Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio físico

4ª EDICIÓN

ROBERT S. WEINBERG
MIAMI UNIVERSITY
ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA

DANIEL GOULD
MICHIGAN STATE UNIVERSITY
ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA

EDITORIAL MEDICA panamericana

BUENOS AIRES - BOGOTÁ - CARACAS - MADRID - MÉXICO - PORTO ALEGRE
e-mail: info@medicapanamericana.com
www.medicapanamericana.com

Título del original en inglés
FOUNDATIONS OF SPORT AND EXERCISE PSYCHOLOGY. 4th edition
© Copyright 2007, 2003, 1999, 1995 by Robert S. Weinberg and Daniel Gould - Human Kinetics
All rights reserved. Except for use in a review, the reproduction or utilization of this work in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including xerography, photocopying, and recording, and in any information storage and retrieval system, is forbidden without the written permission of the publisher

EDITORIAL MÉDICA PANAMERICANA, S.A.
Alberto Alcocer 24, 6ª (28036) - Madrid, España
© Gestora de Derechos Autorales, S.L. Madrid, España

Traducción de
EDITORIAL MÉDICA PANAMERICANA, S.A.
Efectuada por Federico Carini, Andrea Méndez, Liliana Mesher, Clarisa Olives, Mariano Scolari, Marta Silberberg y Patricia Yebra

Los editores han hecho todos los esfuerzos para localizar a los poseedores del copyright del material fuente utilizado. Si inadvertidamente hubieran omitido alguno, con gusto harán los arreglos necesarios en la primera oportunidad que se les presente para tal fin.

Gracias por comprar el original. Este libro es producto del esfuerzo de profesionales como usted, o de sus profesores, si usted es estudiante. Tenga en cuenta que fotocopiarlo es una falta de respeto hacia ellos y un robo de sus derechos intelectuales.

Las ciencias de la salud están en permanente cambio. A medida que las nuevas investigaciones y la experiencia clínica amplían nuestro conocimiento, se requieren modificaciones en las modalidades terapéuticas y en los tratamientos farmacológicos. Los autores de esta obra han verificado toda la información con fuentes confiables para asegurarse de que ésta sea completa y acorde con los estándares aceptados en el momento de la publicación. Sin embargo, en vista de la posibilidad de un error humano o de cambios en las ciencias de la salud, ni los autores, ni la editorial o cualquier otra persona implicada en la preparación o la publicación de este trabajo, garantizan que la totalidad de la información aquí contenida sea exacta o completa y no se responsabilizan por errores u omisiones o por los resultados obtenidos del uso de esta información. Se aconseja a los lectores confirmarla con otras fuentes. Por ejemplo, y en particular, se recomienda a los lectores revisar el prospecto de cada fármaco que planean administrar para cerciorarse de que la información contenida en este libro sea correcta y que no se hayan producido cambios en las dosis sugeridas o en las contraindicaciones para su administración. Esta recomendación cobra especial importancia con relación a fármacos nuevos o de uso infrecuente.

Fotos (interior): © Human Kinetics salvo especificación de lo contrario. Fotos de la p. 477 © AP Photo/Eric Risberg; pp. 183, 415 y 522 © Banana Stock; pl 301 y 438 © Brand X Pictures; p. x (foto al inicio de la Parte IV), 77, 157, 290 y 368 © Dale Garvey; pp. 51 y 397 © Digital Vision; p. 404 © EyeWire\Photodisc\Getty Images; pp. 40 y 250 © Icon Sports Media; p. 551 © Jim West; pp. 345 y 549 © Nigel Farrow; pp. x (fotos al inicio de las Partes I y III), xi (fotos al inicio de las Partes VI y VII), 1, 101, 233, 395, 399, 511 y 533 © PhotoDisc; p. 175 © Rhoda Peacher; p. 71 © Robertstock.com; p. 119 © Bongarts/SportsChrome USA; p. 208 © Brian Drake/SportsChrome USA; p. 87 © Brian Spurlock/SportsChrome USA; pp. 30, 172, 261 y 497 © Rob Tringali/SportsChrome USA; pp. 205, 321, 468 y 481 © SportsChrome USA; pp. x (foto al inicio de la Parte II), 25 y 295 © StockByte

EDITORIAL MEDICA panamericana

Visite nuestra página web:
http://www.medicapanamericana.com

ARGENTINA
Marcelo T. de Alvear 2145
(C1122AAG) Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54-11) 4821-5520 / 2066 / Fax (54-11) 4821-1214
e-mail: info@medicapanamericana.com

COLOMBIA
Carrera 7a A Nº 69-19 - Bogotá D.C., Colombia
Tel.: (57-1) 345-4508 / 314-5014 / Fax: (57-1) 314-5015 / 345-0019
e-mail: infomp@medicapanamericana.com.co

ESPAÑA
Alberto Alcocer 24, 6ª (28036) - Madrid, España
Tel.: (34) 91-1317800 / Fax: (34) 91-1317805 / (34) 91-4570919
e-mail: info@medicapanamericana.es

MÉXICO
Hegel Nº 141, 2º piso
Colonia Chapultepec Morales
Delegación Miguel Hidalgo - C.P. 11570 -México D.F.
Tel.: (52-55) 5250-0664 / 5262-9470 / Fax: (52-55) 2624-2827
e-mail: infomp@medicapanamericana.com.mx

VENEZUELA
Edificio Polar, Torre Oeste, Piso 6, Of. 6 C
Plaza Venezuela, Urbanización Los Caobos,
Parroquia El Recreo, Municipio Libertador, Caracas
Depto. Capital, Venezuela
Tel.: (58-212) 793-2857/6906/5985/1666 Fax: (58-212) 793-5885
e-mail: info@medicapanamericana.com.ve

ISBN: 978-84-9835-207-8

IMPRESO EN ESPAÑA

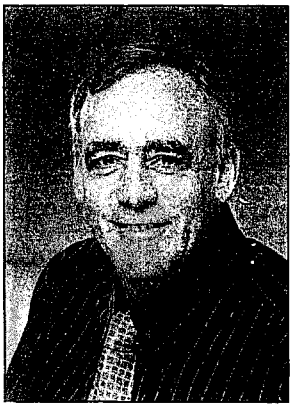
Todos los derechos reservados.
Este libro o cualquiera de sus partes
no podrán ser reproducidos ni archivados en sistemas
recuperables, ni transmitidos en ninguna forma o por
ningún medio, ya sean mecánicos o electrónicos,
fotocopiadoras, grabaciones o cualquier otro, sin el
permiso previo de Editorial Médica Panamericana S.A.

© 2010. EDITORIAL MÉDICA PANAMERICANA S.A.
Alberto Alcocer 24, 6ª (28036) - Madrid, España

A mi madre, que me crió, fue mi guía y creyó en mí en todo momento.
No pude haber tenido mejor maestra y mentora.
Dan

A mi familia, la parte más importante de mi vida.
Bob

LOS AUTORES



Robert S. Weinberg, PhD, es profesor de educación física, salud y deporte en la Universidad de Miami en Oxford, Ohio. Weinberg tiene casi treinta años de experiencia en psicología del deporte, tanto en los aspectos académicos como en los de la disciplina aplicada. Es autor de numerosos artículos de investigación, de los cuales más de 130 aparecen citados como referencia en publicaciones académicas; también ha escrito libros, capítulos de libros y artículos dirigidos a preparadores físicos, deportistas y personas que practican ejercicios.

Weinberg fue elegido por sus pares como uno de los diez principales psicólogos del deporte de América del Norte. Se desempeñó como presidente de la *North American Society for Psychology of Sport and Physical Activity* (Sociedad Norteamericana de Psicología del Deporte y Actividades Físicas, NASPSPA) y de la *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology* (Asociación para el Avance de la Psicología del Deporte Aplicada, AAASP). Es consultor certificado por la AAASP y está inscripto en el registro de psicólogos del deporte del Comité Olímpico de los Estados Unidos; trabaja con deportistas desempeñándose en esos roles.

En 2005, Weinberg fue designado Académico Distinguido en psicología del deporte en la Universidad de Miami. Además, fue director del *Journal of Applied Sport Psychology* (Revista de psicología del deporte aplicada) y elegido por votación como catedrático sobresaliente de la Facultad de Ciencias de la Educación y Profesiones Afines de la Universidad de Miami en 1998. En su tiempo libre, a Bob le gusta viajar, jugar al tenis y cuidar del jardín. Vive en Cincinnati con Cynthia, su esposa.

Daniel Gould, PhD, es director del Instituto para el Estudio de Deportes Juveniles y profesor del Departamento de Kinesiología de la Universidad Estatal de Michigan. Daniel ha enseñado psicología del deporte durante más de 25 años. Investigador activo, fue codirector fundador de *The Sport Psychologist* (El psicólogo del deporte) y ha publicado más de cien artículos sobre esta disciplina. Es conocido por realizar investigación aplicada y relacionar la investigación y la práctica.

Gould fue elegido como uno de los diez principales especialistas en psicología del deporte de América del Norte y tiene reconocimiento internacional con trabajos presentados en más de veinte países. Integró el plantel docente de la Universidad de Carolina del Norte en Greensboro donde se hizo acreedor del *Alumni-Teaching Excellence Award*, anhelado premio que otorga la universidad en reconocimiento a la excelencia docente. Es consultor certificado por la *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology* (Asociación para el Avance de la Psicología del Deporte Aplicada, AAASP) y está inscripto en el registro de psicólogos del deporte del Comité Olímpico de los Estados Unidos.

Gould es ex presidente de la AAASP y de la *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance Sport Psychology Academy* (Academia de Psicología Deportiva de la Alianza Americana para la Salud, la Educación Física, la Recreación y la Danza). Además de enseñar psicología del deporte, ha participado intensamente en la capacitación de entrenadores para deportes juveniles o competencias olímpicas. También se desempeña como consultor especializado en el desarrollo de habilidades psicológicas para deportistas profesionales, olímpicos y de nivel internacional; en los últimos años se desempeñó como entrenador ejecutivo para dirigentes de empresas, interesados en aumentar el nivel de rendimiento de sus organizaciones.

Dan vive en Okemos, Michigan con Deb, su esposa. Tiene dos hijos, Kevin y Brian, de quienes se siente muy orgulloso. Su tiempo libre lo comparte con la familia, también practica natación y otras actividades físicas.

AGRADECIMIENTOS

La cuarta edición de este libro no habría sido posible si no hubiésemos contado con el infatigable aporte de numerosos especialistas de psicología del deporte y el ejercicio de todas partes del mundo. Gracias a sus investigaciones, las obras escritas y el trabajo de consultoría que se realiza en la especialidad, esta disciplina ha experimentado un notable progreso en los últimos años. Y es por esta razón que reconocemos sus esfuerzos.

También queremos agradecerles a los profesores, preparadores físicos y deportistas a quienes hemos tenido oportunidad de consultar. En realidad, hemos aprendido mucho de ellos sobre psicología del deporte y el ejercicio.

Queremos agradecer al personal de Human Kinetics por haber posibilitado la realización de esta obra. En particular, nuestro agradecimiento especial a Myles Schrag, director de proyectos, a Maggie Schwarzentraub, correctora de estilo y a Maureen Eckstein, directora asociada, por la dedicación puesta en todos los detalles requeridos para tamaña revisión.

Por último, un especial agradecimiento a nuestras familias. En particular, Dan quiere hacer llegar su reconocimiento a su esposa Deb y a sus hijos Kevin y Brian. Bob agradece a su esposa Cindy, a sus padres, a su hermano Randy y a sus hijos Josh y Kira. Todos ellos merecen un agradecimiento especial porque su paciencia nos permitió disponer del tiempo y el espacio suficientes para escribir una obra de esta magnitud. El apoyo incondicional de todos ellos estuvo siempre presente cuando lo necesitamos. Por ello, muchas gracias a todos.

PARA EL ESTUDIANTE

El estudio de la conducta humana es, a la vez, complejo e importante, de allí el enorme interés que ha despertado por muchos años. Este libro se centra en la conducta humana en cierto tipo de situaciones: específicamente en el marco del deporte y el ejercicio físico. En esencia, analiza las motivaciones personales, qué es lo que despierta la ira o el temor de una persona; cómo se controla el pensamiento, las emociones y los sentimientos; y en qué forma la conducta de una persona puede ser más efectiva.

Quizás usted quiera ser profesor de educación física, instructor, preparador físico, entrenador de deportistas o, incluso, psicólogo deportivo. O tal vez, sencillamente esté interesado en la conducta de las personas en el ámbito deportivo y en la práctica de actividad física y en las razones que motivan esas conductas. En cualquier caso, *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio físico* es una obra diseñada para satisfacer su curiosidad. Esperamos que le permita obtener conocimientos generales de psicología del deporte y el ejercicio, salvar la brecha entre la investigación y la práctica, y captar en parte la emoción del mundo del deporte y el ejercicio físico.

HOJA DE RUTA PARA ENTENDER PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y DEL EJERCICIO FÍSICO

Casi nadie se sube a un automóvil y emprende un largo viaje sin tener un destino en mente y un plan para llegar a ese destino. Uno escoge un lugar específico y utiliza una hoja de ruta para encontrar el mejor camino, el más placentero.

Sin embargo, aunque resulte irónico, algunos estudiantes leen libros de texto sin tener un plan ni un destino educativo (excepto, quizás, cumplir en término con la tarea pedida para el día siguiente). No tener un objetivo o un plan de estudio al abordar un libro de texto es muy similar a conducir un automóvil sin tener un destino y una hoja de ruta: se pierde mucho tiempo conduciendo sin rumbo fijo.

Podrá comprender mejor la psicología del deporte y el ejercicio si elabora un plan y mantiene un objetivo en mente mientras lee este libro. Puede usar esta introducción a modo de hoja de ruta o modelo para alcanzar dos objetivos: a) comprender mejor esta disciplina y b) saber cómo usar o aplicar los conocimientos adquiridos.

El libro tiene siete partes:

1. El inicio del viaje
2. Aprender acerca de los participantes
3. Para entender los ambientes del deporte y el ejercicio físico
4. Concentración en los procesos de los grupos
5. Para mejorar el rendimiento
6. El mejoramiento de la salud y el bienestar
7. Facilitar el crecimiento y el desarrollo psicológico

Si bien cada parte y los capítulos incluidos en cada una están pensados para ser leídos en ese orden, el docente puede optar por modificar el orden y adaptarlo al curso en particular. Esto no ocasiona inconvenientes porque cada capítulo está diseñado para trabajarse en forma independiente sin depender de los conocimientos adquiridos en los capítulos anteriores.

La práctica hoja de ruta incluida lo ayudará a transitar el texto en cualquier orden que el docente escoja. El modelo (páginas x-xi) lo ayudará a integrar los conceptos en un todo coherente. Usted encontrará ocho hitos en la hoja de ruta –puntos de interés– necesarios para entender los fundamentos de la psicología del deporte y el ejercicio. La parte I, *El inicio del viaje*, es el momento de la preparación para el viaje. En el capítulo 1 se incluyen la presentación de la disciplina, sus antecedentes, sus tendencias actuales y posibles orientaciones futuras. En este capítulo usted también aprenderá acerca de la estrecha relación que existe entre la investigación y la práctica, y cómo se puede estrechar aún más dicha relación.

La siguiente estación del viaje llega con la parte II, *Aprender acerca de los participantes*. La enseñanza, la preparación y el entrenamiento, si han de ser eficaces, deben apoyarse en el conocimiento cabal de las características psicológicas de las personas con las que usted trabaja, las que explican su conducta. Por lo tanto, los tres capítulos de esta sección se centran en los individuos, sean personas que practican actividad física, deportistas, clientes que realizan rehabilitación o estudiantes de educación física. Este material le ayudará a entender a los individuos en términos de su personalidad, la orientación de sus motivaciones, la motivación para los logros, el espíritu competitivo y los niveles de angustia.

También debe tener en cuenta las situaciones o el ambiente en el que funcionan las personas. Por esta razón

en la parte III. *Para entender los ambientes del deporte y el ejercicio físico*, se analizan las principales influencias ambientales que afectan a los participantes que practican deportes y ejercicios. Usted aprenderá acerca de las competencias y la cooperación, y cómo influyen las opiniones y el apoyo sobre las personas.

La cuarta estación del viaje es la parte IV, *Concentración en los procesos de los grupos*. Esta sección está dedicada al trabajo con grupos. La mayoría de los profesores, preparadores físicos e instructores de educación física trabaja con grupos; por lo tanto, es fundamental entender la dinámica de grupos, la cohesión grupal, los roles de liderazgo y las estrategias de comunicación. Esta parte incluye temas como cohesión grupal, ocio social, estructura grupal y estilos de liderazgo.

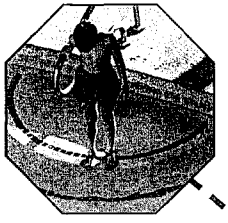
La superación del rendimiento es uno de los pilares de la psicología del deporte y el ejercicio. Por esta razón, la parte V, *Para mejorar el rendimiento*, es una de las etapas más largas del viaje e incluye seis capítulos. En esta sección usted aprenderá a llevar adelante un programa de entrenamiento de habilidades psicológicas para controlar las emociones, usar la visualización para mejorar el rendimiento, mejorar la confianza en sí mismo, fijar objetivos efectivos y aumentar la concentración.

La parte VI, *El mejoramiento de la salud y el bienestar*, le presentará los roles conjuntos de la psicología y el desarrollo físico para motivar a las personas a realizar actividad física, disfrutar de los beneficios del ejercicio, el tratamiento de las lesiones deportivas y la ayuda en la etapa de rehabilitación. Encontrará información fundamental para luchar contra el abuso de sustancias, los trastornos de alimentación, la adicción al ejercicio y el exceso de entrenamiento.

Una de las funciones más importantes que tienen los profesionales del deporte y las actividades físicas es ayudar a las personas a adquirir la madurez psicológica y el desarrollo de la personalidad. La parte VII, *Facilitar el crecimiento y el desarrollo psicológico*, cierra la obra con el análisis de tres temas especiales: los niños y el deporte, la agresión y el desarrollo del carácter.

El libro termina con una breve sección que hemos llamado oportunamente *Continuación del recorrido*. En esta parte subrayamos la orientación teórico-práctica de la obra. Después de estudiar las siete partes, usted no sólo tendrá una excelente idea acerca de los conceptos que abarca la psicología del deporte y el ejercicio; también tendrá un conocimiento específico para usar la información en forma efectiva.

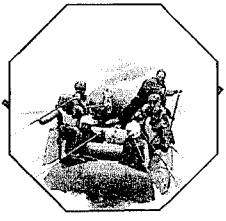
HOJA DE RUTA PARA ENTENDER PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y DEL EJERCICIO FÍSICO



PARTE I
EL INICIO DEL VIAJE

PARTE II
APRENDER ACERCA DE LOS PARTICIPANTES

PARTE III
PARA ENTENDER LOS AMBIENTES DEL DEPORTE Y EL EJERCICIO FÍSICO



PARTE IV
CONCENTRACIÓN EN LOS PROCESOS DE LOS GRUPOS

La hoja de ruta no tiene gran utilidad si está guardada en la guantera de su vehículo. Esto también es válido para el modelo que hemos usado. Por lo tanto, antes de leer un capítulo, analice cuál es su lugar dentro del modelo. Y mientras lea cada capítulo, formúlese las preguntas siguientes:

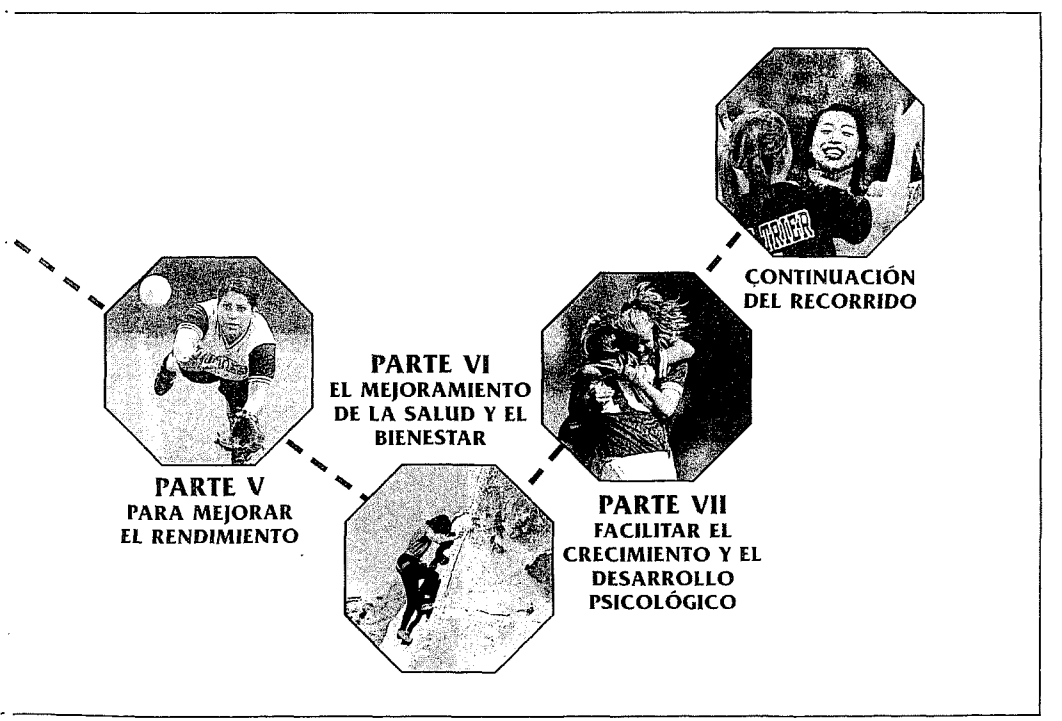
1. ¿Qué puedo hacer como profesional para usar esta información en forma eficaz?
2. ¿Qué situaciones personales y circunstanciales influirán sobre la forma en que utilice y modifique esta información?
3. ¿Mi objetivo principal para el uso de esta información será ayudar a los participantes a mejorar su rendimiento, desarrollarse y crecer como persona, o una combinación de estos objetivos?
4. ¿En qué forma puedo integrar esta información y obtener estrategias eficientes y eficaces para la práctica?

AYUDA PARA EL VIAJE

Hemos intentado por todos los medios que la obra sea accesible. Específicamente, los puntos clave de cada capítulo resumen la información que es fundamental recordar. A continuación incluimos un ejemplo de un punto clave:

➢ La psicología del deporte y el ejercicio es el estudio científico de las personas y su comportamiento durante la realización de actividades *relacionadas con el deporte y el ejercicio físico*, y la aplicación práctica de dicho conocimiento.

Las notas incluidas en los recuadros destacan nuevas investigaciones, estudios de casos y ejemplos teórico-prácticos. Y al final de cada capítulo, usted encontrará la sección dedicada a la *integración de conceptos* –una reseña del capítulo–, una lista de términos clave, preguntas de revisión y preguntas de razonamiento, que le permitirán saber si tiene una comprensión cabal de los contenidos del capítulo y le facilitarán el análisis detallado de temas fundamentales.



PARA EL DOCENTE

En gran medida la psicología del deporte ha modificado nuestras vidas y las de muchos deportistas, entrenadores, y otros profesionales vinculados al deporte y la actividad física, con los que hemos trabajado y entrenado a lo largo de los años. Nos hemos enriquecido con nuestros estudios en este campo y queremos realizar nuestro aporte a esta disciplina con esta obra integral de iniciación a la psicología del deporte y el ejercicio. En las tres ediciones anteriores, nuestro objetivo fue preparar un libro de texto para cursos de introducción a la psicología del deporte y el ejercicio que salvase la brecha entre las últimas investigaciones realizadas en esta disciplina y la práctica actual, y captase lo mejor que hemos aprendido de entrenadores, académicos, deportistas, profesionales de la medicina del deporte y personas que practican actividad física. En nuestra cuarta edición hemos respetado esa orientación general.

Nuestras tres ediciones anteriores tuvieron gran repercusión entre estudiantes y docentes, quienes nos hicieron llegar su opinión, esto nos demuestra que hemos logrado nuestro objetivo. Nos complace saber que nuestra obra ha ayudado a llenar un vacío que existía para la enseñanza de la psicología del deporte y el ejercicio. Pero como sucede con cualquier texto académico, siempre hay margen para el perfeccionamiento y la actualización; de allí nuestro propósito de preparar esta cuarta edición. En ella nos hemos atenido a nuestros objetivos y propósitos originales de las tres ediciones anteriores y también hemos intentado incorporar los comentarios y sugerencias recibidos para hacer de esta cuarta edición un libro de texto aún mejor. Sin embargo, dado que la orientación básica y el diseño del texto parecerían ser del agrado del personal docente y de los estudiantes, decidimos no introducir grandes modificaciones, si bien se han realizado algunas, por cierto.

Por ejemplo, hemos actualizado cada capítulo con las últimas investigaciones y prácticas en materia de psicología del deporte y el ejercicio. Esto nos llevó a actualizar las referencias e incluir fuentes más actualizadas. En algunos casos, también significó un cambio importante porque la investigación y las consecuencias derivadas para las mejores prácticas tuvieron un gran desarrollo. En otros capítulos, los cambios son de menor importancia porque esas áreas específicamente no se desarrollaron ni modificaron de manera significativa en los últimos años. También hemos incluido datos más actualizados con respecto a los ejemplos prácticos, los estudios de caso y las anécdotas para ayudar a los estudiantes a entender las diferentes teorías, conceptos e investigación. Al finalizar cada capítulo, se incluyen preguntas más elaboradas para que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar el razonamiento en la aplicación del material, y pasar de la investigación a la práctica.

ÍNDICE

Los autores vii
Agradecimientos viii
Para el estudiante ix
Para el docente xiii

PARTE I EL INICIO DEL VIAJE 1

1 BIENVENIDO A LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y EL EJERCICIO 3

Definición de psicología del deporte y el ejercicio 4 ■ Especialización en psicología del deporte 5 ■ Distinción entre dos especialidades 6 ■ Revisión de la historia de la psicología del deporte y el ejercicio 8 ■ La psicología del deporte y el ejercicio a nivel mundial 11 ■ Para salvar la brecha entre la ciencia y la práctica 12 ■ Elección entre las diferentes orientaciones de la psicología del deporte y el ejercicio 17 ■ Para entender las tendencias actuales y futuras 18 ■ Integración de conceptos 21

PARTE II APRENDER ACERCA DE LOS PARTICIPANTES 25

2 DEPORTE Y PERSONALIDAD 27

Definir qué es la personalidad 28 ■ Comprender la estructura de la personalidad 29 ■ El estudio de la personalidad desde cinco puntos de vista 29 ■ Medir la personalidad 33 ■ Utilización de medidas psicológicas 37 ■ Enfocarse en las investigaciones acerca de la personalidad 40 ■ Examinar las estrategias cognitivas y el éxito 44 ■ Identifique su rol en la comprensión de la personalidad 46 ■ Integración de conceptos 48

3 MOTIVACIÓN 51

Definir la motivación 52 ■ Tres enfoques de la motivación 53 ■ Construir la motivación con cinco pautas 55 ■ Desarrollar una perspectiva realista para la motivación 59 ■ Comprender la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad 60 ■ Cuatro teorías de la motivación enfocadas hacia el logro de objetivos 61 ■ Desarrollo de la motivación enfocada hacia un objetivo y la competitividad 68 ■ Utilizar la motivación enfocada hacia el logro de objetivos en la práctica profesional 70 ■ Integración de conceptos 74

4 ACTIVACIÓN, ESTRÉS Y ANGUSTIA 77

Definiciones de activación y angustia 78 ■ Medición de la activación y la angustia 79 ■ Definición de estrés y comprensión del proceso que produce el estrés 80 ■ Identificación de las fuentes que producen estrés y angustia 83 ■ Relación entre el rendimiento y la activación y la angustia 85 ■ Aplicación del conocimiento a la práctica profesional 95 ■ Integración de conceptos 98

PARTE III PARA ENTENDER LOS AMBIENTES DEL DEPORTE Y EL EJERCICIO FÍSICO 101

5 COMPETICIÓN Y COOPERACIÓN 103

Definiciones de competición y cooperación 104 ■ La competición como proceso 105 ■ Revisión de los estudios sobre competición y cooperación 110 ■ Cómo determinar si la competición es buena o mala 114 ■ Cómo promover la cooperación 116 ■ Integración de conceptos 121

6 DEVOLUCIÓN DE DESEMPEÑO, REFUERZO Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA 125

Principios del refuerzo 126 ■ Una aproximación de las conductas influenciables 126 ■ Pautas para la utilización del refuerzo positivo 127 ■ Pautas para utilizar el castigo 132 ■ Modificación de la conducta en el deporte 134 ■ Motivación intrínseca y recompensas extrínsecas 139 ■ Teoría de la evaluación cognitiva 142 ■ ¿Cómo afectan las recompensas extrínsecas a la motivación intrínseca en el deporte? 144 ■ Estrategias para incrementar la motivación intrínseca 146 ■ Fluidez: un caso especial de motivación intrínseca 147 ■ Integración de conceptos 153

PARTE IV CONCENTRACIÓN EN LOS PROCESOS DE LOS GRUPOS 157

7 DINÁMICA DE GRUPOS Y EQUIPOS 159

Reconocer la diferencia entre grupos y equipos 160 ■ Identificamos tres teorías de desarrollo grupal 161 ■ Comprender la estructura del grupo 163 ■ Crear un clima de equipo efectivo 167 ■ Maximizar la actuación individual en deportes de equipo 171 ■ Integración de conceptos 178

8 COHESIÓN DE GRUPO 181

Definición de cohesión 182 ■ Modelo conceptual de cohesión 183 ■ Herramientas para medir la cohesión 186 ■ Relación entre la cohesión y el rendimiento 188 ■ Otros factores relacionados con la cohesión 191 ■ Estrategias para mejorar la cohesión 194 ■ Principios para fortalecer la cohesión de equipo 197 ■ Integración de conceptos 201

9 LIDERAZGO 205

Definición de liderazgo 206 ■ Enfoques para el estudio del liderazgo 207 ■ Enfoques de liderazgo de interacción orientados hacia el deporte 212 ■ Investigación sobre la base del modelo multidimensional de liderazgo deportivo 217 ■ Cuatro componentes del liderazgo efectivo 220 ■ Integración de conceptos 224

10 COMUNICACIÓN 227

Comprender el proceso de comunicación 229 ■ Envío de mensajes de manera efectiva 230 ■ Recibir mensajes efectivamente 236 ■ Reconocer las fallas en la comunicación 239 ■ Mejorar la comunicación 240 ■ Enfrentar la confrontación 241 ■ Brindar criticismo constructivo 243 ■ Integración de conceptos 245

PARTE V PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO 247

11 INTRODUCCIÓN AL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS 249

Lo que implica el entrenamiento de las habilidades psicológicas 250 ■ Importancia del entrenamiento de las habilidades psicológicas 251 ■ ¿Por qué las personas que practican deportes y ejercicios físicos descuidan el entrenamiento de las habilidades psicológicas? 252 ■ Mitos sobre el entrenamiento de las habilidades psicológicas 253 ■ Marco teórico para el entrenamiento de las habilidades psicológicas 255 ■ Eficacia del entrenamiento de las habilidades psicológicas 256 ■ Las tres fases de los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas 256 ■ La autorregulación: el fin último del entrenamiento de las habilidades psicológicas 258 ■ ¿Quién debería dirigir los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas? 259 ■ ¿Cuándo implementar un programa de entrenamiento de habilidades psicológicas? 260 ■ Desarrollo de un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas 262 ■ Problemas frecuentes en la puesta en marcha de un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas 268 ■ Integración de conceptos 269

12 CONTROL DE LA ACTIVACIÓN 273

Mayor autoconciencia del nivel de activación 274 ■ Uso de técnicas para reducir la angustia 276 ■ Hipótesis de la correspondencia 284 ■ Cómo hacer frente a la adversidad 285 ■ Aplicación de técnicas para inducir la activación 289 ■ Integración de conceptos 291

13 VISUALIZACIÓN 295

¿Qué es la visualización? 296 ■ Evidencia de la efectividad de la visualización 297 ■ Visualización en el deporte: ¿dónde, qué, cuándo y por qué? 298 ■ Factores que afectan la efectividad de la visualización 302 ■ ¿Cómo funciona la visualización? 303 ■ Usos de la visualización 306 ■ Claves para el uso efectivo de la visualización 308 ■ ¿Cómo desarrollar un programa de entrenamiento para la visualización? 311 ■ Cuándo utilizar la visualización 316 ■ Integración de conceptos 317

14 AUTOCONFIANZA 321

Definición de la autoconfianza 323 ■ Cómo comprender que las expectativas influyen en el rendimiento 327 ■ Teoría del examen de la autoeficacia 331 ■ Evaluación de la autoconfianza 335 ■ Construir la autoconfianza 336 ■ Integración de conceptos 341

15 ESTABLECIMIENTO DE METAS 345

Definición de metas 346 ■ La efectividad del establecimiento de metas 348 ■ Principios del establecimiento de metas 351 ■ Desarrollo de metas grupales 357 ■ Diseño de un sistema de establecimiento de metas 358 ■ Problemas comunes en el establecimiento de metas 360 ■ Integración de conceptos 362

16 CONCENTRACIÓN 365

Definición de concentración 366 ■ Explicación del foco atencional: tres procesos 371 ■ Conectar la concentración para un rendimiento óptimo 372 ■ Identificación de los tipos de foco atencional 373 ■ Reconocimiento de los problemas de atencionales 373 ■ El uso del autodiálogo para mejorar la concentración 379 ■ Evaluación de las habilidades atencionales 382 ■ Mejorar la concentración 386 ■ Integración de conceptos 392

PARTE VI EL MEJORAMIENTO DE LA SALUD Y EL BIENESTAR 395

17 EJERCICIO Y BIENESTAR PSICOLÓGICO 397

Reducción de la ansiedad y de la depresión con el ejercicio 398 ■ El estado de ánimo mejora con el ejercicio 402 ■ Comprensión de los efectos del ejercicio en el bienestar psicológico 403 ■ Cambios en la personalidad y en el funcionamiento cognitivo con el ejercicio 406 ■ El mejoramiento de la calidad de vida con el ejercicio 408 ■ Análisis de la euforia del corredor 409 ■ Uso del ejercicio como complemento de la terapia 410 ■ Integración de conceptos 412

18 COMPORTAMIENTO Y MANTENIMIENTO DEL EJERCICIO 415

Razones para ejercitarse 416 ■ Razones para no ejercitarse 418 ■ Problemas del mantenimiento del ejercicio 419 ■ Teorías y modelos de la conducta del ejercicio 421 ■ Determinantes del mantenimiento del ejercicio 426 ■ Ámbitos para las intervenciones del ejercicio 432 ■ Estrategias para mejorar el mantenimiento del ejercicio 433 ■ Guía para mejorar el mantenimiento del ejercicio 442 ■ Integración de conceptos 444

19 PSICOLOGÍA EN LAS LESIONES DEPORTIVAS 447

Los factores psicológicos que influyen en las lesiones deportivas 448 ■ Cómo se producen las lesiones 449 ■ Relación entre el estrés y las lesiones 451 ■ Las reacciones psíquicas frente a las lesiones relacionadas con el deporte y el ejercicio 452 ■ Función de la psicología del deporte en la rehabilitación de las lesiones 454 ■ Integración de conceptos 460

20 CONDUCTAS ADICTIVAS Y PATOLÓGICAS 463

Trastornos de la alimentación 464 ■ Abuso de sustancias 471 ■ Adicción al ejercicio 481 ■ Juego compulsivo: un caballo ganador de problemas 483 ■ Integración de conceptos 486

21 EL SÍNDROME DE FATIGA CRÓNICA Y EL SOBREENTRENAMIENTO 489

Definición de sobreentrenamiento, agotamiento y síndrome de fatiga crónica 490 ■ Incidencia de sobreentrenamiento, agotamiento y síndrome de fatiga crónica 493 ■ Modelos del síndrome de fatiga crónica 493 ■ Factores que conducen al sobreentrenamiento y al síndrome de fatiga crónica en los atletas 495 ■ Síntomas que caracterizan el sobreentrenamiento y la fatiga crónica 499 ■ Herramientas para medir la fatiga crónica 502 ■ Síndrome de fatiga crónica en los deportes profesionales 502 ■ Tratamiento y prevención del síndrome de fatiga crónica 505 ■ Integración de conceptos 508

PARTE VII FACILITAR EL CRECIMIENTO Y EL DESARROLLO PSICOLÓGICO 511

22 PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y NIÑEZ 513

Importancia del estudio de la psicología de los deportistas jóvenes 514 ■ Razones de los niños para practicar o no practicar 514 ■ La función de los amigos dentro del deporte infantil 517 ■ Estrés y síndrome de fatiga crónica en el deporte competitivo infantil 520 ■ Prácticas de entrenamiento efectivas para jóvenes atletas 525 ■ Función de los padres 526 ■ Integración de conceptos 530

23 LA AGRESIÓN EN EL DEPORTE 533

Definir agresión 534 ■ Comprender las causas de la agresión 537 ■ Análisis de la agresión deportiva: consideraciones especiales 540 ■ Aplicar el conocimiento a la práctica profesional 542 ■ Integración de conceptos 545

24 DESARROLLO DEL CARÁCTER Y LA BUENA CONDUCTA DEPORTIVA 549

Definición de carácter, juego limpio y buena conducta deportiva 550 ■ Desarrollo del carácter y de la buena conducta deportiva: tres teorías 553 ■ Trabajos de investigación sobre el desarrollo moral 556 ■ Interpretación de la conexión entre el razonamiento moral y la conducta ética 556 ■ Estudio de la conexión entre el desarrollo del carácter y la actividad física 557 ■ Guía práctica del desarrollo del carácter 562 ■ Integración de conceptos 566

CONTINUACIÓN DEL RECORRIDO 569

Referencias 571

Índice analítico 599

PARTE I

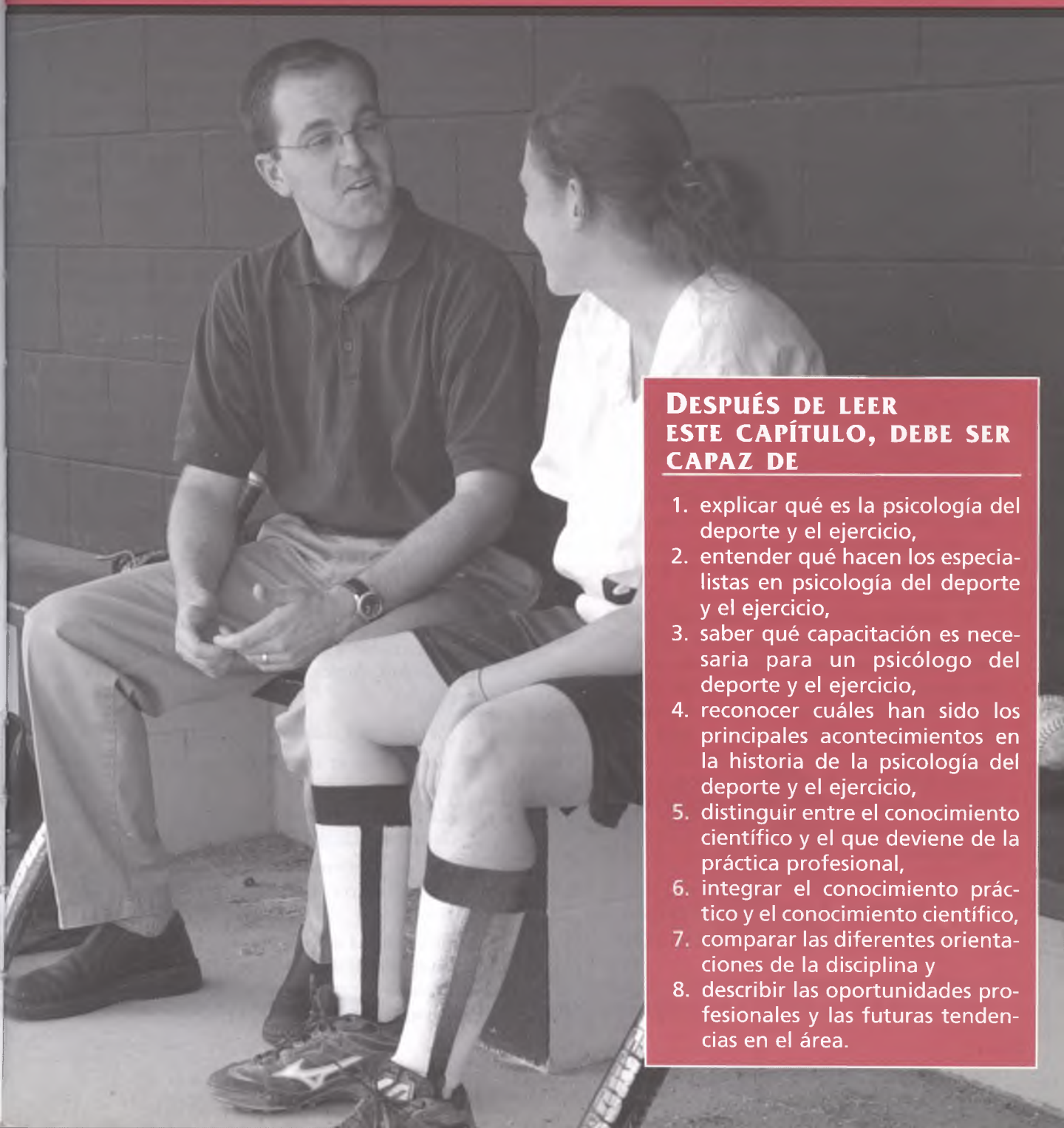
El inicio del viaje

¿Qué lugar ocupa usted en el ámbito de la psicología del deporte y el ejercicio?

En esta primera parte de la obra nos concentramos en prepararlo a usted, futuro profesional de la ciencia del deporte y el ejercicio, para el viaje que lo llevará a entender la psicología del deporte y el ejercicio. En primer lugar, para que conozca la naturaleza de esta disciplina, explicaremos de qué se trata este campo en permanente crecimiento. El capítulo 1 contiene una presentación de la disciplina, describe parte de la historia y define su situación actual. En este primer capítulo describiremos la tarea que realizan los profesionales especializados en esta rama de la psicología, analizaremos las diferentes orientaciones con las que se puede abordar la disciplina y presentaremos las tendencias futuras, y las oportunidades profesionales, que ofrece la psicología del deporte y el ejercicio. Dada la importancia que reviste el poder salvar la brecha existente entre la ciencia y la práctica, en este capítulo también se incluyen las principales formas de acceder al conocimiento en esta disciplina y, a la vez, se hace hincapié en la importancia de integrar el conocimiento científico y práctico para que, desde el punto de vista psicológico, usted pueda ayudar mejor a sus estudiantes, deportistas y practicantes.

Bienvenido a la psicología del deporte y el ejercicio

1



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. explicar qué es la psicología del deporte y el ejercicio,
2. entender qué hacen los especialistas en psicología del deporte y el ejercicio,
3. saber qué capacitación es necesaria para un psicólogo del deporte y el ejercicio,
4. reconocer cuáles han sido los principales acontecimientos en la historia de la psicología del deporte y el ejercicio,
5. distinguir entre el conocimiento científico y el que deviene de la práctica profesional,
6. integrar el conocimiento práctico y el conocimiento científico,
7. comparar las diferentes orientaciones de la disciplina y
8. describir las oportunidades profesionales y las futuras tendencias en el área.

Jeff, que juega como base en el equipo escolar de baloncesto, se pone muy nervioso cuando participa en una competencia. Cuanto más crítica es la situación, más nervioso se pone y peor juega. Esta temporada su principal desafío será ayudar a Jeff a manejar el estrés en los entrenamientos.

Beth, directora de los programas de acondicionamiento físico del Centro de Rehabilitación Cardíaca del St. Peter's Hospital organizó un programa de aerobismo para la recuperación de pacientes. Beth está preocupada porque algunos participantes dejan de practicar los ejercicios cuando empiezan a sentirse mejor.

Por lo que recuerda, Mario siempre quiso ser profesor de educación física. Sin embargo, ahora se siente frustrado porque sus alumnos de escuela secundaria tienen poco interés en desarrollar destrezas y técnicas que les permitan mantener un buen estado físico de por vida. El objetivo de Mario es motivar a los estudiantes de hábitos sedentarios para que participen en actividades relacionadas con la salud y el acondicionamiento físico.

Patty dirige el equipo de preparadores físicos del Campbell State College. Tyler Peete, corredor estrella del equipo de fútbol americano de la institución logró una recuperación física del 99% después de una operación de rodilla. Sin embargo, los preparadores físicos advierten que, durante las prácticas, Tyler aún utiliza más la rodilla lesionada y se muestra vacilante a la hora de hacer un regateo. Patty sabe que Tyler está físicamente restablecido pero todavía tiene que recuperar la confianza en sí mismo.

Tom, psicólogo del deporte y aficionado al béisbol de toda la vida, se acaba de enterar de un puesto de trabajo de ensueño como asesor técnico. Los propietarios de los Chicago Cubs, cansados de la falta de cohesión del equipo, le han pedido que diseñe un programa de entrenamiento de habilidades psicológicas. Si Tom puede armar un programa sólido en el plazo de una semana lo contratarán como asesor especializado en psicología del deporte.

Si usted se convierte en entrenador, instructor de gimnasia, profesor de educación física, preparador físico de deportistas o incluso psicólogo del deporte también se encontrará frente a situaciones como las de Jeff, Beth, Mario, Patty o Tom. La psicología del deporte y el ejercicio ofrece herramientas para resolver estos problemas y muchos otras inquietudes de orden práctico. En este capítulo se incluye la presentación de esta interesante disciplina y usted aprenderá en qué forma la psicología del deporte y el ejercicio puede ayudarlo a resolver cuestiones prácticas.

DEFINICIÓN DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y EL EJERCICIO

La psicología del deporte y el ejercicio comprende el estudio científico de las personas y sus conductas en el contexto del deporte y de las actividades físicas, y la aplicación práctica de dicho conocimiento (Gill, 2000). Los psicólogos especializados en deportes y actividades físicas identifican los principios y las pautas que los profesionales pueden usar para ayudar a los adultos y a los niños a participar en actividades deportivas y realizar ejercicios físicos, y así beneficiarse a partir de estas experiencias.

➤ La psicología del deporte y el ejercicio comprende el estudio científico de las personas y sus conductas en el contexto deportivo de las actividades físicas, y la aplicación práctica de dicho conocimiento.

La mayoría de las personas estudia psicología del deporte y el ejercicio con dos propósitos en mente: a) para entender en qué forma los factores psicológicos afectan el rendimiento físico y b) para entender en qué forma la participación en actividades deportivas y físicas afecta el desarrollo psicológico, la salud y el bienestar de una persona. Para abordar el estudio de esta disciplina se pueden formular las siguientes preguntas según el objetivo buscado.

Objetivo A: entender los efectos de los factores psicológicos sobre el rendimiento físico o motor

- ¿Cómo afecta la angustia a un jugador de baloncesto que ejecuta un tiro libre?
- ¿La falta de confianza en sí mismo afecta la capacidad de un niño para aprender a nadar?
- ¿En qué forma el reconocimiento y el castigo impuestos por el entrenador influyen sobre la integración del equipo?
- ¿La visualización facilita la recuperación de deportistas y personas que practican ejercicios físicos que han sufrido lesiones?

Objetivo B: entender los efectos de la participación en actividades deportivas y físicas sobre el desarrollo psicológico, la salud y el bienestar de una persona

- ¿Salir a correr reduce la angustia y la depresión?
- ¿Los jóvenes se vuelven demasiado agresivos con la práctica deportiva?
- ¿La participación diaria en las clases de educación física mejora la autoestima del niño?
- ¿La participación en actividades deportivas universitarias favorece el desarrollo de la personalidad?

La psicología del deporte se aplica a una amplia base poblacional. Si bien algunos profesionales usan la psicología del deporte para ayudar a deportistas de élite a alcanzar su máximo rendimiento, muchos psicólogos

deportivos trabajan más con niños, personas con incapacidades físicas o mentales, personas mayores y público en general. Cada vez más, mayor cantidad de profesionales de esta disciplina aborda los factores psicológicos presentes en las actividades físicas, desarrolla estrategias para motivar a las personas de vida sedentaria a realizar ejercicios físicos o evalúa la eficacia del ejercicio físico para el tratamiento de la depresión. Para reflejar esta diversidad de intereses, esta área de estudio se denomina ahora psicología del deporte y el ejercicio, y algunos profesionales sólo se abocan a los aspectos de la disciplina relacionados con el ejercicio físico.

➢ Los profesionales de la psicología del deporte y el ejercicio procuran comprender y ayudar a niños, deportistas de élite, personas con incapacidades físicas o mentales, personas mayores y público en general para lograr la máxima participación, el máximo rendimiento, la satisfacción personal y el desarrollo a través de la participación.

ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

Los especialistas en psicología del deporte de nuestro tiempo se desempeñan en distintos ámbitos profesionales. Principalmente trabajan en tres áreas: la educación, la investigación y los servicios de asesoramiento (véase figura 1.1). Analizaremos brevemente cada uno de ellos.

EL ROL DEL INVESTIGADOR

Una de las principales funciones de quienes se desempeñan en el ámbito académico es profundizar los conocimientos a través de la investigación. La mayoría de los psicólogos especializados en deporte y ejercicios físicos, que se desempeña en el ámbito universitario, trabaja en investigación. Por ejemplo, estudian las motivaciones de los niños para participar en actividades deportivas, la influencia de la visualización sobre el rendimiento cuando se ejecuta el *putting* en golf, la forma en que salir a correr veinte minutos cuatro veces por semana modifica el nivel de angustia de una persona, o la relación que existe entre la educación del movimiento y la autopercepción entre los estudiantes de nivel primario que practican educación física. En la actualidad, los profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio participan en equipos interdisciplinarios de investigación que estudian problemas, como: la constancia para cumplir con un programa de actividades físicas, la psicología de las lesiones deportivas y el rol de las actividades físicas en el tratamiento del HIV. Estos profesionales comparten después sus descubrimientos con colegas y otros participantes del área. El hecho de compartir los hallazgos promueve avances, intercambio de ideas y debates saludables llevados a cabo en las reuniones de trabajo y en las revistas especializadas (véase *American Sport and Exercise Psychology Organizations and Journals* – Organizaciones y Publicaciones Americanas de Psicología del Deporte y el Ejercicio, en la página 6).

EL ROL DOCENTE

Muchos profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio tienen a su cargo el dictado de materias universitarias como psicología del ejercicio, psicología del deporte aplicada y psicología social del deporte.

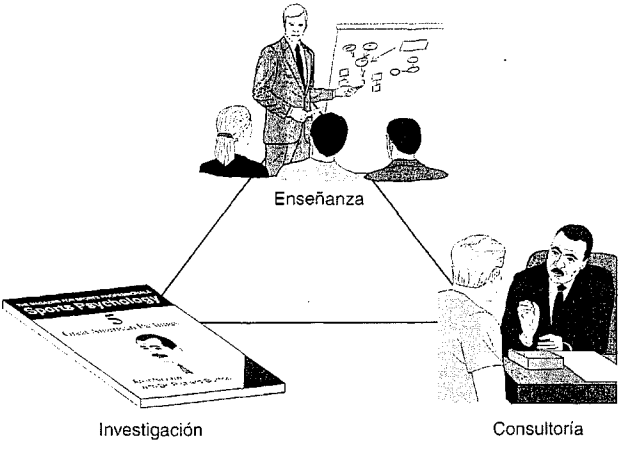


Figura 1.1 Los roles de los especialistas en psicología del deporte y el ejercicio.

Principales organizaciones y revistas especializadas en psicología del deporte y el ejercicio

Organizaciones

- *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, AAASP* (Asociación para el Desarrollo de la Psicología del Deporte Aplicada). Esta organización está dedicada exclusivamente a la promoción de la investigación y a la práctica de la psicología del deporte y el ejercicio aplicada. Grupos de intereses especiales se dedican a una variedad de temas, incluidos psicología de la salud, intervención y mejoramiento del rendimiento y psicología social.
- *American Psychological Association, APA* (Asociación de Psicología de los Estados Unidos). División 47, Psicología del deporte y el ejercicio. Entre las más nuevas de las casi 50 divisiones de la APA (la organización de psicólogos profesionales más importante de los Estados Unidos), esta entidad se dedica a la investigación y a la práctica de la psicología deportiva.
- *North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, NASPSPA* (Sociedad Norteamericana de Psicología del Deporte y la Actividad Física). Es la organización más antigua dedicada a los aspectos psicológicos del deporte y la actividad física. La entidad apunta a la investigación del desarrollo motor, al aprendizaje y el control motor, y a la psicología social y la actividad física.

Revistas

- *International Journal of Sport Psychology* (Revista Internacional de Psicología del Deporte). Empezó a publicarse en 1970 y es la publicación oficial de la Sociedad Internacional de Psicología del Deporte. Busca profundizar el conocimiento teórico y práctico de la ciencia de la actividad física, el ejercicio y el deporte.
- *Journal of Applied Sport Psychology* (Revista de Psicología del Deporte Aplicada). Lanzada en 1989, es la publicación oficial de la AAASP; publica investigaciones de psicología del deporte aplicada y artículos de la práctica profesional.
- *Journal of Sport and Exercise Psychology* (Revista de Psicología del Deporte y el Ejercicio). Esta revista publica estudios de investigación en psicología del deporte y el ejercicio básica y aplicada. Lanzada en 1979, es la revista de investigación más antigua y con mayor reconocimiento en el campo.
- *The Psychology of Sport and Exercise* (La Psicología del Deporte y el Ejercicio). La revista de más reciente aparición se empezó a publicar en el año 2000. Constituye un foro para la presentación de informes académicos sobre psicología del deporte y el ejercicio.
- *The Sport Psychologist* (El Psicólogo Deportivo). Esta revista, que apareció en 1987, publica artículos de investigación aplicada y de la práctica profesional diseñados para facilitar la prestación de servicios psicológicos a entrenadores y deportistas.

Estos especialistas también pueden estar a cargo de materias como psicología de la personalidad o psicología del desarrollo si trabajan en el departamento de psicología o materias como aprendizaje y control de la motricidad, o sociología del deporte si trabajan en un programa de ciencias deportivas.

El rol del consultor

Un tercer rol importante se relaciona con los servicios de consultoría brindados a deportistas o equipos deportivos con el fin de desarrollar habilidades psicológicas tendientes a mejorar el rendimiento durante los entrenamientos y las competencias. De hecho, el Comité Olímpico de los Estados Unidos y las principales universidades contratan consultores de tiempo completo especializados en psicología del deporte, y muchos deportistas y equipos deportivos contratan asesores de tiempo parcial para el entrenamiento de las habilidades psicológicas. Muchos consultores trabajan juntamente con los entrenadores en la organización de clínicas y talleres.

Actualmente, algunos profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio trabajan en el área del acondicionamiento físico y diseñan programas de ejercicios que maximizan la participación y promueven el bienestar físico y psicológico. Algunos consultores se desempeñan como adjuntos para respaldar la tarea de las clínicas de medicina del deporte o de tratamiento físico, brindando servicios psicológicos para deportistas lesionados.

Distinción entre dos especialidades

En el ámbito de la psicología del deporte contemporánea existe una importante diferencia entre dos tipos de especialidades: la psicología clínica del deporte y la enseñanza de psicología del deporte. A continuación analizaremos la diferencia entre ambas especialidades y la capacitación necesaria para cada una.

Psicología clínica del deporte

Los **especialistas en psicología clínica del deporte** tienen una vasta formación en psicología, por lo tanto, pueden detectar y tratar a personas con trastornos emocionales (p. ej., depresión grave, tendencias suicidas, etc.). Los psicólogos especializados en esta rama cuentan con la matrícula profesional otorgada por entes oficiales que los habilita para brindar tratamiento a personas con trastornos emocionales y han completado una capacitación especial en psicología del deporte y el ejercicio físico y ciencias afines al deporte. Los psicólogos especializados en psicología clínica del deporte son necesarios porque, al igual que sucede en la población general, algunos deportistas y personas que practican actividades físicas desarrollan graves trastornos emocionales y necesitan tratamientos especiales (Brewer y Petrie, 2002). Los trastornos de la conducta alimentaria y el abuso de sustancias constituyen dos áreas en las que el psicólogo especializado en psicología clínica del deporte puede ayudar a los deportistas y personas que realizan ejercicios físicos.

➢ Los especialistas en psicología clínica del deporte y el ejercicio brindan tratamiento a deportistas y personas que practican ejercicios físicos que presentan trastornos emocionales graves.

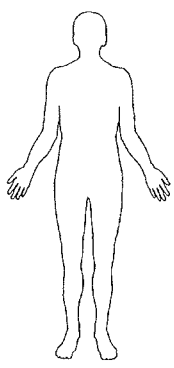
Enseñanza de la psicología del deporte

Los **especialistas en la enseñanza de psicología del deporte** cuentan con una amplia capacitación en ciencia del deporte y el ejercicio, educación física y kinesiología, y también son idóneos en la psicología del movimiento humano, en especial en su relación con los ámbitos deportivos y los lugares donde se practican actividades físicas. A menudo, estos especialistas han realizado cursos avanzados de posgrado en psicología y consultoría, pero no están capacitados para realizar el tratamiento de personas con trastornos emocionales ni tienen matrícula profesional de psicólogos.

Una buena manera de imaginarse a un especialista en enseñanza de psicología del deporte es concebirlo como un "entrenador de habilidades mentales" que, a través de sesiones grupales o individuales, enseña habilidades psicológicas y técnicas para su desarrollo a deportistas y personas que practican ejercicios físicos. El manejo de la angustia, el desarrollo de la confianza en uno mismo y el mejoramiento de la comunicación son algunas de las áreas que aborda el especialista en enseñanza de psicología del deporte. Cuando un consultor especializado en enseñanza de psicología del deporte se encuentra frente a un deportista que tiene un trastorno emocional, lo deriva a un psicólogo clínico matriculado o, preferentemente, a un especialista en psicología clínica del deporte para su tratamiento.

➢ Un especialista en enseñanza de psicología del deporte es un "entrenador de habilidades mentales" que transmite habilidades psicológicas y técnicas para su desarrollo a deportistas y personas que practican ejercicios físicos. No está capacitado para trabajar con personas que tienen trastornos emocionales graves.

Tanto los especialistas en psicología clínica del deporte y el ejercicio como las personas especializadas en la enseñanza de esta disciplina deben tener un conocimiento exhaustivo de psicología y de ciencia del deporte y el ejercicio (véase figura 1.2). En 1991, la AAASP orga-



Psicología del deporte y el ejercicio

Área de conocimiento de las ciencias del deporte	Área de conocimiento de la psicología
Biomecánica	Psicología anormal
Fisiología del ejercicio	Psicología clínica
Desarrollo motor	Psicología de consultoría
Aprendizaje y control motor	Psicología del desarrollo
Medicina del deporte	Psicología experimental
Pedagogía del deporte	Psicología de la personalidad
Sociología del deporte	Psicología fisiológica

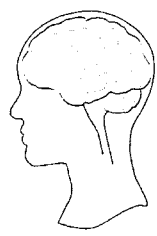
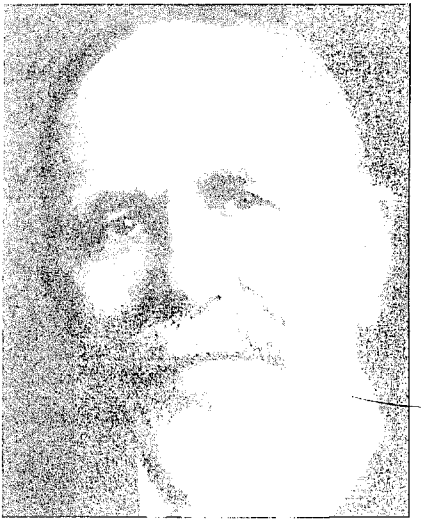


Figura 1.2 Relación del conocimiento en las áreas de las ciencias del deporte y la psicología con el campo de la psicología del deporte y el ejercicio.

nizó un programa para otorgar matrícula de consultor. Para obtener la matrícula de consultor en deporte y ejercicios, los candidatos deben tener una sólida formación tanto en psicología como en ciencias deportivas. Este requisito tiene el propósito de proteger al público del accionar de personas que no tengan suficiente calificación y presuman ser psicólogos especializados en deporte y ejercicios físicos.

REVISIÓN DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y EL EJERCICIO

En la actualidad, la psicología del deporte y el ejercicio tiene el mayor auge de toda su historia. Sin embargo, es un error pensar que este campo sólo se desarrolló en los últimos tiempos. La psicología del deporte aparece entre fines del siglo XIX y principios del XX (Wiggins, 1984). Podemos distinguir seis períodos en la historia de su desarrollo, que mencionaremos a continuación, junto con algunos eventos y personalidades destacadas en cada uno de ellos. Estas etapas tienen características diferentes y a la vez se relacionan entre sí. En conjunto, han colaborado con el desarrollo del área y su creciente importancia.



Norman Triplett

PERÍODO 1: LOS PRIMEROS AÑOS (1895–1920)

En América del Norte, la psicología del deporte empezó a desarrollarse en la década de 1890. Norman Triplett, psicólogo de la Universidad de Indiana y aficionado a las carreras de bicicleta, procuraba entender por qué, muchas veces, los ciclistas corrían más rápido cuando corrían en grupo, o de a pares, que cuando corrían solos (Triplett, 1898). Primero verificó que sus observaciones originales fuesen correctas al analizar los anales de las carreras de ciclismo. Para poder comprobar cabalmente su presunción, realizó un experimento con niños pequeños que tenían que recoger la línea de la caña de pescar tan rápido como pudieran. Triplett descubrió que los niños recogían más rápido la línea cuando trabajaban ante la presencia de otros niños. Este experimento le permitió realizar predicciones más confiables con respecto a situaciones en que era esperable que los ciclistas tuvieran mejor rendimiento.

En la época de Triplett, los psicólogos y los profesores de educación física recién empezaban a explorar los aspectos psicológicos del deporte y el aprendizaje de las destrezas motrices. Midieron los tiempos de reacción de los deportistas, estudiaron en qué forma las personas desarrollan destrezas deportivas y analizaron el rol del deporte en la formación de la personalidad y el carácter, pero poco hicieron para aplicar estos estudios. Más aún, la gente tenía un interés superficial en la psicología del deporte y nadie se especializaba en la disciplina.

Hechos destacados

- 1897: Norman Triplett realiza el primer experimento de psicología social y psicología del deporte, y estudia los efectos de la presencia de otros participantes sobre el rendimiento de los ciclistas.
- 1899: E. W. Scripture, de Yale, describe aspectos de la personalidad que considera que se pueden desarrollar a través de la práctica deportiva.
- 1903: G. T. W. Patrick analiza la psicología del juego.
- 1914: R. Cummins evalúa las reacciones motoras, la atención y las habilidades en su relación con el deporte.
- 1918: Durante su época de estudiante, Coleman Griffith lleva adelante estudios informales con jugadores de fútbol americano y baloncesto en la Universidad de Illinois.

PERÍODO 2: LA ERA GRIFFITH (1921–1938)

Coleman Griffith fue el primer norteamericano que le dedicó parte importante de su carrera a la psicología del deporte y está considerado como el padre de la

psicología del deporte en los Estados Unidos (Kroll y Lewis, 1970). Griffith, psicólogo de la Universidad de Illinois, quien también trabajó en el Departamento de Bienestar Físico (Educación Física y Deporte), desarrolló el primer laboratorio de psicología del deporte, ayudó a organizar una de las primeras escuelas de entrenamiento de los Estados Unidos y escribió dos libros clásicos, *Psychology of Coaching* (Psicología del entrenamiento) y *Psychology of Athletics* (Psicología del deporte). También llevó a cabo una serie de estudios con el equipo de béisbol de los Chicago Cubs y realizó el perfil psicológico de jugadores legendarios como Dizzy Dean. Estuvo de acuerdo con Knute Rockne, entrenador del equipo de fútbol americano del Notre-Dame, en cuanto a la mejor forma de preparar al equipo desde el punto de vista psicológico, y cuestionó las ideas de Red Grange, integrante del Salón de la Fama, por la forma de dirigir al equipo. Un adelantado para su tiempo, Griffith trabajó en forma aislada, pero la calidad de sus investigaciones y su gran compromiso por mejorar las prácticas siguen siendo un modelo excelente para los psicólogos del deporte y el ejercicio físico.

Coleman Griffith

Hechos destacados

- 1921–1931: Griffith publica 25 artículos de investigación sobre psicología del deporte.
- 1925: se crea el laboratorio de investigaciones deportivas de la Universidad de Illinois; Griffith es designado director.
- 1926: Griffith publica el libro *Psychology of Coaching* (Psicología del entrenamiento).
- 1928: Griffith publica el libro *Psychology of Athletics* (Psicología del deporte).

PERÍODO 3: PREPARACIÓN PARA EL FUTURO (1939–1965)

Franklin Henry, de la Universidad de California en Berkeley, fue responsable en gran medida del desarrollo científico del campo. Dedicó su carrera al estudio académico de los aspectos psicológicos del deporte y la adquisición de habilidades motoras. Más importante aún, Henry capacitó a muchos otros entusiastas profesores de educación física quienes, después, se convirtieron en profesores universitarios y desarrollaron programas de investigación sistemática. Algunos de sus estudiantes llegaron a la función pública, reformularon planes de estudio y promovieron la ciencia o el campo de la kinesiología tal como lo conocemos hoy en día.

Otros investigadores desde 1938 hasta 1965, como Warren Johnson y Arthur Slatter-Hammel, ayudaron a sentar las bases para el estudio futuro de la psicología del deporte. Ayudaron a crear la disciplina académica de la ciencia del ejercicio y el deporte. Sin embargo, el trabajo aplicado en psicología del deporte seguía siendo escaso.

Franklin Henry

Hechos destacados

- 1938: Franklin Henry se hace cargo del Departamento de Educación Física de la Universidad de California en Berkeley y crea el programa de posgrado en psicología de las actividades físicas.
- 1949: Warren Johnson evalúa la situación emocional de los deportistas antes de competir.
- 1951: John Lawther escribe *Psychology of Coaching*.
- 1965: se realiza en Roma el Primer Congreso Internacional de Psicología del Deporte.

Período 4: creación de la Academia de psicología del deporte (1966–1977)

A mediados de la década de 1960, la educación física se había convertido en una disciplina académica (ahora llamada kinesiología o ciencia del deporte y el ejercicio) y la psicología del deporte había pasado a ser un componente separado dentro de esa disciplina, diferenciado del aprendizaje motor. Los especialistas en aprendizaje motor se dedicaban, principalmente, al estudio de la forma en que las personas adquirían las destrezas motoras (no necesariamente las destrezas deportivas), y a las condiciones de práctica, retroalimentación y coordinación temporal. Por su parte, los profesionales especializados en psicología del deporte estudiaban la forma en que los factores psicológicos –angustia, autoestima y personalidad– influían sobre el rendimiento de las habilidades deportivas y motoras, y la forma en que la participación en los deportes y en la educación física influía sobre el desarrollo psicológico (p. ej., personalidad, nivel de agresividad).

Bruce Ogilvie

Los consultores especializados en psicología del deporte aplicada empezaron a trabajar con deportistas y equipos. Bruce Ogilvie, de la San Jose State University, fue uno de los pioneros y, a menudo, se lo reconoce como el padre de la psicología del deporte aplicada en América del Norte. Con el mayor interés suscitado dentro del campo se crearon en la región las primeras asociaciones profesionales de psicología del deporte.

Hechos destacados

- 1966: los psicólogos clínicos Bruce Ogilvie y Thomas Tutko escriben *Problem Athletes and How to Handle Them* (Deportistas problema y cómo manejarlos) y empezaron a trabajar como consultores con deportistas y equipos.
- 1967: B. Cratty, de UCLA, escribe *Psychology of Physical Activity* (Psicología de la actividad física).
- 1967: se realiza la primera conferencia anual de la NASPSPA.
- 1974: se publican por primera vez las actas de la conferencia de la NASPSPA.

Período 5: ciencia multidisciplinaria y práctica de la psicología del deporte y el ejercicio (1978–2000)

Desde mediados de la década de 1970 hasta el año 2000 la psicología del deporte y el ejercicio tuvo un importante crecimiento, tanto en América del Norte como en el resto del mundo. La disciplina tuvo mayor difusión y reconocimiento por parte del público. El interés por temas aplicados constituye una de las características de este período, al igual que el crecimiento y el desarrollo de la psicología del deporte como área de especialización para investigadores y profesionales. La psicología del deporte y el ejercicio también se separó de las demás especialidades de aprendizaje y control motor y desarrollo motor relacionadas con el deporte y las actividades físicas desde el punto de vista psicológico. Se llevaron a cabo investigaciones más frecuentes y más rigurosas, y estas actividades contaron con mayor aceptación y respeto en las áreas relacionadas, como la psicología. Surgieron nuevas formas de investigación cualitativa e interpretativa que tuvieron mayor aceptación hacia fines de este período. También aparecieron revistas especializadas y conferencias sobre esta disciplina y se publicaron numerosos libros. Esta área de estudio atrajo una gran cantidad de estudiantes y profesionales formados en la psicología general. La capa-

citación en este campo propuso un enfoque multidisciplinario a medida que los estudiantes cursaban más materias relacionadas con la orientación profesional y la psicología. El campo confrontó con diversos temas relacionados con la práctica profesional, como la definición de los niveles de capacitación necesarios para los que se incorporaban al ámbito profesional, la elaboración de principios éticos, la necesidad de matricularse para ejercer la práctica profesional y la creación de cargos de dedicación exclusiva para un número cada vez mayor de personas que se incorporaban a la actividad.

Hechos destacados

- 1979: aparece el *Journal of Sport Psychology* (Revista de Psicología del Deporte) ahora llamada *Sport and Exercise Psychology* (Psicología del Deporte y el Ejercicio).
- 1980: el Comité Olímpico de los Estados Unidos crea la Junta de Asesoramiento de Psicología del Deporte.
- 1984: la cobertura televisiva de los Juegos Olímpicos en los Estados Unidos destaca el papel de la psicología del deporte.
- 1985: el Comité Olímpico de los Estados Unidos contrata con dedicación exclusiva al primer profesional especializado en psicología del deporte.
- 1986: aparece *The Sport Psychologist*, la primera revista académica.
- 1986: se crea la AAASP.
- 1987: se funda la División 47 de la APA (Psicología del deporte).
- 1988: por primera vez un especialista en psicología del deporte, con reconocimiento oficial, acompaña al equipo olímpico de los Estados Unidos.
- 1989: comienza a publicarse el *Journal of Applied Sport Psychology* (Revista de Psicología del Deporte Aplicada).
- 1991: la AAASP crea el cargo de "consultor certificado".

PERÍODO 6: PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y EL EJERCICIO CONTEMPORÁNEA (2000–A LA ACTUALIDAD)

Hoy en día, la psicología del deporte y el ejercicio es un área interesante, con intensa actividad y un futuro brillante. Sin embargo, debe prestarse especial atención a algunos aspectos importantes. A continuación se incluyen aspectos clave de la psicología del deporte y el ejercicio contemporánea, pero más adelante, con el desarrollo de este capítulo, usted aprenderá detalles específicos de la disciplina.

Hechos destacados

- Se crea y se publica en Europa la revista *Psychology of Sport and Exercise* (Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico).
- En 2005 se realiza la Conferencia Internacional de la Sociedad de Psicología del Deporte en Australia con la presencia de más de 700 personas de 70 países.
- Surgen inquietudes con respecto a la mejor forma de preparar y formar a los estudiantes.
- La División 47 de la APA se aboca a la psicología del deporte como un área especializada de competencia.
- Florece la psicología del deporte, especialmente en los ambientes universitarios, gracias a recursos externos de financiación y debido a su utilidad como herramienta para promover el bienestar y reducir los costos de atención de la salud.
- Se organizan programas sólidos, diversos y sustentables de investigación en todo el mundo.
- Sigue aumentando el interés por la psicología del deporte aplicada.

LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y EL EJERCICIO A NIVEL MUNDIAL

La psicología del deporte y el ejercicio prospera en todo el mundo. Por ejemplo, Salmela (1992) calcula que existen más de 2.700 profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio físico que ejercen en más de 61 países. La mayoría de estos especialistas vive en América del Norte y Europa, aunque en la última década se observaron aumentos importantes de la actividad en algunos países de América Latina, Asia y África.

Los psicólogos del deporte de Rusia y Alemania empezaron a trabajar más o menos para la misma época en que Coleman Griffith comenzó a desarrollar su actividad en la Universidad de Illinois. En 1965 se creó la Asociación Internacional de Psicología del Deporte (ISSP) para promover el desarrollo de esta disciplina y difundir información en todo el mundo. La ISSP ha auspiciado la realización de diez congresos internacionales de psicología del deporte dedicados, entre otros temas, al rendimiento humano, la personalidad, el aprendizaje motor, el bienestar, y el ejercicio y el entrenamiento en psicología, que han resultado operativos para promover la toma de conciencia y despertar interés en el campo. Desde 1970, la ISSP también auspicia el *International Journal of Sport Psychology, IJSP* (Revista Internacional de Psicología del Deporte).

Gran parte del desarrollo internacional alcanzado por esta disciplina se debe al especialista italiano en psicolo-

Ferruccio Antonelli

gía del deporte, Ferruccio Antonelli, quien fue el primer presidente del ISSP y el primer director del *IJSP*. Actualmente, la psicología del deporte y el ejercicio tiene amplio reconocimiento en todo el mundo como área académica de especialización y como profesión, con magníficas posibilidades de seguir creciendo.

Para salvar la brecha entre la ciencia y la práctica

Leer un libro de texto sobre psicología del deporte y el ejercicio, y trabajar a nivel profesional con deportistas y personas que practican ejercicios físicos, son actividades muy diferentes. Para entender la relación entra ambas actividades es necesario que usted pueda integrar el conocimiento científico que proporcionan los libros de texto (conocimiento obtenido por métodos científicos) con la experiencia práctica (conocimiento profesional práctico). Lo ayudaremos a desarrollar las habilidades necesarias para que logre esta integración y pueda aplicar en el campo los conceptos de la psicología del deporte y el ejercicio físico con mayor eficacia.

El conocimiento obtenido a través de métodos científicos

La psicología del deporte y el ejercicio es, por sobre todas las cosas, una ciencia. Por lo tanto, es importante que usted comprenda cómo se origina el conocimiento obtenido mediante métodos científicos y cómo trabaja; es decir, es necesario que usted entienda el **método científico**. La ciencia es dinámica, es algo que hacen los científicos (Kerlinger, 1973). La ciencia no es una mera acumulación de hechos descubiertos a partir de observaciones cuidadosas sino, más bien, un proceso o método de aprendizaje del mundo a través de un filtrado de conocimientos adquiridos a través de la experiencia en forma sistemática, controlada, empírica y crítica. Cuando aplicamos la ciencia a la psicología, los objetivos son describir, explicar, anticipar y permitir el control de la conducta.

Consideremos un ejemplo. La doctora Jennifer Jones, investigadora del área de psicología del deporte, quiere estudiar en qué forma la educación del movimiento afecta la autoestima de los niños. Primero, la doctora Jones define la autoestima y la educación del movimiento y determina el grupo etario y las características particulares de los niños que desea estudiar. Luego explica por qué cree que la educación del movimiento y la autoestima están relacionadas (p. ej., los niños reciben reconocimiento y elogios por aprender nuevas habilidades). La investigación de la doctora Jones se centra principalmente en predicción y control: quiere demostrar que la educación del movimiento, implementada en forma sistemática en condiciones similares, afectará de igual modo la autoestima de los niños. Para probar esto, la ciencia ha desarrollado ciertas pautas generales de investigación:

1. El método científico determina un **enfoque sistemático** para estudiar un tema. Requiere la estandarización de las condiciones; por ejemplo, se debería evaluar la autoestima del niño en condiciones idénticas con un parámetro de medición cuidadosamente diseñado.

2. El método científico requiere el **control** de las condiciones. Las variables clave o elementos de la investigación (p. ej., la educación del movimiento o los cambios en la autoestima) son el tema principal del estudio, mientras se mantienen las demás variables bajo control (p. ej., la misma persona debe estar a cargo de la enseñanza) para no influir sobre la relación principal.

3. El método científico es **empírico**, lo que significa que está basado en la observación. Las pruebas objetivas deben respaldar las presunciones, y estas pruebas deben estar disponibles para la evaluación y la observación externa.

4. El método científico es **crítico**, lo que implica la evaluación rigurosa del investigador y los demás científicos. El análisis crítico de las ideas y del trabajo ayuda a garantizar que las conclusiones sean fiables.

Teoría

El fin último del científico es elaborar una **teoría**, es decir, un conjunto de hechos relacionados entre sí que presenten una visión sistemática de algún fenómeno para poder describir, explicar y anticipar eventos futuros. La teoría le permite al científico organizar y explicar una mayor cantidad de hechos dentro de un patrón que ayude a otras personas a entenderlos. Entonces, la teoría se vuelve práctica.

Un ejemplo es la **teoría de la facilitación social** (Zajonc, 1965). Después del primer experimento realizado por Norman Triplett con los niños y la caña de pescar (véase sección anterior, "Revisión de la historia de la psicología del deporte y el ejercicio"), los psicólogos estudiaron en qué medida la presencia de otras personas afectaba el rendimiento, pero los resultados no fueron sistemáticos. En algunas ocasiones las personas tuvieron mejor rendimiento frente a una audiencia y en otras oportunidades el rendimiento fue inferior. Zajonc logró establecer un determinado patrón en los resultados, aparentemente aleatorios, y formuló una teoría. Advirtió que cuando las personas ejecutaban tareas simples que sabían hacer bien, la presencia de otras personas influía positivamente. En cambio, cuando las personas realizaban tareas complejas, o con las que no estaban familiarizadas, la presencia de otras personas perjudicaba el rendimiento. En su teoría de la facilitación social, Zajonc sostuvo que la audiencia creaba emociones en el ejecutante que perjudicaban el rendimiento o dificultaban las tareas que no había aprendido (o que no había aprendido bien) y favorecían el rendimiento en las tareas bien aprendidas.

Cómo dejar el banco de suplentes: un caso de estudio de consultoría en psicología del deporte

Jerry Reynolds fue derivado para consultar a Ron Hoffman, consultor en psicología del deporte de la Universidad de Southeastern al final de su primer año en el equipo universitario de baloncesto. Jerry había tenido una carrera exitosa en la escuela secundaria; había obtenido menciones especiales en tres actividades deportivas y siempre integró la formación inicial de todos los partidos de baloncesto. Consiguió una beca completa para estudiar en Southeastern, se esforzó más que ningún otro integrante del equipo y perfeccionó sus habilidades. Pero aun así no logró integrar la formación de los cinco iniciales. En la segunda mitad del primer encuentro de la temporada, el entrenador Johnson hizo entrar a Jerry. Mientras se dirigía hacia el tablero con el marcador y aguardaba el silbato del árbitro que autorizara su ingreso, Jerry se dio cuenta de que estaba mucho más nervioso que en otras oportunidades. El corazón le latía con fuerza y no podía detener el ruido mental. Entró al partido y tuvo un pésimo rendimiento. Tiró el balón afuera varias veces, cometió dos faltas increíbles y perdió un tiro libre. El entrenador Johnson lo sacó. Después del partido, los entrenadores y los compañeros le dijeron a Jerry que todo se debía a los nervios y que se relajara. Pero Jerry no podía relajarse y sobrevinieron reiteradas jornadas de angustia y mal rendimiento. Después de unos cuantos desastres más, Jerry permaneció en el banco durante el resto de la temporada.

Jerry no estaba seguro de si debía consultar a un psicólogo deportivo. Sabía que no tenía ninguna enfermedad mental y se sentía de alguna forma avergonzado de tener que recurrir a alguien que le "ajustara los tornillos". Pero para su sorpresa, el doctor Hoffman era una persona común que hablaba casi como un entrenador, así que Jerry aceptó verlo cada quince días.

Trabajando con el doctor Hoffman, Jerry aprendió que la angustia era normal en la etapa de transición de la escuela secundaria a la universidad. Después de todo, el 90% de los jugadores que él había vencido en la escuela secundaria ya no estaban jugando. Hoffman también le señaló que después de haber estado en todas las formaciones iniciales de su equipo durante tres años en la escuela secundaria, no era para sorprenderse que le resultase difícil salir del banco y entrar frío al partido. Estaba experimentando una clase diferente de presiones y su respuesta a la presión –el nerviosismo– era esperable.

El doctor Hoffman le enseñó a Jerry a relajarse utilizando una técnica de respiración llamada centrado. Le enseñó a controlar los pensamientos negativos y las preocupaciones para que las detuviera con una imagen y las pudiera reemplazar con afirmaciones más positivas. Jerry elaboró una rutina de preparación mental para el momento en que tenía que dejar el banco, incluidos elongaciones para mantenerse relajado y un procedimiento para ayudarlo a mantener la concentración mientras esperaba la señal en el tablero marcador.

Jerry practicó estas técnicas psicológicas con mucha dedicación fuera de la temporada y las refinó durante las prácticas y el entrenamiento de principio de temporada. Una vez que pudo salir del banco sin hacerse añicos, trabajó en la recepción de los tiros libres y rápidamente volvió a jugar con su máximo potencial.

Esa temporada, Jerry logró su objetivo de dejar el banco y ayudar al equipo a lograr un rendimiento sólido. No llegó a integrar la formación inicial pero el entrenador Johnson demostró la confianza que le tenía al hacerlo entrar en situaciones difíciles, y Jerry se sintió feliz de poder colaborar con el equipo.

➤ Una teoría es un conjunto de hechos interrelacionados que presentan una visión sistemática de algún fenómeno para describir, explicar y anticipar futuros eventos.

La teoría de Zajonc aumentó nuestra comprensión de la influencia de la audiencia sobre el rendimiento en muchos niveles (estudiantes y profesionales) y muchas situaciones (deporte, ejercicio físico). Zajonc consolidó gran cantidad de hechos aparentemente aleatorios en una teoría lo suficientemente básica como para que la recuerden ejecutantes, entrenadores y docentes, y la apliquen en diversas circunstancias. Como dice el dicho: "No hay nada más práctico que una buena teoría".

Por supuesto, no todas las teorías son igualmente útiles. Algunas están en la etapa preliminar de desarrollo y otras ya han superado la prueba del tiempo. Algunas teorías tienen un alcance limitado y otras, un amplio margen de aplicación. Algunas incluyen pocas variables y otras, una compleja matriz de variables y conductas.

ESTUDIOS FRENTE A EXPERIMENTOS

Una forma importante que tienen los científicos de elaborar, respaldar o refutar una teoría es llevando a cabo una serie de estudios y experimentos. Un **estudio** comprende la observación o evaluación de los factores, realizada por el investigador, sin modificar las condiciones ambientales en forma alguna. Por ejemplo, un estudio para comparar la eficacia de la fijación de objetivos, la visualización y el diálogo interior, con el fin de mejorar el rendimiento deportivo, podría emplear un cuestionario escrito administrado justo antes de la prueba a una muestra de estudiantes de escuela secundaria que participan en una carrera a campo traviesa. Los investigadores compararían las técnicas empleadas por los 20 corredores más rápidos con las empleadas por los 20 corredores más lentos. Los investigadores no deberían cambiar ni manipular ningún factor sino simplemente observar si los corredores más rápidos informan el uso de alguna habilidad mental en particular (p. ej., la visualización). Pero los investigadores no sabrían si la fijación de objetivos, la visualización y el diálogo interior provocaron el hecho de que algunos corredores corrieran más rápido o si el hecho de correr más rápido los motivó a fijarse más objetivos. Los estudios tienen una capacidad limitada para identificar lo que los científicos llaman relaciones causales (de causa y efecto) entre los factores.

➤ La posibilidad de determinar relaciones causales es la principal ventaja que tienen los experimentos sobre los estudios.

Un **experimento** difiere de un estudio en el hecho de que el investigador manipula las variables a medida que realiza la observación de éstas y después examina en qué forma los cambios en una variable afectan los cambios de otras. Los corredores podrían dividirse en dos grupos iguales. Uno, llamado **grupo experimental**, recibiría entrenamiento para fijarse objetivos y utilizar la visualización y el diálogo interior positivo. El otro, llamado **grupo de control**, no recibiría ningún entrenamiento para desarrollar habilidades psicológicas. Si el grupo experimental lograse un rendimiento superior al del grupo de control (teniendo controlados otros factores que podrían afectar la relación), entonces se conocería la razón o causa. Se habría demostrado una relación causal.

Todos los métodos para obtener conocimiento tienen fortalezas y limitaciones. El método científico no es diferente en este aspecto. La mayor fortaleza del conocimiento obtenido por métodos científicos es el de ser fiable; es decir, los hallazgos científicos son sistemáticos o repetibles. No sólo la metodología es sistemática y controlada: también los científicos están entrenados para ser lo más objetivos posible. Uno de los objetivos es recolectar datos que **no sean sesgados** –datos o hechos que hablen por sí mismos y que no estén influenciados por los sentimientos personales del científico.

En cuanto a los aspectos negativos, el método científico es lento y conservador, porque la confiabilidad debe ser evaluada por otras personas. También lleva tiempo ser sistemático y controlado, por lo general, más tiempo que el que tienen los profesionales. Por lo general, todo avance en la ciencia se produce al cabo de años de investigación. Por ello, no siempre resulta práctico insistir en que la ciencia guíe todos los elementos de la práctica.

A veces, el conocimiento científico es **reduccionista**. Es decir, como es muy complejo estudiar todas las variables de una situación de manera simultánea, el investigador puede elegir las variables aisladas que revisten el mayor interés. Sin embargo, cuando el problema se reduce a partes más pequeñas y más manejables, nuestra comprensión del panorama total se puede ver comprometida o reducida.

Otra de las limitaciones científicas es el énfasis excesivo que se pone en la **validación interna**. Es decir, la ciencia estimula el hecho de que los resultados de una investigación se puedan atribuir al tratamiento usado, por lo general, juzgando un estudio según el grado de observancia de los científicos a las normas de la metodología científica y al grado de sistematización y control puestos en la realización del estudio. Poner demasiado énfasis en la validación interna puede llevar a los científicos a descuidar la validación externa, o a perder de vista si el tema tiene verdadera importancia o utilidad en el mundo real. Si la teoría no tiene **validación externa**, su validación interna no tiene mucha importancia. Finalmente, el conocimiento científico tiende a ser conservador.

CONOCIMIENTO DERIVADO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El **conocimiento derivado de la práctica profesional** se refiere al conocimiento obtenido a través de la experiencia.

Por ejemplo, quizá usted pasa mucho tiempo ayudando a deportistas, personas que practican ejercicios físicos y estudiantes de educación física a mejorar su rendimiento y bienestar, y en el ínterin obtiene muchos conocimientos prácticos o información. El conocimiento de la práctica profesional proviene de muchas fuentes y formas de conocimiento, entre otras:

- El método científico
- La observación sistemática
- El estudio de casos individuales
- La experiencia pública compartida
- La introspección (la revisión de nuestros sentimientos y pensamientos)
- La intuición (la aprehensión inmediata de conocimientos en ausencia de un proceso consciente y racional)

Si bien por lo general los profesores de educación física, entrenadores y preparadores físicos no usan el método científico, sí usan principios deportivos y de actividades físicas que derivan de la teoría para llevar adelante la práctica.

Por ejemplo, Theresa Hebert trabaja como entrenadora del equipo de voleibol de una escuela secundaria. Aplica distintas técnicas de entrenamiento. Antes del inicio de la temporada, reflexiona (usa la **introspección**) acerca de cómo quiere llevar adelante el entrenamiento del año. Durante las pruebas aplica la **observación sistemática** para analizar cómo sacan, rematan o bloquean las jugadoras nuevas. Recuerda que durante la última temporada la capitana del equipo –una colocadora estrella– tuvo dificultades; por ese motivo, la entrenadora Hebert quiere conocerla mejor para poder ayudarla más este año. Para ello, la entrenadora conversa con las demás jugadoras, con los profesores y con los padres de la jugadora. En la práctica, la entrenadora lleva adelante un **estudio de caso**. Cuando la entrenadora y sus asistentes comparan las notas que cada una tiene sobre el próximo rival, se produce una **experiencia pública compartida**. A menudo, la entrenadora Hebert también usa la **intuición**: por ejemplo, hoy decide poner primero a Sarah en lugar de Rhonda –las dos jugadoras tienen la misma capacidad– porque así lo siente. Por supuesto, estos métodos no son igualmente fiables; sin embargo, en combinación conducen a un entrenamiento eficaz. Al igual que las jugadoras de su equipo, la entrenadora Hebert a veces comete errores, pero esos errores o cálculos equívocos también se convierten en fuentes de información para ella.

El conocimiento que proviene de la práctica profesional es aprendizaje basado en ensayo y error. Cuando usted se desempeña como terapeuta físico, entrenador, docente, instructor de gimnasia o preparador físico debe recurrir a sus propios conocimientos para desarrollar estrategias y después evaluar la eficacia. Con experiencia, un profesional de las ciencias del deporte y el ejercicio adquiere capacitación y conocimientos en forma práctica.

El conocimiento que proviene de la práctica profesional también tiene fortalezas y limitaciones. Por lo general, este conocimiento práctico es más holístico y no tiene tanta raíz científica; refleja la compleja interrelación de muchos factores: psicológicos, físicos, técnicos, estratégicos y sociales. Y a diferencia de la ciencia, el conocimiento derivado de la práctica profesional tiende a incorporar las prácticas recientes y novedosas. Los entrenadores, docentes, instructores de gimnasia y preparadores físicos disfrutan con la aplicación de nuevas técnicas. Otro aspecto favorable es que las teorías prácticas no tienen que esperar para obtener validación científica y, por lo tanto, se pueden usar de inmediato.

En cuanto a sus aspectos negativos, la práctica profesional produce menor cantidad de explicaciones, y menos exactas, que la ciencia. La práctica profesional está más afectada por el sesgo y, por lo tanto, es menos objetiva. El conocimiento práctico es menos fiable y definitivo que el conocimiento obtenido por vía científica. A menudo, un docente sabe que un método funciona pero no puede explicar el porqué. Esto puede ser un problema si el docente quiere usar el método en una nueva situación o revisarlo para ayudar a un determinado estudiante.

El cuadro 1.1 resume las fortalezas y limitaciones de ambos tipos de conocimientos.

Cuadro 1.1 Fortalezas y limitaciones del conocimiento de origen científico y el conocimiento aprehendido en la práctica profesional

Fuente de conocimiento	Fortalezas	Limitaciones
De origen científico	Muy fiable Sistemático y controlado Objetivo y no sesgado	Reduccionista, conservador, a menudo de evolución lenta No está enfocado en la validación externa (validez práctica)
Práctica profesional	Holísitico Innovador Inmediato	Menos fiable Carece de capacidad para dar explicaciones Mayor susceptibilidad a presentar sesgos

INTEGRACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS OBTENIDOS POR LA VÍA CIENTÍFICA Y POR LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La brecha que usted puede percibir entre la lectura de un libro de texto y la realización de actividades profesionales forma parte de una división mayor entre el conocimiento obtenido por vía científica y el aprendido en la práctica profesional. Pero salvar esta brecha reviste suma importancia porque la combinación de ambos tipos de conocimiento es lo que lleva a una práctica aplicada efectiva.

Existen diferentes causas que explican esta brecha (Gowan, Botterill y Blimkie, 1979). Hasta hace poco tiempo existían escasas oportunidades de transferir los resultados de la investigación a los profesionales que trabajaban en el área: profesores de educación física, entrenadores, instructores de gimnasia, deportistas, preparadores físicos y personas que practican actividades físicas. En segundo término, algunos profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio tenían un optimismo excesivo depositado en la investigación como medio de revolucionar la práctica de la enseñanza de las destrezas necesarias para el deporte y las actividades físicas. Si bien la investigación básica de laboratorio se había realizado en las décadas de 1960 y 1970, se estableció una escasa relación con situaciones prácticas reales (validación externa). Sin embargo, la brecha se debe cerrar y los profesionales e investigadores deben comunicarse para llevar a cabo la integración de sus respectivos universos.

UN ENFOQUE ACTIVO FRENTE A LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y EL EJERCICIO

El uso eficaz de la psicología del deporte y el ejercicio en el campo requiere desarrollar conocimiento de manera activa. El profesional debe combinar el conocimiento científico de psicología del deporte y el ejercicio con el conocimiento obtenido en la práctica profesional. La lectura de una obra como ésta, la realización de un curso de psicología del deporte y el ejercicio o el trabajo (de docente, entrenador o profesor de educación física) no son suficientes. Es necesario integrar activamente el conocimiento científico con las experiencias profesionales y templarlas con las percepciones propias y la intuición.

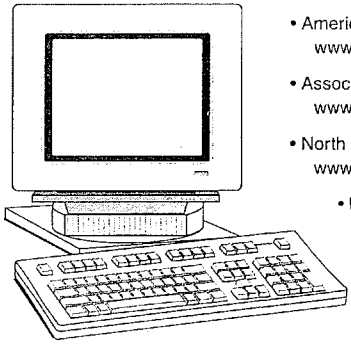
Adoptar un enfoque activo significa aplicar los principios científicos incluidos en los próximos capítulos de este libro a los diferentes ambientes de la práctica profesional. Relacione estos principios con sus propias experiencias de deportista, de persona que practica ejercicios físicos y de estudiante de educación física. En resumen, use el gimnasio, la piscina o el campo de deportes como una situación microexperimental para poner a prueba sus ideas sobre la psicología del deporte y el ejercicio y entender los principios. Evalúe el grado de eficacia de estas ideas y en qué circunstancias parecerían funcionar mejor. Modifíquelas y actualícelas según la necesidad y conforme a los últimos hallazgos producidos en el área de la psicología del deporte y el ejercicio.

Sin embargo, cuando utiliza este enfoque activo usted debe tener expectativas realistas en cuanto a los hallazgos de las investigaciones en psicología del deporte y el ejercicio. La mayoría de los hallazgos se consideran significativos según las probabilidades. Por lo tanto, es probable que estos hallazgos no resulten ciertos en el ciento por ciento de los casos. Deberían funcionar o explicar con exactitud la conducta la mayoría de las veces. Cuando parezca que no predicen la conducta con exactitud, analice la situación para identificar las posibles explicaciones por las cuales funciona o no funciona el principio y, si los hallazgos tienen fundamentación teórica, considere los componentes clave de la teoría que subyace en las predicciones originales. Vea si necesita dejar de lado factores personales o situacionales presentes en su ambiente de práctica.

LA PSICOLOGÍA DEL DEPORTE Y EL EJERCICIO COMO UN ARTE

La psicología es una ciencia social. Es diferente de la física: en tanto los objetos inanimados no se modifican en gran medida con el transcurso del tiempo, los seres humanos sí cambian. Las personas que practican deportes y ejercicios físicos también piensan y manipulan el ambiente en el que actúan, lo que hace más difícil (aunque no imposible) predecir la conducta. "Doc" Counsilman (Kimiecik y Gould, 1987), legendario entrenador olímpico de natación y defensor clave de un enfoque científico del entrenamiento, sintetizó con gran tino la necesidad de tener en cuenta la individualidad cuando afirmó que los entrenadores entrenan usando principios generales, la ciencia del entrenamiento. El arte de entrenar aparece cuando el entrenador reconoce cuándo y en qué situaciones debe personalizar esos principios generales. Este mismo principio rector "de la ciencia a la práctica" es válido para la psicología del deporte y el ejercicio. Algunos investigadores (Brown, Gould y Foster, 2005) han empezado a estudiar la inteligencia contextual (la capacidad de los individuos de entender y leer los contextos en los que trabajan) y su desarrollo, y esta corriente aporta elementos para entender mejor cómo aprendemos el arte de la práctica profesional.

Para aprender más acerca de la psicología del deporte y el ejercicio, visite estos sitios de Internet:



- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance: www.aahperd.org/
- Association for the Advancement of Applied Sport Psychology: www.aaasponline.org
- North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity: www.naspspa.org/
- Division 47 of the American Psychological Association www.psyc.unt.edu/apadiv47/
- European Federation of Sport Psychology: www.fepsac.com/
- American Sport Education Program: www.asep.com/
- Coaching Association of Canada: www.coach.ca/

➢ La ciencia del entrenamiento consiste en el uso de principios generales. El arte del entrenamiento reside en reconocer cuándo y cómo personalizar esos principios generales.

Elección entre las diferentes orientaciones de la psicología del deporte y el ejercicio

Algunos entrenadores piensan que para ganar partidos el equipo debe tener una defensa sobresaliente; otros creen que el equipo tiene que tener un sistema ofensivo muy abierto; e incluso otros creen que se gana con un plan de juego estructurado y controlado. Al igual que lo que sucede con los entrenadores, los profesionales especializados en psicología del deporte tienen diferentes puntos de vista en cuanto a intervenciones exitosas. Los profesionales contemporáneos de la psicología del deporte y el ejercicio pueden elegir entre diversas orientaciones; los tres enfoques que tienen mayor aceptación son la orientación psicofisiológica, la orientación sociopsicológica y la orientación cognitivo-conductual.

Orientación psicofisiológica

Los profesionales de la psicología del deporte y el ejercicio que adoptan una **orientación psicofisiológica** creen que la mejor manera de estudiar la conducta durante la práctica deportiva y la realización de ejercicios físicos es analizar los procesos fisiológicos del cerebro y su influencia sobre la actividad física. Por lo general, estos psicólogos evalúan la frecuencia cardíaca, la actividad de las ondas cerebrales y los potenciales de acción muscular para determinar las relaciones entre esas mediciones psicofisiológicas y la conducta durante la práctica de deporte y los ejercicios físicos. Un ejemplo consiste en utilizar técnicas de biorregulación durante el entrenamiento de tiradores de élite y lograr que el tirador dispare entre dos pulsaciones cardíacas para mejorar la precisión (Landers, 1985). Hatfield y Hillman (2001) recientemente presentaron una exhaustiva revisión de los estudios realizados en el área.

➢ Los profesionales de la psicología del deporte y el ejercicio estudian la conducta a través de los procesos psicofisiológicos que se producen a nivel cerebral.

Orientación sociopsicológica

Al aplicar una **orientación sociopsicológica**, los profesionales de la psicología del deporte y el ejercicio presuponen que la conducta está determinada por una interacción compleja entre el ambiente (especialmente el ambiente social) y las características personales del deportista o practicante de ejercicios físicos. Los profesionales que adoptan el enfoque sociopsicológico a menudo analizan la forma en que el ambiente social de la persona influye sobre la conducta y la forma en que la conducta de la persona influye sobre el ambiente sociopsicológico. Por ejemplo, los psicólogos del deporte pertenecientes a la corriente sociopsicológica analizarían en qué forma el estilo y las estrategias del líder favorecen la integración grupal e influyen sobre la participación en un programa de ejercicios físicos (Carron y Spink, 1993).

➢ Las personas con una orientación sociopsicológica se centran en la forma en que la conducta aparece determinada por una interacción compleja entre el ambiente y las características personales del individuo.

ORIENTACIÓN COGNITIVO-CONDUCTUAL

Los psicólogos que adoptan esta **orientación cognitivo-conductual** ponen énfasis en los aspectos cognitivos o ideas y conductas del deportista o persona que realiza ejercicios físicos ya que consideran que el pensamiento es fundamental para determinar la conducta. Por ejemplo, los psicólogos del deporte y el ejercicio que adoptan este enfoque podrían desarrollar parámetros de medición subjetivos para evaluar la confianza en uno mismo, la angustia, la orientación de los objetivos, la visualización y la motivación intrínseca. Los psicólogos podrían considerar, entonces, en qué forma estas valoraciones están relacionadas con los cambios en la conducta de un deportista o practicante de ejercicios físicos. Por ejemplo, algunos grupos de tenistas principiantes, con y sin signos de agotamiento profesional, fueron evaluados con una batería de pruebas psicológicas. Se observó menor motivación entre los tenistas con agotamiento profesional cuando se los comparó con los que no presentaban signos de este síndrome. En ese grupo también se informó mayores signos de introversión, mayor tendencia a una personalidad perfeccionista y un uso diferente de estrategias de afrontamiento para el estrés (Gould, Tuffey, Udry y Loehr, 1996a). De este modo se analizó la relación entre las ideas y conductas de los deportistas y la situación de agotamiento profesional.

➤ Una orientación cognitivo-conductual de la psicología del deporte y el ejercicio presupone que la conducta está determinada, tanto por el ambiente como por los factores cognitivos, en tanto los pensamientos y la interpretación desempeñan un rol de especial importancia.

PARA ENTENDER LAS TENDENCIAS ACTUALES Y FUTURAS

Ahora que ya tiene conocimientos sobre el área de psicología del deporte y el ejercicio, incluidas su historia, la base científica y las orientaciones, es necesario que comprenda las tendencias actuales y futuras más importantes de esta disciplina. Analizaremos brevemente nueve tendencias.

1. Hay más personas interesadas en adquirir entrenamiento en habilidades psicológicas y el trabajo aplicado. Las oportunidades de asesoramiento y servicios son más prósperas que nunca y hay cada vez más psicólogos del deporte trabajando con deportistas y entrenadores para ayudarlos a alcanzar los objetivos propuestos. La psicología del ejercicio ha abierto nuevas oportunidades de servicios para ayudar a las personas a disfrutar de los beneficios de las actividades físicas. Por estas razones, la psicología del deporte y el ejercicio aplicada continuará creciendo en los próximos años (Cox, Qui y Liu, 1993; Murphy, 1995).

2. Existe un mayor énfasis por el asesoramiento y el entrenamiento clínico entre los psicólogos deportivos. Junto con el mayor énfasis en la consultoría, aumenta la necesidad de capacitación en consultoría y psicología clínica (McCullagh y Noble, 1996). Las personas que quieren desempeñarse en servicios de consultoría de psicología del deporte y el ejercicio tendrán que entender no sólo la ciencia del deporte y el ejercicio físico sino también aspectos de la consultoría y la psicología clínica. Se desarrollan programas de grado en consultoría y psicología clínica, con énfasis en psicología del deporte y el ejercicio.

3. Los temas relacionados con la ética y la competencia reciben cada vez más atención. Juntamente con el importante desarrollo ocurrido en el área de consultoría del deporte y el ejercicio físico se han presentado algunos problemas (Murphy, 1995; Silva, 2001). Por ejemplo, la aparición de personas sin la calificación requerida, que se llaman a sí mismas psicólogos deportivos, y personas sin ética que prometen más de lo que pueden a entrenadores, deportistas y profesionales de las ciencias del deporte. Es decir, podrían aparecer personas sin capacitación en el área que se autodefiniesen como psicólogos deportivos y prometer que la compra de su vídeo de visualización convertirá a un ejecutante de tiros libres 20% en uno 80%. Por esta razón es que la AAASP ha iniciado el dictado de su programa de certificación para consultores en psicología del deporte y el ejercicio. También se han elaborado las normas de ética para los especialistas de psicología del deporte y el ejercicio (véase "Normas de ética profesional para psicólogos del deporte y el ejercicio"). Los especialistas en educación física, deporte y ejercicios deben ser consumidores informados con capacidad para discernir entre la información legítima y útil, y las modas pasajeras o ardides. También deben estar familiarizados con las normas de la ética profesional.

4. Se están desarrollando especialidades y nuevas subespecialidades. Durante los últimos 30 años, el conocimiento en materia de psicología del deporte tuvo una gran expansión. A diferencia de sus antecesores, los psicólogos del deporte de hoy en día no pueden ser expertos en todas las áreas analizadas en esta obra. Históricamente, en América del Norte y en muchas otras partes del mundo, esto ha llevado a una separación entre psicología del deporte, tal como se la define aquí, y aprendizaje motor o control motor (la adquisición y el control de movimientos diestros como resultado de la práctica), como áreas separadas en las ciencias del deporte. Además, están apareciendo nuevas subespecialidades en el campo de la psicología del deporte y el ejercicio (Rejeski y Brawley, 1988; Singer, 1996). La psicología

Normas de ética profesional para psicólogos del deporte y el ejercicio

La psicología del deporte es una profesión joven y sólo recientemente sus organizaciones –como la *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology* (Asociación para el Desarrollo de la Psicología del Deporte Aplicada) y la *Canadian Society for Psycomotor Learning and Sport Psychology* (Asociación para el Aprendizaje Psicomotor y la Psicología del Deporte de Canadá)– elaboraron sus normas de ética. Estas pautas se basan en las normas de ética profesional más generales impuestas por la *American Psychological Association* (Asociación Americana de Psicología) de 1992 y en esencia señalan que los consultores que brindan servicios de psicología del deporte deben respetar la dignidad y el valor de las personas, y honrar la conservación y la protección de los derechos humanos fundamentales. La esencia de esta filosofía es el interés supremo por el bienestar del deportista o persona que practica ejercicios físicos.

Las normas de ética de la AAASP reseñan seis aspectos fundamentales (principios generales):

1. *Competencia*. El psicólogo deportivo se esfuerza por mantener los más elevados estándares de competencia en su trabajo y reconoce los límites de su capacidad. Por ejemplo, si un psicólogo deportivo tiene escaso conocimiento en la formación de equipos y dinámica grupal, no sería ético trabajar con un equipo o dejar que las demás personas piensen que tiene esos conocimientos.

2. *Integridad*. Los profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio demuestran una elevada integridad en ciencias, docencia y consultoría. No realizan falsos anuncios al ofrecer sus servicios y especifican claramente sus roles (p. ej., informan a los deportistas que participarán en la selección de los integrantes del equipo) ante equipos y organizaciones.

3. *Responsabilidad profesional y científica*. Los profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio siempre priorizan el interés supremo del cliente. Por ejemplo, no sería ético estudiar la agresión en la práctica deportiva incitando a un grupo de sujetos a iniciar peleas con el equipo rival (aunque mucho pudiera aprenderse al hacerlo). Los profesionales que se dedican a la investigación, además, tienen la responsabilidad de salvaguardar al público de profesionales sin ética. Si un psicólogo deportivo es testigo de una situación en la que otro profesional realiza falsas declaraciones (p. ej., que alguien puede comer todo lo que quiera y luego quemar las calorías de más a través de visualización), el psicólogo deportivo tiene la obligación ética de señalar el error de la información y demandar a la persona que comete la ofensa o denunciarla ante la organización profesional.

4. *Respeto por los derechos y la dignidad de las personas*. Los psicólogos deportivos respetan los derechos fundamentales (p. ej., la privacidad y la confidencialidad) de las personas con las que trabajan. No reconocen públicamente a las personas a las que ofrecen sus servicios de consultoría, salvo que cuenten con autorización para hacerlo. No manifiestan sesgo por razones de raza, género y situación socioeconómica.

5. *Preocupación por el bienestar de los demás*. Los psicólogos del deporte procuran colaborar con el bienestar de las personas con las que trabajan. Por lo tanto, el bienestar físico y psicológico del deportista se antepone al hecho de ganar.

6. *Responsabilidad social*. Los profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio contribuyen al conocimiento y al bienestar humano a la vez que protegen los intereses de los participantes. Por ejemplo, un psicólogo del ejercicio no ofrecería un programa de ejercicios diseñado para reducir la depresión a un grupo de participantes experimentales sin permitir que el mismo programa se pueda llevar a cabo con sujetos de un grupo de control al final del experimento. Ofrecer el tratamiento únicamente al grupo experimental no sería responsable desde el punto de vista social y, en realidad, tampoco sería ético.

del ejercicio es el área con crecimiento más visible. Sin embargo, otras especialidades nuevas que concitan gran interés son el desarrollo de destrezas para la vida a través del deporte juvenil (véase el capítulo 11) y la psicología de la excelencia del rendimiento (es decir, la aplicación de los principios usados en psicología del deporte a otros contextos, como la música, el arte y los negocios, con el objeto de mejorar el rendimiento). Esperamos que continúe profundizándose esta tendencia a la especialización.

5. Sigue existiendo tensión entre los profesionales académicos y los dedicados a la psicología del deporte aplicada. Este libro de texto se basa en la filosofía de que la psicología del deporte se desarrollará mejor con un énfasis equitativo entre la investigación y la práctica profesional; sin embargo, no todos los psicólogos del deporte sostienen esta opinión. Se ha desarrollado cierto nivel de tensión entre los académicos (investigadores) y los consultores en psicología del deporte aplicada. Cada grupo considera que la actividad del otro no es tan importante para el desarrollo del área. Aunque dicha tensión sea indeseable, no es extraña. Por ejemplo, existe un desacuerdo similar en el campo más amplio de la psicología. Los psicólogos del deporte deberán seguir trabajando para superar este pensamiento destructivo.

6. Los métodos de investigación cualitativa están recibiendo más atención. La década de 1990 reflejó un cambio en la forma en que los psicólogos del deporte y el ejercicio llevaron adelante la investigación. Si bien aún se realiza la investigación cuantitativa tradicional, muchos investigadores están ampliando la forma de hacer investigación usando métodos cualitativos (no numéricos). Dichos métodos implican la recolección de datos a través de observación o entrevistas; en lugar de analizar cifras o índices desde el punto de vista estadístico, los investigadores analizan las palabras o relatos de los encuestados o las narraciones de tendencias y patrones. Esto ha significado un saludable desarrollo para el área, y obtendrá aún más importancia a medida que se recaben más datos de la investigación cualitativa.

7. Hoy en día, los profesionales que se especializan en psicología del deporte aplicada tienen más oportunidades de trabajo que nunca, pero son contadas las oportunidades de acceder a puestos con dedicación exclusiva. Así y todo tienen más oportunidades de trabajar con equipos y realizar tareas de consultoría con deportistas. Muchos profesionales trabajan como asesores de tiempo parcial con deportistas de élite aficionados a través de distintos organismos deportivos regulatorios de nivel nacional, como la Asociación de Tenis de los Estados Unidos y la Asociación de Esquí y Tabla Esquí de los Estados Unidos. Algunos organismos nacionales, el Comité Olímpico de los Estados Unidos y varias universidades contratan profesionales de la psicología del deporte como consultores de tiempo completo para asesorar a los deportistas que representan al equipo universitario, y muchos equipos profesionales emplean psicólogos del deporte. Por otra parte, existen pocos puestos de trabajo como consultores de tiempo completo. Además, el profesional necesita capacitación avanzada de posgrado para ser un especialista calificado en psicología del deporte. Por lo tanto, ningún interesado debería tener la expectativa de conseguir rápidamente un puesto como consultor de tiempo completo con deportistas o equipos de alto perfil únicamente porque tenga un título en psicología del deporte.

8. La psicología del deporte y el ejercicio ha adquirido reconocimiento entre las ciencias del deporte como una disciplina de considerable utilidad y recibe cada vez mayor atención y reconocimiento en todo el mundo. Actualmente, muchas universidades dictan cursos de psicología del deporte y el ejercicio, y algunos programas de grado incluyen hasta cinco o seis cursos diferentes. Los estudiantes tienen a su alcance cada vez mayores recursos profesionales y de investigación. Sin embargo, creemos que el mejor momento aún está por

Psicología del deporte – Relación con los negocios

Algunos especialistas en psicología del deporte están trabajando para transferir al mundo de los negocios lo aprendido en el deporte. A continuación se incluyen dos ejemplos:

- El destacado psicólogo del deporte Jim Loehr (Loehr y Schwartz, 2001) ha realizado un paralelo entre los ejecutivos de alto nivel y los deportistas de nivel internacional. Trabaja con algunos de los principales ejecutivos de los Estados Unidos y les enseña a ser más eficaces y a convertirse en deportistas corporativos que alcancen el estado de rendimiento ideal cuando aprendan a tener un mejor desempeño y a manejar sus capacidades físicas, emocionales, mentales y espirituales.

- El Lane4 Management Group es un grupo internacional de consultoría iniciado por Graham Jones, psicólogo deportivo, y Adrian Moorhouse, campeón olímpico de natación. Aplicando las lecciones aprendidas en los deportes de alto rendimiento, los integrantes de Lane4 ayudan a las principales corporaciones, equipos de negocios y ejecutivos de primera línea a alcanzar y mantener un alto rendimiento a través de talleres interactivos, eventos para el desarrollo de equipos, evaluaciones de desempeño de las organizaciones y entrenamiento avanzado para ejecutivos. Entre los temas tratados frecuentemente por Lane4 figuran el desarrollo de liderazgo, el manejo del estrés, la confianza, el foco, la construcción de equipos, la mejora del rendimiento del equipo, el trabajo en equipo, y el entrenamiento y la consultoría personalizada de ejecutivos (Jones, 2002).

venir. Los profesores de educación física, entrenadores, instructores de acondicionamiento físico y preparadores físicos que trabajan con deportistas tienen cada vez más acceso a información sobre psicología del deporte y el ejercicio. Con esta información actualizada, los profesionales de las actividades físicas lograrán importantes progresos tendientes al alcance de diversos objetivos. En resumen, el campo de la psicología del deporte y el ejercicio tiene mucho para ofrecerles a ustedes, futuros docentes de educación física, entrenadores, especialistas en acondicionamiento físico y preparadores físicos.

9. En el campo general de la psicología existe un movimiento positivo de la psicología que ha sido adoptado por numerosos referentes de esta disciplina (p. ej., Seligman y Csikszentmihalyi, 2002). Este movimiento hace hincapié en la necesidad de los psicólogos de concentrarse más en el desarrollo de los atributos positivos de las personas, como el optimismo, la esperanza y la felicidad, en lugar de centrar la mayor parte de la atención en las falencias individuales (p. ej., la depresión). Los psicólogos del deporte y el ejercicio han estado practicando la psicología positiva durante algún tiempo, lo que ha significado nuevas oportunidades. Por ejemplo, referentes de la psicología del deporte como Graham Jones, Jim Loehr, Austin Swain, Shane Murphy y Steve Bull han llevado lo aprendido en psicología del deporte al mundo de los negocios, y les enseñaron a los hombres y mujeres de negocios cómo mejorar sus habilidades psicológicas y el rendimiento laboral. En forma similar, Kate Hays (Hays, 2002) trabajó con artistas de élite, como bailarines y músicos, para ayudarlos a mejorar su rendimiento a través del desarrollo de las habilidades psicológicas necesarias para un desempeño superior.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Explicar qué es la psicología del deporte y el ejercicio.

   La psicología del deporte y el ejercicio es el estudio científico de la conducta de las personas que practican deportes y realizan ejercicios físicos, y la aplicación de los conocimientos obtenidos. Los investigadores del campo tienen dos objetivos principales: a) entender la influencia que ejercen los factores psicológicos sobre el rendimiento motor de las personas y b) entender en qué forma la participación en las actividades físicas afecta el desarrollo psicológico de las personas. Si bien la psicología del deporte ha experimentado un enorme crecimiento en los últimos años, los orígenes de la disciplina se remontan a los primeros años del siglo XX, y se entiende mejor en el marco de sus seis períodos históricos diferentes.

2. Entender qué hacen los especialistas de psicología del deporte y el ejercicio.

   En la actualidad, los profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio se desempeñan como investigadores, docentes y asesores de deportistas y practicantes de ejercicios físicos, entre otros roles.

3. Saber qué capacitación es necesaria para desempeñarse como psicólogo del deporte y el ejercicio.

   No todos los psicólogos del deporte y el ejercicio reciben el mismo entrenamiento. Los profesionales que se especializan en la clínica de la psicología del deporte y el ejercicio reciben entrenamiento específico en psicología para tratar a deportistas y a otras personas que practican ejercicios físicos y que presentan trastornos emocionales graves, como abuso de sustancias y anorexia nerviosa. Las personas especializadas en la enseñanza de la psicología del deporte y el ejercicio reciben capacitación en las ciencias del deporte y el ejercicio físico y en las disciplinas afines; se desempeñan como entrenadores de habilidades psicológicas, y enseñan a los deportistas y personas que practican ejercicios físicos habilidades psicológicas y cómo desarrollarlas. No están capacitados para tratar a las personas con severos trastornos emocionales.

4. Reconocer cuáles han sido los principales acontecimientos en la historia de la psicología del deporte y el ejercicio.

   La psicología del deporte y el ejercicio tiene una historia larga y rica cuyos orígenes se remontan a más de cien años atrás. En su historia se pueden distinguir seis períodos. El primer período (1895–1920) se caracteriza por estudios aislados. Durante la era Griffith (1921–1938), Coleman Griffith se convirtió en el primer estadounidense que se especializó en esta disciplina. El tercer período, de preparación para el futuro (1939–1965), se caracterizó por el desarrollo científico del campo atribuible a los esfuerzos educativos de Franklin Henry. Durante la creación de la disciplina académica (1966–1977), la psicología del deporte y el ejercicio se convirtió en un componente valioso de la disciplina académica de la educación física. El quinto período, ciencia y práctica multidisciplinaria (1978–2000), se caracterizó por un importante crecimiento a medida que el campo

adquirió más aceptación y respeto entre el público. El interés en los temas aplicados y el crecimiento y el desarrollo de la psicología del ejercicio fueron evidentes. El entrenamiento en el campo tomó una perspectiva más interdisciplinaria, y la disciplina debió hacer frente a una variedad de temas relacionados con la práctica profesional. El período final de la psicología deportiva y el ejercicio contemporánea (2000–a la actualidad) se ha distinguido por el continuo crecimiento a nivel internacional, una considerable investigación diversificada y un gran interés en la aplicación y en los servicios de asesoramiento. Florece la psicología del ejercicio.

5. Distinguir entre el conocimiento científico y el que proviene de la práctica profesional.

   La psicología del deporte y el ejercicio es, por sobre todas las cosas, una ciencia. Por esta razón es necesario que usted entienda el proceso científico básico y cómo se desarrolla el conocimiento científico. Sin embargo, el conocimiento científico por sí solo no es suficiente para conducir la práctica profesional. Es necesario que usted también entienda cómo se desarrolla el conocimiento proveniente de la práctica profesional.

6. Integrar el conocimiento práctico y el conocimiento científico.

   El conocimiento científico tiene que integrarse con el conocimiento obtenido a través de la práctica profesional. La integración del conocimiento científico y el que proviene de la práctica profesional le proporcionará grandes beneficios a medida que usted avance en su trabajo en contextos específicos de deportes y ejercicios físicos.

7. Comparar las diferentes orientaciones de la disciplina.

   Se pueden adoptar diversos enfoques con respecto a la psicología del deporte y el ejercicio, entre otros el psicofisiológico, el sociopsicológico y el cognitivo-conductual. Los psicólogos del deporte con orientación psicofisiológica estudian los procesos fisiológicos del cerebro y su influencia sobre las actividades físicas. Los psicólogos del deporte con orientación sociopsicológica se centran en la forma en que la conducta resulta afectada por las interacciones complejas entre el ambiente social y las características personales del deportista o persona que practica educación física. Los profesionales con orientación cognitivo-conductual examinan la influencia de los pensamientos sobre la conducta de la persona.

8. Describir las oportunidades profesionales y las futuras tendencias en el área.

   Si bien hoy en día existen más oportunidades profesionales que en ningún otro momento, sólo existe una cantidad escasa de puestos de consultoría de tiempo completo. La psicología del deporte y el ejercicio es una disciplina floreciente y tiene mucho que ofrecer a las personas interesadas en trabajar en ambientes deportivos y a aquellos en los lleven adelante actividades físicas. Las tendencias señalan las futuras direcciones, entre ellas: el interés en la capacitación de habilidades psicológicas y el trabajo aplicado, mayor asesoramiento y entrenamiento clínico para psicólogos del deporte, mayor énfasis en la ética y la competencia, mayor especialización, cierta tensión permanente entre la psicología del deporte con enfoque académico y la variante aplicada, y más investigación cualitativa.

PALABRAS CLAVE

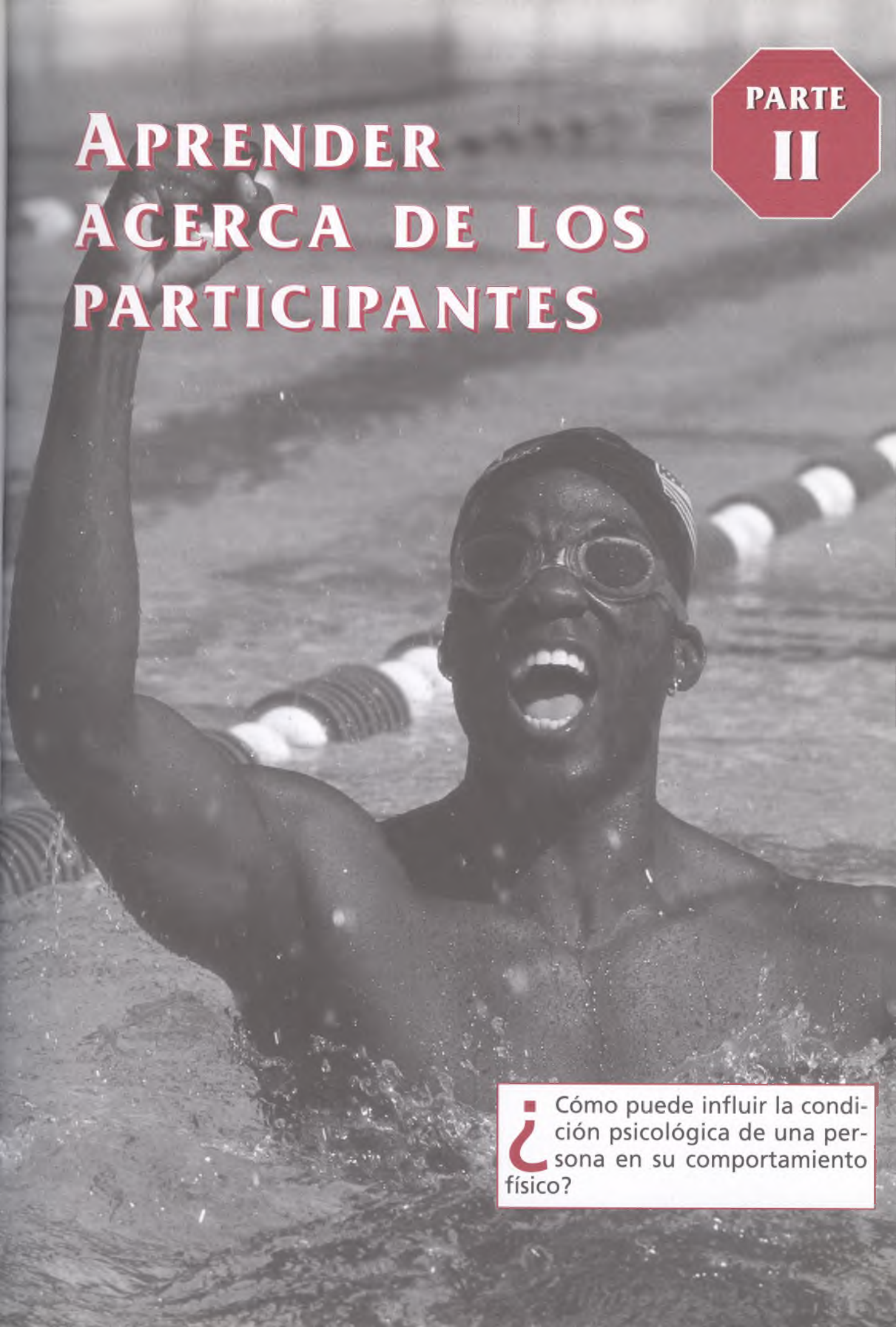
psicología del deporte y el ejercicio
psicólogos deportivos clínicos
psicólogos del deporte especializados en la enseñanza
método científico
enfoque sistemático
control
empírico
crítico
teoría
teoría de la facilitación social
estudio
experimento
grupo experimental
grupo de control
datos no sesgados
reduccionismo
validación interna
validación externa
conocimiento obtenido por la práctica profesional
introspección
observación sistemática
estudio de caso
experiencia pública compartida
intuición
orientación psicofisiológica
orientación sociopsicológica
orientación cognitivo-conductual

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. ¿Qué es la psicología del deporte y el ejercicio, y cuáles son sus dos objetivos generales?
2. Describir los principales logros de los seis períodos de la historia de la psicología del deporte y el ejercicio. ¿Qué contribuciones hicieron Coleman Griffith y Franklin Henry a la psicología del deporte y el ejercicio?
3. Describir tres de los roles que desempeñan los especialistas en psicología del deporte y el ejercicio.
4. Distinguir entre la psicología del deporte clínica y la educativa. ¿Por qué es importante esta distinción?
5. Definir ciencia y explicar cuatro de sus principales objetivos.
6. ¿Qué es una teoría y por qué las teorías son importantes en la psicología del deporte y el ejercicio?
7. Diferenciar entre un estudio de investigación y un experimento.
8. Identificar las fortalezas y las limitaciones del conocimiento obtenido por vía científica y el conocimiento derivado de la práctica profesional. ¿Cómo se desarrolla cada uno?
9. Describir la brecha entre la investigación y la práctica, por qué existe y cómo se puede salvar la diferencia.
10. Describir brevemente las orientaciones psicofisiológica, sociopsicológica y cognitivo-conductual, relacionadas con el estudio de la psicología del deporte y el ejercicio.
11. ¿Por qué existe la necesidad de una certificación para la práctica contemporánea de la psicología del deporte y el ejercicio?
12. Identificar y describir brevemente los seis principales principios éticos en psicología del deporte y el ejercicio.
13. ¿Qué oportunidades de desarrollo profesional existen en la psicología del deporte y el ejercicio?

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Describa el enfoque activo para el uso de la psicología del deporte y el ejercicio.
2. Usted está interesado en investigar la relación entre la confianza en uno mismo y la recuperación de las lesiones deportivas. Diseñe un estudio y un experimento para dicha tarea.
3. Piense acerca de la carrera profesional que le gustaría desarrollar (p. ej., psicología del deporte y el ejercicio, entrenador, preparador físico de deportistas, periodismo deportivo). Describa en qué forma el conocimiento y la práctica de la psicología deportiva pueden influir en su carrera profesional.



PARTE II

APRENDER ACERCA DE LOS PARTICIPANTES

¿Cómo puede influir la condición psicológica de una persona en su comportamiento físico?

¿Se distinguen los deportistas exitosos por algunas características especiales de su personalidad? ¿Qué motiva a la gente a realizar actividad física? ¿Por qué algunas personas están tan motivadas para alcanzar el éxito competitivo, mientras otras rechazan el concepto mismo de la competencia? ¿Cómo se "sintoniza mentalmente" una persona para el rendimiento óptimo sin desconcentrarse?

Éstas son algunas de las preguntas importantes dirigidas a la primera parada de nuestro viaje hacia la comprensión de la psicología del deporte y la actividad física. Esta parte del libro se centra en los factores personales –características de la personalidad, orientaciones individuales y emociones– que afectan el rendimiento y el desarrollo psicológico en el deporte, la educación física y otros ámbitos en donde se realice actividad física.

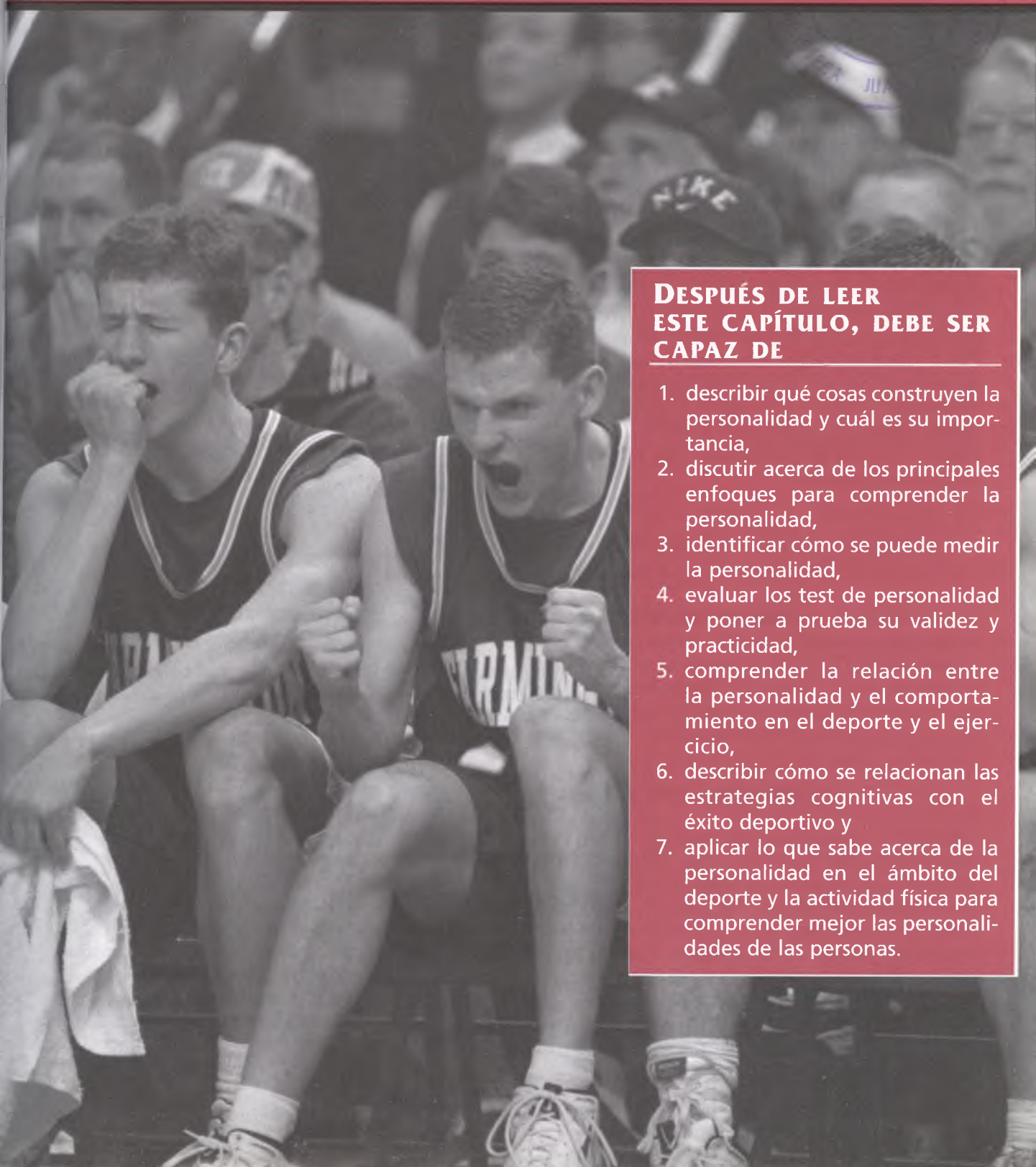
En el capítulo 2 se discute la importancia que tiene el estudio de la personalidad, porque, para trabajar exitosamente con estudiantes, deportistas y personas que realizan actividad física, es necesario conocer qué es lo que los motiva como individuos. La información contenida en este capítulo lo ayudará a comprender mejor la condición psicológica de aquellas personas con las que trabajará.

El capítulo 3 se centrará en varias teorías acerca de la motivación y sus pilares. Presentaremos y utilizaremos un modelo de interacción de "persona en situación" de motivación para que pueda entender cómo funciona la motivación en diferentes contextos de la actividad física. También discutiremos acerca de la motivación para alcanzar un objetivo, orientaciones hacia la meta (se utilizan tres explicaciones distintas para dar cuenta del comportamiento), junto con el factor situacional del clima motivacional. La información de este capítulo lo ayudará a comprender por qué algunas personas "van por todo", mientras a otras parece faltarle la motivación. Aprenderá como influyen los factores situacionales en la motivación. Y, sobre todo, aprenderá estrategias efectivas para mejorar el nivel de motivación de una persona.

El capítulo 4 examina la excitación y la ansiedad. Aprenderá la definición y los tipos de ansiedad, así como su relación con el estrés. También discutiremos las causas por las que los estudiantes y deportistas se tensionan, y cómo la ansiedad y la excitación influyen en el rendimiento: ¿por qué algunos deportistas logran la sintonía mental para algún partido importante y otras veces no logran concentrarse? También aprenderá a identificar las fuentes principales de estrés que afectan a los participantes de cualquier deporte.

2

Deporte y personalidad



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. describir qué cosas construyen la personalidad y cuál es su importancia,
2. discutir acerca de los principales enfoques para comprender la personalidad,
3. identificar cómo se puede medir la personalidad,
4. evaluar los test de personalidad y poner a prueba su validez y practicidad,
5. comprender la relación entre la personalidad y el comportamiento en el deporte y el ejercicio,
6. describir cómo se relacionan las estrategias cognitivas con el éxito deportivo y
7. aplicar lo que sabe acerca de la personalidad en el ámbito del deporte y la actividad física para comprender mejor las personalidades de las personas.

Para 1992 habían sido publicados más de 1.000 artículos sobre diferentes aspectos de la personalidad en el deporte (Ruffer, 1976a, 1976b; Vealey, 1989, 2002), la gran mayoría escritos durante las décadas de 1960 y 1970. Esta considerable investigación pone de manifiesto la importancia que le adjudican los investigadores y practicantes al rol que juega la personalidad en el ámbito deportivo y de la actividad física. Los investigadores se han preguntado, por ejemplo, por qué razón algunos estudiantes se sienten tan entusiasmados por las clases de educación física, mientras otros ni siquiera se preocupan por cambiarse de ropa. Los investigadores se han preguntado por qué algunos aficionados a la actividad física cumplen con su plan de acondicionamiento físico mientras otros pierden la motivación y lo abandonan; se han preguntado si los tests de personalidad deberían utilizarse para seleccionar deportistas para los diferentes equipos, y si el éxito atlético puede predecirse sobre la base del tipo de personalidad de un deportista.

Definir qué es la personalidad

¿Alguna vez ha tratado de describir su propia personalidad? Si lo ha hecho, probablemente enumeró una lista de adjetivos tales como *gracioso, extrovertido, feliz* o *estable*. Quizá recordó su reacción frente a diferentes situaciones ¿Existe algo más en la personalidad que esta clase de atributos? Muchos teóricos han intentado definir la personalidad, y todos concuerdan en un aspecto: singularidad. En esencia, la personalidad se refiere a las características –o mezcla de características– que hacen de una persona un ser singular.

- La personalidad es la suma de las características que hacen de una persona un ser único y singular. El estudio de la personalidad nos ayuda a trabajar mejor con estudiantes, deportistas y aficionados a la actividad física.

Una de las mejores maneras de comprender la personalidad es a través de su estructura. Se considera a la personalidad constituida por tres niveles diferentes pero interrelacionados (véase figura 2.1): un núcleo psicológico, respuestas comunes y conductas relacionadas con el rol (Hollander, 1967; Martens, 1975b).

Núcleo psicológico

El nivel más elemental de la personalidad se llama **núcleo psicológico**. Es el componente más profundo: en él se encuentran las actitudes y los valores, intereses y motivaciones, y las creencias acerca de uno mismo y de lo que vale. En esencia, el núcleo psicológico representa la pieza central de la personalidad y es "el verdadero yo", no el que quiere que los otros piensen que es. Por ejemplo, los valores esenciales para su vida pueden confluir alrededor de la importancia de la familia, los amigos y la religión.

Respuestas comunes

Las **respuestas comunes** abarcan las distintas formas en que cada uno de nosotros se ajusta al ambiente o la manera en que reaccionamos ante los estímulos del mundo que nos circunda. Por ejemplo, una persona podría ser

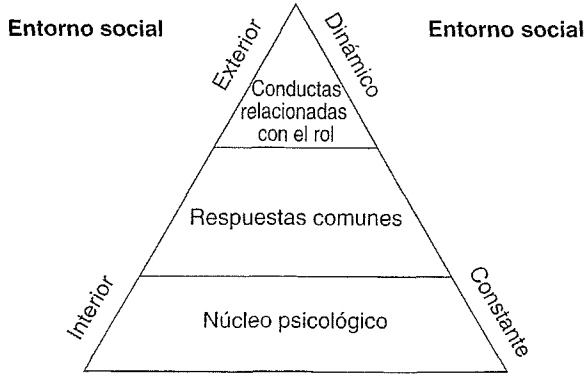


Figura 2.1 Una visión esquemática de la estructura.

Adaptado con permiso de R. Martens, 1975, *Social psychology and physical activity* (Nueva York: Harper & Row), 146. Copyright 1975 de Rainer Martens.

feliz, afortunado, tímido o incluso temperamental. A menudo las respuestas comunes son buenos indicadores de tu núcleo psicológico. Esto quiere decir que si responde constantemente de manera tímida y callada a diferentes situaciones sociales tiene tendencia a ser introvertido y no extrovertido. Sin embargo, si alguien observó su comportamiento introvertido en una fiesta y solamente con esa evidencia llegó a la conclusión de que es introvertido, esa persona podría estar equivocada; puede haber estado tranquilo por alguna situación inherente a esa fiesta en particular. La tranquilidad, en esa situación particular, puede que no haya sido una respuesta común.

Conductas relacionadas con el rol

Las **conductas relacionadas con el rol** se refieren a la forma en que se actúa sobre la base de lo que se percibe en una determinada situación social. Este comportamiento constituye el aspecto más variable de la personalidad: las conductas cambian a medida que la manera en que se percibe el ambiente cambia. Situaciones diferentes requieren desempeñar roles diferentes. Usted podría, en un mismo día, desempeñar roles de estudiante universitario, entrenador de un equipo de la liga infantil, empleado y amigo. Probablemente se comportará de manera diferente en cada una de estas situaciones; por ejemplo, probablemente ejercerá mayor liderazgo como entrenador que como estudiante o empleado. Los roles pueden entrar en conflicto entre sí. Por ejemplo, un padre que es el entrenador del equipo de fútbol infantil de su hijo puede experimentar un conflicto entre los roles de padre y entrenador.

Comprender la estructura de la personalidad

Como ha visto en la figura 2.1, los tres niveles de la personalidad se orientan en un continuo que va desde las conductas manejadas más internamente hacia las conductas con mayor alcance hacia el exterior. Para simplificar esto un poco, compare los niveles de su personalidad con una cereza recubierta de chocolate. Todos pueden ver el envoltorio (conducta relacionada con el rol); aquellos que se toman el trabajo de quitar el envoltorio pueden ver la cobertura de chocolate (respuestas comunes); y sólo los lo suficientemente interesados o motivados para morder el dulce pueden ver la cereza en el centro (núcleo psicológico).

El núcleo psicológico no es sólo el más profundo de los tres niveles sino también el más difícil del cual recabar información; también es la parte más estable de su personalidad. Se mantiene bastante constante a lo largo del tiempo. En el otro extremo del continuo se encuentran las conductas relacionadas con el rol, mucho más en contacto con el exterior, las cuales están sujetas a una mayor influencia del contexto social circundante. Por ejemplo, usted podría decir siempre la verdad porque la honestidad es uno de los valores de su núcleo; pero su comportamiento puede ser distinto según el ámbito en el que se encuentre: puede ser distante en el rol de director del departamento de preparación física, y afectuoso en el rol de padre. Sin embargo, las respuestas generalmente están en algún lugar intermedio, porque son el resultado de la interacción del núcleo psicológico con las conductas relacionadas con el rol.

La estabilidad y el cambio son deseables para la personalidad. El núcleo, o sea, el aspecto más estable de la personalidad, brinda la estructura que necesitamos para funcionar de forma adecuada en la sociedad, mientras que los aspectos cambiantes o dinámicos permiten el aprendizaje.

Como entrenadores, profesores de educación física, preparadores físicos y coordinadores de actividades físicas, podemos trabajar de manera más efectiva si comprendemos los diferentes niveles de la estructura de la personalidad que subyacen más allá de las conductas relacionadas con el rol en una situación particular. Llegar a conocer a la verdadera persona (núcleo psicológico) y las formas en que la persona responde comúnmente, genera una aprehensión por parte del educador de las motivaciones, acciones y conductas del individuo. Esencialmente, necesitamos conocer lo que estimula a la gente para ayudarla de la mejor manera posible. En especial cuando trabajamos mucho tiempo con las mismas personas, durante una temporada o más, es de ayuda conocer acerca de su núcleo de valores individuales (núcleo psicológico).

El estudio de la personalidad desde cinco puntos de vista

Los psicólogos han estudiado la personalidad desde distintas perspectivas. Cinco de los principales puntos de vista desde los cuales se estudia la personalidad son: el enfoque psicodinámico, el enfoque de los rasgos de la personalidad, el enfoque situacional, el enfoque de interacción y los enfoques fenomenológicos.

Enfoque psicodinámico

Fue popularizado por Sigmund Freud y posfreudianos como Carl Jung y Eric Erickson. El **enfoque psicodinámico** de la personalidad se caracteriza por dos temas (Cox, 1998). Primero, coloca el énfasis sobre los determinantes inconscientes de la conducta, lo que Freud llamó el *ello*, o caldero de las pulsiones, y la forma en que éstas entran en conflicto con aspectos más conscientes de la personalidad como el *superyó* (previamente conciencia moral) o el *yo* (personalidad consciente). Segundo, este enfoque centra su atención en la persona

Un psicólogo deportólogo que estudia la agresividad en los deportistas probablemente utilice los enfoques de interacción y fenomenológico.

como un todo en vez de identificar rasgos aislados o predisposiciones temperamentales.

El enfoque psicodinámico es complejo; entiende a la personalidad como un montón de procesos dinámicos que están en constante cambio y a menudo en conflicto el uno con el otro (Vealey, 2002). Por ejemplo, aquellos que estudian la personalidad sobre la base del enfoque psicodinámico podrían argumentar cómo los conflictos agresivos instintivos entran en conflicto con otros aspectos de la personalidad, por ejemplo del superyó, para determinar las conductas. Se pone un énfasis especial en que la resolución de los conflictos entre las fuerzas inconscientes, el yo y el superyó (valores, conciencia moral) en la infancia, dan forma a la personalidad adulta.

Aunque el enfoque psicodinámico ha tenido un impacto importante en el campo de la psicología, en especial dentro de la psicología clínica, tuvo menos influencia en la psicología del deporte. El psicólogo deportólogo sueco Erwin Apitzsch (1995) urgió a los norteamericanos a prestar más atención a este enfoque, y resaltó el apoyo que recibe, por su valor para el deporte, en estudios de países que no son angloparlantes. Apitzsch observó los mecanismos de defensa en deportistas y utilizó esa información para mejorar su desempeño y prepararlos para afrontar la ansiedad y el estrés. Él sostiene que los deportistas se sienten a menudo amenazados y responden con ansiedad. Para combatir la ansiedad, los deportistas despliegan varios mecanismos de defensa inconscientes, como una represión que resulta perjudicial (el deportista se paraliza durante el juego) o la negación del problema. Cuando se utilizan mecanismos de defensa inapropiados, éstos afectan el desempeño y la satisfacción del deportista. Por medio de la psicoterapia, sin embargo, los deportistas pueden aprender a lidiar de manera efectiva con estos problemas.

Strean y Strean (1998) y Conroy y Benjamin (2001) consideraron el pedido de Apitzsch de prestar más atención al enfoque psicodinámico; Strean y Strean (1998) discutieron la forma en que los conceptos psicodinámicos (p. ej., la resistencia) pueden explicar las conductas de los deportistas (no sólo los aspectos disfuncionales de los deportistas, sino también el comportamiento normal). También Conroy y Benjamin (2001) discutieron y dieron ejemplos acerca del uso de un método de análisis estructural del comportamiento social con el fin de observar los esquemas psicodinámicos a través de la investigación de un caso. Esto resulta importante porque una de las principales dificultades del enfoque

psicodinámico ha sido la dificultad que presenta para poder ser testeado.

Otra desventaja del enfoque psicodinámico es que se centra casi por completo en determinantes internos del comportamiento, y presta poca atención al entorno social. Por esta razón, en la actualidad muchos psicólogos deportólogos no adoptan el enfoque psicodinámico. Más aún, es muy probable que la mayoría de los especialistas en psicología del deporte, en especial aquellos preparados para el área educativa de la psicología del deporte, no estén calificados para utilizar el enfoque psicodinámico. Giges (1998) indicó que se requiere un entrenamiento especializado para utilizar el enfoque psicodinámico de manera terapéutica, sin embargo, la compresión de sus conceptos clave puede resultar de ayuda para comprender a los deportistas y sus sentimientos, pensamientos y conductas.

Finalmente, la contribución clave de este enfoque es que hay conductas de un deportista o aficionado al deporte que no son controladas por la conciencia, y que de vez en cuando puede ser apropiado centrar la atención en los determinantes inconscientes del comportamiento. Por ejemplo, un esquiador de primera línea que participa en competencias de salto con esquí tuvo un serio accidente; cuando se recuperó, no podía explicar su incapacidad para ejecutar el mismo salto en el cual se había lesionado. Comentaba que en el medio de la prueba su cuerpo se "congelaba, como un ciervo sorprendido por las luces de un coche". Más aún, estrategias de afrontamiento cognitivo conductuales (que veremos más adelante en este capítulo), que fueron exitosas con otros esquiadores, a él no le sirvieron. Se derivó al deportista a un psicólogo clínico que utilizó un enfoque más psicodinámico para enfrentar el problema y el tratamiento resultó más exitoso.

ENFOQUE DE LOS RASGOS DE LA PERSONALIDAD

El enfoque de los **rasgos de la personalidad** asume que las unidades esenciales de la personalidad –sus rasgos– son relativamente estables. Esto quiere decir que los rasgos son resistentes y consistentes frente a diferentes situaciones. Los psicólogos que apoyan esta teoría consideran que las causas del comportamiento residen generalmente dentro de la persona y que la importancia de la situación o de los factores ambientales es mínima. Los rasgos predisponen a una persona a actuar de determinada manera, sin importar la situación o las circunstancias. Si un deportista es competitivo, por ejemplo, va a estar predispuesto a jugar fuerte y a darlo todo sin importar la situación o el marcador. Pero, al mismo tiempo, la predisposición no significa que el deportista se comportará siempre de la misma manera; simplemente quiere decir que el deportista *probablemente* sea competitivo en situaciones deportivas.

➢ El enfoque de los rasgos de la personalidad, que fue hegemónico en los primeros estudios de la personalidad, no considera las situaciones particulares que también podrían influir en el comportamiento individual.

Gordon Allport, Raymond Cattell y Hans Eysenck fueron los principales defensores de la teoría de los rasgos de la personalidad en las décadas de 1960 y 1970. Cattell (1965) desarrolló un inventario de personalidad con 16 factores independientes de la personalidad (16 PF) que creía que describían a la persona. Eysenck y Eysenck (1968) bogaban por la relatividad de los rasgos; los dos rasgos más importantes se desplazaban en un continuo que iba desde la introversión a la extroversión, y desde la estabilidad a la emotividad. Hoy en día el modelo de los "cinco grandes" rasgos de la personalidad es ampliamente aceptado (Gill, 2000; Vealey, 2002). El modelo abarca las cinco dimensiones principales de la personalidad, a saber: neuroticismo (nerviosismo, ansiedad, depresión y estabilidad emocional contra ira), extroversión (entusiasmo, sociabilidad, confianza y mucha actividad contra introversión), apertura a la experiencia (originalidad, necesidad de cambio, curiosidad), agradabilidad (amabilidad, altruismo, modestia) y grado de conciencia (restricción, lucha por lograr los objetivos, autodisciplina). Estas cinco dimensiones constituyen las características generales más importantes de la personalidad que existen en los individuos, y la mayoría de las otras características más específicas también pueden incluirse en alguna de estas dimensiones (McRae y John, 1992). Más aún, se ha hipotetizado que los individuos que poseen diferentes niveles de dichas características se comportarán de manera diferente. Por ejemplo, las personas con un alto grado de conciencia estarían más motivadas hacia el orden, la autodisciplina y a estar atareadas, mientras que aquellas personas con neuroticismo alto serían en general *más vulnerables y autoconscientes*. Recién ahora los investigadores están poniendo a prueba este modelo en el deporte (Piedmont, Hill y Blanco, 1999), pero se ha demostrado que tiene cierta utilidad para entender por qué diferentes tipos de intervenciones funcionan en personas con diferentes características de personalidad (Rhodes, Courneya y Hayduk, 2002).

Sin importar el punto de vista particular o la medida respaldada, los teóricos de los rasgos de la personalidad consideran que la mejor manera de entender la personalidad es considerando que los rasgos son relativamente resistentes y estables a lo largo del tiempo. Sin embargo, el conocer sólo los rasgos individuales de una persona no siempre nos permitirá predecir su comportamiento frente a determinada situación. Por ejemplo, algunas personas se enojan fácilmente en competencias deportivas, mientras que otras, rara vez lo hacen. Aun así, los individuos que se enojan practicando deportes no necesariamente lo hacen en otras circunstancias. Por lo tanto, el conoci-

miento de los rasgos de la personalidad de un individuo no predice necesariamente que ese rasgo entrará en acción. La predisposición hacia la ira no nos informa bajo qué circunstancias entrará en acción tal respuesta. Esta observación nos conduce a prestar atención a la situación o al entorno que podría disparar las respuestas, más que a los rasgos de la personalidad.

ENFOQUE SITUACIONAL

El **enfoque situacional** considera que el comportamiento es determinado en su mayoría por la situación o el entorno. Deriva de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977a), la cual explica el comportamiento en términos de aprendizaje por observación (modelado) y de refuerzo social (*feedback*). Este enfoque sostiene que las influencias ambientales y los refuerzos modelan la manera en que se comporta. Puede actuar con seguridad, por ejemplo, en una situación, pero indeciso en otra, sin que importen sus rasgos de la personalidad. Más aún, si la influencia del ambiente es lo suficientemente fuerte, la influencia de los rasgos de la personalidad es mínima. Por ejemplo, si usted es tímido e introvertido y ve que alguien está siendo robado, podría de todos modos actuar con decisión o incluso agresivamente. Muchos futbolistas son tímidos y amables fuera de la cancha, pero el juego (la situación) requiere que actúen de manera agresiva. Así, la situación sería un determinante de la conducta de mayor peso de lo que lo serían los rasgos de la personalidad.

Aunque el enfoque situacional no ha sido adoptado tan ampliamente por los psicólogos deportólogos como el enfoque de los rasgos de la personalidad, Martin y Lumsden (1987) afirmaron que se puede influenciar la conducta en el deporte y la educación física si se modifican los refuerzos del ambiente. Ni el enfoque de los rasgos de la personalidad ni el enfoque situacional pueden todavía predecir la conducta. Una situación puede influir sobre el comportamiento de algunas personas, pero otras pueden no ser arrastradas por la misma situación.

ENFOQUE DE INTERACCIÓN

El **enfoque de interacción** considera que la situación y la persona son codeterminantes de la conducta; esto quiere decir que variables que juntas determinan la conducta. En otras palabras, es útil para determinar la conducta conocer tanto los rasgos psicológicos de un individuo como la situación particular. No sólo actúan de manera independiente, tanto los rasgos como la situación, sino que a veces interactúan o se mezclan entre sí de maneras singulares para influir sobre el comportamiento. Por ejemplo, una persona con un nivel elevado de hostilidad no necesariamente se violentará en todas las situaciones (p. ej., un espectador de fútbol frustrado que asiste al partido junto con su madre). Sin embargo, cuando la persona hostil se encuentra bajo circunstancias potencialmente violentas (p. ej., un espectador de fútbol frustrado que asiste al partido con amigos que tienen actitudes agresivas), su naturaleza violenta puede dispararse. Esa situación particular podría generar violencia (p. ej., golpea a un hincha del equipo contrario que insulta a su jugador favorito).

➢ Las situaciones en sí mismas no pueden predecir la conducta de manera precisa: también deben tenerse en cuenta los rasgos de la personalidad del individuo.

Los investigadores realizan este tipo de preguntas al utilizar el enfoque de interacción:

- ¿Tendrán ventaja los extrovertidos para desempeñase en una situación de equipo, y los introvertidos en una situación individual (no de equipo)?
- ¿Tendrían una mayor adhesión a un programa de ejercicios formal a largo plazo personas altamente motivadas que aficionados a la actividad física menos motivados?
- ¿Tendrán preferencia por los deportes competitivos los niños con mucha confianza en sí mismos, mientras que los niños inseguros preferirían las situaciones no competitivas?

La amplia mayoría de los psicólogos deportivos contemporáneos están a favor del estudio de la conducta por medio del enfoque de interacción. Bowers (1973) encontró que la interacción entre personas y situaciones podía explicar el doble de conductas de lo que podían explicar los rasgos de la personalidad y las situaciones por separado. El enfoque de interacción requiere que se investigue cómo reacciona la gente individualmente en determinados encuadres deportivos y de actividad física.

Por ejemplo, Fisher y Zwart (1982) estudiaron la ansiedad que mostraban los deportistas en distintas situaciones de un partido de básquet; antes, durante y después del partido (p. ej., "La multitud es muy ruidosa y te dirige la mayoría de los comentarios; realizaste una mala jugada y tu entrenador te critica"). En estas situaciones se les pedía a los deportistas que dijeran hasta qué punto reaccionarían (p. ej., un sentimiento de incomodidad, disfrutar el desafío). Los resultados revelaron que las reacciones de los deportistas a cada situación del partido de básquet son coloreadas por su caleidoscopio mental y emocional particular. De esta manera, Jeff, que generalmente está tenso y nervioso, puede "atragantarse" antes de ejecutar los tiros libres cuando hay una puntuación apretada, mientras Pat, que es más relajado y menos ansioso, podría disfrutar el desafío. ¿Cómo reaccionaría usted?

Enfoque de interacción con un caso de baja autoestima

Dos mujeres se inscriben en una clase de ejercicios. Maureen tiene una elevada autoestima y Cher posee baja autoestima. La clase es estructurada de manera tal que cada participante se turne para conducir el ejercicio. Maureen espera con ansias su oportunidad para llevar adelante la clase por su alto grado de confianza en el manejo de situaciones sociales y en su apariencia. Realmente disfruta estar delante del grupo, y tras liderar la clase varias veces se cruzó por su cabeza la probabilidad de convertirse en instructora. Cher, por otro lado, no se siente confiada si tiene que actuar delante de gente y no le agrada su apariencia. A Cher, a diferencia de Maureen, le provoca ansiedad liderar la clase. Lo único en lo que piensa es en las reacciones negativas que los miembros de la clase deben estar teniendo mientras la observan. Aunque disfruta realmente del ejercicio, de ninguna manera se prestará de nuevo para llevar adelante la clase. Como era de esperarse, Cher pierde interés en la clase y la abandona.

ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

Aunque la mayoría de los psicólogos deportólogos contemporáneos adoptan el enfoque de interacción para estudiar la personalidad, el enfoque fenomenológico es la orientación más aceptada hoy en día (Vealey, 2002). Al igual que el punto de vista de interacción, el **enfoque fenomenológico** afirma que el comportamiento se determina mejor si se tienen en cuenta tanto las características de la personalidad como la situación. Sin embargo, en vez de considerar disposiciones o rasgos fijos como los determinantes primarios de la conducta, el psicólogo examina la comprensión y la interpretación que el individuo realiza acerca de su propia persona y de su entorno. Es por esto que se consideran importantes las experiencias subjetivas individuales y las perspectivas personales acerca del mundo y de sí mismo.

Muchas de las más prominentes teorías contemporáneas utilizadas en la psicología del deporte encajan en el marco fenomenológico. Por ejemplo, las teorías acerca de la autodeterminación de la motivación como la teoría de la evaluación cognitiva (discutida en el capítulo 6), la teoría orientada al objetivo (discutida en el capítulo 3), teorías cognitivo-sociales, como la teoría de la autoeficacia de Bandura (discutida en el capítulo 14) y muchas de las investigaciones recientes centradas en las características cognitivas asociadas con el éxito deportivo (discutidas más adelante en este capítulo) encuadran con el enfoque fenomenológico.

En resumen, estos cinco enfoques o puntos de vista para la comprensión de la personalidad difieren por varias razones importantes. Primero, varían a lo largo de un continuo (véase figura 2.2) de determinación de la conducta que va desde la perspectiva de que el comportamiento está determinado por las características internas de una persona (p. ej., teorías psicodinámicas) hasta la perspectiva que piensa que el comportamiento es determinado por la situación o el entorno (p. ej., enfoque situacional). Segundo, difieren demasiado con relación a los orígenes del comportamiento humano, ya sea que se piense que el comportamiento está determinado por rasgos de la personalidad fijos o por determinantes conscientes o subconscientes, o cuán importante es la interpretación activa de una persona de sí misma y de su entorno. Aunque todos estos puntos de vista han jugado un papel importante para permitirnos progresar con relación a nuestra comprensión de la personalidad en el deporte y la actividad física, los enfoques de interacción y fenomenológico tienen preferencia hoy en día y constituyen la base de la mayor parte de este texto.

MEDIR LA PERSONALIDAD

Cuando la investigación es conducida de manera adecuada puede derramar bastante luz para conocer la manera en que la personalidad afecta el comportamiento

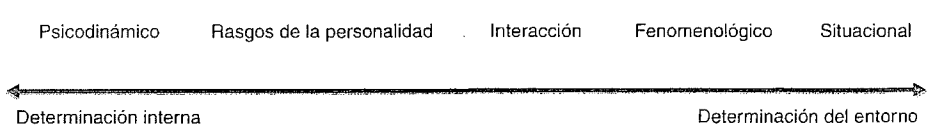


Figura 2.2 Continuo de la determinación de la conducta.

Datos de R.S. Vealey, 2002, Personality and sport behavior. En *Advances in sport psychology*, editado por T. S. Horn (Champaign, IL: Human Kinetics), 43-82.

deportivo y el ejercicio. Los psicólogos han desarrollado formas para medir la personalidad que pueden ayudarnos a comprender los rasgos de la personalidad y las situaciones. Muchos psicólogos distinguen entre un estilo típico de conducta individual (*rasgos*) y los efectos que la situación genera en el comportamiento (*situaciones*). Esta distinción entre los rasgos psicológicos y las situaciones ha sido importante para el desarrollo de la investigación de la personalidad en el deporte. Sin embargo, aunque ciertos rasgos psicológicos predisponen a alguien a comportarse de determinada forma, la conducta no se repite necesariamente en todas las situaciones. Por esa razón debería considerar tanto los rasgos como las situaciones cuando trate de comprender y predecir una conducta.

➢ Deberíamos considerar tanto la situación como los rasgos psicológicos para comprender y predecir el comportamiento.

MEDICIONES PARA LOS RASGOS Y SITUACIONES

Observe las preguntas de ejemplo para medir la confianza en relación con los rasgos de la personalidad y las situaciones (Vealey, 1986). Resaltan las diferencias entre las mediciones de los rasgos y las situaciones en el contexto deportivo. El inventario de rasgos de confianza deportiva le pide que marque cómo se siente "generalmente", mientras que el inventario de situaciones de confianza deportiva le pide que marque cómo se sientes "ahora", en un momento particular en una situación en particular.

MEDICIÓN DE UNA SITUACIÓN ESPECÍFICA

Aunque las escalas generales brindan información útil acerca de los rasgos de la personalidad y las situaciones, la **medición de una situación específica** predice de

Inventario de confianza deportiva de los rasgos de la personalidad

Piense en cuán confiado se siente cuando compite deportivamente. Responda las tres preguntas que siguen a continuación con relación a qué tan confiado se siente *en general* cuando compite en su disciplina deportiva. Compare su confianza con la de los deportistas más confiados que conozca. Por favor, responda cómo se siente, no cómo le gustaría sentirse (redondee el número).

	Baja			Mediana					Alta
1. Compare la confianza en su capacidad para poner en práctica las habilidades necesarias para tener éxito con la del deportista más confiado que conozca.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Compare la confianza en su capacidad para funcionar bajo presión con la del deportista más confiado que conozca.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Compare la confianza en su capacidad para concentrarse lo suficiente para tener éxito con la del deportista más confiado que conozca.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Inventario de confianza deportiva en la situación

	Baja			Mediana					Alta
1. Compare la confianza que siente ahora mismo para poner en práctica las habilidades necesarias para tener éxito con la del deportista más confiado que conozca.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Compare la confianza que siente ahora mismo con respecto a su capacidad para funcionar bajo presión con la del deportista más confiado que conozca.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Compare la confianza que siente ahora mismo en su capacidad para concentrarse en su habilidad para tener éxito con la del deportista más confiado que conozca.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

manera más confiable el comportamiento en distintas situaciones porque tiene en cuenta tanto los rasgos de la personalidad como la situación específica (enfoque de interacción). Por ejemplo, Sarason observó en 1975 que algunos estudiantes obtenían malos resultados en exámenes cuando estaban extremadamente nerviosos. Estos estudiantes no se ponían tan nerviosos en otras situaciones, pero rendir exámenes los paralizaba. Sarason desarrolló una escala situacional específica para medir cuán ansiosa está generalmente una persona antes de rendir un examen (test de ansiedad). La escala de "situación específica" podría predecir la ansiedad antes del examen (estado de ansiedad) mejor de lo que lo haría un test de rasgos de ansiedad estándar.

➢ Podemos predecir de mejor manera la conducta cuando conocemos mejor la situación específica y las formas en que los individuos responden ante determinadas situaciones.

MEDICIÓN DE UNA SITUACIÓN DEPORTIVA ESPECÍFICA

Ahora observe la estructura de algunas de las preguntas y respuestas del Test del estilo interpersonal y de atención (Nideffer, 1976b) que se encuentra debajo y del Test de perfiles de estados de humor (McNair, Lorr y Droppleman, 1971) de la página 36. Note que las preguntas no están relacionadas directamente con el deporte o con la actividad física. En cambio, son generales y se refieren a estados de humor y a la atención en situaciones comunes.

➢ La medición de la personalidad en una situación deportiva específica predice el comportamiento en situaciones deportivas mejor que los tests de personalidad estándar.

Hasta hace poco tiempo, casi todas las mediciones de rasgos de personalidad y situaciones en la psicología del deporte provenían de inventarios de personalidad estándar, sin ninguna referencia específica con relación al deporte o a la actividad física. Los tests específicos del área deportiva brindan mediciones más confiables y válidas acerca de los rasgos de personalidad y situaciones en contextos de práctica deportiva. Por ejemplo, en vez de sondear cuán ansioso está antes de dar un discurso o de salir hacia una cita, un entrenador podría examinar el grado de ansiedad antes de una competencia (en especial si el exceso de ansiedad perjudica su desempeño). Un test de ansiedad diseñado para el deporte evalúa mejor la ansiedad precompetitiva que un test de ansiedad estándar. Los inventarios psicológicos desarrollados específicamente para el ámbito del deporte y la actividad física incluyen:

- el Test de ansiedad en competencias deportivas para medir la ansiedad en la competencia (Martens, 1977),
- el Inventario-2 de ansiedad en situación de competencia, para medir el estado de ansiedad precompetitiva (Martens, Burton, Vealey, Bump y Smith, 1982), y

Test del estilo interpersonal y de atención

Utilizando la siguiente escala, por favor responda de la manera que más se aproxime a su percepción sobre usted mismo.

0 = Nunca

1 = Rara vez

2 = Algunas veces

3 = Frecuentemente

4 = Siempre

_____ Me atrapo en mis pensamientos y me abstraigo de lo que sucede a mi alrededor.

_____ Tengo dificultad para despejar mi mente por completo.

_____ Me resulta sencillo dirigir mi atención y concentrarme en algo preciso.

_____ En las tiendas tengo tantas ofertas que me resulta difícil decidirme.

_____ Soy bueno para detectar rápidamente a una persona o una cara en una multitud.

Perfil de los estados de humor

La siguiente lista de palabras describe sentimientos particulares de la gente. Describa cómo se ha sentido esta última semana, incluido el día de hoy.

_____ Con energía
_____ Tenso
_____ Cansado
_____ Confundido
_____ De buen ánimo
_____ Enojado

Puntuación

0 = Para nada **1** = Un poco **2** = Moderadamente **3** = Bastante **4** = Extremadamente

Ítems de ejemplo del test tenístico sobre el estilo interpersonal y de atención

Marque la respuesta que más se aproxime al modo en que usted se siente. Utilice la siguiente escala:

0 = Nunca
1 = Rara vez
2 = Algunas veces
3 = Frecuentemente
4 = Siempre

_____ Cuando juego al tenis me distraigo con los ruidos y vistas que me rodean.
_____ Cuando juego dobles estoy al tanto de los movimientos y de las posiciones de todos los jugadores en la cancha.
_____ Soy bueno para analizar rápidamente las fortalezas y debilidades de mi rival.
_____ Cuando juego al tenis me pongo ansioso y me bloqueo.

- el Inventario de confianza rasgo de la personalidad-situación, para medir la confianza deportiva (Vealey, 1986).

Algunos tests fueron incluso desarrollados para ciertos deportes. Estos inventarios pueden ayudarnos a identificar las áreas de fortaleza y debilidad psicológica de una persona para determinado deporte o actividad física. Después de recopilar los resultados, un entrenador puede aconsejar a su deportista acerca de cómo trabajar sus puntos fuertes y eliminar sus debilidades. Un ejemplo de test específico de un deporte es el Test tenístico del estilo interpersonal y de atención (Van Schoyck y Grasha, 1981).

FLUCTUACIONES ANTES Y DURANTE LA COMPETENCIA

Las sensaciones cambian antes de la competencia y durante ésta. Por lo general, las situaciones se evalúan poco antes (dentro de los 30 minutos) de que comience la competencia o la actividad física. Aunque las mediciones pueden indicar cómo se encuentra una persona en ese momento, esos sentimientos podrían modificarse durante la competencia. Por ejemplo, el estado de ansiedad de Matt 30 minutos antes de jugar un campeonato de fútbol puede ser muy elevado, pero una vez que realiza "algunas buenas jugadas" y logra fluir en el juego, su ansiedad podría bajar a un nivel moderado. Al final del partido, la

Considerar los rasgos de la personalidad y las situaciones para comprender el comportamiento

Terry es en general una persona segura; enfrenta las situaciones con mayor confianza que Tim, que presenta características inseguras. Como entrenador, usted está interesado en saber cómo se relaciona la confianza con el desempeño, y quiere saber cómo se sienten Tim y Terry inmediatamente después de una competencia de natación. Aunque Tim es por lo general inseguro, formó parte del equipo de natación de su escuela secundaria y tiene confianza en sus aptitudes como nadador. Consecuentemente, su confianza es elevada antes del comienzo de la carrera. De manera contraria, aunque Terry es muy seguro para muchas cosas, no ha tenido mucha experiencia como nadador y ni siquiera está seguro de que podrá finalizar la carrera. Por lo tanto, su confianza antes de comenzar la carrera es baja. Si usted calcula solamente el rasgo de la personalidad sobre la base de la confianza de Tim y Terry, sería incapaz de predecir su confianza antes de la carrera. Por otro lado, si observa el estado de la confianza de Tim y Terry en otro deporte –como puede ser el béisbol– sus resultados podrían diferir.

Este ejemplo muestra la necesidad de considerar tanto las mediciones de los rasgos de la personalidad como de las situaciones para investigar la personalidad. Los niveles de los rasgos de la personalidad y de la situación, analizados de manera aislada, arrojan datos menos significativos que si se los compara con la diferencia entre los niveles actuales de la situación y del rasgo de la personalidad. La diferencia en la puntuación representa el impacto de los factores situacionales en el comportamiento. Los niveles de ansiedad de Terry y Tim diferían por su experiencia como nadadores (factor situacional).

ansiedad de Matt podría volver a elevarse si el resultado es empate. Debemos tener en cuenta tales fluctuaciones para evaluar la personalidad y las reacciones en el ámbito competitivo.

Utilización de medidas psicológicas

Conocer la personalidad es importante para ser un entrenador, un maestro o un preparador físico exitoso. Puede que lo tiente utilizar tests psicológicos para recolectar información acerca de la gente a quien quiere ayudar profesionalmente. Tenga en cuenta, sin embargo, que los inventarios psicológicos por sí solos no pueden predecir el éxito deportivo. Y a veces han sido utilizados de manera poco ética –o al menos inapropiada– y mal administrados. En realidad, ¡no siempre queda del todo claro cómo deberían utilizarse los inventarios psicológicos! Aun así, es importante que los profesionales entiendan las limitaciones y los usos y abusos de tomar los tests para saber qué se debe hacer y qué no.

Usted desea ser capaz de tomar decisiones basadas en la información –es decir, ser un consumidor informado– acerca de cómo (o si) usar tests de personalidad. Hay algunas cuestiones importantes para tener en cuenta sobre los test psicológicos:

- ¿Deberían utilizarse los tests psicológicos para elegir a los miembros de un equipo?
- ¿Qué califica a una persona para poder administrar tests psicológicos?
- ¿Deberían los entrenadores tomar tests psicológicos a sus deportistas?
- ¿Qué tipo de tests psicológicos deberían usarse con deportistas?
- ¿De qué manera deberían administrarse los tests psicológicos a los deportistas?

En 1985, la Asociación Psicológica Americana dio a conocer siete criterios de ayuda para administrar tests psicológicos, los cuales se detallarán brevemente a continuación.

➢ Todos los tests psicológicos tienen un margen de error; sea cauteloso al interpretar los resultados.

Conozca los principios del margen de error al testear y medir

Antes de administrar e interpretar un inventario psicológico debe comprender los principios de la administración del test, ser capaz de reconocer los errores de medición y tener bien diseñadas y validadas las mediciones. No todos los tests psicológicos han sido desarrollados de manera sistemática y confiable. Sacar conclusiones e inferencias acerca de la estructura de la personalidad o del comportamiento de un deportista sobre la base de este tipo de tests sería erróneo y poco ético. Los resultados de los tests no son absolutos e irrefutables.

Incluso los tests validados que han sido desarrollados bajo estándares de confiabilidad pueden presentar errores de medición. Suponga que quiere medir la autoestima en estudiantes de educación física de entre 13 y 15 años. Escoge un buen test diseñado para adultos debido a que no existe tal test para adolescentes. Si los estudiantes no comprenden completamente las preguntas, los resultados no serán confiables. De igual forma, si administra un test que fue diseñado para una población blanca a deportistas afroamericanos o hispanos, los resultados podrían ser menos confiables a causa de las diferencias culturales. En este tipo de situaciones, el investigador debería realizar una prueba piloto con la población específica para determinar la confiabilidad y la validez del instrumento.

La gente generalmente se quiere presentar de manera positiva. Algunas veces responden a las preguntas de la manera en que desearían ser vistas socialmente, un tipo de respuesta conocida como "falsamente buena". Por ejemplo, una deportista podría tener miedo de demostrarle a su entrenador cuán nerviosa se encuentra antes de una competencia, y entonces falsearía sus respuestas en el test de ansiedad precompetitiva para tratar de aparecer relajada, tranquila y compuesta.

Conozca sus limitaciones

La Asociación Psicológica Americana recomienda que la gente que administra los tests esté consciente de las limitaciones en su entrenamiento y preparación. Sin embargo, algunas personas no reconocen los límites de su conocimiento, o utilizan e interpretan los resultados de los tests de manera no ética, lo que puede ser perjudicial para los deportistas. Por ejemplo, no es apropiado utilizar cuestionarios desarrollados para medir psicopatología (anormalidad, como la esquizofrenia o el trastorno bipolar) para medir un aumento normal de la ansiedad. Más aún, no es apropiado administrar test clínicos de personalidad a estudiantes de educación física.

➢ Los individuos necesitan un entrenamiento especial (p. ej., certificado, curso laboral) en evaluación psicológica para estar capacitados para interpretar los resultados de los tests de personalidad.

No utilice tests psicológicos para la selección del equipo

Seleccionar jugadores para el equipo sólo sobre la base de tests psicológicos no es correcto porque los tests no son lo suficientemente precisos para predecir. Por ejemplo, es injusto determinar si un deportista posee el perfil psicológico "correcto" para desempeñarse como mediocampista de fútbol o como ala en el básquet basándose sólo en tests psicológicos. Algunos tests psicológicos pueden tener un uso limitado, pero deben considerarse junto con las mediciones del desempeño físico, las evaluaciones del entrenador y la capacidad real de juego.

Utilizar sólo inventarios de personalidad para elegir a los deportistas de un equipo o para eliminarlos del equipo es un abuso de la utilización del test y no debería ser tolerado. Se deberían tener siempre tres cosas en mente cuando se utilizan tests psicológicos como parte de una batería de tests para ayudarnos en el proceso de selección de deportistas (Singer, 1988). Primero, el test utilizado debe ser una herramienta válida y confiable. Segundo, el usuario debe conocer cuáles son las características importantes de la personalidad para el éxito deportivo que interesan y los niveles ideales en que son requeridas esas características. Tercero, el usuario debería conocer cuánto pueden compensar los deportistas la falta de algunas características con otras.

Incluya una devolución del material

Antes de que los estudiantes, deportistas y aficionados a la actividad física completen los tests, deben conocer el propósito, qué miden y cómo serán utilizados los resultados de éstos. Los deportistas deben recibir una devolución *(feedback)* de los resultados de manera tal que mejoren internamente su perspectiva gracias al proceso de prueba.

Asegure a los deportistas la confidencialidad de la prueba

Es importante confirmarle a la gente que sus respuestas permanecerán de manera confidencial en cualquiera de los tests que se administren (¡y asegurarse de que se mantenga esa confidencialidad!). Con esta reafirmación, los examinados probablemente respondan de manera más honesta. Cuando se sienten preocupados por la exposición pueden esquivar o falsificar las respuestas, lo cual puede distorsionar la investigación y hacer que la interpretación sea virtualmente inútil. Los estudiantes de una clase de educación física podrían preguntar si el test afectará sus calificaciones, y en tales circunstancias tenderán a exagerar sus fortalezas y minimizar sus debilidades. Si no explica las razones por las cuales toma los tests, los examinados pueden volverse desconfiados y preguntarse si el entrenador utilizará los tests para elegir nuevos integrantes para el equipo o para eliminar jugadores.

Adopte un enfoque intraindividual

Resulta equivocado muchas veces comparar los resultados de los tests psicológicos de un deportista con los de la norma, aunque en algunos casos esa comparación nos sea

Qué hacer y qué no hacer en los tests de personalidad

Qué hacer

- Informe a los participantes acerca del propósito del test de personalidad y exactamente para qué será utilizado.
- Permita solamente la administración de los tests a personas calificadas que comprendan los principios de la administración y los márgenes de error de la prueba.
- Integre los resultados de los tests con otras informaciones obtenidas acerca del participante.
- Utilice tests diseñados específicamente para deportistas cuando sea posible; administre estos tests bajo supervisión de un psicólogo deportólogo.
- Utilice tanto mediciones de rasgos de la personalidad como de situaciones.
- Brinde a los participantes una devolución de los resultados de la prueba.
- Compare los resultados de cada individuo con relación a sus propios niveles básicos y no con la información normativa.

Qué no hacer

- No utilice tests clínicos de personalidad con énfasis en la anormalidad para estudiar la población promedio de deportistas y aficionados al ejercicio.
- No utilice tests de personalidad para decidir quién formará parte del equipo y quién no.
- No administre o interprete tests de personalidad a menos que esté calificado para hacerlo por parte de la Asociación Psicológica Americana u otra asociación certificada.
- No utilice los tests de personalidad para predecir el comportamiento en el ámbito deportivo y de actividad física sin considerar otras fuentes de información, como los datos observables y las evaluaciones de desempeño.

útil. Los deportistas o aficionados a la actividad física pueden obtener puntuaciones altas o bajas en los rasgos de ansiedad, confianza o motivación con relación a otras personas, pero el punto más importante es cómo se están sintiendo en un momento determinado con relación a cómo se sienten normalmente (un **enfoque intraindividual**). Utilice esta información psicológica para ayudarlos con su performance y para que disfruten más la experiencia, pero en relación con sus propios parámetros, no en comparación con otros.

Tomemos, por ejemplo, la evaluación de la motivación de un aficionado a la actividad física. No es importante saber si la motivación de la persona con relación al ejercicio es alta o baja comparada con la motivación de otro aficionado, sino comparada con motivaciones regulares que tiene el mismo aficionado al ejercicio (p. ej., estar con su familia u ocuparse de sus responsabilidades laborales).

Comprender y evaluar los componentes específicos de la personalidad

Una buena comprensión de los componentes de la personalidad brinda cierta perspectiva para utilizar e interpretar los tests psicológicos. Por ejemplo, para medir la personalidad de una persona seguramente estará interesado en su núcleo psicológico. Seleccionaría tipos de tests específicos para lograr una comprensión precisa de varios aspectos de su personalidad. Para medir aspectos más profundos y subconscientes de su personalidad puede utilizar tests proyectivos, por ejemplo. Los **tests proyectivos** a menudo incluyen gráficos o situaciones escritas y los examinados tendrán que proyectar sus sentimientos y pensamientos acerca de ese material. Por ejemplo, se le puede mostrar a alguien una foto de un corredor exhausto que está cruzando la línea de meta en una carrera muy disputada y pedirle que escriba sobre lo que está sucediendo. Una persona que logra sus objetivos, segura, podría enfatizar el esfuerzo que realiza el deportista que entrega todo para lograr el objetivo, mientras una persona a la que le cuesta lograr objetivos podría proyectar sus sentimientos de pena por perder la carrera en un final reñido.

Los tests proyectivos son interesantes, pero a menudo son difíciles de interpretar y calificar. Por esta razón, los psicólogos deportólogos suelen evaluar la personalidad en el deporte observando las respuestas comunes provocadas por la situación real que les incumbe. Por ejemplo, a los entrenadores les interesa saber si un deportista está

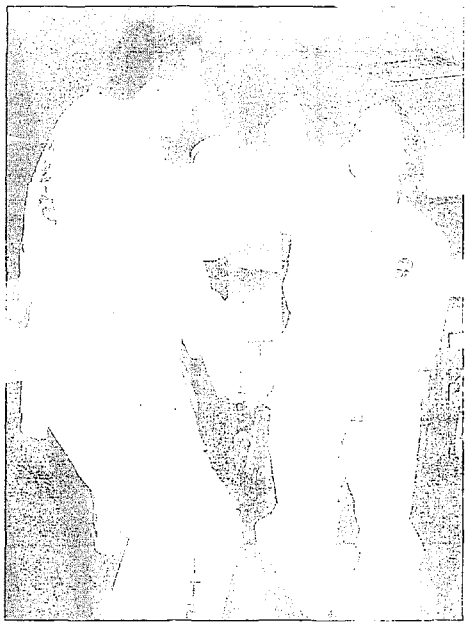
ansioso; también quieren saber de qué manera reacciona el deportista a la ansiedad competitiva. Por lo tanto, un test que mide la ansiedad en el deporte sería más útil para un psicólogo deportólogo o para un entrenador que un test que mide la ansiedad en general. De igual manera, un test que mide la motivación para el ejercicio sería de mayor utilidad para un preparador físico que un test estándar de motivación.

ENFOCARSE EN LAS INVESTIGACIONES ACERCA DE LA PERSONALIDAD

Las investigaciones en las décadas de 1960 y 1970 aportaron pocas conclusiones útiles sobre la relación de la personalidad con el desempeño deportivo. En parte, estos pocos resultados provinieron de problemas metodológicos, estadísticos e interpretativos, que discutiremos más adelante. Los investigadores se dividían en dos campos. Morgan (1980) describió que un grupo asumía un punto de vista crédulo; es decir, estos investigadores creían que la personalidad está íntimamente relacionada con el éxito deportivo. Decía que el otro grupo asumía un punto de vista escéptico al argumentar que la personalidad no tiene relación con el éxito deportivo.

No se ha comprobado como correcto ninguno de los dos puntos de vista. Existe alguna relación entre la personalidad y el rendimiento deportivo pero está lejos de ser ideal. Esto quiere decir que aunque los rasgos de la personalidad y las situaciones pueden ayudar a predecir el comportamiento y el éxito deportivos, no son precisos. Por ejemplo, el hecho de que algunos corredores olímpicos de fondo exhiban características de personalidad introvertida no quiere decir que los corredores de fondo necesiten ser introvertidos para tener éxito. De manera similar, aunque muchos mediocampistas de fútbol americano tengan personalidad agresiva, otros no.

Ahora centraremos el análisis en la investigación de la personalidad, el desempeño deportivo y la elección del deporte. Pero recuerde que la personalidad aislada no alcanza para explicar el comportamiento deportivo. Es necesario ser cautelosos al interpretar los resultados de la investigación de la personalidad porque la atribución o asunción de las relaciones causa-efecto entre la personalidad y el rendimiento fue un problema en muchos estudios anteriores.



Según investigaciones, se ha confirmado que las disposiciones de la personalidad, como los patrones de conducta tipo A y la baja autoestima, son influenciados por el ejercicio.

DEPORTISTAS Y NO DEPORTISTAS

Intente definir qué es un deportista. No es sencillo. ¿Es deportista alguien que juega en la liga universitaria o en un equipo intercolegial; alguien que demuestra cierto nivel de habilidad; quien corre todos los días para perder peso; el que practica deporte profesionalmente; el que practica deportes bajo techo? Tenga en cuenta esta ambigüedad a medida que lea acerca de estos estudios que han comparado los rasgos de la personalidad de deportistas y no deportistas. Esta ambigüedad en las definiciones ha debilitado la investigación y enturbiado su interpretación.

Un estudio comparativo muy amplio de deportistas y no deportistas testeó a 2.000 varones universitarios utilizando el test de Cattell 16 PF, que mide 16 rasgos de la personalidad (Schurr, Ashley y Joy, 1977). No se encontró ningún rasgo singular del perfil de la personalidad que distinguía a deportistas (definidos para los propósitos del estudio como miembros del equipo intercolegial de la universidad) de no deportistas. Sin embargo, cuando se clasificó a los deportistas según el deporte que practicaban, surgieron varias diferencias. Por ejemplo, comparados con no deportistas, los deportistas que practicaban deportes de *equipo* mostraban menos razonamiento abstracto, más extroversión, más dependencia y menos fortaleza yoica. Más aún, comparados con los no deportistas, los deportistas que practicaban deportes *individuales* mostraban mayores niveles de objetividad, dependencia, menos ansiedad y menos pensamiento abstracto.

Por lo tanto, aparecían algunas diferencias que distinguían a los deportistas de los no deportistas, pero estas diferencias específicas no pueden ser consideradas definitivas todavía. Schurr y algunos colegas (1977) encontraron que los deportistas de deportes en equipo eran más dependientes, extrovertidos y ansiosos pero menos imaginativos que los deportistas que practicaban deportes individuales. Por supuesto que ciertos tipos de personalidades encajan mejor con ciertos deportes, más que ciertos deportes moldean la personalidad de sus participantes. Las razones para estas diferencias continúan siendo poco claras.

➢ No se ha encontrado ningún perfil de personalidad específico que diferencie claramente a los deportistas de los no deportistas.

DEPORTISTAS FEMENINAS

A medida que más mujeres compiten en el deporte, necesitamos comprender los perfiles de las mujeres deportistas. En 1980, Williams encontró que las deportistas exitosas se diferenciaban marcadamente de la mujer "común" con relación al perfil de su personalidad. En comparación con las mujeres no deportistas, las mujeres deportistas estaban más orientadas hacia el logro de un objetivo, eran más independientes, agresivas, estables emocionalmente y confiadas. La mayoría de estos rasgos son deseables para el deporte. Aparentemente, los deportistas que se destacan poseen similares características de personalidad, sin importar que sean hombres o mujeres.

➢ Pocos rasgos de la personalidad diferencian a los hombres y a las mujeres deportistas, en especial en los niveles de elite.

SALUD MENTAL POSITIVA Y PERFIL DE TÉMPANO DE HIELO

Después de comparar los rasgos de la personalidad de deportistas exitosos con otros menos exitosos utilizando una medida llamada Perfil de los estados de humor (POMS, por sus siglas en inglés), Morgan desarrolló un **modelo de salud mental** que según dice es efectivo para predecir el éxito deportivo (Morgan, 1979c, 1980; Morgan, Brown, Raglin, O'Connor y Ellickson, 1987). Básicamente el modelo sugiere que la salud mental positiva, evaluada por un patrón específico de puntuaciones POMS, está directamente relacionada con el éxito deportivo y con altos niveles de desempeño.

➢ El modelo de salud mental de Morgan propone que los deportistas exitosos tienen mayor salud mental positiva que la que exhiben los deportistas no tan exitosos (o sin éxito).

El modelo de Morgan predice que un deportista que obtiene una puntuación por encima del promedio en las subescalas de neuroticismo, depresión, fatiga, confusión e ira de los POMS, y por debajo del promedio en vigor, tenderá a opacarse en comparación con un deportista que obtuvo puntuaciones por debajo del promedio en todas esas características, excepto en vigor y por encima del promedio en vigor. Los deportistas de elite exitosos de muchos deportes (p. ej., nadadores, luchadores, remeros y corredores) se caracterizan por lo que Morgan llamó **perfil de témpano de hielo**, el cual refleja la salud mental positiva. Los deportistas de elite exitosos con perfil de témpano hielo obtienen una puntuación en vigor superior al promedio de la población pero su tensión, su depresión, su ira, su cansancio y su confusión están por debajo del promedio de la población (véase figura 2.3*a*). El perfil se asemeja a un témpano de hielo ya que todos los rasgos negativos se encuentran debajo de la superficie (promedio de la población) y el rasgo positivo (vigor) está sobre la superficie. En contraste, los deportistas de elite menos exitosos poseen un perfil más chato, y obtienen puntuaciones por debajo del percentil 50 en todos los factores psicológicos (véase figura 2.3*b*). Según Morgan, esto es reflejo de la salud mental negativa.

PREDICCIONES ACERCA DEL DESEMPEÑO

Morgan (1979c) evaluó psicológicamente a 16 candidatos para el equipo de remo de peso pesado de los Estados Unidos en 1974 utilizando los POMS, y predijo 10 de los 16 finalistas. El éxito de éste y de otros estudios similares llevó a Morgan a determinar que los deportistas más exitosos exhiben el perfil de témpano de hielo y más salud mental positiva que los menos exitosos. Se puede pensar que según estas llamativas estadísticas se deben utilizar tests psicológicos para seleccionar a los deportistas para un equipo. Sin embargo, como se verá más tarde, la mayoría de los psicólogos deportólogos se oponen vehementemente a utilizar tests psicológicos para la selección de un equipo y, de hecho, Morgan no pensaba que el test debía utilizarse con fines selectivos. La medición de la personalidad está lejos de ser perfecta (sólo 10 de los 16 remeros se predijeron correctamente), y utilizar tests para la selección podría significar que los deportistas fueran elegidos o separados del equipo de manera injusta.

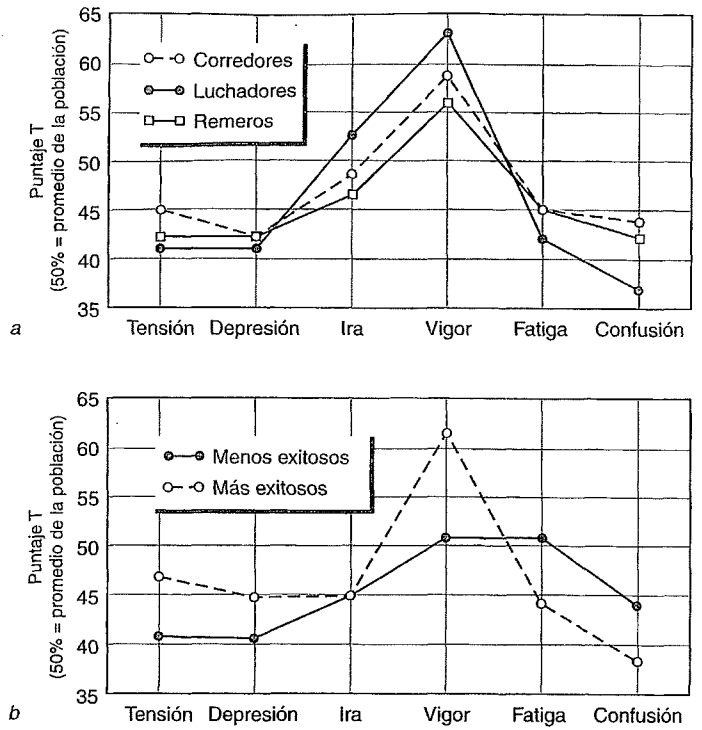


Figura 2.3 *a)* Perfiles de témpano de hielo para luchadores exitosos, corredores de fondo, y remeros; *b)* perfiles psicológicos de deportistas de elite exitosos y menos exitosos.

Adaptado con permiso de W. Morgan, 1979, *Coach, athlete and sport psychologist* (Toronto: University of Toronto School of Physical and Health Education), 185. Con permiso del autor.

➤ Los tests pueden ayudar a identificar las fortalezas y las debilidades psicológicas de los deportistas, y esta información puede ser utilizada para desarrollar un plan de entrenamiento adecuado según las habilidades psicológicas.

Aunque el modelo de salud mental de Morgan (el perfil de témpano de hielo) es apoyado por otros teóricos (Raglin, 2001), ha recibido algunas críticas durante los últimos años (Renger, 1993; Rowley, Landers, Kyllo y Etnier, 1995; Prapavessis, 2000; Terry, 1995). Renger (1993), por ejemplo, pensaba que los resultados habían sido malinterpretados. Según Renger, no había suficiente evidencia para concluir que el perfil diferencia a los deportistas según distintos niveles de habilidad, y solamente distinguía a los deportistas de los no deportistas. De manera similar, Rowley y colegas (1995) condujeron una publicación sobre estadísticas (llamada **metaanálisis**) acerca de todas las investigaciones de los perfiles de témpano de hielo, y encontraron que en realidad los perfiles marcaban una diferencia entre los perfiles de los deportistas exitosos con respecto a los de los deportistas menos exitosos, pero contaban sólo para un porcentaje muy pequeño con respecto a las variaciones de su desempeño (menos del 1%). Rowley y coautores advirtieron que la evidencia no justifica la utilización del instrumento como base para la selección de un equipo y que los usuarios deben ser cuidadosos de los efectos de deseabilidad social (participantes que fingen "respuestas buenas" para satisfacer las expectativas de sus entrenadores). Terry (1995) también advirtió que el POMS no es un test para "identificar campeones", como lo había propuesto Morgan en un principio en su modelo de salud mental del perfil de témpano de hielo. Al mismo tiempo, según

Terry, esto no quiere decir que el test sea inservible. Él indicó que los perfiles con humor positivo tienen mayores probabilidades de dedicarse al deporte; por lo tanto, los cambios del humor de los deportistas deberían compararse con sus niveles de humor previos y no con los estándares de un grupo mayoritario. Gracias a su investigación y a su experiencia como consultor de deportistas, Terry recomendó las siguientes situaciones para las cuales los POMS pueden ser útiles:

- Para monitorizar el estado mental de los deportistas
- Para catalizar las discusiones en las charlas personales
- Para mejorar el humor a lo largo del tiempo
- Para identificar un problema tempranamente
- Para monitorizar el humor de los encargados de los equipos y apoyar al personal
- Para monitorizar la carga de entrenamiento (véase capítulo 21 para más detalles)
- Para monitorizar a un deportista durante el proceso de aclimatación
- Para identificar deportistas sobreentrenados (véase también capítulo 21)
- Para monitorear a los deportistas durante la rehabilitación del sobreentrenamiento (véase también capítulo 21)
- Para monitorizar las respuestas emocionales ante una lesión (véase capítulo 19 para más detalles)
- Para predecir el desempeño (pero no para la selección de un deportista)
- Para individualizar un entrenamiento mental

De esta manera, la investigación del perfil de témpano de hielo tiene implicaciones claras para la práctica profesional. Sin embargo, las recientes críticas dirigidas hacia estas investigaciones demostraron que no es posible que con sólo obtener algunos valores de la personalidad se pueda seleccionar de manera realista un equipo o predecir de forma precisa variaciones importantes en el rendimiento atlético. De todos modos, la información acerca de la personalidad tiene algunos propósitos útiles. La información puede ayudar a los psicólogos deportólogos a descubrir los tipos de rasgos de la personalidad y situaciones asociadas con los deportistas exitosos y, una vez que se comprendan estos factores, los deportistas podrán trabajar con los psicólogos deportólogos y con los entrenadores para desarrollar habilidades psicológicas con el objetivo de mejorar el desempeño deportivo. Por ejemplo, el entrenamiento de las habilidades psicológicas (véanse capítulos 11 y 16) puede ayudar a los aficionados al ejercicio y deportistas a lidiar de manera más efectiva con la ira y la ansiedad.

En resumen, los tests de personalidad son herramientas útiles que nos ayudan a comprender, monitorizar y trabajar con deportistas y aficionados al ejercicio. No existen instrumentos mágicos que nos permitan hacer generalizaciones indiscriminadas acerca de los comportamientos de los individuos y sus performances.

EJERCICIO Y PERSONALIDAD

Los psicólogos deportólogos han investigado la relación entre el ejercicio y la personalidad. Veremos nuevamente de manera breve la relación entre el ejercicio y dos disposiciones de la personalidad: la personalidad con patrón de conducta tipo A y el autoconcepto.

CONDUCTA TIPO A

El patrón de conducta tipo A está caracterizado por fuerte sensación de urgencia, exceso del impulso competitivo y hostilidad que se presenta fácilmente. La antítesis del patrón de conducta tipo A es el llamado tipo B. En un principio se encontró una relación entre la conducta tipo A y el aumento de la incidencia de enfermedades cardiovasculares. Más recientemente, se ha observado que el componente ira-hostilidad del patrón de conducta tipo A es la característica principal relacionada con la enfermedad. Aunque las causas del comportamiento tipo A no se han determinado de manera absoluta, hay evidencias considerables que apuntan el entorno sociocultural como origen posible del problema, como, por ejemplo, las expectativas de un alto rendimiento por parte de los padres (Girdano, Everly y Dusek, 1990).

Los primeros esfuerzos por modificar la conducta tipo A por medio del ejercicio han dado resultados mixtos. Un estudio positivo mostró que un programa aeróbico de 12 semanas no sólo fue asociado con la reducción de la conducta tipo A sino que ayudó significativamente a los participantes a reducir la reacción cardiovascular frente al estrés mental (Blumenthal y cols., 1988). Así, al modificar los patrones de comportamiento tipo A por medio del ejercicio se obtuvieron beneficios positivos para la salud.

➤ Los patrones de comportamiento tipo A aparentemente pueden ser modificados con el ejercicio, y esto puede reducir el riesgo de enfermedad cardiovascular.

AUTOCONCEPTO

El ejercicio parece tener también una relación positiva con el autoconcepto (Biddle, 1995; Marsh y Redmayne, 1994; Sonstroem, 1984; Sonstroem, Harlow y Josephs, 1994). Sonstroem (1984) sugirió que estos cambios

en el autoconcepto podrían ser asociados con la *percepción* de un mejor estado físico más que con los cambios reales en el estado físico. Aunque los estudios todavía no han probado que los cambios en el estado físico producen cambios en el autoconcepto, los programas de ejercicios parecen generar un aumento significativo de la autoestima, en especial en aquellos sujetos que mostraban en un principio baja autoestima.

- El ejercicio y mejores niveles de estado físico parecen estar asociados con un aumento de la autoestima, especialmente entre aquellos sujetos que mostraban en un principio baja autoestima.

De forma paralela con la investigación de la personalidad en el deporte, la investigación del ejercicio y el autoconcepto ha mostrado que es mejor pensar en autoestima o autoconcepto no sólo como un rasgo general (autoestima global) sino como un rasgo que incluye numerosas dimensiones con contenidos específicos, como el autoconcepto social, el autoconcepto académico y el autoconcepto físico. Como se puede esperar, la investigación demuestra que la práctica de ejercicio produce el mayor impacto sobre la dimensión física del autoconcepto (Fox, 1997; Marsh y Sonstroem, 1995). Esta relación se discute más ampliamente en el capítulo 17.

EXAMINAR LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y EL ÉXITO

Aunque algunas diferencias en los rasgos de la personalidad y las disposiciones de los deportistas y aficionados a la actividad física son evidentes, los investigadores no están satisfechos con la utilidad de la información que se tiene hasta aquí. Por esta razón, muchos investigadores contemporáneos han adoptado el enfoque fenomenológico para estudiar la personalidad, y pasaron de estudiar rasgos tradicionales a examinar las estrategias mentales, habilidades y conductas que los deportistas utilizan para competir y la relación con el desempeño exitoso (Auweele, Cuyper, Van Mele y Rzewnicki, 1993; Vealey, 2002).

Uno de los primeros estudios en adoptar este enfoque fue una investigación realizada por Mahoney y Avener (1977) sobre gimnastas que competían en anillos para el equipo estadounidense olímpico masculino. Los autores encontraron que los gimnastas que lograban ingresar al equipo manejaban mejor la ansiedad, proyectaban más imágenes internas positivas y utilizaban un monólogo interior más positivo que aquellos que no habían logrado ingresar al equipo.

- Los medallistas olímpicos, a diferencia de los no medallistas, internalizaban tanto sus estrategias que reaccionaban de manera automática frente a la adversidad.

Smith, Schutz, Smoll y Ptacek (1995) desarrollaron y validaron una medida para habilidades psicológicas específicas del deporte (Inventario de habilidades de afrontamiento para el deporte, o por sus siglas en inglés, ACSI; Athletic Coping Skills Inventory-28). El ACSI no sólo brinda una puntuación general para las habilidades psicológicas del deportista sino que aporta puntuaciones para siete subescalas, a saber:

- Enfrentar la adversidad
- Alcanzar el mejor desempeño bajo presión
- Preparación mental y fijación de objetivos
- Concentración
- Ausencia de preocupaciones
- Confianza y motivación para lograr objetivos
- Capacidad para ser entrenado

Smith y colegas examinaron la relación entre las puntuaciones de la escala general y las subescalas y el desempeño deportivo en dos estudios. En el primer estudio (Smith y cols., 1995), 762 varones y mujeres estudiantes secundarios deportistas que representaban una variedad de disciplinas deportivas completaron el ACSI. Fueron clasificados como "por debajo de su potencial" (aquellos que poseían un talento que, según su entrenador, excedía sus actuales registros de desempeño), "de desempeño normal" (aquellos cuyas puntuaciones eran iguales a los de su desempeño actual) y "por encima de su potencial" (aquellos que, según sus entrenadores, se desempeñaban mejor de lo que sugería su talento). El estudio mostró que los deportistas que se desempeñaban por encima de su potencial tenían puntuaciones significativamente más altas que los otros grupos en varias subescalas (capacidad para ser entrenado, concentración, enfrentar la adversidad), así como puntuaciones generales más altas. Estos resultados demuestran que las habilidades psicológicas pueden ayudar a los deportistas a obtener el máximo provecho de su talento físico.

La muestra en el segundo estudio (Smith y Christensen, 1995) fue sobre un grupo de deportistas bastante diferente: 104 jugadores de béisbol profesionales de las ligas menores. Las puntuaciones en el ACSI tenían en cuenta el desempeño en relación con el promedio de bateos para los bateadores y con promedio de carreras ganadas para los lanzadores. Curiosamente, como ocurrió con los deportistas de la escuela secundaria en el primer estudio, las calificaciones de expertos acerca de las habilidades *físicas* no concordaron con las puntuaciones ACSI. Más aún, las habilidades psicológicas influyeron

en una parte significativa de las variaciones en el desempeño del bateo y en el lanzamiento, y esas habilidades contribuyeron aún más que la habilidad física. (Recuerde que éstos eran todos deportistas talentosos y altamente habilidosos, por lo tanto, el talento físico es importante.) Finalmente, las puntuaciones más altas en las habilidades psicológicas fueron asociadas con la supervivencia o la continuidad del jugador dentro del béisbol profesional dos y tres años más tarde. Por consiguiente, el deporte de elite parecería estar claramente relacionado con las habilidades mentales.

Un tercer estudio que utilizó el ASCI fue conducido con deportistas griegos (básquet, polo y vóley) tanto en niveles de elite como amateurs (Kioumourtzoglou, Tzerzis, Derri y Mihalopoulou, 1997). Reveló un número de diferencias, la más notoria fue que todos los deportistas de elite demostraron una habilidad superior para lidiar con la adversidad en relación con los deportistas no pertenecientes al grupo de elite. Los deportistas de elite también fueron mejores para establecer metas y para la preparación mental.

Aunque Smith y colegas (1995) opinan que el ACSI es una herramienta de medición útil para propósitos de investigación y educacionales, advirtieron que no debería utilizarse para la selección de un equipo. Argumentaron que si los deportistas sospechan que el ACSI está siendo utilizado para la selección, probablemente den respuestas que los hagan verse bien ante los ojos del entrenador o que den ciertas respuestas esperando erróneamente que de algún modo se vuelvan realidad.

TÉCNICAS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Los investigadores también han intentado encontrar las diferencias entre los deportistas exitosos y los menos exitosos mediante un **enfoque cualitativo** (una tendencia metodológica en crecimiento en el campo, como se mencionó en el capítulo 1). Las entrevistas en profundidad ponen a prueba las estrategias de afrontamiento que utilizan los deportistas antes y durante la competencia. Estas entrevistas brindan a los entrenadores, deportistas y psicólogos deportólogos una perspectiva mucho más profunda del perfil de la personalidad de un deportista que un simple test. Por ejemplo, en 1988 fueron entrevistados los 20 miembros del equipo olímpico estadounidense de lucha libre y grecorromana. Comparados con los luchadores que no obtuvieron medallas, los medallistas olímpicos utilizaron monólogos internos más positivos, tuvieron un foco de concentración más estrecho e inmediato, estaban mejor preparados mentalmente para circunstancias negativas imprevistas y habían ensayado más ejercicios mentales (Gould, Eklund y Jackson, 1993).

Un luchador describió su habilidad para reaccionar automáticamente ante la adversidad:

> ALGO QUE SIEMPRE HE PRACTICADO ES NO PERMITIR QUE NADA INTERFIERA CON LO QUE ESTOY TRATANDO DE LOGRAR EN UN TORNEO DETERMINADO. ENTONCES, LO QUE TRATO DE HACER SI ALGO ME ESTÁ MOLESTANDO (O QUIZÁ VAYA A MOLESTARME)... ES VACIAR POR COMPLETO MI MENTE Y CONCENTRARME EN LO QUE ESTÁ POR VENIR... MI ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO ES TAN SÓLO ELIMINARLO DE MI MENTE, Y SUPONGO QUE TENGO LA BENDICIÓN DE PODER HACERLO. (GOULD, EKLUND Y JACKSON, 1993)

Los medallistas parecían capaces de poder mantener un nivel emocional estable y positivo porque sus estrategias de afrontamiento se volvieron automáticas, mientras

Estrategias mentales utilizadas por deportistas exitosos

- Para ganar confianza, los deportistas exitosos practican planes específicos para lidiar con la adversidad durante la competencia.
- Practican rutinas para lidiar con circunstancias inusuales y distracciones, antes de la competencia y durante ésta.
- Se concentran enteramente en el desempeño próximo; para ello bloquean eventos y pensamientos sin relevancia.
- Realizan distintos ensayos mentales antes de la competencia.
- No se preocupan por los otros competidores antes de la competencia; se concentran en lo que pueden controlar.
- Desarrollan planes de competición detallados.
- Aprenden a regular la excitación y la ansiedad.

que los que no obtuvieron medallas experimentaron emociones más fluctuantes como consecuencia de una mentalidad que no estaba preparada para enfrentar la situación. Tomemos el siguiente ejemplo de un luchador olímpico que no obtuvo medalla:

> TENÍA UNA CINTA DE RELAJACIÓN QUE PARECÍA DARME MOMENTOS DE ALIVIO. . . LLEGÓ AL PUNTO EN QUE LO QUE TRATABA DE HACER ERA NO PENSAR EN LA LUCHA Y CONCENTRARME EN OTRAS COSAS. PERO INEVITABLEMENTE. . . POR ASOCIACIONES TE PONÍAS TENSO, TU PULSO SE ELEVABA Y TUS PALMAS, PIERNAS Y PIES SUDABAN. INTENTAS QUEDARTE DORMIDO Y RECURRES A LA CINTA DE RELAJACIÓN. NO CREO QUE LO HAYA AFRONTADO MUY BIEN REALMENTE. (GOULD, EKLUND Y JACKSON, 1993)

PLANIFICACIÓN MENTAL

La planificación mental es una parte importante de las estrategias cognitivas. Algunas otras citas de otros deportistas olímpicos pueden ayudar para explicar más en detalle los beneficios y el funcionamiento de las estrategias mentales mencionadas por los luchadores recién citados (Orlick y Partington, 1988):

> EL PLAN O PROGRAMA YA ESTABA EN MI CABEZA. PARA LA CARRERA SE ENCENDIÓ AUTOMÁTICAMENTE, COMO SI HUBIESE ENCENDIDO EL PILOTO AUTOMÁTICO Y LO HUBIESE DEJADO ANDAR. ESTABA AL TANTO DEL ESFUERZO QUE ESTABA ENTREGANDO Y DE LAS POSICIONES DE MIS CONTRINCANTES EN RELACIÓN A MÍ, PERO SIEMPRE ME CONCENTRÉ EN LO QUE DEBÍA HACER.
>
> ANTES DE EMPEZAR ME CONCENTRÉ EN RELAJARME, EN RESPIRAR PROFUNDAMENTE. ME SENTÍ ACTIVADO PERO EN CONTROL DESDE QUE COMENCÉ A PENSAR QUÉ ES LO QUE IBA A HACER EN LA CARRERA DURANTE EL CALENTAMIENTO. UTILICÉ EL MOMENTO JUSTO ANTES DE LA LARGADA PARA ACLARAR MI MENTE; ENTONCES, CUANDO COMENZÓ LA CARRERA, TODOS MIS PENSAMIENTOS ACERCA DE QUÉ ES LO QUE DEBÍA HACER EN LA CARRERA ESTABAN ORDENADOS.
>
> GENERALMENTE TRATO DE TRABAJAR CON MI VISUALIZACIÓN SOBRE LO QUE PROBABLEMENTE VOY A UTILIZAR. DISTINTOS LUCHADORES TIENEN DIFERENTES MOVIDAS, ¿ME EXPLICO? LES GUSTA ARROJAR UN BRAZO MARTILLO DE DERECHA O ALGO ASÍ, Y ME IMAGINO BLOQUEANDO ESO Y COSAS POR EL ESTILO.

Los deportistas olímpicos canadienses aprenden una serie de estrategias mentales sistemáticas para utilizar antes de la competencia y durante ésta, que incluyen planes de reconcentración. De esta forma llegan preparados mentalmente no sólo para actuar sino para manejar las distracciones y los eventos no previstos, antes y durante la competencia (Orlick y Partington, 1988). La planificación mental ayuda especialmente a los deportistas cuyo sentido de control (rasgo de la personalidad) es bajo; la planificación les permite sentir que controlan más la situación, sin importar las influencias situacionales. La figura 2.4 nos da un ejemplo detallado de un plan de reconcentración de un esquiador alpino olímpico canadiense.

El plan de reconcentración de este esquiador para afrontar las demandas de la situación nos muestra cuán importante es no sólo el estudio del perfil de la personalidad de un deportista sino la descripción profunda de sus estrategias y planificaciones cognitivas. De esta manera, los entrenadores pueden estructurar las prácticas y los ámbitos de entrenamiento constantemente para representar la situación y maximizar la performance y el crecimiento personal.

IDENTIFIQUE SU ROL EN LA COMPRENSIÓN DE LA PERSONALIDAD

Ahora que ha aprendido algo acerca del estudio de la personalidad en el ámbito del deporte y la actividad física, ¿cómo puede utilizar la información para entender mejor a los integrantes de sus clases o de sus equipos? Muchos de los siguientes capítulos explorarán los aspectos prácticos de los cambios de comportamiento y de las habilidades psicológicas en desarrollo. Mientras tanto, utilice estas líneas de guía que lo ayudarán a entender mejor a la gente con la cual trabaja y a consolidar lo que ha aprendido acerca de la estructura de la personalidad.

1. *Considere tanto los rasgos de la personalidad como las situaciones.* Para comprender el comportamiento de una persona, considere tanto a la persona como a la situación. Junto con la comprensión de la personalidad, siempre tenga en cuenta la situación particular en la cual está enseñando o entrenando.

2. *Sea un consumidor informado.* Para saber cuándo y cómo utilizar los tests de personalidad, debe comprender la ética y las guías de los tests de personalidad. Este capítulo nos mostró algunas guías, y como profesional será su responsabilidad comprender qué hacer y qué no hacer con los tests de personalidad.

3. *Sea un buen comunicador.* Aunque los tests de personalidad formales pueden descubrir mucho acerca de las personas, también lo hace la comunicación sincera y abierta. Formular preguntas y prestar atención a las respuestas puede ayudar mucho para establecer una buena relación y para averiguar acerca de la personali-

Situación	Estrategia
Problemas y distracciones	Utiliza la adrenalina y la ira en favor de la actividad y evita que se vuelvan en contra. Deja el problema en manos de los entrenadores u otra persona.
Retraso en la largada	Relájate, deja la mente en blanco y piensa en lo que te hace feliz.
Pérdida de la concentración	Imagina la pista por "secciones", e intenta que los errores pasen a ser "errores que sucedieron en la sección anterior", e ingresa a una "nueva sección" con una vuelta a la concentración. Piensa y recuerda la pista como lo ensayaste.
Error en la carrera	Considera a los errores como pérdida de concentración. Mira lo que sigue, no te quedes en el pasado.
Mal desempeño en la primera carrera	Piensa en la segunda carrera con una actitud de "no tengo nada que perder".
Mal desempeño en la carrera final	Determina lo que salió mal y por qué. Aprende del error, entrena y permite que el error se disuelva mental y físicamente. Haz que el mal desempeño sea un desafío a vencer.

Figura 2.4 Plan de reconcentración para un esquiador alpino olímpico.

Adaptado con permiso de T. Orlick, 1986, *Coaches training manual to psyching for sport* (Champaign, IL: Human Kinetics), 30.

dad individual y sus preferencias. En el capítulo 10 discutiremos más detalladamente acerca de la comunicación.

4. *Sea un buen observador.* Otra buena manera de obtener información valiosa acerca de la personalidad de la gente es observando su comportamiento frente a diferentes situaciones. Si combina su observación de la conducta de determinado individuo con la comunicación abierta, probablemente consiga comprender y tendrá una perspectiva completa de su personalidad.

5. *Conozca las estrategias mentales.* Una constelación de estrategias mentales facilita el aprendizaje y la puesta en práctica de las habilidades físicas. Permanezca atento a la implementación correcta de tales estrategias en sus programas; haga una selección para beneficiar la personalidad de cada individuo.

Naturaleza frente a crianza, y gravitación frente a cambio

Dados los recientes avances en la investigación y la experimentación genética, la pregunta acerca de si la personalidad está determinada genéticamente (por la naturaleza) o por el medio ambiente (por la crianza) es muy relevante para los profesionales del deporte y la actividad física. Aunque el tema no ha sido estudiado por la psicología del deporte en sí, las investigaciones de la psicología general muestran que la personalidad posee una base genética (hasta un 50-60%) y es influenciada por el aprendizaje. Ambas posiciones extremas –considerar naturaleza frente a crianza– son falsas. La genética y el ambiente determinan la personalidad de una persona. Más aún, algunas investigaciones sugieren que aunque estemos genéticamente predispuestos a tener ciertas características, el ambiente ejerce influencia para determinar si esas características se manifiestan y en qué medida. En la psicología del deporte, entonces, concentramos nuestra atención primariamente en el aprendizaje y en las influencias ambientales, porque a pesar del rol de la genética en la personalidad, la ciencia de los profesionales del deporte y la actividad física puede influir en el desarrollo de la personalidad.

Una segunda cuestión importante en la investigación de la personalidad se centra en la noción de si ciertos individuos gravitan en algunos deportes específicos por las características de su personalidad (hipótesis de la gravitación) o si la personalidad cambia como resultado de la participación en un deporte o actividad física (hipótesis del cambio). Aunque existen evidencias que apoyan ambas nociones, ninguna ha sido demostrada convincentemente, tal vez porque ambas tienen algo de verdad.

Integración de conceptos

RESUMEN

1. Describa cómo está conformada la personalidad y por qué es importante.

   La personalidad se refiere a las características o mezcla de características que hacen a los individuos singulares. Comprende tres niveles separados pero interrelacionados: un núcleo psicológico, el nivel más básico y estable de la personalidad; las respuestas comunes, o las formas en que una persona aprende a ajustarse al ambiente; y las conductas relacionadas con el rol, o la manera en que una persona actúa basada en lo que percibe en una situación determinada. Las conductas relacionadas con el rol constituyen el aspecto más cambiante de la personalidad. La compresión de la personalidad lo ayudará a mejorar su enseñanza y su efectividad como entrenador.

2. Discuta acerca de los enfoques principales para comprender la personalidad.

   Los cinco enfoques principales para el estudio de la personalidad en el deporte y la actividad física son: el enfoque psicodinámico, el enfoque de los rasgos de la personalidad, el enfoque situacional, el enfoque de interacción y el enfoque fenomenológico. El enfoque psicodinámico pone el énfasis en la importancia de los determinantes inconscientes de la conducta y en llegar a comprender al individuo como un todo. Tiene poco impacto en la psicología del deporte. El enfoque de los rasgos de la personalidad asume que la personalidad es resistente a y consistente con las situaciones, y que los rasgos de la personalidad predisponen a los individuos a comportarse de manera consistente, sin importar la situación. En contraste, el enfoque situacional opina que el comportamiento está determinado en gran medida por el ambiente o la situación. Ninguno de estos dos enfoques (rasgos de personalidad y situacional) han recibido amplio apoyo en la literatura de la psicología del deporte. La mayoría de los investigadores apoyan el enfoque de interacción para estudiar la personalidad deportiva, el cual considera que los factores de la personalidad y de la situación determinan de igual manera el comportamiento. El enfoque fenomenológico se centra en la comprensión de la persona y la interpretación subjetiva de sí mismo y de su ambiente en oposición a los rasgos fijos. Esta visión elevada también es consistente con el enfoque de interacción ya que entiende que el comportamiento es determinado por factores individuales y situacionales.

3. Identifique cómo puede medirse la personalidad.

   Para medir la personalidad, un enfoque de interacción debería evaluar tanto los rasgos de la personalidad (el estilo de comportamiento de un individuo) como las situaciones (efectos que causa la situación sobre el individuo). Aunque las escalas de personalidad estándar brindan alguna información útil acerca de los rasgos de la personalidad y las situaciones, las mediciones para situaciones específicas (p. ej., mediciones específicas para situaciones deportivas) predicen la conducta de manera más confiable.

4. Evalúe los tests de personalidad y las investigaciones según su practicidad y validez.

   Aunque son útiles, los tests de personalidad por sí solos no han probado ser predictores precisos del éxito deportivo, y deben ser utilizados éticamente. Los usuarios de los tests de personalidad deben conocer los principios de los tests y el margen de error, saber acerca de sus limitaciones en relación con su administración e interpretación, evitar la utilización de los tests sólo con propósitos de selección de miembros para un equipo, siempre dar a los deportistas las debidas devoluciones de los resultados, asegurar a los deportistas la confidencialidad y asumir una modalidad de prueba que sea representativa para cada individuo.

5. Comprenda la relación entre la personalidad y el comportamiento en el deporte y la actividad física.

   Se ha demostrado que la actividad física mejora el autoconcepto, en especial el componente físico. Se ha demostrado que la conducta tipo A constituye un factor importante de la personalidad que influye en el bienestar. Aunque se han encontrado algunas diferencias de personalidad entre los deportistas y no deportistas, y entre los deportistas de distintas disciplinas, los descubrimientos más importantes y consistentes provienen de la comparación entre los deportistas menos exitosos con los más exitosos, quienes exhiben mayor salud mental positiva. Estos resultados, sin embargo, tienen una aplicación limitada.

6. Describa de qué manera se relacionan las estrategias cognitivas con el éxito deportivo.

   En años recientes, los investigadores han volcado su atención lejos de los rasgos de personalidad tradicionales y hacia el análisis cognitivo o las estrategias mentales, habilidades y conductas que utilizan los deportistas. Los deportistas exitosos, comparados con sus colegas menos exitosos, poseen una variedad de recursos psicológicos. Éstos incluyen el manejo y la regulación de la excitación, un alto de nivel de confianza, mejor concentración y enfoque, sentimientos de estar en control de la situación y de no forzar las cosas, imágenes mentales positivas, compromiso y determinación, establecimiento de objetivos, planificación mental bien desarrollada y buen nivel de desarrollo de estrategias de afrontamiento.

7. Aplique lo que sabe acerca de la personalidad en el ámbito del deporte y la actividad física para comprender mejor la personalidad de las personas.

   Como un profesional del deporte y la actividad física, necesita reunir información acerca de las personalidades de la gente con la cual trabaja. En especial, considere tanto los rasgos de la personalidad como las situaciones; sea un consumidor informado; comuníquese con los deportistas, obsérvelos y conozca acerca de las estrategias mentales.

PALABRAS CLAVE

núcleo psicológico

respuestas comunes

conductas relacionadas con el rol

enfoque psicodinámico

enfoque de los rasgos de la personalidad

enfoque situacional

enfoque de interacción

enfoque fenomenológico

medición de una situación específica

enfoque intraindividual

tests proyectivos

modelo de salud mental

perfil de témpano de hielo

metaanálisis

enfoque cualitativo

PREGUNTAS DE REVISIÓN

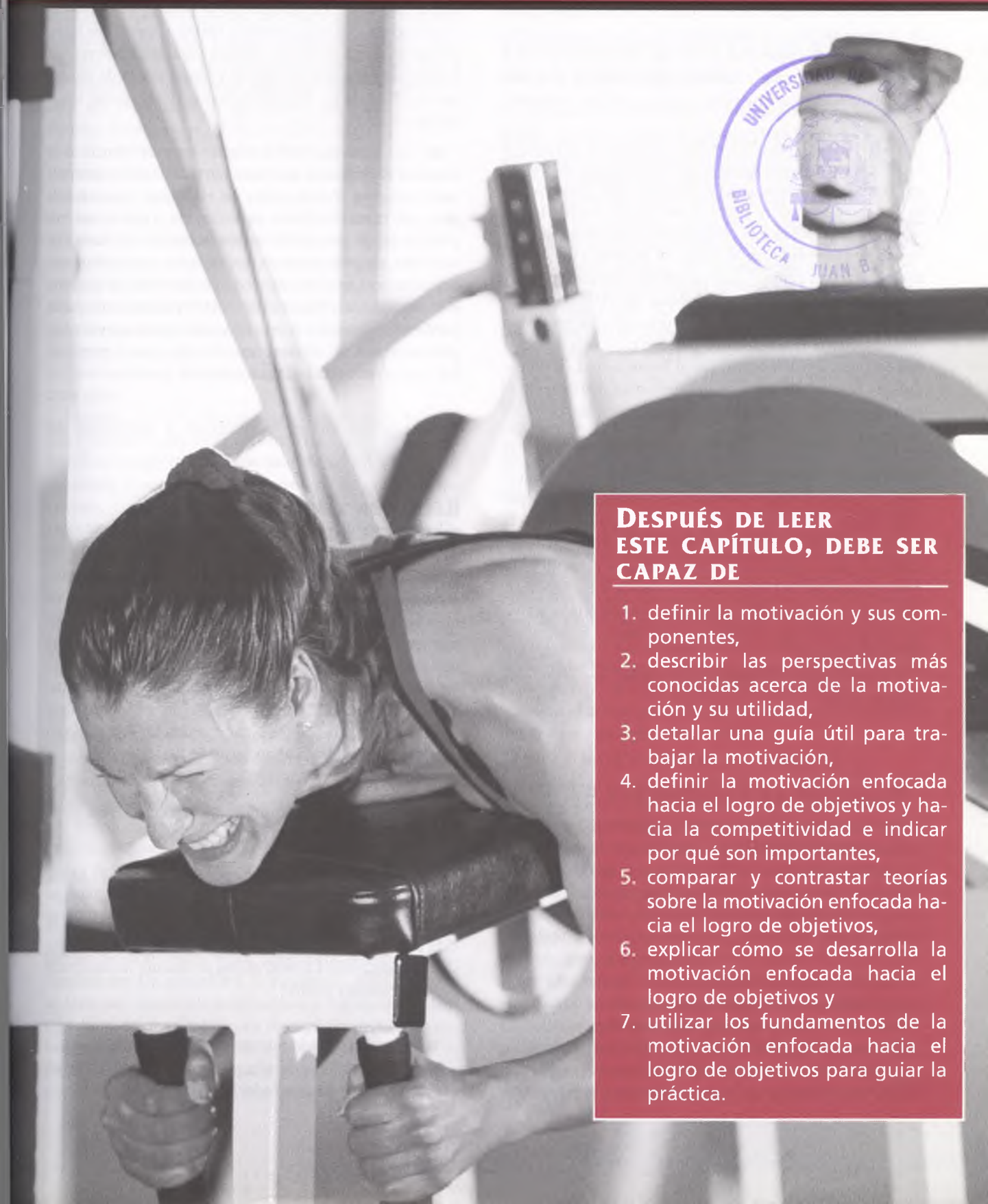
1. Discuta acerca de los tres niveles de la personalidad y de la estabilidad en cada nivel.
2. ¿Qué es el enfoque psicodinámico de la personalidad y por qué es importante?
3. Compare y contraste la situación, los rasgos de la personalidad y el enfoque de interacción de la personalidad. ¿Cuál enfoque es el más común entre los psicólogos deportólogos actuales? ¿Por qué?
4. Discuta tres problemas de los comienzos de la investigación de la personalidad en el ámbito del deporte y la actividad física.
5. Compare y contraste las mediciones de la situación y de los rasgos de la personalidad. ¿Por qué se necesita de ambos para tener una mejor comprensión de la personalidad deportiva?
6. ¿Por qué se recomiendan los inventarios de personalidad específicos del deporte en lugar de los inventarios generales de psicología para medir la personalidad en el deporte y la actividad física?
7. Discuta cuatro puntos importantes para tener en cuenta en la administración de los tests psicológicos y en la devolución de los resultados de los tests.
8. Discuta acerca de la comparación entre las personalidades de los deportistas y los no deportistas. ¿Poseen los deportistas un perfil de personalidad singular?
9. ¿Poseen diferentes perfiles de personalidad los deportistas hombres de las deportistas mujeres? ¿Son tan importantes las diferencias entre hombres y mujeres deportistas como entre deportistas y no deportistas? ¿Poseen perfiles de personalidad diferentes los deportistas de disciplinas individuales de los de deportes en equipo?
10. Discuta el modelo de salud mental de Morgan y el perfil de témpano de hielo, y cómo se relacionan con la predicción del éxito deportivo. ¿Puede predecirse el éxito deportivo sobre la base de tests psicológicos? Explique por qué.
11. ¿Qué factores de la personalidad están relacionados con la conducta de la actividad física?
12. Compare y contraste las estrategias cognitivas de los deportistas exitosos con las de aquellos menos exitosos.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. ¿Deberían utilizarse los tests psicológicos para seleccionar a los integrantes de un equipo? Explique su respuesta.
2. ¿Cuál es su función en la comprensión de la personalidad? ¿Cuándo podría considerar la utilización de tests psicológicos? Discuta acerca de otras maneras de evaluar la personalidad de los participantes.

Motivación

3



UNIVERSIDAD
BIBLIOTECA
JUAN B.

Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. definir la motivación y sus componentes,
2. describir las perspectivas más conocidas acerca de la motivación y su utilidad,
3. detallar una guía útil para trabajar la motivación,
4. definir la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y hacia la competitividad e indicar por qué son importantes,
5. comparar y contrastar teorías sobre la motivación enfocada hacia el logro de objetivos,
6. explicar cómo se desarrolla la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y
7. utilizar los fundamentos de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos para guiar la práctica.

Dan es el cocapitán y juega de centro (*center*) en su equipo de fútbol americano de la escuela secundaria. Su equipo no posee un talento sobresaliente, pero si todos dan el máximo esfuerzo y juegan en conjunto, el equipo debería tener una temporada exitosa. Cuando la puntuación del equipo de desliza debajo de .500, sin embargo, Dan se frustra con algunos miembros de su equipo que no parecen luchar tanto como él. A pesar de ser más talentosos que él, estos jugadores no buscan los desafíos, no están tan motivados y a menudo se rinden frente a la adversidad. Dan se pregunta qué puede hacer para motivar a algunos de sus compañeros de equipo.

Al igual que Dan, entrenadores y preparadores físicos se preguntan por qué algunas personas están altamente motivadas y luchan constantemente por alcanzar el éxito, mientras otros parecen no tener motivación y evitan la evaluación y la competencia. De hecho, los entrenadores frecuentemente tratan de inspirar a los deportistas con frases como: "¡Los ganadores nunca se rinden!" "¡Trabaja duro y ve a casa!", "¡Rinde un 110%!".

La educación física también se preocupa por motivar a niños inactivos, que a menudo parecen estar más interesados en jugar a videojuegos que al baloncesto. Los preparadores físicos y fisioterapeutas enfrentan diariamente el reto de motivar a los clientes a continuar con su programa de ejercicios o rehabilitación.

Aunque la motivación es esencial para el éxito de todos estos profesionales, muchos no comprenden bien el tema. Para tener éxito como profesor, entrenador o preparador físico se requiere un completo entendimiento de la motivación, incluso de los factores que la afectan y de los métodos para mejorar a los individuos y a los grupos. Frecuentemente, la habilidad para motivar a las personas, más que el conocimiento técnico de un deporte o actividad física, es lo que diferencia a los buenos instructores de los mediocres.

En este capítulo hacemos una introducción al tema de la motivación.

DEFINIR LA MOTIVACIÓN

La **motivación** puede definirse simplemente como la dirección e intensidad del propio esfuerzo (Sage, 1977). Los psicólogos deportólogos pueden ver la motivación desde varios puntos de vista ventajosos, que incluyen la motivación enfocada hacia el logro de objetivos, la motivación como estrés competitivo (véase capítulo 4) y las motivaciones intrínseca y extrínseca (véase capítulo 6). Estas formas variadas de motivación son parte de una definición más general de motivación. Es por esta razón que estudiamos las características específicas de la motivación a través de un contexto más amplio y holístico, al igual que un entrenador de fútbol analiza las jugadas específicas de un partido desde la perspectiva de una planificación general de jugadas ofensivas y defensivas.

¿Pero exactamente qué cosas abarcan estos componentes de la motivación (**dirección del esfuerzo** e **intensidad del esfuerzo**)?

- La dirección del esfuerzo hace referencia a la disposición del individuo con relación a una situación determinada, es decir, si va por ella, se le aproxima o es atraído por ella. Por ejemplo, un estudiante de la escuela secundaria puede estar atraído a unirse al equipo de tenis, un entrenador a asistir a clínicas para entrenadores, un hombre de negocios a empezar a tomar clases de gimnasia aeróbica, o un deportista lesionado a buscar tratamiento médico.

- La intensidad del esfuerzo hace referencia a la cantidad de esfuerzo que una persona pone en determinada situación. Por ejemplo, un estudiante puede tomar clases de educación física (aproximarse a una situación), pero no poner demasiado esfuerzo durante la clase. Por otro lado, un golfista puede desear tanto concretar un tiro con el *putter* que se excede con la motivación, se tensiona y lo realiza mal. Finalmente, una levantadora de pesas puede entrenar cuatro veces por semana igual que sus compañeras y aun así diferenciarse de ellas por el tremendo esfuerzo o intensidad que pone en cada ejercicio.

➢ La motivación es la dirección e intensidad del esfuerzo.

RELACIÓN ENTRE DIRECCIÓN E INTENSIDAD

Aunque con fines didácticos es conveniente separar la dirección de la intensidad del esfuerzo, para la mayoría de la gente la dirección e intensidad del esfuerzo están íntimamente relacionadas. Por ejemplo, los alumnos o deportistas que rara vez faltan a clase o que llegan en hora a las prácticas depositan un gran esfuerzo durante su participación. Por otro lado, aquellos que llegan siempre tarde y faltan seguido a las clases o entrenamientos a menudo no se esfuerzan mucho cuando asisten.

PROBLEMAS CON LAS DEFINICIONES VAGAS DE MOTIVACIÓN

Aunque nosotros hemos definido la motivación con los términos intensidad y dirección que utilizó Sage, el término *motivación* se usa de muchas otras maneras en la vida cotidiana. El término es a menudo definido en forma vaga o indefinida. La motivación se discute livianamente de los siguientes modos:

- Como un estado interno característico de la personalidad (p. ej., es una persona muy motivada; un verdadero emprendedor)

- Como una influencia externa (p. ej., necesito algo que me motive para mantenerme en mi programa de ejercicios)
- Como una consecuencia o explicación de nuestro comportamiento (p. ej., lo deseaba tanto que estaba sobremotivado)

Utilizar las definiciones de motivación de manera imprecisa y de tantas formas diferentes tiene dos desventajas. Primero, si un entrenador o profesor les dice a los alumnos o deportistas que necesitan más motivación, sin explicarles lo que quiere decir con eso, los alumnos tendrán que inferir el significado. Esto puede conducir fácilmente a algún malentendido o conflicto. Un preparador físico, por ejemplo, podría decirles a sus alumnos que necesitan motivarse más si quieren alcanzar sus niveles deseados de estado físico; con esto quiere dar a entender que los alumnos deben proponerse objetivos y trabajar duro para cumplir con esas metas. Un estudiante con baja autoestima, sin embargo, podría interpretar erróneamente las directivas del instructor y pensar que está describiendo su personalidad (p. ej., soy vago y no me esfuerzo lo suficiente), lo que puede afectar de forma negativa el compromiso del estudiante.

Segundo, como profesionales desarrollamos estrategias y técnicas específicas para motivar a las personas, sin darnos cuenta de cómo interactúan dichas estrategias. En el capítulo 6 aprenderá de qué manera las recompensas externas, como los trofeos y premios, pueden algunas veces tener efectos positivos poderosos para motivar a las personas, pero que muchas veces esas estrategias pueden volverse en contra y producir en realidad un efecto negativo en la motivación, según la manera en que tales recompensas externas se utilicen.

Tres enfoques de la motivación

Cada uno de nosotros desarrolla una perspectiva personal de cómo funciona la motivación, una teoría de cómo motivar a la gente. Probablemente ponemos en práctica aquello que nos motiva a *nosotros* y también observamos qué motiva a las demás personas. Por ejemplo, si alguien tiene un profesor de educación física que le agrada y cree que es exitoso, la persona probablemente tratará de utilizar y emular muchas de las estrategias de motivación que usa el profesor.

Más aún, la gente a menudo interpreta sus propias formas de motivación, tanto consciente como subconscientemente. Un entrenador, por ejemplo, podría realizar un esfuerzo consciente para motivar a los alumnos alentándolos y retribuyéndolos en manera positiva. Otro entrenador que piensa que cada uno es responsable por su comportamiento podría dedicar poco tiempo para crear situaciones para mejorar la motivación.

Aunque existen cientos de perspectivas individuales, la mayoría de la gente ubica a la motivación en una de las tres orientaciones generales paralelas a los enfoques de la personalidad discutidos en el capítulo 2. Estas orientaciones de la motivación incluyen la orientación centrada en los rasgos de la personalidad, la centrada en la situación y la centrada en la interacción.

Enfoque centrado en los rasgos de la personalidad

La **perspectiva centrada en los rasgos de la personalidad** (llamada también **perspectiva centrada en el participante**) sostiene que el comportamiento motivado es principalmente una función característica del individuo. Es decir que la personalidad, las necesidades y las metas de un estudiante, deportista o aficionado al ejercicio son los determinantes primarios de la conducta motivada. De esta manera, los entrenadores a menudo describen a un deportista como un "ganador nato"; con esto quieren decir que ese individuo posee características personales que le permiten sobresalir en el deporte. De manera similar, otro deportista podría ser descrito como "perdedor" por no tener voluntad propia para entrenar y competir.

Algunas personas poseen atributos personales que parecen predisponerlos al éxito y a elevados niveles de motivación, mientras otras parecen carecer de motivación, metas personales y deseo. Sin embargo, la mayoría de nosotros está de acuerdo con que somos en parte afectados por la situación en la que nos encontramos. Por ejemplo, si una maestra no genera un ambiente de aprendizaje motivante, la motivación de los alumnos indefectiblemente decaerá. De manera contraria, un gran líder que crea un ambiente positivo aumentará en gran manera la motivación. Es por esto que si ignoráramos las influencias ambientales estaríamos ante una situación irreal, y es una razón por la que los psicólogos deportólogos no han respaldado el enfoque centrado en los rasgos de la personalidad para guiar su práctica diaria.

Enfoque centrado en la situación

En contraposición directa con el enfoque centrado en los rasgos de la personalidad, la **orientación centrada en la situación** sostiene que el nivel de motivación es principalmente determinado por la situación. Por ejemplo, Brittany podría estar realmente motivada en su clase de gimnasia aeróbica pero poco motivada en una situación de competencia deportiva.

Probablemente esté de acuerdo con que la situación influye en la motivación, pero ¿puede recordar alguna situación donde usted se haya mantenido motivado a pesar del entorno? Por ejemplo, quizá jugó para un entrenador que no le agradaba, que gritaba constantemente y lo criticaba, pero aun así no dejó su equipo ni perdió su

motivación. En tal caso, la situación claramente no fue un factor primario de influencia para su nivel de motivación. Por esa razón, los psicólogos deportólogos no recomiendan la perspectiva de la motivación centrada en la situación como la manera más efectiva para guiar la práctica.

ENFOQUE DE INTERACCIÓN

El enfoque para trabajar la motivación más apoyado por los psicólogos deportólogos actuales es el **enfoque en la interacción** del participante en situación. "Los teóricos de la interacción" sostienen que la motivación no depende sólo de las características del participante, como la personalidad, las necesidades, los intereses y los objetivos, tampoco sólo de la situación, como el estilo del entrenador o profesor, o del historial de victorias y derrotas del equipo. En cambio, la mejor manera para comprender la motivación es examinar cómo estos dos grupos de factores interactúan (véase figura 3.1).

➢ La mejor manera para comprender la motivación es considerar la interacción entre la persona y la situación.

Sorrentino y Sheppard (1978) estudiaron a 44 hombres y 33 mujeres nadadoras en tres universidades canadienses, los pusieron a prueba dos veces; primero nadaron 200 metros estilo libre individual y luego, como parte de un equipo de relevos. El factor situacional que evaluó el investigador fue si cada nadador hacía mejor tiempo cuando nadaba solo o cuando formaba parte del equipo de relevos. Los investigadores también evaluaron las características de la personalidad de los nadadores, específicamente, su motivación de pertenencia, o el grado en que la persona se siente involucrada en su grupo como una manera de aprobación o de rechazo social. El objetivo del estudio era determinar si cada nadador estaba orientado más hacia la aprobación social (ver la competencia junto con otros como una situación positiva) o hacia el rechazo (sentirse amenazado por una situación de pertenencia a un grupo, como los relevos, en la cual podría decepcionar a los colegas).

Como lo predijeron los investigadores, los nadadores orientados hacia la aprobación demostraron tiempos más rápidos cuando nadaron en relevos que cuando lo hicieron solos (véase figura 3.2). Después de todo, tenían una orientación positiva hacia la búsqueda de aprobación de los otros (sus compañeros de equipo). Por el contrario, los nadadores que temían el rechazo social, que estaban demasiado preocupados por no defraudar a sus compañeros de equipo, nadaron más rápido solos que cuando lo hicieron en el relevo.

Desde la perspectiva del entrenador, estos descubrimientos muestran que los cuatro nadadores más rápidos no necesariamente conformarían el mejor equipo de relevos. Según las características de la personalidad de los nadadores, algunos se desempeñarían mejor en relevos y otros lo harían mejor individualmente. Muchos entrenadores con experiencia en deportes de equipo concuerdan con que tener a los deportistas más habilidosos no garantiza tener el mejor equipo.

Los resultados de los estudios con los nadadores demuestran la importancia del modelo de interacción para la motivación. Conociendo sólo las características de la personalidad (orientación motivacional) no era la mejor manera para predecir la conducta (el tiempo parcial individual) porque el desempeño dependía de la situación (participar individualmente o en los relevos). De igual manera, sería un error prestar atención sólo a la situación como la fuente primaria de motivación, porque la mayor velocidad dependía de si un nadador estaba más inclinado hacia la aprobación o al temor al rechazo. La clave, entonces, era comprender la interacción entre las características de la personalidad del deportista y de la situación.

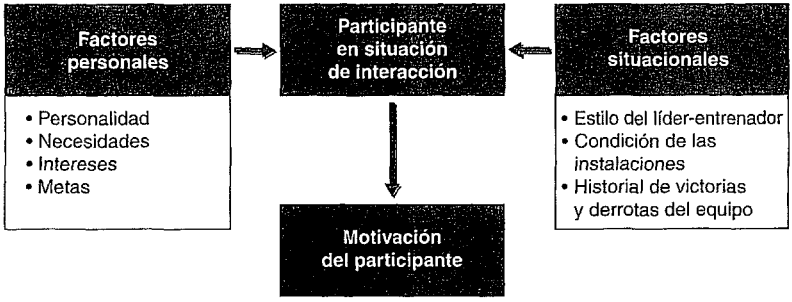


Figura 3.1 Participante en situación, modelo de interacción de la motivación.

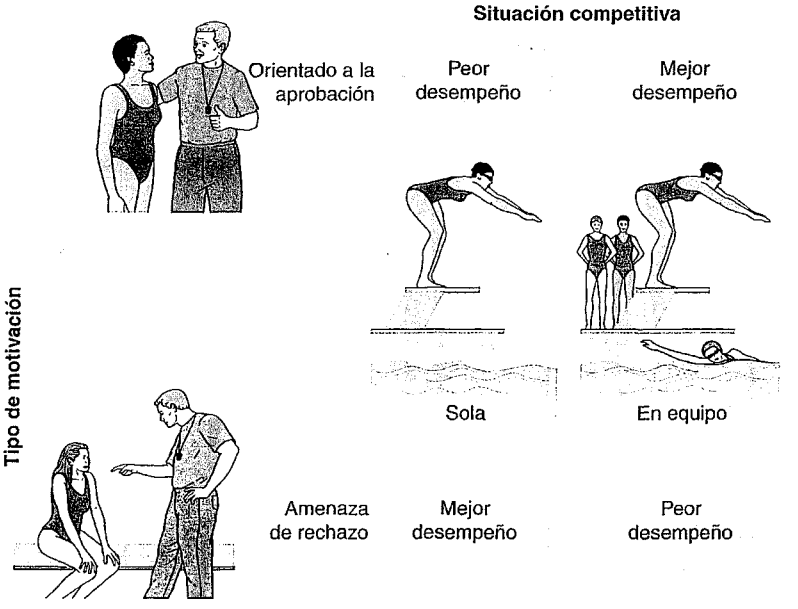


Figura 3.2 La interacción del estilo motivacional del entrenador y el desempeño en la competencia.

CONSTRUIR LA MOTIVACIÓN CON CINCO PAUTAS

El modelo de motivación de interacción tiene importantes implicancias para los profesores, entrenadores, instructores, preparadores físicos y administradores de programas de ejercicios. De hecho, algunos lineamientos fundamentales para la práctica profesional pueden derivar de este modelo.

PAUTA 1: CONSIDERE TANTO LOS RASGOS DE LA PERSONALIDAD COMO LAS SITUACIONES PARA MOTIVAR A LA GENTE

Cuando intente mejorar la motivación, considere tanto los factores personales como la motivación. A menudo, cuando trabajan con alumnos, deportistas o clientes que parecen tener una falta de motivación, los profesores, instructores, entrenadores o preparadores físicos inmediatamente le atribuyen esa falta a las características personales de los practicantes. "A estos alumnos no les interesa aprender", "Este equipo no está tan interesado", o "El ejercicio simplemente no es una prioridad para la vida de estas personas". Estas frases adjudican atributos personales negativos a las personas y, en efecto, rechazan la falta de motivación o evaden la responsabilidad de ayudar a los practicantes a desarrollarla. En otras épocas, los instructores no tenían en cuenta los atributos personales de sus alumnos o clientes y en cambio culpaban a la situación (p. ej., "Este material debe ser aburrido" o "¿Qué sucede con mi manera de enseñar que inhibe el nivel de motivación de los practicantes?").

En realidad, la falta de motivación de los practicantes suele resultar de una combinación de factores personales y situacionales. Ciertos factores personales generan en la gente una falta de motivación, aunque también lo hace el ambiente en el cual la gente participa. Y a menudo puede ser más fácil para un instructor modificar la situación que cambiar las necesidades y personalidades de los practicantes. La clave, sin embargo, no es enfocar la atención en las características de la personalidad o en la situación por separado, sino en la interacción de ambos factores.

➢ *Para mejorar la motivación, debe analizar* y responder no sólo a la personalidad del jugador sino también a la interacción de las característi-

cas personales con las situaciones. Debido a que las motivaciones pueden modificarse a lo largo del tiempo, debería continuar monitorizando las motivaciones por las que la gente participa, incluso meses después de que han comenzado.

PAUTA 2: COMPRENDA LOS MÚLTIPLES MOTIVOS QUE TIENE LA GENTE PARA INVOLUCRARSE

Se requiere un esfuerzo consistente para identificar y comprender las motivaciones que llevan a los practicantes a involucrarse en el deporte, actividad física o en ambientes educacionales. Éstas son algunas maneras para poder comprenderlo.

IDENTIFIQUE LOS MOTIVOS POR LOS CUALES LA GENTE REALIZA ACTIVIDAD FÍSICA

Los investigadores saben por qué la mayoría de la gente practica deporte y hace ejercicio, y esto es importante porque los profesionales consideran que las motivaciones son fundamentales para el desempeño individual o grupal (Theodorakis y Gargalianos, 2003). Las motivaciones también son cruciales para influenciar sobre la participación en el ejercicio y para la adherencia al protocolo de un programa de rehabilitación por lesión (véanse capítulos 18 y 19). Después de revisar la literatura, Gill (2000) concluyó que los niños tienen varios motivos para participar en deportes que incluyen el desarrollo de habilidades y la demostración de la competencia, así como el desafío, la excitación y la diversión. Wankel (1980) encontró que los adultos citaban, como motivos para comenzar un programa de ejercicios, factores de salud: pérdida de peso, estado físico, reto personal y el hecho de sentirse mejor. Sus motivos para continuar con el programa de ejercicios incluían: placer, el conductor de la actividad (p. ej., el instructor), el tipo de actividad (p. ej., correr, aeróbica) y los factores sociales. También se descubrió que las motivaciones cambian a través de las edades: las motivaciones de los adultos mayores no están tan relacionadas con el ego como en los adultos más jóvenes (Steinberg, Grieve y Glass, 2000). ¿Qué lo motiva a practicar deporte o a realizar actividad física? Mientras piensa qué lo motiva a usted y a otros, recuerde esto:

- *La gente participa por más de una razón.* La mayoría de la gente tiene múltiples motivaciones para participar. Por ejemplo, usted podría levantar pesas porque desea tonificar su cuerpo. También lo hace sentir bien y disfruta de la camaradería de sus compañeros. Por lo tanto, levanta pesas por más de una razón.

- *La gente tiene dificultades para involucrarse por motivos que compiten entre sí.* Algunas veces la gente tiene motivos que compiten entre sí. Por ejemplo, una persona podría querer ejercitarse en el club después del trabajo y también estar con su familia. Como entrenador, profesor o preparador físico, usted debe estar al tanto de que tales conflictos de intereses pueden afectar la participación de esa persona.

- *La gente tiene motivaciones que comparte y motivaciones personales.* Aunque es posible identificar por qué la gente practica deportes, las motivaciones varían mucho y pueden ser singulares para cada individuo. Por ejemplo, Dwyer (1992) evaluó a alumnos universitarios para conocer las motivaciones de su participación y obtuvo resultados similares a los de los deportistas jóvenes. Las motivaciones más importantes fueron: estado físico, diversión, excitación y desafío, y mejorar las habilidades. Sin embargo, los alumnos universitarios mencionaron la amistad, el logro de objetivos y el trabajo en equipo como factores menos importantes; estos descubrimientos varían de aquellos que se encuentran en la literatura sobre deporte en los jóvenes. De igual forma, muchos de nosotros citaríamos el estado físico, la diversión y la amistad como motivos principales para la práctica deportiva. Sin embargo, alguno de nosotros puede tener motivaciones más personales, como la presión de los padres o la necesidad de hacer algo. Incluso otros pueden tener motivos idiosincráticos, como la necesidad de dominar físicamente a otros o la sensación de calma que realmente obtienen al competir. De esta manera, la gente tiene tanto motivos compartidos como personales para la práctica deportiva.

- *El énfasis cultural afecta las motivaciones.* Aunque hay muchos motivos para practicar deportes y actividad física que son comunes a diferentes culturas, a algunos se les da más importancia. Kim, Williams y Gill (2003), por ejemplo, descubrieron que los alumnos de escuela media en los Estados Unidos y Corea tenían distintas motivaciones. Los jóvenes norteamericanos estaban intrínsicamente más motivados que sus colegas coreanos. Se sugirió también que los deportistas asiáticos se orientan más a la interdependencia mientras que los norteamericanos son más independientes. En otro estudio reciente, Yan y McCullagh (2004) descubrieron que los jóvenes estadounidenses, chinos y chino-americanos tenían motivaciones distintas para practicar deportes y actividad física. En especial, los jóvenes estadounidenses estaban motivados principalmente por la competencia y la necesidad de mejorar; los jóvenes chinos estaban más involucrados por afiliación social y el bienestar y los jóvenes chino-americanos practicaban deporte para viajar, por la utilización del equipamiento

Un buen entrenador reconoce que los miembros de su equipo tienen tanto motivaciones compartidas con sus compañeros de equipo como motivaciones individuales para participar en una actividad. Las motivaciones de estos niños para participar podrían incluir la amistad, complacer a sus padres o aprender un deporte.

y por diversión. Con las sociedades contemporáneas cada vez más diversas desde el punto de vista cultural, los entrenadores, preparadores físicos y profesores de educación física deben familiarizarse y reconocer la importancia de las diferencias culturales en las motivaciones de los practicantes.

OBSERVE A LOS PRACTICANTES Y CONTINÚE MONITORIZANDO LA MOTIVACIÓN

Como las personas tienen un rango tan amplio de motivos para practicar deportes y actividad física, usted necesita tener presente las motivaciones que tienen para involucrarse los alumnos, deportistas o aficionados a la actividad física. Las siguientes recomendaciones le resultarán útiles para ampliar sus conocimientos:

1. Observe a los practicantes y preste atención a qué disfrutan y qué no disfrutan acerca de la actividad.
2. Hable en tono informal con otras personas (p. ej., profesores, amigos y familiares) que conozcan al estudiante, deportista o aficionado a la actividad física, y solicite información acerca de las motivaciones que impulsan a la persona a participar.
3. Periódicamente pida a los participantes que escriban y comenten acerca de las razones que consideran importantes para practicar deportes.

Continúe monitorizando las motivaciones que los impulsan a participar: las investigaciones demostraron que las motivaciones cambian con el tiempo. Por ejemplo, la razón que citaron algunas personas para comenzar un programa de ejercicios (p. ej., los beneficios de la salud y el estado físico) no eran necesariamente las mismas que citaron para continuar con el programa (p. ej., el ambiente social del programa; Wankel, 1980). De igual manera, continuar poniendo el énfasis en los beneficios del estado físico e ignorar los aspectos del clima social después de que la gente comenzó con el programa de ejercicios, probablemente *no* sea la manera más efectiva de poner en práctica una estrategia motivacional.

PAUTA 3: MODIFIQUE EL AMBIENTE PARA MEJORAR LA MOTIVACIÓN

Saber por qué la gente se compromete con el deporte y la actividad física es importante, si bien esta información no suele ser suficiente para mejorar la motivación. Necesita utilizar lo que ha aprendido acerca de sus practicantes para estructurar el ambiente donde se practique el deporte o la actividad física y conocer sus necesidades.

OFREZCA TANTO COMPETENCIA COMO RECREACIÓN

No todos los practicantes tienen el mismo deseo de competir o de recreación. Se debe brindar opciones para las dos cosas. Por ejemplo, muchos directores de campos de deportes han aprendido que algunos adultos prefieren la competencia, pero otros no. Por esta razón, los directores dividen las ligas competitivas tradicionales de béisbol en "competitivas" y "recreacionales". Esta opción mejora la cantidad de participantes al darle a la gente lo que busca.

➢ Para mejorar la motivación, estructure su enseñanza y el clima del entrenamiento para satisfacer las necesidades de los practicantes.

OFREZCA MÚLTIPLES OPORTUNIDADES

Satisfacer las necesidades de los practicantes no es siempre fácil. Estructurar una situación para mejorar la motivación puede significar crear un ambiente para satisfacer múltiples necesidades. Por ejemplo, los deportistas de elite requieren un entrenamiento riguroso y trabajar en un nivel muy intenso. Algunos entrenadores piensan de manera equivocada que los deportistas de clase internacional sólo requieren preparación física, aunque la verdad es que los deportistas de elite a menudo quieren divertirse y disfrutar de la compañía de sus compañeros deportistas. Cuando los entrenadores prestan más atención a la necesidad de diversión y amistad, junto con una preparación física óptima, logran mejorar la motivación y el desempeño de sus atletas.

ADÁPTESE A LOS INDIVIDUOS DENTRO DE LOS GRUPOS

El componente más difícil pero más importante para estructurar la actividad deportiva es individualizar el entrenamiento y la enseñanza. Es decir, cada aficionado al ejercicio, deportista y estudiante, tiene sus propias motivaciones para la práctica de una actividad, y las instrucciones, para que sean efectivas, deben estar dentro de un marco de clima óptimo para colmar esas necesidades. Los entrenadores experimentados han podido cumplir con estas necesidades diversas. El legendario director técnico de fútbol americano Vince Lombardi (en honor a quien se dio nombre al trofeo del Super Bowl), por ejemplo, estructuró su clima de entrenamiento para satisfacer las necesidades individuales de sus deportistas (Kramer y Shaap, 1968). Lombardi tenía la reputación de ser un entrenador temperamental, que estaba permanentemente encima de sus jugadores. El guardián profesional Jerry Kramer, por ejemplo, decía que Lombardi siempre le gritaba. (Pero el entrenador Lombardi también era inteligente: justo cuando Kramer se desalentaba por la crítica, Lombardi ofrecía el refuerzo positivo necesario.) En contraposición al temperamento duro de Kramer, su compañero de equipo, el defensor Bart Starr era muy autocrítico. El entrenador reconocía esto y trataba a Starr de manera mucho más positiva de lo que trataba a Kramer. Lombardi entendió que estos dos jugadores tenían diferentes necesidades de acuerdo con sus personalidades, lo que requería un clima de entrenamiento lo suficientemente flexible para los dos.

No siempre es fácil lograr la individualización. Los profesores de educación física podrían tener seis clases con 35 alumnos cada una, y los instructores de gimnasia aeróbica podrían tener clases de hasta 100 alumnos. Sin asistentes es imposible estructurar el ambiente de instrucción de la forma en que lo hizo Lombardi. Lo que significa que los profesores de educación física de hoy deben ser tanto ingeniosos como realistas para individualizar los climas de entrenamiento.

Por supuesto, un profesor de educación física de escuela secundaria no puede llegar a conocer a sus alumnos tan bien como un preparador físico personal con un cliente o un entrenador de baloncesto con 15 jugadores en el equipo. Sin embargo, el profesor de educación física podría, por ejemplo, identificar las motivaciones de sus alumnos mediante tarjetas ("¿Qué te agrada de la clase de educación física?" "¿Por qué tomaste esta clase?"), evaluar la frecuencia con que se mencionan ciertos motivos y estructurar el ambiente de la clase para satisfacer las motivaciones mencionadas con mayor frecuencia. Si la mayoría de los alumnos mencionara que prefieren actividades no competitivas a las tradicionales actividades competitivas de la clase, el instructor podría elegir cambiar la estructura de la clase de manera acorde. Podrías ofrecer opciones dentro de la misma clase para que la mitad de los alumnos juegue voleibol competitivo en una cancha y la otra mitad juegue voleibol recreativo en una segunda cancha.

PAUTA 4: INFLUYA EN LA MOTIVACIÓN

Como preparador físico, profesor de educación física o entrenador, usted tiene un papel importante para influir sobre la motivación. De hecho, una encuesta reciente a profesores de educación física, que eran todos entrenadores, arrojó que un 73% consideraba que sus acciones eran

factores motivacionales muy importantes para sus deportistas (Teodorakis y Gargalianos, 2003). Algunas veces su influencia puede ser indirecta y ni siquiera reconocerá la importancia de sus acciones. Por ejemplo, una profesora de educación física con mucha energía y llena de vitalidad, solamente con su personalidad, generará un refuerzo positivo considerable en la clase. A lo largo de los años de estudio sus alumnas llegan a tomar por hecho su comportamiento alegre. Sin embargo, ella podría tener un mal día y, aunque no actúe de mala manera en clase, podría no estar con su humor habitual. Como sus alumnas no saben nada de sus circunstancias, perciben que hicieron algo mal y en consecuencia se desalientan. Sin que la profesora lo note, sus alumnas son influencias por su humor (véase figura 3.3).

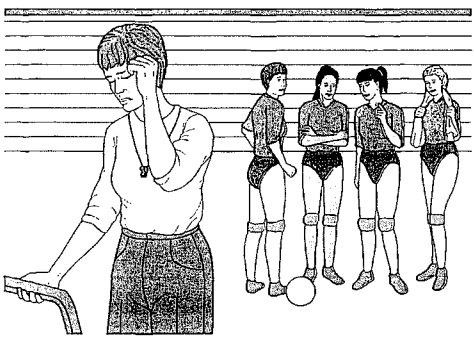


Figura 3.3 "Estaba bastante enojada con nosotras hoy. Me pregunto qué hicimos mal."

Usted tendrá días malos como profesional y deberá luchar contra eso, y hacer su trabajo lo mejor que pueda. La clave que debe recordar es que sus acciones (e inacciones) en esos días pueden influir en el clima motivacional. A veces necesitará actuar más alegremente de lo que se siente. Si no fuera posible, informe a tus alumnos que no se siente bien, para que no malinterpreten su comportamiento.

Pauta 5: Modifique la conducta para cambiar las motivaciones no deseadas de los practicantes

Hemos enfatizado la necesidad de estructurar el ambiente para facilitar la motivación de los practicantes porque el preparador físico, entrenador, instructor o profesor suele tener un control más directo sobre el ambiente que sobre las motivaciones de los individuos. Esto no implica, sin embargo, que sea inapropiado intentar cambiar las motivaciones de los practicantes para hacer que se involucren.

Un jugador de fútbol joven, por ejemplo, puede ser que esté en el equipo esencialmente para lesionar a otros. El entrenador de este jugador seguramente querrá utilizar técnicas de modificación de la conducta (véase capítulo 6) para cambiar esta motivación no deseada. Es decir, el entrenador reforzará el juego limpio y castigará el juego agresivo, y de manera simultánea, discutirá el comportamiento apropiado con el jugador. De modo similar, un paciente en rehabilitación cardíaca que comienza a ejercitarse por órdenes del doctor necesita que su preparador físico modifique sus conductas para aumentar su motivación intrínseca hacia el ejercicio. Las técnicas de modificación de la conducta para cambiar las motivaciones no deseadas de los practicantes son realmente apropiadas en algunos encuadres.

➢ Utilice técnicas de modificación de la conducta para cambiar las motivaciones no deseadas y para fortalecer la falta de motivación.

Desarrollar una perspectiva realista para la motivación

La motivación es una clave variable tanto para el aprendizaje como para el desempeño en el ámbito deportivo. La gente a veces olvida, sin embargo, que la motivación no es la única conducta influenciable que puede modificarse. Los periodistas deportivos, por ejemplo, suelen adjudicar el desempeño de un equipo a sus atributos de motivación (el extraordinario esfuerzo de los jugadores; a su falta de esfuerzo; la falta de iniciativas por incentivos económicos, contratos profesionales sin cerrar; o la habilidad [o inhabilidad] de un jugador para jugar en situaciones complicadas). El desempeño de un equipo, sin embargo, a menudo se sostiene en factores no relacionados con la motivación, como las lesiones, jugar contra un mejor equipo, estar sobreentrenados o fallar en aprender nuevas habilidades (Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery y Peterson, 1999). Además de los factores motivacionales, de importancia primaria para nosotros aquí, factores como la biomecánica, el ambiente psicosocial, sociológico, médico y técnico-táctico también son importantes para el deporte y la actividad física, y garantizan que sean considerados en cualquier análisis de desempeño.

➢ Como líder, usted es fundamental para el clima motivacional; usted influye en la motivación de manera directa e indirecta.

Dar vida al gimnasio: plan de una profesora de educación física para mejorar la motivación de los estudiantes

Kim es una profesora de educación física de segundo año en la escuela secundaria Kennedy, el edificio más antiguo del distrito. La escuela, que está bastante deteriorada, tiene planes para ser cerrada en los próximos cinco años, por eso el distrito no quiere invertir dinero para arreglarla. Durante las primeras semanas de clase, Kim se da cuenta de que sus alumnos no están motivados para participar.

Para determinar cómo motivar a sus estudiantes, Kim examina detenidamente su propio programa. Ella se da cuenta de que utiliza programas estándares basados en la currícula regular y empieza a pensar en maneras para modernizar la rutina. Primero nota que el gimnasio está en condiciones para trabajar, pero luce sórdido a causa del uso y de los años.

Kim se da cuenta de que la motivación de sus alumnos mejoraría probablemente si se reacondicionaran las instalaciones, aunque también sabe que es improbable que se renueven. Por lo tanto, decide acondicionarlas personalmente. Primero limpia todo el gimnasio y pide permiso para quitar las cortinas viejas. A continuación, adorna el gimnasio llenando los pizarrones con colores y pósters de educación física en las paredes. También habla con los vigiladores; les agradece por ayudarla a deshacerse de las cortinas viejas y les pide ayuda para reorganizar el horario de limpieza para que se limpie el gimnasio justo después del almuerzo.

Por supuesto, Kim se da cuenta de que mejorar el ambiente físico no es suficiente para motivar a sus alumnos para que participen en clase. Ella también debe cumplir un rol importante. Recuerda hacer comentarios positivos y alentadores durante la clase y ser optimista y alegre. Quizá lo más importante que hace Kim para mejorar la motivación de sus estudiantes es preguntarles qué cosas les agradan y qué cosas no les agradan de las clases de educación física. Los alumnos le cuentan que las pruebas de aptitud física y ejercitación al comienzo de la clase no son muy divertidas. Sin embargo, éstas son obligatorias para la currícula escolar del distrito. (¡Además, muchos de sus alumnos están todo el día frente a la televisión y necesitan el ejercicio!)

Kim trabaja para que la prueba de estado físico sea parte de un programa con objetivos más divertidos, donde en cada clase los alumnos ganan puntos si mejoran. Coloca los resultados en un pizarrón donde todos los estudiantes los pueden ver. El premio del "alumno de la semana" lo gana el joven que realice el mayor esfuerzo y muestre el mayor progreso hacia su meta de estado físico. Ejercitarse con música de rap también es popular entre los estudiantes.

Hablando con sus alumnos, Kim se sorprendió al conocer sus intereses en el deporte más allá de las "viejas actividades físicas", voleibol y baloncesto. Comentan que les gustaría jugar al tenis, al golf y nadar. Desafortunadamente, natación y golf no son actividades posibles por la falta de instalaciones, pero Kim puede introducir el tenis en la currícula y obtener raquetas y pelotas gracias al programa de la U.S. Tennis Association, donde los jugadores amateurs donan sus equipos viejos para las escuelas públicas.

Al final del año, mirando retrospectivamente, Kim está en general satisfecha con los cambios en la motivación de sus alumnos. Con seguridad, algunos niños todavía no están interesados, si bien la mayoría parece genuinamente feliz con lo que está aprendiendo. Más aún, las puntuaciones de preparación física de los alumnos mejoraron en relación con años anteriores. Finalmente, su programa del estudiante de la semana es un gran éxito, en especial para aquellos alumnos con habilidades promedio que trabajan duro y que son distinguidos por su progreso personal y esfuerzo.

Algunos factores motivacionales son más influenciables que otros. Es fácil para un preparador físico modificar su patrón de reforzamiento, por ejemplo, arreglar las instalaciones para que se vean más atractivas. (No piense que limpiar el edificio es una actividad que consume tiempo y que no vale la pena. Considere, por ejemplo, cuán importante es la limpieza y el aspecto de las instalaciones para el bienestar económico del club.) Los profesionales deben considerar qué factores motivacionales pueden influenciar y cuánto tiempo (y dinero) les llevará hacerlo. Cuando lea el estudio sobre un caso, más adelante en este capítulo, piense acerca de cómo desarrollar de manera plausible estrategias efectivas para mejorar la motivación de los participantes.

Comprender la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad

A lo largo de la primera parte del capítulo hemos puesto el énfasis en la importancia de las diferencias individuales de la motivación. En esencia, los individuos practican deportes y actividad física por diferentes razones; están motivados por distintos métodos y situaciones. Por esta razón, es importante comprender por qué algunas personas están tan motivadas para lograr sus objetivos (como Dan en el ejemplo del fútbol americano al comienzo de este capítulo) y por qué otras parecen sólo acompañar.

Comenzaremos discutiendo dos motivaciones relacionadas entre sí, que influyen en el desempeño y en la participación para alcanzar un logro deportivo: la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad.

¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN ENFOCADA HACIA EL LOGRO DE OBJETIVOS?

La **motivación enfocada hacia el logro de objetivos** hace referencia al esfuerzo de una persona para dominar una tarea, alcanzar la excelencia, sortear obstáculos, desempeñarse mejor que otros y estar orgullosa de ejercer su talento (Murray, 1938). Es la orientación de una persona a luchar por el éxito en una disciplina, persistir a pesar de los fracasos y estar orgullosa de sus logros (Gill, 2000).

No sorprende, por lo tanto, que los entrenadores, preparadores físicos y profesores tengan interés en la motivación enfocada hacia el logro de objetivos: involucra las características que les permiten a los deportistas alcanzar la excelencia, a los aficionados a la actividad física a alcanzar buenos niveles de estado físico, y a los estudiantes a maximizar su aprendizaje.

Al igual que en los enfoques generales de la motivación y de la personalidad, los enfoques de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos, en particular, ha progresado desde el enfoque de los rasgos de la personalidad acerca de las "necesidades" de una persona para el logro de objetivos hasta el enfoque de interacción que enfatiza el logro de metas más cambiantes, y la manera en la cual éstas son afectadas por la situación. La motivación enfocada hacia el logro de objetivos en el ámbito deportivo se llama competitividad.

¿QUÉ ES LA COMPETITIVIDAD?

La **competitividad** se define como "una disposición para esforzarse por la satisfacción en relación con algún estándar de excelencia en presencia de evaluadores" (Martens, 1976, p. 3). Básicamente, Martens entiende a la competitividad como un comportamiento para alcanzar un objetivo en un contexto competitivo, con la evaluación social como componente clave. Es importante observar hacia adónde se orienta el logro de la situación específica: algunas personas que orientan fuertemente sus metas en un ámbito específico (p. ej., deportes competitivos) no lo hacen en otros ámbitos (p. ej., las clases de matemáticas).

La definición de Martens de competitividad se limita a aquellas situaciones que son evaluadas, o que tienen el potencial de ser evaluadas, por personas bien informadas. Mucha gente compite consigo misma (p. ej., tratando de mejorar su tiempo de carrera del día anterior), incluso cuando nadie evalúa el desempeño. El nivel de motivación enfocada hacia el logro de objetivos hace que surja esta autosuperación, mientras que el nivel de competitividad tendría influencia en la conducta en situaciones evaluadas socialmente. Por esta razón, discutimos juntas en este capítulo la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad.

EFECTOS DE LA MOTIVACIÓN

La motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad no se relaciona solamente con el resultado final de la búsqueda de excelencia, sino también con el proceso psicológico para llegar a ese punto. Si comprendemos por qué existen diferentes motivaciones en la gente, podemos intervenir positivamente. Quiere decir que estamos interesados en cómo influyen la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad en una amplia variedad de comportamientos, pensamientos y sentimientos, que incluyen los que veremos a continuación:

- Escoger una actividad (p. ej., buscar oponentes de igual habilidad para competir o jugadores de mayor o menor habilidad para practicar)
- Esforzarse para cumplir las metas (p. ej., cuantas veces se entrena)
- Intensidad del esfuerzo para lograr la metas (p. ej., cuán consistentemente se entrena durante el ejercicio)
- Persistencia a pesar del fracaso y la adversidad (p. ej., cuando la situación se vuelve difícil, ¿se esfuerza por superarse o se relaja?)

CUATRO TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN ENFOCADAS HACIA EL LOGRO DE OBJETIVOS

A lo largo de los años han evolucionado cuatro teorías para explicar qué es lo que motiva a las personas a actuar. Éstas son: la teoría de la necesidad del logro de objetivos, la teoría de la atribución, la teoría de llegar a la meta, y la teoría de la motivación y la competencia. Consideraremos cada una a continuación.

TEORÍA DE LA NECESIDAD DEL LOGRO DE OBJETIVOS

La **teoría de la necesidad del logro de objetivos** (Atkinson, 1974; McCleland, 1961) pertenece al enfoque de interacción que considera que tanto la personalidad como los factores situacionales son importantes predictores del comportamiento. Esta teoría tiene cinco componentes, que incluyen los componentes de la personalidad o motivaciones, factores situacionales, tendencias resultantes, reacciones emocionales y conductas relacionadas con el logro de objetivos (véase figura 3.4).

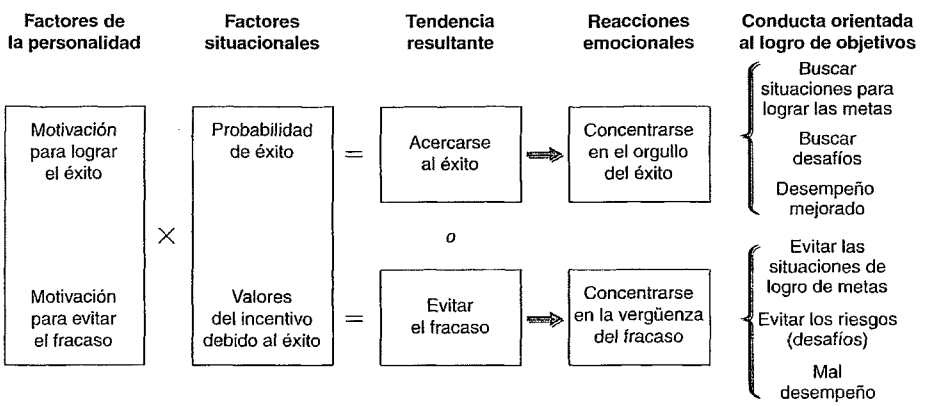


Figura 3.4 Teoría de la necesidad del logro de objetivos.

Componentes de la personalidad

Según el punto de vista de la necesidad del logro de objetivos, cada uno de nosotros posee dos motivaciones subyacentes para lograr los objetivos propuestos: lograr el éxito y evitar el fracaso (véase figura 3.4). La motivación para lograr el éxito se define como "la capacidad de sentirse orgulloso de los logros", mientras que la motivación para evitar el fracaso es "la capacidad para sentir vergüenza por el fracaso" (Gill, 2000, p. 104). La teoría sostiene que la conducta es influenciada por el balance de estas dos motivaciones. En particular, los que logran metas difíciles demuestran una alta motivación con relación al éxito y baja motivación para evitar el fracaso. Disfrutan poner a prueba sus habilidades y no se preocupan por los pensamientos de fracaso. Por el contrario, las personas que no cumplen con las metas esperadas demuestran baja motivación para lograr el éxito y una alta motivación para evitar el fracaso. Se preocupan por los pensamientos de fracaso. La teoría no predice claramente para aquellos con niveles moderados de ambas motivaciones (Gill, 2000).

Factores situacionales

Como ha aprendido en el capítulo 2, la información de los rasgos de la personalidad por sí sola no es suficiente para predecir de manera precisa el comportamiento. También deben considerarse las situaciones. Hay dos consideraciones primarias que usted debería reconocer en la teoría de la necesidad de logro de objetivos: la **probabilidad de éxito** en la situación o tarea y el **valor del incentivo debido al éxito**. Básicamente, la probabilidad de éxito depende de contra quién compita y la dificultad de la tarea. Es decir, sus chances de ganar un partido de tenis serían menores contra Venus Willams que contra una novata. El valor que le daría al éxito, sin embargo, sería mayor, ya que es más satisfactorio vencer a un contrincante habilidoso que vencer a un principiante. Un marco que ofrece la mitad de chances de éxito (p. ej., un desafío difícil pero posible) brinda a las personas que se desempeñan por encima de lo que su talento les permite un incentivo para desarrollar su conducta de logro del objetivo. Sin embargo, las personas que no suelen tener un buen desempeño a pesar de sus capacidades, no lo ven de esta forma porque, para ellos, perder frente a un contrincante en igualdad de condiciones podría maximizar su sentimiento de vergüenza.

Tendencias resultantes

El tercer componente de la figura 3.4 es la **resultante** o **tendencia del comportamiento**, obtenida al considerar niveles de motivación de logro individual con relación a los factores situacionales (p. ej., probabilidad de éxito o valor del incentivo debido al éxito). Esta teoría es más efectiva para predecir situaciones en donde la probabilidad de éxito es del 50%. Es decir, las personas de buen desempeño buscan el reto en este tipo de situaciones porque disfrutan al competir contra otros de igual habilidad o realizar tareas que no sean demasiado fáciles ni demasiado difíciles.

Las personas que no suelen tener un buen desempeño a pesar de sus aptitudes, por otro lado, evitan tales desafíos, optan en cambio por tareas más sencillas donde se garantizan el éxito o tareas irreales y difíciles donde nadie espera que ganen. Por ejemplo, perder contra LeBron James en un uno-contra-uno en el baloncesto seguramente no causaría vergüenza o pudor. Las personas con un desempeño mediocre no temen al fracaso; le temen a

la evaluación negativa asociada con el fracaso. Tener un 50% de probabilidades de éxito genera un máximo de incertidumbre y preocupación, y así aumenta las probabilidades de demostrar la carencia de habilidad o competitividad. Si las personas que no tienen buen desempeño no pueden evitar esa situación, se preocupan y sufren por su necesidad de evitar el fracaso.

REACCIONES EMOCIONALES

El cuarto componente de la teoría de la necesidad del logro de objetivos son las reacciones emocionales del individuo, en especial cuánto orgullo y vergüenza se siente. Tanto la gente talentosa como la que no lo es quiere sentir orgullo y disminuir la vergüenza, si bien las características de su personalidad interactúan de manera diferente en la misma situación, y hacen que estén más enfocadas, ya sea en el orgullo o en la vergüenza. Las personas con buen desempeño se concentran más en el orgullo, mientras que las personas con desempeños pobres se centran más en la vergüenza y la preocupación.

CONDUCTAS RELACIONADAS CON EL LOGRO DE OBJETIVOS

El quinto componente de la teoría de la necesidad del logro de objetivos indica cómo interactúan los otros cuatro componentes para influir en el comportamiento. Las personas de buenos desempeños seleccionan tareas más desafiantes, prefieren los riesgos intermedios, y se desempeñan bien en situaciones de evaluación. Las personas de desempeños pobres evitan los riesgos intermedios, rinden menos en situaciones de evaluación y evitan las tareas desafiantes, por lo que seleccionan tareas tan difíciles que están seguros de su fracaso o tareas tan fáciles en donde tienen el éxito garantizado.

- La motivación enfocada hacia el logro de objetivos es la tendencia a esforzarse para conseguir el éxito, persistir frente a los fracasos y estar orgulloso de los logros. La motivación enfocada hacia el logro de objetivos en el ámbito deportivo se centra en la autosuperación, mientras que la competitividad influencia al comportamiento en situaciones de evaluación social. La teoría de la atribución se centra en la manera en que los individuos explican sus éxitos y fracasos.

- Las personas con buen desempeño eligen tareas desafiantes, prefieren riesgos moderados y se desempeñan mejor cuando están siendo evaluados. Las personas de desempeños pobres evitan los desafíos, los riesgos intermedios y se desempeñan peor cuando están siendo evaluados.

SIGNIFICADO DE LA TEORÍA DE LA NECESIDAD DEL LOGRO DE OBJETIVOS

Estas predicciones del desempeño que brinda la teoría de la necesidad del logro de objetivos sirven como marco para todas las explicaciones contemporáneas acerca de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos. Es decir, aunque teorías más recientes ofrezcan diferentes explicaciones para los procesos de pensamiento que subyacen a las diferencias en la motivación, las predicciones de la conducta entre las personas con bajo rendimiento y alto rendimiento son básicamente las mismas. Las contribuciones más importantes de la teoría de la necesidad del logro de objetivos son su enfoque en las tareas y sus predicciones de desempeño.

TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

La **teoría de la atribución** se centra en la manera en que la gente *explica* sus éxitos y fracasos. Esta perspectiva, originada por Heider (1958), y difundida y popularizada por Weiner (1985, 1986), sostiene que, literalmente, miles de explicaciones para el éxito y el fracaso pueden clasifi-

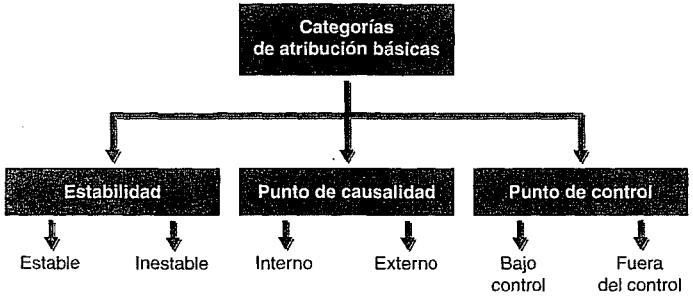


Figura 3.5 Categorías de atribución básicas de Weiner.

carse en unas pocas categorías (véase figura 3.5). Esas categorías de atribución más básicas son: **estabilidad** (un factor al cual uno le atribuye el éxito o el fracaso puede ser bastante permanente o inestable), **punto de causalidad** (un factor que puede ser externo o interno del individuo) y **punto de control** (un factor que puede estar bajo nuestro control o no).

Atribuciones como causantes de éxito y fracaso

Un deportista puede percibir su éxito o fracaso como atribuible a varias razones posibles. Estas causas percibidas del éxito o del fracaso se llaman atribuciones. Por ejemplo, usted puede ganar una carrera de natación y atribuir su éxito a:

- un factor estable (p. ej., su talento o habilidad) o un factor inestable (p. ej., la buena suerte),
- una causa interna (p. ej., su tremendo esfuerzo en los últimos 50 metros) o una causa externa (p. ej., rivales fáciles), y
- un factor que puede controlar (p. ej., su plan de carrera) o un factor que está fuera de su control (p. ej., sus contrincantes tienen una mala preparación).

O puede abandonar un programa de ejercicios y atribuir su fracaso a:

- un factor estable (p. ej., su falta de talento) o un factor inestable (p. ej., un mal instructor),
- una causa interna (p. ej., problemas en la espalda) o una causa externa (p. ej., las instalaciones deportivas quedan muy lejos de su casa), y
- un factor que puede controlar (p. ej., su falta de esfuerzo) o un factor que está fuera de su control (p. ej., el costo del programa).

¿Por qué son importantes las atribuciones?

Las atribuciones afectan las expectativas futuras de éxito o fracaso y las reacciones emocionales (Biddle, Hanrahan y Sellars, 2001; McAuley, 1993b). Atribuir el desempeño a cierto tipo de factores estables ha sido relacionado con las expectativas futuras de éxito. Por ejemplo, si Susie, una estudiante de educación física, adjudica el éxito de su desempeño a una causa estable (p. ej., sus habilidades físicas), ella esperará que ese resultado se repita nuevamente en el futuro, y estará motivada y confiada. Incluso podría pedir a sus padres que la inscriban en clases de gimnasia después de la escuela. Por el contrario, si Zacarías atribuye su pobre desempeño a una causa inestable (p. ej., la suerte), no esperará que esos factores ocurran regularmente y su motivación y confianza no mejorarán. Es probable que él no se inscriba en clases de gimnasia después de la escuela. Por supuesto, un fracaso también puede adjudicarse a una causa estable, como la carencia de habilidades físicas, lo que puede disminuir la confianza y la motivación, o a una causa inestable (p. ej., la suerte), lo que no disminuiría la confianza ni la motivación.

➢ La manera en que los deportistas explican sus desempeños, o las causas a las que los atribuyen, afecta sus expectativas y sus reacciones emocionales, lo cual influye en la motivación para el logro de objetivos en el futuro.

Las atribuciones a factores internos y a factores fuera de nuestro control (p. ej., habilidad y esfuerzo) a menudo resultan en reacciones emocionales como el orgullo y la vergüenza, a diferencia de las atribuciones a factores externos y factores bajo nuestro control. Por ejemplo, una jugadora de bádminton estará más orgullosa (si gana) o avergonzada (si pierde) si atribuyese su desempeño a factores internos que si lo atribuyese a factores como la suerte o las habilidades de su oponente (véase cuadro 3.1).

Cuadro 3.1 Motivación enfocada hacia el logro de objetivos y atribuciones

Atribuciones	Resultado psicológico
Factores estables Estable Inestable	**Expectativa de éxito futura** Expectativa de éxito en aumento Expectativa de éxito en disminución
Factores causales Causas internas Causas externas	**Influencias emocionales** Aumento del orgullo o la vergüenza Disminución del orgullo o la vergüenza
Control de los factores Bajo control Fuera de control	**Influencias emocionales** Aumento de la motivación Disminución de la motivación

Teoría del logro de objetivos

Tanto los psicólogos como los psicólogos deportólogos se han centrado en los objetivos como una manera de comprender las diferencias en los logros (Duda y Hall, 2001; Dweck, 1986; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984; Roberts, 1993). Según la **teoría del logro de objetivos** hay tres factores que interactúan para determinar la motivación de una persona: los objetivos que se quieren

lograr, la habilidad percibida y las conductas para lograr dicho objetivo (véase figura 3.6). Para comprender la motivación de una persona debemos conocer qué significan para ella el éxito y el fracaso. Y la mejor manera para conocerlo es examinar las metas que se propone esa persona y de qué manera interactúan con las percepciones del individuo acerca de sus competencias, amor propio o la percepción de la habilidad.

ORIENTACIONES HACIA LA TAREA Y EL RESULTADO

Es posible que a Holly le agrade competir como físicoculturista porque le gusta ganar trofeos y porque tiene el mejor físico de su región. Ella ha adoptado una **orientación del objetivo hacia el resultado** (también llamada **orientación competitiva de un objetivo**), en la cual la clave es compararse y vencer a otros. Holly se siente bien consigo misma cuando gana (posee una percepción positiva de sus habilidades), aunque no tanto cuando pierde (percibe negativamente sus habilidades).

A Sara también le agrada ganar competencias, pero ella participa como físicoculturista principalmente para ver cuánto pueden mejorar su fuerza y su mentalidad. Ella adopta una **orientación del objetivo sobre la base de la tarea** (también llamada **orientación para el dominio de una tarea**), en la cual la clave está en mejorar en relación con sus resultados anteriores. La percepción de su habilidad no se basa en la comparación con otras personas.

Dada una situación particular, algunas personas pueden tener tanto una orientación hacia la tarea como hacia el resultado. Por ejemplo, una persona podría querer ganar una carrera de marcha atlética pero al mismo tiempo querer establecer su mejor marca personal en esa carrera. Sin embargo, según los investigadores de la orientación del objetivo hacia el resultado, la mayoría de la gente tiende a alcanzar marcas más altas, ya sea en la orientación hacia la tarea o hacia el resultado.

VALOR DE LA ORIENTACIÓN HACIA LA TAREA

Los psicólogos deportólogos discuten acerca de si la orientación hacia la tarea genera más a menudo una ética de trabajo más fuerte, perseverancia frente a los fracasos y mejor desempeño que la orientación hacia el resultado. Esta orientación puede proteger a una persona de la desilusión, de la frustración y de la falta de motivación cuando el desempeño de otras personas es superior (algo que no está bajo nuestro control). Debido a que enfocarse en el desempeño personal genera un mayor control, las personas se motivan más y soportan más tiempo los fracasos.

➢ La orientación hacia el resultado compara desempeños y victorias sobre otros deportistas, mientras que la orientación hacia la tarea compara los desempeños con los parámetros propios y el progreso personal. Es mejor adoptar una orientación hacia la tarea, que enfatiza las comparaciones con los propios parámetros en lugar de comparar con los desempeños de los otros deportistas.

La gente orientada hacia la tarea también elige dificultades moderadas o tareas y oponentes realistas. No temen

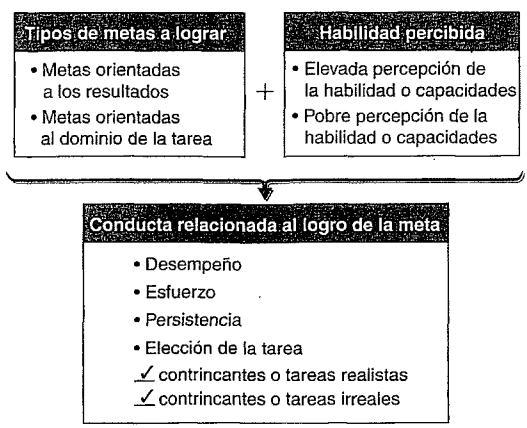


Figura 3.6 Tres factores clave en el enfoque del logro de objetivos.

al fracaso. Y dado que la percepción de su habilidad está basada en referencia a sus propios estándares, es más fácil para ellos sentirse bien consigo mismos que para los individuos orientados a los resultados.

Problemas con la orientación hacia el resultado

A diferencia de los individuos orientados hacia la tarea, las personas orientadas hacia el resultado tienen más dificultades para mantener una elevada percepción de sus competencias. Juzgan el éxito en comparación con otras personas, pero generalmente no pueden controlar el desempeño de los demás. Después de todo, al menos la mitad de los competidores deben perder, lo que puede perjudicar una frágil percepción de las competencias. Las personas orientadas hacia los resultados y que tienen una baja percepción de sus competencias muestran un patrón de inadaptación conductual (Duda y Hall, 2001). Es decir, probablemente reduzcan sus esfuerzos, dejen de intentar o busquen excusas. Para proteger su amor propio probablemente escojan tareas que les garanticen el éxito o que sean tan difíciles que nadie espera que les vaya bien. Tienen tendencia a desempeñarse mal en situaciones de evaluación (véase "Establecer resultados como metas y la caída de un esquiador").

Orientaciones de meta social

La mayoría de las investigaciones con relación a la orientación de las metas u objetivos se han enfocado en la orientación del objetivo hacia la tarea o hacia los resultados. Sin embargo, las investigaciones contemporáneas también han identificado orientaciones hacia metas sociales como determinantes adicionales de la conducta (Allen, 2003; Stuntz y Weiss, 2003). Los individuos con altas orientaciones hacia metas sociales juzgan sus competencias en términos de afiliación a un grupo de pertenencia y al reconocimiento por parte de sus pares. Es por esta razón, sumada al juicio de la habilidad propia y la de otros deportistas, que también estarían motivados por el deseo de una red social y la necesidad de pertenencia a un grupo.

Perspectiva de un objetivo en aumento frente a una perspectiva de entidad

Elliot y Dweck (1988) propusieron que, de manera similar a las orientaciones de objetivos hacia una tarea o hacia un resultado, los patrones de conducta dirigidos a conseguir una meta pueden explicarse por la manera en que los practicantes perciben su habilidad. De acuerdo con estos investigadores, los practicantes que se caracterizan por una **perspectiva de entidad** ("soy así") adoptan un enfoque centrado en el resultado, por lo que sienten que poseen una habilidad fija e imposible de ser modificada mediante el esfuerzo, o una perspectiva de **concentración en aumento**, y en consecuencia adoptan una perspectiva con una meta hacia la tarea y piensan que pueden modificar sus habilidades mediante el trabajo duro y el esfuerzo. Las investigaciones muestran que quienes practican actividad física que adoptan un enfoque de entidad se caracterizan por patrones de motivación disfuncionales (p. ej., pensamientos y sentimientos reflexivos negativos; Li y Lee, 2004).

Establecer resultados como metas y la caída de un esquiador

Después de años de trabajo duro, Dave se incorpora al equipo de esquí de los Estados Unidos. Siempre se ha propuesto objetivos sobre la base de resultados: ser el esquiador más rápido de su club, ganar carreras regionales, vencer a sus rivales y conseguir buenos puestos en las carreras nacionales. Desafortunadamente, se topa con un comienzo rocoso en el circuito de la serie mundial. Él quería ser el esquiador de descenso más veloz de los Estados Unidos y ubicarse entre los primeros tres en cada carrera de la Copa del mundo, pero con tantos buenos corredores compitiendo ha sido imposible vencerlos de manera consistente. Para empeorar las cosas, debido a su bajo ranking, las habilidades de Dave sufren un retroceso (después de que la pista había sido marcada por competidores previos), lo cual hace casi imposible que se ubique entre los primeros tres.

A medida que Dave se frustra cada vez más por sus fracasos, su motivación también disminuye. Ya no espera con ansias las competencias; esquía ya sea con mucho desenfreno, buscando quedar primero, o con tanto cuidado que termina bien atrás en la competencia. Dave culpa a la cera en sus esquís o a su equipamiento por sus malos desempeños. No se da cuenta de que la orientación de sus metas sobre la base de los resultados, la que bien le había servido en niveles inferiores de competencia, en donde podía ganar fácilmente, ahora lo conduce a una disminución de su confianza, a la aparición de dudas y disminución de la motivación.

IMPORTANCIA DEL CLIMA MOTIVACIONAL

En años recientes, los psicólogos deportólogos no sólo han estudiado la manera en que las orientaciones hacia los objetivos y la percepción de la habilidad trabajan juntas para influir en la motivación de los practicantes de actividad física, sino también cómo influye el clima social en las orientaciones personales hacia diferentes metas y en los niveles de motivación (Ntoumanis y Biddle, 1999). Algunos psicólogos sostienen, por ejemplo, que los climas sociales en el ámbito competitivo pueden variar significativamente en muchas dimensiones. Éstas incluyen aspectos como las tareas que se les pide a los participantes que realicen, patrones de autoridad estudiante-profesor, sistemas de reconocimiento, agrupaciones de estudiantes por habilidades, procedimientos de evaluación y tiempo distribuido para que los estudiantes realicen sus actividades (Ames, 1992).

Las investigaciones han revelado que en un clima motivacional de objetivo orientado hacia una tarea o hacia el dominio de una tarea existen más patrones motivacionales adaptativos, como actitudes positivas, aumento del esfuerzo y estrategias de aprendizaje efectivo. Por el contrario, un clima motivacional orientado hacia el resultado ha sido ligado con patrones motivacionales menos adaptativos, como la poca persistencia, el poco esfuerzo y atribución de los fracasos a la (falta de) habilidad (Ntoumanis y Biddle, 1999).

Más importante aún, los investigadores han encontrado que los climas motivacionales influyen en los tipos de orientación para alcanzar las metas que adoptan los participantes: los climas orientados hacia las tareas se asocian con los objetivos de tareas y los climas orientados hacia los resultados, con las metas de resultados (Duda y Hall, 2001). Entrenadores, profesores y preparadores físicos, por lo tanto, juegan un papel importante para facilitar la motivación por medio de los climas psicológicos que generan.

TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Una última teoría que ha sido utilizada para explicar las diferencias entre las conductas relacionadas con la búsqueda por alcanzar un objetivo, especialmente en los niños, es la teoría de la motivación de las competencias (Weiss y Chaumeton, 1992). Basada en el trabajo de la psicóloga del desarrollo Susan Harter (1988), esta teoría sostiene que la gente es motivada para sentirse valiosa o competente y, más aún, que tales sentimientos son determinantes primarios de la motivación (véase figura 3.7). La **teoría de la motivación de las competencias** también sostiene que las percepciones de control de los deportistas (sentimiento de control sobre el aprendizaje de nuevas habilidades) funcionan junto con el amor propio y las evaluaciones de competencia para influir en la motivación. Sin embargo, estos sentimientos no influyen directamente en la motivación. En cambio, influyen en los estados afectivos o emocionales (como el disfrute, la ansiedad, el orgullo y la vergüenza) que en diferentes momentos influyen en la motivación.

Si una jugadora de fútbol, por ejemplo, tiene una adecuada autoestima, se siente competente y percibe que tiene control sobre el aprendizaje y el desempeño de las

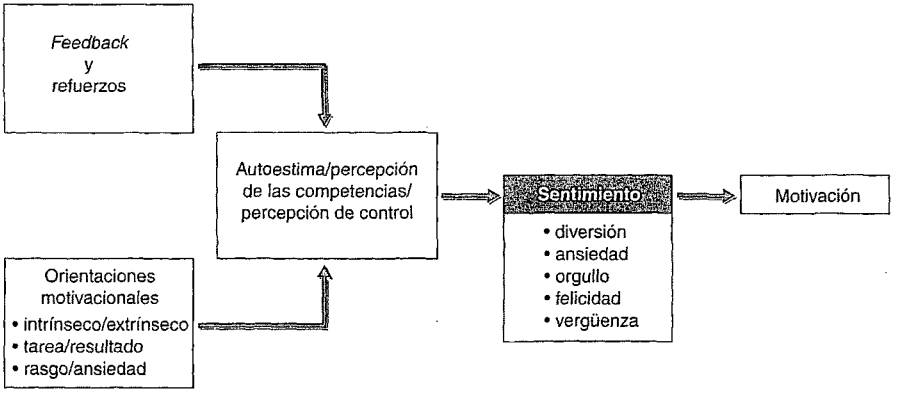


Figura 3.7 Teoría de la motivación de las competencias.

Adaptada con permiso de M. Weiss y N. Chaumeton, 1992, Motivational orientations in sport. En *Advances in sport psychology*, editado por T. S. Horn (Champaign, IL: Human Kinetics), 90.

habilidades futbolísticas, entonces los esfuerzos para aprender el juego aumentarán su disfrute, orgullo y felicidad. Estos estados afectivos positivos, a su tiempo, generarán un aumento de la motivación. Por el contrario, si un aficionado a la actividad física tiene una baja autoestima, se siente incompetente y cree que sus acciones personales son de poca importancia para mejorar el estado físico, las respuestas afectivas negativas generarán ansiedad, vergüenza y tristeza. Estos sentimientos conducirán a una disminución de la motivación.

Investigaciones considerables han demostrado la relación entre las competencias y la motivación (Weiss, 1993). La parte izquierda del modelo (véase figura 3.7) también nos muestra que la retroalimentación y el reforzamiento de otras orientaciones motivacionales (como las orientaciones hacia una meta y los rasgos de ansiedad) influyen en el sentimiento de autoestima, competencia y control. Wong y Bridges (1995) probaron este modelo con 108 jóvenes jugadoras de fútbol y a sus entrenadores. Los investigadores midieron la competencia percibida, el control percibido, el rasgo de ansiedad y la motivación, así como varios comportamientos de los entrenadores. Como podría esperarse, encontraron que el rasgo de ansiedad y las conductas de los entrenadores predecían las percepciones de competencia y control, las cuales eventualmente se relacionaban con los niveles de motivación de las jugadoras. Por esa razón, las percepciones de competencia y control que poseen las jóvenes deportistas son importantes porque ayudan a determinar si se esforzarán por conseguir los objetivos propuestos. De esta manera, mejorar la percepción de la competencia y el control deberían ser objetivos primarios de los profesionales de la ciencia del deporte y la actividad física.

¿QUÉ NOS DICEN LAS TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN ENFOCADA HACIA UN OBJETIVO?

Para comparar cómo explican estas cuatro teorías, la motivación enfocada hacia el logro de un objetivo, el cuadro 3.2 resume los principales conceptos de cada una, y muestra cómo difieren en términos de su orientación motivacional y atribuciones, las metas que se proponen, las tareas que escogen, la percepción de sus competencias, su control y sus desempeños, las personas con desempeños pobres de aquellas con buenos desempeños. Discutiremos a continuación cómo se desarrolla la motivación enfocada hacia el logro de un objetivo y la competitividad.

DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN ENFOCADA HACIA UN OBJETIVO Y LA COMPETITIVIDAD

¿Se aprende la motivación enfocada hacia el logro de un objetivo? ¿A qué edad desarrollan los niños tendencias a esforzarse para conseguir un objetivo? ¿Pueden los profesionales del deporte y el ejercicio influenciar y motivar a los niños hacia el cumplimiento de ciertos tipos de objetivos?

Cuadro 3.2 ¿Qué nos dicen las teorías de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos?

	Persona con buenos desempeños	Persona con malos desempeños
Orientación motivacional	Alta motivación para alcanzar el éxito Baja motivación para evitar el fracaso Concentración en el orgullo del éxito	Baja motivación para alcanzar el éxito Alta motivación para evitar el fracaso Concentración en la vergüenza y la preocupación que pueden derivar del fracaso
Atribuciones	Adjudica el éxito a factores estables e internos bajo su control Adjudica el fracaso a factores inestables y externos fuera de su control	Adjudica el éxito a factores inestables y externos fuera de su control Adjudica el fracaso a factores estables e internos bajo su control
Metas adoptadas	Generalmente adopta como meta el dominio de la tarea	Generalmente adopta como meta los resultados
Percepción de las competencias y el control	Tiene una percepción positiva de sus competencias y piensa que el logro de objetivos está dentro de su control	Tiene una percepción negativa de sus competencias y piensa que el logro de objetivos está fuera de su control
Elección de la tarea	Busca desafíos, y competidores y tareas posibles	Evita los desafíos; busca tareas y competidores muy difíciles o demasiado fáciles
Condiciones del desempeño	Se desempeña bien en situaciones evaluativas	Se desempeña mal en situaciones de evaluación

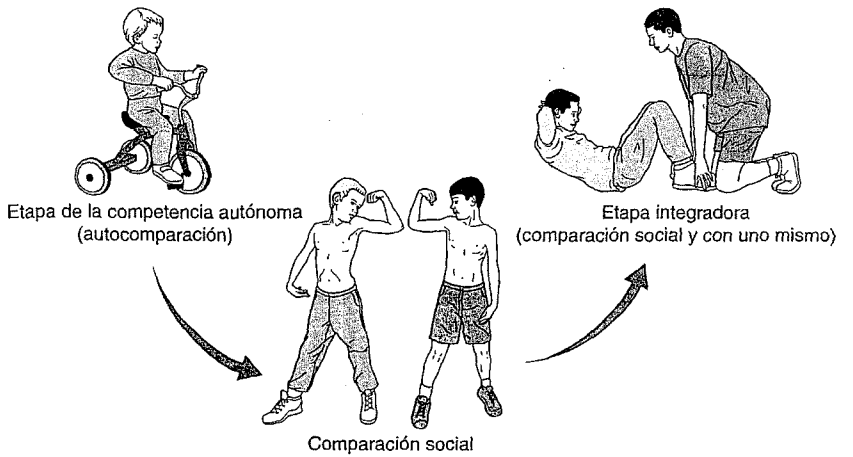


Figura 3.8 Tres etapas en el desarrollo de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos.

Se cree que la motivación enfocada hacia un objetivo y la competitividad se desarrollan en tres etapas (Scanlan, 1988; Veroff, 1969). Son tres etapas secuenciales, es decir, se debe pasar una etapa antes de progresar a la siguiente (véase figura 3.8). No todas las personas logran alcanzar la etapa final, y las edades en las cuales las personas alcanzan cada etapa varían considerablemente. Éstas son las tres etapas:

1. *Etapa de la competencia autónoma.* En esta etapa, que ocurre, se piensa, antes de los 4 años, los niños se concentran en dominar su entorno y se ponen a prueba a sí mismos. Por ejemplo, Brandon es un preescolar que está muy motivado para aprender a conducir su triciclo, y no le interesa que su hermana Eileen ande mejor que él. Rara vez se compara con otros.
2. *Etapa de comparación social.* En la etapa de comparación social, que comienza a alrededor de los 5 años, el niño se concentra directamente en comparar su desempeño con el de otros, a diferencia de lo que sucede en la etapa autónoma con los parámetros de autorreferencia. Los niños parecen preocupados en compararse con otros, y se preguntan: "¿Quién es más rápido, más grande, más inteligente y más fuerte?".
3. *Etapa integradora.* La etapa integradora involucra tanto las estrategias de logro autónomo como las de comparación social. La persona que domina completamente esta integración sabe cuándo es apropiado competir y compararse a sí misma con otras y cuándo es apropiado adoptar parámetros de autorreferencia. Esta etapa, la cual integra componentes de las dos etapas previas, es la más deseable. No hay una edad típica para ingresar a esta etapa.

Importancia de la distinción entre etapas

Reconocer las etapas de desarrollo de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad nos ayuda a comprender mejor el comportamiento de la gente con la que trabajamos, en especial el de los niños. De esta manera, no nos sorprenderemos cuando un preescolar no esté interesado en competir o cuando un niño de cuarto grado esté preocupado por hacerlo. Debe desarrollarse, sin embargo, una orientación hacia la integración de estas etapas, y es importante enseñar a los niños cuándo es apropiado competir y compararse socialmente y cuándo no lo es.

Etapas influyentes de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos

El entorno social en el cual una persona funciona tiene implicancias importantes para la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad. Los otros aspectos pueden jugar un rol importante para crear un clima positivo o negativo.

Claves para guiar la orientación hacia la meta

- Considerar la interacción de los factores personales y situacionales como influyentes en el camino hacia el logro de objetivos.
- Enfatizar los objetivos de la tarea, el dominio de ésta, y restar importancia a los resultados como objetivo. Crear un clima de control y dominio motivacional.
- Monitorizar y modificar la devolución de sus atribuciones.
- Evaluar y corregir las características negativas de los participantes.
- Ayudar a los participantes a determinar cuándo competir y cuándo concentrarse en el desarrollo individual.
- Mejorar las percepciones de las competencias y el control.

Los padres, profesores y entrenadores juegan roles especialmente importantes. Los profesores y entrenadores crean climas motivacionales, tanto en forma directa como indirecta. Definen las tareas y juegos como competitivos o cooperativos, agrupan a los niños de determinada manera (p. ej., eligen equipos públicamente de manera que quedan al descubierto las comparaciones sociales), y enfatizan diferencialmente los objetivos de las tareas o los resultados (Ames, 1987; Roberts, 1993).

Como profesionales jugamos un papel fundamental para crear climas que mejoren la motivación enfocada hacia el logro de objetivos de los participantes. Por ejemplo, Treasure y Roberts (1995) crearon climas motivacionales enfocados hacia el dominio de la tarea y hacia el resultado para un estudio, en una clase de educación física de un equipo juvenil de fútbol. Concluyeron que después de diez sesiones en que los jugadores participaron de cada clima, los jugadores que participaron en el clima centrado en dominar la tarea, se concentraron más en el esfuerzo, estaban más satisfechos y preferían las tareas más desafiantes que los participantes centrados en el clima enfocado en los resultados. De manera similar, Pensgaard y Roberts (2000) examinaron la relación entre el clima motivacional y el estrés en jugadoras de fútbol olímpicas y concluyeron que la percepción de un domino del clima estaba relacionada con una reducción del estrés. Por esta razón, el clima motivacional recreado por los profesores y entrenadores influye en la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y otros estados psicológicos importantes (estrés).

Utilizar la motivación enfocada hacia el logro de objetivos en la práctica profesional

Ahora que usted puede comprender mejor qué involucran la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad, y de qué manera desarrollan e influencian los estados psicológicos, puede derivar implicancias para la práctica profesional. Para ayudarlo a consolidar sus conocimientos, discutiremos algunos métodos que pueden serle útiles en su trabajo.

Reconozca los factores de interacción en la motivación enfocada hacia el logro de objetivos

Ahora usted sabe que la interacción de los factores personales y situacionales influyen en la motivación que algunos estudiantes, deportistas y aficionados a la actividad física tienen para lograr una meta. ¿Qué debería considerar para guiar su práctica? Esencialmente, debe evaluar:

- el estado de motivación enfocada hacia el logro de objetivos de los participantes,
- la orientación de sus metas,
- las atribuciones que generalmente hacen acerca de sus desempeños y
- las situaciones que tienden a aprovechar y evitar.

Tomemos dos ejemplos. José se desempeña bien en competencias, busca los desafíos, se propone metas para dominar y atribuye el éxito a factores internos como su habilidad. Éstas son conductas deseables, y tiene altas probabilidades de ser una persona con buenos desempeños. Verá, sin embargo, que Félix evita a los competidores con habilidades similares, gravita en torno a situaciones de competencia extrema (donde ya sea el éxito o el fracaso son casi seguros), se propone como meta el resultado, se pone tenso en las competencias y atribuye su fracaso a su falta de habilidad (o atribuye el éxito a factores externos, inestables, como la suerte). Demuestra un comportamiento que no se adapta hacia el logro de objetivos, y necesitará su ayuda y guía.

Las atribuciones en la devolución del desempeño por parte de los entrenadores, instructores y preparadores físicos ejercen una influencia importante en el concepto de éxito de una persona.

Félix puede incluso ser un caso de **indefensión aprendida**, una condición adquirida en la cual la persona percibe que sus acciones no tienen efecto en los resultados deseados de una tarea o habilidad (Dweck, 1980). En otras palabras, la persona se siente condenada al fracaso y cree que no hay nada que se pueda hacer al respecto. La persona probablemente haga atribuciones innecesarias al fracaso y se sienta siempre incompetente (véase "Reconocimiento de un caso de indefensión aprendida" en la página 72).

Enfatice los objetivos de la tarea

Hay varias formas de ayudar a prevenir tendencias inadaptadas para el logro de objetivos o para rectificar estados de indefensión aprendida. Una de las estrategias más importantes es ayudar a las personas a proponerse objetivos y a minimizar el resultado como meta. La sociedad enfatiza los resultados deportivos y las notas escolares hacen que minimizar los resultados no resulte una tarea fácil. Afortunadamente, sin embargo, los psicólogos deportólogos han aprendido mucho acerca de la búsqueda de objetivos (véase más en el capítulo 15).

Monitorice y altera la devolución de atribuciones

Además de restar importancia al resultado y enfatizar el objetivo de la tarea o el dominio individual específico de ésta, usted debe ser consciente de las atribuciones que realiza mientras hace una devolución acerca del desempeño. No es inusual que los profesores, entrenadores o preparadores físicos, sin darse cuenta, envíen mensajes sutiles pero poderosos a través de las atribuciones que acompañan a sus devoluciones acerca del desempeño. Según la manera en que se retroalimenta el funcionamiento o desempeño de los practicantes, los adultos influyen en las interpretaciones acerca del desempeño exitoso (y futura motivación) de un niño (Biddle y cols., 2001; Horn, 1987). Por ejemplo, note de qué manera este profesor de educación física hace la devolución del desempeño a un niño que está aprendiendo a jugar al voleibol:

Reconocimiento de un caso de indefensión aprendida

Johnny está en el quinto grado del segundo período de la clase de educación física de la señorita Roalston. No es un estudiante muy dotado, pero puede mejorar con esfuerzo consistente. Sin embargo, después de observar y conocer a Johnny, la señorita Roalston se ha preocupado cada vez más. Él muestra muchas de las características de la indefensión aprendida con la que ella se familiarizó en sus clases de psicología del deporte y pedagogía del deporte en la universidad.

- Johnny rara vez prueba nuevas habilidades; en cambio, suele refugiarse detrás de sus compañeros.
- Cuando Johnny realiza una nueva habilidad y falla en el primer intento, pregunta por qué debería continuar si ni siquiera es bueno para los deportes.
- Su reacción al fracaso inicial es la vergüenza y la disminución del esfuerzo.
- Se siente tan mal acerca de su competencia física que sólo quiere salir del gimnasio tan rápido como sea posible.

Johnny tiene todas las características de la indefensión aprendida. La señorita Roalston recuerda que la indefensión aprendida no es una falla de la personalidad, no es culpa de Johnny. En cambio, es el resultado de una orientación hacia los resultados; tendencias de metas inadaptadas; experiencias previas negativas con la actividad física; y la atribución del desempeño a factores incontrolables, inestables, en especial una mala habilidad para el desempeño. Igualmente importante, la indefensión adquirida puede variar sus características específicas, pueden ser aspectos específicos de una actividad en particular (p. ej., aprender a atajar una pelota de béisbol) o pueden ser más generales (p. ej., aprender una habilidad deportiva). La señorita Roalston sabe que puede vencer la indefensión aprendida si le da a Johnny un poco de atención particular, si pone énfasis repetidamente acerca del dominio de los objetivos y minimiza la importancia de los resultados. Un reentrenamiento de las atribuciones o hacer que Johnny cambie de idea acerca de las atribuciones sobre sus pocas habilidades también lo ayudará. Llevará tiempo y trabajo, pero ella decide que el objetivo principal para este año es ayudar a que Johnny se supere a sí mismo.

NO GOLPEASTE LA BOLA CORRECTAMENTE. DOBLA MÁS TUS RODILLAS Y GOLPEA LA BOLA CON TUS ANTEBRAZOS. ESFUÉRZATE MÁS; LO CONSEGUIRÁS CON LA PRÁCTICA.

El entrenador no sólo envía información instructiva al joven deportista sino también informa al niño que puede realizar la tarea. El instructor también incluye el mensaje de que la persistencia y el esfuerzo son beneficiosos.

En contraste, considera los efectos de decirle al mismo niño lo siguiente:

¡NO GOLPEASTE LA BOLA CORRECTAMENTE! NO DOBLASTE LAS RODILLAS Y NO USASTE TUS ANTEBRAZOS. NO TE PREOCUPES; SÉ QUE TU DEPORTE ES EL BÉISBOL, NO EL VOLEIBOL.

Aunque el significado es bueno, este mensaje le informa al joven deportista que no será bueno en el voleibol; por lo tanto, no se debe molestar en intentarlo. Por supuesto usted no debería hacer atribuciones irreales (p. ej., decirle a una aficionada al ejercicio que con trabajo continuado y esfuerzo ella se verá como una modelo cuando en realidad su tipo corporal lo hace improbable). En cambio, la clave es poner énfasis en dominar los objetivos y enfocarse en el progreso individual, y luego asociar las atribuciones con tales metas individuales (p. ej.: "Seré honesto. Nunca tendrás el físico de Tyra Banks, pero con trabajo duro podrás verte y sentirte mucho mejor que ahora").

Cuando se trabaja con niños, atribuir el fracaso del desempeño a su falta de esfuerzo puede resultar efectivo solamente si ellos creen que tienen las habilidades para realizar la tarea (Horn, 1987). Si Jimmy cree que es totalmente inepto para el baloncesto, decirle que no puede hacer botar la pelota porque no lo intenta no mejorará su motivación para lograr ese objetivo; puede sólo reforzar la percepción de su falta de habilidad. No haga atribuciones de poco esfuerzo a niños menores de 9 años, a menos que también les asegure que tienen las habilidades necesarias para lograr el objetivo. El niño debe creer que tiene las habilidades para realizar la tarea.

EVALÚE Y CORRIJA LAS ATRIBUCIONES INCORRECTAS

Necesitamos monitorizar y corregir las atribuciones inapropiadas o inadaptadas que los practicantes hacen sobre sí mismos. Muchos deportistas que fracasan (en especial aquellos con indefensión adquirida) atribuyen su fracaso a una escasez de habilidad, y dicen frases como

"Soy malísimo" o "¿Por qué intentarlo? Simplemente no me sale". Ellos definitivamente adoptan una perspectiva de entidad para definir la habilidad. Enseñando a los niños en clase situaciones para reemplazar sus atribuciones de falta de habilidad con atribuciones de falta de esfuerzo los ha ayudado a aliviar los empeoramientos en los desempeños después de los fracasos. ¡Esta estrategia fue más efectiva incluso que el propio éxito! (Dweck, 1975) Más aún, el reentrenamiento de la atribución creando estados emocionales y expectaciones positivas tras el éxito, y en especial, evitando las atribuciones de falta de habilidad después del fracaso, ha sido demostrado que es efectivo para el contexto deportivo y de la actividad física (Biddle y cols., 2001). Si usted escucha a los alumnos o clientes que realizan atribuciones incorrectas después de desempeños exitosos, como "Tuve suerte," corríjalos e indíqueles que el trabajo duro y la práctica hicieron que tuviera éxito, no la suerte. Es muy importante corregir a los practicantes cuando realizan atribuciones de falta de habilidad tras un fracaso (haga que cambien de una declaración como "Soy malísimo, ¿por qué lo intento?, nunca me va a salir" a "Lo lograré si sigo intentando y me concentro en lo que me pide mi entrenador"). Usted tiene una responsabilidad importante para asegurar que los participantes utilicen atribuciones que faciliten la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y el esfuerzo.

➢ Enseñar a los niños en clase situaciones para reemplazar las atribuciones de falta de habilidad por atribuciones de falta de esfuerzo los ayuda a aliviar el empeoramiento en el desempeño seguido al fracaso.

Determine cuándo son apropiadas las metas competitivas

También es usted responsable de ayudar a los participantes a determinar cuándo es apropiado competir y cuándo es apropiado concentrarse en el progreso individual. Competir es a veces una necesidad social (p. ej., organizar un equipo deportivo u obtener la admisión en una escuela selecta). A veces, sin embargo, competir contra otros es contraproducente. Usted no alentaría a un jugador de baloncesto a no pasar la pelota a sus compañeros que tienen mejor lanzamiento o a un paciente cardíaco en rehabilitación a excederse de su zona segura de ejercicio para ser el corredor más veloz del grupo.

La clave, entonces, es desarrollar el juicio. A través de las discusiones, usted puede ayudar a los alumnos, deportistas y aficionados a la actividad física a tomar buenas decisiones en esta área. La sociedad enfatiza tanto la evaluación social de los resultados competitivos que necesitará un contrapeso para acentuar la orientación hacia una tarea (comparada con un resultado) (véase el capítulo 5 para más información). Hablar una o dos veces con alguien sobre el asunto no es suficiente: son necesarios esfuerzos consistentes y reiterados para promover el buen juicio acerca de la competición apropiada.

➢ Utilice repetida y consistentemente estrategias de motivación enfocadas hacia el logro de objetivos.

Guía de atribuciones: qué hacer y qué no hacer para realizar una devolución instructiva del desempeño

¿Qué hacer?

- En el caso de fracaso de un alumno o cliente, enfatice la necesidad de mejorar y aumentar su esfuerzo. Sin embargo, asocie esas atribuciones a sus capacidades y metas individuales.
- En el caso de éxito de un alumno o cliente, atribuya el éxito a su habilidad.
- En el caso de éxito de un alumno o cliente, atribuya el éxito a su esfuerzo.

¿Qué no hacer?

- En el caso del fracaso de un alumno o cliente, no haga atribuciones de falta de habilidad diciéndole que sería imposible un progreso.
- En el caso de éxito de un alumno o cliente, no atribuya el éxito a la suerte.
- En el caso de éxito de un alumno o cliente, no atribuya el éxito a la facilidad de la tarea.
- En general, no haga atribuciones falsas o mentirosas de ningún tipo.

Adaptado del American College of Sports Medicine, 1997, ACSM's health/fitness facility standards and guidelines, 2da ed. (Champaign, IL: Human Kinectics).

MEJORE LOS SENTIMIENTOS DE COMPETENCIA Y CONTROL

Mejorar la percepción de las competencias y mejorar los sentimientos de control son maneras importantes de nutrir la motivación enfocada hacia el logro de objetivos de los practicantes de actividad física, en especial de los niños (Weiss, 1993). Usted puede lograrlo manteniendo la diversión en las prácticas y competencias, así como apuntando hacia un objetivo y adaptando las habilidades y aptitudes de los participantes. Los instructores pueden mejorar las competencias utilizando el *feedback* y refuerzos apropiados que ayudan a crear desafíos individuales y metas para los participantes (véanse capítulos 6 y 15, respectivamente). Maximizar la participación de los participantes es importante para mejorar la competencia. Encontrará maneras adicionales para mejorar la competencia en el capítulo 14.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Defina la motivación y sus componentes.

   La motivación puede definirse como la dirección y la intensidad del esfuerzo. La dirección del esfuerzo se refiere a si un individuo busca, se aproxima o es atraído por determinada situación. La intensidad del esfuerzo se refiere a cuánto esfuerzo pone una persona en favor de determinada situación.

2. Describa los enfoques generales de la motivación y para qué se utilizan.

   Las tres perspectivas de la motivación incluyen: la perspectiva centrada en los rasgos de la personalidad, la perspectiva centrada en la situación y la perspectiva centrada en la interacción. Entre estos modelos de motivación, el del participante en situación, la perspectiva de interacción es la más utilizada para guiar la práctica profesional.

3. Detalle las pautas útiles par construir la motivación.

   Cinco observaciones fundamentales, derivadas de la perspectiva de interacción de la motivación, conforman buenas pautas para la práctica. Primero, los practicantes están motivados tanto por sus rasgos internos como por la situación; segundo, es importante comprender las motivaciones de los participantes; tercero, debería estructurar las situaciones para coincidir con las motivaciones de los participantes; cuarto, como profesor, entrenador, preparador físico, reconozca que cumple un papel importante en el entorno motivacional; quinto, utilice la modificación del comportamiento para cambiar motivaciones no deseadas de los practicantes. Más aún, incluso debe desarrollar una visión realista de la motivación: reconocer que otros factores no motivacionales influyen en el desempeño deportivo y en el comportamiento, y aprender a evaluar si los factores motivacionales están listos para un cambio.

4. Defina la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad e indique por qué son importantes.

   La motivación enfocada hacia el logro de objetivos hace referencia al esfuerzo que una persona realiza para dominar una tarea, alcanzar la excelencia, vencer los obstáculos, desempeñarse mejor que otros y estar orgullosa de su talento para el deporte. La competitividad es una disposición para esforzarse por la satisfacción en relación con algún estándar de excelencia en presencia de evaluadores. Estas nociones son importantes porque nos ayudan a comprender por qué algunas personas parecen estar motivadas para lograr una meta y otras simplemente parecen "ir de paseo".

5. Compare y contraste las teorías de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos.

   Las teorías de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos incluyen: a) la teoría de la necesidad del logro de objetivos, b) la teoría de la atribución, c) la teoría del logro de objetivos y (d) la teoría de la motivación de las competencias. Juntas, estas teorías sugieren que las personas con bajos o altos

desempeños pueden ser distinguidas según sus motivaciones, las tareas que eligen para ser evaluadas, el esfuerzo que ponen durante las competencias, su persistencia y sus performances. Las personas con buenos desempeños generalmente adoptan el dominio (tarea) de las metas y tienen una percepción positiva de su habilidad y control. Ellos atribuyen el éxito a factores estables e internos como su gran habilidad; atribuyen el fracaso a factores inestables, controlables, como la falta de esfuerzo. Las personas con malos desempeños, por otro lado, generalmente poseen una mala percepción de sus habilidades y control, se juzgan más en relación con los resultados obtenidos, y atribuyen el éxito a la suerte o a la facilidad de la tarea (factores externos, controlables); atribuyen el fracaso a su falta de habilidad (un atributo interno y estable).

6. Explique cómo se desarrolla la motivación enfocada hacia el logro de objetivos.

   La motivación enfocada hacia el logro de objetivos y su contraparte deportiva, la competitividad, se desarrollan a través de etapas que incluyen: a) una etapa autónoma donde los individuos se centran en dominar su entorno, b) una etapa de comparación social donde el individuo se compara con otros y c) una etapa integradora donde el individuo se concentra en su progreso personal al mismo tiempo que se compara con otros. La meta para el individuo es alcanzar la etapa de integración autónoma y saber cuándo es apropiado competir y compararse socialmente, y cuándo debe adoptar la autorreferencia como punto de comparación.

7. Utilice los fundamentos de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos para guiar su práctica.

   Los padres, profesores y entrenadores influyen significativamente en la motivación y en los objetivos de los niños, y pueden crear climas que mejoren la consecución y contrarresten la indefensión aprendida. Pueden hacer esto de la mejor manera si: a) reconocen las influencias de la interacción en la motivación enfocada hacia el logro de objetivos, b) enfatizan las metas de las tareas individuales y minimizan la importancia de los resultados, c) monitorizan y brindan una devolución atributiva apropiada, d) enseñan a los practicantes a realizar atribuciones apropiadas, e) discuten con los practicantes cuándo es apropiado competir y compararse socialmente y cuándo es apropiado adoptar un enfoque autorreferencial y f) facilitan las percepciones de sus competencias y control.

PALABRAS CLAVE

competitividad

concentración en aumento

dirección del esfuerzo

estabilidad

indefensión aprendida

intensidad del esfuerzo

motivación

motivación enfocada hacia el logro de objetivos

orientación a la tarea como meta (orientación con metas al dominio de la tarea)

orientación al resultado como meta (orientación con metas competitivas)

orientación centrada en la situación

perspectiva centrada en los rasgos de la personalidad (perspectiva centrada en el participante)

perspectiva de entidad

perspectiva de interacción

probabilidad de éxito

punto de causalidad

punto de control

tendencia resultante (tendencia de la conducta)

teoría de la atribución

teoría de la motivación de las competencias

teoría de la necesidad de logro de objetivos

teoría del logro de objetivos

valor del incentivo debido al éxito

PREGUNTAS DE REVISIÓN

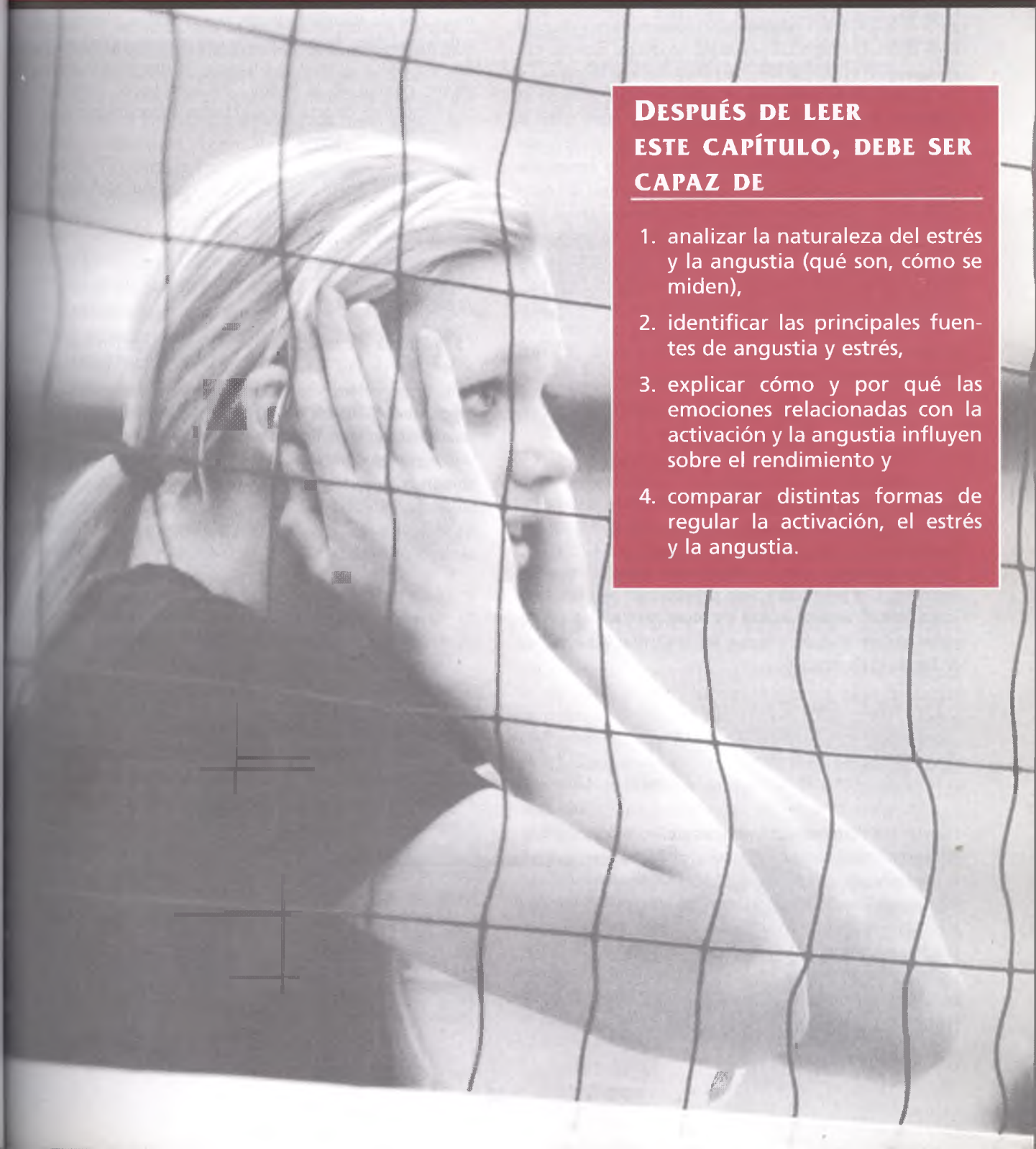
1. Explique los aspectos de dirección e intensidad de la motivación.
2. Identifique tres perspectivas generales de la motivación. ¿Cuál debería utilizarse para guiar la práctica?
3. ¿Cómo apoya el modelo internacional de motivación el estudio acerca de los relevos en la natación (de Sorrentino y Sheppard)?
4. Describa cinco pautas fundamentales de motivación para la práctica profesional.
5. ¿Cuáles son las motivaciones principales que tiene la gente para practicar deportes? ¿Cuáles son sus motivos principales para realizar actividad física?
6. ¿Cuándo es apropiado utilizar técnicas de modificación de la conducta para alterar la motivación para la participación en el deporte y la actividad física?
7. ¿Qué otros factores importantes, además de la motivación, debería considerar para comprender el desempeño y la conducta en el ámbito del deporte y la actividad física?
8. Proporcione ejemplos de factores motivacionales que son influenciables.
9. ¿Cuál es la diferencia entre motivación enfocada hacia el logro de objetivos y competitividad?
10. ¿De qué maneras influye la motivación enfocada hacia el logro de objetivos en la conducta del practicante?
11. Explique y distinga cuatro teorías para explicar la motivación enfocada hacia el logro de objetivos.
12. ¿Cuáles son los tipos de tareas y desafíos que diferencian a las personas de buenos desempeños de las personas con malos desempeños?
13. ¿Qué son las atribuciones? ¿Por qué son importantes para ayudarnos a comprender la motivación enfocada hacia el logro de objetivos en el ámbito deportivo y de la actividad física?
14. Establezca la diferencia entre la orientación de metas enfocadas en los resultados (competitivas) y metas enfocadas en la tarea (dominio de la tarea). ¿Cuál es más importante para el ámbito del deporte, la actividad física y el ejercicio? ¿Por qué?
15. Identifique tres etapas de la motivación enfocada hacia el logro de objetivos y la competitividad. ¿Por qué son importantes?
16. Analice cómo las atribuciones en la devolución del desempeño que realiza un profesor o entrenador influye en los logros de los participantes. ¿Cuáles son los componentes clave del reentrenamiento de atribución?
17. ¿Qué es la indefensión aprendida? ¿Por qué es importante?

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Mencione por lo menos tres maneras para comprender mejor las motivaciones de las personas para participar en actividades físicas y deportivas.
2. Diseñe un programa para eliminar del desempeño la indefensión aprendida. Indique de qué forma logrará un clima motivacional apropiado.

Activación, estrés y angustia

4



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. analizar la naturaleza del estrés y la angustia (qué son, cómo se miden),
2. identificar las principales fuentes de angustia y estrés,
3. explicar cómo y por qué las emociones relacionadas con la activación y la angustia influyen sobre el rendimiento y
4. comparar distintas formas de regular la activación, el estrés y la angustia.

Jason tiene que batear en la parte baja de la última entrada, con dos jugadores fuera de juego y dos hombres en la base. Con un *hit*, su equipo ganará el campeonato del distrito; con un *out*, el equipo perderá el juego más importante de la temporada. Jason se posiciona en el cajón de bateo; hecho un manojo de nervios y con el corazón latiéndole de prisa, le resulta difícil concentrarse. Piensa en lo que significaría una victoria para su equipo y en lo que dirá la gente si no tiene éxito. Clava sus tapones metálicos en la tierra, empuña el bate y mientras eleva una breve plegaria, espera el primer lanzamiento.

Si usted está relacionado con el mundo del deporte, es probable que alguna vez haya experimentado el elevado nivel de activación y angustia que crea una situación como la de Jason. Los especialistas en psicología del deporte y el ejercicio han estudiado durante mucho tiempo las causas y los efectos de la activación, el estrés y la angustia en el ambiente de los deportes de competición y otros ámbitos donde se practican actividades físicas. Muchos profesionales del área de salud están interesados en los beneficios fisiológicos y psicológicos de la práctica habitual del ejercicio físico. ¿La práctica habitual de actividad física disminuye el nivel de estrés? ¿Los pacientes con trastornos severos de angustia se benefician con un entrenamiento aeróbico intensivo y necesitan menos tratamiento farmacológico? Consideremos el nivel de estrés que puede experimentar una persona que ha tenido una mala experiencia en el agua cuando está tratando de aprender a nadar. ¿En qué forma el profesor puede reducir esta angustia?

DEFINICIONES DE ACTIVACIÓN Y ANGUSTIA

Si bien muchas personas usan los términos activación, estrés y angustia en forma indistinta, los profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio físico consideran que es importante diferenciar estos términos. Los psicólogos usan definiciones precisas para identificar el fenómeno que estudian para tener un lenguaje en común, reducir la confusión y evitar la necesidad de largas explicaciones.

ACTIVACIÓN

La **activación** es una combinación de actividad fisiológica y psicológica en una persona y se relaciona con la intensidad de la motivación en un momento determinado. La intensidad de la activación varía a lo largo de un continuo (véase figura 4.1) que va desde el sueño profundo o la falta completa de activación (es decir, estado comatoso) hasta la activación absoluta (es decir, el estado de frenesí; véase Gould, Greenleaf y Krane, 2002). Las personas que experimentan una sobreactivación están activadas en las áreas mental y física; presentan un aumento de la frecuencia cardíaca, la respiración y la sudoración. La activación no se vincula automáticamente con episodios placenteros o desagradables. Es posible que una persona experimente una activación intensa al enterarse de que ha ganado el primer premio de la lotería. También puede presentar el mismo nivel de activación al tomar conocimiento de la muerte de un ser querido.

➢ La activación es un proceso fisiológico y psicológico general del organismo, que varía a lo largo de un continuo, y va desde el sueño profundo a la excitación intensa.

ANGUSTIA

La **angustia** es un estado emocional negativo que se acompaña de una sensación de nerviosismo, preocupación y aprensión, y se relaciona con la activación del organismo. Es decir, la angustia tiene un componente mental (p. ej., preocupación y aprensión) llamado **angustia cognitiva**. También tiene un componente de **angustia somática**, que es el grado de activación física percibida. Además de la distinción entre angustia cognitiva y angustia somática, es necesario establecer otra diferencia importante: la que existe entre angustia estado y angustia rasgo.

➢ La angustia es un estado emocional negativo en el que las sensaciones de nerviosismo, preocupación y aprensión aparecen vinculadas con la activación orgánica.

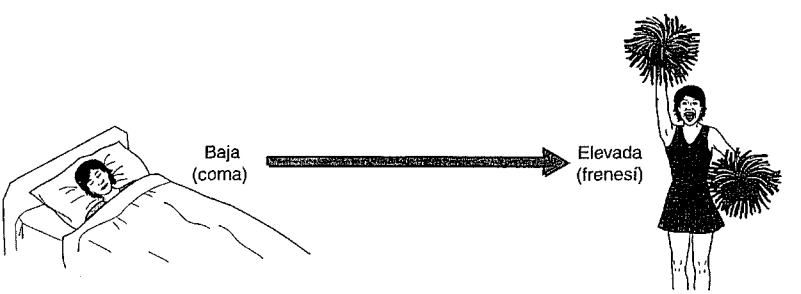


Figura 4.1 El continuo de la activación.

Angustia estado

A veces hablamos de angustia para referirnos a un componente *estable* de la personalidad; en otras ocasiones, utilizamos el término para describir un estado de ánimo *que cambia*. La **angustia estado** se refiere a un componente del estado de ánimo que está en permanente cambio. Desde un punto de vista más formal, se define como un estado de ánimo "caracterizado por sensaciones subjetivas y conscientes de aprensión y tensión, que acompañan la activación del sistema nervioso autónomo o están asociadas con este último" (Spielberger, 1966, p. 17). Por ejemplo, el nivel de angustia estado de una jugadora de baloncesto va cambiando durante el partido. Es posible que antes del salto inicial tenga un nivel levemente elevado de angustia estado (que se sienta algo nerviosa y note que el corazón le late con fuerza); que baje el nivel una vez que se adapta al ritmo del partido, y que después, en los minutos finales de un encuentro que está empatado, experimente un nivel muy elevado (se sienta muy nerviosa y con el corazón latiéndole a toda prisa).

➤ La angustia estado es un estado emocional transitorio en permanente cambio y se caracteriza por sensaciones subjetivas y conscientes de aprensión y tensión, asociadas con la activación del sistema nervioso autónomo.

La **angustia estado cognitiva** se relaciona con el nivel de preocupación o con los pensamientos negativos que tiene una persona, en tanto que la **angustia estado somática** se relaciona con los cambios que se producen de un momento a otro en la activación fisiológica percibida. La angustia estado somática no significa necesariamente un cambio en la activación física de la persona sino la percepción subjetiva de ese cambio.

Angustia rasgo

A diferencia de la angustia estado, la **angustia rasgo** forma parte de la personalidad, es una tendencia o disposición conductual adquirida que influye sobre la conducta. En especial, la angustia rasgo predispone a la persona a percibir como amenazadora una amplia gama de circunstancias que, en realidad, no son objetivamente peligrosas desde el punto de vista físico o psicológico. La persona responde a esas circunstancias con reacciones o niveles de angustia estado que son, en intensidad y magnitud, desproporcionados con relación al peligro objetivo (Spielberger, 1966, p. 17).

➤ La angustia rasgo es la disposición conductual que tiende a percibir como amenazadoras algunas circunstancias que no son objetivamente peligrosas, y luego a responder con una angustia estado desproporcionada. Por lo general, las personas con angustia rasgo elevada experimentan más angustia estado en situaciones extremadamente competitivas y de evaluación que las personas que tienen menor angustia rasgo.

Por ejemplo, dos jugadores de fútbol americano, encargados de patear los tiros de campo, con el mismo nivel de habilidad, pueden estar bajo idénticas condiciones de presión (p. ej., tener que patear el tiro de campo ganador al final del partido) y, sin embargo, tener reacciones totalmente diferentes de angustia estado por tener personalidades diferentes (es decir, por tener distintos niveles de angustia rasgo). Rick es más tranquilo y relajado (baja angustia rasgo) y no piensa que patear el tiro de campo que defina el partido sea una situación muy amenazadora. Por lo tanto, no experimenta más angustia estado de la que debería esperarse en esa situación. Por su parte, Ted tiene elevada angustia rasgo y, por lo tanto, percibe la situación de tener que patear (o, en su opinión, la situación de errar) el tiro de campo ganador como una circunstancia muy amenazadora. Experimenta una angustia estado tremenda –mucho mayor a la que podría esperarse en esa situación–. Para consultar la síntesis de las interrelaciones entre activación, angustia rasgo y angustia estado, véase la figura 4.2.

Medición de la activación y la angustia

Los profesionales especializados en psicología del deporte y el ejercicio miden la activación, la angustia estado y la angustia rasgo en varias formas fisiológicas y con diversas mediciones psicológicas. Para medir la activación, observan los cambios en los siguientes signos fisiológicos: frecuencia cardíaca, respiración, conductancia de la piel (registrada en un voltímetro) y bioquímica (usada para evaluar los cambios en sustancias como las catecolaminas). Los psicólogos también tienen en cuenta la forma en que las personas evalúan su nivel de activación con determinadas expresiones (p. ej., "Mi corazón está galopando" o "Me siento acelerado", y usan escalas numéricas que van de bajo a alto. Estas escalas se conocen como **mediciones subjetivas** de la activación y la angustia.

Para medir la angustia estado, los psicólogos usan mediciones subjetivas globales y mediciones subjetivas multidimensionales. En las mediciones globales, la persona evalúa cuán nerviosa se siente con **escalas subjetivas** que van desde lo más bajo hasta lo más alto. La suma de las puntuaciones de cada rubro arroja una puntuación total. Las mediciones subjetivas multidimensionales se utilizan prácticamente de la misma forma pero la persona evalúa el nivel de preocupación que experi-

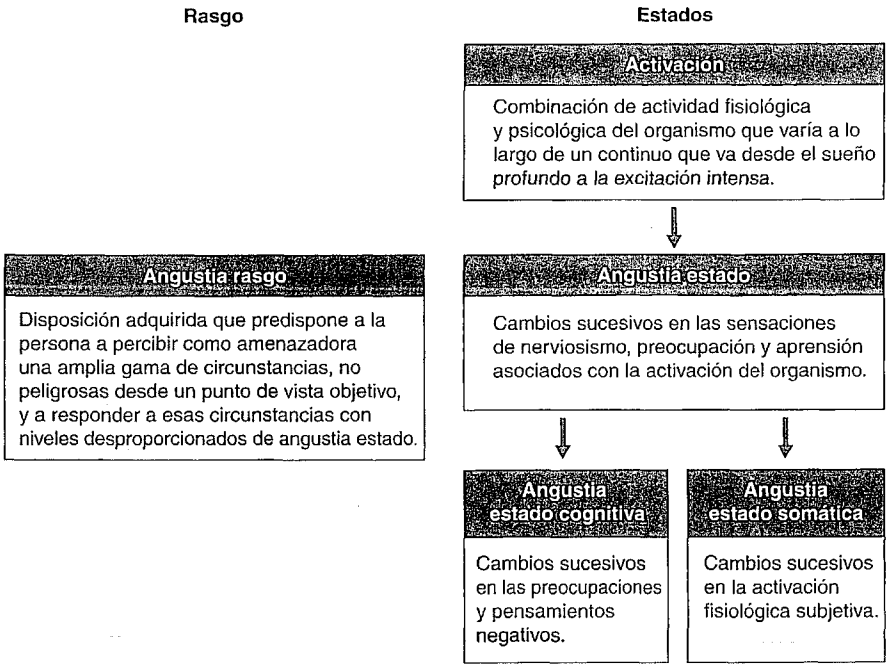


Figura 4.2 Relaciones entre la activación, la angustia rasgo y la angustia estado.

menta (angustia estado cognitiva) y la activación fisiológica que percibe, también con escalas subjetivas que van desde bajo hasta alto. Las puntuaciones de las subescalas para la angustia cognitiva y somática se obtienen a partir de la suma de las puntuaciones de los rubros que representan cada tipo de angustia estado.

Los psicólogos también usan informes subjetivos globales y multidimensionales para medir la angustia rasgo. Los formatos para estas mediciones son similares a los usados para las evaluaciones de la angustia estado, pero en lugar de medir la angustia que sienten justo en ese momento, se les pregunta a las personas cómo se sienten "por lo general". Para entender mejor las diferencias entre la angustia estado cognitiva, la angustia estado somática y la angustia rasgo, responda a las preguntas modelo de las escalas subjetivas de la página 81.

Existe una relación directa entre los niveles de angustia rasgo y angustia estado de una persona. Las investigaciones han demostrado sistemáticamente que las personas que obtienen una puntuación alta en las mediciones de la angustia rasgo también experimentan más angustia estado en situaciones muy competitivas y de evaluación. Sin embargo, no es una relación perfecta. Un deportista con elevada angustia rasgo puede tener mucha experiencia en una situación particular y, por lo tanto, no percibirla como una amenaza, con su consiguiente nivel elevado de angustia estado. En forma similar, una persona con elevado nivel de angustia rasgo puede adquirir habilidades de afrontamiento para reducir la angustia estado que experimenta en situaciones de evaluación. Sin embargo, en términos generales, conocer el nivel de angustia rasgo de una persona por lo general es útil para anticipar su reacción ante situaciones amenazadoras, de competición o de evaluación.

Definición de estrés y comprensión del proceso que produce el estrés

El **estrés** se define como "un importante desequilibrio entre la demanda (física y/o psicológica) y la capacidad de respuesta, en condiciones en las que la incapacidad de satisfacer esa demanda tiene consecuencias importantes" (McGrath, 1970, p. 20). Se trata de un proceso, una secuencia de eventos que lleva a un final particular.

Inventario de angustia estado competitiva-2 (CASI-2)

A continuación se incluyen diversas expresiones que usan los deportistas antes de una competencia. A los fines de este ejercicio, piense en alguna competencia en la que haya participado. Lea cada expresión y luego encierre con un círculo el número que corresponda a la derecha de la expresión para indicar cómo se sintió en ese momento. No hay respuestas correctas e incorrectas. No pierda mucho tiempo con cada expresión, pero elija la respuesta que describa mejor sus sentimientos en esa oportunidad.

	En absoluto	En parte	Moderadamente	En gran medida
1. Me preocupa la competencia.	1	2	3	4
2. Estoy nervioso.	1	2	3	4
3. Estoy inquieto.	1	2	3	4
4. Tengo dudas con respecto a mí mismo.	1	2	3	4
5. Me inquieto mucho.	1	2	3	4
6. Me siento cómodo.	1	2	3	4
7. Me preocupa que no me vaya todo lo bien que me podría ir.	1	2	3	4
8. Me siento tenso.	1	2	3	4
9. Me siento seguro.	1	2	3	4

Test de angustia rasgo en competencias deportivas (SCAT)

A continuación se incluyen comentarios que reflejan cómo se sienten las personas cuando compiten en deportes y juegos. Lea cada comentario y decida si usted casi nunca, a veces o a menudo se siente de esta forma cuando compite en deportes y juegos. Para cada pregunta encierre el número que corresponde a su elección. No hay respuestas correctas e incorrectas. No pierda mucho tiempo con cada expresión, pero elija la respuesta que describa mejor sus sentimientos en esa oportunidad.

	Casi nunca	A veces	A menudo
1. Antes de competir me siento intranquilo.	1	2	3
2. Antes de competir me preocupa no tener un buen rendimiento.	1	2	3
3. Cuando compito me preocupa cometer errores.	1	2	3
4. Antes de competir estoy tranquilo.	1	2	3
5. Antes de competir tengo una sensación rara.	1	2	3
6. Justo antes de empezar siento que el corazón me late más rápido que de costumbre.	1	2	3

Según un modelo sencillo propuesto por McGrath, se pueden distinguir cuatro etapas interrelacionadas, que aparecen en la figura 4.3: demanda ambiental, demanda subjetiva, respuesta de estrés y consecuencias conductuales. A continuación describiremos brevemente cada una de ellas.

- El estrés aparece cuando existe un importante desequilibrio entre la demanda física y psicológica puesta sobre un individuo y la capacidad de respuesta de dicho individuo en condiciones en las que la incapacidad de satisfacer la demanda tiene importantes consecuencias.

ETAPA 1: DEMANDA AMBIENTAL

En la primera etapa del proceso se deposita cierta demanda sobre una persona. La demanda puede ser física o psicológica; por ejemplo, cuando un estudiante de educación física tiene que hacer una demostración de una destreza de voleibol recién aprendida ante toda la clase o cuando los padres presionan a un deportista joven para que gane una carrera.

ETAPA 2: DEMANDA SUBJETIVA

La segunda etapa del proceso es la percepción individual de la demanda física o psicológica. No todas las personas perciben las demandas exactamente de la misma manera. Por ejemplo, dos alumnos de octavo grado pueden ver de diferente forma el hecho de tener que demostrar frente a la clase una destreza recién aprendida para el juego de voleibol. Maya puede disfrutar el hecho de ser el centro de atención y estar frente a toda la clase, en tanto Issaha puede sentirse amenazada. Es decir, Issaha percibe un desequilibrio entre la demanda ejercida sobre sí (tener que hacer una demostración frente a la clase) y su capacidad para satisfacer esa demanda. Maya no percibe ese desequilibrio o lo percibe pero no lo siente como una amenaza.

El nivel de angustia rasgo de una persona influye en gran medida sobre la forma de ver el mundo que tiene esa persona. Los individuos con elevado nivel de angustia rasgo tienden a percibir como amenazadoras más situaciones (en especial las evaluativas y las competitivas) que las personas con menor nivel de angustia rasgo. Por esta razón, la angustia rasgo es una influencia importante en la etapa 2 del proceso que lleva al estrés.

ETAPA 3: RESPUESTA DE ESTRÉS

La tercera etapa del proceso de estrés es la respuesta física y psicológica del individuo a la situación, tal como la percibe. Si la percepción de desequilibrio entre la demanda y la capacidad de respuesta lo lleva a sentirse amenazado, el individuo experimenta un mayor nivel de angustia estado, y con éste se presentan más preocupaciones (angustia estado cognitiva), mayor activación fisiológica (angustia estado somática), o ambas reacciones. Con el aumento de la angustia estado también aparecen otras reacciones, como modificaciones en la capacidad de concentración y mayor tensión muscular.

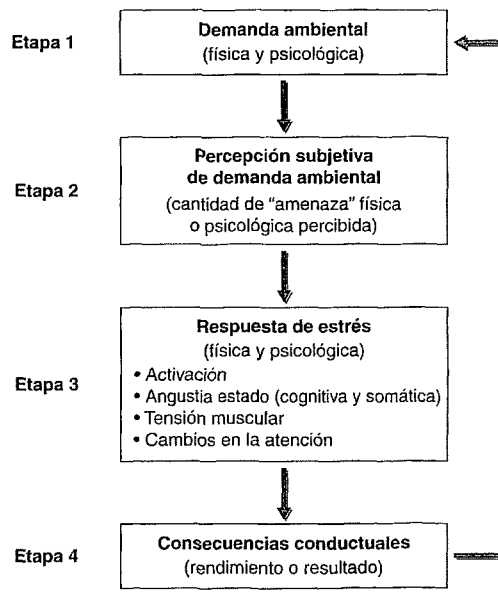


Figura 4.3 Las cuatro etapas del proceso de estrés.

ETAPA 4: CONSECUENCIAS CONDUCTUALES

La cuarta etapa corresponde a la conducta concreta del individuo bajo la situación de estrés. Si un estudiante de voleibol percibe el desequilibrio entre la capacidad y la demanda y siente un mayor nivel de angustia estado, ¿su rendimiento se deteriora? ¿O la mayor intensidad de la angustia estado provoca un mayor esfuerzo y por lo tanto mejora el rendimiento?

La etapa final del proceso de estrés alimenta la primera. Si el estudiante se siente demasiado amenazado y tiene un rendimiento pobre frente a la clase, es posible que los demás estudiantes se rían; la evaluación social negativa constituye una demanda adicional sobre el niño (etapa 1). Luego, el proceso de estrés se convierte en un ciclo continuo (véase figura 4.3).

IMPLICANCIAS PRÁCTICAS

El proceso de estrés tiene algunas implicancias de orden práctico. Si, por ejemplo, el director de personal de una empresa le solicita a la especialista en entrenamiento y aptitud física de la compañía que lo ayude a diseñar un programa para controlar el estrés de los empleados, la etapa 1 del modelo sugiere que la especialista debería determinar cuáles son las demandas que se imponen sobre los empleados (p. ej., mayor carga de trabajo, programación poco realista de las demandas, cronograma agotador de viajes). El análisis de la etapa 2 podría llevarla a preguntarse quién está experimentando o sintiendo el mayor estrés (p. ej., los individuos de determinados departamentos, los que se desempeñan en ciertos cargos o los que tienen cierta predisposición natural). La etapa 3 requeriría estudiar las reacciones de los empleados que experimenten mayor estrés: angustia estado somática, angustia estado cognitiva o problemas de atención o concentración. El análisis de la etapa 4 se centra en la conducta posterior de los empleados que sienten un mayor nivel de estrés; por ejemplo, mayor ausentismo, menor productividad o menor satisfacción laboral. Si entiende este ciclo, la directora de entrenamiento y aptitud física podrá dirigir sus esfuerzos a disminuir el estrés. Puede sugerir actividades físicas (probablemente durante la etapa 3) u otros recursos para manejar el estrés (p. ej., seminarios sobre manejo del tiempo o reestructuración de la programación de tareas). De esta forma, la especialista tiene una mejor captación de las causas y consecuencias específicas del estrés y puede diseñar actividades más eficaces para manejar el estrés.

IDENTIFICACIÓN DE LAS FUENTES QUE PRODUCEN ESTRÉS Y ANGUSTIA

Existen literalmente miles de fuentes específicas de estrés. Los psicólogos del ejercicio también han observado que acontecimientos importantes en la vida de una persona, como un cambio de trabajo o la muerte de un familiar, al igual que los inconvenientes de la vida diaria, como un desperfecto en el automóvil o una diferencia con un compañero de trabajo, pueden provocar estrés y afectar la salud física y mental (Berger, Pargman y Weinberg, 2002). Entre los deportistas, los factores estresantes incluyen aspectos relacionados con el rendimiento, como por ejemplo, preocupación por rendir a la altura de las posibilidades, cuestionamientos sobre el talento personal e inquietudes en cuanto a ser elegido para integrar un equipo. También se incluyen aspectos ambientales, como los costos financieros y el tiempo necesario para el entrenamiento; aspectos de organización, como la capacidad para el liderazgo y la comunicación de los entrenadores; los peligros físicos; las conductas negativas de comunicación personal de los entrenadores, y las relaciones o experiencias traumáticas fuera del deporte, como la muerte de un familiar o las relaciones interpersonales negativas (Dunn y Syrotuik, 2003; Noblet y Gifford, 2002; Scanlan, Stein y Ravizza, 1991; Woodman y Hardy, 2001a). Gould, Udry, Bridges y Beck (1997a) también determinaron que los deportistas de elite, que sufren lesiones, experimentan estrés por factores psicológicos (p. ej., miedo, desmoronamiento de sus sueños y esperanzas) o físicos, causas médicas o relacionadas con su rehabilitación, inquietudes financieras y profesionales, además de la pérdida de otras oportunidades no deportivas (p. ej., la imposibilidad de viajar a otro país con el equipo). Estas miles de causas específicas de estrés corresponden a categorías más generales, determinadas tanto por la situación como por la personalidad.

FUENTES SITUACIONALES DE ESTRÉS

Hay dos fuentes comunes de estrés situacional. Estas áreas generales son: a) la importancia adjudicada a un evento o competencia y b) la incertidumbre que rodea al resultado del evento (Martens, 1987b).

IMPORTANCIA DEL EVENTO

En general, cuanto más importante es el evento, más estrés provoca. Así, la competencia por un campeonato es un evento más estresante que un partido común de la temporada, al igual que rendir un examen para ingresar a la universidad es más estresante que dar un examen de práctica. Por ejemplo, durante toda una temporada se hizo el seguimiento de algunos jugadores de las ligas menores de béisbol cada vez que tenían que batear (Lowe, 1971). Se registró la frecuencia cardíaca del bateador cuando estaba al bate y también se observaron sus gestos mientras esperaba su turno para batear. También se evaluó cuán crítica era la situación en el partido cuando el jugador esperaba el turno (p. ej., las

bases ocupadas, dos *outs*, la última entrada, empate) y cuán importante era el juego en función de la posición en la temporada. Cuanto más crítica era la situación, más estrés y nerviosismo demostraron los jugadores jóvenes.

➢ Cuanto más importante es el evento, más estrés provoca. Cuanto mayor sea el nivel de incertidumbre que experimente el individuo con respecto a un resultado, o a los sentimientos u opiniones de otras personas, mayor será el nivel de angustia estado y estrés.

Sin embargo, la importancia atribuida a un evento no siempre es obvia. Un acontecimiento, que puede resultar insignificante para la mayoría de las personas, puede ser muy importante para una persona en particular. Por ejemplo, un partido de fútbol de la temporada regular puede no ser especialmente importante para la mayoría de los jugadores de un equipo que tiene asegurado el campeonato. Sin embargo, puede ser muy importante para un jugador determinado que está en la mira de un cazador de talentos para un equipo universitario. Siempre se debe evaluar la importancia que los participantes atribuyen a las actividades.

Incertidumbre

La incertidumbre es una segunda fuente principal de estrés desde el punto de vista situacional; y a mayor incertidumbre, mayor estrés. A menudo, no podemos hacer nada con la incertidumbre. Por ejemplo, cuando se enfrentan dos equipos del mismo nivel existe una gran incertidumbre pero poco se puede, o se debe, hacer al respecto. Después de todo, la esencia del deporte es poner frente a frente equipos o deportistas del mismo nivel. Sin embargo, a veces los profesores, entrenadores y profesionales de la medicina del deporte crean una incertidumbre innecesaria al no informar a los participantes asuntos tales como la formación inicial, cómo evitar lesiones a través del aprendizaje de destrezas físicas de alto riesgo (p. ej., salto en alto en gimnasia) o qué deben esperar durante la recuperación de una lesión deportiva grave. Los entrenadores, profesores y preparadores físicos deben ser conscientes de la forma en que, sin saberlo, crean incertidumbre entre los participantes.

La incertidumbre no se limita al campo de juego o al gimnasio. Los deportistas y personas que practican actividad física pueden experimentar estrés como resultado de la incertidumbre por motivos de la vida en general. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo entre jugadores de fútbol australiano demostró que la incertidumbre con respecto a la carrera profesional, al futuro después de terminada la vida deportiva, la reubicación y los conflictos laborales y no laborales, eran las principales fuentes de estrés (Noblet y Gifford, 2002). En forma similar, una persona jubilada que practica ejercicios físicos puede sentirse estresada por la incertidumbre económica que le produce el movimiento bursátil. Por lo tanto, los profesores, entrenadores y preparadores físicos deben entender la incertidumbre que puede estar sintiendo el cliente o el deportista más allá de la vida deportiva.

Fuentes personales de estrés

Algunas personas caracterizan determinadas situaciones como importantes e inciertas, y las ven con un mayor nivel de angustia que otras personas. Hay dos características de la personalidad que sistemáticamente aparecen relacionadas con mayores reacciones de angustia estado: el mayor nivel de angustia rasgo y la baja autoestima (Scanlan, 1986). Una tercera característica importante de la personalidad, que crea disposición para la angustia dentro del contexto de las actividades físicas, es la angustia social por el físico.

Angustia rasgo

Como se analizó, la angustia rasgo es un factor de la personalidad que predispone a una persona para ver la competencia y la evaluación social como un hecho más o menos amenazador. Una persona con elevado nivel de angustia rasgo percibe la competencia con un episodio más amenazador y más angustiante que una persona con menor nivel de angustia rasgo.

➢ El nivel elevado de angustia rasgo y la baja autoestima se relacionan con un aumento de las reacciones de angustia estado entre los deportistas.

Autoestima

La autoestima también se relaciona con las percepciones de amenazas y los correspondientes cambios en la angustia estado. Por ejemplo, el deportista con baja autoestima tiene menos seguridad en sí mismo y experimenta más angustia estado que el deportista que tiene elevada autoestima. Las estrategias para mejorar la seguridad en sí mismo son recursos importantes para reducir el nivel de angustia estado que experimentan los deportistas.

Angustia social por el físico

La **angustia social por el físico** es una disposición de la personalidad que se define como "el grado de angustia que experimenta la persona cuando otras personas observan su constitución física" (Hart, Leary y Rejeski, 1989). Refleja la tendencia de la persona a sentirse nerviosa o aprensiva cuando la contextura física entra en consideración (Eklund, Kelly y Wilson, 1997). Las personas con un elevado nivel de angustia social por el físico, frente a personas que no presentan este tipo de angustia, informan que experimentan más estrés durante las evaluaciones de aptitud física y poseen más pensamientos negativos rela-

cionados con el cuerpo. Es probable que estos individuos eviten los entornos donde se lleven a cabo actividades de aptitud física porque teman la evaluación que otros realizarán de su constitución física. Si usted puede colaborar para reducir la angustia social por el físico que experimentan estas personas, invitándolas a realizar las actividades físicas con prendas que dejen menos expuesto el físico, en lugar de usar prendas ceñidas, es posible que logre que tengan mayor participación en las actividades físicas (Crawford y Eklund, 1994).

Relación entre el rendimiento y la activación y la angustia

Una de las relaciones más interesantes que estudian los especialistas de la psicología del deporte y el ejercicio físico es la que existe (positiva o negativa) entre la activación y la angustia, por una parte, y el rendimiento por otra. La mayoría de nosotros nos damos cuenta en seguida cuando los nervios nos llevan a sentirnos vulnerables y fuera de control. Pero, ¿cómo es exactamente que la activación fisiológica y la activación psicológica funcionan en detrimento de algunas personas y crean ventajas para otras? ¿Por qué, incluso en nuestro propio rendimiento, en una misma tarde, advertimos fluctuaciones en los niveles de angustia y sus efectos?

Durante décadas, los especialistas en psicología del deporte y el ejercicio han estudiado la relación entre la angustia y el rendimiento. No han llegado a conclusiones definitivas pero han arrojado luz sobre aspectos del proceso que tienen diversas implicaciones para ayudar a un individuo a mentalizarse y a tener un mejor desempeño en lugar de ponerse nervioso y rendir menos. Hace unos 50 años, los investigadores se concentraron en la teoría del impulso, que después se usó en las décadas de 1960 y 1970 para explicar la facilitación social. Durante el último cuarto de siglo, los psicólogos han hallado más convincente la hipótesis de la "U" invertida y, más recientemente, han propuesto algunas variaciones e hipótesis más nuevas, entre otros, los conceptos de la zona individual de funcionamiento óptimo, el fenómeno de catástrofe, la teoría de la reversión y el enfoque de la intensidad y dirección de la angustia. Analizaremos brevemente cada uno de ellos.

Teoría del impulso

Primero, los psicólogos consideraron que la relación entre la activación y el rendimiento era directa y lineal (Spence y Spence, 1966). Según este enfoque, denominado **teoría del impulso**, cuando aumenta la activación o angustia estado del individuo, también mejora el rendimiento:

La teoría de la facilitación social sostiene que la presencia del público puede tener un efecto positivo o negativo sobre el rendimiento, según si la tarea le resulta fácil o difícil al ejecutante.

cuanto más mentalizado esté el deportista, por ejemplo, mejor será su rendimiento. Por supuesto, la mayoría de los deportistas también puede recordar situaciones en las que se sintieron sobreactivados o excesivamente angustiados y después tuvieron un mal desempeño. Existe escasa fundamentación académica para la teoría del impulso (Martens, Vealey y Burton, 1990).

Es posible que recuerden la teoría de la facilitación social (el ejemplo de una teoría analizada en el capítulo 1). Zajonc (1965) observó un patrón en resultados, aparentemente aleatorios, según el cual a veces las personas tenían un mejor rendimiento frente a otras personas, y en otras oportunidades tenían un rendimiento peor. Lo que pudo establecer fue que cuando las personas ejecutaban tareas simples que sabían hacer bien, la presencia de otras personas influía positivamente. En cambio, cuando las personas realizaban tareas complejas, o con las que no estaban familiarizadas, la presencia de otras personas perjudicaba el rendimiento. En su teoría de la facilitación social, Zajonc sostuvo que la audiencia producía una activación en el ejecutante que perjudicaba el rendimiento o dificultaba la realización de tareas difíciles que no había aprendido y favorecía el rendimiento en las tareas bien aprendidas.

- La teoría de la facilitación social anticipa que la presencia de otras personas favorece el rendimiento durante la realización de tareas simples o bien conocidas e inhibe o perjudica el rendimiento en las tareas desconocidas o complejas.

No es necesario que la audiencia esté presente para que se produzca la facilitación social. La teoría se refiere más ampliamente a los efectos de la presencia de otras personas sobre el rendimiento, incluidas la coacción (dos personas actuando en forma simultánea) o la ejecución de una tarea en forma simultánea con otras personas. Zajonc (1965) utilizó la teoría del impulso para demostrar que la presencia de otros aumenta la activación en el ejecutante y que este aumento de la activación (impulso) provoca el aumento o la respuesta dominante del ejecutante (la forma en que probablemente ejecute su destreza). Cuando la persona ejecuta una destreza simple o que conoce bien (p. ej., ejercicios abdominales), la respuesta dominante es correcta (rendimiento positivo), y la mayor activación favorece el rendimiento. Cuando la persona ejecuta una destreza compleja o desconocida (p. ej., un jugador de golf principiante que aprende a tirar una pelota de golf), la presencia de otros aumenta la activación y hace que la respuesta dominante sea incorrecta la mayoría de las veces (rendimiento pobre). De esta forma, la teoría de la facilitación social anticipa que la audiencia (es decir, coacción, presencia de otras personas) inhibe el rendimiento durante la ejecución de tareas que son complejas, o que no han sido bien aprendidas, y favorece el rendimiento en las tareas que son simples o que han sido bien aprendidas.

Las implicaciones son que, en la medida de lo posible, sería aconsejable eliminar la audiencia y todo tipo de evaluación durante una situación de aprendizaje. Por ejemplo, si usted está enseñando una rutina de gimnasia a un grupo de jóvenes, no sería conveniente exponerlos a una audiencia demasiado pronto. Es fundamental eliminar o reducir la audiencia en la medida de lo posible y los efectos de coacción en las situaciones de aprendizaje para que el ejecutante se sienta tan libre de experimentar la activación como sea posible. Sin embargo, cuando los participantes estén ejecutando tareas simples o muy conocidas, puede invitar a otras personas para que vengan a observar.

Si bien las teorías del impulso y de la facilitación social explican en qué forma la audiencia puede perjudicar el rendimiento cuando se están aprendiendo nuevas habilidades, no explican muy bien en qué forma la audiencia afecta el rendimiento de una persona durante la ejecución de destrezas conocidas. Estas teorías anticipan que, a medida que aumenta la activación, el rendimiento aumenta en proporción directa. Si esto fuese correcto, debería esperarse que los deportistas muy hábiles sobresalgan sistemáticamente en todas las situaciones de gran presión. Sin embargo, el nerviosismo y la paralización se presentan aun entre los deportistas de elite. Por esa razón, lo único que podemos afirmar es que en la ejecución de las destrezas conocidas, una audiencia puede a veces influir de manera positiva sobre el rendimiento y en otras oportunidades, inhibirlo. Los enfoques presentados a continuación le permitirán entender mejor la forma en que el aumento de activación o de angustia influye sobre el rendimiento en la ejecución de tareas bien aprendidas. Además, "La ventaja del local: mito o realidad" analiza lo que los investigadores de la psicología del deporte han aprendido acerca de las ventajas de jugar como local, un tema que se relaciona con los efectos de la audiencia y, también, con la relación angustia-rendimiento.

HIPÓTESIS DE LA "U" INVERTIDA

Insatisfechos con los postulados de la teoría del impulso, la mayoría de los psicólogos deportivos se volcó a la **hipótesis de la "U" invertida** para explicar la relación entre los estados de activación y el rendimiento (Landers y Arent, 2001). Este enfoque sostiene que con bajos niveles de activación, el rendimiento estará por debajo de las expectativas (véase figura 4.4); el deportista o practicante no está suficientemente mentalizado. A medida que aumenta la activación, mejora el rendimiento –hasta llegar a un nivel óptimo en el que se obtienen los mejores resultados–. Sin embargo, mayores aumentos de la activación provocan una disminución del rendimiento. Por lo tanto, este enfoque se representa con una "U" invertida que refleja alto rendimiento con un nivel óptimo de activación y menor rendimiento con un nivel de activación bajo o bien, muy elevado.

La mayoría de los deportistas y entrenadores aceptan las nociones generales de la hipótesis de la "U" invertida. Después de todo, la mayoría de las personas ha experimentado subactivación, activación óptima y sobreactiva-

La ventaja del local: mito o realidad

Una forma en la que el público influye sobre el rendimiento es a través del aliento y del apoyo que proporciona al equipo local. En realidad, en muchos deportes los equipos compiten durante toda la temporada para obtener los mejores puntajes y jugar como local durante la serie de partidos finales (*play-off*). En realidad, ¿los equipos tienen más ventajas cuando juegan como local que cuando compiten como visitante?

Los trabajos de investigación han demostrado que, en efecto, ganan más veces como locales, con ventajas relativamente pequeñas en competencias de fútbol americano y béisbol, pero muy notables en baloncesto y *hockey*. Como los dos últimos deportes se juegan en espacios cerrados y de mayor intimidad, comparados con los grandes estadios al aire libre donde se desarrollan los encuentros de fútbol y béisbol, es posible que la cercanía de los aficionados al campo de juego y el nivel de ruido que se genera en los ambientes cerrados favorezcan el desempeño de los jugadores. La actividad continua que se da en el *hockey* y el baloncesto también puede influir sobre los espectadores para que se sientan más comprometidos desde el punto de vista de las emociones y desempeñen un papel fundamental para motivar y activar a los jugadores. El mayor nivel de participación se refleja en los mayores niveles de ruido y manifestaciones emotivas, como el abucheo sostenido dirigido contra los árbitros o el entrenador adversario.

A pesar de las pruebas que demuestran la ventaja de jugar como local durante la temporada regular, las investigaciones han indicado que es posible que esta ventaja se pierda en la ronda de las series finales y en los partidos por el campeonato. En realidad, jugar como local puede convertirse en una desventaja. Por ejemplo, Baumeister y Steinhilber (1984) analizaron las series internacionales de béisbol jugadas desde 1924 hasta 1982 y observaron que en las series que duraron por lo menos cinco partidos, el equipo local ganó el 60% de los primeros dos partidos y sólo el 40% de los dos últimos. Y en las 26 series en las que hubo un séptimo partido final de desempate, el equipo local sólo ganó en el 38% de los casos. Para demostrar la posibilidad de generalización de estos resultados, los investigadores llevaron a cabo un análisis similar en el baloncesto profesional. El equipo local se impuso en el 70% de los primeros cuatro partidos. Sin embargo, en el quinto y sexto partidos, el porcentaje de triunfo del equipo local fue del 46%, y cayó a un desalentador 38% en el séptimo partido definitorio.

De este modo, la "ventaja" de jugar como local se convirtió en una desventaja a medida que el partido era más crítico y crecía la presión. Se recogieron estadísticas deportivas para determinar cómo y por qué se producía este fenómeno. Tanto en el baloncesto como en el béisbol, el rendimiento del

Si bien la sabiduría popular rescata la importancia de la ventaja que tiene el jugar como local, los estudios sobre el tema son algo contradictorios.

(continúa)

(continuación)

equipo visitante se mantuvo bastante parejo durante toda la serie. Sin embargo, los equipos locales tuvieron una importante disminución del rendimiento a medida que los partidos se tornaban más críticos, y producían más errores en los partidos de béisbol y menos tiros libres en baloncesto. En resumen, los equipos locales se sintieron más presionados en lugar de recibir el aliento de su afición. Los investigadores sostienen que el público partidario puede crear expectativas de triunfo, lo que a su vez puede llevar a aumentar la inhibición de los jugadores y llevarlos a pensar demasiado en lugar de jugar y actuar automáticamente, como hacen los deportistas con grandes habilidades. Esto provoca la "asfixia del campeonato".

Sin embargo, parece haberse producido un cambio en el triunfo de los equipos locales de baloncesto en los últimos 10 años. Especialmente desde 1984 hasta 1994, el equipo local ganó 18 veces el séptimo partido de desempate durante las finales de la NBA. Es posible que los entrenadores y deportistas hayan adquirido más experiencia para no poner demasiada presión sobre sí mismos en los partidos críticos, y de esta forma reducir la inhibición y permitir que la emoción de la afición local los lleve a la victoria.

Por lo tanto, ¿cuál es el resultado final de la investigación en este área en general? ¿Ventaja o desventaja para el local?

- Durante la temporada regular existe una clara ventaja para el local en los equipos deportivos profesionales y de aficionados, ventaja que data de más de 100 años.
- La ventaja del local existe para los deportes individuales y de equipo, y para los deportistas de ambos sexos.
- Sin embargo, durante las series de finales, hay una desventaja propuesta para el equipo local, pero las pruebas que la fundamentan en los deportes son combinadas. Es así que Carron, Hausenblas y Eys (2005), destacados investigadores especializados en dinámica de grupos, concluyeron que el jurado está aún deliberando en el caso de la desventaja para el equipo local en los partidos del campeonato. Sin embargo, advirtieron que las investigaciones de otras áreas de estudio sostienen la existencia de la asfixia del campeonato como consecuencia de la inhibición que presentan los ejecutantes.
- Los deportistas que deben participar en las rondas finales deben tener estrategias de afrontamiento bien desarrolladas para evitar los efectos negativos sobre la atención que interfieren con el rendimiento, tal como se analizó en este capítulo.

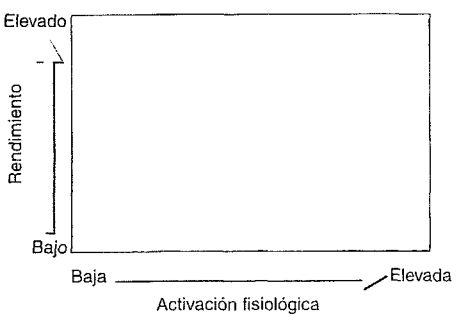


Figura 4.4 Relación de la "U" invertida entre la activación y el rendimiento.

ción. Pero a pesar de la aceptación en términos generales de la hipótesis y las pruebas recientes que sustentan sus predicciones en tareas relativamente simples (Arent y Landers, 2003), esta teoría ha sido objeto de críticas (Gould y Udry, 1994; Hardy, 1990). Los críticos cuestionan con razón la forma de la curva de activación: se preguntan si la activación óptima siempre se presenta en el punto medio del continuo de la activación y cuestionan la propia naturaleza de la activación. Básicamente, la "U" invertida nos ha permitido llegar hasta un cierto lugar, pero ahora necesitamos encontrar respuestas más explícitas. Por lo tanto, los psicólogos del deporte han comenzado a explorar otras teorías con la esperanza de entender más específicamente la relación activación-rendimiento.

ZONA INDIVIDUAL DE FUNCIONAMIENTO ÓPTIMO

Yuri Hanin, un célebre psicólogo deportivo ruso, presentó un enfoque alternativo que denominó el modelo de la **zona individual de funcionamiento óptimo**. Hanin (1980, 1986, 1997) descubrió que los deportistas de primer nivel tienen una zona óptima de angustia estado en la que alcanzan el mejor rendimiento. Fuera de esa zona, tienen un rendimiento inferior.

El enfoque de la zona individual de funcionamiento óptimo de Hanin difiere de la hipótesis de la "U" inver-

tida en dos aspectos importantes. Primero, el nivel óptimo de angustia estado no siempre se ubica en el punto medio del continuo sino que varía de un individuo a otro. Es decir, algunos deportistas tienen una zona de funcionamiento óptimo en el extremo inferior del continuo, algunos en el intervalo medio y otros en el extremo superior (véase figura 4.5). Segundo, el nivel óptimo de angustia estado no es un punto único sino que tiene un ancho de banda. Por consiguiente, entrenadores y profesores deben ayudar a los participantes a identificar y alcanzar su zona personal y específica de angustia estado.

El modelo de la zona individual de funcionamiento óptimo tiene sólida fundamentación en la literatura de investigación (Gould y Tuffey, 1996). Además, Hanin (1997) amplió el concepto de la zona individual de funcionamiento óptimo más allá de la angustia para demostrar en qué forma las zonas de funcionamiento óptimo usan diversas emociones, como la determinación, el agrado y la pereza. Determinó que para que se logre el mejor rendimiento, el deportista necesita niveles individuales óptimos, no sólo de angustia estado sino también de otras emociones diversas. Con relación al entrenamiento, entonces, una de las principales implicaciones del modelo de la zona individual de funcionamiento óptimo es que el entrenador debe ayudar a cada deportista a lograr la receta ideal de emociones necesarias para su mejor rendimiento.

- La zona de funcionamiento óptimo de una persona puede estar en los extremos inferior o superior, o en el medio del continuo de angustia estado.

Teoría multidimensional de la angustia

La hipótesis de la zona individual de funcionamiento óptimo de Hanin no establece si los componentes de la angustia estado (angustias somática y cognitiva) afectan el rendimiento de la misma forma. Por lo general, se considera que los componentes de la angustia estado influyen sobre el rendimiento de distinta forma: es decir, la activación fisiológica (angustia estado somática) y la preocupación (angustia estado cognitiva) afectan a los ejecutantes de distinta forma. Por ejemplo, la agitación o las palpitaciones y las predicciones mentales negativas recurrentes pueden afectar a una persona de diferente modo.

La **teoría de la angustia multidimensional** anticipa que la angustia estado cognitiva (preocupación) se relaciona en forma negativa con el rendimiento. Es decir, el aumento de la angustia estado cognitiva produce una disminución del rendimiento. Pero la teoría anticipa que la angustia estado somática (que tiene manifestaciones fisiológicas) se relaciona con el rendimiento según una "U" invertida, con aumentos en la angustia que facilitan el desempeño hasta un nivel óptimo, más allá del cual la angustia adicional ocasiona la declinación del rendimiento. Si bien los estudios han demostrado que estos dos componentes de la angustia predicen el desempeño de manera diferente, las predicciones precisas de la teoría de la angustia multidimensional no fueron sistemáticamente fundamentadas (Arent y Landers, 2003; Gould, Greenleaf y Krane, 2002; Hardy, Jones y Gould, 1996). Por lo tanto, la teoría de la angustia multidimensional cuenta en poco apoyo en relación con sus predicciones del rendimiento y tiene escasa utilidad en la práctica.

Modelo catástrofe

El enfoque catástrofe de Hardy apunta a otra pieza del rompecabezas. Según este modelo, el rendimiento depende de la compleja interacción entre la activación y la angustia cognitiva (1990, 1996). El **modelo catástrofe** anticipa que la activación fisiológica se relaciona con el rendimiento según el patrón de una "U" invertida pero únicamente cuando el deportista no está preocupado o tiene baja angustia estado cognitiva (véase figura 4.6*a*). Sin embargo, si la angustia cognitiva es elevada (es decir, si el deportista está preocupado), en un determinado

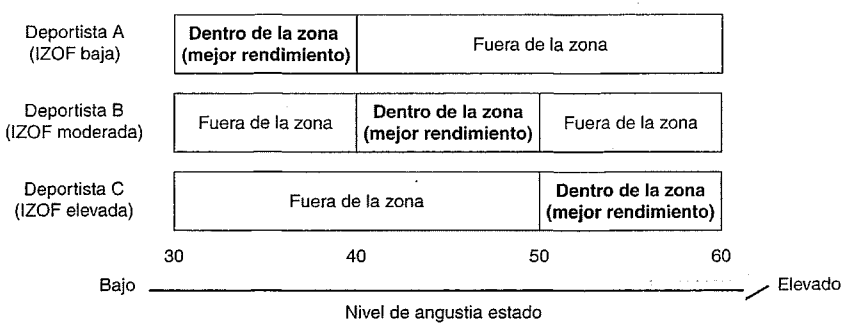


Figura 4.5 Zona individual de funcionamiento óptimo (IZOF).

momento el aumento de la activación llega a una especie de umbral, apenas por encima del punto del nivel óptimo de activación, y después se produce una rápida declinación del rendimiento, es decir, sobreviene la "catástrofe" (véase figura 4.6*b*). Por ende, la activación fisiológica (es decir, la angustia somática) puede tener efectos notoriamente diferentes sobre el rendimiento, según el nivel de angustia cognitiva que la persona esté experimentando. Más aún, en una situación de gran preocupación, una vez que se producen la sobreactivación y la catástrofe, el rendimiento se deteriora de manera dramática. Este efecto es diferente a la declinación uniforme que anticipa la hipótesis de la "U" invertida, y la recuperación requiere más tiempo.

El modelo catástrofe anticipa que, con bajo nivel de preocupación, el aumento de la activación o de la angustia somática se relaciona con el rendimiento según el modelo de la "U" invertida. Con un elevado nivel de preocupación, el aumento de la activación mejora el rendimiento hasta el umbral óptimo, después del cual la activación adicional produce una declinación "catastrófica" o rápida y dramática del rendimiento. En situaciones de escasa preocupación, la activación se vincula con el rendimiento según el patrón tradicional de la "U" invertida. Sin embargo, el rendimiento general no es tan elevado como en situaciones de gran preocupación.

La figura 4.6*b* muestra que en condiciones de angustia cognitiva elevada, a medida que aumenta la activación fisiológica, también aumenta el rendimiento hasta llegar a un nivel de activación óptimo (parte de la curva marcada con una *a*). Sin embargo, después de ese punto se produce una catastrófica disminución del rendimiento; el ejecutante llega a un bajo nivel de rendimiento (marcado con una *b* en la curva). Una vez que el deportista está en ese tramo de la curva, tendrá que bajar notablemente el nivel de activación fisiológica antes de volver a estar en situación de recuperar su nivel previo de rendimiento. El modelo catástrofe predice que, después de una disminución catastrófica del rendimiento, el deportista debe: a) lograr una relajación física completa, b) llegar a una reestructuración cognitiva controlando o eliminando todas las preocupaciones y recuperando el control y la confianza en sí mismo y c) volver a lograr la activación de un modo controlado para recuperar el nivel óptimo de funcionamiento. Lograr todo esto no es tarea fácil, por lo que es entendible que resulte difícil recuperarse rápidamente después de una disminución catastrófica del rendimiento.

Por último, en la figura 4.6 se muestra que el nivel de rendimiento absoluto de un deportista es, en realidad, superior bajo condiciones de elevada angustia cognitiva que en condiciones de baja angustia cognitiva. Esto muestra que la angustia cognitiva o la preocupación no son necesariamente malas ni operan en detrimento del rendimiento. En realidad, este modelo anticipa que el deportista tendrá mejor rendimiento con un cierto nivel de preocupación, siempre que el nivel de activación fisiológico no llegue a valores *demasiado* elevados (es decir, una pequeña dosis de estrés mejora el esfuerzo del deportista y focaliza la atención, y le da una ventaja sobre los demás ejecutantes). El rendimiento se deteriora únicamente bajo las condiciones combinadas de elevada preocupación y elevado nivel de activación fisiológica.

Si bien existe cierta fundamentación científica para el modelo catástrofe, es difícil de probar (Hardy, 1996; Woodman y Hardy, 2001b). De todas formas, a partir de éste se puede deducir que para lograr un rendimiento óptimo no sólo es necesario un nivel ideal de activación fisiológica: también es necesario controlar o manejar la angustia estado cognitiva (preocupación).

Teoría de la reversión

La aplicación que realiza Kerr de la **teoría de la reversión** (1985, 1997) sostiene que la forma en que la activación afecta el rendimiento depende básicamente de cómo

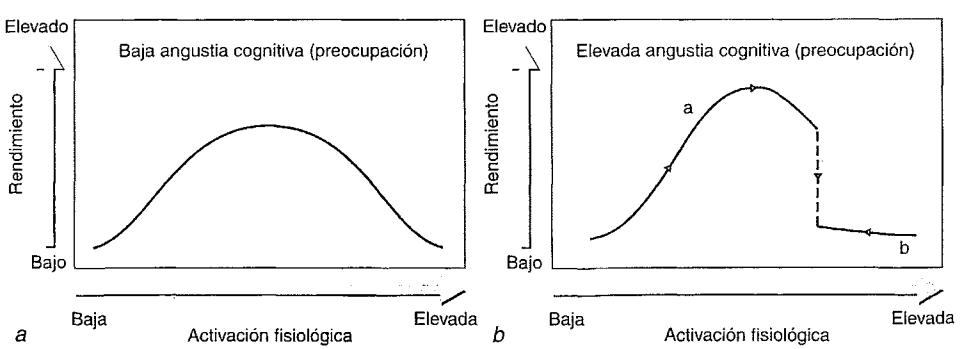


Figura 4.6 Predicciones de la teoría de catástrofe: *a*) relación activación-rendimiento con bajo nivel de angustia estado cognitiva; *b*) relación activación-rendimiento con elevado nivel de angustia estado cognitiva.

interpreta el individuo su nivel de activación. Es posible que Joe sienta como una excitación agradable su elevado nivel de activación. Jan podría interpretarla como una angustia desagradable. Para ella, un nivel bajo de activación podría ser relajante en tanto que para Joe es algo aburrido. Se piensa que los deportistas cambian rápidamente la forma en que interpretan la activación, es decir, realizan rápidas "reversiones" de la interpretación. Es por ello que un deportista podría considerar la activación como positiva en un determinado momento y al minuto siguiente revertir su interpretación y considerarla negativa. Sin embargo, la teoría de la reversión anticipa que, para obtener el mejor rendimiento, el deportista debe interpretar su activación como una *excitación agradable* y no como angustia desagradable.

Los aportes clave que realiza la teoría de la reversión para que podamos comprender la relación entre la activación y el rendimiento son dobles. En primer lugar, la teoría de la reversión hace hincapié en la importancia que tiene la forma en que el individuo interpreta su nivel de activación, y no simplemente en la cantidad de activación que experimenta; en segundo término, la teoría sostiene que el ejecutante puede cambiar o revertir la interpretación negativa o positiva de la activación de un momento a otro. Por lo tanto, la teoría de la reversión ofrece una interesante alternativa frente a los enfoques previos de la relación activación-rendimiento. Sin embargo, se han realizado escasas pruebas de las predicciones de la teoría y por ello es muy apresurado sacar conclusiones definitivas sobre las predicciones científicas.

➤ La forma en que el ejecutante interpreta la activación puede afectar el rendimiento.

INTENSIDAD Y DIRECCIÓN DE LA ANGUSTIA

Durante muchos años, la mayoría de los investigadores consideró que la angustia sólo tenía efectos negativos sobre el rendimiento. Sin embargo, el psicólogo deportivo inglés Graham Jones y sus colaboradores (Jones, 1995; Jones, Hanton y Swain, 1994) demostraron que la forma en que el ejecutante interpreta los síntomas de su angustia es importante para entender la relación angustia-rendimiento. Las personas pueden considerar los síntomas de la angustia en forma positiva y útil para el rendimiento (como un factor facilitador) o bien, como algo negativo y perjudicial para el rendimiento (factor debilitador). En realidad, para entender plenamente la relación angustia-rendimiento, es necesario examinar tanto la intensidad de la angustia de una persona (cuánta angustia siente la persona) como la dirección (si interpreta la angustia como un factor facilitador o debilitador del rendimiento). Básicamente, Jones y sus colaboradores sostenían que considerar la angustia como un elemento facilitador llevaba a tener un rendimiento superior, en tanto que, considerarla como un factor debilitador, conducía a un rendimiento inferior.

Jones (1995) también desarrolló un modelo que explica cómo se producen la **angustia facilitadora** y **la angustia debilitadora** (véase figura 4.7). Específicamente, se presenta algún factor estresante en el ambiente, como por ejemplo, el tener que participar en la final de la competencia estatal de atletismo. La cantidad de estrés que sentirá el corredor dependerá de factores que tienen que ver con su individualidad, como su angustia rasgo o la autoestima. Más importante aún, el hecho de que la angustia estado resultante se perciba como facilitadora o debilitadora dependerá de cuánto control sienta que tiene el deportista. Si el corredor se siente en control (p. ej., piensa que puede afrontar la angustia y que es posible realizar la carrera en determinado tiempo), entonces producirá angustia facilitadora. Sin embargo, si cree que no hay forma de que pueda lograr un tiempo como para clasificar y que no puede afrontar la presión, producirá angustia debilitadora. La **percepción de control** del deportista con respecto al afrontamiento y la obtención de objetivos es fundamental, entonces, para determinar si la angustia estado se puede considerar como facilitadora o debilitadora.

Los psicólogos deportivos ya han encontrado fundamentación para esta asociación entre la forma en que se percibe la angustia y el nivel de rendimiento. Por ejemplo, el buen rendimiento sobre barra de madera se ha asociado con el hecho de que el deportista interpreta la angustia cognitiva como un factor facilitador (Jones, Swain y Hardy, 1993). En forma similar, algunos nadadores de elite consideraron la angustia somática y la angustia cognitiva como factores más facilitadores y menos debilitadores frente a la evaluación realizada por nadadores que no eran de elite (Jones y Swain, 1992).

Más notable resultó una serie de dos estudios realizados por Hanton y Jones (1999a, 1999b). En el primer estudio entrevistaron a diez nadadores de elite de sexo masculino que durante las competencias mostraron sistemáticamente una interpretación facilitadora de la angustia. Los resultados revelaron que los padres, los entrenadores y los nadadores con más experiencia desempeñaron un rol para ayudar a los nadadores a aprender a percibir la angustia como un factor facilitador en lugar de debilitador. Los nadadores habían adquirido destrezas de visualización y de marcación de objetivos que los ayudaban a manejar la angustia en forma positiva. Así, desarrollaron destrezas y estrategias cognitivas durante un período considerable, de modo formal e informal, y esas destrezas los ayudaron a percibir la angustia competitiva como un factor facilitador. En el segundo estudio, tres nadadores, que sistemáticamente experimentaban angustia debilitadora, adquirieron las destrezas de visualización, fijación de objetivos y diálogo interior identificadas en el primer estudio en un intento por cambiar la angustia debilitadora en angustia facilitadora. Los resultados revelaron que en diez carreras, los tres nadadores pudieron cambiar la angustia debilitadora en angustia facilitadora y mejoraron su rendimiento.

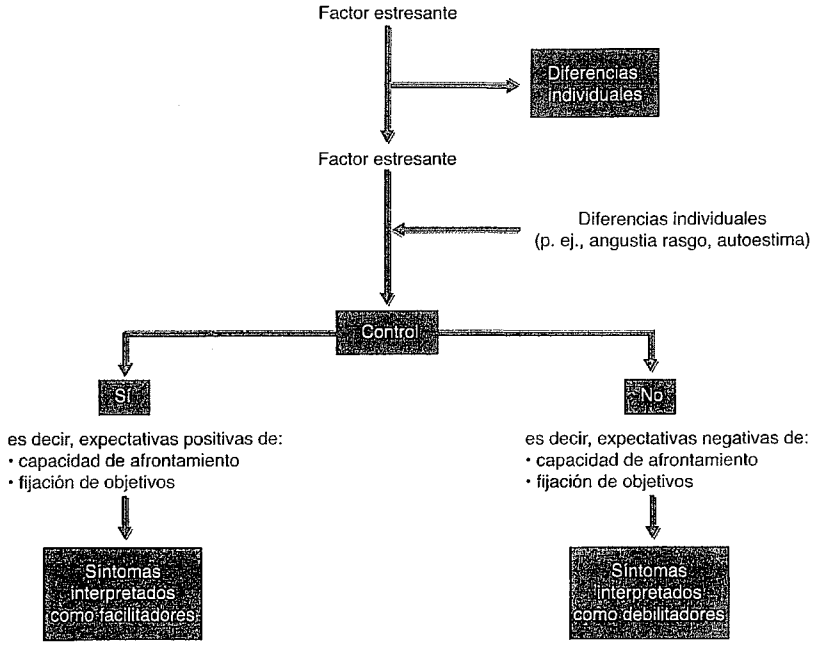


Figura 4.7 Modelo de Jones de la angustia facilitadora y debilitadora.

Adaptado de G. Jones, 1995, "More than just a game: Research developments and issues in competitive anxiety in sport", en: *British Journal of Psychology* 86:449-478. Adaptado con autorización de la Sociedad Británica de Psicología. ©The British Psychological Society.

De este modo ¡se demostró que los deportistas pueden aprender a interpretar su angustia como facilitadora!

En resumen, la forma en que el deportista interpreta la dirección de la angustia (como facilitadora o debilitadora) tiene un importante efecto sobre la relación angustia-rendimiento. El deportista también puede aprender destrezas psicológicas que le permitan interpretar la angustia como facilitadora. Se desprende que los entrenadores deben tratar de ayudar a los deportistas a considerar los mayores niveles de activación y angustia como estados de excitación y no de miedo. Los entrenadores también deberían tratar de hacer todo lo posible para ayudar a los deportistas a desarrollar percepciones de control y promover la confianza en sí mismos y la adquisición de destrezas psicológicas.

Importancia de los distintos enfoques de la relación activación-rendimiento

Sin duda, no faltan enfoques para analizar la relación activación-rendimiento; existen tantos que es fácil confundirse. Por eso proponemos resumir lo que nos aportan los enfoques más recientes, según la práctica. Los enfoques de la zona individual de funcionamiento óptimo, angustia multidimensional, catástrofe, reversión y dirección e intensidad ofrecen varias pautas (Gould y Udry, 1994; Hardy y cols., 1996; Woodman y Hardy, 2001b):

1. La activación es un fenómeno multifacético que incluye la activación fisiológica y la interpretación del deportista de esa activación (p. ej., angustia estado, seguridad en sí mismo, angustia facilitadora). Debemos ayudar a los ejecutantes a encontrar la combinación óptima de esas emociones para lograr el mejor rendimiento. Más aún, estas combinaciones óptimas de emociones relacionadas con la activación son muy individuales y específicas de cada tarea. Es posible que dos deportistas que participen en el mismo evento no tengan el mismo nivel de activación óptima, y que el nivel óptimo de activación que necesita una persona para realizar una rutina en tabla de madera sea bastante diferente del nivel de activación óptimo necesario para hacer un empuje en banco (*press* de banca) durante la práctica de halterofilia.

2. La activación y la angustia estado no necesariamente tienen un efecto negativo sobre el rendimiento.

Los efectos pueden ser positivos y facilitadores o negativos y debilitadores, y dependerán en gran medida de cómo el ejecutante interprete los cambios. Además, la seguridad en uno mismo y el aumento de la percepción de control son fundamentales para poder interpretar la mayor activación como un rasgo positivo (estimulación) en lugar de un elemento negativo (ponerse nervioso).

3. Un nivel óptimo de activación lleva a un rendimiento pico, pero los niveles óptimos de activación fisiológica y de pensamientos relacionados con la activación (preocupaciones) no son lo mismo.

4. Tanto la teoría de la catástrofe como la teoría de la reversión sugieren que la interacción entre los niveles de activación fisiológica y pensamientos relacionados con la activación parecen ser más importantes que los niveles absolutos de cada uno de ellos. Algunas personas tienen un mejor desempeño con un nivel relativamente bajo de activación y angustia estado, en tanto otros rinden mejor con niveles más elevados.

5. Se considera que un nivel óptimo de activación se relaciona con el rendimiento pico, aunque es dudoso que este nivel se produzca en el punto medio del continuo de la activación. Del mismo modo, la activación excesiva no produce una disminución lenta y gradual del rendimiento sino "catástrofes" que son difíciles de revertir.

6. Las estrategias de estimulación deben usarse con precaución porque es difícil para los deportistas recuperarse después de haber experimentado una catástrofe en el rendimiento.

7. Los deportistas deben tener práctica en destrezas de diálogo interior, visualización y fijación de objetivos para poder afrontar la angustia. También deben percibir los objetivos de rendimiento como objetivos verdaderamente alcanzables.

¿POR QUÉ LA ACTIVACIÓN INFLUYE EN EL RENDIMIENTO?

Entender por qué la activación afecta el rendimiento puede ayudarlo a regular su propia activación y la de los demás. Por ejemplo, si un aumento de la activación y la angustia estado llevan a un aumento de la tensión muscular en Nicole, golfista, entonces las técnicas de relajación muscular progresiva pueden reducir la angustia estado y mejorar el rendimiento. Sin embargo, las estrategias para controlar el pensamiento pueden funcionar mejor para Shane, otra golfista, que necesita controlar una angustia estado cognitiva excesiva.

Hay por lo menos dos explicaciones que dan cuenta de cómo el aumento de la activación influye sobre el rendimiento deportivo: a) aumento de tensión muscular, fatiga y dificultades de coordinación y b) modificaciones en los patrones de atención, concentración y localización visual.

TENSIÓN MUSCULAR, FATIGA Y DIFICULTADES DE COORDINACIÓN

Muchas personas que experimentan un nivel importante de estrés informan mialgias y dolores musculares. Un deportista que experimenta un elevado nivel de angustia estado podría decir: "No me siento bien", "Mi cuerpo no me obedece" o "Estoy tenso" en situaciones críticas. Este tipo de comentarios es natural: el aumento de los niveles de activación y angustia estado provoca un aumento de la tensión muscular que también puede interferir con la coordinación.

Por ejemplo, se observó a un grupo de estudiantes universitarios, con angustia rasgo baja y angustia rasgo elevada, mientras arrojaban bolas de tenis a un blanco. Como era de esperar, los estudiantes con angustia rasgo elevada mostraron un nivel mucho más elevado de angustia estado que los participantes con angustia rasgo más baja (Weinberg y Hunt, 1976). Además, los electroencefalogramas que registraron la actividad eléctrica muscular de los estudiantes revelaron que el aumento de la angustia estado provocó mayor uso de energía muscular por parte de los individuos con mayor nivel de angustia antes, durante y después de arrojar al blanco. En forma similar, a partir de un estudio con alpinistas aficionados, que realizaban la misma travesía en altura elevada frente a baja altura, al participar a gran altura en condiciones de mucha angustia, los participantes experimentaron un aumento de la fatiga muscular y de las concentraciones séricas de ácido láctico (Pijpers, Oudejans, Holsheimer y Bakker, 2003). Estos estudios demuestran que en condiciones de estrés elevado, el aumento de la tensión muscular, la fatiga y las dificultades de coordinación contribuye al rendimiento inferior de estudiantes y deportistas.

➢ El aumento de la activación y de la angustia estado provoca un aumento de la tensión muscular y la fatiga, y también puede interferir con la coordinación.

MODIFICACIONES EN LA ATENCIÓN, CONCENTRACIÓN Y LOCALIZACIÓN VISUAL

El aumento de la activación y de la angustia estado también influye sobre el rendimiento deportivo al provocar cambios en la atención, la concentración y los patrones de localización visual (Janelle, 2002; Nideffer, 1976a; Williams y Elliott, 1999). En primer lugar, el

aumento de la activación reduce el campo de atención del ejecutante (Landers, Wang y Courtet, 1985). Por ejemplo, Joe es arquero de *hockey* sobre hielo y necesita mantener un foco de atención amplio pero óptimo cuando tres atacantes entran en el área. Si se preocupa por Tim, que tiene el disco, y no les presta atención a los otros jugadores que están en la periferia, Tim le hará un pase a su compañero sobre el lateral, quien convertirá fácilmente. En condiciones normales, Joe puede mantener el foco óptimo de atención (véase figura 4.8*a*), pero en una situación de activación insuficiente (véase figura 4.8*b*), es posible que su foco de atención sea muy amplio y tenga en cuenta aspectos relevantes para su tarea (p. ej., jugadores contrarios) y también los irrelevantes (p. ej., el público). Sin embargo, con niveles excesivos de activación y angustia estado, su foco de atención se circunscribe demasiado y no puede tener en la mira toda la superficie de juego (véase figura 4.8*c*). Un deportista que experimentaba graves problemas de angustia explicaba así la situación: "Cuando me siento presionado es como si mirara a través del tubo de un rollo de papel higiénico". En términos psicológicos, el aumento de activación provoca una reducción del campo de atención, que influye en forma negativa sobre el rendimiento en la ejecución de tareas que requieran un foco externo amplio.

Cuando aumenta la activación, los ejecutantes tienden a examinar visualmente el campo de juego con menos frecuencia. Por ejemplo, Tony es un luchador que experimenta elevados niveles de activación y angustia estado. Se preocupa mucho cuando realiza un movimiento sobre su adversario y, por lo tanto, no examina ni visual ni cinéticamente la posición corporal total de su contrincante para comprobar si tiene otras oportunidades potenciales. De este modo, el rendimiento de Tony se deteriora a medida que disminuye la frecuencia de sus exploraciones visuales y no detecta oportunidades potenciales de sumar puntos.

➢ La activación y la angustia estado reducen el foco de atención del individuo, disminuyen la capacidad de examinar visualmente el entorno y producen un cambio en el estilo dominante de la atención para empezar a tener en cuenta aspectos irrelevantes.

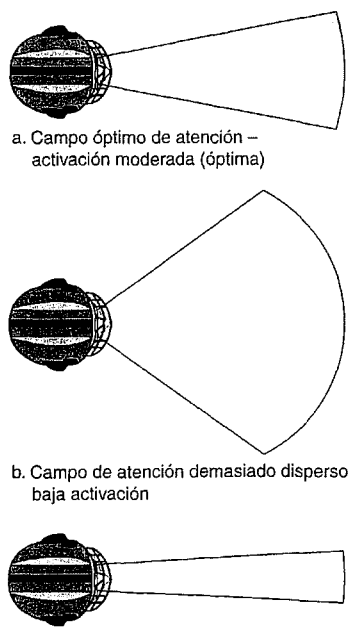


Figura 4.8 Limitación de la atención en condiciones de activación elevada.

La activación y la angustia estado también pueden perjudicar los niveles de atención y concentración al afectar el estilo de la atención (Nideffer, 1976a). El deportista debe aprender a concentrarse en aspectos relevantes de su tarea (véase el capítulo 16). Por ejemplo, un mariscal de campo de un equipo de fútbol americano necesita modificar el foco de atención y pasar del foco amplio-externo, que necesita para detectar a los jugadores sin marca, a un foco estrecho-externo cuando ejecuta el pase.

Además, cada persona tiene un estilo de atención dominante. El aumento de activación puede hacerle cambiar a un estilo de atención dominante inadecuado para la destreza que tiene que ejecutar.

El aumento de la activación y de la angustia estado también puede llevar al deportista a prestar atención a indicios irrelevantes. Por ejemplo, la mayoría de los deportistas ejecuta mejor las destrezas conocidas cuando está plenamente concentrado en la tarea. Cuando el deportista no está pendiente de su nivel de concentración, funciona en piloto automático o en una "zona de fluidez" (véase el capítulo 16). Lamentablemente, a veces el exceso de angustia estado cognitiva lleva al deportista a concentrarse en indicios irrelevantes para su tarea "al preocuparse por su preocupación" y sentirse muy inseguro (Baumeister, 1984). Esto, a su vez, afecta la concentración óptima. Además, Hatzigeorgiadis y Biddle (2001) demostraron que hay tres tipos de pensamientos que están vinculados con interferencia cognitiva entre los deportistas. Es decir, el aumento de la angustia puede causar preocupación por el rendimiento, pensamientos irrelevantes para la situación y pensamientos evasivos.

Por último, los trabajos de investigación también han demostrado que los indicios visuales se identifican y procesan de manera diferenciada cuando el ejecutante está angustiado. Por ejemplo, en un estudio realizado con karatecas, Williams y Elliott (1999) demostraron que el aumento de la angustia influye sobre la atención a través de cambios en el patrón de búsquedas visuales. Janelle (2002) también demostró que el aumento de angustia está asociado con alteraciones en la tendencia a fijar la mirada. Aplicando la teoría de la eficiencia del procesamiento, Woodman y Hardy (2001b) sostuvieron que el aumento de la angustia provoca un aumento del esfuerzo, pero que los beneficios del mayor esfuerzo a menudo son superados por la disminución de la capacidad de atención (ineficiencia de procesamiento) que proviene del aumento de la angustia. Lo que muestran todos estos estudios es que la relación entre el aumento de la angustia y el control del pensamiento o la atención es un mecanismo clave para explicar la relación activación-rendimiento.

Aplicación del conocimiento a la práctica profesional

Usted puede integrar sus conocimientos sobre la activación, el estrés y la angustia si tiene en cuenta sus implicancias para la práctica profesional. Las cinco pautas más importantes son:

1. identificar la combinación óptima de emociones relacionadas con la activación que se necesita para el mejor rendimiento;
2. reconocer en qué forma los factores personales y situacionales influyen sobre la activación, la angustia y el rendimiento;
3. reconocer los signos del aumento de la activación y la angustia en deportistas y personas que realizan ejercicios físicos;
4. adecuar el entrenamiento y las prácticas educativas a los individuos y
5. desarrollar la confianza de los participantes para ayudarlos a afrontar el aumento del estrés y la angustia.

Identificar la combinación óptima de emociones relacionadas con la activación

Una de las formas más efectivas de ayudar a las personas a lograr su rendimiento máximo es aumentar su conocimiento de cómo las emociones relacionadas con la activación pueden llevar a alcanzar el rendimiento máximo (véanse las técnicas específicas en el capítulo 12). Una vez que esto se logra, la enseñanza de estrategias psicológicas (p. ej., el uso de la visualización y el desarrollo de rutinas para antes de la ejecución) puede ayudar al deportista a regular la activación.

Resulta útil imaginar la activación como la temperatura emocional y las destrezas para regular la activación, como un termostato. Los objetivos del deportista son identificar la temperatura emocional óptima para su mejor rendimiento y luego aprender a "regular" el termostato para esta temperatura, ya sea subiendo (mentalizándose) o bajando (enfriando) su temperatura emocional.

Reconocer la interacción que existe entre los factores personales y situacionales

Como otras conductas, el estrés y la angustia se pueden entender y prever mejor si se considera la interacción que existe entre los factores personales y los situacionales (véase figura/4.9). Por ejemplo, muchas personas presuponen erróneamente que el deportista con baja angustia rasgo siempre será el mejor ejecutante porque alcanzará el nivel óptimo de angustia estado y activación necesarios para competir. Paralelamente se presupone que el deportista con elevada angustia rasgo siempre tropezará con dificultades. Pero no es así.

Cuando no se deposita excesiva importancia en el rendimiento y existe una cierta certeza en relación con el resultado, es posible esperar que un nadador con elevada angustia rasgo experimente una activación y angustia estado elevadas porque está predispuesto a percibir la mayoría de las situaciones competitivas como algo amenazadoras. Parecería probable que se aproximara a su nivel óptimo de activación y angustia estado. Por otra parte, es posible que un competidor con baja angustia rasgo no perciba la situación como muy importante porque no se siente amenazado. Por lo tanto, su nivel de activación y su angustia estado se mantienen bajos y el competidor tiene dificultades para lograr su rendimiento óptimo.

En situaciones de gran presión, en las que el encuentro deportivo tiene considerable importancia y el resultado es muy incierto, estos mismos nadadores reaccionan de manera muy diferente. El nadador con angustia rasgo más elevada percibe la situación incluso como más importante de lo que es y responde con niveles de activación y angustia estado muy elevados: sobrepasa su nivel óptimo de angustia estado y activación. El nadador con baja angustia rasgo también experimenta un aumento de la angustia estado, pero como tiende a percibir la competencia y la evaluación social como algo no tan amenazador, su angustia estado y activación probablemente estarán dentro del rango óptimo.

La interacción entre los factores personales (como la autoestima, la angustia social por la contextura física y

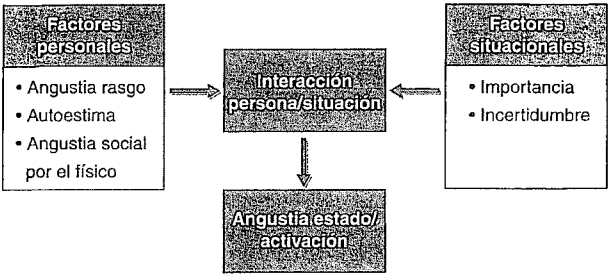


Figura 4.9 Modelo interaccional de la angustia.

la angustia estado) y los factores situacionales (como la importancia del evento y la incertidumbre) es un mejor predictor de la activación, la angustia estado y el rendimiento que el tener en cuenta, únicamente, cualquiera de estos dos conjuntos de factores por separado.

RECONOCER LOS SIGNOS DE LA ACTIVACIÓN Y LA ANGUSTIA ESTADO

El enfoque interaccional tiene varias implicancias para ayudar a los deportistas y personas que practican ejercicios físicos a manejar el estrés. Entre las principales podemos señalar la necesidad de identificar a las personas que experimentan aumento de estrés y angustia. No es fácil hacerlo. Por ejemplo, se ha visto que los entrenadores realizan predicciones inexactas en cuanto al nivel de angustia de los deportistas. Hanson y Gould (1988) determinaron que sólo uno de cada cuatro entrenadores universitarios de carreras a campo traviesa logró detectar con precisión el nivel de angustia estado y angustia rasgo de sus deportistas. Los entrenadores que lograron determinar con exactitud los niveles de angustia consideraron que no fue una tarea fácil y que tuvieron que trabajar en forma ardua para conocer a sus deportistas.

➢ Para detectar con exactitud el nivel de angustia de un deportista es necesario conocer los distintos signos y síntomas del aumento del estrés y la angustia.

Es posible detectar con mayor precisión los niveles de angustia de una persona si se está familiarizado con los signos y síntomas del aumento del estrés y la angustia:

- Manos frías y húmedas
- Necesidad de orinar con frecuencia
- Transpiración profusa
- Diálogo interior negativo
- Mirada confundida
- Aumento de la tensión muscular
- Sentirse un manojo de nervios
- Sentirse enfermo
- Cefalea
- Boca seca
- Sentirse descompuesto todo el tiempo
- Dificultad para dormir
- Imposibilidad de concentrarse
- Tener sistemáticamente un rendimiento superior en situaciones no competitivas

Si bien no hay una cantidad específica de síntomas que caractericen el elevado nivel de estrés, las personas que experimentan altos niveles de angustia estado a menudo presentan varios de los signos y síntomas incluidos en la lista. La clave es advertir cambios en estas variables en ambientes muy estresantes o poco estresantes (p. ej., cuando un deportista habitualmente positivo se vuelve negativo).

Aunque muchas veces no se hace, una de las mejores formas de entender lo que la persona está sintiendo es preguntarle. Invite a los participantes a hablar libremente de sus sentimientos con usted. Muestre empatía y trate de ver las cosas desde la perspectiva del participante (es decir, piense en cómo se sentiría si estuviese en la situación de ellos con el nivel de experiencia de ellos). Esto le permitirá asociar patrones específicos de conductas con diferentes niveles de estrés y angustia, además de reconocer mejor el nivel de angustia de las personas. Además, los entrenadores pueden crear un ambiente de apoyo mutuo donde el deportista se sienta cómodo al hablar de sus experiencias y sentimientos.

ADECUAR LAS ESTRATEGIAS DE ENTRENAMIENTO A LOS INDIVIDUOS

Adecue la enseñanza, los ejercicios y las prácticas de entrenamiento a las personas. En determinados momentos, los niveles de activación y angustia estado necesitan reducirse; en otros momentos, mantenerse e, incluso en otros, facilitarse (véanse las estrategias específicas en el capítulo 12). El profesor o el entrenador debe reconocer cuándo y con quién deben aumentarse, reducirse o mantenerse la activación y la angustia estado.

Por ejemplo, si un estudiante o deportista con elevada angustia rasgo y baja autoestima debe participar en un evento muy evaluativo, el profesor o entrenador no debe enfatizar la importancia de la situación y, en cambio, tiene que hacer hincapié en la preparación que tiene el deportista para participar en el evento. Una charla para infundir ánimo en la que se enfaticen la importancia de la situación y la necesidad de tener un buen rendimiento únicamente aumentaría el estrés, la activación y la angustia estado más allá del nivel óptimo. Es posible que sea mejor dejar sola a una persona con niveles moderados de angustia rasgo y autoestima en la misma situación donde la evaluación es importante. Probablemente, la activación y la angustia estado de esta persona sean elevadas pero no demasiado. Sin embargo, un deportista con muy baja angustia estado y elevada autoestima puede necesitar una charla para infundir ánimo antes de participar en una situación que no perciba como amenazadora para *aumentar* la activación.

➤ En determinados momentos, los niveles de activación y angustia estado necesitan reducirse; en otros momentos, mantenerse e, incluso en otros, facilitarse.

Los instructores que tienen estudiantes o clientes con un elevado nivel de angustia social por el físico deben estimular a estos participantes a utilizar prendas que cubran el cuerpo. Los instructores también pueden minimizar la evaluación social del físico creando ambientes donde estén protegidos de la mirada de las personas que circulan por el lugar. La clave es conocer las características de la persona, detectar el nivel actual de angustia estado y tratar al individuo de conformidad.

DESARROLLAR LA CONFIANZA DE LOS PARTICIPANTES

Uno de los métodos más efectivos para ayudar a las personas a controlar el estrés y la angustia es ayudarlas a desarrollar la confianza y las percepciones de control. Las personas con gran confianza en sí mismas, que creen tanto en sus destrezas como en su capacidad para afrontar el estrés, experimentan menos angustia estado. Más aún, cuando experimentan angustia, tienden a interpretar el aumento de la angustia como un factor facilitador y no como un elemento debilitante. Dos estrategias importantes para favorecer la confianza son promover un ambiente positivo y transmitir una orientación positiva frente al error y la derrota (véanse otras excelentes estrategias en el capítulo 14).

Una fuente principal de estrés es la incertidumbre, que a menudo aparece cuando los deportistas o estudiantes participan en ambientes de práctica negativos. Por ejemplo, algunos entrenadores hacen hincapié en los errores que cometen los jugadores, y gritan y vociferan durante toda la práctica. Luego, el día del partido, estos mismos entrenadores hablan de la confianza que tienen en las habilidades de sus deportistas. Pero después de escuchar tantos comentarios negativos durante la práctica, es posible que estos deportistas no crean lo que el entrenador dice el día del partido.

Un enfoque productivo para promover la confianza es crear un ambiente de práctica positivo. Realice comentarios sinceros y alentadores con frecuencia. De esta forma, cuando el deportista se encuentre en una situación estresante, tendrá confianza en sus habilidades y en su capacidad para satisfacer las demandas.

Promueva una orientación positiva y productiva frente al error, incluso frente a la derrota. Cuando el individuo comete errores, por lo general se siente frustrado y a menudo con elevada activación y angustia. Esto lleva a cambios improductivos en la atención y al aumento de la tensión muscular, lo que deteriora aún más el rendimiento.

Es útil enseñarles a las personas a ver sus errores de forma productiva. Como hacía John Wooden, legendario entrenador de baloncesto de la UCLA, con sus jugadores, los buenos psicólogos deportivos les enseñan a los deportistas a ver sus errores no como algo malo o nefasto, sino como bloques de construcción que llevan al éxito (Smoll y Smith, 1979). Ningún deportista se pone contento cuando comete errores, pero molestarse sólo sirve para que el error se convierta en un error total. En cambio, uno debería tratar de sacar, por lo menos, un éxito parcial si trata de mantenerse sereno y aprender del error: usarlo como un bloque de construcción para llegar al éxito. Dominar esta estrategia ayuda a reducir la angustia y a crear un ambiente de aprendizaje y desarrollo más productivo.

Otra forma efectiva de desarrollar la confianza es a través del entrenamiento simulado (Hardy y cols., 1996). El entrenamiento simulado implica hacer practicar a los deportistas bajo presión para que aprendan a responder eficazmente (afrontar el estrés con eficacia) cuando estén nerviosos. Dean Smith, legendario entrenador de baloncesto de Carolina del Norte, finalizaba cada entrenamiento con una situación de juego. Por ejemplo, decía: "Tu equipo tiene el balón y está dos puntos abajo, a 30 segundos de terminar el partido" o "Tu equipo está un punto arriba a sólo 5 segundos de

terminar el partido y el otro equipo tiene el balón". De este modo, no sólo les enseñaba a los jugadores las mejores estrategias para aplicar en esas situaciones de gran presión sino que también les permitía adquirir confianza para poder jugar bajo presión. En forma similar, la mayoría de los equipos de fútbol americano practican variaciones del "ejercicio de 2 minutos" para familiarizarse con situaciones de presión y adquirir confianza en la ejecución de sus jugadas y estrategias adecuadas para cada situación específica.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Analizar la naturaleza del estrés y la angustia (qué son, cómo se miden).

   Estrés, activación y angustia son términos con distintos significados. El estrés es un proceso. Se produce cuando la persona percibe un desequilibrio entre las demandas físicas y psicológicas a las que se ve sometida y su capacidad para responder a esas demandas. La activación es una combinación de actividades fisiológicas y psicológicas que varía a lo largo de un continuo que va del sueño profundo a la excitación intensa. La angustia es un estado emocional negativo que se caracteriza por sentimientos de nerviosismo, preocupación y aprensión, asociados con la activación del organismo. También tiene componentes cognitivos y somáticos, y de rasgo y de estado.

2. Identificar las principales fuentes de angustia y estrés.

   Algunas situaciones producen más angustia estado y activación que otras (p. ej., los eventos que son importantes y en los cuales los resultados son inciertos). El estrés también está relacionado con disposiciones de la personalidad (p. ej., angustia rasgo y autoestima). El individuo con angustia estado elevada, baja autoestima y elevada angustia social por el físico experimenta más angustia estado que otras personas.

3. Explicar cómo y por qué las emociones relacionadas con la activación y la angustia afectan el rendimiento.

   Las emociones relacionadas con la activación, como la angustia estado cognitiva y la angustia estado somática se relacionan con el rendimiento. La activación y la angustia influyen sobre el rendimiento al promover cambios en la atención y en la concentración, y por ello provocan un aumento de la tensión muscular. La zona individual de funcionamiento óptimo de Hanin, el modelo de catástrofe de Hardy, la interpretación de la teoría de la reversión de Kerr y la distinción entre la intensidad y la dirección de la angustia de Jones deben guiar la práctica. La receta óptima de emociones está relacionada con el rendimiento pico, y cuando el ejecutante está fuera de este rango de rendimiento óptimo produce resultados insatisfactorios. Esta combinación óptima de emociones, necesaria para el rendimiento pico, no se produce obligatoriamente en el punto medio del continuo de activación-angustia estado, y la relación entre la activación y el rendimiento depende del nivel de angustia estado cognitiva (preocupación) que manifieste el ejecutante.

4. Comparar distintas formas de regular la activación, el estrés y la angustia.

   El modelo interaccional de activación debe guiar a profesores y entrenadores en sus esfuerzos por ayudar a los estudiantes y deportistas a manejar la activación y la angustia estado. Crear un ambiente positivo y una orientación productiva frente a los errores y la derrota es una forma eficaz de manejar el estrés. Además, para manejar el estrés deben seguirse las cinco pautas siguientes: a) identificar la combinación óptima de emociones relacionadas con la activación que se necesitan para el mejor rendimiento; b) reconocer en qué forma los factores personales y situacionales influyen sobre la activación, la angustia y el rendimiento; c) reconocer los signos del aumento de la activación y la angustia entre deportistas y personas que realizan ejercicios físicos, d) adecuar el entrenamiento y las prácticas educativas a los individuos y e) desarrollar la confianza de los participantes para ayudarlos a afrontar el aumento del estrés y la angustia.

PALABRAS CLAVE

activación
angustia
angustia cognitiva
angustia debilitadora
angustia estado
angustia estado cognitiva
angustia estado somática
angustia facilitadora
angustia rasgo
angustia social por el físico
angustia somática
estrés
hipótesis de la "U" invertida
mediciones subjetivas (escalas subjetivas)
modelo catástrofe
percepción de control
teoría de la angustia multidimensional
teoría de la reversión
teoría del impulso
zona individual de funcionamiento óptimo (IZOF)

PREGUNTAS DE REVISIÓN

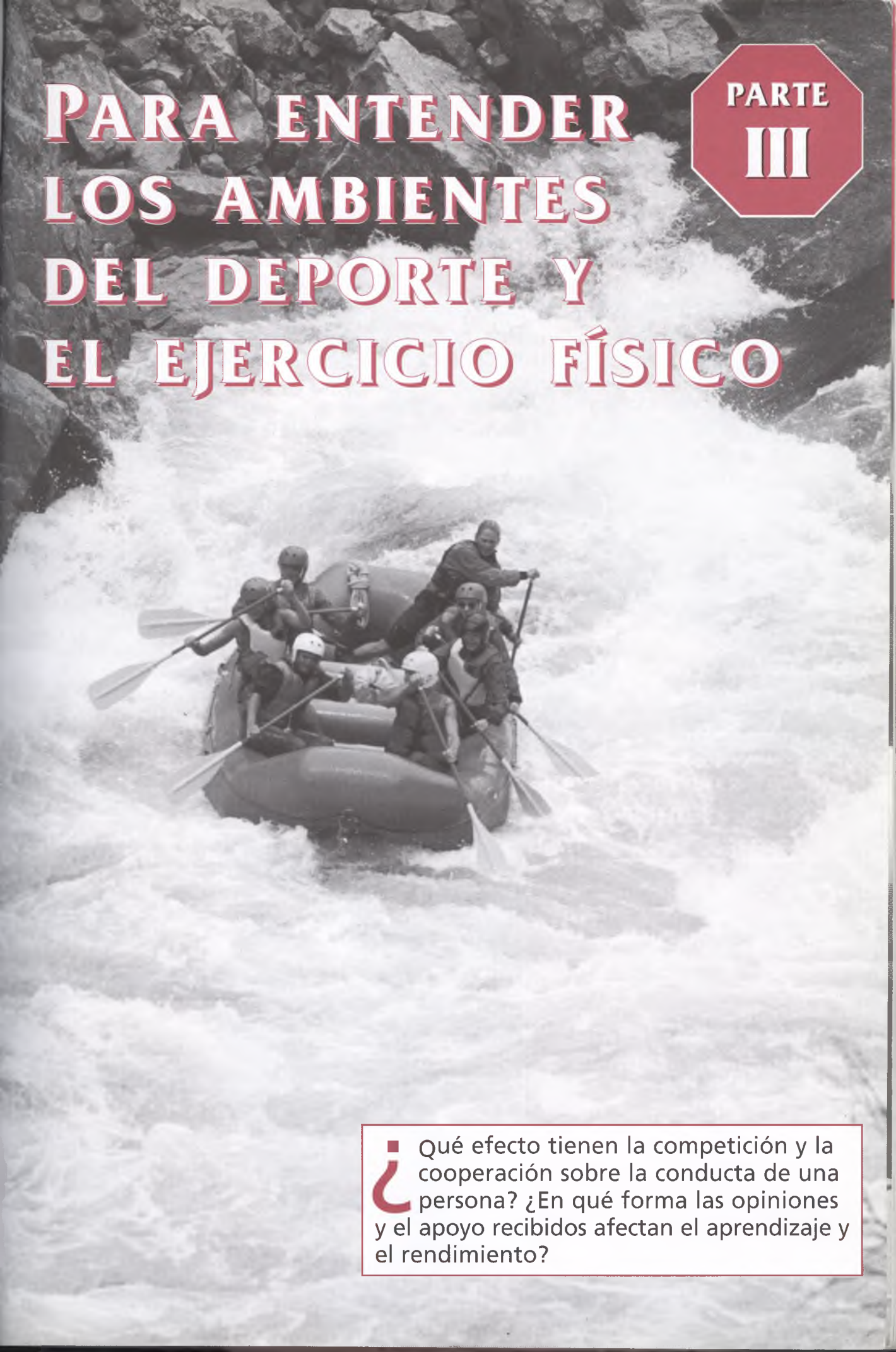
1. Diferenciar los términos *activación, angustia estado, angustia rasgo, angustia estado cognitiva* y *angustia estado somática.*
2. ¿Cómo se pueden medir la activación y la angustia?
3. Definir el estrés e identificar las cuatro etapas del proceso que produce el estrés. ¿Por qué son importantes estas etapas? ¿Cómo pueden ellas orientar su práctica?
4. ¿Cuáles son las principales fuentes de estrés situacional?
5. Identificar tres fuentes personales de estrés.
6. ¿Qué es la teoría de la facilitación social? ¿Qué implicancias tiene esta teoría para la práctica?
7. Analizar las principales diferencias en cuanto a la relación entre la activación y el rendimiento según las siguientes teorías:
   - Teoría del impulso
   - Hipótesis de la "U" invertida
   - Teoría de la angustia multidimensional
   - Zona individual de funcionamiento óptimo
   - Modelo catástrofe
   - Teoría de la reversión
   - Enfoque de la intensidad y dirección de la angustia
8. Describir los principales signos del aumento de la angustia estado en los deportistas.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. ¿En qué forma podría adecuar las estrategias de entrenamiento para personas que tratan de manejar el estrés y la angustia? Proporcione un ejemplo.
2. Analice tres implicancias para la práctica profesional que usted obtuvo a partir de las teorías y los datos científicos incluidos en este capítulo.
3. El capítulo se inicia con el relato del momento en que Jason se prepara para batear bajo presión. En función de lo aprendido, ¿qué puede hacer Jason para manejar la angustia y jugar bien? ¿En qué forma podría ayudarlo a ver su angustia como un factor facilitador en lugar de un elemento debilitador?

PARTE III

PARA ENTENDER LOS AMBIENTES DEL DEPORTE Y EL EJERCICIO FÍSICO



¿Qué efecto tienen la competición y la cooperación sobre la conducta de una persona? ¿En qué forma las opiniones y el apoyo recibidos afectan el aprendizaje y el rendimiento?

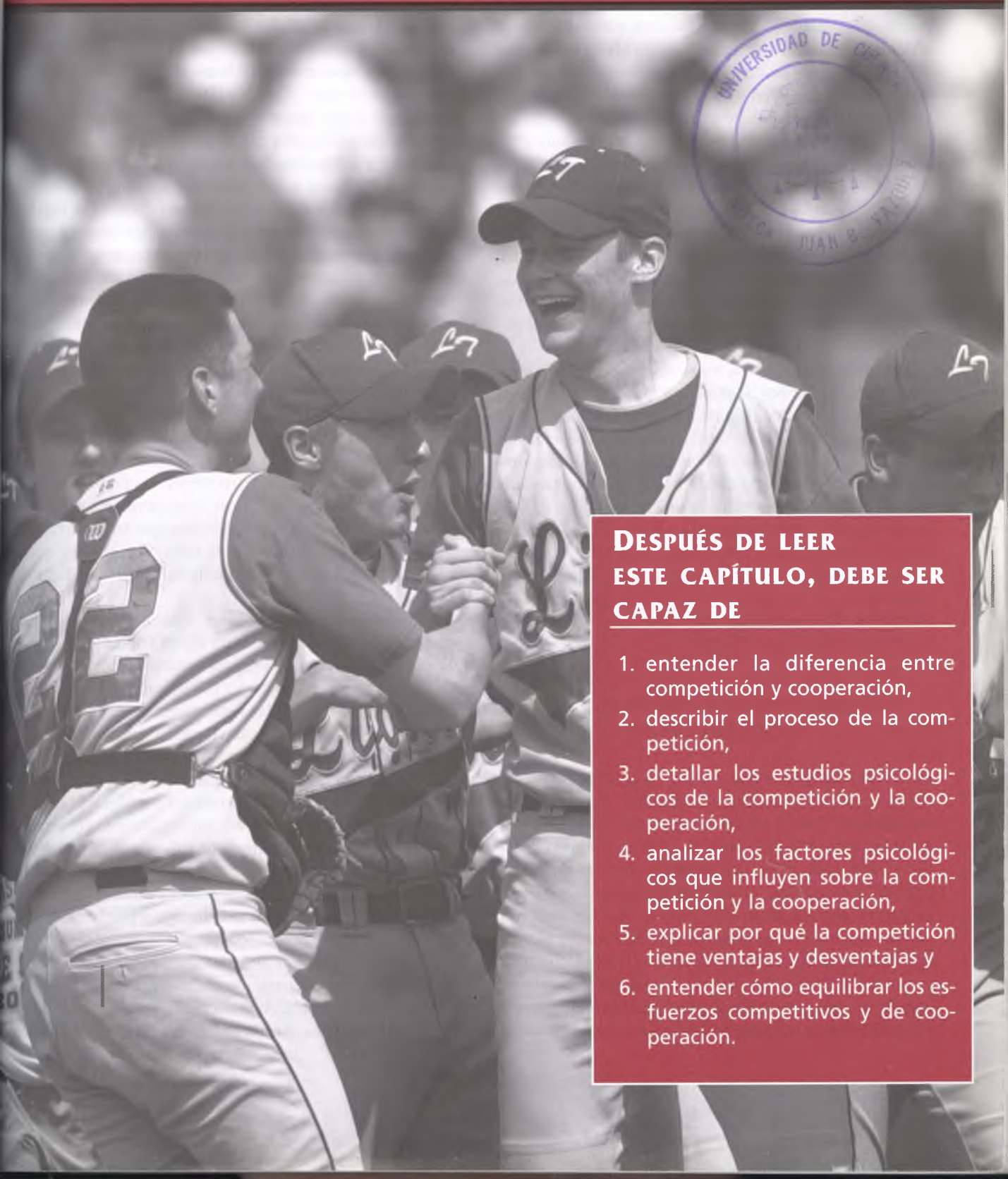
En la parte II usted ha aprendido cómo la configuración psicológica de una persona influye sobre la conducta que esa persona manifiesta en los ámbitos de la educación física, el deporte y el ejercicio. Las personas no existen en el vacío, y como usted sabe, el modelo de interacción persona-por-situación es la mejor manera de entender la conducta desde el punto de vista psicológico.

En la parte III abordamos las dos clases principales de factores situacionales que influyen sobre la conducta. El capítulo 5 analiza el importante impacto ambiental que tienen la competición y la cooperación sobre la conducta de una persona. Prácticamente, todo lo que hacemos como profesionales en los ambientes del deporte, la docencia y el ejercicio físico, implica un cierto nivel de competición o cooperación. En este capítulo usted verá que la competición y la cooperación son conductas aprendidas; también llegará a entender las formas en las que la competición y la cooperación influyen sobre el rendimiento, los efectos positivos y negativos de los ambientes de competición y cooperación, y cómo encontrar el equilibrio entre la competición y la cooperación para maximizar un desarrollo saludable.

El capítulo 6 se centra en las opiniones y el apoyo recibido, y el efecto que producen sobre el aprendizaje y el rendimiento. Se incluyen pautas para dar opiniones y apoyo a las personas en el ambiente del deporte y el ejercicio físico, y el uso sistemático del apoyo en los programas conductuales. Analizamos en qué forma los premios pueden mejorar o socavar las motivaciones intrínsecas y naturales de los participantes, y presentamos estrategias para aumentar las motivaciones intrínsecas. El capítulo concluye con un debate sobre el flujo, una forma final de motivación intrínseca, y cómo alcanzarla.

5

Competición y cooperación



UNIVERSIDAD DE CUENCA
BIBLIOTECA JUAN B. VAZQUEZ

Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. entender la diferencia entre competición y cooperación,
2. describir el proceso de la competición,
3. detallar los estudios psicológicos de la competición y la cooperación,
4. analizar los factores psicológicos que influyen sobre la competición y la cooperación,
5. explicar por qué la competición tiene ventajas y desventajas y
6. entender cómo equilibrar los esfuerzos competitivos y de cooperación.

A partir de las anécdotas que relatan ex deportistas, es evidente que los deportes competitivos afectan de forma diferente a los participantes en términos de crecimiento personal y desarrollo. Por ejemplo, el famoso mariscal de campo Roger Staubach afirmaba: "A partir del deporte y de mis experiencias en las actividades deportivas, aprendí a manejar temas de negocios y de la vida en general". Por otra parte, Tom House, ex bateador de la liga mayor de béisbol, señaló: "El deportista profesional es un adolescente durante toda su vida... Cuanto más larga sea su exposición al deporte profesional, mayor será su dificultad para entender y afrontar las demandas del mundo real". Muchos deportistas que participan en deportes competitivos afirman que este tipo de deportes no sólo favorece el florecimiento de esfuerzos de cooperación entre los integrantes de un equipo que procuran alcanzar un objetivo común, sino que también puede ayudar a preparar a una persona para la vida. Otros sostienen que los deportes competitivos pueden formar deportistas egocéntricos que evitan el contacto con los temas del mundo real. Estos críticos mencionan el número cada vez mayor de deportistas implicados en casos de abuso físico o sexual, abuso de sustancias, homicidio, robo o conductas antideportivas (p. ej., agredir a las autoridades del partido, atacar al entrenador).

¿Quién tiene razón? La respuesta es que las personas que defienden ambos argumentos pueden tener razón porque casi todos los deportes y las actividades físicas entrañan una combinación de competición y cooperación. Los jugadores colaboran con sus compañeros de equipo mientras compiten contra el adversario. A veces, también existe competición *entre* los mismos integrantes de un equipo debido a que los jugadores luchan por jugar más tiempo y por integrar la alineación inicial del equipo. Por lo tanto, la interacción de estas fuerzas de competición y cooperación, y sus efectos sobre los participantes son complejos. Comenzaremos por tratar de definir lo que significan competición y cooperación.

DEFINICIONES DE COMPETICIÓN Y COOPERACIÓN

El término **competición** se utiliza, en general, para referirse a varias situaciones diferentes. Por ejemplo, competimos contra otros, contra nosotros mismos, contra el reloj o los registros de marcas, y contra objetos y elementos (alpinismo, *rafting*). Pero al definir el término competición, la mayoría de los investigadores se han referido a situaciones en las que las personas compiten contra otras personas en actividades físicas organizadas. Por ejemplo, Coakley (1994) definió la competición como "un proceso social que tiene lugar cuando se entregan premios o recompensas a las personas en base a su desempeño frente al de otras personas que realizan la misma tarea o participan en el mismo evento" (p. 78). Según esta definición, los premios en las competiciones están restringidos a aquellas personas que superan el rendimiento de otras. De esta forma, además de ser un proceso, la competición tiene una estructura de recompensa que promueve el concepto de que el éxito de un participante o equipo ocasiona automáticamente el fracaso de otros.

Otro proceso en el que se puede medir el éxito y recompensar el rendimiento es la cooperación. La **cooperación** se ha definido como un "proceso social a través del cual el rendimiento se evalúa y se recompensa en términos de los logros colectivos de un grupo de personas que trabaja en conjunto para alcanzar un objetivo particular" (Coakley, 1994, p. 79). Esta definición implica que una estructura de recompensa cooperativa se caracteriza por el mutuo compromiso de por lo menos dos participantes. Las recompensas son, por lo tanto, compartidas en partes iguales por todos los miembros del grupo, y el éxito del grupo depende del logro colectivo de todos los participantes. Un equipo que gana un campeonato comparte el triunfo, aunque algunos de los jugadores puedan haber aportado más que otros para el triunfo en términos de rendimiento. Las personas exitosas, trabajadoras y orientadas hacia los logros no son necesariamente competitivas. Es posible que simplemente combinen una sólida orientación hacia los logros con orientaciones cooperativas o individualistas. En realidad, las personas cooperativas tienen las mismas probabilidades de tener éxito que las personas competitivas. Las investigaciones han sugerido que las estructuras de recompensa competitiva, si bien son útiles en tareas físicas relativamente simples y de corta duración, son menos efectivas que las estructuras de recompensa cooperativa para tareas complejas y que implican la resolución de problemas difíciles (Kohn, 1986).

Si bien las investigaciones relacionadas con la competición datan de más de un siglo (Triplett, 1898), el primer esfuerzo concertado para estudiar la competición pertenece a Morton Deutsch (1949), quien advirtió que pocas situaciones de la vida diaria son puramente cooperativas o competitivas. Deutsch sostuvo que la mayoría de los casos de interacción social implica cierto tipo de conducta orientada hacia los objetivos, que recompensa a la persona (o personas) por lograr el objetivo mientras requiere, a la vez, cierto esfuerzo cooperativo de todos los participantes. El baloncesto es un buen ejemplo: cada jugador del equipo debe cooperar para ganar el partido, pero los jugadores también pueden competir entre sí por jugar más tiempo y por integrar la alineación inicial del equipo.

Si bien se realizaron estudios aislados sobre la competición y la cooperación en las décadas de 1950 y 1960, no había un marco teórico que guiara la investigación en esta área. Afortunadamente, Rainer Martens

(1975b) desarrolló un modelo específico que brindó un marco conceptual para estudios adicionales sobre la competición en el ambiente deportivo y de los ejercicios físicos. Además, la definición de Martens fue similar a la elaborada más adelante por Coakley: en ambas, la competición se considera un proceso. Sin embargo, la definición y el enfoque de Martens apuntan también a la *evaluación social*. Martens sostuvo que, para optimizar el desarrollo personal de los participantes, es fundamental entender las influencias sociales que ayudan a estructurar el ambiente en el que se desarrolla la actividad. De este modo, el enfoque de la evaluación social de Martens no sólo define la competición sino que también nos ayuda a entender el proceso competitivo en el deporte.

La competición como proceso

Según Martens, la competición es algo más que un evento único; implica un proceso que comprende cuatro eventos o etapas claramente diferenciadas que se ilustran en la figura 5.1. En alguna medida, este proceso se asemeja al modelo de estrés presentado en el capítulo 4, que ofrece una buena forma de visualizar el proceso competitivo. Adviértase en la figura que, si bien estas etapas son diferentes, están relacionadas entre sí.

Cada persona experimenta el proceso competitivo de manera diferente. Por lo tanto, es la persona quien está en el punto focal del proceso y puede modificar la relación entre las diversas etapas. Los atributos personales, como la experiencia previa, la habilidad, la motivación y las actitudes son sólo algunos de los factores que pueden influir sobre las respuestas personales en la competición. Al igual que lo que sucede con cualquier proceso social, cada etapa recibe la influencia de las demás y también de los factores ambientales externos, como las opiniones y los reconocimientos. Además, el proceso de la competición debe incluir la función que desempeña el proceso de socialización y el contexto social para determinar los niveles competitivos y la orientación. En línea con estas pautas, el modelo elaborado por Eccles y Harold (1991) enfatiza el hecho de que las actitudes deportivas se presentan a edad temprana

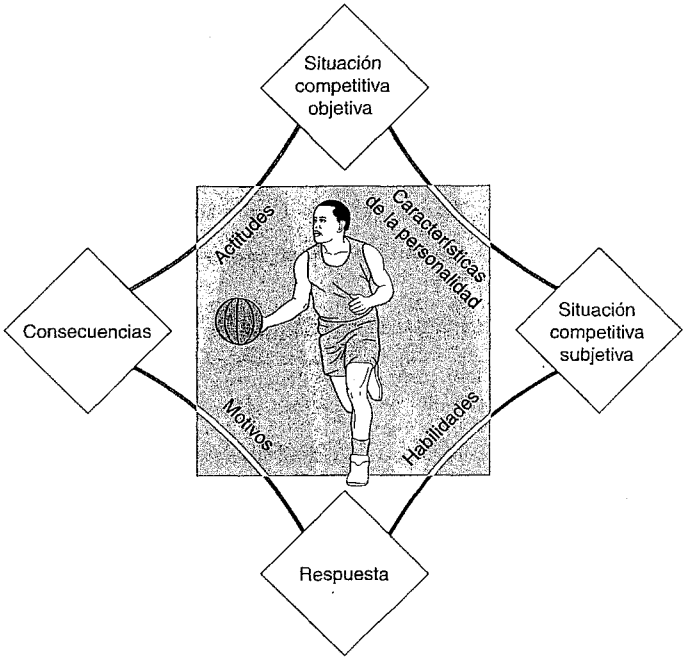


Figura 5.1 *El proceso competitivo.*

Adaptado con autorización de R. Martens, 1975, *Social psychology and physical activity* (Nueva York; Harper & Row), 69. Copyright 1975 de Rainer Martens.

y que las diferencias de género parecerían ser más una consecuencia de la socialización del género que una aptitud "natural".

ETAPA 1: SITUACIÓN COMPETITIVA OBJETIVA

Martens propuso una definición de la **situación competitiva objetiva**, que deriva de la teoría de la evaluación social (Festinger, 1954). Incluye un estándar de comparación y, por lo menos, otra persona más. El estándar de comparación puede ser un nivel anterior de rendimiento de la persona (p. ej., un tiempo de 4:10 en la carrera de una milla), un nivel ideal de rendimiento (p. ej., 4 minutos para una milla) o el rendimiento de otra persona (p. ej., el tiempo del adversario, que fue de 4:05 para la milla). El elemento principal que distingue una situación competitiva de otras situaciones de comparación es que por lo menos hay una persona que puede evaluar el rendimiento y conoce los criterios de comparación.

Consideremos estos ejemplos a la luz de la definición de Martens. Usted sale a trotar solo y planea realizar un recorrido de tres millas en 21 minutos. (Su mejor marca fue de 22 minutos.) Esto no consideraría una competición porque sólo usted sabe el estándar de excelencia que planea superar. Sin embargo, si usted corre con una amiga y le cuenta acerca de su meta de realizar las tres millas en 21 minutos, la situación pasaría a ser competitiva porque su amiga conoce el criterio de evaluación y puede evaluar su rendimiento.

➢ Las cuatro etapas de la competición son: a) la situación competitiva objetiva, b) la situación competitiva subjetiva, c) la respuesta y d) las consecuencias de la respuesta. En una situación competitiva objetiva, "el rendimiento del individuo se compara con un determinado estándar de excelencia, en presencia de por lo menos alguna otra persona que sepa cuál es el criterio de comparación" (Martens, 1975b).

Algunas personas sostienen que el primer ejemplo también resulta una competición en la medida en que usted está compitiendo contra sí mismo. Martens no necesariamente está en desacuerdo con este punto de vista, pero él sostiene que para estudiar la competición desde el punto de vista científico, debemos delimitar su alcance. Sin otra persona que participe para evaluar el proceso de comparación, casi cualquier cosa podría llamarse competición. ¿Cómo sabría uno si usted está tratando de correr las tres millas en 19, 20 o 21 minutos? Martens señala que la mayoría de las actividades que, por lo general, se consideran competitivas, en realidad están comprendidas en su definición; por lo tanto, prácticamente no perdemos mucho al limitar la definición e incluir a otra persona.

ETAPA 2: SITUACIÓN COMPETITIVA SUBJETIVA

Independientemente de que la persona esté en una situación competitiva objetiva porque haya buscado esa situación o porque las circunstancias la hayan llevado a ella, debe evaluar la situación de alguna forma. Esto pone en juego la etapa siguiente, la situación competitiva subjetiva, que se refiere a la forma en que la persona percibe, acepta y evalúa la situación competitiva objetiva. Aquí cobran importancia los antecedentes y los atributos individuales. Factores como la capacidad subjetiva, la motivación, la importancia de la situación competitiva y el adversario pueden influir sobre la evaluación subjetiva de la situación competitiva.

➢ La competitividad es la característica de la personalidad que mejor predice la forma en que las personas evaluarán la situación competitiva objetiva.

Por ejemplo, un gimnasta puede aguardar con ansiedad su participación en un campeonato porque la considera una forma de obtener experiencia, en tanto que otro gimnasta, frente a la misma situación objetiva, puede sentir temor ante el evento que se aproxima. En forma similar, un corredor que participa en una clase de aptitud física para adultos puede desear convertir cada salida a correr en una carrera, en tanto otro procura evitar las comparaciones con los demás participantes de la clase.

Las personas muy competitivas tienden a buscar situaciones competitivas y a tener más motivaciones para participar y alcanzar logros que las personas que tienen menor nivel de competitividad. Sin embargo, la competitividad por sí sola no es un predictor indicado para anticipar cómo responderá la persona ante una situación competitiva en particular. Hay otras variables situacionales (p. ej., tipo de deporte, entrenador, padres, compañeros de equipo) que también ejercen una influencia importante sobre el comportamiento.

Como la competitividad es un factor personal tan importante del proceso competitivo, proponemos una mirada más detenida de esta variable. Gill y Deeter (1988) trataron de definir el término con mayor claridad. Primero elaboraron un **Cuestionario de orientación deportiva** para tener una medida válida y con-

fiable de la competitividad. En el "Cuestionario de orientación deportiva" de la página 108 se incluyen preguntas modelo. Con la ayuda del cuestionario, Gill y Deeter (1988) determinaron tres tipos de orientaciones competitivas; cada una de ellas representa un resultado subjetivo diferente para una situación competitiva.

La **competitividad** implica el goce de la competición y el esfuerzo por tener éxito en los escenarios del deporte competitivo. Una persona competitiva disfruta con la competición y procura participar activamente en situaciones competitivas.

La **focalización en ganar** requiere concentrarse en la comparación interpersonal y ganar la competición. Es más importante derrotar al adversario que mejorar el nivel personal.

La **focalización en los objetivos** implica concentrarse en el rendimiento personal. La meta es mejorar el rendimiento, no ganar la competición.

La orientación competitiva de una persona afecta la manera en que esa persona percibe la situación competitiva (véase Gill, 2000, para una reseña). Por ejemplo, Gill observó que los hombres obtuvieron puntuaciones superiores en competitividad y focalización en ganar y las mujeres alcanzaron puntuaciones más elevadas en focalización en los objetivos (1988). Estas diferencias de género se pueden atribuir principalmente a la mayor experiencia competitiva de los hombres. Además, por lo general los deportistas obtienen puntuaciones superiores a los de los no deportistas en las tres subescalas, pero especialmente en el aspecto competitivo del cuestionario (Gill, 1993). Los deportistas también presentan grandes diferencias en sus orientaciones competitivas aunque el estudio de Gill sugiere que la mayoría presenta una mayor orientación a mejorar su rendimiento personal (focalización en los objetivos) que a ganar. Esta revelación puede resultar sorprendente para muchas personas pero en realidad confirma la investigación relacionada con la fijación de objetivos (Weinberg, Burton, Yukelson y Weigand, 2000) que demuestra que 'mejorar el rendimiento' fue el objetivo citado con mayor frecuencia en tanto que 'ganar' fue el segundo objetivo más citado. Esto es importante porque las diversas orientaciones que los deportistas exhiben frente a la situación competitiva afectan la percepción subjetiva de la situación competitiva objetiva. Por último, las personas pueden obtener puntuaciones elevadas en más de una orientación. Por ejemplo, los estudios realizados con deportistas de elite demuestran que alcanzan puntuaciones altas en focalización en ganar y focalización en los objetivos (Hardy y cols., 1996). Toda persona que organice un programa deportivo debe tener en cuenta estas orientaciones competitivas diferentes.

Etapa 3: Respuesta

Según el modelo del proceso competitivo de Martens, después de que una persona evalúa una situación, decide abordarla o evitarla. La **respuesta** elegida marca el comienzo de la tercera etapa del modelo. Si la decisión es no competir, entonces la respuesta se detiene allí. Sin embargo, la respuesta a la competición se puede producir a nivel conductual, fisiológico o psicológico, o en los tres niveles. Por ejemplo, a nivel de la conducta, usted puede decidir con qué tipo de oponente prefiere jugar: con alguien mejor que usted para poder mejorar; con alguien peor que usted para poder estar seguro de ganar; o con alguien de su mismo nivel, para que la situación constituya un verdadero desafío. A nivel fisiológico, la respuesta podría ser que su corazón le empiece a latir con más rapidez y que tenga las manos húmedas y frías. Varios factores psicológicos, tanto internos como externos, también pueden afectar la respuesta de la persona. La motivación, la seguridad en uno mismo y el nivel subjetivo de habilidad son sólo algunos de los factores internos que afectan la respuesta. Las instalaciones, el clima, la hora y la capacidad del adversario son algunos de los elementos externos.

Etapa 4: Consecuencias

La etapa final de proceso competitivo se produce al comparar la respuesta del deportista con el patrón de comparación. Por lo general, las **consecuencias** se perciben como positivas o negativas, y muchas personas relacionan las consecuencias positivas con el éxito, y las negativas, con la derrota. Sin embargo, como hemos visto antes, la percepción que el deportista tenga de las consecuencias es más importante que el resultado objetivo. Por ejemplo, si bien usted pudo haber perdido el juego, igual puede percibir el resultado como positivo si jugó bien y alcanzó su propio estándar de excelencia.

Estos sentimientos de éxito o fracaso no se producen en forma aislada: retroalimentan el proceso y afectan los eventos competitivos posteriores. Un jugador de béisbol de la liga menor que pierde su turno al bate con corredores que tienen oportunidad de convertir, pero que se siente alentado y aprende a adquirir una técnica efectiva para batear, puede incluso mejorar su promedio como bateador. Esto debería contribuir para que tenga un enfoque más positivo en futuros partidos y debería cambiar la forma en que aborda la siguiente situación competitiva objetiva. Otro jugador que recibe críticas por ser retirado después de tres *strikes* podría desarrollar una actitud más aprensiva y negativa frente

Resultados objetivos y subjetivos de la competición

Deutsch definió la competición como una situación en la que las recompensas se reparten en forma desigual entre los participantes, según su rendimiento individual. Martens consideró que esta definición era inadecuada para estudiar las competencias deportivas porque no contabiliza las recompensas subjetivas al igual que las objetivas que son propias de este tipo de eventos. Supongamos que usted tiene oportunidad de competir frente a frente con Michael Jordan en un partido de baloncesto en el que el que marque los primeros 21 puntos gana el partido. Obviamente, usted no espera derrotar al mejor jugador del mundo; por lo tanto, se fija la meta de lograr 5 puntos. Si usted pierde el partido por 21 a 6 (resultado objetivo), pero está feliz por haber marcado más de 5 puntos (resultado subjetivo), considerará que ha tenido éxito aunque en el marcador haya perdido. Por otra parte, es posible que Michael Jordan se sienta decepcionado aunque usted le haya marcado un solo punto. Como se puede advertir, es bastante posible que los objetivos fijados y las recompensas buscadas sean totalmente diferentes para cada competidor. La definición de recompensa de Deutsch no es lo suficientemente sensible como para registrar estos resultados y objetivos diferenciados en las competencias deportivas; de este modo, el modelo de competición propuesto por Martens es más útil para estudiar la conducta competitiva en los deportes y las actividades físicas.

Cuestionario de orientación deportiva (COD)

Las siguientes afirmaciones describen diferentes reacciones ante situaciones deportivas. Queremos saber cómo se siente usted, por lo general, con respecto al deporte y la competición. Lea cada afirmación y encierre con un círculo el número que indica en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación que figura en la escala. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo único que tiene que hacer es responder con la mayor franqueza posible. No demore demasiado tiempo con una afirmación. Recuerde: elija el número que describe si por lo general está de acuerdo o en desacuerdo.

	Totalmente de acuerdo	En parte de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En parte en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Ejemplos de COD					
Ítems de competitividad					
Soy una persona competitiva.	1	2	3	4	5
Disfruto cuando compito contra otros.	1	2	3	4	5
Ejemplos de COD					
Ítems de focalización en ganar					
Ganar es importante.	1	2	3	4	5
Odio perder.	1	2	3	4	5
Ejemplos de COD					
Ítems de focalización en los objetivos					
Me fijo objetivos cuando compito.	1	2	3	4	5
Para mí es muy importante tener el mejor rendimiento posible.	1	2	3	4	5

a futuros juegos. Modificar las reglas de juego (p. ej., no contabilizar la puntuación, permitir que el jugador siga bateando hasta que golpee hacia una zona válida de juego), las instalaciones o el equipamiento (p. ej., bajar el aro en el baloncesto o usar balones más pequeños en el baloncesto, voleibol y fútbol americano) puede modificar las percepciones de éxito y fracaso. En el apartado "Demostración del modelo de competición" se

incluyen ciertas modificaciones útiles y convenientes para participantes jóvenes: se muestra cómo un profesor de educación física de escuela intermedia puede aplicar el modelo de Martens.

El modelo de Martens ayuda a demostrar cómo la competición puede aumentar o disminuir durante las distintas etapas. Por ejemplo, en la situación competitiva objetiva una persona compite contra cierto estándar de excelencia. Transformar el estándar de comparación en el mero hecho de vencer al adversario podría acentuar la competición, en tanto convertir el estándar en nuestro rendimiento anterior podría llevar a reducirla. De este modo, el objetivo de un corredor podría ser reducir en 5 segundos el tiempo de los 10 km en lugar de terminar la carrera en una determinada posición. En una situación competitiva subjetiva, un entrenador podría manipular la situación enfatizando ante el gimnasta la importancia de la competición e inculcar la idea de competir sólo para lograr el primer puesto. La presencia de padres y amigos en el evento podría acentuar la importancia de tener un buen rendimiento, lo que a su vez podría llevar a aumentar la presión y la angustia que siente el deportista. Por el contrario, el entrenador podría apuntar a recalcar la importancia de la cooperación entre los integrantes del equipo y alentar a los gimnastas a brindarse mutua contención. El entrenador podría decirle a los gimnastas: "Salgan y den lo mejor de sí, y diviértanse". Este tipo de orientación influiría sobre la percepción subjetiva que el gimnasta tiene de la situación competitiva.

Los directivos, los entrenadores y los padres deben saber cómo ayudar a los ejecutantes a sentirse más exitosos con respecto a sus experiencias deportivas. Adoptar un enfoque centrado en el participante, modificando las reglas, las instalaciones y el equipamiento para aportar más acción, más tantos convertidos, partidos más cerrados y una participación más personal, puede crear experiencias positivas para todos los participantes.

En resumen, la competición es un proceso social "aprendido" (más que algo innato), que recibe la influencia del ambiente social (incluidos entrenadores, padres, amigos y psicólogos del deporte). La competición en sí misma no es buena ni mala. Es sólo un

Demostración del modelo de competición

Davis es profesor de educación física en una escuela intermedia. Durante las últimas semanas ha estado enseñando destrezas para la práctica de voleibol. Y más recientemente, la clase ha comenzado a practicar algunos juegos competitivos. Mark, que es muy sociable y atlético, espera con entusiasmo el momento de competir; disfruta del desafío y de la oportunidad de mostrar sus habilidades a sus compañeros. Por su parte, John es tímido y no muy atlético. Está nervioso y aprensivo frente a la competición porque no se siente seguro de sus habilidades y teme pasar vergüenza. Davis sabe que Mark ve la competición como algo positivo, mientras que John quisiera evitarla a toda costa (situación competitiva subjetiva). A Mark le gusta competir con personas de su mismo nivel o de nivel superior porque este tipo de confrontación es un desafío para él, pero si John tiene que competir, prefiere enfrentarse con un rival más débil para no hacer un mal papel (respuesta).

En una competición, Mark maneja muy bien el ganar y el perder porque su autoestima no está amenazada porque juegue mal o porque su equipo pierda. Tuvo éxitos deportivos frecuentes y contó con el respaldo de los padres y los entrenadores. Por el contrario, John tuvo muchos fracasos, y recibió críticas y hasta comentarios que ponían en ridículo su participación deportiva. Naturalmente, se siente amenazado y temeroso de perder o de tener una mala actuación (consecuencias).

Como Davis entiende este proceso de la competición y los diferentes enfoques que tienen sus estudiantes, organiza sus clases de educación física de modo tal de satisfacer las necesidades de ambos jóvenes, John y Mark. Por supuesto, siempre trata de ser positivo y alentar a sus estudiantes. También programa diferentes tipos de situaciones de aprendizaje para que sus alumnos puedan elegir. Por ejemplo, en una pista prepara los equipos y una competencia para los que buscan desafíos y disfrutan de la emoción de competir. En otro campo de juego, el énfasis está en la situación de aprendizaje y en la práctica de habilidades, no en la competencia. En esta pista, los estudiantes que aún no se sienten seguros de sí mismos pueden aprender sin tener la presión de la competición. Davis trata de estructurar sus clases de educación física como para que sus estudiantes disfruten de la situación, adquieran habilidades y desarrollen un sentimiento positivo con respecto al deporte y a la actividad física.

proceso y la calidad del liderazgo determina en gran medida si será una experiencia positiva o negativa para el participante. Por lo tanto, usted debe tener en cuenta los muchos factores que pueden influir sobre la relación entre la situación competitiva objetiva, la situación competitiva subjetiva, la respuesta y las consecuencias del proceso competitivo.

➢ La competición en sí misma no es ni buena ni mala. No es una estrategia productiva ni destructiva: es sólo un proceso.

REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE COMPETICIÓN Y COOPERACIÓN

Las personas han competido en el deporte durante siglos pero sólo en los últimos tiempos los psicólogos del deporte han realizado estudios sistemáticos para analizar las conductas competitivas y cooperativas en el ámbito deportivo. A continuación repasaremos algunas de las primeras investigaciones clásicas realizadas en relación con los procesos de competición y cooperación.

LOS CICLISTAS DE TRIPLETT

El primer experimento que apuntó a estudiar los efectos de la competición sobre el rendimiento fue documentado en 1898 por Norman Triplett (cuyas contribuciones analizamos brevemente en el capítulo 1). Triplett advirtió que los corredores mostraron rendimientos variables (medidos en función del tiempo) cuando corrían solos, con un compañero o con un adversario. Al consultar los anales de la Liga de Ciclismo de los Estados Unidos, descubrió que los ciclistas corrían más rápido cuando corrían con un compañero o competían contra un adversario que cuando corrían solos, contra el reloj. De este modo, por primera vez se determinó que la competición cara a cara contra otras personas mejoraba potencialmente el rendimiento.

LOS ACERTIJOS DE DEUTSCH

En el estudio clásico de Morton Deutsch (1949), se les pidió a estudiantes universitarios que resolvieran problemas de ingenio durante un período de cinco semanas, y que aplicaran para ello las instrucciones competitivas y cooperativas. A los estudiantes que participaban en condición competitiva se les dijo que la persona del grupo que resolviese la mayor cantidad promedio de acertijos recibiría un premio (una calificación en la materia). A los estudiantes de la condición cooperativa se les dijo que serían evaluados por su rendimiento grupal en relación con otros cuatro grupos que también estaban resolviendo problemas de ingenio y que recibirían un premio grupal. En resumen, se manipuló la valoración que hicieron los estudiantes de la situación competitiva objetiva de modo tal de modificar su valoración subjetiva y la evaluación de la situación competitiva (para que resulte más competitiva o cooperativa). Los resultados revelaron que los estudiantes del grupo competitivo manifestaron una actitud egocéntrica, centraron sus esfuerzos en vencer a los demás, no se mostraron comunicativos y manifestaron conflictos de grupo y actitudes de desconfianza. Por su parte, los estudiantes del grupo cooperativo se comunicaron entre sí en forma abierta, compartieron información, desarrollaron lazos de amistad y, de hecho, resolvieron más problemas de ingenio que sus pares del grupo competitivo.

Una de las implicancias del estudio de Deutsch es que los equipos trabajan mejor juntos cuando tienen un objetivo en común y cuando el logro de ese objetivo produce recompensas similares para todos los participantes. Por ejemplo, si un integrante de un equipo de baloncesto está más interesado en conseguir el récord de ser el mejor marcador de tantos y los demás están interesados en ganar el campeonato de la división, existe, en potencia, un conflicto de intereses que es contraproducente. Por lo tanto, el entrenador debe asegurarse de que todos los jugadores entiendan cuál es su función y se esfuercen por alcanzar objetivos comunes. El entrenador puede lograr esto resaltando la función y el aporte singular de cada uno de los integrantes del equipo. Para Deutsch, los efectos negativos potenciales de la competición eran tan destructivos que en 1982 hizo un llamado para una reducción organizada de las situaciones competitivas en la sociedad, ya que a menudo esas situaciones provocan conflictos. Tras décadas de investigación, Deutsch concluyó que los conflictos competitivos pueden resolverse con comunicación, coordinación, objetivos compartidos y el control de la amenaza.

COMPETICIÓN Y AGRESIÓN

No es ninguna novedad que la focalización puesta principalmente en ganar y vencer al adversario puede producir hostilidad y agresión entre los equipos. Tanto en el deporte profesional como entre los estudiantes, con frecuencia se producen peleas que dan lugar a contactos y choques entre los jugadores, como ocurre en el fútbol americano, en el *hockey* y en el baloncesto. No es la competición por sí misma la que produce la conducta agresiva y la hostilidad. En sí, los sentimientos y la conducta provienen de concentrarse en hacer lo que sea para ganar, aun cuando esto signifique no jugar limpio o lastimar al rival. En su libro *They Call Me Assassin* (*Me llaman asesino*, 1980), Jack Tatum, ex jugador de fútbol americano, describe intentos premeditados y deliberados para lesionar a jugadores rivales y dejarlos fuera de juego.

Más recientemente, en 1996, se dijo que un entrenador de la Liga Nacional de Fútbol (NFL) había ofrecido una "recompensa" para que algún defensor dejara fuera de juego al mariscal de campo del equipo rival. En el contexto del deporte juvenil, estos sentimientos de hostilidad y agresión pueden difundirse entre los padres. Lamentablemente, hemos visto incidentes recientes, como aquel en el que un padre mató a otro padre (lo golpeó hasta matarlo) tras una discusión suscitada después de un partido de *hockey* juvenil.

Usted podrá ver en los dos ejemplos siguientes cómo la focalización en ganar y en la gloria personal puede funcionar como un catalizador de conductas negativas en la competición. Primero, es posible que dos compañeros de equipo que compiten por formar parte de la alineación inicial del equipo generen hostilidad y traten de afectar el rendimiento del otro. Segundo, tal como lo sugiere la participación de Tonya Harding, estrella del patinaje artístico, en el ataque contra Nancy Kerrigan, la competición por el mismo lugar puede llevar a lesionar deliberadamente al otro competidor. En realidad, por más extraño que pueda parecer, una mujer planeó el asesinato de una joven que competía con su hija para ser porrista de la escuela secundaria.

Pero, por cierto, únicamente un porcentaje muy pequeño de competiciones deportivas termina con el tipo de conducta agresiva señalado más arriba. De hecho, el deporte competitivo también puede ayudar a que los deportistas aprendan a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes y reducir el énfasis excesivo depositado en el ganar y la presión que esto genera. De este modo, no sólo se puede crear un ambiente social positivo sino que también puede mejorar el rendimiento (Sherif y Sherif, 1969). Por ejemplo, los compañeros de equipo pueden colaborar tratando de ayudarse entre sí para llegar a jugar lo mejor posible porque, a la larga, esto ayudará al equipo en su conjunto. Para ayudar a sus equipos, los mariscales de campo veteranos de la NFL por lo general asesoran a los mariscales de campo más jóvenes de sus equipos, aunque eventualmente estos jóvenes puedan llegar a tomar sus puestos. Sin embargo, dos rivales pueden concentrarse únicamente en vencerse mutuamente sin preocuparse en cómo juegan en tanto ganen. O pueden verse como aliados, en el sentido de que cada uno juega mejor por el elevado nivel de rendimiento del otro. El buen desempeño de uno estimula al otro a esforzarse más y obtener mayores resultados. De esta manera, la forma en que los competidores perciben la competición determina si su impacto es positivo o negativo.

Efecto de la competición y la cooperación sobre el rendimiento

Podemos advertir los efectos negativos potenciales de la competición cuando analizamos la relación entre competición y rendimiento. Johnson y Johnson (1985) analizaron exhaustivamente 122 estudios realizados entre 1924 y 1981 para detectar los efectos de las actitudes competitivas y cooperativas sobre el rendimiento. En 65 estudios se observó que la cooperación produjo logros y rendimientos superiores a los obtenidos con la competición, y sólo ocho estudios mostraron lo contrario. Además, en 108 estudios, la cooperación promovió mayores logros que el trabajo individual o independiente, en tanto en sólo seis estudios se observó lo contrario. La superioridad de la cooperación se observó en una diversidad de tareas en las que se aplicaba la memoria y la calidad, la precisión y la velocidad de rendimiento. Parece lógico que debamos promocionar la cooperación en lugar de la competición en la educación física y el deporte. En realidad, a partir de sus estudios, Johnson y Johnson determinaron que no existen tareas en las que los esfuerzos cooperativos sean menos efectivos que los esfuerzos competitivos o individuales. En cambio, en la mayoría de las tareas, los esfuerzos cooperativos son más efectivos para promover los logros.

Sin embargo, la naturaleza experimental de las tareas realizadas en muchos de estos estudios requirió una estrategia cooperativa en lugar de una estrategia competitiva. Es decir, si los participantes hubiesen elegido competir, sus rendimientos habrían sido inferiores a los logrados cuando cooperaron. Como se advirtió antes, no es que la competición en sí misma produzca resultados negativos: es la exacerbación del énfasis en ganar lo que resulta contraproducente.

En realidad, la orientación competitiva a menudo lleva a un elevado nivel de logro, tanto en los deportes individuales como en los deportes de equipo. Por ejemplo, si bien Michael Jordan necesitaba cooperar con sus compañeros de equipo para lograr la unidad que ayudó a los Chicago Bulls a dominar la liga de la NBA en la década de 1990, por lo general se reconoce que su naturaleza extremadamente competitiva fue la que realmente lo llevó al elevado nivel de éxito y excelencia alcanzado. En resumen, muchas situaciones del mundo deportivo y de la actividad física requieren una combinación de estrategias y orientaciones competitivas y cooperativas. Encontrar la combinación ideal para la situación específica es un verdadero desafío. En cierto sentido, en la mayoría de las competiciones, el solo hecho de que el otro jugador o equipo se presente a la misma hora para jugar es una forma de cooperación, aunque una vez que empieza el partido, competir contra el otro equipo pueda ser el objetivo predominante. Por último, muchos deportistas han advertido que enfrentarse a un rival verdaderamente bueno eleva el nivel del propio juego, lo que también puede entenderse como una forma de cooperación. Así, cuando Pete Sampras jugó contra Andre Agassi, o cuando Magic Johnson se enfrentó a Larry Bird o en el momento en que Greg Maddux lanzó contra Randy Johnson, todos ellos disfrutaron de la competición porque consideraron

Cómo reducir la competición a través de la cooperación

Sherif y Sherif (1969) realizaron tres experiencias de campo con niños de 11 y 12 años de edad en campamentos aislados. Primero se formaron dos grupos y cada uno tuvo la oportunidad de desarrollar una sólida identidad de grupo. Los deportes y los juegos tuvieron un papel importante dentro de las actividades del grupo y se hizo hincapié en el trabajo en equipo y la identidad grupal. En la etapa siguiente del estudio, Sherif y Sherif promovieron deliberadamente conflictos intergrupales, en gran parte a través de las competencias deportivas que destacaban un ganador y un perdedor. Además, prepararon una fiesta en el campamento, sirvieron la comida y uno de los grupos fue invitado antes. El primer grupo agotó casi toda la comida y dejó muy poca para el segundo grupo, que naturalmente quedó resentido.

La tercera etapa incluyó un intento de reducir o eliminar la hostilidad que los experimentos habían ayudado a crear pero los niños mantuvieron su disgusto y su mala predisposición mutua. Finalmente, los investigadores aplicaron su ingenio para crear situaciones que forzaron a los dos grupos a cooperar con lo que los experimentadores calificaron como "objetivos superiores". Entre otras estrategias, plantearon la necesidad de reparar una pérdida en la cañería de agua del campamento y componer un vehículo dañado que se usaba para el reparto de alimentos. Estas situaciones se prepararon de tal modo que ninguno de los dos equipos podía lograr un resultado muy satisfactorio sin la ayuda del otro grupo. Estos esfuerzos cooperativos dieron como resultado una importante reducción de la hostilidad y de los conflictos intergrupales, y el desarrollo de lazos de amistad y comunicación entre ambos equipos. De esta forma, los estudios pusieron de manifiesto el rol fundamental que desempeñan el contexto social y el énfasis en la competición para determinar si la competición es beneficiosa y productiva. En sí misma, la competencia no es ni buena ni mala.

que mejoraba la intensidad y el nivel de su propio juego. En resumen, la competición sirvió como motivación positiva para que estas superestrellas siguieran mejorando y refinando sus destrezas.

La noción de que la competición y la cooperación deben interpretarse como aspectos complementarios fue puesta en relieve por Botterill (2005). Consideremos el caso de juegos no programados, cuando los niños se encuentran en el parque de juegos o en el patio de la escuela, eligen el equipo y juegan. Si se pierde el respeto y el aprecio por el competidor es posible que, rápidamente, se desbarate el juego y no haya nadie contra quien competir. Lamentablemente, muchas veces no se enseña la dinámica de cómo se complementan entre sí la cooperación y la competición. En lugar de ser polos opuestos, la competición y la cooperación implican habilidades y valores complementarios, y ambas perspectivas deben ser alimentadas para brindar una perspectiva saludable, tanto en el deporte como en la vida.

Charles Garfield (1986), notable experto en rendimiento y uno de los primeros en estudiar el rendimiento pico en diversos campos, identificó seis atributos en la búsqueda de las personas por llegar a la excelencia, que se relacionan tanto con la competición como con la cooperación:

- *El sentido de misión*: la motivación de las personas que tienen un sentido de la misión es muy natural porque participan en algo que disfrutan y que consideran importante.
- *Sólida ética del trabajo*: los eximios ejecutantes aman lo que hacen y muestran elevados niveles de esfuerzo y persistencia en sus intentos por alcanzar sus objetivos.
- *Uso de los recursos*: los ejecutantes de alto rendimiento se preocupan por su salud, desarrollo y recuperación, del mismo modo que se interesan en su rendimiento, porque saben que este equilibrio es necesario para optimizar su potencial.
- *Sólida ética de la preparación*: una buena preparación asegura un buen rendimiento, y esto permite que los ejecutantes eximios estén preparados para toda circunstancia, típica o atípica.
- *Amor por el desafío y el cambio*: los ejecutantes eximios aman los desafíos porque les permiten mostrar sus habilidades frente a lo mejor que el rival tiene para ofrecer o frente a un estándar de excelencia.
- *Habilidad para el trabajo en equipo*: los ejecutantes sobresalientes reconocen y aprecian la importancia de relacionarse bien y trabajar en equipo con los demás.

Por lo tanto, los ejecutantes de primer nivel combinan de manera maravillosa la cooperación y la competición. Los que tienen estos atributos, o los desarrollan, tienen probabilidades de tener la perspectiva y habilidad para gozar de salud, felicidad y buen rendimiento. Al poner en

uso la competición y la cooperación, los ejecutantes pueden realizar sus potenciales individual y colectivo para alcanzar la excelencia.

COMPETIDORES QUE ARRASTRAN A LOS COOPERADORES

En un interesante estudio clásico, Kelley y Stahelski (1970) utilizaron el dilema del prisionero para investigar la efectividad de las respuestas competitivas comparadas con las respuestas cooperativas. En este estudio, los jugadores competitivos formaron pareja con jugadores cooperativos. Durante una serie de juegos, los jugadores competitivos arrastraron a competir a su pareja cooperativa. En resumen, los cooperadores empezaron cooperando pero la pareja los obligó a adoptar respuestas competitivas. Los cooperadores supieron que se les estaba obligando a cambiar su estilo de juego y se los llevaba a competir, en tanto los competidores percibieron únicamente el conflicto del juego y no advirtieron las proposiciones cooperativas recibidas. Parecería entonces que los individuos orientados a la competición pueden controlar la naturaleza de una competición y llevar a la competición a las personas orientadas a la cooperación. Kelley y Stahelski concluyeron que los competidores son simplemente competitivos; ni siquiera tienen presente el estilo de juego de los cooperadores.

Consideremos ahora un ejemplo de este principio en la vida real. Imaginemos que usted participa en un partido de baloncesto no programado y únicamente está interesado en hacer un poco de ejercicio y divertirse un rato (es decir, usted es un cooperador). Mientras usted se dirige hacia el cesto, otro jugador lo empuja por detrás y usted se cae. Usted se enoja mucho y enfrenta al jugador, pero todo lo que éste le dice es: "Acá jugamos así. Si no te gusta, vete" (es decir, él es un competidor). A usted le toca decidir si quiere irse o quedarse. Si se queda, probablemente tendrá que adoptar el estilo competitivo de las demás personas que están jugando. Si se va, no realiza la práctica de ejercicios que pensaba hacer. Pero en cualquiera de los dos casos, el competidor ha determinado el tipo de acción y la conducta que debe adoptar el cooperador.

Ambientes competitivos frente a ambientes cooperativos

Las investigaciones (Duda y Hall, 2001; Duda y Whitehead, 1998) han revelado que el clima de las aulas y los gimnasios puede poner énfasis en la competición (comparación social) o la cooperación (la superación propia y de los demás). Este énfasis puede alentar diferentes tipos de conductas:

Ambiente cooperativo		Dimensión		Ambiente competitivo
Avance individual	←	Cómo se define el éxito	→	Superar a los demás
Esfuerzo	←	Qué se valora	→	Habilidad
Avance, esfuerzo	←	Cómo se evalúa a una persona	→	Puntos, eventos ganados
Parte de aprendizaje	←	Cómo se ven los errores	→	Fracaso
Desafío, el máximo personal	←	Por qué se participa en una actividad	→	Recompensas externas, reconocimientos
Avance personal, aprendizaje	←	En qué se concentra la persona	→	Comparación con los demás
Aprendizaje del desarrollo	←	En qué se concentra el líder	→	Comparaciones normativas

La resolución del dilema

Por lo general, el profesor de educación física tiene ambos tipos de estudiantes en sus clases: con orientación competitiva y con orientación cooperativa, y una solución es agrupar a los estudiantes según su nivel de competitividad. De este modo, tanto los estudiantes con orientación competitiva como los estudiantes con orientación cooperativa tienen posibilidades de explorar y sentirse satisfechos a partir de su experiencia en la clase. Otra solución es estructurar algunas actividades que se realizan mejor en forma cooperativa y otras que se llevan a cabo mejor cuando se ejecutan con una orientación competitiva. Más adelante en este capítulo, analizaremos formas de afianzar la cooperación en ámbitos deportivos.

Cómo determinar si la competición es buena o mala

Tal como están las cosas en la actualidad, la ética competitiva es la fuerza que mueve al deporte. Se escuchan

¿La competición deportiva se traslada a las habilidades y logros de la vida real?

Una pregunta recurrente que se ha venido formulando con los años es: "¿En qué medida la participación en eventos deportivos de competición ayuda a los individuos a prepararse para la vida?". A continuación se incluye un resumen de los resultados de diversos estudios realizados para investigar varios aspectos de esta pregunta (Coakley, 1997):

- *Participación deportiva y logro académico.* En general, los estudios han demostrado que los estudiantes que integran los equipos deportivos de las instituciones donde estudian tienen mayor promedio de calificaciones y mayores aspiraciones académicas que los que no representan deportivamente a su institución. Es más probable que esta relación positiva ocurra cuando la participación deportiva modifica de algún modo relaciones importantes de la vida del joven. Específicamente, cuando la participación lleva a los padres, amigos, entrenadores, consejeros y maestros a tomarse más en serio al joven, como persona y como estudiante, y darle más aliento y apoyo académico, la participación deportiva está asociada con resultados académicos positivos. Sin embargo, cuando la participación deportiva se produce fuera de las actividades auspiciadas por la escuela, ésta no parece incidir en gran medida sobre el rendimiento académico. Esto también es cierto cuando los deportistas participan en "deportes menores" o son suplentes de bajo nivel en los "deportes principales", son afroamericanos o concurren a escuelas en las que se prioriza lo académico, y los logros de esta índole se recompensan por encima de los logros deportivos.

- *Participación deportiva y movilidad ocupacional o social.* La investigación ha demostrado que los ex deportistas, como grupo, no tienen ni más ni menos éxito profesional que otras personas con antecedentes similares. Además, los ex deportistas no parecerían tener ninguna ventaja sistemática de movilidad con respecto a sus pares en trabajos similares: es decir, los ex deportistas tienen un amplio margen de éxitos y fracasos profesionales. Las motivaciones individuales o las diferencias de personalidad, más que la experiencia deportiva en sí misma, parecen ser mejores predictores del éxito ocupacional.

- *Participación deportiva y conducta desviada.* En los últimos años se ha debatido intensamente el tema de la participación de los jóvenes en deportes competitivos y su influencia para "sacarlos de la calle y alejarlos de los problemas". Los análisis correlacionales no han mostrado mayores índices de desvío entre los jóvenes deportistas que entre los no deportistas, y este resultado ha sido corroborado en diferentes deportes, sociedades, géneros y niveles socioeconómicos (Hanrahan y Gallois, 1993). Sin embargo, la investigación tampoco reveló que la participación en deportes competitivos reduzca de manera real y sistemática la prevalencia de la conducta desviada. La naturaleza de la experiencia deportiva específica, las diferencias entre los individuos y el ambiente competitivo, todo interactúa para determinar el impacto de la participación deportiva sobre los desvíos de conducta.

Coakley (1997) sostuvo que la participación deportiva tendrá un efecto positivo para reducir la conducta desviada de los deportistas ***si*** éstos practican deportes con un claro énfasis puesto en: a) la filosofía de la no violencia, b) el respeto por uno mismo y por los demás, c) la importancia de la aptitud física y el control de sí mismo, d) la seguridad en las habilidades físicas y e) el sentido de la responsabilidad. En resumen, el mero hecho de sacar a los niños de la calle para que practiquen deportes no es suficiente para reducir la desviación. Si hacemos hincapié en la hostilidad hacia los demás, con el uso de la agresión como estrategia y el cuerpo como herramienta, si ponemos el énfasis en dominar a los otros y en ganar a toda costa, no podemos esperar que disminuyan los índices de desviación.

frases como "La competición hace aflorar lo mejor de nosotros", "Sin competición, desaparecería hasta la mínima productividad" y "Competir es esforzarse por alcanzar los objetivos y lograr el éxito". Muchos estadounidenses equiparan el éxito con el triunfo, y el buen desempeño con golpear a alguien; adhieren a la actitud atribuida a Vince Lombardi, ex entrenador de Green Bay Packer, de que ganar no es todo, sino lo único. De este modo, ya lo llamen urgencia competitiva, espíritu competitivo o ética competitiva, muchas personas consideran que este tipo de pensamiento es sinónimo del estilo de vida de los estadounidenses. Por ejemplo, la corredora de media distancia, y otrora ganadora de numerosas marcas mundiales, Mary Decker Slaney, describió así su orientación hacia la competición:

> DESDE EL MOMENTO EN QUE EMPECÉ A CORRER, GANÉ. [...] PARA MÍ, ERA EL ÚNICO LUGAR DONDE TERMINAR. YO NO ERA COMO OTRAS JÓVENES QUE TERMINABAN SEGUNDAS Y DECÍAN: "HICE UN BUEN TIEMPO". BUEN TIEMPO, NADA. YO QUIERO GANAR. VOY A HACER TODO LO QUE TENGA QUE HACER PARA GANAR.

Del mismo modo, un exitoso entrenador de baloncesto de escuela secundaria opinó con respecto a la competición y al triunfo:

> CON LOS AÑOS, ELABORÉ MI PROPIA FILOSOFÍA SOBRE EL BALONCESTO DE ESCUELA SECUNDARIA. GANAR NO ES LO ÚNICO QUE IMPORTA. NO ME INTERESA CUÁNTOS PARTIDOS UNO GANA. LO QUE IMPORTA ES CÓMO SE GANAN LOS CAMPEONATOS.

Por último, Bela Karolyi, entrenador de gimnastas olímpicos, tiene su propia opinión sobre el triunfo y la diversión:

> A VECES LA PREPARACIÓN ES TAN DIFÍCIL. [...] EL LLANTO Y LOS GRITOS. [...] NO ESTAMOS EN EL GIMNASIO PARA DIVERTIRNOS. LO DIVERTIDO VIENE AL FINAL, CON EL TRIUNFO Y LAS MEDALLAS.

Esta exacerbación del énfasis en el triunfo se advierte en el procedimiento para marcar tantos en los juegos de la NFL: si bien un partido de la temporada regular puede terminar en un empate (después de un cuarto de tiempo adicional), los partidos del Super Bowl se siguen jugando hasta que gane alguno de los dos equipos. La presunción es que nadie se quedaría satisfecho con un Super Bowl que terminara en un empate. Queremos un ganador neto. Del mismo modo, a menudo el recuento de partidos ganados-perdidos del entrenador es el criterio que prima para determinar su éxito. Si bien los rectores de las universidades aseguran que la educación es más importante que el deporte, un entrenador que vea la graduación de todos sus jugadores sin lograr un récord de triunfos difícilmente obtenga un contrato laboral y más difícil será que reciba algún reconocimiento. En lo que respecta al hogar, algunos padres retardan el avance escolar de sus hijos un año para que con ese año extra puedan desarrollar el físico, tener más resistencia, y con ello más probabilidades de tener éxito en la práctica del fútbol.

La preocupación por ganar muchas veces lleva a hacer trampas. Un ganador del All-American Soap Box Derby fue descalificado por hacer trampas y perdió su beca de 7.500 dólares cuando las autoridades descubrieron que la colocación de un electroimán le dio a su automóvil una ventaja inicial indebida. Del mismo modo, se levantaron cargos con relación a la edad real de ciertos jugadores que participaron en las series de la Liga Menor 2001 (se supone que los jugadores tienen que tener menos de 13 años de edad). El abuso de esteroides para aumentar el rendimiento también es una forma de engañar. Si bien muchos deportistas olímpicos probablemente han encontrado formas de evadir los controles *antidoping* que se practican en los deportistas profesionales y de elite, muchos otros merecieron una descalificación (p. ej., la descalificación de Ben Johnson cuando ganó el oro olímpico en 1988 tras sus 100 metros llanos). Finalmente, en su libro *No Contest: The Case Against Competition* (*Sin discusión: un caso contra la competición*), Kohn (1986) destruye los siguientes mitos de la competición: a) la competición desarrolla el carácter (p. ej., la confianza en sí mismo, la autoestima); b) la competición nos motiva para dar lo mejor; c) la competición es la mejor forma de lograr el mejor tiempo, y d) la competición es parte de la naturaleza humana.

Muchos profesores de educación física de escuela primaria se quejan de que sus alumnos son muy competitivos. Algunos adultos que practican ejercicios físicos tienen dificultades para mantener su propio ritmo porque quieren estar a la altura de sus amigos fanáticos por mantener el estado físico. Algunos quedan atrapados en el afán de hacer más que "el otro". Cada vez es mayor la cantidad de expertos que advierten el énfasis excesivo en el ganar y promueven el deporte cooperativo y el trabajo conjunto. En realidad, los nuevos juegos han estado promoviendo el énfasis en la cooperación por sobre la competición (Coakley, 1994). Al referirse a cultivar una mentalidad cooperativa, el gran Arthur Ashe, tenista fallecido, señaló:

> YO RELACIONO EL INSTINTO DE MATAR CON UN ESTADO EMOCIONAL EXACERBADO Y NO ME GUSTARÍA SER RECONOCIDO COMO ALGUIEN CON ESE ESTADO. [...] ME GUSTA LA ARMONÍA EN TODO. PARA MÍ, DEBE HABER ARMONÍA EN EL PÚBLICO, LAS AUTORIDADES DE LA CANCHA Y HASTA ENTRE LOS JÓVENES RECOGEPELOTAS. (1981, P. 176).

Las actividades que apuntan a desarrollar la cooperación pueden complementarse con las actividades deportivas y de educación física tradicionales.

Sin embargo, los efectos negativos potenciales de la competición no significan que la competición o que los deportes competitivos sean necesariamente algo malo o que causen consecuencias negativas. Ha habido muchas instancias en las que la competición ha producido resultados positivos y saludables. Por ejemplo, el autor James Michener señaló:

> SIEMPRE ESTOY DE PARTE DE LA COMPETICIÓN SANA. ME ENCANTA. LA BUSCO. FLOREZCO BAJO SU AZOTE. SIEMPRE HE VIVIDO EN UN MUNDO TERRIBLEMENTE COMPETITIVO Y NUNCA ME ESCONDÍ. VIVO EN ESTE TIPO DE MUNDO Y LA VIDA ME PARECERÍA MUY ABURRIDA SIN ESE DESAFÍO. (1976)

Especialmente en los deportes juveniles, la calidad del liderazgo adulto que ejercen padres, entrenadores y otras personas resulta fundamental para determinar si la competición afecta en forma positiva o en forma negativa a los deportistas jóvenes. Cualquiera de ustedes que haya participado en una actividad deportiva sabe que la competición puede ser algo divertido, emocionante, motivador y positivo. Los entrenadores y profesores deben enseñarles a los jóvenes cuándo está indicado competir y cuándo corresponde cooperar. En realidad, en la mayoría de los deportes de equipo, la competición y la cooperación ocurren de manera simultánea. Por lo tanto, un enfoque integrado ofrece mayores oportunidades de desarrollo personal y satisfacción.

CÓMO PROMOVER LA COOPERACIÓN

Los resultados positivos producidos por los esfuerzos cooperativos son conocidos por todos aquellos que se desenvuelven en el ambiente educativo, en el mundo de los negocios o en las organizaciones. Sin embargo, la mayoría de los ambientes deportivos y de juegos conservan un enfoque competitivo, y la mayoría de los libros de texto de psicología del deporte recalcan la importancia de diversos factores psicológicos que promueven el rendimiento en dichos ambientes competitivos. Por cierto, el deporte de competición ofrece beneficios positivos: desarrollo de la personalidad, disciplina y trabajo en equipo, entre otros. Sin embargo, con tantas pruebas aportadas por diversos campos que demuestran los efectos positivos de la *cooperación*, vale la pena analizar en qué forma los juegos cooperativos pueden complementar los deportes y las actividades físicas competitivas.

La competición: ¿diferencias entre varones y niñas?

Con la mayor participación de las niñas en deportes competitivos (organizados y espontáneos), los investigadores últimamente se han centrado en las experiencias de niñas y varones que practican deportes competitivos. Coakley (1997) indicó que, a menudo, los varones y las niñas presentan estas características muy diferentes mientras participan en juegos y deportes competitivos:

- Los varones participan en juegos competitivos con más frecuencia que las niñas.
- Las niñas participan en grupos mayoritariamente masculinos con más frecuencia de la que los niños participan en grupos mayoritariamente femeninos.
- Cuando los varones están entre amigos, juegan en grupos más numerosos que las niñas.
- Los juegos de las niñas son más espontáneos, imaginativos y menos estructurados que los juegos de los varones.
- Los varones se ven a sí mismos con más habilidades físicas que lo que las niñas se ven a sí mismas, aun cuando no haya diferencias de género en los niveles reales de habilidad, o éstas sean pequeñas.
- Los juegos de los varones son más agresivos, exigen tomar mayores riesgos y recompensan los logros individuales en mayor medida que los juegos de las niñas.
- Los varones participan en juegos que son más complejos que los juegos de las niñas; tienen más reglas, mayor cantidad de posiciones de juego (funciones) y mayor interdependencia (trabajo de equipo).

Estructura de los juegos

Terry Orlick (1978), psicólogo deportivo canadiense, sostuvo que el diseño de un juego ejerce gran influencia sobre la respuesta conductual predominante, ya sea competitiva, individualista, cooperativa, o alguna combinación de éstas. La competición y la cooperación son relaciones complementarias que les dan a las personas el marco para realizar su potencial único en los deportes y las actividades físicas. La competición y la cooperación tienen interacciones potenciales diferentes, que van desde las puramente cooperativas hasta las puramente competitivas, y el entrenador o instructor de ejercicios debe entenderlas para poder estructurar una adecuada combinación de actividades físicas y juegos. La mayoría de las actividades puede clasificarse en las categorías que se analizan a continuación, según la definición de Orlick.

- *Medios competitivos – Fines competitivos.* El objetivo es derrotar a la otra persona o a todas las demás desde principio a fin. Es posible esperar este objetivo, por ejemplo, en una carrera de 100 yardas o en el juego "Rey de la montaña".
- *Medios cooperativos – Fines competitivos.* Los participantes cooperan dentro de su grupo pero compiten fuera de éste, como sucede en el fútbol, el baloncesto, el fútbol americano y el hockey, cuando los integrantes del equipo trabajan en conjunto para vencer al rival. Sin embargo, no se les garantiza necesariamente la cooperación (medios independientes cooperativos) a todos los integrantes del equipo: por ejemplo, un jugador de baloncesto puede acaparar el balón y no pasarlo a sus compañeros. Para asegurar medios independientes cooperativos entre los jóvenes deportistas, se puede implementar una norma; por ejemplo, estipular que todos tienen que recibir un pase antes de que se pueda ejecutar un tiro al cesto.
- *Medios individuales – Fines individuales.* Uno o más jugadores buscan un objetivo individual sin interacciones cooperativa o competitiva. Entre los ejemplos de deportes podemos citar el esquí a campo traviesa, la calistenia y la natación.
- *Medios cooperativos – Fines individuales.* Las personas cooperan y se ayudan mutuamente para lograr sus propios objetivos. Por ejemplo, dos deportistas pueden controlarse recíprocamente e intercambiar opiniones y sugerencias para que ambos puedan mejorar sus habilidades.
- *Medios cooperativos – Fines cooperativos.* Los jugadores cooperan entre sí de principio a fin. Todos trabajan por un objetivo común, comparten los medios, como también los fines. El voleibol modificado es un buen ejemplo. El objetivo es evitar durante el mayor tiempo posible que el balón toque el piso. Cada equipo puede golpear el balón sólo tres veces antes de pasarlo por sobre la red, pero el objetivo no es lograr que los rivales pierdan el balón sino más bien golpear el balón de modo tal de asegurar que no se les caiga al piso.

El deporte no estructurado: una oportunidad para reafirmar la cooperación y el crecimiento

Casi todos los deportes juveniles de la actualidad están organizados y estructurados: hay entrenadores, autoridades de juego, equipos definidos, un cronograma, reglas estrictas y participación de los padres. Pero los jóvenes también practican deportes o juegos de otro tipo, que se denominan espontáneos, no estructurados o informales. Los estudios de observación (con entrevistas realizadas a los jóvenes deportistas) han demostrado grandes diferencias en la filosofía y la implementación de estos dos enfoques de la competición deportiva. Específicamente, cuando los jóvenes se reúnen a jugar por su cuenta, principalmente están interesados en cuatro cosas (Coakley, 1997):

- *Acción, especialmente que conduzca a convertir tantos.* La acción se refuerza de muchas maneras, entre otras: a) con menor cantidad de jugadores en el campo de juego, lo que por lo general lleva a mayores oportunidades de participar (p. ej., más jugadores al bate en el béisbol y más oportunidades de manejar el balón en los deportes de equipo), b) con la eliminación de los tiros libres en el baloncesto y c) con la eliminación del descanso entre tiempos o los períodos de suspensión del partido.
- *Participación personal en la acción.* Por lo general, los jóvenes maximizan la participación a través de la modificación inteligente de las reglas y los sistemas de *handicap* para evitar que los jugadores más aventajados dominen la acción o le dan ventajas a los jugadores menos hábiles. Algunos ejemplos son: a) suspender los *strikeouts* en el béisbol y permitir que el bateador esté al bate hasta que logre batear una bola habilitada, b) darle a todo el que tenga posibilidades la oportunidad de jugar como receptor y atrapar el balón en el fútbol americano, c) usar las llamadas de "repeticiones" o "interferencia" para compensar los errores, d) permitirle a un buen bateador que batee a ciertos lugares del campo y e) interpretar las reglas para tomar las decisiones (porque no hay árbitros oficiales).
- *Cuidadosa selección para integrar los equipos.* Cada equipo debe tener buenas oportunidades de ganar. En general, los capitanes eligen a los integrantes de sus equipos, y eligen de a uno por vez. Pero siempre se realizan arreglos. Por ejemplo, si hay un jugador que es muy bueno, el capitán del otro equipo puede elegir dos o tres veces seguidas para compensar la elección de ese deportista particularmente talentoso. Incluso durante el juego, se pueden realizar cambios y reorganizar a los equipos para ayudar a equiparar las posibilidades y mantener la competición en términos de igualdad de condiciones.
- *Oportunidades de reafirmar los lazos de amistad durante el juego.* Los jugadores tienen tiempo de hablar de manera informal con sus amigos y bromear durante las pequeñas interrupciones del partido. Los equipos de béisbol que están al bate tienen muchas oportunidades de interactuar informalmente e intercambiar opiniones que no tengan nada que ver con el juego (p. ej., qué es lo que van a hacer a la noche).

En resumen, estos juegos informales y no organizados se centran en la acción, en tanto el deporte organizado se centra en las reglas. En los deportes espontáneos, la experiencia gira alrededor de mantener la acción y ésta se mantiene a través de la toma de decisiones y el manejo de las relaciones entre los jugadores. La experiencia en los deportes organizados gira alrededor de aprender y cumplir las reglas, y también en obedecer a los adultos que estipulan las reglas y las hacen cumplir. Esto no significa que el deporte no estructurado sea más valioso que el deporte organizado. Sino más bien, que el deporte no estructurado ofrece importantes oportunidades de cooperación, toma de decisiones, creatividad y acción que no siempre son posibles en el deporte organizado. En resumen, la participación en el deporte no organizado puede complementar los beneficios que brinda el deporte organizado. Sin embargo, muchos padres están preocupados por la seguridad de sus hijos cuando juegan sin supervisión y dudan a la hora de permitirles jugar en ambientes no supervisados. Por lo tanto, otra forma de lograr los resultados positivos del deporte no estructurado es que entrenadores y padres se esfuercen por lograr que el deporte organizado se centre más en los niños y se oriente hacia la diversión, el crecimiento personal y el desarrollo de habilidades.

FILOSOFÍA DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS

Si bien los juegos que resaltan la importancia de los medios y los fines cooperativos son poco frecuentes, se han dado algunos pasos significativos para desarrollar alternativas frente a los juegos y deportes competitivos (Orlick, 1978; Orlick, McNally y O'Hara, 1978). Orlick sostuvo que nuestros juegos y deportes competitivos se han tornado rígidos, valorativos, muy organizados y orientados excesivamente hacia la meta. Existe escaso alivio para la presión de la evaluación y para la aflicción psicológica de la desaprobación. Muchos deportes competitivos para los jóvenes deportistas están diseñados por principios

de eliminación. En muchos deportes hay un solo ganador y todos los demás pierden. Este fracaso subjetivo es una de las razones para el gran porcentaje de abandonos que caracteriza los deportes juveniles de competición (véase el capítulo 22). Aun peor, a muchos jóvenes se les enseña a disfrutar del fracaso de los demás cuando este fracaso contribuye a aumentar sus posibilidades de triunfar. Se condiciona a los niños para ganar y de ese modo se les hace difícil jugar sólo por el placer lúdico, que es la razón principal por la que la mayoría de los niños empieza a practicar deportes. No aprenden a ayudarse entre sí, a tener sensibilidad por los sentimientos de los demás ni a competir en forma amistosa y divertida.

La belleza de los juegos competitivos reside en parte en su versatilidad y adaptabilidad. La mayoría de los juegos cooperativos requiere escaso equipamiento y dinero; quizá ninguno. Cualquiera puede jugar y las reglas del juego se pueden modificar para adaptarlas a las limitaciones específicas de la situación. Además, a través de la cooperación, los niños aprenden a compartir, a sentir empatía y a esforzarse para llevarse mejor. Los jugadores que participan en el juego deben ayudarse mutuamente, trabajar como una unidad, sin dejar afuera a nadie y esperar su oportunidad de jugar. Los jugadores tienen la libertad de aprender de sus errores en lugar de tratar de ocultarlos. (Estos atributos son similares a los de los deportes no organizados, señalados antes en este capítulo.) Esto no significa que los juegos cooperativos sean de por sí mejores que los competitivos, sino más bien que, dado que ambos tipos de juegos tienen estructuras, objetivos y resultados diferentes, los participantes deben tener la oportunidad de elegir entre juegos cooperativos y competitivos, o jugar ambos tipos de juegos.

Beneficios de combinar cooperación y competición

Los profesionales de la educación física desempeñan una función fundamental en el desarrollo de las actitudes que adquieren los deportistas jóvenes. Por ejemplo, los entrenadores pueden transmitir una actitud de "ganar a toda costa" que promueva conductas muy agresivas o pueden resaltar la importancia de jugar limpio y desarrollar habilidades. Un entrenador de baloncesto de escuela intermedia, que quería promover el desarrollo de una buena conducta deportiva por encima de los resultados, premiaba la buena conducta deportiva, y adjudicaba el trofeo mayor en la cena de entrega de premios de fin de año

Las competencias que se llevan a cabo en el marco de los Juegos Paraolímpicos sirven de modelo de actividades que combinan cooperación y competición.

al jugador que hubiese demostrado la mejor conducta deportiva. El premio a la mejor conducta deportiva se convirtió en el más codiciado y los jugadores se esforzaban durante toda la temporada por hacerse acreedor a éste.

La cooperación resalta la alegría de la actividad, la comunicación y el compartir información. A menudo produce un rendimiento superior si se lo compara con la competición. Por lo tanto, apuntar a la cooperación y promover la competición sana en el deporte y la actividad física parecería brindar muchos resultados positivos posibles.

Una forma de promover la competición y también la cooperación es el uso de actividades para formar equipos (analizadas en el capítulo 8). Una actividad en particular consiste simplemente en preguntarle a cada integrante del equipo: "¿Qué necesitas del equipo para tener un buen año?" y "¿Qué puedes aportarle al equipo?". Este ejercicio demuestra rápidamente la vulnerabilidad (y necesidad mutua) e identifica importantes funciones que pueden desempeñar los miembros. Este tipo de actividades ayuda a los deportistas a desarrollar habilidades cooperativas y competitivas, y demuestra la interrelación y la complementación que existe entre la cooperación y la competición. En resumen, nos necesitamos a nosotros mismos al igual que necesitamos a los demás para alcanzar la excelencia y competir en el nivel más elevado.

Veach y May (2005) aportaron otro ejemplo de cómo trabajan juntas la cooperación y la competición: promovieron una competición cooperativa en la que los deportistas entrenaban y compartían sus ideas con los compañeros de equipo y con los adversarios para facilitar maestría y trabajo en equipo del mejor nivel. Específicamente, dos equipos de navegación a vela de los Estados Unidos (de la misma categoría de embarcación) pasaron dos años entrenando y compitiendo entre sí y compartiendo ideas, técnicas y estímulo. En las pruebas olímpicas, sólo un equipo podía clasificar, y sabían que el ganador participaría por una medalla en los Juegos Olímpicos. Se clasificaron en el puesto 1 y en el puesto 2 y el ganador participó por la medalla olímpica. Los integrantes del equipo que quedó en el puesto 2 se sintieron decepcionados pero adquirieron seguridad en cuanto a su habilidad para competir a nivel mundial. Uno de los deportistas de este equipo logró clasificar en las siguientes pruebas olímpicas de navegación.

Sin embargo, no es necesario que la cooperación reemplace la competición. Promovemos una combinación de competición y cooperación en los deportes y las actividades físicas. El énfasis en el enfoque "ganar a toda costa" es un desequilibrio que refleja los valores de un gran sector de la sociedad. Las experiencias deportivas deberían enfatizar una combinación de competición y cooperación. En línea con estas ideas, presentamos algunas directrices para docentes y entrenadores sobre el uso de la competición y la cooperación en los deportes y los juegos:

- Instrucción individualizada para atender las necesidades de cada persona.
- Organizar los juegos de los niños de modo tal que aquéllos incluyan cooperación y competición.
- Cuando la competición lleve a una rivalidad feroz, apuntar a objetivos de nivel superior para fortalecer la unión de los grupos.
- Brindar estímulo y comentarios positivos a los estudiantes y deportistas, independientemente de los resultados de la competición.
- Hacer hincapié en la cooperación para crear confianza y favorecer la comunicación franca.
- Brindar oportunidades para favorecer el aprendizaje de habilidades deportivas y la práctica de esas habilidades durante la competición.

Los Juegos Olímpicos especiales aportan un ejemplo específico en el que se combinan la competición y la cooperación para promover un ambiente óptimo de aprendizaje. Estos Juegos constituyen una competición cuidadosamente controlada en la que, además de los resultados, la mira está puesta en la camaradería y el orgullo en los logros físicos. Los participantes reciben el apoyo incondicional del público, de los entrenadores y de pares, y también del resto de los competidores–. El resultado competitivo es importante para los deportistas pero queda en segundo plano frente al mero placer y la camaradería de la participación personal. Los padres de los participantes evalúan a sus hijos por el esfuerzo y el progreso personal –no por los triunfos y las derrotas, las medallas, los trofeos o los campeonatos. En resumen, lo fundamental es el desarrollo social y psicológico general del deportista (Coakley, 1994).

JUEGOS COOPERATIVOS EN EL GIMNASIO Y EN EL CAMPO DE JUEGO

Tras haber analizado los beneficios de combinar cooperación y competición en las actividades de los participantes jóvenes, podemos pasar a analizar la necesidad de promover el aprendizaje cooperativo en las clases de educación física y en los equipos deportivos. Por lo tanto, sugerimos formas específicas de implementar actividades y juegos cooperativos en los programas. Primero, los entrenadores e instructores de educación física deben determinar lo que desean lograr en sus clases o en el campo de deportes. Si consideran que lo importante es divertirse, desarrollar habilidades, reducir el estrés, asegurar la participación máxima y promover las relaciones sociales, entonces resultará apropiado integrar algunos juegos cooperativos en los programas y planes de estudio. Esto no significa que los juegos cooperativos deban ser el único o el principal tipo de

Juegos cooperativos

En un estudio llevado a cabo por Orlick, McNally y O'Hara (1978) se trabajó con niños de 4 años de edad que fueron expuestos a 14 semanas de juegos cooperativos, con actividades dos días por semana y la práctica de doce tipos diferentes de juegos. Se les pidió a los niños que jugaran juntos para lograr un objetivo común en lugar de jugar para competir con otros equipos o niños. Los juegos fueron diseñados para integrar a todos los participantes en una acción permanente. Los investigadores compararon las respuestas de los niños que participaban en estos juegos cooperativos con las respuestas de los niños que participaban en las clases habituales de educación física. Determinaron, por ejemplo, que el niño expuesto a los juegos cooperativos mostraba una conducta tres veces más cooperativa durante el "juego libre" en el gimnasio en comparación con el grupo de niños de control, que no había estado expuesto a los juegos cooperativos. Las respuestas a los juegos cooperativos se caracterizaron por el compartir, la preocupación por los demás, la ayuda y la cooperación. Los niños del grupo de control tendieron a concentrarse en sus propios deseos y a asegurarse de conseguir lo que querían o necesitaban. Los comentarios de los maestros destacaron estas diferencias:

Ahora los niños se preocupan porque todos participen. (grupo cooperativo)

Los míos no piensan así para nada. (grupo de control)

Hay un cambio definitivo en mis clases. Si no hay suficiente cantidad de sillas, los niños las comparten. (grupo cooperativo)

Si no hay suficientes sillas, se pelean. (grupo de control)

La mayor cooperación se advierte a la hora de ordenar. Me sorprende constantemente cómo casi todos se agrupan y se ayudan entre sí. Ahora no hacen diferencia con respecto a si el desorden es de uno u otro. (grupo cooperativo)

Recién en las últimas seis semanas se produjeron cambios positivos; durante las primeras ocho semanas del programa no hubo diferencias. Esto destaca la importancia de que estos programas se realicen sistemáticamente a lo largo del tiempo.

juegos que debe enseñarse sino que éstos deben incluirse para complementar el resto de las actividades o eventos competitivos. A menudo, se pueden crear juegos cooperativos modificando las reglas de los deportes o juegos existentes. Para implementar un enfoque cooperativo en el aprendizaje, usted puede seguir los siguientes principios generales:

- Maximizar la participación.
- Maximizar las oportunidades de adquirir habilidades motores y deportivas.
- No otorgar puntuación en los juegos.
- Maximizar las oportunidades de éxito.
- Brindar comentarios positivos.
- Ofrecer oportunidades para que los más jóvenes jueguen en diferentes posiciones.

A continuación incluimos algunos ejemplos de modificación de reglas que favorecen la cooperación:

- *Voleibol.* El objetivo es evitar que el balón toque el piso; del mismo modo, cada equipo tiene tres oportunidades para tirar.
- *Fútbol.* Deben realizarse por lo menos cinco pases antes de que un jugador esté habilitado para patear al arco.
- *Béisbol.* No se permite el *strikeout* ni caminar; cada bateador debe golpear la bola dentro del campo habilitado para completar su turno al bate.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Entender la diferencia entre competición y cooperación.

   La competición se ha definido como un proceso social que tiene lugar cuando se recompensa a las personas sobre la base del rendimiento alcanzado en comparación con el de los demás competidores.

Además, el componente de la evaluación social de la competición se considera crítico para este proceso porque la competición siempre implica un juicio comparativo y los ejecutantes se evalúan en función del nivel de logros alcanzados. La cooperación también se ve como un proceso social a través del cual se evalúa el rendimiento, y éste se recompensa en términos de los logros colectivos de un grupo de personas que trabaja en conjunto para alcanzar un objetivo común.

2. Describir el proceso de la competición.

   Según Martens, la competición es un proceso de cuatro etapas. Implica una etapa de competición objetiva, otra de competición subjetiva, una respuesta y las consecuencias. Entender este marco lo ayudará a apreciar qué es lo que determina la competitividad y la conducta competitiva, y sus resultados.

3. Detallar los estudios psicológicos de la competencia y la cooperación.

   Las numerosas pruebas de los estudios psicológicos sugieren que las actividades cooperativas producen una comunicación más franca, y más actitudes de participación, confianza, amistad, y hasta un rendimiento superior al que resulta de las actividades competitivas. Estas diferencias se presentaron tanto en los estudios de laboratorio y en los estudios de campo como en las pruebas llevadas a cabo con los juegos experimentales. Las personas compiten aun cuando resulte irracional hacerlo, y una vez que la competición se desata es difícil detenerla. Algunas de las preguntas que aún quedan para investigar, entre otras, son las formas en las que las personas eligen competir y las razones para ello, la evaluación de la competición que realizan los deportistas, las diversas respuestas potenciales a la competición y las formas en que la competición afecta a los deportistas desde el punto de vista psicológico.

4. Analizar los factores psicológicos que influyen sobre la competición y la cooperación.

   En gran parte, el entorno social promueve conductas competitivas y cooperativas. Por ejemplo, el trabajo intercultural indica que las conductas cooperativas y competitivas de los niños se forjan a partir de las opiniones de los adultos, así como por las expectativas culturales y sociales específicas depositadas en ellos. En resumen, entrenadores, docentes y padres pueden influir sobre el desarrollo de los jóvenes participantes en la medida en que hacen hincapié indistintamente en los aspectos competitivos o cooperativos del deporte.

5. Explicar por qué la competición puede ser buena y mala a la vez.

   En sí misma, la competición no es ni buena ni mala. Puede llevar a resultados positivos (p. ej., aumentar la autoestima y confianza, entretenerse, etc.) o negativos (p. ej., engaños, preocupación obsesiva por ganar, agresión excesiva). Especialmente en los deportes juveniles, la calidad de la orientación que reciben de los adultos es fundamental para determinar si la competición afecta en forma positiva o negativa a los participantes.

6. Entender cómo equilibrar los esfuerzos competitivos y cooperativos.

   Los últimos estudios han investigado el papel que desempeñan la competición y la cooperación en los deportes y en las actividades físicas. Los juegos cooperativos constituyen alternativas viables para complementar los juegos competitivos más tradicionales que dominan nuestra cultura. Además, la participación en los deportes no organizados ofrece a los jóvenes oportunidades de desarrollo personal, toma de decisiones, responsabilidad e interacción social. Todos podemos aprender mucho a través de la participación en el deporte competitivo. Sin embargo, un énfasis excesivo en la competición puede socavar parte de los valores del deporte competitivo. Los profesores de educación física, los entrenadores y los padres deben trabajar juntos para ofrecer a los deportistas la experiencia deportiva más gratificante, significativa y formadora.

PALABRAS CLAVE

competición	focalización en ganar
competitividad	focalización en los objetivos
consecuencias	respuesta
cooperación	situación competitiva objetiva
Cuestionario de orientación deportiva	situación competitiva subjetiva

PREGUNTAS DE REVISIÓN

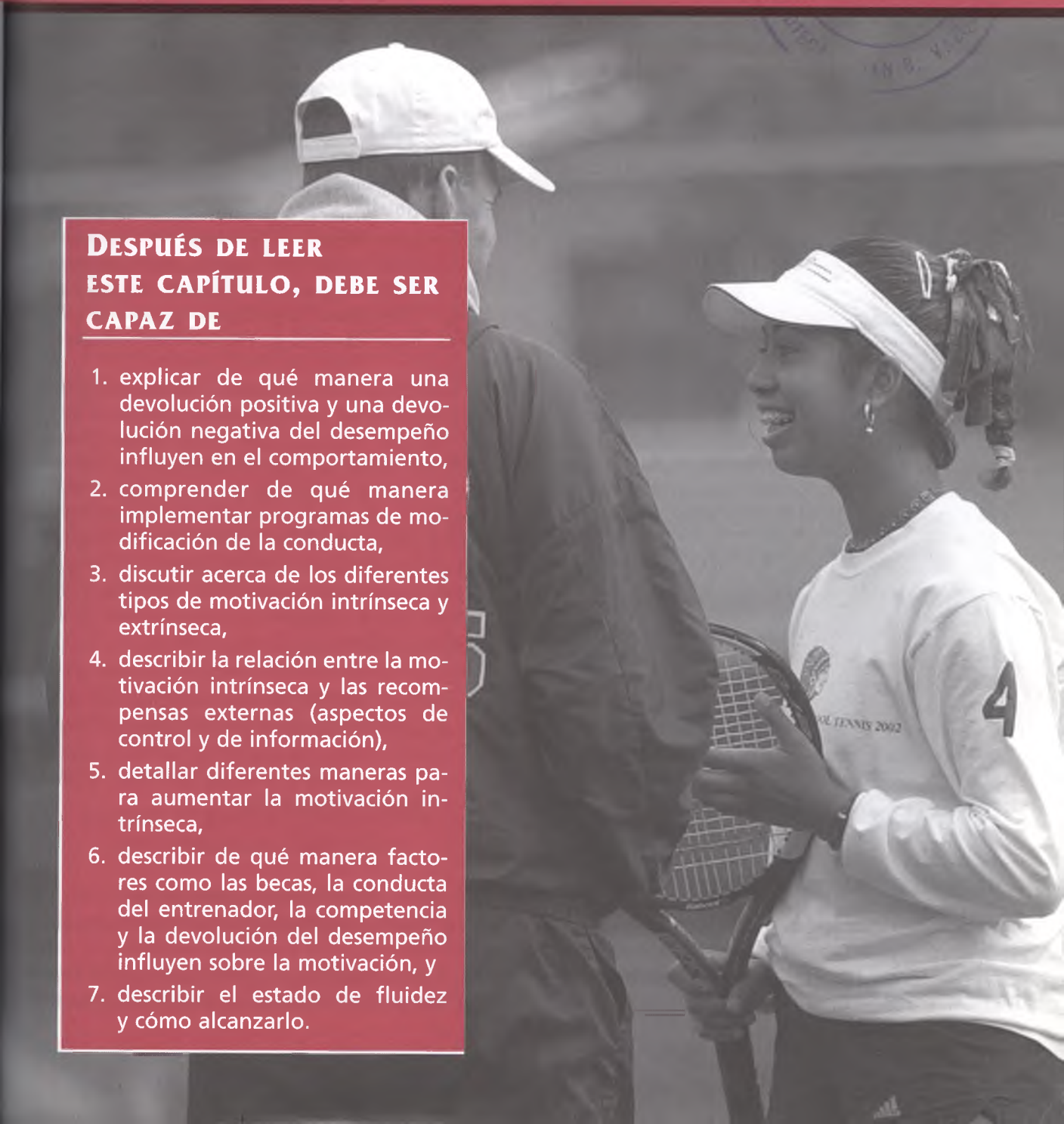
1. Analizar algunos de los temas comunes que aparecen en los estudios psicológicos sobre la competición y la cooperación, y sus implicancias para el deporte y la educación física.
2. Describir los experimentos de campo clásicos que Sherif y Sherif realizaron en los campamentos de verano para varones. ¿Cómo se fomentó la competición y la hostilidad, y cómo se eliminó finalmente? ¿Qué implicancias tiene esto para la competición deportiva?
3. Analizar la definición de Martens de situación competitiva objetiva. ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con esta definición? ¿Por qué? ¿Por qué Martens definió la competición de este modo?
4. Describir las cuatro etapas del modelo de competición de Martens e incluir ejemplos de cada etapa.
5. Analizar las tres orientaciones competitivas diferentes del trabajo de Gill y Deeter.
6. Comparar y contrastar las cinco estructuras diferentes que componen los juegos.
7. Analizar la filosofía básica de Orlick acerca de los juegos cooperativos. Idear tres juegos que tengan medios cooperativos y fines cooperativos y explicar por qué son cooperativos.
8. Analizar los efectos de la competición sobre la desviación de la conducta, el logro académico y la movilidad social u ocupacional.
9. ¿En qué se diferencia la visión de la competición que tienen niñas y varones? ¿Cuáles son algunas de las causas de estas diferencias?

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Ganar no es todo: es lo único. ¿Está de acuerdo o en desacuerdo con esta posición? Aporte datos de estudios y ejemplos personales o anécdotas que respalden su punto de vista.
2. Usted ha sido contratado como el nuevo profesor de educación física de una escuela primaria. Usted considera que en esta etapa deben combinarse la competición y la cooperación para favorecer el desarrollo y el crecimiento personal. Reseñe los juegos, actividades y deportes que elaboraría para lograr este objetivo.
3. Usted desea que su hija de 7 años de edad participe en actividades deportivas pero no tiene decidido si quiere que juegue deportes organizados o espontáneos. Analice las ventajas y desventajas de las competencias deportivas organizadas frente a las no organizadas. ¿A cuáles desearía que su hija se dedique y por qué?

Devolución del desempeño, refuerzo y motivación intrínseca

6



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. explicar de qué manera una devolución positiva y una devolución negativa del desempeño influyen en el comportamiento,
2. comprender de qué manera implementar programas de modificación de la conducta,
3. discutir acerca de los diferentes tipos de motivación intrínseca y extrínseca,
4. describir la relación entre la motivación intrínseca y las recompensas externas (aspectos de control y de información),
5. detallar diferentes maneras para aumentar la motivación intrínseca,
6. describir de qué manera factores como las becas, la conducta del entrenador, la competencia y la devolución del desempeño influyen sobre la motivación, y
7. describir el estado de fluidez y cómo alcanzarlo.

La gente está a la expectativa de una devolución acerca de su actuación. Una aficionada a la actividad física que se siente torpe espera que le den una palmada en la espalda, alguna instrucción, y que una cámara capte el momento en que finalmente se mueva a paso firme. De manera similar, un joven que intenta aprender cómo golpear una pelota de béisbol después de varios intentos fallidos, se siente fantástico cuando finalmente logra conectar un lanzamiento. Probablemente usted esté tomando este curso porque piensa que podría interesarle ayudar a personas como aquella aficionada a la actividad física o aquel joven deportista a hacer que el deporte o a la actividad física sean un hábito para toda la vida. Para crear un ambiente que fomente el placer, el crecimiento y el dominio de una tarea, los profesionales utilizan técnicas motivacionales basadas en los principios del refuerzo. El **refuerzo** es la utilización de recompensas y castigos que pueden aumentar o disminuir la posibilidad de una respuesta similar en el futuro. Los principios del refuerzo son de los más ampliamente investigados y aceptados dentro de la psicología. Están fuertemente enraizados en las teorías de la modificación de la conducta y el condicionamiento operante. Los últimos trabajos de B. F. Skinner, el más reconocido y citado teórico conductista, argumentaban que la enseñanza dependía por completo de los principios del refuerzo.

Por ejemplo, Skinner (1968) afirmaba que la enseñanza es la forma de acomodar los refuerzos para que los estudiantes aprendan. "Los estudiantes aprenden sin estar en su ambiente natural, aunque los maestros preparan ciertos refuerzos para acelerar el aprendizaje, acelerar la aparición de conductas que de otra manera sólo serían adquiridas lentamente, y asegurarse de la aparición de conductas que de otra manera no aparecerían nunca" (pp. 64-65). Para brindar una devolución constructiva de su desempeño a estudiantes, deportistas y aficionados a la actividad física, se requiere una comprensión de los principios del refuerzo.

Principios del refuerzo

Aunque existen muchos principios relacionados con la modificación de conductas, las dos premisas básicas subyacentes al refuerzo efectivo son: primero, si hacer algo produce un buen resultado (como ser recompensado), la gente tenderá a tratar de repetir la conducta para obtener consecuencias positivas adicionales; segundo, si hacer algo produce una resultado indeseado (como ser castigado), la gente tenderá a tratar de evitar repetir esa conducta para evitar más consecuencias negativas.

Imagine una clase de educación física sobre habilidades futbolísticas en la cual un jugador da un pase a un compañero de equipo que termina en gol. El profesor dice: "¡Así se pasa la pelota al hombre libre, sigue trabajando!". El jugador probablemente intentará repetir ese tipo de pase para continuar siendo alabado por su entrenador. Ahora imagina a un jugador de voleibol que realiza un servicio potente pero arriesgado y deja la pelota en la red. El entrenador grita: "¡Usa la cabeza, deja de intentar esos servicios de bajo porcentaje!". Es muy probable que este jugador no intentará realizar ese servicio nuevamente, porque querrá evitar las críticas de su entrenador.

Sin embargo, en el mundo real los principios del refuerzo son más complejos de lo que usted podría imaginar. A menudo, el mismo *refuerzo afectará de manera distinta a dos personas.* Por ejemplo, una reprimenda en la clase de gimnasia podría hacer que una persona se sienta castigada, mientras en otra persona podría generar atención y reconocimiento.

Una segunda dificultad es que la gente *no siempre puede repetir la conducta reforzada.* Por ejemplo, un jugador que juega de base en baloncesto anota 30 puntos en un partido, aunque su promedio es de 10 puntos por partido. Recibe halagos y el reconocimiento del público y la prensa por su alto rendimiento y naturalmente querrá repetir esa conducta. Sin embargo, es mucho mejor pasador que lanzador: cuando se esfuerza para anotar más puntos, en realidad perjudica a su equipo y disminuye su porcentaje de aciertos porque intenta mayor cantidad de tiros de bajo porcentaje de aciertos.

También se debe *considerar el refuerzo disponible para un individuo,* así como la manera en que lo valora. Por ejemplo, una mujer que realiza un programa de ejercicios recibe un gran refuerzo positivo por verse bien y estar en forma. Pero por su participación en el programa pasa menos tiempo con su esposo, lo que genera una consecuencia adversa que sobrepasa el refuerzo positivo, por lo tanto, abandona el programa. Desafortunadamente, entrenadores, profesores y preparadores físicos a menudo no están al tanto de estos motivos y refuerzos.

➢ Los principios del refuerzo son complejos porque la gente reacciona de manera diferente frente al mismo refuerzo, puede no ser capaz de repetir la conducta deseada, y recibe diferentes refuerzos en situaciones diferentes.

Una aproximación a las conductas influenciables

Hay maneras positivas y negativas para enseñar y entrenar. Una perspectiva positiva se enfoca en recompensar

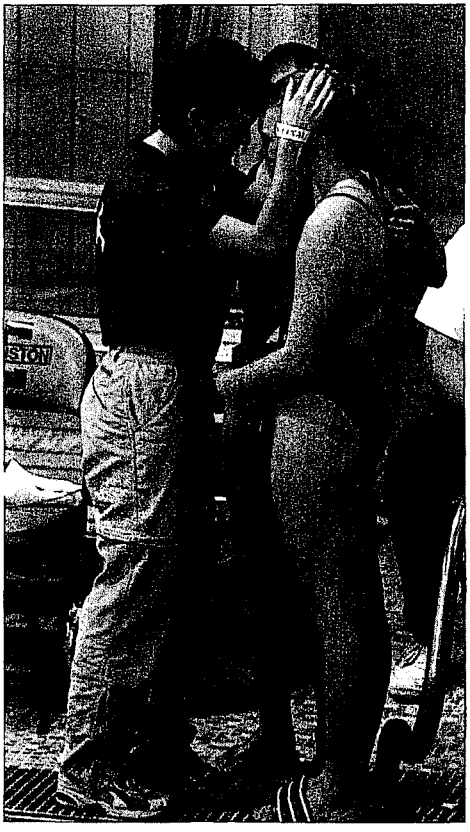
la conducta apropiada (p. ej., contagiar a la gente para que haga algo de manera correcta), lo que aumentará las probabilidades de que se repitan las conductas deseables en el futuro. De manera contraria, las perspectivas negativas se centran en el castigo de las conductas inapropiadas. El enfoque positivo se diseña para fortalecer las conductas deseadas al motivar a los practicantes para que realicen tales conductas y recompensarlos cuando esas conductas suceden. El enfoque negativo, sin embargo, se centra en los errores y en los intentos para eliminar conductas no deseadas por medio del castigo y la crítica. Por ejemplo, si un alumno llega tarde a clase, el preparador físico podría criticarlo con la esperanza de generar un comportamiento puntual para el futuro.

La mayoría de los entrenadores combinan los enfoques positivos y negativos en sus intentos de motivar y educar a sus deportistas (Smith, Zane, Smoll y Copell, 1983). Sin embargo, los psicólogos del deporte coinciden en que el acercamiento predominante para el deporte y la actividad física debe ser positivo (Smith, 2001). Vemos esto en una cita del entrenador de baloncesto de Louisville, Rick Pitino: "Puedes programarte para ser positivo. Ser positivo requiere disciplina. [...] Y a mayor adversidad que enfrentas, debes ser más positivo. Ser positivo ayuda a reforzar la confianza y la autoestima que son importantes para tener éxito" (Pitino, 1998, pp. 78-80). Phil Jackson, entrenador nueve veces campeón de la liga de la NBA, utiliza una razón de 2 a 1 de devolución positiva a negativa, aunque la Positive Coaching Alliance, que entrena a jóvenes entrenadores deportivos, recomienda una razón de 5 a 1. Jackson sostiene que en un nivel profesional es difícil encontrar cinco positivas por cada negativa, pero entiende que los jugadores no te escucharán ni reaccionarán positivamente si solamente los atacas con críticas. Él cree firmemente que cualquier mensaje será mejor recibido si levanta la autoestima del jugador antes que destruirla (Jackson, 2004).

➤ Aunque algunos entrenadores todavía utilizan amenazas o castigos como su herramienta motivacional principal, se recomienda un enfoque positivo para trabajar con los deportistas.

PAUTAS PARA LA UTILIZACIÓN DEL REFUERZO POSITIVO

Los psicólogos deportólogos recomiendan firmemente trabajar la motivación desde un enfoque positivo para evitar los potenciales efectos negativos secundarios del castigo como el principal método de trabajo. Las investigaciones demuestran que los deportistas que juegan para entrenadores con orientación positiva tienen mejor relación con sus compañeros de equipo, con su entrenador, y sienten una mayor cohesión grupal en el equipo (Smith y Smoll, 1997). La siguiente cita de Jimmy Johnson, antiguo entrenador de los Miami Dolphins y los Dallas Cowboys, resume su énfasis en lo positivo: "Trato de no plantar nunca una semilla negativa. Trato de que cada comentario sea positivo. Existe mucha evidencia que apoya la dirección positiva" (citado en Smith, 2001, p. 29). El refuerzo puede tomar muchas formas, incluso los elogios verbales, sonrisas u otras conductas no verbales que insinúen la aprobación, mayores privilegios y la utilización de recompensas (sólo para nombrar algunas). Entonces, examinemos algunos de los principios subyacentes al uso efectivo del reforzamiento positivo.



Adoptar un enfoque positivo incluye la utilización de refuerzos sociales como el elogio, una sonrisa o una palmadita en la espalda.

ESCOJA REFUERZOS EFECTIVOS

Las recompensas deberían igualar las necesidades de aquellos que las reciben. Es mejor conocer los gustos y desagrados de las personas con quien se trabaja para elegir los refuerzos que sean acordes:

- Refuerzos sociales: halagos, sonrisas, una palmada en la espalda, publicidad
- Refuerzos materiales: trofeos, medallas, bandas de premiación, camisetas
- Refuerzos sobre la actividad: jugar un partido en vez de realizar ejercicios repetitivos, cambiar la posición de juego, realizar un viaje para jugar contra algún otro equipo, tomar un descanso
- Salidas especiales: asistir a un partido profesional, organizar una fiesta con el equipo, escuchar una charla de un deportista profesional

Un profesor de educación física podría hacer que sus alumnos completasen un cuestionario como el Cuestionario de recompensas preferidas de la página 129, para determinar cuáles son las recompensas más deseadas. Esta información podría ayudar a los entrenadores a indicar con precisión qué tipo de refuerzo usar con cada alumno. De manera similar, los asistentes médicos deportivos podrían desarrollar una lista de los tipos de refuerzos ante los cuales los deportistas reaccionan más favorablemente para recuperarse de lesiones graves. En ocasiones querrá recompensar a todo el equipo o a toda la clase, en vez de a un solo individuo, o variar los tipos de recompensas (puede volverse monótono recibir siempre la misma recompensa).

Las recompensas que una persona recibe de otras personas se llaman *extrínsecas* porque provienen de fuentes externas (fuera del individuo), como las del profesor o entrenador. Otro tipo de recompensas son las denominadas *intrínsecas* porque residen en el interior de los participantes. El orgullo por haber logrado un objetivo o sentirse competente son ejemplos de motivaciones intrínsecas. Aunque los entrenadores, profesores y preparadores físicos no pueden ofrecer directamente **recompensas intrínsecas**, pueden generar una estructura en el entorno para promover la motivación intrínseca. Por ejemplo, se demostró que si el entorno está más concentrado en el aprendizaje, el esfuerzo y la superación en vez de en la competición, el resultado y la comparación social, entonces los participantes tienden a generar más motivaciones intrínsecas (véase debajo "Crear un clima motivacional positivo"). Discutiremos más ampliamente en este capítulo la relación entre las recompensas intrínsecas y las recompensas extrínsecas.

Crear un clima motivacional positivo

Una investigación conducida originariamente en escuelas (Epstein, 1989) y luego aplicada a la educación física y el deporte (Treasure y Roberts, 1995) ha sostenido que el clima puede alimentar la motivación intrínseca y la autoconfianza. El acrónimo TARGET ("objetivo", en inglés) se desarrolló para representar la manipulación de las condiciones ambientales que alimentan un entorno orientado hacia el dominio de la tarea.

1. *Tareas.* Concéntrese en el aprendizaje y en la participación en la tarea (reste importancia a los aspectos competitivos y socialmente comparativos, y concéntrese simplemente en la adquisición de nuevas habilidades).
2. *Autoridad.* Permita que los alumnos participen en el proceso de toma de decisiones (p. ej., pídale a los alumnos que propongan un nuevo ejercicio).
3. *Recompensas.* Recompense los progresos, no haga comparaciones sociales (p. ej., felicite a los alumnos que incrementan su número de flexiones de brazo sin importar la cantidad que hagan sus compañeros).
4. *Grupos.* Cree climas de aprendizaje cooperativo dentro de los grupos (haga que los alumnos trabajen juntos para resolver problemas en vez de hacer que compitan unos con otros).
5. *Evaluación.* Haga numerosas evaluaciones concentrándose en el progreso personal (evalúe el progreso y el aprendizaje, no solamente al mejor en determinada consigna).
6. *Tiempo.* Utilice el tiempo apropiado para todas estas condiciones (haga una devolución acerca del desempeño tan pronto como le sea posible después de que la persona realice la tarea).

Cuestionario de recompensas preferidas

Por favor, responde las siguientes preguntas y entrega el cuestionario a tu entrenador.

Recompensas sociales

Por favor, haz una marca al lado de las señales de aprobación que te gusta recibir de los otros.

____ Signos faciales (p. ej., sonrisas, movimientos aprobatorios de cabeza, guiños)

____ Signos corporales (p. ej., aplausos, pulgar en alto, apretar las manos sobre la cabeza)

____ Contacto físico (p. ej., palmada en la espalda, apretón de manos, abrazo)

____ Elogios hacia tu personalidad (p. ej., eres inteligente, de mucha ayuda, una buena persona)

____ Elogios hacia tus habilidades deportivas (p. ej., tienes un gran brazo para lanzar, golpe de revés, remate)

____ Otra (especifica) _____

Actividades de recompensa

¿Qué actividades te gustaría realizar más a menudo durante la práctica? Explica por qué te gustaría realizarlas.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

(Ejemplos: tener tiempo de natación recreativa, tiros de baloncesto por diversión, ayudar al entrenador a acomodar los equipos, ayudar al entrenador a anotar los tiempos de prueba, liderar un grupo, demostrar tus habilidades, cambiar tu posición de juego por diversión.)

Salidas de recompensa

Por favor, haz una marca al lado de las cosas que te gustaría hacer con todo el equipo.

____ Ver una película sobre deporte

____ Visitar un museo deportivo

____ Tener la visita de un deportista profesional local

____ Asistir a una competencia o evento deportivo de profesionales o de *amateurs* de buen nivel

____ Visitar una sesión de práctica de deportistas profesionales

____ Organizar una fiesta o baile con el equipo

____ Otros eventos o actividades (especifica) _____

_____

Recompensas materiales

Por favor, haz una marca al lado de las cosas que te gustaría tener.

____ El suéter de tu equipo

____ El uniforme del equipo

____ Trofeos

____ La chaqueta del equipo

____ Una cartilla personal que muestre tus progresos semana a semana

____ Otra _____

Adaptado con permiso de F. Martins y J. Lumsden, 1987. *Coaching: An efective beharvioral approach* (St. Louis: Mosby Yearbook).

PROGRAME LOS REFUERZOS DE MANERA EFECTIVA

Un refuerzo en el tiempo y con la frecuencia apropiados puede garantizar la efectividad de las recompensas. Durante las etapas iniciales del entrenamiento o del desarrollo de una habilidad, las respuestas deseadas deberían ser reforzadas con frecuencia, quizá con una planificación casi continua. Una programación continua requiere recompensas después de cada respuesta correcta, mientras que en una programación parcial, la recompensa de la conducta es intermitente.

➤ En las etapas iniciales del aprendizaje, es esperable un refuerzo continuo e inmediato; en las etapas posteriores, sin embargo, resulta más efectiva la recompensa esporádica.

Las investigaciones han indicado que la devolución continua de las actuaciones no sólo actúa como motivador sino que también le brinda al aprendiz información acerca de cómo está haciendo las cosas. Sin embargo, una vez que determinada conducta o habilidad particular ha sido dominada o se realiza con la frecuencia deseada, el programa puede reducirse a una frecuencia más esporádica (Martin y Pear, 2003). El refuerzo esporádico de la conducta persistirá mejor frente a la ausencia de futuros refuerzos, a diferencia del refuerzo constante; los individuos se acostumbran a los refuerzos constantes y eventualmente no influyen en su mente.

De esta manera, aunque es aconsejable el refuerzo continuo en el aprendizaje temprano, un programa con refuerzos esporádicos es más conveniente una vez que se ha alcanzado cierto dominio de la tarea. El refuerzo esporádico consume menos tiempo y aumenta las probabilidades de que la conducta persista. Cuando se enseñan habilidades complejas, un profesor o un entrenador podrían dividir la habilidad en "subhabilidades" y concentrar el refuerzo en cada subhabilidad hasta que sea dominada.

Mientras más rápido se produzca el refuerzo frente a una respuesta, más poderosos serán los efectos sobre la conducta. Esto es cierto especialmente cuando la gente está aprendiendo habilidades nuevas, momento en que es fácil perder la confianza si la habilidad no se realiza correctamente. Una vez que alguien domina una habilidad, es menos importante el refuerzo inmediato, aunque todavía es primordial que se refuercen las conductas correctas en algún momento.

RECOMPENSE LAS CONDUCTAS ADECUADAS

Escoger qué conductas recompensar también es importante. Resulta obvio que no se puede recompensar a una persona cada vez que hace algo bien. Usted tiene que decidir las conductas más adecuadas e importantes y recompensar esas conductas. Muchos entrenadores y profesores tienden a enfocar sus recompensas exclusivamente en los resultados de la actuación (p. ej., ganar), pero podrían y deberían ser reforzadas otras conductas; esto lo discutiremos a continuación.

RECOMPENSE LAS APROXIMACIONES AL ÉXITO

Cuando las personas adquieren una nueva habilidad, en especial una compleja, resulta inevitable que cometan errores, lo cual puede ser decepcionante y frustrante para el aprendiz. Es de ayuda, por esta razón, recompensar los pequeños progresos a medida que se aprende la habilidad. Esta técnica, llamada **moldeado**, permite que la gente continúe mejorando mientras se acerca más y más al resultado deseado (Martin y Hrycaiko, 1983). Específicamente, las personas son recompensadas por las acciones que se aproximan al desempeño deseado.

Esto aviva su motivación y dirige su próxima tarea. Por ejemplo, si los jugadores están aprendiendo el servicio de voleibol por encima de la cabeza, primero podría recompensar el buen lanzamiento del balón, luego el movimiento correcto, luego el contacto con el balón y finalmente la ejecución global del movimiento de manera exitosa. De igual manera, un instructor de gimnasia aeróbica podría recompensar a los practicantes por aprender partes de la rutina hasta que hayan dominado el programa completo. O un fisioterapeuta podría recompensar a una paciente cuando ella amplía el rango de movimiento del hombro (después de una cirugía) por su participación en un programa de elongación, incluso si todavía tiene resto para mejorar.

➤ Con las habilidades difíciles, puede moldear la conducta del aprendiz reforzando las aproximaciones a la conducta deseada.

RECOMPENSE LA BUENA ACTUACIÓN, NO SÓLO EL RESULTADO

Los entrenadores que ponen el énfasis en la victoria tienden a recompensar a los jugadores según los resultados. Un jugador de béisbol impacta la bola firmemente hasta la línea de la tercera base, pero el hombre de la tercera base se zambulle de manera espectacular y atrapa la bola. En el siguiente bateo, el mismo bateador revisa su movimiento y golpea la bola con la punta del bate, justo fuera del alcance del brazo del hombre en segunda línea. Recompensar el golpe de la base y no la salida sería enviar el mensaje equivocado al jugador. Si una persona ejecuta la habilidad correctamente, hace todo lo que está

a su alcance. El resultado muchas veces está fuera del control del jugador, por lo tanto, el entrenador debería concentrarse en el desempeño del deportista en vez del resultado.

Tiene especial importancia utilizar el nivel previo de actuación del jugador como parámetro para medir el éxito. Por ejemplo, si la mejor puntuación de una gimnasta en sus rutinas de suelo es de 7,5 y recibe un puntaje de 7,8 por su esfuerzo reciente, entonces esa marca debe utilizarse como parámetro de éxito y debería ser recompensada por su actuación. Este tipo de refuerzo también alienta el logro de objetivos orientados hacia el desempeño de la tarea (véase capítulo 3), lo cual crea un efecto más positivo y conduce a un mejor desempeño.

RECOMPENSE EL ESFUERZO

Los entrenadores y maestros deben reconocer el esfuerzo como parte del desempeño. No todos pueden ser deportistas exitosos. Cuando las personas que practican deporte y actividad física (en especial los jóvenes) saben que serán felicitados por intentar habilidades nuevas y difíciles, y no sólo criticados por realizarlas de manera incorrecta, no tienen miedo de intentarlo. Todo lo que pueden hacer es esforzarse tanto como les sea posible, y si reciben un reconocimiento por eso, entonces no tienen por qué temer. Un viejo entrenador de baloncesto de la UCLA, John Wooden, resumió este concepto acerca de focalizarse en el esfuerzo y no en el resultado:

> NO PUEDES ENCONTRAR UN SOLO JUGADOR QUE HAYA JUGADO PARA MÍ EN LA UCLA QUE TE DIGA QUE ME HAYA ESCUCHADO HACER ÉNFASIS EN GANAR UN PARTIDO DE BALONCESTO. PODRÍA DECIR QUE HICE REFERENCIA UN POCO AQUÍ Y UN POCO ALLÁ, PERO NUNCA MENCIONÉ LA PALABRA GANAR. INCLUSO LO ÚLTIMO QUE LES DIGO A MIS JUGADORES ANTES DEL SALTO INICIAL, ANTES DE SALIR A LA CANCHA ES: CUANDO TERMINE EL PARTIDO, QUIERO SUS CABEZAS EN ALTO, Y CONOZCO UNA SOLA MANERA DE TENER LA CABEZA EN ALTO, Y ES SABIENDO QUE DEJARON TODO EN LA CANCHA... ESTO SIGNIFICA HACER TODO LO QUE ESTÁ A TU ALCANCE. ESO ES LO MEJOR; NADIE PUEDE RENDIR MÁS QUE ESO. [...] TÚ HICISTE ESE ESFUERZO.

En un interesante estudio llevado a cabo con jóvenes (Mueller y Dweck, 1998) se demostró que los deportistas que recibían un devolución del desempeño basada en el esfuerzo ("buen intento") tenían un mejor desempeño que aquellos a quienes se les hacían devoluciones basadas en sus habilidades ("eres talentoso"), en especial después de un fracaso. Específicamente, después de un fracaso, los niños que eran elogiados por su esfuerzo mostraban más persistencia en la tarea, disfrutaban más y se desempeñaban mejor que los niños que eran elogiados por su habilidad. De esta manera, el esfuerzo (que es controlado por la persona) parece ser de mucha importancia para producir la persistencia en una tarea, lo cual es el atributo más valorado en el ambiente del deporte y la actividad física.

RECOMPENSE LAS HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES

Con la presión para ganar, es fácil olvidarse de la importancia del juego limpio y de ser un buen deportista. Los deportistas que demuestran un buen comportamiento deportivo, responsabilidad, juicio y otros signos de autocontrol y cooperación deberían ser reconocidos y reforzados. Esto se vuelve más importante aún cuando los jóvenes tienen a sus héroes deportivos como modelos y, desafortunadamente, a menudo son defraudados. Muchos deportistas y entrenadores famosos no han sido buenos modelos y han sido acusados y convictos por actos como el abuso verbal o físico hacia oficiales o entrenadores, abuso de sustancias, abuso físico o sexual y homicidio. Una de las razones por la que los responsables del baloncesto estaban tan consternados con la pelea entre los Detroit Pistons y los Indiana Pacers y los simpatizantes en 2005 (lo que dio como resultado la suspensión de varios jugadores) era el mensaje que se estaba enviando a los jóvenes. Demostrar una contención emocional a pesar de ser provocados por los simpatizantes es una habilidad social importante que todo deportista debe aprender a manejar, porque se relaciona con muchas situaciones de la vida. Como líderes deportivos y de actividades físicas, tenemos una tremenda oportunidad y responsabilidad para alentar las habilidades emocionales y sociales positivas. No deberíamos pasar por alto la oportunidad de recompensar tales conductas positivas, especialmente en los deportistas más jóvenes.

BRINDE UNA DEVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO

Ayude a los participantes brindándoles información y una devolución acerca de la precisión y el resultado de sus movimientos. Este tipo de devoluciones se da en general después de completarse una respuesta. Por ejemplo, un fisioterapeuta que trabaja con un deportista lesionado para mejorar su flexibilidad mientras se recupera de una lesión en la rodilla le pide al deportista que doble su rodilla tanto como le sea posible. Luego, el fisioterapeuta le comenta al deportista que ha mejorado su flexibilidad de 50° a 55° en una semana. De manera similar, un preparador físico podría dar a los practicantes una devolución específica acerca de la posición y técnica apropiadas cuando levantan peso.

- El conocimiento del resultado ayuda a la gente a mejorar el desempeño por medio de una devolución específica que tiene en cuenta la precisión (o imprecisión) de la respuesta, y aumenta la motivación.

Cuando usted hace una devolución a los deportistas, alumnos o aficionados al ejercicio, la devolución debería ser sincera y relativa a alguna conducta. Ya sea un halago o una crítica, la devolución debe ir de la mano (de manera contingente) de una conducta específica o de un grupo de conductas. Sería inapropiado, por ejemplo, decirle a un alumno en una clase de educación física que tiene dificultades para aprender una nueva prueba gimnástica: "¡Bien hecho, continúa trabajando así!". En cambio, la devolución debería ser específica y relacionada con el desempeño. Informe al deportista cómo realizar la prueba correctamente, diciéndole quizás: "Asegúrate de mantener tu pecho cerca de tu cuerpo mientras realizas la vuelta". Este tipo de devolución, cuando es sincera, demuestra su interés y su preocupación por ayudarlo a aprender.

En años recientes ha habido un aumento del interés en utilizar las devoluciones del desempeño como técnica para mejorar el desempeño en las empresas, las industrias y el deporte (Huberman y O'Brien, 1999; Latham y Seijts, 1999; Tauer y Harackiewicz, 1999). La evidencia muestra que este tipo de devolución es efectiva para mejorar el desempeño. De hecho, se demostró que el desempeño mejoró en promedio un 53% después de una devolución del desempeño y de que se instituyeron indicadores de excelencia para el desempeño.

Beneficios de la devolución

La **devolución** del desempeño puede beneficiar a los participantes de diferentes maneras, y dos de sus funciones principales son motivar e instruir. La **devolución motivacional** intenta facilitar la actuación *mejorando la confianza, inspirando un mayor gasto de energía y esfuerzo,* y creando un humor positivo. Algunos ejemplos pueden ser "Sigue así," "Tú puedes hacerlo" y "Ponte más firme". Una segunda manera en que la devolución puede servir a la motivación es cuando se utiliza como un *refuerzo* que resulta valioso para el que lo realiza, lo cual estimularía, según el momento, sentimientos positivos o negativos. Por ejemplo, los individuos que reciben una devolución específica que les informa acerca de un mal desempeño podrían sentirse insatisfechos con su nivel de desempeño actual. Esta devolución podría motivarlos a mejorar, pero también deberían experimentar sentimientos satisfactorios que actúen positivamente cuando las devoluciones subsiguientes le marquen un progreso. Una tercera función motivacional de la devolución del desempeño se relaciona con establecer un programa de *fijación de objetivos* (véase capítulo 15) porque, en esencia, los objetivos efectivos son específicos y medibles. De esta manera, los individuos se benefician debido a una devolución específica que los ayuda a fijar sus objetivos.

La **devolución directiva** brinda información acerca de: a) conductas específicas que deberían realizarse, b) niveles de competencia que deberían alcanzarse y c) el nivel actual de competencia del individuo en las actividades y habilidades deseadas. Cuando las habilidades son altamente complejas, el componente directivo acerca del conocimiento de los resultados puede resultar particularmente importante. Fraccionar las habilidades en sus partes componentes genera un clima de aprendizaje más efectivo y le da al aprendiz información específica acerca de cómo realizar cada fase de una habilidad específica.

Tipos de devoluciones

El elogio verbal, las expresiones faciales y las palmadas en la espalda son maneras fáciles y efectivas de reforzar las conductas deseadas. Frases como: "¡Bien hecho!", "¡Así se hace!", "¡Sigue trabajando así!" y "¡Así está mucho mejor!" pueden ser reforzadores poderosos. Sin embargo, la recompensa se vuelve más efectiva cuando usted logra identificar la conducta específica con la cual está satisfecho. Por ejemplo, un entrenador de pista puede decirle a su corredor: "Así se sale del pelotón, realmente empujaste fuerte con las piernas". O un instructor de gimnasia aeróbica podría decirle a un practicante que está trabajando duro: "Me gusta la manera en que agitas los brazos mientras realizas el ejercicio". El entrenador y el instructor han identificado exactamente los que los participantes realizan bien.

Pautas para utilizar el castigo

El refuerzo positivo debería ser la manera principal para modificar la conducta; de hecho, la mayoría de los investigadores sugiere que entre el 80% y el 90% de los refuerzos deberían ser positivos. A pesar de este casi consenso de los psicólogos deportólogos acerca de qué es lo que nutre la motivación de los deportistas, algunos entrenadores utilizan un enfoque negativo al poner énfasis en el castigo como motivador primario (Rushall, 1983; Smith, 2001). En nuestra sociedad, el castigo es quizás el método más utilizado para controlar la conducta. Por ejemplo, el sistema judicial utiliza predominantemente el castigo cuando alguien transgrede la ley. De manera similar, el éxito escolar para los deportistas se promueve a través del miedo al castigo, como la posibilidad de perder su lugar en el equipo a causa de bajas calificaciones.

El castigo ciertamente puede controlar y cambiar la conducta negativa, y ha defendido la postura de los

entrenadores y profesores que adoptan un enfoque negativo para la enseñanza y el desempeño. Algunos entrenadores asumen que castigar a los deportistas por cometer errores eliminará esos errores: estos entrenadores suponen que si los jugadores temen cometer errores, intentarán con más ímpetu no cometerlos. Los entrenadores principiantes tienden a emular a sus colegas más experimentados que orientan sus directivas en referencia al miedo (en especial si se piensa que tal entrenador es exitoso). Sin embargo, los entrenadores exitosos que usaron un enfoque negativo generalmente dominaron muy bien la estrategia, la enseñanza o el análisis técnico. A menudo ésos fueron los atributos –no su enfoque negativo– que los hicieron exitosos. Pero aunque el castigo tiene efectos secundarios negativos potenciales, en especial si se lo utiliza muy a menudo, hay ocasiones donde el castigo podría ser necesario para eliminar conductas no deseadas. A continuación enumeramos unas pautas para maximizar la efectividad del castigo (Martens y cols., 1981):

- Sea consistente y castigue de igual manera a todos por trasgredir la misma regla.
- Castigue la conducta, no a la persona. Comunique al individuo que es el comportamiento lo que debe cambiar.
- Permita a los deportistas participar en la decisión de los castigos por trasgredir las reglas.
- No utilice como forma de castigo la actividad física.
- Asegúrese de que no se perciba al castigo como recompensa o simplemente como llamado de atención.
- Imponga el castigo de manera impersonal; no reprenda a la persona ni le grite. Simplemente infórmele sobre su castigo.
- No castigue a los deportistas por cometer errores durante el juego.
- No avergüence a los individuos frente a sus compañeros de equipo o clase.
- Utilice el castigo prudentemente, y haga cumplir cuando lo utilice.

Hay evidencias claras que sugieren que el castigo y la crítica pueden ayudar a eliminar conductas indeseables (Smith, 2001). De acuerdo con evidencias igualmente convincentes, sin embargo, estos modos de enseñanza tienen serias desventajas que pueden minar la efectividad del castigo para eliminar las conductas negativas. El castigo generalmente funciona incitando el miedo al fracaso.

Perspectivas negativas para la motivación: qué no hacer

Desafortunadamente, muchos entrenadores intentan motivar a sus deportistas predominantemente a través del miedo, amenazas, criticismo e intimidación. Aunque estos métodos a menudo son efectivos en el corto plazo, generalmente juegan en contra a largo plazo. Éstas son algunas maneras clásicas (**no** recomendadas) en que los entrenadores han tratado de aplicar un enfoque negativo para la motivación:

- *Intimidación.* Un deportista no juega bien en la práctica, entonces, enfrente de todo el equipo, el entrenador le dice: "Si no empiezas a jugar mejor de inmediato, te sentarás al final de la banca y no jugarás nada".

- *Criticismo.* Un deportista comete un error durante el partido. "No puedo creer lo descoordinado que eres. ¿No puedes hacer algo bien?"

- *Crítica con sarcasmo.* Un deportista comete un error de concentración durante una competencia. "¿No estás pensando? Mi hijo de 8 años es más inteligente que tú."

- *Abuso físico.* Un entrenador no está satisfecho con el esfuerzo y la concentración del equipo durante el entrenamiento. "Supongo que ustedes deberán aprender a los golpes. Van a correr a toda velocidad bajo los 32°C de temperatura hasta que se caigan."

- *Culpa.* Un entrenador creyó que su equipo bajó los brazos cuando cayeron en el marcador al principio del partido. "Deberían estar avergonzados. No sólo se defraudaron a ustedes mismos, sino a toda la escuela y a la comunidad."

Echemos un vistazo a los tres efectos secundarios negativos del castigo.

Primero, el castigo generalmente funciona incitando el miedo al fracaso. Un deportista que teme al fracaso no está motivado y no disfruta los frutos de la victoria; en cambio, intenta solamente evitar la agonía de la derrota. En algún momento, el miedo al fracaso suele causar un deterioro en el desempeño: un deportista se vuelve proclive a sucumbir bajo presión. Esto sucede porque el deportista se concentra más en las consecuencias de perder y en los errores que en lo que es necesario hacer para ser exitoso. Por ejemplo, una jugadora de baloncesto que se preocupa porque su entrenadora la sacará del juego si yerra un lanzamiento o entrega el balón al equipo contrario, probablemente se vuelva vacilante e insegura en su juego. Esto es contraproducente: el baloncesto requiere confianza, precisión y arriesgar un poco. Jugar de manera insegura (por miedo a cometer errores) en definitiva conduce a una mala actuación. De hecho, las investigaciones han indicado que los deportistas que tienen mucho miedo al fracaso no sólo se desempeñan mal en competencias sino que tienen más probabilidades de lesionarse, disfrutar menos la experiencia deportiva y abandonar (Smith y Smoll, 1990). De esta manera, los líderes deportivos que generan miedo al fracaso a través del uso de castigo pueden, irónicamente, aumentar la probabilidad de que sus deportistas ciertamente cometan los errores que ellos están tratando de prevenir.

Segundo, utilizar el castigo puede, de manera no muy astuta, reforzar la conducta no deseada al hacer que la atención se dirija hacia ella. En algunos casos, el criticismo puede ser la única forma en que el alumno recibe atención del maestro. Señalar a un alumno que perturba la clase le da al alumno la atención que busca. El castigo refuerza y fortalece la conducta que se intenta eliminar.

Un tercer problema que genera la acentuación del castigo es que puede crear un clima de aprendizaje aversivo y displacentero. El castigo puede engendrar hostilidad y resentimiento entre el entrenador y los deportistas. Con el tiempo, los alumnos y deportistas pueden perder la motivación al desilusionarse por la crítica constante. Más aún, las conductas indeseables pueden no ser eliminadas; en cambio, pueden sólo suprimirse mientras la amenaza del castigo esté presente. Por ejemplo, una aficionada a la actividad física puede trabajar duro en su clase de gimnasia aeróbica cuando la instructora está observándola, pero se relaja cuando no es observada. Las personas no desarrollan su potencial en tales situaciones porque no han desarrollado realmente la *motivación interna* para trabajar duro de manera constante.

➤ Las desventajas potenciales del castigo y la crítica incluyen un aumento del miedo al fracaso, un refuerzo de la conducta no deseada y el retraso del aprendizaje de las habilidades.

MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA EN EL DEPORTE

La aplicación sistemática de los principios del refuerzo positivo y negativo para ayudar a producir las conductas deseadas y eliminar las conductas no deseadas ha sido nombrada de diferentes maneras en la literatura de la psicología del deporte: **manejo de las contingencias** (Siedentop, 1980), **entrenamiento de la conducta** (Martin y Lumsden, 1987) y **modificación de la conducta** (Donahue, Gillis y King, 1980). Todos estos términos hacen referencia a los intentos de estructurar el clima de trabajo por medio del uso sistemático de refuerzos, especialmente durante la práctica. En general, las técnicas conductuales se utilizan en el ámbito del deporte y la actividad física para ayudar a los participantes a enfocarse en la tarea y estar motivados a lo largo del período de entrenamiento. A continuación, remarcaremos algunos estudios que han utilizado técnicas conductuales en el ámbito deportivo y luego ofreceremos algunas pautas para diseñar programas conductuales.

EVALUAR LOS PROGRAMAS CONDUCTUALES

La evidencia hasta la fecha sugiere que las técnicas de refuerzo sistemáticas pueden modificar efectivamente varias conductas, incluso habilidades específicas para el desempeño y las conductas de entrenamiento y enseñanza, así como reducir errores. Las técnicas conductuales han modificado exitosamente la asistencia a las prácticas (Koop y Martin, 1983); han mejorado las actividades de ejercicios (Leith y Taylor, 1992) y el desempeño gimnástico (Wolko, Hrycaiko y Martin, 1993); han reducido los errores en el tenis, el fútbol y las disciplinas gimnásticas (Allison y Ayllon, 1980), y han mejorado las performances golfísticas (Simek, O'Brien y Figlerski, 1994). Otros programas han usado efectivamente técnicas conductuales para reducir la cantidad de maniobras innecesarias en patinadores artísticos (Hume, Martin, González, Cracklen y Genthon, 1985), y para modificar o desarrollar actitudes más sanas que apunten al buen comportamiento deportivo y apoyo del equipo (Galván y Ward, 1998). Observemos de cerca algunos ejemplos exitosos de los programas conductuales.

DEVOLUCIÓN DEL DESEMPEÑO Y REFUERZO EN EL FÚTBOL AMERICANO

En un estudio clásico que nos brinda un buen primer ejemplo, Komaki y Barnett (1977) utilizaron la devolución del desempeño y los elogios para mejorar habilidades futbolísticas específicas. Barnett, que entrenaba el equipo de fútbol americano Pop Warner, quería saber si sus jugadores estaban mejorando sus jugadas ofensivas básicas. Él y

Komaki seleccionaron tres jugadas específicas (jugadas A, B y C) que arrancaban de la defensa de "huesito de la buena suerte" (una formación que requiere una posición específica de los corredores traseros y defensas) y de los cinco jugadores (centro, defensa y corredores traseros) responsables de la ejecución. Para su estudio dividieron cada jugada en cinco etapas. Por ejemplo, una jugada incluía a) un defensa: cambio en el centro, b) un defensa: medio defensa señuelo por la derecha, c) un defensa bloqueando la línea final, d) la decisión del defensa para lanzar o retener el balón y e) la acción de la defensa.

Tras recolectar la información durante un período básico inicial (10 prácticas o partidos), el entrenador refuerza sistemáticamente y brinda una devolución de las jugadas A, B y C. Esta devolución incluía:

- una demostración de las conductas correctas en cada etapa,
- una lista de las partes que fueron ejecutadas correctamente y
- elogios y reconocimiento por realizar cada etapa correctamente.

Para probar la efectividad del programa conductual, los autores compararon el porcentaje de etapas realizadas correctamente para cada jugada durante el período inicial y en el período de refuerzo (alrededor de dos semanas), las actuaciones correctas aumentaron para la jugada A de 62% en el período inicial a un 82%, para la jugada B de un 54% a un 82% y para la jugada C de un 66% a un 80%.

ENTRENAMIENTO CONDUCTUAL EN EL GOLF

Otro programa conductual se enfocó en el desempeño de golfistas principiantes (O'Brian y Simek, 1983). Este estudio utilizó un tipo de programa de cambio conductual conocido como **cadena en reversa**. En este enfoque, el último paso en la cadena se coloca primero (p. ej., colocar la pelota dentro del hoyo). Luego, el último paso es conectado con el anteúltimo paso (p. ej., golpear o tocar la pelota dentro del *green*, sector más verde del campo cercano al hoyo), y así sucesivamente, con los peldaños definitivamente progresando hacia atrás hasta el comienzo de la cadena. En el caso del golf, el último paso de la cadena sería golpear la pelota en el green y dentro del hoyo. El objetivo del golf es colocar la pelota en el hoyo con la menor cantidad de golpes y, por lo tanto, deberían reforzarse los golpes de *putt* (golpe dentro del *green*) exitosos. El próximo paso es colocar la pelota dentro del *green*, y los *putts* se utilizan como refuerzo. Luego vienen los tiros de media distancia, seguidos por la colocación exitosa en el *green* y el *putt* también exitoso. El último paso involucra el golpe de inicio desde la base, seguido a su vez por la compleción exitosa de los tres pasos previos.

Este enfoque conductual que utiliza la cadena en reversa fue comparado con los métodos tradicionales de entrenamiento utilizados para entrenar a golfistas principiantes. Los resultados revelaron que los golfistas que recibieron las instrucciones de la cadena en reversa marcaron alrededor de 17 golpes menos que los golfistas

Realizar devoluciones durante las sesiones de práctica

Aunque muchos entrenadores brindan extensas explicaciones a sus deportistas durante las prácticas, desafortunadamente los tipos de devoluciones que brindan a menudo no maximizan el aprendizaje y el tiempo de la tarea. Aquí hay algunas sugerencias para hacer devoluciones del desempeño durante las prácticas para maximizar su efectividad.

- La devolución debería contener información relevante para realizar el ejercicio de manera correcta.
- La devolución debería ser adecuada con el desempeño y la conducta (p. ej., excesivos elogios en relación con el éxito en una prueba sencilla o por un desempeño mediocre resulta inapropiado).
- La devolución durante la práctica debería darse tan pronto como fuese posible (sin embargo, durante la competencia es aconsejable esperar un poco antes de dar una devolución; esto permite a los deportistas despejar sus mentes y estar más receptivos a la devolución).
- La devolución debería promover la asunción de responsabilidades personales por el desempeño y la conducta.
- La devolución debería se corta, clara y adecuada a la edad de los deportistas.

del grupo de control entrenados con el método tradicional. Es esencia, el grupo de entrenamiento conductual marcó casi un golpe menos por hoyo (18 hoyos) que el grupo de entrenamiento tradicional; un avance increíble.

REGISTRAR Y MOLDEAR EN EL BALONCESTO

Otro programa conductual estudió tanto conductas relacionadas con la actuación deportiva como conductas que no tienen que ver con el desempeño deportivo (Siedentop, 1980). Un entrenador de baloncesto de un equipo de una escuela secundaria estaba desconcertado por la frecuencia con que sus jugadores se criticaban mutuamente en la práctica cuando perdían la concentración en sus lanzamientos. El entrenador decidió entregar puntos diariamente en la práctica por los lanzamientos simples, lanzamientos con salto, ejercicios de tiros libres y por jugar en favor del equipo (lo cual significa alentar a sus compañeros durante los partidos y en la práctica). En este sistema se restaban puntos si el entrenador veía un momento de "actitud negativa". Se publicaba una pizarra en un lugar específico de la sala central que conducía al gimnasio; los estudiantes sobresalientes recibieron un galardón en la cena de cierre de temporada.

El programa produjo algunos cambios notables: después de algunas semanas, el lanzamiento con salto mejoró de un 37% a un 51%, los lanzamientos simples aumentaron de un 68% a un 80% y los lanzamientos libres mejoraron de un 59% a un 67%. Pero el progreso más significativo fue en la categoría de juego en equipo. Antes de implementar el programa conductual, el entrenador había detectado de cuatro a seis instancias de crítica durante cada sesión de práctica, junto con 10 a 12 instancias de aliento entre los compañeros de equipo. Tras sólo unas pocas sesiones, se registraron más de 80 mensajes de aliento durante una sesión de práctica. Al final de la temporada el entrenador comentó: "Estuvimos más unidos de lo que jamás me hubiera imaginado". En "Mejorar la asistencia: un enfoque conductista" se verá otro ejemplo de un programa conductual que incrementó la asistencia y la participación en un programa de natación dividido por edades.

CONDUCTAS INAPROPIADAS EN EL TENIS

En un estudio más reciente que utilizó un diseño de investigación (Galvan y Ward, 1998), la meta era reducir la cantidad de conductas inapropiadas dentro de la cancha en jugadores de tenis universitarios, que incluían el abuso de raqueta, abuso de pelota, abuso verbal y abuso físico (de sí mismo). El número de conductas inapropiadas de cada jugador era publicado en un boletín en la pizarra del vestuario de los jugadores. Para obtener los valores, los investigadores observaban todos los partidos difíciles (partidos competitivos entre compañeros de equipo) durante la práctica y registraban las conductas inapropiadas. A todos los jugadores se les informaba acerca de sus comportamientos inapropiados durante la reunión inicial y en el período inicial, y se les proporcionaron estrategias para reducir estos comportamientos. Los cinco jugadores que fueron monitorizados a lo largo de la temporada de competencia tenística mostraron una reducción significativa de las conductas inapropiadas, en especial de aquellas conductas que en un principio habían exhibido con más frecuencia. Por ejemplo, un jugador había promediado 11 abusos verbales por partido durante el período inicial, y ese número bajó a un poco más de dos por partido para el final de la temporada. Por lo tanto, la modificación de la conducta por las publicaciones pareció funcionar bastante bien para este grupo de jugadores universitarios.

CREAR PROGRAMAS CONDUCTUALES EFECTIVOS

Aunque los ejemplos demuestran que los programas de cambios conductuales pueden modificar la conducta, cambiar realmente una conducta en el ámbito de la actividad física y el deporte puede ser una proposición escabrosa. Los programas conductuales efectivos poseen algunas características importantes:

- Enfatizan las mediciones específicas, detalladas y frecuentes del desempeño y la conducta, y utilizan esas mediciones para evaluar la efectividad del programa.
- Reconocen la diferencia entre el desarrollo de nuevos comportamientos y el mantenimiento de conductas existentes de niveles aceptables, y ofrecen procedimientos positivos para conseguir ambos.
- Estimulan a los participantes a mejorar según su propio nivel de desempeño previo. De esta manera, un deportista *amateur* que se está recuperando de una lesión no busca comparar su actuación con la de un profesional, sino con lo que el fisioterapeuta cree que es óptimo para esa circunstancia particular.
- Enfatizan los procedimientos conductuales cuya efectividad ha sido demostrada mediante investigaciones (esto es más una ciencia que un arte).
- Enfatizan el hecho de que el entrenador, profesor o líder, controle con atención el comportamiento de manera sistemática (p. ej., cintas de vídeo, lista de conductas) para que las conductas inefectivas puedan ser eliminadas.
- Enfatizan que el líder obtenga una devolución por parte de los participantes al considerar la efectividad de varios aspectos de la intervención conductual.

Claramente, las técnicas conductuales pueden generar cambios positivos en una variedad de conductas. A medida que aplique técnicas conductuales, las siguientes

Mejorar la asistencia: un enfoque conductista

Un equipo de natación estaba mostrando baja asistencia y puntualidad en las prácticas. Para resolver el problema, la entrenadora diseñó una pizarra de asistencias con el nombre de cada nadador. Ubicó la pizarra de manera bien visible sobre la pared próxima a la piscina donde todos pudiesen verla (véase figura 6.1). Durante la primera fase del programa, los nadadores que asistían al entrenamiento recibían una tilde en la pizarra al lado de sus nombres. En una segunda fase, los nadadores debían ser puntuales para recibir la tilde. En la fase final, los nadadores debían ser puntuales y nadar durante la sesión completa para recibir la tilde. Los resultados indicaron un aumento sustancial en la asistencia en cada fase del estudio: los incrementos fueron de un 45%, 63% y 100% para las tres fases respectivamente (McKenzie y Rushall, 1974).

Luego se diseñó una pizarra pública para un programa donde cada nadador podía tildar cada vuelta completada de los ejercicios programados. El grupo mejoró los resultados de su desempeño en un 27%, ¡equivalentes a unos 566 metros adicionales para cada nadador durante una sesión de práctica! La naturaleza pública de las pizarras de asistencia y de programas de ejercicios claramente sirvió como motivador: cada nadador podía ver quién asistía, quién llegaba tarde, quién nadaba durante todo el entrenamiento y cuántas vueltas realizaba cada nadador. Los entrenadores y nadadores comentaron que la presión de los pares y el reconocimiento público ayudaban a que el programa fuese exitoso, junto con la atención, los elogios y la aprobación de los entrenadores después de que los tildes de los nadadores eran publicados en la pizarra.

	Asistió					Asistió puntualmente					Asistió puntualmente y nadó todo el entrenamiento				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Nadador															
Antonio															
Marcus															
María															
Ken															
Othello															
Karen															
Josh															
Kira															
Katheleen															
Bob															

Figura 6.1 Natación: pizarra de asistencia.

pautas pueden aumentar la efectividad de sus programas de intervención.

■ *Individualice las conductas.* Cuando comience un programa, identifique sólo un par de conductas con las que vaya a trabajar. Si los practicantes se concentran en cambiar sólo algunos comportamientos, evitan ser desbordados y confundidos por tratar de hacer muchas cosas demasiado rápido. Más aún, es difícil observar en forma simultánea qué están haciendo todos los participantes; al identificar sólo una o dos conductas, puede registrar con mayor certeza las conductas individualizadas y reforzarlas de manera apropiada. Las conductas sociales y emocionales son conductas identificables apropiadas que se suman a las conductas relacionadas con el desempeño. Individualice las conductas después de evaluar cuidadosamente las necesidades particulares de los participantes del programa. Para elegir las conductas apropiadas, véase "Escoger conductas específicas y monitorizarlas" en la página 138.

■ *Defina las conductas individualizadas.* Trate de definir las conductas de manera de que puedan ser bien observadas y fácilmente registrables. Considere que el

Escoger conductas específicas y monitorizarlas

Tkachuk, Leslie-Toogood y Martin (2003) brindaron algunas pautas y sugerencias para seleccionar las conductas que deben cambiarse y la manera para observar y registrar esas conductas. Éstas son las siguientes:

- *Dirija la observación a conductas individualizadas.* Las conductas individualizadas deberían ser observadas por personas preparadas, que nos asegurarán una elevada confiabilidad. Algunas conductas que han sido observadas en investigaciones previas (véase Martin y Pear, 2003, para una revisión) incluyen errores en la brazada de natación, precisión en el servicio de voleibol, habilidades defensivas en los jugadores de fútbol americano, patinaje de velocidad y velocidad de los patinadores, y pruebas realizadas correctamente en entrenamientos gimnásticos.
- *Utilice listas de conductas para registrar la variedad de comportamientos.* Los investigadores y consultores pueden diseñar listas que permitan a los veedores monitorizar múltiples comportamientos. Algunos ejemplos pueden ser: el sistema de evaluación de conductas del entrenador, la escala de registro de monólogos y gesticulación, las conductas de instrucción de un experimentado entrenador de baloncesto, listas con los componentes de la forma correcta para los corredores en pista y una lista para evaluar la técnica en la natación del estilo libre y espalda.
- *Monitorización propia de cada deportista.* Algunas veces el control del propio desempeño puede accionar el cambio deseado de un comportamiento. Algunos ejemplos de habilidades que pueden ser automonitorizadas incluyen las habilidades de entrenamiento, la cantidad de vueltas nadadas durante un entrenamiento y buenos golpes en el golf.
- *Filmar los entrenamientos, las precompetencias y las competencias.* La filmación de las conductas nos brinda un registro permanente de ellas para un análisis de observación. La filmación puede ser utilizada para evaluar las fortalezas y debilidades de los oponentes así como los componentes efectivos e inefectivos de las rutinas precompetitivas.
- *Reconstrucción del comportamiento verbal mediante la filmación tras el desempeño.* El estímulo visual del ambiente competitivo capturado en la filmación puede acumular conductas verbales y emociones experimentadas durante el desempeño.

porcentaje de lanzamientos libres, el número de vueltas realizadas y la ejecución correcta de una habilidad son conductas bastante objetivas y concretas. Conductas como el esfuerzo y el empuje son más difíciles de identificar y medir. Los individuos necesitan que se les indique específicamente qué tipo de conductas son esperables para que puedan modificar su comportamiento de manera acorde.

- *Lleve un registro de las conductas.* Lleve un registro de las conductas observables en una lista para que pueda hacer una devolución a los deportistas. Para mayor eficiencia y efectividad, las listas de ítems deberían ser simples y directas. Los coordinadores, profesores y preparadores físicos suelen estar demasiado ocupados para registrar las conductas, pero por lo general los asistentes de los entrenadores, encargados e instructores, o los auxiliares de los profesores, pueden ser de ayuda. Si pide ayuda a otras personas, deberá asegurarse de enseñarles cómo registrar los datos adecuadamente para asegurar la confiabilidad.
- *Brinde una devolución significativa.* Una devolución detallada del desempeño aumenta la motivación. Una simple lista detallada, con un gráfico de fácil lectura, que muestre claramente el progreso personal, es propicia para aumentar el elogio hacia el propio esfuerzo, el del entrenador o profesor, y para mostrar un registro del progreso, lo cual aumenta la motivación. Una exposición pública de esta devolución puede estimular la interacción de los pares que podría también reforzar ese mejor resultado obtenido. Al mismo tiempo, sin embargo, algunas personas consideran este tipo de devoluciones vergonzantes y agresivas. El foco debería estar siempre en el progreso personal; evitar generar un clima de competencia entre los compañeros de equipo. Es una buena idea organizar una reunión de equipo para ayudarlos a determinar la ubicación y la naturaleza de esa exposición pública.
- *Establezca los resultados claramente.* Los deportistas y estudiantes quieren tener bien claro qué conductas se necesitan y cuáles serán los resultados que obtendrán si realizan esas conductas o no lo hacen. Si el hecho de ser elegido para jugar el próximo partido es una recompensa por determinada conducta durante la práctica, el entrenador debe aclarar esa consecuencia, junto con la conducta específica que los deportistas necesitan demostrar.

■ *Individualice el sistema de recompensas.* Muchos deportistas y estudiantes están bastante bien motivados, pero necesitan un programa sistemático para encausar su motivación. Mientras menos motivados estén los deportistas y estudiantes, más deberán apoyarse inicialmente en recompensas externas. Pero el tipo de motivación más poderosa, que empuja el esfuerzo prolongado, es la motivación intrínseca, la cual debería ser trabajada siempre. El punto clave es considerar las diferencias individuales cuando implemente programas de cambio de la conducta.

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y RECOMPENSAS EXTRÍNSECAS

En el mundo del deporte y la actividad física se utilizan de manera generalizada las motivaciones **extrínsecas.** La mayoría de las ligas organizan banquetes postemporada en los cuales los participantes reciben premios como medallas, trofeos, listones, dinero y chaquetas. Los profesores de la escuela primaria con frecuencia entregan calcos y juguetes para recompensar el buen comportamiento de sus alumnos. Los participantes de los diferentes deportes suelen recibir camisetas y otras recompensas por la asistencia regular y la participación en las clases. Los defensores de las recompensas extrínsecas sostienen que las recompensas aumentan la motivación, mejoran el aprendizaje y aumentan el deseo de continuar participando. Como se explicó a lo largo de este capítulo, el uso sistemático de recompensas puede ciertamente producir algún cambio deseado de la conducta en el ámbito deportivo, de la educación física y de la actividad física. Sin embargo, si las recompensas no se utilizan correctamente, pueden dar como resultado algunas consecuencias negativas.

Sabemos que la motivación posee dos fuentes: una intrínseca y otra extrínseca. Con las recompensas extrínsecas, la motivación proviene de otras personas a través de refuerzos positivos y negativos. Pero los individuos también participan de actividades físicas y deportivas por motivos intrínsecos. Las personas que poseen **motivación intrínseca** se esfuerzan internamente para ser competentes y autodeterminadas en su búsqueda por dominar la tarea en cuestión. Disfrutan de la competencia, de la acción y de la excitación, se concentran en divertirse y quieren aprender nuevas destrezas para mejorar sus habilidades. Los individuos que participan por amor al deporte y a la actividad física se considerarían intrínsecamente motivados, al igual que aquellos que juegan por el orgullo. Por ejemplo, cuando a Steve Ovett, corredor británico de elite de media distancia, se le preguntó por qué competía, respondió: "Lo acabo de hacer porque quise... saco lo mejor de mí por todo el esfuerzo que deposito" (Hemery, 1991, p. 142). De manera similar, Tiger Woods observó que los golfistas exitosos "disfrutan de la serenidad y del desafío de intentar romper sus marcas personales" (Scott, 1999, p. 47). De hecho, un estudio reciente que investigó cómo sostienen la motivación los deportistas de elite (Mallet y Hanrahan, 2004) encontró que los deportistas eran motivados principalmente por sus metas personales y logros más que por

Tipos de motivación intrínseca y extrínseca

El pensamiento actual analiza las motivaciones intrínseca y extrínseca en un continuo que incluye diferentes tipos de motivaciones intrínseca y extrínseca (estas formaciones son entendidas de manera multidimensional).

Motivación intrínseca

- *Conocimiento:* la persona se compromete con la actividad por el placer y la satisfacción que siente mientras aprende, explora o trata de comprender algo nuevo (p. ej., aprender una nueva alineación defensiva).
- *Logro:* la persona se compromete con la actividad por el placer y la satisfacción que siente cuando crea algo o domina alguna habilidad difícil (p. ej., dominar un clavado difícil en el que ha estado trabajando mucho tiempo).
- *Estimulación:* la persona se compromete con la actividad para experimentar sensaciones placenteras como la diversión, la excitación y el placer estético (sentir placer por escalar una montaña).

Motivación extrínseca

- *Regulación integrada:* la **regulación integrada** es la forma más desarrollada de motivación extrínseca. La actividad es importante para la persona por el valor del resultado en vez del interés por la actividad en sí misma. Por ejemplo, un profesor de educación física entrena diligentemente por el valioso resultado de completar una maratón.

(continúa)

(continuación)

- *Regulación identificada*: la conducta es altamente valorada, aceptada y juzgada por el individuo y así es desempeñada voluntariosamente, incluso si la actividad no es placentera en sí misma. Por ejemplo, un deportista practica un deporte porque cree que su participación contribuye a su crecimiento y desarrollo. Los tres tipos de motivación intrínseca, así como la regulación integrada y la **regulación identificada**, reflejan el sentimiento de "querer" más que el de "deber", y de esa manera se conectan de manera positiva con los resultados afectivos, cognitivos y conductuales (Vallerand, 1997; Vallerand y Rousseau, 2001). Ésta es la razón por la que el "umbral de autonomía" (donde la elección es más intrínseca por naturaleza), como se muestra en la figura 6.2, se coloca después de la regulación identificada.

- *Regulación introyectada:* el individuo está motivado por estímulos internos y presiones; sin embargo, la conducta todavía no se considera autodeterminada porque es regulada por contingencias externas. Por ejemplo, un aficionado a la actividad física que está en forma para impresionar al sexo opuesto está poniendo en práctica la **regulación introyectada.**

- *Regulación externa:* la conducta es totalmente controlada por fuentes externas como las recompensas y las restricciones. Por ejemplo, un preparador físico que pasa mucho tiempo en la sala de entrenamiento simplemente para recibir un aumento en su salario tiene una motivación externa.

- *Desmotivación:* en este caso los individuos no tienen ningún tipo de motivación, y de esta manera experimentan fuertes sentimientos de incompetencia y falta de control. Por ejemplo, un profesor de educación física que simplemente "saca las pelotas de la bolsa" porque realmente no le interesa más enseñar está demostrando **desmotivación.**

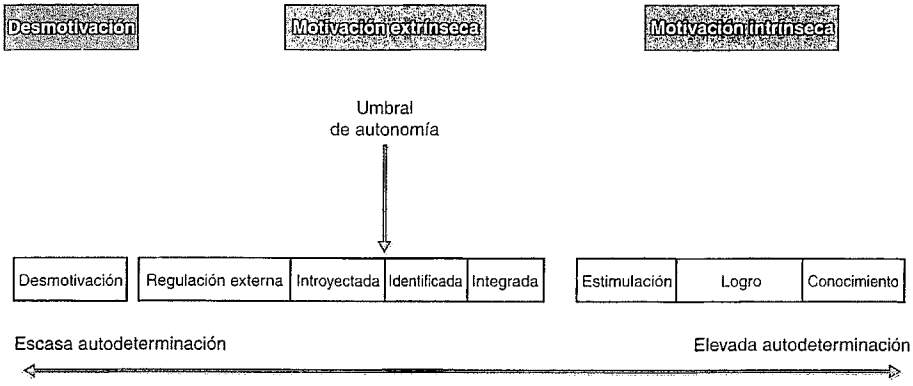


Figura 6.2 Continuo de las motivaciones intrínseca y extrínseca.

Estos conceptos pueden medirse utilizando la Escala de motivación deportiva, desarrollada por Pelletier y cols. (1995).

incentivos económicos. Pero la competencia y la victoria frente a un oponente todavía es importante para algunos, como lo explica esta cita de Sam Lynch, campeón mundial de remo: "No vas por el récord mundial en una carrera como ésta. Puede suceder, pero más importante es ganar el título" (Jones, 2002, p. 15). La perspectiva actual acerca de la motivación intrínseca y extrínseca se presenta en la figura 6.2, y los distintos tipos de motivación se explican en "Tipos de motivación intrínseca y extrínseca". Ahora volteamos nuestra atención hacia lo que sucede cuando combinamos las recompensas extrínsecas y la motivación intrínseca.

FACTORES QUE AFECTAN LAS MOTIVACIONES INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA

Tanto los factores sociales como psicológicos pueden afectar las motivaciones intrínseca y extrínseca de una persona en el deporte y la actividad física. Algunos de los **factores sociales** más destacados son: a) éxito y fracaso (experiencias que ayudan a definir el propio nivel de competencia), b) el foco de la competencia (competir contra uno mismo y algún estándar de excelencia donde

el objetivo es mejorar en vez de competir contra un oponente donde el objetivo es ganar) y c) las conductas del entrenador (positiva frente a negativa). La teoría de la autodeterminación sostiene que la competencia, la autonomía y las relaciones son las tres necesidades básicas humanas, y el grado en el cual estén satisfechas irá de la mano para determinar la motivación intrínseca de un individuo. Es por esto que los **factores psicológicos** que afectan la motivación son: a) necesidad de competencia (sentirse confiado y eficaz), b) necesidad de autonomía (tener peso en las decisiones o de alguna manera ser "dueño" de ellas) y c) necesidad de relacionarse (preocuparse por otros y que otros se preocupen por uno). Estar alerta a estos factores y modificar las cosas cuando sea posible mejorará los sentimientos propios de motivación intrínseca.

¿SON PERJUDICIALES LAS RECOMPENSAS EXTRÍNSECAS PARA LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA?

Intuitivamente, parecería que combinar motivación intrínseca y extrínseca produciría una mayor motivación. Por ejemplo, agregar recompensas externas como trofeos a una actividad que es motivante intrínsecamente (p. ej., el voleibol) debería aumentar de manera acorde la motivación. Ciertamente usted no esperaría que estas recompensas externas disminuyan la motivación intrínseca. Pero observemos con mayor detalle los efectos de las recompensas extrínsecas sobre la motivación intrínseca.

La mayoría de los primeros investigadores y practicantes consideraban que las motivaciones intrínseca y extrínseca eran acumulativas: cuanto más, mejor. Algunas personas, sin embargo, notaron que las recompensas extrínsecas podían perjudicar la motivación intrínseca. Por ejemplo, Albert Einstein comentó acerca de los exámenes: "Esta coerción tuvo un efecto tan desalentador que, después de que yo pasé el examen final, llegué a considerar insípido cualquier problema científico por todo un año" (Bernstein, 1973, p. 88). Cuando la gente se ve a sí misma como causante de su comportamiento, se considera intrínsecamente motivada. De forma contraria, cuando la gente percibe la causa de su comportamiento como algo ajeno a ella ("Lo hice por el dinero"), se considera motivada extrínsecamente. A menudo, mientras más extrínsecamente motivado esté un individuo, menos motivación intrínseca tendrá esa persona (deCharms, 1968).

¿QUÉ DICEN LAS INVESTIGACIONES?

A fines de la década de 1960, los investigadores y teóricos comenzaron sistemáticamente a probar la relación entre las recompensas extrínsecas y la motivación intrínseca. Edward Deci (1971, 1972) concluyó que los participantes que eran recompensados con dinero por participar en alguna actividad interesante pasaban menos tiempo realizando la actividad que la gente que no recibía paga. En este estudio bastante original y ahora ya clásico, Deci le pagó a los participantes para jugar a un rompecabezas mecánico diseñado por los hermanos Parker llamado SOMA, el cual consistía en muchos bloques con diferentes formas que podían ser encastrados para formar diferentes estructuras (una prueba piloto había demostrado que este juego era intrínsecamente motivante). Después de un tiempo, estos participantes jugaban con el rompecabezas SOMA (contrario a lo que ocurría con la lectura de alguna revista interesante) menos tiempo (106 segundos) que las personas que no habían recibido dinero para jugar con el rompecabezas (206 segundos).

➢ Recibir una paga por trabajar en una actividad intrínsecamente motivadora puede disminuir la motivación intrínseca de la persona por esa actividad.

En otro estudio clásico llamado "Convirtiendo el juego en trabajo". Lepper y Greene (1975) escogieron a niños de jardín de infantes como participantes y eligieron una actividad motivante para esos niños: dibujar con rotuladores. Se le pidió a cada niño que dibujara con la promesa de una de tres recompensas. En el caso de la "recompensa esperada", los niños accedían a hacer un dibujo para recibir el premio de "Mejor participante". En el grupo que no esperaba recompensa, se les dio un premio (que los niños no esperaban) después de haber completado la tarea. Una semana después se observó a los niños, sin que ellos lo notaran, y se evaluó su interés en una situación de libre elección. Los niños que habían realizado los dibujos a la espera de una recompensa mostraron una disminución de la motivación intrínseca, mientras que los otros dos grupos siguieron usando los rotuladores con el mismo entusiasmo que antes. Cuando se retiró la recompensa, la razón principal por la que el primer grupo usaba los rotuladores desapareció también, si bien habían tenido una motivación intrínseca al comienzo para hacerlo (Lepper, Greene y Nisbett, 1973). Este estudio demuestra los efectos potenciales a largo plazo de las recompensas extrínsecas y la importancia de estudiar la manera de administrar tales recompensas.

No todos los estudios han demostrado que las recompensas externas disminuyen la motivación intrínseca. Por el contrario, estudios de psicología *general* acerca de la relación entre las recompensas externas y la motivación intrínseca han demostrado que las recompensas externas perjudican la motivación intrínseca bajo ciertas circunstancias precisas, como reconocer a una persona

meramente por su participación sin prestarle importancia a la calidad de su desempeño (Cameron y Pierce, 1994; Eisenberger y Cameron, 1996). Sin embargo, Ryan y Deci (2000) debatieron esta conclusión, discutieron mucho acerca de que los efectos perjudiciales de las recompensas extrínsecas sobre la motivación intrínseca son mucho más amplios y abarcativos. De manera similar, las investigaciones conducidas específicamente en los dominios del deporte y la actividad física revelan un número de instancias en las cuales las recompensas extrínsecas y otros incentivos perjudican y reducen la motivación intrínseca (Vallerand, Deci y Ryan, 1987; Vallerand y Losier, 1999). De esta manera, necesitamos entender bajo qué condiciones las recompensas extrínsecas pueden afectar negativamente la motivación intrínseca.

Teoría de la evaluación cognitiva

Para ayudar a explicar los diferentes efectos potenciales de las motivaciones intrínseca y extrínseca, Deci y sus colegas desarrollaron un enfoque conceptual llamado **teoría de la evaluación cognitiva** (CET por sus siglas en inglés; Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). La CET es en realidad una subteoría de la teoría de la autodeterminación que es más general (SDT por sus siglas en inglés; Ryan y Deci, 2000). La teoría de la autodeterminación se centra en tres necesidades psicológicas básicas: las necesidades de funcionamiento efectivo, de relacionarse y de autonomía. Esencialmente, Deci y Ryan (1994) sostenían que "la gente está inherentemente motivada para sentir conexión con otros en el medio social (relaciones), para funcionar efectivamente en ese medio (efectividad) y para desarrollar un sentido de iniciativa personal al hacerlo (autonomía)" (p. 7). De esto se deriva que la motivación intrínseca, el desempeño y el desarrollo cognitivo se maximizan dentro de los contextos sociales que brindan a la gente la oportunidad de satisfacer estas necesidades básicas.

Aunque la SDT se concentra en la motivación intrínseca, no se preocupa en saber qué es lo que causa la motivación intrínseca. Es por esto que se desarrolló la CET, para ayudar a explicar la variabilidad de la motivación intrínseca. Continuando con la orientación de la SDT, la CDT sostiene la hipótesis de que cualquier evento puede afectar las percepciones de competencia y los sentimientos de autodeterminación de los individuos y, en definitiva, también afectará sus niveles de motivación intrínseca. Estos eventos (p. ej., la distribución de recompensas, la cantidad y calidad de la devolución del desempeño y el refuerzo, y la forma en que se estructuran las situaciones) tienen dos componentes funcionales: un *aspecto de control* y un *aspecto informativo*. Tanto el aspecto de control como el informativo pueden aumentar o disminuir la motivación intrínseca, según cómo afecte las propias competencias y la autodeterminación (véase figura 6.3).

Aspecto de control sobre las recompensas

El aspecto de control sobre las recompensas se relaciona con el **sitio de causalidad** percibido por un individuo (p. ej., aquello que causa la conducta de una persona) en una situación. Si la recompensa es percibida por la persona como controladora de su comportamiento, entonces esa persona cree que lo que causa su conducta (un sitio de causalidad externo) reside fuera de sí misma, y de esta manera disminuye la motivación intrínseca.

La gente a menudo siente el conflicto directo entre su necesidad de autodeterminación y el control que se ejerce en su persona por medio del uso de recompensas. Esto quiere decir que la gente que está intrínsecamente motivada siente que hace las cosas porque *lo desea* y no por una recompensa externa. Cuando la gente se siente controlada por una recompensa (p. ej., "sólo juego por el dinero"), la razón de su conducta reside fuera de su alcance. Por ejemplo, muchos deportistas universitarios se sienten controlados por la presión de ganar, competir por becas y para satisfacer las demandas y expectativas del entrenador. Gracias al cambio generado en muchos deportes por las agencias de libre contratación, un gran número de deportistas reporta sentirse controlado por las grandes sumas de dinero que ganan. Esto ha generado una disminución del sentimiento de placer en la actividad que desempeñan.

Por el contrario, si una recompensa es vista como que contribuye a un sitio de causalidad interna (lo que causa la conducta reside en la persona), la motivación intrínseca aumentará. En estas situaciones, los individuos sienten altos niveles de autodeterminación, y perciben que su comportamiento está determinado por su propia motivación interna. Por ejemplo, los programas deportivos y de actividad física que brindan la oportunidad de escoger el tipo de actividad que se desea realizar, el desempeño personal enfocado hacia los objetivos y los objetivos de equipo o de una clase, aumentan la motivación intrínseca porque mejoran las percepciones de control de los individuos (Vallerand y cols., 1987).

➢ La manera en que se percibe una recompensa es importante para determinar si la recompensa aumentará o disminuirá la motivación intrínseca. Cuando la gente percibe que las recompensas controlan su comportamiento o sugieren que no son competentes, disminuye la motivación intrínseca. Cuando las recompensas enfatizan los

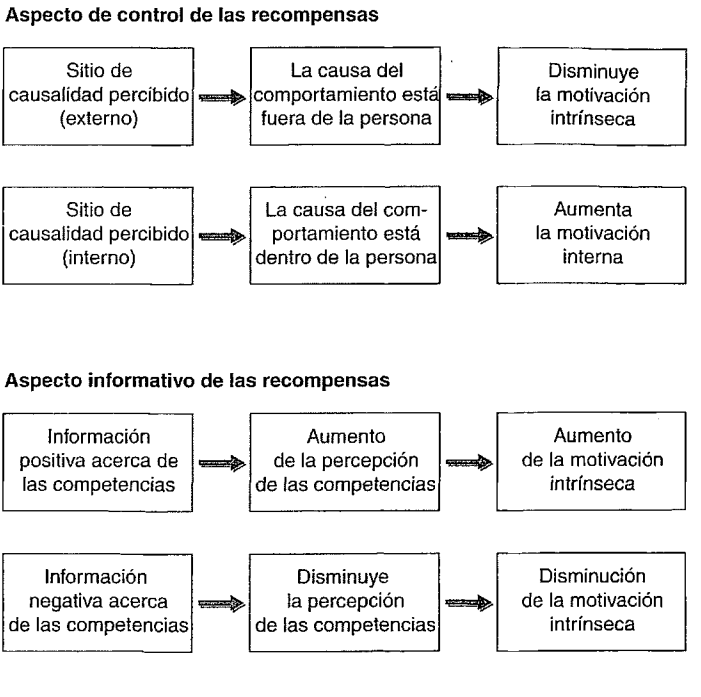


Figura 6.3 Teoría de la evaluación cognitiva.

aspectos informativos y brindan una devolución positiva sobre las competencias, aumenta la motivación intrínseca.

Aspecto informativo de las recompensas

El aspecto informativo afecta la motivación intrínseca al alterar cuán competente se siente una persona. Cuando alguien recibe una recompensa por sus logros, como el premio al jugador más valioso, recibe información positiva acerca de su competencia y debería aumentar la motivación intrínseca. En esencia, para que las recompensas mejoren la motivación intrínseca, deberían ser contingentes acerca de niveles específicos del desempeño o de la conducta.

Más aún, las recompensas o eventos que otorgan información negativa acerca de la competencia deberían disminuir la percepción de la competencia y la motivación intrínseca. Por ejemplo, si el entrenador tiene un estilo predominantemente crítico, algunos participantes pueden internalizar las señales como una información negativa acerca de su valor e importancia. Esto hará que disminuya el placer por la actividad y la motivación intrínseca. De manera similar, luchar por conseguir un premio y *no* recibirlo disminuirá los sentimientos de competencia y la motivación intrínseca.

Significado funcional del evento

A los aspectos de control y de información de las recompensas se agrega un tercer elemento importante en la CET, que es el significado funcional del evento (Deci y Ryan, 1985). En esencia, cada recompensa incluye potencialmente tanto el aspecto de control como el de información. De qué manera afectará la recompensa a la motivación intrínseca depende de si el receptor la percibe como controladora o más como informativa. Por ejemplo, superficialmente parecería positivo reconocer el esfuerzo de los individuos o de los equipos con trofeos.

Sin embargo, aunque el mensaje de la recompensa es en apariencia acerca de las competencias de los deportistas, los jugadores pueden percibir que el entrenador los está premiando para controlar su conducta ("No te convendrá estar en otro equipo el año próximo"). Debe ser claro para los participantes que la recompensa brinda información positiva acerca de sus competencias y no pretende controlar su conducta. En general, percibir la posibilidad de elección y una devolución positiva hace aflorar el aspecto informativo, mientras que las recompensas, tiempos límite y la vigilancia destacan el aspecto de control.

Considere el ejemplo que brindaron Weiss y Chaumenton (1992) acerca de un luchador que cursa la escuela secundaria. Según el entrenador, el luchador tenía mucho talento y potencial, y ganó la mayoría de sus encuentros; siempre había recibido el apoyo de su entrenador, de sus compañeros de equipo y de la comunidad. A esto se sumó que, como capitán del equipo, había participado para desarrollar las reglas del equipo y los regímenes de práctica. A pesar del cúmulo de información positiva alrededor de las competencias competitivas del estudiante, el entrenador estaba desconcertado por la falta de afecto, esfuerzo, persistencia y deseo del luchador. No fue sino hasta más tarde que el entrenador se enteró de que el padre del muchacho lo había presionado mucho para que formara parte del equipo de lucha y ahora vivía el éxito en forma indirecta a través de su hijo, mientras todavía lo criticaba cuando no creía que el desempeño de su hijo había estado a la altura de las circunstancias. De esta manera, el luchador percibía ese aspecto de control, que provenía de su padre autoritario, como un factor más fuerte que toda la retribución afectiva y recompensas que recibía gracias a su desempeño como luchador. El resultado fue que la percepción de un foco externo de causalidad originó una disminución de la motivación intrínseca.

¿CÓMO AFECTAN LAS RECOMPENSAS EXTRÍNSECAS A LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN EL DEPORTE?

Una vez se le preguntó a Magic Johnson si había recibido alguna oferta descabellada mientras era contratado por varios equipos de baloncesto universitario. Respondió: "Recibí cantidad de opciones que me ofrecían coches y dinero. Inmediatamente me quitaba las ganas. Era como si quisieran comprarme, y no me gusta que nadie intente comprarme". Note que a lo que se está refiriendo Magic Johnson es al aspecto de control de las recompensas. No le gustaba que nadie intentase controlarlo por medio de sobornos y otros incentivos extrínsecos. Con los exorbitantes contratos multimillonarios a largo plazo que se están ofreciendo en la actualidad a muchos deportistas profesionales, la pregunta que surge es si los deportistas perderán su motivación y el impulso de competir a nivel profesional. Echemos un vistazo a lo que han sacado a la luz algunas investigaciones.

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y LAS BECAS

Una de las primeras evaluaciones acerca de la manera en que las recompensas afectan la motivación intrínseca en el ámbito del deporte fue un estudio realizado por Dean Ryan basado en jugadores de fútbol americano universitarios becados y no becados (1977, 1980). Los jugadores con becas reportaban estar disfrutando menos el fútbol que sus compañeros no becados. Más aún, los jugadores de fútbol becados demostraban menor motivación intrínseca cada año que mantenían sus becas; por lo tanto, durante su último año en la universidad era cuando menos disfrutaban de la actividad. Ryan encuestó más tarde a hombres y mujeres deportistas de diferentes escuelas y distintos deportes (1980). Una vez más, los jugadores de fútbol americano becados reportaron menor motivación intrínseca que los jugadores no becados. Sin embargo, luchadores hombres y mujeres deportistas de seis deportes diferentes que tenían becas reportaron niveles más elevados de motivación intrínseca que aquellos que no poseían becas.

Estos resultados pueden explicarse por la diferencia entre los aspectos de control e informativos de las recompensas. Las becas pueden tener una función informativa: las becas les dicen a los deportistas que son buenos. Esto sería en especial informativo para los luchadores y mujeres, que reciben muchas menos becas que otros deportistas. En comparación, alrededor de 80 becas fueron entregadas a los equipos de la Primera División de fútbol americano, lo cual significaría para el aspecto informativo que el recibir una beca en fútbol americano no sería una confirmación de competencia sobresaliente tan positiva como en otros casos.

➢ Las becas deportivas pueden aumentar o disminuir los niveles de motivación intrínseca, según si el énfasis está en el aspecto de control o en el informativo.

El fútbol americano es la principal fuente de ingresos que produce el deporte para la mayoría de las universidades. Es importante considerar la manera en que las becas en el fútbol americano, así como en otros deportes que generan ingresos, deben utilizarse. Algunos entrenadores pueden utilizar las becas para ejercer poder sobre el comportamiento de los jugadores. Los jugadores a menudo piensan que deben desempeñarse bien o perderán su beca. A veces, a los jugadores

que no se desempeñan a la altura de las expectativas del entrenador se los obliga a practicar ejercicios tediosos, son amenazados con ser sacados del equipo o no se los incluye durante el partido. Recordando constantemente el tema de las becas a los jugadores, los entrenadores convierten algunas veces lo que solía ser un juego en trabajo. Bajo estas condiciones, el aspecto de control de las becas pesa más que su aspecto informativo, lo cual evidentemente disminuye la motivación intrínseca entre los jugadores becados.

Dado un cambio de tendencia en el deporte universitario, tanto en hombres como en mujeres, durante las décadas de 1980 y 1990, un estudio más reciente (Amorose, Horn y Miller, 1994) analizó el papel que juegan las becas sobre la motivación intrínseca. La investigación mostró que entre 440 hombres y mujeres deportistas de la Primera División, los jugadores becados demostraron un nivel más bajo de motivación intrínseca, disfrute y percepción de la posibilidad de elegir que el resto de su cohorte no becada. Esto sucedió tanto con mujeres como con hombres, lo que indica que el crecimiento de mujeres universitarias que se dedican al deporte puede haber generado un aumento en la presión por ganar a los niveles que experimentaban los deportistas universitarios hombres. Otorgar mayor cantidad de becas a las mujeres deportistas ha reducido el aspecto informativo de estos premios, y la presión concomitante para ganar ha incrementado el aspecto de control de las becas, lo que disminuye de esta manera la motivación intrínseca.

Junto con estas líneas, Amorose y Horn (2000) intentaron determinar si era la beca en sí misma o en realidad la conducta del entrenador lo que generaba estos cambios en la motivación intrínseca. Al evaluar cómo percibían los deportistas universitarios la conducta de sus entrenadores, los autores encontraron que los cambios en relación con los sentimientos de la motivación intrínseca eran en principio atribuibles a la conducta del entrenador más que al hecho de que el deportista estuviese becado o no. En especial, los deportistas que percibían que sus entrenadores exhibían un comportamiento predominantemente positivo e instructivo, así como democrático y con conductas de apoyo social, mostraban mayores niveles de motivación intrínseca que los deportistas cuyos entrenadores mostraban predominantemente conductas autocráticas. De manera similar, Hollembeak y Amorose (2005) encontraron que las conductas democráticas de entrenamiento generaban niveles más elevados de motivación intrínseca mientras que las conductas de entrenamiento autocráticas producían niveles más bajos de motivación intrínseca. De esta manera, al considerar la motivación intrínseca, parece ser que según el tipo de entrenador para el que uno juegue es más importante que si uno dispone de una beca.

COMPETENCIA Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

El éxito y el fracaso competitivos también pueden afectar la motivación intrínseca. Específicamente, los eventos competitivos contienen tanto eventos de control como informativos, y de esa manera pueden influir tanto en la percepción del sitio de causalidad como en la percepción de la competencia de los participantes. Al manipular el éxito y el fracaso que perciben los participantes en una tarea motora, varios investigadores han revelado que la gente tiene niveles más elevados de motivación intrínseca después de una victoria que después de una derrota (Vallerand, Gauvin y Halliwell, 1986a; Weinberg y Jackson, 1979; Weinberg y Ragan, 1979). El éxito y el fracaso tienen un alto valor informativo para la competencia, y los varones exhibieron niveles significativamente más elevados de motivación intrínseca después de una victoria que después de una derrota. En contraste, la mujeres no variaron mucho al atravesar condiciones de éxito o fracaso, lo cual sugiere que el éxito competitivo es más importante para los varones que para las mujeres (Deaux, 1985). Cuando los varones tenían éxito, tendían a sentirse bien y exhibir un elevado interés intrínseco en la tarea, pero cuando perdían, igualmente perdían rápidamente el interés y la motivación intrínseca. Las mujeres parecen sentirse menos amenazadas por la información contenida en el fracaso competitivo, tal vez porque sus egos no están generalmente tan comprometidos en demostrar el éxito como el de sus colegas varones. Cambios recientes en el deporte femenino, sin embargo, sugieren que debería reexaminarse si las participantes todavía tienen esta clase de percepciones.

➤ El éxito competitivo tiende a incrementar la motivación intrínseca, mientras que el fracaso competitivo tiende a disminuirla .

Tenemos tendencia a concentrarnos en quién ganó o perdió una competencia, lo que representa tener como meta el resultado. Sin embargo, a veces un deportista juega bien y aun así pierde frente a un oponente superior, mientras otras veces alguien juega mal y aun así gana frente a un contrincante débil. Estos resultados subjetivos también parecen determinar la motivación intrínseca de un deportista. La gente que percibe que se ha desempeñado bien demuestra niveles más altos de motivación intrínseca que aquellos con percepciones más pobres acerca del éxito (McAuley y Tammen, 1989). Ganar y perder son menos importantes para determinar la motivación intrínseca que la percepción (subjetiva) de la gente de cómo se han desempeñado.

El adagio "no importa que ganes o pierdas, sino cómo has jugado" se aplica para determinar cómo afecta a la motivación intrínseca la actuación deportiva.

En esencia, la concentración en la propia actuación parece ser más importante que el verdadero resultado. Por ejemplo, Vallerand, Gauvin y Halliwell (1986b) encontraron que los jóvenes a quienes se les pedía competir contra otro niño (competencia interpersonal) en una tarea motora exhibían menos motivación intrínseca que aquellos a quienes simplemente se les pedía que compitieran contra sí mismos (dominar la tarea). De manera similar, otra investigación (Kavussanu y Roberts, 1996; Koka y Hein, 2003) indicó que la motivación intrínseca era más elevada cuando los participantes percibían el clima motivacional de sus clases más orientado hacia el dominio de la tarea que orientado hacia el ego.

Devolución del desempeño y motivación intrínseca

La devolución del desempeño (*feedback*) y la motivación intrínseca se relacionan en la manera en que la información positiva y negativa que proviene de otros significativos afecta la percepción de las propias competencias y, por consiguiente, la motivación intrínseca. En su primer estudio, Vallerand (1983) investigó variando las cantidades de comentarios positivos hacia adolescentes jugadoras de *hockey* que estaban realizando diferentes habilidades de este deporte. Las jugadoras recibieron 0, 6, 12, 18 o 24 sentencias positivas por parte de las entrenadoras mientras realizaban varias pruebas. Los grupos que recibieron comentarios obtuvieron una puntuación más alta en la percepción de sus competencias y motivación intrínseca que el grupo que no recibió comentarios sobre su actuación, aunque no hubo diferencias entre los distintos grupos que recibieron algún comentario. Es por esto que la cantidad absoluta de comentarios positivos parece ser menos importante que la presencia de al menos algún tipo de comentario positivo.

Un segundo estudio que utilizó una tarea de equilibrio también demostró que una devolución positiva produjo niveles más elevados de motivación intrínseca que las devoluciones negativas o la ausencia de comentarios (Vallerand y Reid, 1984). La devolución positiva en una prueba de estado físico a jóvenes (en comparación con la ausencia de comentarios o con devoluciones negativas) también incrementó la percepción de la competencia y la motivación intrínseca (Whitehead y Corbin, 1991). Estos resultados subestiman la importancia de un enfoque positivo para aumentar las capacidades y la motivación intrínseca que sienten los participantes en relación con la tarea.

Otros determinantes de la motivación intrínseca

Además de los factores recién comentados, los investigadores han encontrado una variedad de otros factores relacionados con la motivación intrínseca (véase Vallerand y Rousseau, 2001, para una revisión). De esta manera, los niveles más elevados de motivación intrínseca parecen estar relacionados con:

- jugar para un entrenador que brinda autonomía (democrático) frente a un entrenador controlador,
- participar recreativamente frente a una liga competitiva,
- altos niveles contra bajos niveles de percepción de competencias y
- altos niveles de percepción frente a bajos niveles de percepción del control.

Estrategias para incrementar la motivación intrínseca

Por más que las recompensas no perjudiquen inherentemente la motivación intrínseca, los entrenadores, educadores físicos y preparadores físicos trabajan para estructurar el uso de recompensas y otras estrategias de forma que mejoren las percepciones de éxito y aptitudes y, en definitiva, la motivación intrínseca de los participantes. Lea a continuación las sugerencias para incrementar la motivación intrínseca, y analice de qué manera la utilización de recompensas brinda a los participantes la información que mejorará su motivación intrínseca y la percepción de sus competencias.

- *Brinde ayuda para facilitar experiencias exitosas.* La percepción del éxito refuerza los sentimientos de competencias personales. Por ejemplo, bajar las cestas para jugadores jóvenes de baloncesto y estructurar los entrenamientos para brindar experiencias exitosas mejorará los sentimientos de competencia. Haga devoluciones positivas de lo que los deportistas estén haciendo bien.

- *Otorgue recompensas contingentes según las actuaciones.* Asocie las recompensas con la producción de conductas específicas para aumentar su valor informativo. Otorgue las recompensas según la ejecución correcta de jugadas, buena conducta deportiva, por ayudar a los compañeros de equipo o dominar una nueva habilidad para que brinde información acerca de las aptitudes individuales. Explique con claridad a los participantes que las recompensas son específicamente por hacer bien

las cosas y que usted no intenta, de ninguna manera, controlarlos. Enfatice el aspecto informativo de las recompensas.

■ *Utilice elogios verbales y no verbales.* Muchas personas olvidan cuán poderosos pueden ser los elogios. El elogio brinda un reconocimiento positivo y ayuda a los deportistas a continuar su esfuerzo por mejorar. Esto es importante en especial para los deportistas suplentes y para quienes reciben poco reconocimiento, así como para los estudiantes que no son particularmente habilidosos en el deporte y la actividad física. Por ejemplo, los practicantes con sobrepeso de una clase necesitan estimulación positiva constante para mantenerse motivados y sentirse bien consigo mismos. Una simple palmadita en la espalda o un "buen trabajo" pueden brindar el reconocimiento que cada persona necesita por su contribución para con el equipo o por lograr una meta personal.

■ *Varíe el contenido y la secuencia de los ejercicios del entrenamiento.* Los ejercicios deportivos y físicos pueden volverse tediosos y aburridos. Una manera de romper con la monotonía y mantener los niveles de motivación es variar los tipos de ejercicios y las secuencias en que son presentados. Esa variedad también les brinda a los deportistas jóvenes la posibilidad de probar nuevas posiciones o tareas. Los jóvenes no sólo se divierten más sino que también amplían su conocimiento y apreciación de las demandas de las distintas posiciones y de las habilidades necesarias para manejarlas. De manera similar, los preparadores físicos deberían esforzarse por variar el contenido y el formato de los programas de ejercicios para mantener la motivación elevada. (Las tasas de abandono de los programas de ejercicio con frecuencia alcanzan un 50%.)

■ *Involucre a los participantes en la toma de decisiones.* Permita que los participantes más responsables tomen decisiones y hagan las reglas. De esta manera, aumentará su percepción de control y generará sentimientos de logros personales. Por ejemplo, los practicantes podrían sugerir la manera de organizar una sesión de práctica, armar las reglas del equipo o de la clase, establecer un código de vestimenta o, si están preparados, proceder con la estrategia de juego. La gente percibe que tiene mejores aptitudes cuando participa en el proceso de aprendizaje.

■ *Establezca metas realistas.* No todos los participantes son habilidosos o aptos para competir con éxito. Sin embargo, la gente puede aprender a establecer metas realistas basadas en sus habilidades individuales. Estas metas no dependen necesariamente de los resultados de las actuaciones; en cambio, podrían incluir jugar durante determinada cantidad de minutos, mantener el control emocional, o simplemente mejorar en relación con una actuación previa. Base las metas de la actuación en el nivel de desempeño personal (p. ej., mejorar el tiempo en que corre una milla de 7:33 a 7:25), deje que los practicantes lleven el control de su desempeño (no depender de cuán bien juega el contrincante) y haga que el éxito sea más probable. Cumplir con los objetivos es un signo de aptitud que aumentará la motivación. El capítulo 15 presenta una discusión más detallada acerca de cómo planificar las metas.

FLUIDEZ: UN CASO ESPECIAL DE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Algunos de los estudios más innovadores para mejorar la motivación intrínseca provienen del trabajo de Mihaly Csikszentmihalyi (1990). Mientras muchos investigadores han tratado de determinar qué factores perjudican la motivación intrínseca, Csikszentmihalyi investigó exactamente qué hace que una tarea sea motivante intrínsecamente. Examinó la escalada de rocas, la danza, el ajedrez, la música y los deportes *amateur* (todas las actividades que la gente realiza con gran intensidad pero generalmente por poca o ninguna recompensa externa). En el deporte, Sue Jackson ha conducido la investigación en esta área estudiando las experiencias de fluidez de los deportistas de una variedad de deportes. Jackson y Csikszentmihalyi han colaborado recientemente en un libro, *Fluidez en el deporte: las claves para experiencias y desempeños óptimos* (*Flow in Sport: The Keys to Optimal Experiences and Performances;* Jackson y Csikszentmihalyi, 1999). A lo largo de su investigación, Jackson y Csikszentmihalyi han identificado un número de elementos comunes que hacen que las actividades deportivas sean intrínsecamente interesantes. Estos elementos esenciales del estado de fluidez son los siguientes:

■ *Equilibrio entre los desafíos y las habilidades.* La parte más importante de la definición de fluidez de Csikszentmihalyi es la que hace referencia al equilibrio entre las percepciones personales de habilidad y el desafío a sortear. Una victoria sencilla o una despareja derrota difícilmente lo harán entrar a uno en el estado de fluidez. Como lo marcó un jugador de *hockey*: "Cuando enfrento a un competidor que me exige al máximo y me plantea un verdadero desafío es cuando puedo entrar en la zona". Para que surja el estado de fluidez es imperativo que un deportista, hombre o mujer, crea que tiene las habilidades para cumplir exitosamente con los desafíos físicos, técnicos y mentales que enfrenta.

■ *Absorción completa en la actividad.* El participante está tan compenetrado en la actividad que nada más parece importarle. Un jugador de baloncesto dice: "La cancha es todo lo que importa. [...] Algunas veces pienso

en algún problema, como una pelea con mi novia, y pienso que eso no se compara en nada con el partido. Puedes pensar sobre un problema todo el día, pero apenas entras en la cancha, al diablo con eso. [...] Cuando estás jugando al baloncesto, es todo lo que está en tu cabeza".

■ *Metas claras.* Las metas son tan claras que el deportista sabe exactamente qué hacer. Estas intenciones tan claras facilitan la concentración y la atención. Como dijo un nadador acerca de la experiencia de fluidez: "Yo sabía exactamente cómo iba a nadar la carrera".

■ *Fusión de la acción y la conciencia.* El deportista es consciente de sus acciones pero no de la conciencia en sí misma. El estado mental es capturado por esta jugadora de voleibol, quien dice: "La única cosa que pasa por mi mente es jugar bien. Aunque realmente no tengo que pensar en nada. Cuando estoy jugando, simplemente me llega. Es una buena sensación. Y cuando estás con esa sensación no piensas en nada. Si das un paso atrás y piensas que estás con la mano caliente, de un momento para otro estás frita".

■ *Total concentración en la tarea a realizar.* Los deportistas reportan que sienten como un rayo de energía concentrada. Los ruidos del público, las reacciones del oponente y otras distracciones simplemente no importan. El centro de la atención está claramente en la tarea a realizar. Un jugador de tenis describe su concentración total: "Todo lo que me importaba era la cancha de tenis y la pelota. Estaba tan metido en la zona y concentrado que la pelota me parecía un melón".

■ *Pérdida de la conciencia de sí mismo.* Los deportistas reportan que su ego se fusiona completamente con la actividad que están realizando. Un escalador captura bien esta sensación: "Durante la escalada uno tiende a acoplarse con lo que pasa alrededor de uno –en las rocas, en los movimientos requeridos. [...] en los asideros. [...] la posición correcta del cuerpo– tan compenetrado que podría perder la conciencia de su propia identidad y fusionarse con la roca".

■ *Sentido de control.* Este elemento de fluidez se refiere al hecho de que el deportista no tiene conciencia activa del control, sino que simplemente no se preocupa por la posibilidad de una falta de control. Un jugador de pelota paleta demuestra este sentido de control: "A veces, cuando estoy muy concentrado en el juego, no existe nada más, nada excepto el acto de jugar y golpear la pelota. El otro jugador debe estar ahí para jugar, pero no estoy preocupado por él. No estoy compitiendo contra él en ese momento. Estoy intentando colocar la pelota en el lugar preciso, y no tiene importancia ganar o perder".

■ *No hay metas o recompensas externas a la actividad.* El deportista participa exclusivamente por la actividad en sí misma, sin buscar otra recompensa. Un jugador de ajedrez lo señala al decir: "La parte más reconfortante del ajedrez es la competencia, la satisfacción de organizar tus habilidad mental contra la de otra persona. [...] He ganado dinero y trofeos, pero al considerar los gastos de las inscripciones a torneos, la asociación de ajedrez, etc., en general pierdo dinero".

■ *Transformación del tiempo.* Los deportistas en el estado de fluidez suelen comunicar que el tiempo parece acelerarse, aunque para algunos se desacelera. Sin embargo, la mayoría de los individuos en el estado de fluidez reportan cambios con respecto a su percepción del tiempo. Como dijo un deportista: "Cuando nos dimos cuenta, ya había terminado".

■ *Movimientos sin esfuerzo.* Este elemento hace referencia al hecho de que el deportista está realizando una buena actuación pero no está realmente pensando al respecto, no parece estar esforzándose demasiado. Una patinadora artística captura bien este momento: "Fue simplemente uno de esos programas que se encienden. Fue tan precipitado; es como que sientes que podrías continuar por siempre, no quieres detenerte porque lo estás haciendo tan bien. Casi no tienes que pensar; es como si todo fluyera automáticamente sin pensar en ello. Como si estuvieras en piloto automático, tienes la mente en blanco".

Estos elementos representan las características esenciales de los desempeños óptimos, que los deportistas han descrito como "con la mano caliente", "estado emocional especial", "en una racha" o "en la zona", un estado especial donde todo está saliendo bien y uno está funcionando con todos los cilindros. Csikszentmihalyi llama a esta sensación holística **fluidez**, mediante la cual la gente se siente completamente compenetrada o funcionando con un piloto automático. Él sostenía que la experiencia de fluidez ocurre cuando tus habilidades se equiparan a tu reto. La motivación intrínseca está en su cenit y se logra el desempeño máximo. Sin embargo, si las demandas de la tarea son mayores que la propia capacidad, uno se vuelve ansioso y actúa mal. De manera contraria, si la habilidad es mayor que los desafíos de la tarea, la persona se aburre y no actúa tan bien.

En la figura 6.4 se muestra que la fluidez se logra cuando tanto las capacidades (habilidades) y los retos son elevados. Por ejemplo, si un deportista tiene un nivel de habilidad elevado y su oponente también es habilidoso (p. ej., en un desafío difícil); en ese caso, el deportista podría lograr fluidez. Pero si un deportista con menor habilidad se enfrenta con otro más habilidoso (desafío difícil), la situación producirá ansiedad. Combinar pocas habilidades con desafíos sin dificultad resulta en aburrimiento. Al estructurar las clases de ejercicio, educación física y deportes competitivos fomentando el desafío y la creati-

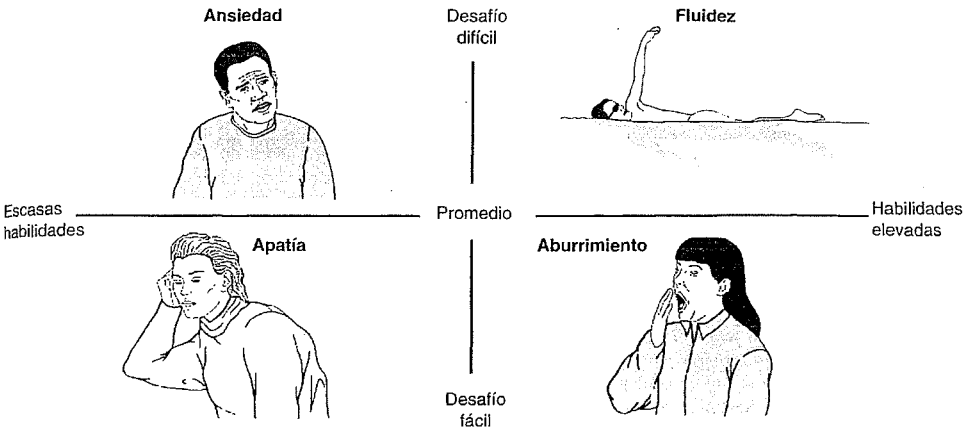


Figura 6.4 Un modelo de fluidez.

Derechos reservados 1992 de "Examining the flow experiences in sport contests: Conceptual issues and methodological concerns", *Journal of Applied Sport Psyhology* 4(2): 147 por J. S. Kimiecik y G. Stein. Reproducido con permiso de Taylor y Francis, Inc.

vidad, se alimenta mejor las actuaciones, se enriquece las experiencias y se genera un compromiso más duradero con la actividad física.

¿DE QUÉ MANERA LA GENTE ALCANZA EL ESTADO DE FLUIDEZ?

Si supieran cómo, los entrenadores y profesores probablemente ayudarían a los alumnos y deportistas a lograr que apareciera este túnel en donde todo fluye. Por lo tanto, la pregunta lógica es: ¿cómo logra uno este estado de fluidez? Investigaciones que estudiaron a deportistas de diferentes disciplinas (Jackson, 1992, 1995) encontraron que los factores que enumeraremos a continuación son los más importantes para lograr el estado de fluidez:

- *Motivación para actuar.* Estar motivado para actuar –y desempeñarse bien– es importante para lograr la fluidez. Cuando a los individuos les falta esa motivación, la fluidez es mucho más difícil de lograr. El equilibro entre el desafío y la habilidad puede ser el área más importante a tener en cuenta para asegurarse de que el individuo tiene una motivación óptima.

- *Lograr un nivel de excitación óptimo antes de la actuación.* Estar relajado, controlar la ansiedad y disfrutar de la actividad contribuyen a la fluidez. Jackson encontró que algunas personas claramente preferían estar más relajadas, mientras otras querían estar más energéticas. Sin embargo, varios deportistas hablaron de conseguir un equilibrio entre la calma y la excitación. Como explicaba un patinador: "Relajación y confianza, pero no debes irte al límite; no puedes estar demasiado relajado. Debes estar preocupado por algo" (Jackson 1992, p. 171).

- *Mantener la concentración apropiada.* Mantener una concentración restringida, estar en el presente, concentrarse antes de la actuación y enfocarse en los puntos clave de la actividad son puntos importantes para mantener la concentración apropiada. Csikszentmihalyi (1990) se refirió a la concentración en la tarea próxima como una de las dimensiones mencionadas con mayor frecuencia en la experiencia del estado de fluidez. Un patinador explicó acerca del resultado positivo de concentrarse completamente en el desempeño próximo de esta manera: "Gracias al hecho de que estás tan enfocado, puedes concentrarte fácilmente" (Jackson, 1992, p. 172).

- *Preparación y planes competitivos y precompetitivos.* Junto con la mencionada confianza y la actitud positiva, los deportistas mencionaron muy a menudo la planificación para describir qué factores influyen para lograr el estado de fluidez. Por ejemplo, un lanzador de jabalina comentó: "El hecho de que hice todo lo posible con mi concentración y mi físico me hace tener confianza. Todas las facetas están cubiertas. [...] Así aseguro mi mente consciente de que he hecho todo lo posible; entonces, debo permitirme desconectarme y dejar que suceda" (Jackson, 1995, p. 144).

■ *Preparación física óptima y precisa.* Si se trabajó de antemano lo necesario en el entrenamiento y en la preparación, trabajar duro, y sentir que está físicamente preparado y capaz de tener sensaciones positivas en las prácticas antes de la competencia, son todas cosas importantes para lograr alcanzar y mantener el estado de fluidez. Además de la atención al descanso y al entrenamiento, la nutrición también parece importante para establecer las condiciones óptimas para que ocurra el estado de fluidez. Se suma a esto que los deportistas reportan que pensar que estaban físicamente preparados los ayudó a incrementar su confianza y habilidad para permanecer en el estado de fluidez durante un período más prolongado.

■ *Ambiente óptimo y condiciones situacionales.* Aunque la gente puede *programarse* para lograr la fluidez alterando su propio clima interno, los deportistas también nombran influencias del ambiente y condiciones situacionales que afectan su habilidad para lograr el estado de fluidez. Tales condiciones, como una atmósfera apropiada, comentarios positivos del entrenador, ausencia de presiones exteriores y condiciones óptimas de juego, mejoran la probabilidad de que se logre la fluidez.

■ *Confianza y actitud mental.* La confianza es la principal aliada para lograr el estado de fluidez; de manera contraria, la duda y la presión que recae sobre nosotros son percibidas como factores que perturban la fluidez. Creer que puede ganar, pensar en positivo, bloquear lo negativo y disfrutar lo que se está haciendo ayudará a cementar la confianza. Pero quizá lo más importante es creer que se está a la altura de vencer el desafío que se le presenta. Como lo mencionó un deportista: "Creo que probablemente la cosa más importante para mí es sentir que dispongo de la habilidad para estar en esa situación" (Jackson, 1995, p. 144).

■ *Juego de equipo e interacción.* En los deportes de equipo, ingresar al estado de fluidez a veces depende de (o por lo menos está influenciado por) los compañeros de equipo. Las interacciones positivas del equipo, como buenos pases del balón, jugar como una unidad y con una comunicación abierta ayudan para conseguir la fluidez. Sumado a esto, la confianza en los compañeros de equipo y tener un propósito compartido también son importantes para cohesionar las interacciones del equipo.

■ *Sentirse a gusto con la actuación.* El factor que los deportistas mencionaron con más frecuencia para lograr

Alcanzar y sostener el estado de fluidez en un deporte de equipo depende en gran medida de los compañeros que uno tenga.

la fluidez fue sentirse a gusto con su desempeño y movimientos. En esencial recibir una devolución positiva de los movimientos y controlar su cuerpo les da a los deportistas un sentimiento de facilidad de movimiento. Cualquiera que haya practicado deporte sabe que hay momentos en los que las cosas se sienten bien, tranquilas, sin esfuerzo y sincronizadas. Estos sentimientos suelen ayudar a lograr el estado de fluidez.

CONTROL DEL ESTADO DE FLUIDEZ

¿Pueden las personas controlar los pensamientos y los sentimientos conectados con la fluidez? Los deportistas entrevistados por Jackson (1992, 1995) variaron sus respuestas considerando el control que ejercían sobre sus estados de fluidez. En total, 79% percibía la fluidez como controlable, mientras que el 21% creía que estaba fuera de su control. Los deportistas que creían que la fluidez era controlable hicieron comentarios como el siguiente: "Sí, creo que lo puedes mejorar, pero no es un esfuerzo consciente. Si tratas de hacerlo, no va a funcionar. No creo que sea algo que puedas encender y apagar como un interruptor de luz" (Jackson, 1992, p. 174). Un triatleta dijo: "Yo creo que lo puedo programar. Puedes preparar la escena para que suceda, quizá con toda la preparación. Debería ser algo que te puedes pedir a ti mismo para que suceda, creo yo, por medio del entrenamiento o por medio de tu disciplina" (Jackson, 1995, p. 158).

Algunos deportistas, aunque consideran que la fluidez es controlable, ponen límites para considerar si realmente ocurriría. Un lanzador de jabalina capturó esta percepción en su comentario: "Sí, es controlable, pero es una batalla entre tu conciencia y tu subconsciente, y debes decirle a tu conciencia que se calle y deje que lidere la acción el subconsciente, lo cual hará porque es muy poderoso" (Jackson, 1995, p. 158). Un jugador de rugby creía que la fluidez no era controlable en los deportes de equipo: "Todo depende del equipo, de que todos los chicos se sientan uno, y sólo sucede 5, 10 minutos, media hora si todo sale muy bien; entonces alguien pierde la concentración o se va del ritmo o algo así y te encuentras en la situación en la que estabas previamente, y eso es algo que no puedes controlar" (Jackson, 1995, p. 159).

Los estudios de Jackson sugieren que, aunque los deportistas no pueden controlar la fluidez, aun así pueden aumentar las posibilidades de que ocurra si siguen las pautas marcadas aquí y se concentran en las cosas que están bajo su control, como su preparación mental. "Los más iluminados" es un estudio realizado por Pates, Olivier y Manyard (2001), quienes examinaron la efectividad del entrenamiento con hipnosis para los estados de fluidez y los golpes de *putt* en el golf. El entrenamiento con hipnosis incluía la respiración profunda, la relajación progresiva y un tipo de imagen multisensorial asociada con una señal disparadora. Los descubrimientos revelaron que los cinco golfistas estudiados mejoraron tanto sus golpes de *putt* como sus puntuaciones de fluidez después de utilizar la hipnosis, por lo que demostraron que los deportistas pueden entrenarse para mejorar sus experiencias de fluidez. En un estudio con 236 deportistas, Jackson, Thomas, Marsh y Smethurst (2001) también encontraron que la fluidez se relacionada no sólo con la actuación sino con las habilidades psicológicas que los deportistas suelen utilizar. En particular, mantener el control de los pensamientos y emociones, y mantener un nivel apropiado de activación y relajación eran habilidades psicológicas relacionadas con la fluidez.

FACTORES QUE EVITAN Y PERTURBAN LA FLUIDEZ

Aunque necesitamos comprender cómo mejorar la probabilidad de que ocurra la fluidez, es igualmente importante comprender qué factores pueden impedirla o perturbarla (Jackson, 1995). Estos factores son identificados en "Factores que perturban y evitan la fluidez" en la página 152. A pesar de la consistencia de aquello que impide y perturba que ocurra la fluidez, los individuos experimentan diferencias ante estas situaciones. El factor que los deportistas citaron más a menudo como causa que *evita* el estado de fluidez fue la insuficiente preparación física, puesta a punto, y las condiciones ambientales y situacionales; la razón que dieron con más frecuencia como *perturbadora* del estado de fluidez fueron las influencias ambientales y situacionales.

Los profesionales pueden intentar estructurar el entorno y hacer devoluciones para maximizar las posibilidades de los deportistas para alcanzar y mantener el estado de fluidez. Sin embargo, los practicantes deben estar conscientes de los factores que influyen para que se presente el estado de fluidez, para poder prepararse mental y físicamente para la competencia y la actividad física de manera acorde. Deberían distinguir los factores que están bajo su control y que pueden cambiar (p. ej., la preparación física o mental, la concentración de la atención, los monólogos negativos) de los que no pueden controlar (p. ej., la respuesta de la multitud, los comentarios del entrenador, las condiciones climáticas o del campo de juego, las conductas de los competidores). Por ejemplo, una deportista no puede controlar una multitud hostil, pero puede controlar la manera en que reacciona en lo físico y en lo mental frente a ese público. De manera similar, un fisioterapeuta no puede controlar las actitudes de sus pacientes o el hacinamiento en la clínica, pero puede esforzarse por mantener una actitud positiva en las interacciones con sus pacientes. Finalmente, mejorar las habilidades psicológicas, como la regulación de la excitación, el manejo de las emociones y el control de los pensamientos, aumentan las probabilidades de una persona de experimentar la fluidez.

Factores que perturban y evitan la fluidez

Factores que evitan la fluidez

- Preparación física y puesta a punto insuficientes
  - ✓ Lesión
  - ✓ Fatiga
  - ✓ Sentirse mal físicamente
- Condiciones situacionales y ambientales no óptimas
  - ✓ Tensiones externas
  - ✓ Respuestas no deseadas del público
  - ✓ Influencias incontrolables del evento
- Falta de confianza o estado mental negativo
  - ✓ Pensamiento negativo
  - ✓ Dudas
  - ✓ No controlar el estado mental
- Concentración inapropiada
  - ✓ Pensar demasiado
  - ✓ Preocuparse por lo que están haciendo los demás
  - ✓ Frustración con el esfuerzo de los compañeros de equipo
- Problema con la preparación precompetitiva
  - ✓ Mala preparación precompetitiva
  - ✓ Distracción antes de la competencia
  - ✓ Interrupción de la preparación precompetitiva
- Falta de motivación para actuar
  - ✓ No hay metas
  - ✓ Falta de desafíos
  - ✓ Poca excitación o motivación
- Nivel de excitación no óptimo antes de la competición
  - ✓ No estar relajado
  - ✓ Sentirse demasiado relajado
- Interacción y juego en equipo negativo
  - ✓ El equipo no actúa bien
  - ✓ No sentirse parte del equipo
  - ✓ Conversaciones negativas dentro del equipo
- El desempeño es malo
  - ✓ Errores no forzados
  - ✓ Mala técnica
  - ✓ Las cosas no salen como se planificaron

Factores que perturban la fluidez

- Influencias situacionales y ambientales no óptimas
  - ✓ Detención de la jugada
  - ✓ Preocuparse por lo que está haciendo el rival
  - ✓ Decisiones negativas del árbitro
  - ✓ Comentarios negativos, inapropiados o ausencia de comentarios
- Problemas con la puesta a punto física y el estado físico
  - ✓ Falta de preparación física
  - ✓ Lesión durante la competencia
  - ✓ Fatiga
- Problemas con el desempeño del equipo y las interacciones
  - ✓ Conversaciones negativas dentro del campo de juego
  - ✓ El equipo no juega bien
  - ✓ Falta de interacciones de equipo
- Concentración inapropiada
  - ✓ Preocuparse por las habilidades del rival
  - ✓ Soñar despierto
  - ✓ Pérdida de concentración
- Dudar o presionarse a uno mismo
  - ✓ Duda
  - ✓ Presionarse a uno mismo

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1 Explique de qué manera las devoluciones del desempeño positivas y negativas influyen en el comportamiento.

Para discutir dos enfoques básicos del refuerzo –el control positivo y el control negativo– nosotros recomendamos el enfoque positivo, aunque el castigo es a veces necesario para cambiar una conducta. Hay varios factores que pueden hacer que el refuerzo sea más efectivo, que incluyen la elección de refuerzos efectivos, el programa de refuerzos y la elección de las conductas apropiadas (que incluyen el desempeño y las habilidades sociales y emocionales) a reforzar. El castigo tiene efectos negativos potenciales, como el miedo al fracaso o la creación de un clima de aprendizaje hostil.

2. Mencione cómo implementaría programas de modificación de la conducta.

Cuando utilizamos sistemáticamente los principios del refuerzo para estructurar un entorno deportivo y de actividad física, la meta principal es ayudar a los individuos a permanecer orientados en la tarea y motivados durante el período de entrenamiento.

3. Discuta acerca de diferentes tipos de motivación intrínseca y extrínseca.

Los pensadores contemporáneos ven las motivaciones intrínseca y extrínseca como un continuo, que va desde la desmotivación hasta varios tipos de motivación extrínseca (introyectada, identificada y regulación integrada) y hasta varios tipos diferentes de motivación intrínseca (conocimiento, estimulación, logros). La motivación intrínseca y la motivación extrínseca son vistas como multidimensionales.

4. Describa la relación entre la motivación intrínseca y las recompensas externas (aspectos de control e informativos).

Las recompensas externas pueden perjudicar la motivación intrínseca. La teoría de la evaluación cognitiva ha demostrado que las recompensas extrínsecas pueden tanto aumentar como disminuir la motivación intrínseca, según si la recompensa es fuente de control o de información. Dos ejemplos del efecto de los incentivos externos en el deporte son el programa de becas y el hecho de ganar o perder. Si se quiere mejorar la motivación intrínseca de los practicantes, la clave es ofrecer recompensas de contenido informativo.

5. Detalle diferentes maneras para mejorar la motivación intrínseca.

Entrenadores, profesores y preparadores físicos pueden mejorar la motivación intrínseca a través de varios métodos, como utilizar elogios verbales y no verbales, involucrar a los participantes en la toma de decisiones, programar objetivos alcanzables, hacer que las recompensas dependan del desempeño y variar el contexto y la secuencia de los ejercicios durante los entrenamientos.

6. Describa de qué manera factores como las becas, conductas de entrenamiento, competencias y las devoluciones del desempeño influyen sobre la motivación intrínseca.

Las investigaciones han revelado una variedad de factores relacionados con la motivación intrínseca. Por ejemplo, se detectaron mayores niveles de motivación intrínseca en deportistas no becados que en deportistas becados, practicando con entrenadores democráticos frente a entrenadores autocráticos, para ambientes recreativos frente a competitivos y para comentarios positivos contra negativos.

7. Describa el estado de fluidez y cómo se consigue.

Un estado especial de fluidez resume la motivación intrínseca. Este estado de fluidez contiene muchos elementos en común, si bien el aspecto clave es que existe un equilibrio entre la percepción de las habilidades del individuo y el reto que presenta la tarea. Muchos factores, como la confianza, la excitación óptima y la atención concentrada, ayudan a alcanzar el estado de fluidez; otros factores, como la actitud autocrítica, las distracciones y la falta de preparación pueden evitar o perturbar los estados de fluidez. También se ha demostrado que el entrenamiento de habilidades psicológicas ayuda a conseguir el estado de fluidez.

PALABRAS CLAVE

cadena en reversa
desmotivación
devolución del desempeño
devolución directiva
devolución motivacional
entrenamiento de la conducta
factores psicológicos
factores sociales
fluidez
manejo de las contingencias
modificación de la conducta
moldeado
motivación intrínseca
recompensas extrínsecas
recompensas intrínsecas
refuerzo
regulación identificada
regulación integrada
regulación introyectada
sitio de causalidad
teoría de la evaluación cognitiva

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. Analice los dos principios de refuerzo y explique por qué son más complicados de lo que aparentan en un principio.
2. Analice las diferencias entre los enfoques positivos y negativos de la enseñanza y el entrenamiento. Según lo evidencian las investigaciones, ¿cuál es más beneficioso y por qué?
3. Mencione tres de los efectos colaterales negativos potenciales de la utilización de castigos.
4. Mencione los diferentes tipos de refuerzos y la efectividad de los programas continuos e interrumpidos de refuerzos.
5. Mencione tres factores, aparte del éxito, que el entrenador o el educador físico podría reforzar.
6. Analice las tres pautas que usted crea más importantes para implementar programas conductivos en el ámbito del deporte y la actividad física.
7. Para un individuo que está intrínsecamente motivado, ¿aumentará su motivación la inclusión de recompensas extrínsecas? Justifique su respuesta.
8. Analice la teoría de la evaluación cognitiva como manera para ayudar a explicar la relación entre las recompensas extrínsecas y la motivación intrínseca. Compare el aspecto de control con el aspecto informativo de las recompensas.
9. Analice los resultados de los estudios de Ryan acerca de las becas y la motivación intrínseca. ¿Cuáles son las implicancias de los descubrimientos? ¿De qué manera profundizaron estos estudios Horn y Amorose?
10. Explique los efectos del éxito y del fracaso, de las devoluciones del desempeño, y de la competencia sobre la motivación intrínseca; incluya los descubrimientos de los estudios de investigación. ¿Qué implicancias tienen esos descubrimientos para los practicantes?
11. Mencione tres métodos para aumentar la motivación intrínseca.
12. Describa cómo es conceptualizada la motivación en su variación dentro del continuo que va desde la desmotivación hasta la motivación extrínseca y a la motivación intrínseca. Describa diferentes tipos de motivación intrínseca y tres de motivación extrínseca.
13. Analice el concepto de fluidez. ¿Cuáles son sus características principales? ¿En qué tipo de actividad es más probable que la fluidez se manifieste?
14. Analice tres factores que ayuden a la gente a lograr el estado de fluidez y tres barreras que lo inhiban.
15. Mencione tres maneras en las que un entrenador puede seleccionar y registrar conductas específicas al aplicar un entrenamiento conductual.

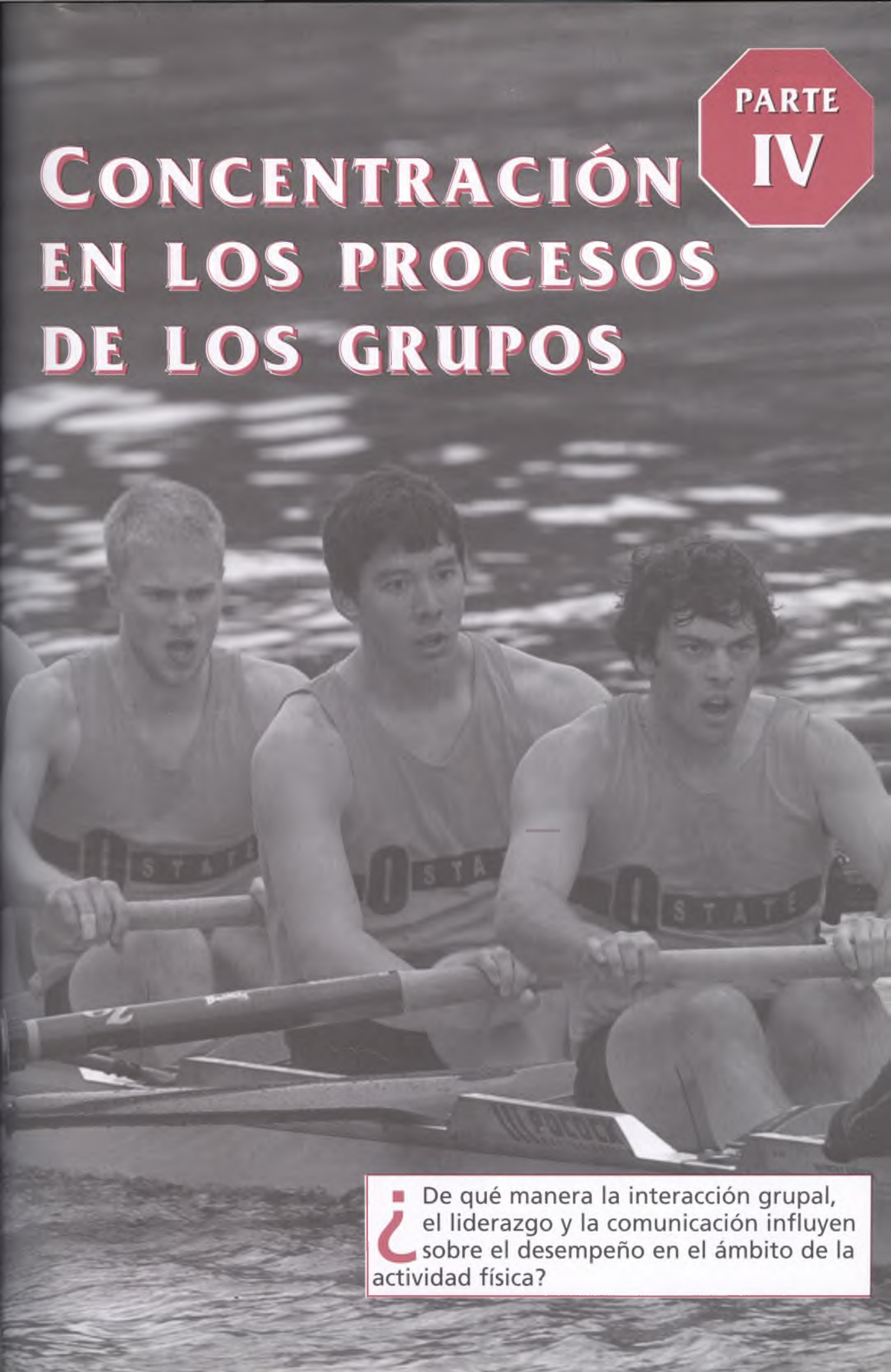
PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Usted se hace cargo de un equipo con historia de derrotas y que recientemente tuvo un entrenador autoritario. Por ende, la motivación intrínseca de los jugadores es muy baja. ¿Qué harías usted para reconstruir la motivación intrínseca del equipo? ¿Qué tipo de recompensas y conductas de entrenamiento utilizaría? Mencione algunos descubrimientos de investigaciones y teorías que apoyen sus métodos.

2. Ha aprendido acerca de la modificación de la conducta utilizando refuerzos positivos y castigos. ¿Cómo utilizaría usted estos dos recursos de motivación para aumentar la motivación y la confianza de su equipo?

PARTE IV

CONCENTRACIÓN EN LOS PROCESOS DE LOS GRUPOS



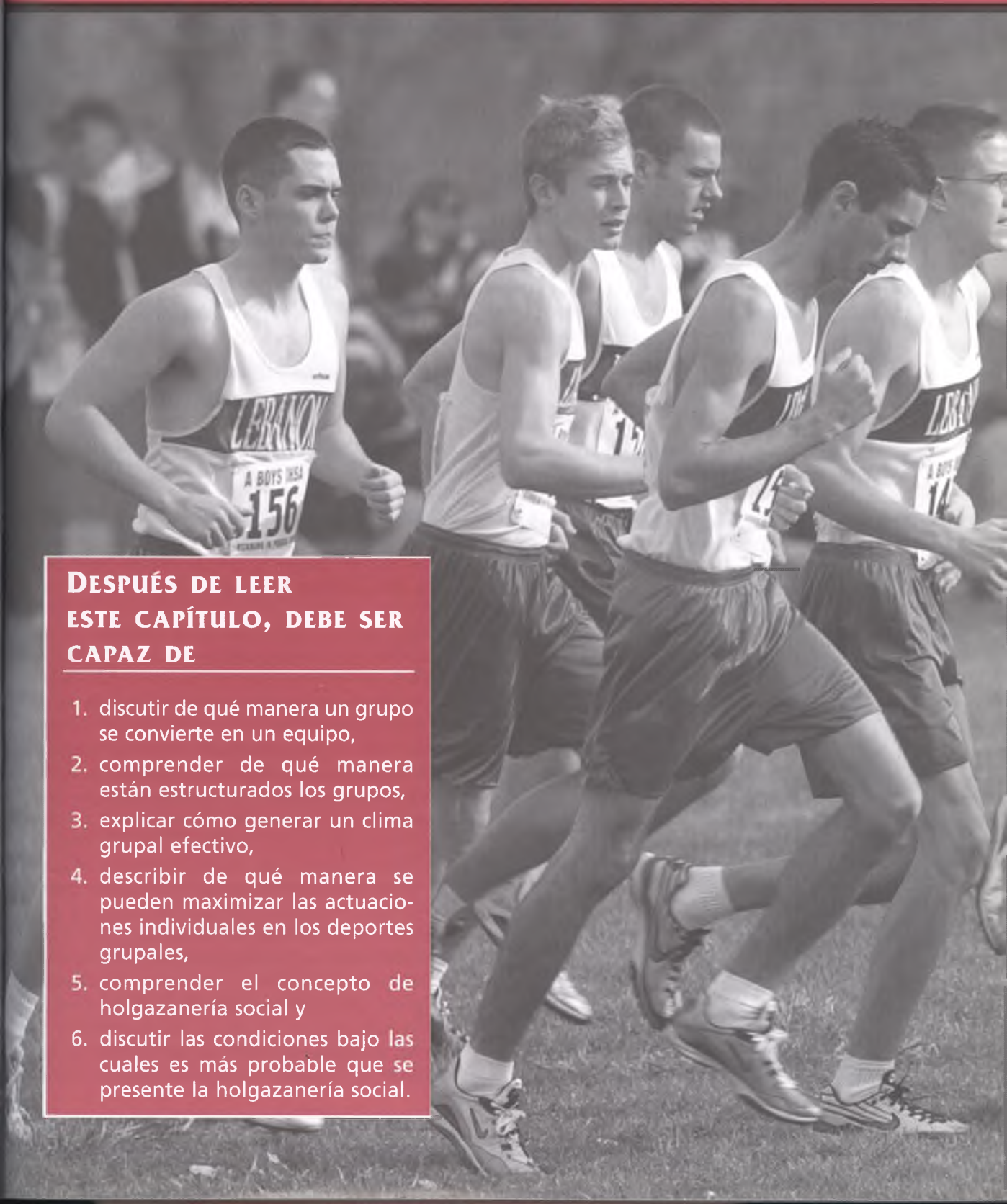
¿De qué manera la interacción grupal, el liderazgo y la comunicación influyen sobre el desempeño en el ámbito de la actividad física?

Esta parte consta de cuatro capítulos, todos enfocados en la interacción grupal. Los temas grupales son importantes especialmente para los profesionales en nuestro campo por la cantidad de tiempo que pasamos trabajando en grupos o con ellos. En el capítulo 7 aprenderá cómo se forman los grupos y de qué manera funcionan. Además, aprenderá la relación entre las actuaciones individuales y las grupales, incluso la razón por la que algunas personas se tornan holgazanas cuando están en grupos y la manera para reducir este fenómeno de holgazanería social dentro del ámbito del deporte y la actividad física. El capítulo 8 examina si es necesario que un grupo funcione como un tejido apretado (cohesivo) para alcanzar la óptima performance (según el tipo de deporte y la cohesión que requiera) y remite a formas para desarrollar la cohesión.

Los dos capítulos finales de esta parte se ocupan del tema del liderazgo (capítulo 9) y la comunicación (capítulo 10). Los grupos no prosperan a menos que alguien demuestre liderazgo, y un liderazgo efectivo requiere comunicación. Leerá acerca de los diferentes estilos de liderazgo así como acerca de la importancia de analizar el liderazgo desde perspectivas multidimensionales. En el capítulo 10 aprenderá los puntos esenciales para una buena comunicación y los modos de fortalecer estas habilidades en otras personas, junto con las maneras más efectivas de lidiar con la confrontación.

7

Dinámica de grupos y equipos



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. discutir de qué manera un grupo se convierte en un equipo,
2. comprender de qué manera están estructurados los grupos,
3. explicar cómo generar un clima grupal efectivo,
4. describir de qué manera se pueden maximizar las actuaciones individuales en los deportes grupales,
5. comprender el concepto de holgazanería social y
6. discutir las condiciones bajo las cuales es más probable que se presente la holgazanería social.

No es necesariamente el talento de un equipo lo que lo hace grande, sino cómo se aprovecha ese talento, esto es lo que se dice comúnmente. Michael Jordan dio en el clavo con respecto a esto cuando dijo: "El talento gana partidos, pero el trabajo en equipo gana campeonatos" (Jordan, 1994, p. 24). Con frecuencia vemos jugar mal a equipos con talento y que no aprovechan los recursos de sus individualidades, mientras que otros equipos con menos jugadores talentosos y menos recursos tienen éxito. Seguramente un equipo intenta sacar ventaja de la variedad de habilidades, antecedentes e intereses de sus miembros, pero forjar un trabajo de equipo efectivo requiere un esfuerzo considerable. Pat Riley, uno de los entrenadores más exitosos de la NBA, subrayó esta idea:

> EL TRABAJO EN EQUIPO ES LA ESENCIA DE LA VIDA. SI EXISTE ALGUNA COSA PARA LA QUE TENGO AUTORIDAD, ES PARA MEZCLAR LOS TALENTOS Y LAS FORTALEZAS DE LOS INDIVIDUOS EN UNA FUERZA QUE SE VUELVE MÁS PODEROSA QUE LA SUMA DE LAS PARTES. LA CREENCIA QUE ME GUÍA ES ÉSTA: MUCHO TRABAJO EN EQUIPO ES LA ÚNICA MANERA DE ALCANZAR LOS MOMENTOS IMPORTANTES, CREAR EL ADELANTO QUE DEFINA NUESTRAS CARRERAS, COLMAR NUESTRAS VIDAS CON UN SENTIDO DE SIGNIFICADO DURADERO. [...] SIN EMBARGO, EL TRABAJO EN EQUIPO NO ES SIMPLE. DE HECHO, PUEDE SER UN PRODUCTO ELUCIVO Y FRUSTRANTE. ÉSA ES LA RAZÓN POR LA QUE HAY TANTOS MALOS EQUIPOS AHÍ AFUERA, ESTANCADOS O YENDO COLINA ABAJO. EL TRABAJO EN EQUIPO NO APARECE MÁGICAMENTE SÓLO PORQUE ALGUIEN MENCIONE LAS PALABRAS. NO PROSPERA SÓLO PORQUE TIENE TALENTO O AMBICIÓN. NO SE DESARROLLA SIMPLEMENTE PORQUE EL EQUIPO HA SABOREADO EL ÉXITO. (RILEY, 1993, PP. 15-16)

Los comentarios de Riley destacan como obvio que el trabajo en equipo, las interacciones entrenador-jugador y las dinámicas de los grupos juegan un rol importante para el éxito de los grupos y equipos. Los miembros de un equipo deben interactuar, trabajar hacia metas compartidas, adaptarse a las demandas del entorno y equilibrar las necesidades individuales con las de los otros miembros del equipo (Hardy y Crace, 1997). De hecho, la mayoría de las actividades deportivas, incluso en los llamados deportes individuales, requieren grupos o equipos, y las competencias casi siempre incluyen más de una persona. Las actividades físicas grupales incluyen foros con muchas personas, como los grupos de ejercitación, clubes de acondicionamiento físico y clases de educación física. A esto se suma que la medicina deportiva y los equipos de entrenamiento deportivo trabajan juntos para ayudar a los deportistas a prepararse para las competencias y recuperarse de las lesiones. En resumen, casi cualquier posición en el campo del deporte y la actividad física requiere la comprensión de los procesos y la dinámica de grupo.

RECONOCER LA DIFERENCIA ENTRE GRUPOS Y EQUIPOS

En un texto clásico, *Dinámica de grupos: investigación y teoría* (*Group Dynamics: Research and Theory*, 1968), Cartwright y Zander escribieron:

> AUNQUE UNO DESEA COMPRENDER O MEJORAR EL COMPORTAMIENTO HUMANO, ES NECESARIO SABER MUCHO ACERCA DE LA NATURALEZA DE LOS GRUPOS. NO ES POSIBLE NI UNA VISIÓN COHERENTE DE LA GENTE NI UNA TECNOLOGÍA SOCIAL AVANZADA, SIN RESPUESTAS QUE DEPENDAN DE UNA CANTIDAD DE PREGUNTAS EN RELACIÓN CON EL FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS, DE QUÉ MANERA LOS INDIVIDUOS SE RELACIONAN CON LOS GRUPOS Y DE QUÉ MANERA LOS GRUPOS SE RELACIONAN CON LA SOCIEDAD EN SU CONJUNTO. (P. 4)

Aunque la mayoría de los investigadores estudian los aspectos positivos potenciales de la formación de grupos y su subsecuente desempeño y productividad, pueden existir algunos aspectos negativos en relación con la pertenencia a un grupo. En su artículo clásico titulado "Los seres humanos estarían mejor sin los grupos (*Humans Would Do Better Without Groups*)", Christian Buys (1978) sostuvo que los grupos pueden tener las siguientes consecuencias negativas: a) holgazanería social (analizada más adelante en este capítulo), b) autoengaño ("nosotros contra ellos"), c) conformidad, d) "pensamiento grupal" (suspensión del pensamiento crítico y sumisión a la opinión grupal) y e) desindividualización (pérdida del sentido de la propia identidad del individuo). Por supuesto que existen muchas funciones positivas de los grupos, pero debemos tener presentes las desventajas potenciales. Como han afirmado muchos investigadores, para comprender la conducta en el deporte y la actividad física debemos entender la naturaleza de los grupos deportivos y de ejercitación. Comenzaremos definiendo qué queremos decir con los términos *grupo* y *equipo*.

Usted puede pensar que es sencillo definir un grupo o un equipo, pero la diferencia puede ser bastante compleja. Por ejemplo, los psicólogos sociales definen al **grupo** como dos o más personas que interactúan y ejercen mutua influencia el uno sobre el otro (Aronson, Wilson y Akert, 2002). Un sentido de interacción mutua o interdependencia por un objetivo común distingue un grupo de un mero amontonamiento de individuos. Para ejemplificar estos puntos, un equipo de voleibol que entrena todas las mañanas antes de la escuela comparte un objetivo común (el

entrenamiento), también interactúan el uno con el otro para algo formal (practicar para la competencia), y por esta razón se lo considera un grupo. Al contrario, varias personas podrían decidir juntarse los jueves por la noche para asistir al juego de voleibol, lo cual no constituye estrictamente un grupo porque no interactúan de una manera estructurada. En esencia, un conjunto de individuos no conforma necesariamente un grupo; y un grupo no conforma necesariamente un equipo. Por lo tanto, ¿en qué se parecen los grupos y los equipos, y qué distingue un grupo de un equipo?

Tanto para los grupos como para los equipos, los miembros pueden gustarse y sentirse atraídos por otros miembros. Los miembros de un grupo pueden tener objetivos comunes (p. ej., todas las personas en una clase de acondicionamiento físico pueden desear perder peso y tonificar los músculos). Los miembros de grupos y los miembros de equipos, entonces, tienen algunas características en común. Pero un equipo deportivo es un tipo de grupo realmente especial. Además de tener las propiedades definidas de interacción mutua e interdependencia en la tarea, los equipos tienen cuatro características clave:

- *Sentido de identidad colectiva*: "nosotros" en lugar de "yo y vosotros"
- *Roles diferenciados*: todos los miembros conocen su trabajo
- *Modelos estructurados de comunicación*: líneas de comunicación
- *Normas*: reglas sociales que guían a los miembros con respecto a lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer

IDENTIFICAMOS TRES TEORÍAS DE DESARROLLO GRUPAL

Como hemos indicado, un grupo de individuos no necesariamente conforma un equipo. Aunque todos los equipos son grupos, no todos los grupos pueden considerarse equipos. Un **equipo** es cualquier grupo de personas que debe interactuar entre sí para el logro de objetivos comunes (Carron y Hausenblas, 1998). Pasar a ser un

El trabajo de equipo es importante para el éxito individual y del equipo en el deporte

La siguiente cita ofrece un testimonio acerca de la importancia del trabajo de equipo en los grupos exitosos:

La excelencia se define para mí en términos del triunfo de un equipo. En la escuela secundaria se trataba de que nuestro equipo de una escuela muy pequeña en un pueblo pequeño pudiera vencer a los equipos más grandes de las ciudades. Como profesional, se trataba de que un equipo sin una estrella dominante pudiera ser el mejor del mundo. En el Senado, finalmente me di cuenta de que la aprobación de una ley, al igual que el trabajo de equipo, requiere reunir a gente con distintos antecedentes, diferentes intereses y diferentes agendas personales para ponerlas de acuerdo en torno una meta compartida, y trabajar en esa dirección.

— Biel Bradley, ex jugador profesional de baloncesto y senador de los Estados Unidos (Bradley, 1976, p. iii)

El éxito de los Celtics se basa en una filosofía completamente opuesta al individualismo. El mandamiento básico de Auerbach es que, para ganar, el individuo debe encajar; debe subordinar sus deseos y habilidades a las del equipo. Debe sacrificar su vida en el campo de juego para trabajar para el equipo.

—Red Auerbach, ex entrenador y conductor general de los Boston Celtics (citado en Greenfield, 1976, p. 205)

Yo quería que mis jugadores adoptaran una perspectiva compartida en vez de una individual. Las expectativas personales, actitudes y motivaciones debían volverse expectativas del equipo, actitudes del equipo y motivaciones del equipo.

—Franke Selke, conductor general de los Montreal Canadians (citado en Goyens y Turowetz, 1986, p. 112)

equipo, sin embargo, requiere verdaderamente un proceso evolutivo. Los equipos están en desarrollo constante, modificando sus intentos para responder tanto a los factores internos como externos. Echemos una mirada más de cerca a la manera en que un grupo pasa a formar un equipo.

En un esfuerzo por estudiar el desarrollo de un equipo, se ha elaborado diferentes teorías. Éstas pueden agruparse dentro de tres categorías: a) los grupos se desarrollan en etapas o de un modo *lineal* **(teoría lineal)**, b) los grupos siguen un patrón *cíclico* **(teoría cíclica)** y (c) los grupos se desarrollan de manera similar al movimiento de un *péndulo* **(teoría pendular)**.

PERSPECTIVA LINEAL

La perspectiva lineal asume que los grupos se mueven de manera progresiva a través de diferentes etapas. Surgen asuntos importantes en cada etapa; y cuando se sortean exitosamente esos temas, los grupos avanzan. Probablemente el ejemplo más conocido de modelo lineal fue el elaborado por Bruce Tuckman (1965). Tuckman propuso que todos los grupos atraviesan cuatro etapas a medida que se desarrollan y se preparan para llevar adelante las tareas grupales. Éstas son: formación en término, caos, fijación de normas y actuación. Aunque la mayoría de los grupos atraviesan las cuatro etapas, la duración de cada etapa y la secuencia que siguen las etapas pueden variar de un grupo a otro en el proceso de desarrollo de un equipo. Por ejemplo, la comprensión de un entrenador acerca de la formación de un equipo deportivo o el conocimiento de un jefe de entrenamiento físico acerca de sus entrenadoras estudiantes podría conducir a la utilización de estrategias diferentes que promuevan la armonía entre los miembros de los respectivos equipos.

En esta primera etapa del desarrollo de un equipo, la de **formación**, los miembros del equipo se familiarizan mutuamente y se comprometen en comparaciones sociales, en evaluar las fortalezas y debilidades de cada uno. Por ejemplo, los deportistas podrían comparar la cantidad de tiempo en cancha en relación con el tiempo de juego de otros deportistas. Los individuos también tratan de determinar si pertenecen al grupo y con qué rol.

La segunda etapa de la formación de un equipo, la del **caos**, se caracteriza por la resistencia al líder, resistencia a ser controlado por el grupo y por conflictos interpersonales. Surge una importante resistencia emocional, y pueden ocurrir luchas internas en tanto que los individuos y el líder tratan de establecer sus roles y estatus dentro del grupo. En esta etapa, los líderes deportivos necesitan entablar una comunicación objetiva y abierta con los participantes.

Durante la **fijación de normas**, la tercera etapa, la hostilidad es reemplazada por la solidaridad y la cooperación. Los conflictos se resuelven y se conforma un sentido de unidad. En vez de bogar por el bienestar individual, los deportistas trabajan juntos para alcanzar metas comunes. En vez de luchar por reconocimiento y estatus, los jugadores se esfuerzan por economizar los esfuerzos y mejorar la efectividad de la tarea.

En la etapa final, la **actuación**, los miembros del equipo se agrupan para canalizar sus energías en favor del éxito del equipo. El equipo se concentra para resolver los problemas, para utilizar los procesos y las relaciones, y para trabajar en las tareas y testear nuevas ideas. Los temas estructurales se resuelven, se estabilizan las relaciones interpersonales y los roles son bien definidos.

PERSPECTIVA CÍCLICA (CICLO DE VIDA)

Los modelos de ciclo de vida tienen en común que asumen que los grupos se desarrollan de manera similar al ciclo de vida de un individuo: experimentan un nacimiento, crecimiento y muerte. Los modelos de ciclo de vida se diferencian de los modelos lineales por el énfasis en la fase terminal anterior a la disolución del grupo. El principal elemento del enfoque cíclico del desarrollo de un grupo es la creencia de que a medida que un grupo se desarrolla, se prepara psicológicamente para su propia ruptura. Este modelo tiene relevancia para los grupos de actividad física, en aquellos grupos de ejercitación que duran, por ejemplo, de 10 a 15 semanas. De manera similar, los equipos recreativos que juegan en general durante una temporada (p. ej., otoño, invierno, primavera, verano) y luego se separan.

PERSPECTIVA PENDULAR

La mayoría de los primeros modelos lineales y del ciclo de vida estaban basados en el supuesto subyacente de que los grupos poseen un desarrollo estático inherente que no responde a las demandas del ambiente (Gersick, 1988). Los modelos pendulares enfatizan los cambios que ocurren en las relaciones interpersonales durante el crecimiento y el desarrollo de los grupos. La presunción es que el grupo no se mueve de manera progresiva a través de las etapas de un modo lineal desde el momento en que se forma. Un buen ejemplo de un modelo pendular en funcionamiento se presenta en el cuadro 7.1 y proviene del libro *A Season on the Brink* (*Una temporada en el límite*), cuyo autor viaja junto con el equipo de baloncesto masculino de Universidad de Indiana a lo largo de una temporada (Feinstein, 1987). Aunque el proyecto de Feinstein no fue examinado con empeño científico, *A Season on the Brink* es un excelente ejemplo de investigación de campo de calidad con un grupo deportivo intacto.

Cuadro 7.1 Modelo pendular

Etapa	Definición	Indiana Hoosiers
Etapa 1	Orientación: la cohesión y los sentimientos de unidad son fuertes; los deportistas comparten muchos sentimientos en común, ansiedades y aspiraciones.	Comienzo de la práctica: "En el baloncesto universitario, ninguna fecha tiene más significado que el 15 de octubre. Ese día los equipos de baloncesto de todo el país comienzan las preparaciones formales para la siguiente temporada" (p. 27).
Etapa 2	Diferenciación y conflicto: el grupo se divide física y psicológicamente en unidades más pequeñas; a menudo se originan conflictos ya que los deportistas compiten por posiciones dentro del equipo.	Continúan las prácticas preparatorias para la temporada: "Noviembre es el mes más duro para cualquier equipo de baloncesto universitario. La excitación por comenzar el entrenamiento. [...] se ha diluido y la práctica se ha vuelto tediosa. [...] Solamente son días tras días de práctica; las mismas caras, los mismos entrenadores, los mismos ejercicios, los mismos compañeros de equipo" (p. 59).
Etapa 3	Resolución y cohesión: la cohesión aumenta a medida que los miembros del grupo comparten preocupaciones y sentimientos en común para prepararse y enfrentar una amenaza común.	El primer partido: "La tensión en los vestuarios es genuina. Todos los recuerdos de Miami, todos los recuerdos de la temporada pasada, sin mencionar los recuerdos de las cuarenta y ocho prácticas que se fusionan esta tarde, todo combinado para crear un sentimiento de terror" (p. 96).
Etapa 4	Diferenciación y conflicto: la unidad del grupo está debilitada ya que a varios individuos se les adjudican castigos o recompensas provenientes del grupo.	Durante la temporada: "El vestuario no hubiera estado más calmado si Kent State hubiese ganado el partido. [...] Mentalmente, Knight había decidido que necesitaba a Hillman y a Smith en lugar de a Robinson y a Brooks. Ellos estaban en problemas. [...] Después de las duchas [del equipo], los fastidió una vez más. Sólo tres jugadores lo habían dejado satisfecho" (p. 102).
Etapa 5	Finalización: si la temporada fue exitosa, los sentimientos de cohesión son fuertes. Si la temporada no fue exitosa, los sentimientos de cohesión son débiles.	Finalización: "Saltaron el uno con el otro, se abrazaban y gritaban. [...] Finalmente regresaron a los vestuarios. Cuando se calmaron, Knight les habló brevemente. 'Lo que hicieron fue rechazo a perder. Han jugado así todo el año" (p. 348).

El ejemplo anterior muestra el funcionamiento de un modelo pendular de desarrollo grupal de un equipo de baloncesto (University of Indiana, narrado por John Feinstein, 1987).

Comprender la estructura del grupo

Cada grupo desarrolla su propia estructura, la cual comienza a emerger incluso en la primera reunión del grupo. La estructura de un grupo depende ampliamente de las interacciones de sus miembros; de qué manera se perciben el uno al otro y qué es lo que esperan de sí mismos y de los otros. Para que un grupo de individuos se convierta en un equipo efectivo, se deben desarrollar determinadas características estructurales. Dos de las más importantes son los roles grupales y las normas grupales.

Roles grupales

Un **rol** consiste en un grupo de comportamientos requeridos o esperados de una persona que ocupa determinada posición dentro de un grupo. Los profesores, preparadores físicos, dirigentes y profesionales de la salud, por ejemplo, desempeñan roles específicos dentro de sus profesiones y dentro de la sociedad. Los entrenadores, por ejemplo, deben realizar tareas como enseñar, organizar las prácticas e interactuar con encargados de otras escuelas y ser buenos modelos a seguir. De manera similar, los jefes fisioterapeutas deben realizar funciones como asignar y evaluar a los fisioterapeutas de los alumnos y dar las evaluaciones clínicas para las lesiones graves.

Roles formales contra informales

Un equipo, al igual que cualquier otro grupo, posee roles formales e informales. Los roles formales son dictados por la naturaleza y la estructura de la organización. El director deportivo, entrenador, capitán del equipo, preparador físico y demás son ejemplos específicos de los roles formales dentro de una organización deportiva. El base en el baloncesto, el armador en el voleibol, el portero en el *hockey* y otras posiciones formales, tienen un rol de desempeño específico dentro del equipo. Cada uno de esos roles carga con determinadas expectativas asociadas a ellos. En general, los individuos son entrenados o reclutados para cumplir con determinados roles.

Los roles informales evolucionan a partir de las interacciones entre los miembros del grupo. Por ejemplo, el poder y la estructura social de las pandillas evolucionan a través de motivos informales (véase el clásico libro de William Whyte acerca de la estructura social de las pandillas callejeras). En los deportes de contacto y choque, un rol informal común es el del *bravucón;* alguien que se asegura de que ningún miembro de su equipo sea golpeado, avasallado o intimidado físicamente. Otro rol informal de un equipo es el de *mediador*; es un jugador diplomático que media en las disputas entre compañeros de equipo o incluso entre el entrenador y los jugadores. La idea de la existencia de los roles informales en un equipo fue investigada por Rees y Segal (1984), quienes encontraron que estos roles describían dos grupos distintos de jugadores. Los mejores jugadores, como se podría esperar, eran los que jugaban desde el comienzo del partido. Sin embargo, los jugadores que contribuían más a la armonía de su equipo eran los veteranos, y muchos de ellos no eran parte del equipo titular. De esta manera, parecería existir un rol informal para ciertos jugadores, que es el de ayudar a sostener la unidad del equipo al mantener interacciones sociales positivas entre los jugadores.

- Existen dos tipos diferentes de roles dentro de cualquier grupo o equipo: roles formales (p. ej., el de entrenador o capitán del equipo) que son dictados por la estructura de la organización, y los roles informales, que evolucionan desde la dinámica del grupo.

CLARIDAD DEL ROL

Puedes mejorar la efectividad de un equipo asegurándote de que los jugadores comprendan ("la claridad del rol") y acepten sus roles ("aceptación del rol"). De hecho, una investigación reciente ha demostrado que comprender el propio rol es importante para poder desempeñar efectivamente dicho rol (Beauchamp, Bray, Fielding y Eys, 2005). La investigación ha revelado que la claridad del rol media en la relación entre la **ambigüedad del rol** y la satisfacción del deportista. Específicamente, sólo cuando

Como sucede con todos los equipos, se conforma un grupo de gente que tiene roles formales y otro que tiene roles informales.

un deportista necesita mucha claridad de rol, la ambigüedad que embarga ese rol generará una disminución de la satisfacción (Bray, Beauchamp, Eys y Carron, 2005). Junto con estos puntos, probablemente una de las razones para el magnífico éxito a largo plazo del equipo de los Chicago Bulls en la década de 1990 fue que los jugadores aceptaron sus roles específicos. Aunque Michael Jordan y Scottie Pippen fueron obviamente los conductores y jugadores más talentosos, tenían una significativa habilidad (al igual que el entrenador Phil Jackson) para hacer que los demás jugadores consideraran que era positivo desempeñar sus roles específicos, como el especialista en rebotes (Dennis Rodman), el especialista en defensa (Ron Harper) y el lanzador (Steve Kerr).

Las personas que desempeñan roles específicos suelen tener diferentes perspectivas acerca de los requerimientos del rol en relación con los otros miembros del equipo. Los roles que no son claros perjudican la actuación del equipo. Si dos jugadores del mismo equipo de baloncesto piensan que su trabajo es conducir el ataque de su equipo, el conflicto resultará probablemente para ver quién lleva el balón y arma el juego. De manera similar, el fisioterapeuta y el médico del equipo deben estar de acuerdo con sus roles para que los entrenadores y los jugadores sepan a quién recurrir para la evaluación de una lesión y a quién para decisiones acerca de la disponibilidad de juego. Algunas veces las actuaciones de los individuos pueden empañar sus roles dentro del equipo. Un entrenador de la Liga Nacional de Hockey observó una vez que la peor cosa que podía ocurrirle a un equipo era que su "bravucón" anotara algunos tantos en varios partidos consecutivos. El bravucón empezaría a pensar en su rol como anotador, en detrimento de todo el equipo.

Un programa efectivo de proyección de objetivos (véase capítulo 15) puede aclarar los roles. Ayudar a los jugadores a establecer objetivos en áreas específicas les da una dirección y algo en qué concentrarse. Si un entrenador de fútbol americano quisiera que un hombre de línea defensiva se concentrase en detener la carrera en vez de absorber a la defensa, le aclararía su rol al hombre de línea al establecerle una meta precisa. Véase "Claridad del rol y ambigüedad en los equipos" para más información.

ACEPTACIÓN DEL ROL

La *aceptación del rol* también es importante para mejorar la estructura del grupo. Los jugadores que no ingresan o no juegan una cantidad sustancial de tiempo, fácilmente pueden sentirse dejados de lado y confundidos acerca de su contribución para con el equipo. Los entrenadores pueden ayudar a los jugadores a que acep-

Claridad del rol y ambigüedad en los equipos

Investigaciones recientes han intentado estudiar la claridad del rol y la ambigüedad en los equipos deportivos (Eys, Carron, Beauchamp y Bray, 2003; Eys, Carron, Bray y Beauchamp, 2005; Beauchamp, Bray, Eys y Carron, 2003). Algunos de los descubrimientos clave fueron:

- La claridad de rol y la ambigüedad comprenden un concepto multidimensional que incluye varias facetas:
  - ✓ *Alcance de la responsabilidad:* información acerca de la extensión de las propias responsabilidades
  - ✓ *Responsabilidades conductuales:* información acerca de qué comportamientos se necesitan para colmar las responsabilidades del rol de un individuo
  - ✓ *Evaluación del desempeño:* información de cómo será evaluada la actuación de la responsabilidad requerida por el rol de un individuo
  - ✓ *Consecuencias de no colmar las responsabilidades:* información acerca de las consecuencias de fallar al intentar cumplir con los requisitos de las responsabilidades del rol
- Los veteranos despliegan menos ambigüedad de rol que los jugadores en su primer año al comienzo de la temporada, pero no al final.
- La ambigüedad del rol decrece a lo largo de la temporada.
- La ambigüedad del rol en ataque (alcance de las responsabilidades) estaba relacionada con un estado cognitivo de ansiedad.
- La ambigüedad del rol en ataque (consecuencias de no colmar las responsabilidades) estaba relacionada con un estado somático de ansiedad.
- La ambigüedad del rol en defensa no estaba relacionada con la ansiedad cognitiva o somática.
- Los jugadores con mayor ambigüedad de rol dijeron que era menos probable (disminución de la intención) que volviesen al equipo al siguiente año. Sin embargo, esta ambigüedad del rol no afectaba su intención para continuar practicando el deporte.

ten sus roles minimizando las diferencias de estatus entre los roles y enfatizando que el éxito del equipo depende de la contribución de cada individuo. De hecho, la aceptación del rol parece depender de cuatro condiciones: a) la oportunidad para poner en práctica las habilidades o competencias especiales, b) la devolución de la actuación y el reconocimiento del rol, c) la importancia del rol y d) la autonomía o la oportunidad de trabajar de manera independiente.

Por ejemplo, cuando las responsabilidades se perciben como contribuciones importantes para el éxito del equipo, los jugadores están más dispuestos a aceptarlas y a continuar con sus roles. Durante muchos años, Dean Smith, ex entrenador de baloncesto de la Universidad de Carolina del Norte, alimentó la aceptación de los roles en sus suplentes al ponerlos en partidos importantes como una "segunda unidad" durante un período corto. Todos sabían que iban a entrar en el partido (aunque fuese por poco tiempo), y así desarrollaron un sentido de orgullo para tratar de mantener o extender la ventaja (o reducir el déficit) mientras los titulares estaban descansando. La noción de aceptación del propio rol en el equipo es bien resumida por Mark Messier en la siguiente cita:

> NUNCA SENTÍ QUE JUGABA TRAS LA SOMBRA DE WAYNE GRETZKY. [...] TENÍA UNA RESPONSABILIDAD DENTRO DEL EQUIPO QUE ERA DIFERENTE DE LA DE WAYNE. TODOS TENÍAN SU ROL Y YO ME SENTÍA FANTÁSTICO CON EL MÍO. TAMBIÉN MUCHOS OTROS CON LOS SUYOS; SABÍAMOS QUE TODOS SERÍAMOS RESPETADOS. (CITADO EN SWIFT, 1996, P. 60)

CONFLICTO DE ROL

Los conflictos de rol existen cuando a pesar de la existencia de un consenso acerca de la meta deseada o del resultado, el encargado de ejecutar el rol no dispone de habilidad, motivación, tiempo o comprensión necesarios para llevar a cabo la tarea. Hay muchas clases diferentes de conflictos de roles, pero una de las más comunes es la de "usar demasiados sombreros" y tener a distintas personas que esperan cosas diferentes (roles) de ti. La siguiente cita de una deportista universitaria de 36 años no tradicional, madre de dos hijos, ilustra este tipo de conflicto.

> MY HIJO ESTUVO ENFERMO TODA LA SEMANA. APENAS PUDE ENTRENAR. [...] TENÍA QUE ESPERAR A QUE REGRESASE MI ESPOSO DEL TRABAJO, PERO A VECES ÉL TRABAJABA DOBLE TURNO ASÍ QUE NO PODÍA SALIR A CORRER. POR LO TANTO, NO SÓLO PERJUDICÓ MI ENTRENAMIENTO SINO QUE PERDÍ VARIAS CLASES PORQUE DEBÍA QUEDARME EN CASA CON MI HIJO. (JAMBOR Y WEEKS, 1996, P. 150)

NORMAS GRUPALES

Una **norma** es un nivel de actuación, patrón de conducta o creencia. La norma puede ser establecida de manera formal o puede desarrollarse informalmente en el grupo. Los individuos suelen recibir presión para adaptarse a las normas de su grupo, ya sea que la norma sea vista como relevante o irrelevante. Por ejemplo, de los novatos (en especial en los equipos profesionales) frecuentemente se espera que "carguen con el peso" de los veteranos. Aunque esto parecería no ser funcional, es a menudo la norma para adoctrinar a los nuevos jugadores en el equipo. "La presión de las normas sociales" presenta el famoso resultado de una investigación.

En un deporte en equipo, la norma podría incluir las conductas en la práctica, la vestimenta y los peinados, las interacciones entre novatos y veteranos, o quién toma el control ante una situación crítica. La desviación de las conductas esperables podría resultar en sanciones formales o informales. Por ejemplo, en la película *Carrozas de fuego*, el velocista británico Harold Abrahams fue reprendido por sus colegas de Cambridge por contratar a un instructor profesional porque significaba que se tomaba en serio lo de ser un corredor y dejaba de ser un *amateur*.

NORMA PARA LA PRODUCTIVIDAD

En una industria, un grupo establecerá un nivel o tasa de desempeño llamada norma de productividad. Cualquier valor por debajo o por sobre este nivel no es apoyado por el grupo. Una norma de productividad puede aplicarse también para el ámbito del deporte y la actividad física. Por ejemplo, en un programa de acondicionamiento físico corporativo, los miembros de un club de acondicionamiento físico pueden ejercitarse durante 30 minutos; esto se vuelve la expectativa para los nuevos miembros. En un contexto deportivo, el capitán o mejor deportista del equipo es a menudo el modelo a seguir que impone la norma de productividad. Por ejemplo, cuando el medallista de oro olímpico Dan Gable estaba luchando para el estado de Iowa, se entrenaba una increíble cantidad de horas. Y como Gable era considerado el mejor luchador de su peso en el país, sus compañeros adoptaron sus estándares. Finalmente, en otro estudio (Munroe, Estabrooks, Dennis y Carron, 1999), la norma asociada con la productividad era la citada con mayor frecuencia para competencias, prácticas y épocas fuera de temporada. De hecho, muchas otras normas citadas con frecuencia se relacionaban en forma indirecta con la productividad, como las normas de puntualidad, asistencia y preparación, tanto para las prácticas como para las competencias.

NORMAS POSITIVAS

Como las normas pueden tener un efecto poderoso sobre el comportamiento, es imperativo para un entrenador,

Presión de las normas sociales

Las normas pueden tener una enorme influencia sobre los miembros individuales de un grupo, como lo demostró el clásico experimento conducido por Solomon Asch (1956). Se les pidió a siete estudiantes que juzgaran cuál de las tres líneas era igual a la línea parámetro (véase figura 7.1). La línea parámetro medía 12,7 centímetros de longitud, mientras que las líneas comparativas medían 12,7 centímetros, 10,5 centímetros y 16 centímetros. Todos los participantes menos uno (el participante "ingenuo") sabían de antemano que debían responder incorrectamente. Los sujetos respondieron en voz alta, uno por vez, con el participante ingenuo en anteúltimo lugar. Aunque era claro que la línea comparativa de 12,7 era la respuesta correcta, un tercio de los participantes ingenuos se acopló a la norma (respuesta) del grupo, incluso con la sola influencia de tres participantes más. Por lo tanto, cuando la gente conoce la respuesta correcta, se siente presionada para consentir la norma del grupo al escoger una respuesta que saben que es incorrecta.

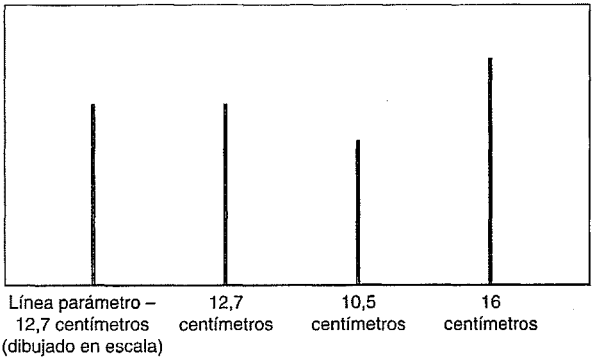


Figura 7.1 Líneas comparativas utilizadas por Asch en su estudio acerca de los efectos del grupo sobre los juicios individuales.

profesor o preparador físico, establecer normas o estándares positivos para el grupo. Un buen método para elaborar normas positivas es comprometer a los líderes formales e informales del equipo a dar el ejemplo positivo. Dan Gable tomó la iniciativa y estableció la norma para él mismo. Pero a menudo el entrenador o profesor necesita estimular a los líderes para establecer un objetivo que requiera mucho esfuerzo para ser alcanzado. Cuando sea posible, debe involucrar a todos los miembros del equipo para tomar decisiones sobre las normas adoptadas por el equipo.

Modificación de las normas del equipo

Cuando las normas del equipo necesitan ser modificadas, hay dos cosas principales que considerar: la fuente de comunicación para efectuar el cambio y la naturaleza de la comunicación. Los individuos en el grupo que tienen el mayor poder de persuasión son los de mayor credibilidad, los más agradables, los que son similares a otros miembros del grupo, los que son atractivos, tienen alto estatus o son percibidos como poderosos (Penrod, 1986). Además, es importante el estilo de discurso que se utiliza, porque hacer preguntas retóricas y hablar de manera relativamente rápida aumenta la efectividad y la persuasión de los argumentos. La naturaleza de la comunicación también es importante. El proceso de cambio de las normas grupales es más efectivo cuando hay personas con diferentes puntos de vista, hay mucha comunicación, la comunicación es novedosa y se establecen las conclusiones en forma explícita.

Crear un clima de equipo efectivo

El clima de equipo se desarrolla a partir de la manera en que los jugadores perciben la interrelación entre los miembros del grupo. Aunque los entrenadores tienen su propia percepción del equipo, las percepciones y evaluaciones de los jugadores establecen el clima del equipo (aunque los jugadores no necesariamente tienen que

estar de acuerdo con la perspectiva del entrenador). Algunos factores del clima del equipo se modifican con mayor facilidad que otros, aunque todos pueden influir en el funcionamiento correcto del grupo (Zander, 1982).

APOYO SOCIAL

El **apoyo social** hace referencia a "un intercambio de recursos entre al menos dos individuos que son percibidos por el proveedor o el receptor como con intenciones de mejorar el bienestar del receptor" (Shumaker y Brownell, 1984, p. 13). Las investigaciones han revelado que el apoyo social puede tener un impacto positivo en una variedad de conductas y sentimientos como la recuperación de una lesión (Udry, 1996), lidiar con el estrés (Crocker, 1992), saturación (Gould, Tuffey, Udry y Loehr, 1996a, 1996b), actividad física juvenil (Duncan, Duncan y Strycker, 2005) y las actuaciones (Rees y Hardy, 2000; Rees, Ingledew y Hardy, 1999). A esto se suma que el apoyo social ha sido relacionado con el aumento del sentimiento de cohesión grupal y clima grupal. Junto con estos puntos, Mike Krzyzewski, entrenador de baloncesto masculino de la Duke University, dice que lo primero que hace al principio de la temporada es asegurarse de que todos sus jugadores encajen en el concepto de equipo y se apoyen mutuamente. Los diferentes tipos de apoyo social y maneras para mejorarlo se mencionan en "Construcción de un clima de equipo efectivo a través del apoyo social".

Construcción de un clima de equipo efectivo a través del apoyo social

El apoyo social es un concepto multidimensional, y Rosenfeld y Richman (1997) subrayaron siete tipos de apoyo social. Los siguientes son los tipos de apoyo social y algunas sugerencias para mejorar cada uno para que lo ayuden a conformar el equipo.

1. Escucha

El apoyo por medio de la escucha genera la percepción de que alguien más está escuchando sin dar consejos o juzgar. Éstas son algunas pautas para mejorar la escucha:

- Organice con el grupo eventos sociales para el personal, deportistas y asistentes, para permitirles salir de sus roles típicos.
- Enfatice el valor de los contactos informales o regulares entre los deportistas, entrenadores y otro personal de apoyo.
- Brinde entrenamiento comunicacional, incluso habilidades para la escucha activa.

2. Emociones

El apoyo emocional es la percepción de que otra persona está brindando confort y cuidados, e indica que él está del lado de la persona que recibe apoyo. Éstas son pautas para mejorar el apoyo emocional:

- Resalte la importancia del apoyo emocional a los líderes designados y emergentes.
- Aliente al equipo a dar apoyo emocional a los deportistas lesionados visitándolos.
- Prepare a los fisioterapeutas con respecto a la importancia del apoyo emocional y aliéntelos a que lo comuniquen a otros.

3. Desafíos emocionales

El apoyo al desafío emocional es la percepción de que otra persona está desafiando al receptor del apoyo a evaluar sus actitudes, valores y sentimientos. Éstas son pautas para mejorar el apoyo al desafío emocional:

- Aliente los intercambios verbales emocionalmente desafiantes entre los jugadores durante la práctica y las competencias (p. ej.: "Has estado practicando la técnica por los últimos años; relájate y deja que salga).
- Desafíe a los miembros del equipo a dar lo mejor de sí a través de reuniones individuales y de equipo al pedirles que se concentren en lograr las metas individuales y del equipo.

4. Confirmación de la realidad

La confirmación consiste en la percepción de que otra persona, que es parecida y ve las cosas de la misma forma que las ve el receptor de apoyo, ayuda a confirmar la perspectiva del receptor de apoyo. Éstas son pautas para mejorar el apoyo confirmatorio de la realidad:

- Organice reuniones de pequeños grupos en los cuales los deportistas discutan acerca del afrontamiento de la presión, la preparación para la competencia, acomodarse a la vida en la universidad y otros temas de esa índole.
- Cree oportunidades donde fisioterapeutas novatos y experimentados compartan sus experiencias, como algún sistema para juntar parejas de compañeros, mentores o estudiantes de fisioterapia jóvenes y mayores.
- Utilice ejercicios claros para promover la cooperación.

5. Apreciación de la tarea

El apoyo de apreciación de la tarea es la percepción de que otra persona está reconociendo los esfuerzos del receptor del apoyo y expresando apreciación por el trabajo que hace esa persona. Éstas son pautas para mejorar el apoyo de apreciación de la tarea:

- Reconozca la realización de las metas diarias y de pretemporada, de progresos en alguna habilidad específica.
- Ofrezca ceremonias de premiaciones tanto para los desempeños académicos como deportivos.
- Brinde una devolución del desempeño remarcando los logros de las tareas (p. ej.: "Pienso que manejaste tu lesión de manera inteligente y en buen tiempo").

6. Desafío de la tarea

El apoyo al desafío de la tarea es la percepción de que otro está desafiando la manera de pensar del receptor del apoyo acerca de una tarea o actividad para ampliar, motivar y liderar al receptor del apoyo hacia una mayor creatividad, excitación e implicación. Éstas son pautas para mejorar el apoyo al desafío de la tarea:

- Aliente a los miembros del equipo a brindar apoyo al desafío de la tarea entre sí como norma o forma de responsabilidad de equipo.
- Filme a los participantes del acondicionamiento físico para permitirles rever su nivel de actividad y recibir información positiva por parte de los encargados del programa.

7. Asistencia personal

El apoyo a la asistencia personal es la percepción de que otro está brindando servicios o ayuda, como correr por una causa o conducir con el coche a algún lado al receptor del apoyo. Éstas son pautas para prestar apoyo y asistencia personal:

- Aliente a los miembros del equipo a ayudarse mutuamente con necesidades extradeportivas.
- Aliente a cada miembro del equipo a conocer a la mayor cantidad de miembros del equipo en un plano tan personal como sea posible, y a demostrar interés y cuidado por los compañeros de equipo.

➤ El apoyo social brinda evaluación, información, reafirmación y compañerismo; reduce la incertidumbre durante épocas de estrés; ayuda a la recuperación física y mental, y mejora las habilidades comunicacionales.

PROXIMIDAD

Los individuos tienen más probabilidad de establecer lazos cuando están cerca los unos de los otros. Aunque la proximidad física por sí sola no suele desarrollar un concepto de equipo, el contacto cercano con los compañeros de equipo promueve la interacción, lo cual en determinado momento puede acelerar el desarrollo del grupo. Los vestuarios, los lugares de entrenamiento del equipo y los viajes aseguran la cercanía. Algunos entrenadores colegas promueven la unidad del equipo al tener deportistas que comparten la vivienda. En el deporte juvenil, los viajes en coche o autobús y las acciones para juntar fondos, como el lavado de coches, a menudo

ayudan a construir un clima de equipo positivo que brinda oportunidades para que los jugadores se conozcan mejor. Estas interacciones, combinadas con actitudes similares, pueden ayudar a establecer la identidad de un equipo.

DISTINCIÓN

Cuando un grupo se siente distinto, sus sentimientos de unidad y unicidad aumentan. Las pandillas callejeras utilizan vestimentas distintivas y ritos de iniciación especiales para separarse de otras bandas. En el deporte, la distinción se logra tradicionalmente por medio de uniformes y lemas, ritos de iniciación especiales o privilegios especiales. Algunos equipos masculinos, como el Boston Celtics, el New York Yankees, el equipo de fútbol de Notre-Dame, el equipo de baloncesto de la UCLA, el equipo de lucha de IOWA, o equipos femeninos como el equipo de baloncesto de la Universidad de Tennessee y los equipos de fútbol de la Universidad de Carolina del Norte, alimentan sobre todo la distinción (p. ej., los Celtics son conocidos por sus uniformes verdes, que son diferentes de todos los demás uniformes). Al hacerlos sentir únicos a los miembros del equipo y distintos de lo otros equipos, un entrenador ayuda a desarrollar y modelar el concepto de equipo. En las clases de ejercitación, Carron y Spink (1993) aumentaron la distinción grupal y fortalecieron la cohesión grupal entregando camisetas y eslóganes especiales a los participantes. De manera similar, los instructores personales podrían diseñar camisetas con inscripciones especiales para las personas que entrenan en las mismas instalaciones.

JUSTICIA

Un componente importante del clima del equipo es la confianza, y el núcleo de la confianza es la sensación que tiene el deportista de que es tratado con justicia. Los deportistas deberían creer que su juego, su esfuerzo y sus contribuciones al éxito del equipo son evaluados de manera objetiva y pareja. La justicia con la que el entrenador trata a los deportistas influye en su grado de compromiso, motivación y satisfacción. Los deportistas interpretan la justicia basándose en tres puntos clave (Anshel, 2003):

- El grado de compatibilidad entre la evaluación del entrenador y la de los jugadores acerca de las habilidades de los jugadores y su contribución al equipo
- De qué manera el entrenador comunica sus puntos de vista al equipo
- Las percepciones de los deportistas acerca de que el entrenador está intentando mejorarlos y que sean felices

La justicia, o su carencia, pueden unir a un equipo o destruirlo. Los entrenadores deberían enfrentar a los deportistas con la verdad, de manera abierta y justa, incluso si no están del todo felices con algunas decisiones. Algunos entrenadores no prestan mucha atención a los sentimientos de justicia de sus deportistas. Esto no es bueno, debido a que esos sentimientos se pueden transferir en acciones negativas con facilidad, como una conducta disfuncional o incluso el abandono del equipo.

SIMILITUD

La similitud entre los miembros del equipo en cuanto a compromisos, actitudes, aspiraciones y metas son importantes para desarrollar el clima positivo del equipo. Como se menciona en el capítulo 8, los miembros del equipo suelen tener diferentes etnias, razas, perfiles socioeconómicos, personalidades y habilidades. Pero las investigaciones demostraron que ciertos factores como el perfil socioeconómico y la experiencia en cancha no son necesariamente importantes para construir el concepto de equipo (Widmeyer y Willams, 1991). Sin embargo, depende del entrenador tomar a un grupo diverso de deportistas que trabajen juntos para propósitos comunes y compartidos. En especial, el entrenador debe desarrollar actitudes similares, como la unificación de metas para una actuación, lo que se espera de los comportamientos individuales y la claridad de varios de los roles del equipo. Mientras más conozcan los miembros del grupo sus similitudes entre sí, mayores probabilidades tendrán de desarrollar un concepto de equipo fortalecido.

EVALUACIÓN DEL CLIMA DE EQUIPO

Los entrenadores saben que es útil conocer los sentimientos de sus deportistas. El "Cuestionario del clima de equipo" de la página 171 nos da un ejemplo de algunas preguntas para medir los sentimientos de los deportistas acerca de su pertenencia al equipo y de sus percepciones sobre las conductas y actitudes del entrenador.

Las respuestas de los deportistas le brindan al entrenador información valiosa acerca del clima de equipo y acerca de las maneras posibles para mejorar la cohesión. Resulta valioso seguir los cambios que ocurren a lo largo de una temporada, por eso los deportistas deberían responder las preguntas de la lista en la pretemporada, y los entrenadores deberían controlar en forma periódica los cambios a lo largo de la temporada. Se debe informar a los jugadores que no es una prueba y que no existen respuestas correctas e incorrectas. Las respuestas deben ser anónimas para que haya mayor probabilidad de que los deportistas respondan honestamente.

Cuestionario del clima de equipo

Lea cada oración e indique con qué frecuencia ocurren, utilizando el número de la siguiente escala:

1 = Nunca sucede
2 = A veces sucede
3 = Generalmente sucede
4 = Siempre sucede

_____ 1. Yo puedo tomar muchas de las decisiones que afectan la forma en que juego.

_____ 2. Puedo contar con el entrenador para mantener en secreto las cosas que digo.

_____ 3. Los miembros del equipo de entrenadores se sincronizan para ayudarse mutuamente.

_____ 4. Tengo tiempo suficiente para hacer las cosas que el entrenador me pide que aprenda y realice.

_____ 5. Puedo contar con mi entrenador para que me ayude si lo necesito.

Maximizar la actuación individual en deportes de equipo

Los entrenadores son responsables de hacer que los jugadores jueguen juntos como equipo, y deben entender de qué manera afectan las interacciones entre los miembros del equipo a las actuaciones en el campo de juego. La mayoría de los entrenadores y psicólogos deportólogos concuerdan en que el grupo con las mejores individualidades no suelen conformar el mejor equipo. Toma como ejemplo el campeonato de baloncesto de la National Collegiate Athelic Association (Asociación nacional de deportes universitarios) en 1997. Los dos finalistas, Kentucky y Utah, habían perdido a sus mejores jugadores, las estrellas del baloncesto universitario Keith Van Horn y Ron Mercer (ambos bien posicionados en la primera ronda de las listas de la NBA). Aun así, con menos talento, los equipos fueron capaces de alcanzar el pináculo del baloncesto universitario por el trabajo en equipo y el sacrificio individual de los demás jugadores. Para expresarlo con claridad, un buen equipo es más que las suma de sus partes. Qué tan bien funciona un equipo junto es el factor clave de la ecuación.

El modelo de Steiner de la productividad real

Ivan Steiner (1972) desarrolló un modelo para mostrar la relación entre las habilidades o recursos individuales de un equipo y la manera en que los miembros interactúan. El modelo de Steiner se muestra en la siguiente ecuación:

productividad real = productividad potencial – pérdidas atribuibles a procesos grupales defectuosos

La **productividad potencial** se refiere a la mejor actuación posible que pueda realizar un equipo, dada la habilidad, el conocimiento y las capacidades (tanto físicas como mentales) de cada jugador, así como las demandas de la tarea. Según el modelo de Steiner, la habilidad individual es probablemente el principal recurso para los equipos deportivos; de esta manera, el equipo formado con las mejores individualidades siempre obtendrá el mejor resultado.

➤ Las habilidades individuales de los miembros de un equipo no siempre predicen en forma adecuada la manera en que se desempeñará ese equipo.

Sin embargo, el modelo de Steiner contempla que la productividad real no siempre alcanza su productividad potencial. Solamente cuando un equipo utiliza efectivamente sus recursos disponibles para estar a la altura de las demandas de la tarea, su actuación o productividad real se aproximará a la productividad potencial. Específicamente, la actuación real de un grupo suele ser pobre en relación con su productividad potencial por causa de los procesos grupales defectuosos.

Según el modelo de Steiner, se predice que el equipo A actuará mejor que el equipo B bajo las siguientes circunstancias:

- Que el equipo A posea mayor habilidad (recursos) que el equipo B mientras experimentan iguales procesos de pérdidas.
- Que el equipo A posea igual habilidad que el equipo B pero menos pérdidas atribuibles a procesos grupales defectuosos.

- El equipo A posee mayor habilidad y tiene menos procesos de pérdida que el equipo B.

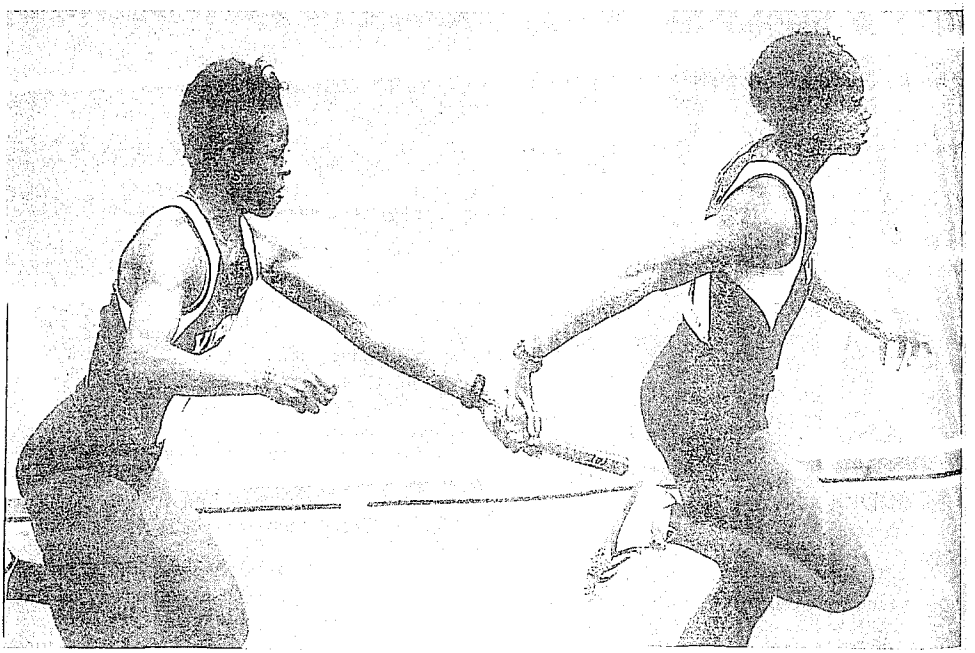
Esto sugiere que el rol de cualquier entrenador es incrementar la importancia de los recursos (por medio del entrenamiento, la instrucción y el reclutamiento) y al mismo tiempo reducir los procesos de pérdida (al mejorar la cohesión y enfatizar las contribuciones individuales al concepto de equipo).

Hay dos tipos de pérdida atribuibles a los procesos grupales defectuosos: pérdidas de motivación y pérdidas de coordinación. La **pérdida de motivación** ocurre cuando los miembros del equipo no entregan un 100% de esfuerzo. Quizá los jugadores piensan que una o dos estrellas pueden "cargar con el peso"; de esa manera, los demás jugadores disminuyen el esfuerzos. La **pérdida de coordinación** ocurre cuando no hay precisión entre los miembros del equipo o cuando se utilizan estrategias inefectivas. Por ejemplo, en un partido de dobles de tenis, la pelota bota justo en el medio de la cancha y ninguno de los jugadores va por ella porque los dos piensan que el otro la golpeará: eso es pérdida de coordinación.

Los deportes que requieren una interacción o cooperación compleja (p. ej., el baloncesto, fútbol o voleibol) son más susceptibles a pérdidas de coordinación que los deportes que requieren menor precisión en las interacciones y menos coordinación (p. ej., natación o atletismo). Los entrenadores de baloncesto, fútbol y voleibol suelen invertir tiempo y esfuerzo en la afinación de la coordinación, la precisión y los movimientos del equipo. Los entrenadores de natación, al contrario, invierten mucho de su tiempo desarrollando las técnicas de natación individuales; asignan menos tiempo a las habilidades integrativas, como los traspasos del testigo entre los miembros de un equipo de relevos.

EFECTOS DE LAS HABILIDADES INDIVIDUALES EN LA ACTUACIÓN GRUPAL

Comrey y Deskin (1954) fueron dos de los primeros investigadores que se ocuparon de la relación entre las actuaciones grupales e individuales para ver de qué manera los procesos grupales defectuosos disminuyen la



Un proceso grupal defectuoso debido a una pérdida de coordinación (como un mal pase del testigo) disminuye la productividad potencial del equipo.

productividad. Estas investigaciones descubrieron que cuando dos personas buscaban interactuar con precisión, no importaba el nivel de las habilidades individuales motoras: su capacidad para anticipar los movimientos del otro y sincronizar los movimientos propios de manera acorde era al menos tan importante como sus cualidades de desempeño individuales. Otras investigaciones han utilizado también pruebas de laboratorio, y concluyeron que las habilidades individuales pueden predecir sólo moderadamente la actuación del grupo.

Los investigadores en los laboratorios han estudiado la relación entre las actuaciones individuales y grupales pero, ¿qué hay de su aplicación en el mundo del deporte real? Junto con estos puntos, Jones (1974) estudió a equipos y jugadores profesionales (tenis, baloncesto, fútbol americano y béisbol), y se concentró en las estadísticas de jugadores individuales, como sus corridas y promedio de bateadas en el béisbol; puntos, asistencias, rebotes y recuperos en el baloncesto; posición en el ranking individual en el tenis y yardas sumadas en el fútbol americano. Jones quería ver de qué manera se relacionaban estas estadísticas con el éxito del equipo en la temporada de competencias, y encontró una relación positiva entre la efectividad de un equipo y el éxito de las actuaciones individuales para los cuatro deportes. Esta relación era más fuerte en el béisbol debido a que tenía el menor número de interacciones; la relación era más débil en el baloncesto porque tenía las interacciones más complejas.

De esta manera, parece que, en los deportes en donde se necesita mayor cooperación e interacción, la importancia de las habilidades individuales decrece y la importancia de los procesos grupales aumenta. Cuando juegan equipos con sólo dos integrantes, aparentemente trabajan mejor juntos si sus habilidades son parejas. Una investigación reveló que el mejor pronosticador de éxito era el promedio de habilidad de los dos jugadores (sumar las habilidades de los dos miembros del equipo); una gran diferencia entre los patrones tenía un efecto negativo en el desempeño (Gill, 1979). Mientras más pareja era la habilidad entre los compañeros de equipo, más probable era que lograran combinar sus habilidades (Gill, 2000). En el tenis, cuando un jugador superior juega en pareja con uno de inferior nivel, el mejor jugador intentará casi siempre hacer demasiado. De manera similar, los equipos con experiencia identifican y distinguen rápidamente al jugador más débil y juegan la mayoría de las bolas a esa persona. Resumiendo, todos los equipos suelen ser tan buenos como su peor jugador. Generalmente, los equipos de dobles se conforman con dos muy buenos jugadores (como Bob y Mike Bryan de los Estados Unidos) que se complementan, y no una estrella con otro jugador regular donde tendrían problemas para combinar sus habilidades.

El efecto Ringelmann

Es claro que las habilidades individuales no suman tan nítidamente a las actuaciones del equipo o del grupo. Esto se relaciona con el modelo de Steiner, quien sostenía que la productividad potencial puede reducirse debido a procesos grupales defectuosos. Pero, ¿qué causa estas pérdidas, y qué cantidad de productividad se pierde? Las respuestas a estas preguntas empiezan a surgir de un oscuro estudio no publicado acerca del desempeño indivi-

El caso especial de grupos o equipos de dos personas

Wickwire, Bloom y Loughead (2004) investigaron el caso especial de equipos de dos personas (didácticos), que habían sido rechazadas en la mayoría de las investigaciones previas. Encontraron algunos resultados singulares:

- Los deportistas sentían mayor presión y responsabilidad en una sociedad en comparación con los equipos más numerosos porque tenían mayor influencia en las decisiones y más control sobre el resultado de la competición.
- Los deportistas tenían una actitud orientada hacia el equipo así como una actitud individual, por lo que reflejaban tanto el alto nivel de cooperación como el de responsabilidad individual requerido en las díadas.
- El tener metas en común y trabajar juntos para lograrlas era fundamental para el éxito de los deportistas.
- Las tareas difíciles y la cohesión social creaban una sinergia entre la díada, la cual se reflejaba tanto en una mejor actuación como en una relación más positiva en la cancha.
- La comunicación efectiva era muy importante; se necesitaba una comunicación efectiva, eficiente y positiva continua como base.

dual y grupal (el **efecto Ringelmann**) sobre una tarea de jalar una cuerda conducido por Ringelmann cerca de 100 años atrás (citado por Ingham, Levinger, Graves y Peckham, 1974). Ringelmann observó individuos y grupos de dos, tres y ocho personas que jalaban de una cuerda. Si no había pérdidas atribuibles a los procesos grupales defectuosos, entonces se podría asumir que cada uno tiraba unos 45 kilogramos. Por lo tanto, los grupos de dos, tres y ocho serían capaces de tirar 90, 135 y 360 kilogramos respectivamente. Sin embargo, el desempeño relativo de cada individuo mostraba un declive progresivo a medida que aumentaba la cantidad de gente en el grupo. Es decir, los grupos de dos personas tiraban sólo un 93% de su potencial, los grupos de tres personas, un 85%, y los grupos de ocho personas, un 49%.

Como algunas antiguas descripciones y metodologías estaban incompletas en el estudio de Ringelmann, Ingham y colegas (1974) intentaron reproducir los descubrimientos de Ringelmann extendiendo su trabajo. Ingham y colegas en un primer estudio tuvieron individuos y grupos de dos, tres, cuatro, cinco y seis personas que realizaron la prueba de Ringelmann: los grupos de dos desarrollaron el 91% de su potencial y los grupos de tres, el 82% de su potencial. Sin embargo, contrario a lo que Ringelmann descubrió, el aumento del tamaño de los grupos no se correspondía con una disminución de la eficiencia. En cambio, sucedía una nivelación general, con los grupos de seis personas tirando a un 78% de su potencial (véase una comparación entre los estudios de Ringelmann e Ingham en el cuadro 7.2).

➤ El fenómeno mediante el cual las actuaciones individuales decrecen a medida que el número de personas en el grupo aumenta se conoce como el efecto Ringelmann.

En un segundo estudio, Ingham y sus colegas querían determinar si las pérdidas que resultaban de un aumento del tamaño del grupo eran atribuibles a la mala coordinación y reducción de la motivación. En un intento por separar estas dos, los investigadores redujeron las pérdidas de coordinación al probar a un participante por vez y cubrir los ojos del participante, y con asistentes entrenados que simulaban tirar de la cuerda (los participantes creían que los otros miembros del grupo estaban tirando de la cuerda, aunque no lo hacían). Cualquier disminución en el desempeño se atribuía en primer lugar a la pérdida de motivación (aún existía un poco de pérdida de coordinación que no se podía controlar) en vez de a una pérdida de coordinación (porque solamente el participante estaba tirando de la cuerda). Los resultados fueron casi idénticos que los del primer estudio; el promedio de la prueba decreció al 85% en los grupos de tres personas, sin progresivas disminuciones en relación con la actuación individual a medida que los grupos se volvían más numerosos (véase cuadro 7.2). Los autores concluyeron que las diferencias entre la actuación potencial y la real se debían en parte a la pérdida de motivación, aunque la pérdida de coordinación también contribuía al bajo rendimiento. En esencial, algunas de las disminuciones en las actuaciones a medida que se agrandaba el grupo eran exclusivamente motivacionales.

Los otros dos experimentos utilizaron gritos y aplausos como tareas grupales y concluyeron que el sonido promedio que producía cada persona disminuía con relación a la actuación individual a 71% con dos personas, 51% en grupos de cuatro personas, y 40 % en grupos de seis personas. Cuando los científicos controlaron la coordinación, encontraron que los grupos de dos personas actuaban a un 82% de su potencial y los grupos de seis personas, a un 74% de su potencial (Hardy y Latane, 1988; Latane, Williams y Harkins, 1979).

HOLGAZANERÍA SOCIAL Y FORMAS PARA REDUCIRLA

La **holgazanería social** es el término que utilizan los psicólogos para el fenómeno en el cual dentro de un grupo o equipo los individuos ponen un esfuerzo menor al 100% por una pérdida de la motivación. Los investigadores han encontrado efectos de la holgazanería social en la natación, el atletismo, las animadoras porristas, así como en una amplia variedad de tareas motoras de laboratorio (véase Hanrahan y Gallois, 1993, para una revisión). Numerosas condiciones parecen mejorar las probabilidades de la holgazanería social, y las ocho que

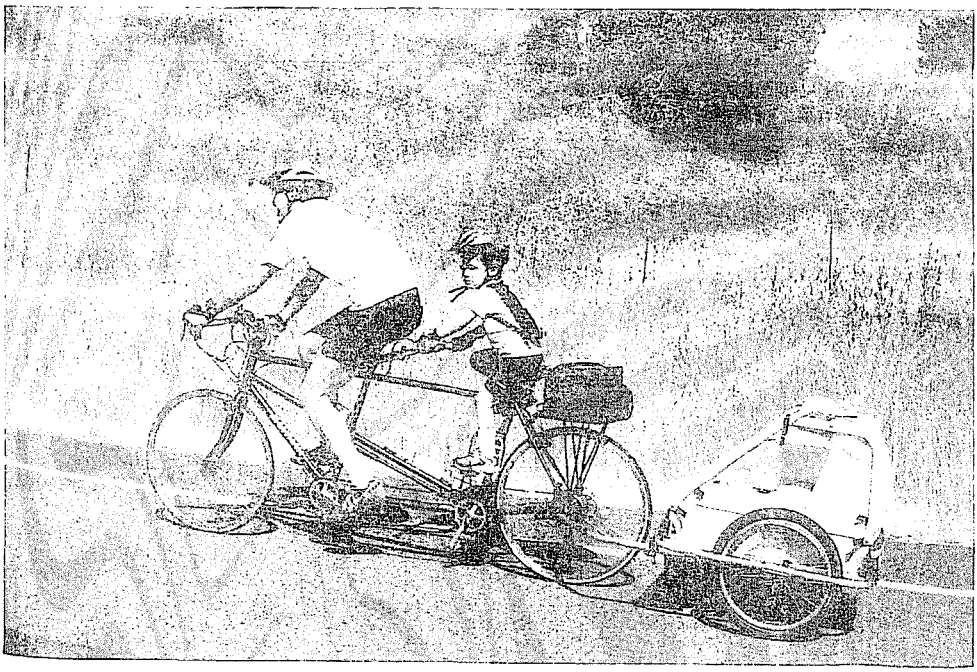
Cuadro 7.2 Declive progresivo en la actuación individual de jalar de la cuerda expresado como porcentaje de la actuación individual

	Tamaño del grupo							
Estudio	1	2	3	4	5	6	7	8
Estudio de Ringelmann	100	93	85					49
Ingham (primer estudio)	100	91	82	78	78			
Ingham (segundo estudio)	100	90	85	86	84			

han recibido la mayor atención se resaltan en las páginas 175 a 176. Al poner a prueba estas causas de aumento de la holgazanería social, las investigaciones han demostrado que las disminuciones en la productividad individual atribuibles a la holgazanería social eran mayores cuando no se identificaban, no importaban o eran desproporcionadas las contribuciones individuales al grupo. Por ejemplo, un jugador de línea ofensiva de fútbol americano podía no bloquear con tanta fuerza si la jugada iba en la dirección contraria de donde estaba bloqueando. Sin embargo, si los jugadores saben que los entrenadores estarán viendo la filmación del partido el lunes por la mañana y que podría resaltar su falta de esfuerzo, bloquearán cada vez más fuerte en cada jugada, sin importar la dirección del juego. De esta forma, si las contribuciones individuales al producto grupal son controladas de forma directa, debería reducirse la holgazanería social.

Revisiones en la literatura (Heuze y Brunel, 2003; Karau y Williams, 1993) han revelado que la holgazanería social ocurre a lo largo de una amplia variedad de tareas, incluidas las físicas (p. ej., tirar de una cuerda, nadar), cognitivas (p. ej., generar ideas), perceptivas (p. ej., desempeño en un laberinto) y evaluativas (p. ej., calidad del resultado). A esto se suma que la holgazanería social se generaliza a través de muchas poblaciones diferentes y culturas sin importar géneros. Finalmente, la holgazanería social aumenta bajo las siguientes condiciones:

1. El resultado individual no puede ser evaluado de forma independiente.
2. La tarea se percibe como con escaso significado.
3. El compromiso personal del individuo en la tarea es bajo.
4. No es posible hacer una comparación con los parámetros grupales.
5. Los individuos que contribuyen al esfuerzo colectivo son desconocidos.
6. Los compañeros de equipo o colegas de los individuos son vistos como habilidosos.
7. El individuo percibe que su contribución al equipo es redundante.



El potencial para la holgazanería social se potencia en equipos donde sus miembros poseen habilidades muy desproporcionadas y diferente compromiso en la tarea.

Deseo de éxito grupal

Aunque en este capítulo se analicen los efectos grupales y de equipo, la mayoría de los conceptos presentados han sido por naturaleza individuales (la manera en que afecta a los grupos). La noción de la motivación de equipo en el deporte deriva del trabajo original de Zander (1975). Él definió el deseo de éxito grupal como una motivación o meta orientada hacia el equipo, cuya base son los deseos de los miembros del equipo de sentir orgullo y satisfacción como equipo por lograr esas metas. El factor fundamental para desarrollar la motivación del equipo es identificar una única y singular meta con la cual todos los miembros del equipo concuerdan y se comprometen por alcanzar. Las etapas para desarrollar el deseo de éxito grupal son las siguientes:

- Enfatizar un enfoque de "orgullo en el equipo" con una meta que unifique al equipo.
- Asegurar que la contribución de cada miembro es valorada y reconocida por el entrenador y los compañeros de equipo.
- Reforzar fuertemente el buen liderazgo del entrenador y los capitanes.
- Trabajar activamente para desarrollar las tareas y la cohesión social.
- Promover el compromiso unificado hacia el esfuerzo de equipo; recompensar la búsqueda de la excelencia.
- Utilizar una comunicación efectiva para que todos los miembros se sientan parte del equipo.

8. El individuo compite contra quien cree es un contrincante débil.

Para utilizar estos descubrimientos echemos un vistazo a algunos ejemplos específicos, junto con la investigación de apoyo, sobre lo que pueden hacer los instructores deportivos y de la actividad física para reducir la holgazanería social.

Enfatice la importancia del orgullo individual y las contribuciones singulares

Cuando un entrenador acentúa el concepto de equipo, algunos jugadores pueden no reconocer la importancia de su propias contribuciones al equipo. Todos los jugadores deberían examinar su responsabilidad para con el equipo y las maneras en que ellos pueden mejorar para beneficiar al equipo. La contribución singular de cada individuo para el éxito del equipo debería comunicarse y remarcarse cuando sea posible. Además, todos los deportistas deberían asumir la responsabilidad por sus propios esfuerzos y no suponer que un compañero de equipo se ocupará de las cosas.

Aumente la individualización de las actuaciones singulares

El descubrimiento más consistente a lo largo de los casos investigados propone la individualización como explicación más aceptable para el fenómeno de holgazanería social. Como resultado, cuando los miembros de un equipo creen que sus actuaciones son posibles de individualizar (ser vistas por otros), la holgazanería social puede eliminarse porque los jugadores ya no se sienten más anónimos (Evert, Smith y Williams, 1992; Williams, Harkins y Latane, 1981). Los estudios en nadadores muestran que los deportistas nadaron más rápido en relevos que en los eventos individuales sólo cuando se anunciaban los tiempos individuales de los relevos. Sin embargo, nadaron más lento en relevos que en competencias individuales cuando no se anunciaban los tiempos individuales de los relevos (hubo una baja individualización). Al evaluar los esfuerzos de los participantes como individuos, los entrenadores, profesores y preparadores físicos demuestran su interés en los participantes y les aseguran que no están perdidos en la multitud. Por ejemplo, un preparador físico dice en voz alta los nombres de las personas que trabajan bien durante un ejercicio o que se mueven particularmente bien.

Las filmaciones o las listas de observación en las prácticas deportivas y partidos también brindan un aumento de la individualización. Por ejemplo, en la Ohio State University, Woody Hayes aumentó la individualización de los líneas de fútbol americano al filmarlos y colocarles una puntuación específica a cada jugador en cada jugada, otorgándoles honores tales como "línea de la semana", y premiando con calcomanías en los cascos a los jugadores que demostraban esfuerzo individual y buenas actuaciones. Incluya tanto los entrenamientos como los partidos para sus evaluaciones, porque muchos jugadores no juegan el tiempo suficiente en los partidos.

DETERMINE SITUACIONES ESPECÍFICAS DONDE PUEDA OCURRIR LA HOLGAZANERÍA

A través de las filmaciones u otras observaciones, los entrenadores pueden determinar qué situaciones parecen promover la holgazanería. ¡Sin embargo, la holgazanería social a veces es apropiada! Por ejemplo, un base de baloncesto obtiene un rebote y envía el pase en profundidad al pívot pero no sigue la jugada. Se está tomando un descanso del final ofensivo, en efecto, para asegurarse de que tendrá resto para la defensa, lo cual puede ser apropiado si está cansado. De hecho, Bill Russell, el jugador más valioso de los campeones Boston Celtics, popularizó esta misma estrategia porque concentraba sus esfuerzos en el sector defensivo, y dejaba que sus compañeros de equipo corrieran rápido e irrumpieran con la ofensiva. Esta clase de holgazanería social podría analizarse como ingeniería social porque involucra el dominio de la propia motivación y las acciones para estar a la altura de las demandas de la tarea.

Para comprender mejor cuándo sería apropiada la holgazanería social, los entrenadores deberían analizar cuidadosamente las dinámicas y estrategias involucradas en su deporte. Si es necesario introducir cambios, los entrenadores deberían estructurar los entrenamientos y las competencias para que cada jugador pueda economizar sus esfuerzos sin interferir con la actuación del equipo. Por ejemplo, durante una fase particularmente dura de la temporada, los entrenadores podrían incorporar prácticas de baja intensidad en la planificación o complementar las prácticas de alta intensidad con actividades divertidas. Esto ayudará a mantener a los jugadores preparados y minimizar la holgazanería social.

ORGANICE REUNIONES INDIVIDUALES PARA DISCUTIR LA HOLGAZANERÍA SOCIAL

Los entrenadores deberían discutir la holgazanería con cada jugador de manera individual. Un jugador puede tener razones para la pérdida motivacional más complejas que sentirse perdido en la multitud o asumir que alguien más hará el trabajo. Por ejemplo, los deportistas pueden tener otros compromisos que les generan estrés y requieren un gasto de tiempo y energía. De esta manera, el deportista puede estar economizando esfuerzo para transitar el día física y mentalmente. Pero note usted que simplemente advertirle acerca de la holgazanería social a un jugador no es suficiente para evitar que suceda (Huddleston, Doody y Ruder, 1985). En cambio, los entrenadores deben implementar estrategias específicas para reducir la probabilidad de la holgazanería social.

Procesos de transición y desvinculación en los equipos

La mayoría de estos capítulos han sido dedicados a la formación de grupos y equipos. Sin embargo, los individuos a menudo abandonan los equipos, y los mismos equipos muchas veces se disuelven. Danish, Owen, Green y Brunelle (1997) marcaron cómo la desvinculación y la transición pueden afectar a los equipos cuando ocurren lesiones, retiros, graduaciones, cortes, transferencias estudiantiles o ventas. Deberíamos comprender de qué manera los individuos y sus equipos son afectados por estas transiciones. Los cuatro pasos descritos a continuación facilitan las transiciones en equipos después de la desvinculación de un deportista. Un psicólogo deportólogo entrenado pude ayudar a facilitar este proceso:

1. *Clarificar la diferenciación de roles.* El primer paso es que los miembros del equipo diagramen la distribución de roles de cada jugador, remarcando la posición del deportista ausente. Luego se les pide a los deportistas que aclaren el rol de cada miembro del equipo en relación con áreas como la unidad del equipo, el espíritu de equipo, la cooperación y la resolución de conflictos.

2. *Incrementar la comprensión individual con respecto a la desvinculación.* El siguiente paso es hacer que los deportistas razonen acerca de qué manera la desvinculación afecta su personalidad. Los deportistas necesitan aceptar la responsabilidad del posible cambio de sus roles dentro del equipo.

3. *Facilitar la interacción grupal.* El tercer paso es brindar al equipo las oportunidades para trabajar juntos y charlar acerca de la interacción del equipo. Por ejemplo, uno podría proponer una actividad en la cual los miembros del equipo practicaran diferentes posiciones (p. ej., los jugadores que juegan en ataque jueguen en defensa y viceversa) para que puedan liberarse de los supuestos previos basados en el rol de un deportista ausente y también trabajar para integrar a un nuevo deportista.

4. *Negociar el cierre y el nuevo desarrollo grupal.* El paso final es brindar al equipo una formación abierta para reconocer posibles cambios en la dinámica del grupo y reformular los objetivos del equipo basándose en la nueva conformación del equipo. De esta manera, el proceso de desvinculación puede ser visto como un desafío más que como una amenaza.

Asigne jugadores a otras posiciones

Los deportistas deberían poder manejar no sólo su propio rol en el equipo sino los roles que juegan sus compañeros de equipo. Una de las mejores formas de ganar apreciación por los roles de sus compañeros y de conocer de qué manera su actuación personal afecta las de los otros, es aprendiendo a jugar en las posiciones de sus compañeros de equipo. Hablar acerca de los desafíos singulares de las otras posiciones ayudará a los jugadores a comprender el impacto que causan en otras posiciones cuando holgazanean. Los entrenadores pueden ayudar pidiendo a los jugadores que jueguen durante un corto tiempo y rotándolos en otras posiciones para entender mejor las contribuciones de sus compañeros de equipo y para experimentar el efecto potencial de otras posiciones.

Divida el equipo en unidades más pequeñas

La formación de subgrupos dentro del equipo permite reconocer mejor las responsabilidades de los otros y ayuda a desarrollar una unidad cohesionada. Los entrenadores deberían monitorizar con cuidado estos subgrupos y reforzar constantemente la noción general de orgullo de equipo. La formación de subgrupos (en fútbol, p. ej., defensores, atacantes y porteros) puede mejorar los sentimientos de cohesión grupal, lo cual a su tiempo genera mayores esfuerzo y compromiso. Tenga cuidado, sin embargo, porque depositar demasiado énfasis en los subgrupos a expensas de los grupos más grandes puede resultar en información de clisés sociales destructivos.

Integración de conceptos

RESUMEN

1. Analice de qué manera un grupo se convierte en un equipo.

   Existen tres teorías principales que intentan explicar el desarrollo de un grupo: a) teorías lineales, b) teorías cíclicas y c) teorías pendulares. Las más contemporáneas son las teorías pendulares, las cuales argumentan que los grupos atraviesan altibajos a lo largo de la temporada debido a los cambios en las relaciones interpersonales. El conocimiento de estos enfoques por parte del líder puede ayudarlo a estructurar el clima de apoyo para los individuos del grupo en cada etapa.

2. Comprenda cómo se estructuran los grupos.

   La estructura de un grupo depende en gran medida de las interacciones de sus miembros. Dos de las características estructurales más importantes de los grupos son los roles y las normas grupales. Los roles consisten en una cantidad de conductas requeridas o esperadas de la persona que ocupa cierta posición en el grupo. Las normas son niveles de actuación, patrones de comportamiento o creencias características del grupo.

3. Explique cómo se puede generar un clima de equipo positivo.

   El clima de equipo se desarrolla a partir de la manera en que los jugadores perciben las interrelaciones entre los miembros del grupo. Algunos de los factores fundamentales que afectan el clima de equipo son el apoyo social, la proximidad, la distinción, la justicia y la similitud.

4. Describa de qué manera se pueden maximizar las actuaciones individuales en los deportes de equipo.

   Las habilidades individuales tienen alguna relación con el éxito del equipo. Por esta razón, es fundamental obtener la mayor contribución de cada jugador para un desempeño de equipo de alto nivel. Por medio de filmaciones es posible ayudar a que los jugadores entiendan sus roles, y si se aumenta la individualización, es posible maximizar el sentido de contribución de un individuo para con el esfuerzo del equipo.

5. Comprenda el concepto de holgazanería social.

   La holgazanería social es el fenómeno por el cual los individuos dentro de un grupo aportan menos del 100% de esfuerzo por causa de una pérdida de motivación. En esencia, hay una dispersión de la responsabilidad, y los individuos creen que otros miembros del grupo se harán cargo de su falta de entusiasmo.

6. Analice las condiciones bajo las cuales es más probable que ocurra la holgazanería social.

   La holgazanería social parece ocurrir más a menudo cuando el resultado de un individuo no puede ser evaluado de manera independiente, la tarea es percibida con baja estima, el compromiso personal con

la tarea es bajo, no es posible hacer una comparación en relación con los estándares grupales, otros individuos que contribuyen al esfuerzo colectivo son desconocidos, los compañeros de equipos son vistos como habilidosos y los individuos perciben que sus contribuciones al resultado del equipo son poco valiosas.

PALABRAS CLAVE

actuación	fijación de normas	pérdida de motivación
ambigüedad de rol	formación en término	productividad potencial
apoyo social	grupo	rol
caos	holgazanería social	teoría cíclica
efecto Ringelmann	norma	teoría lineal
equipo	pérdida de coordinación	teoría pendular

PREGUNTAS DE REVISIÓN

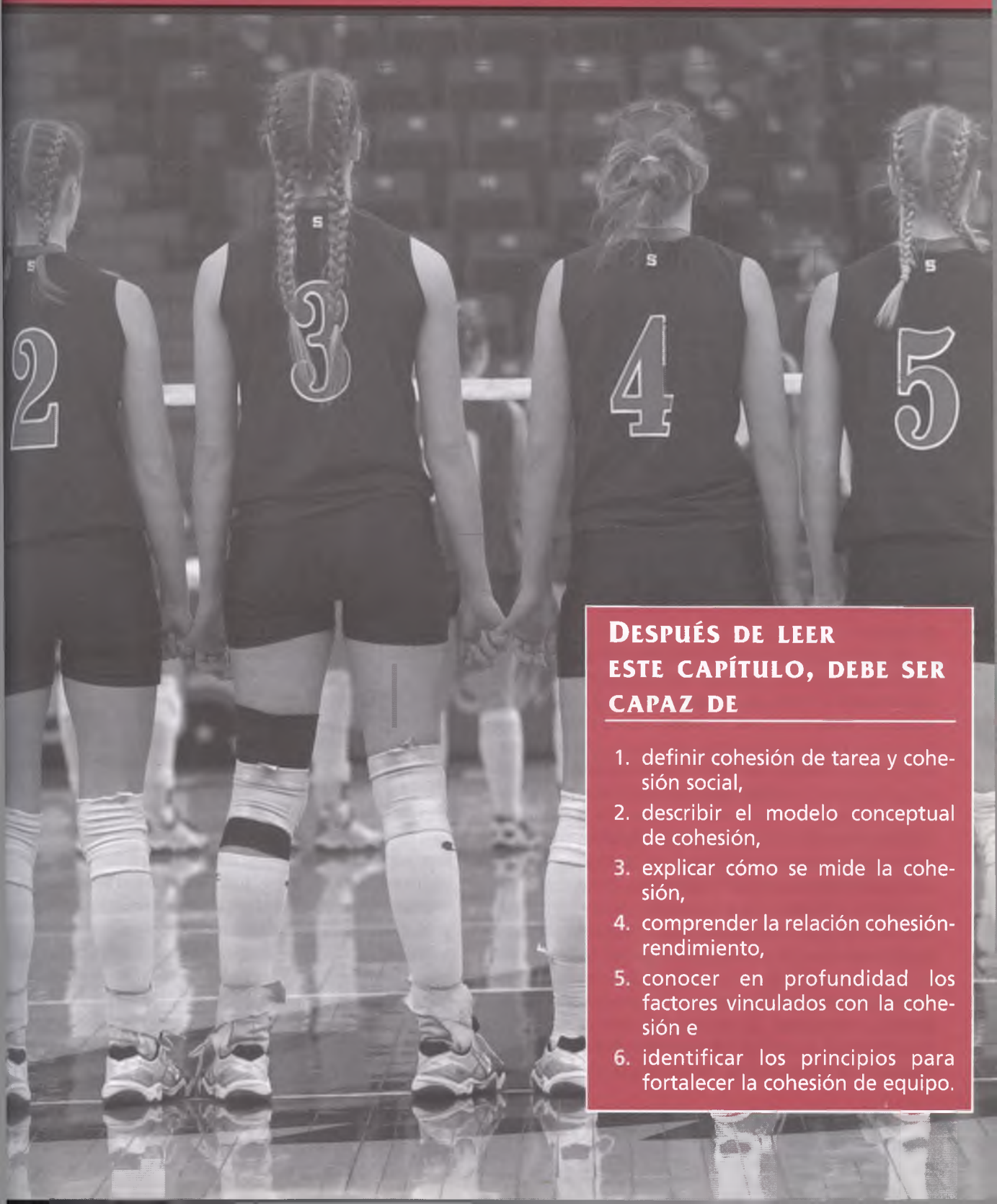
1. Analice por qué la mayoría de las definiciones de grupo concuerdan en que un conjunto de individuos no conforma un grupo.
2. Describa las cuatro etapas del desarrollo de un equipo y los eventos clave que caracterizan cada etapa.
3. Confeccione una lista con algunos de los roles formales e informales en el deporte con los que esté familiarizado. ¿Quién decide acerca de esos roles? ¿Cuáles son las características que definen e identifican cada rol?
4. ¿Qué podría sucederle a un equipo cuando los roles están claramente definidos pero no totalmente aceptados (sólo algunos jugadores aceptan sus roles)?
5. Dé algunos ejemplos acerca de algunas normas que haya experimentado como participante en algún deporte o programa de ejercicios. ¿Existía una norma de productividad? Si la había, ¿cómo se desarrollaba esa norma?
6. Explique al menos tres técnicas que podría utilizar para mejorar el clima de equipo.
7. Analice alguna experiencia que haya tenido en la cual se pudiera aplicar el modelo de productividad de Steiner y la productividad real fuera menor que la productividad potencial. ¿La pérdida puede atribuirse a una falta de motivación o de coordinación?
8. Describa el efecto Ringelmann. ¿Qué implicancias tiene el descubrimiento de Ringelmann para un entrenador, profesor de educación física o preparador físico?
9. Describa las tres explicaciones potenciales para la holgazanería social. ¿Cómo identificaría la holgazanería social? ¿De qué manera pueden ayudarlo los capitanes de su equipo a aliviar y vencer la holgazanería social?
10. Describa tres condiciones que aumenten la probabilidad de que ocurra la holgazanería social.
11. Compare y contraste los modelos lineales, cíclicos y pendulares del desarrollo grupal.
12. La ambigüedad de rol ha demostrado ser un concepto multidimensional. Mencione y proponga ejemplos de los cuatro aspectos distintivos de los roles.
13. Analice el concepto de deseo por el éxito del equipo; incluya al menos tres maneras de promover este concepto en un equipo.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Usted es preparador físico y quiere generar mayor cohesión en su grupo o clase porque cree que de esa manera aumentará el deseo de la gente por asistir a las clases y participar. ¿Qué haría (y por qué) para ayudar a construir este sentido de grupo o de cohesión de equipo?
2. Usted es entrenador de un equipo deportivo y ve que no todos se esfuerzan en cada partido. ¿Qué les diría a los jugadores para indicarles que no se están esforzando y que el equipo necesita que dejen de holgazanear? ¿Qué podría hacer para minimizar o evitar la holgazanería?

8

Cohesión de grupo



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. definir cohesión de tarea y cohesión social,
2. describir el modelo conceptual de cohesión,
3. explicar cómo se mide la cohesión,
4. comprender la relación cohesión-rendimiento,
5. conocer en profundidad los factores vinculados con la cohesión e
6. identificar los principios para fortalecer la cohesión de equipo.

Sin lugar a dudas, abundan ejemplos de equipos deportivos cuya unidad cohesiva parecía ser sinónimo de éxito en el campo de juego. Tal es el caso de los Pittsburgh Pirates; cuando ganaron la Serie Mundial de Béisbol en 1979 el lema del equipo era "Somos una familia", para resumir la idea de que los jugadores ganaban porque tenían una buena relación entre ellos y que trabajaban en conjunto, en pos de un mismo objetivo. Asimismo, la superestrella del *hockey* Mark Messier se concentró más en la meta grupal de triunfo que en su estadística personal cuando jugaba para los New York Rangers en 1994. En 2004, los Detroit Pistons ganaron el campeonato de la NBA sin la presencia de una superestrella y sin jugadores que resignaran la gloria individual por el éxito del equipo, de la mano del técnico Larry Brown; además, también llegaron a la final en 2005 cuando perdieron contra San Antonio Spurs, otro equipo muy unido. Por su parte, los Boston Red Sox rompieron con su "mala racha" y ganaron la Serie Mundial de Béisbol en 2004 cuando funcionaron como una unidad cohesiva. No obstante, este concepto no sólo se reserva para los deportes interactivos. Por ejemplo, Darren Clarke, golfista del equipo victorioso del European Ryder Cup (contra los Estados Unidos) observó: "Jugamos como equipo, cenamos como equipo, conversamos como equipo y ganamos como equipo. [...] Esta semana, sentí el mejor espíritu de equipo de esta tercera Ryder Cup en la que participo".

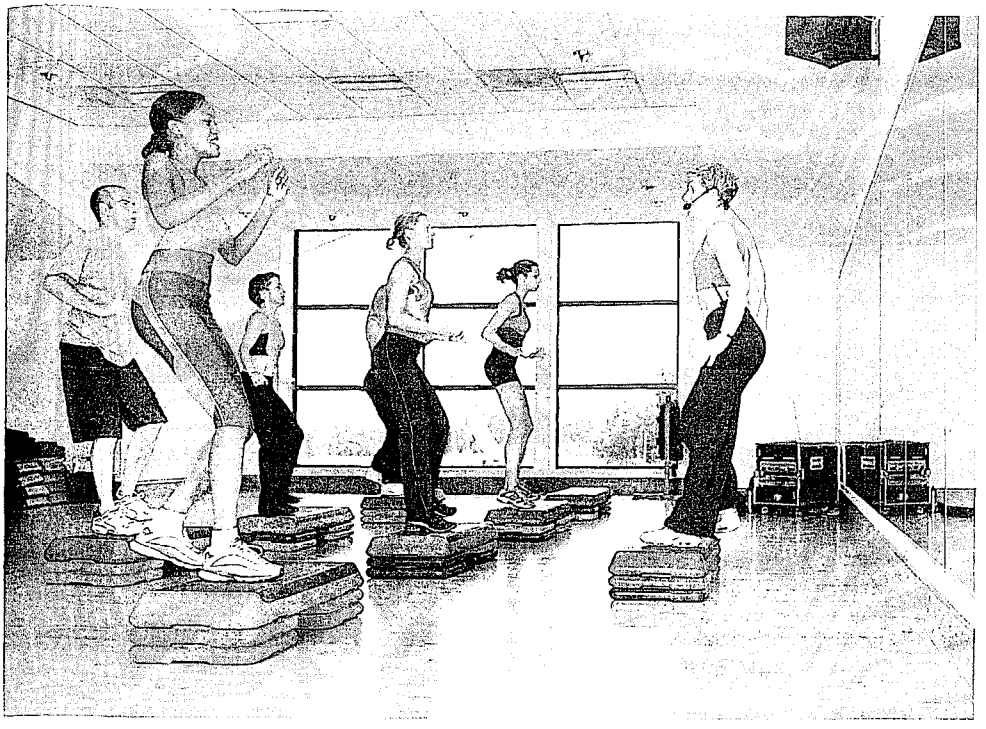
Si bien otros deportistas y gimnastas líderes acaparan menos atención mediática, no dejan de esforzarse para aportar cohesión en las clases. Tal vez buscan fomentar este espíritu para mejorar la adherencia al ejercicio, dado que promover la adherencia a un programa de ejercicios y favorecer la incorporación definitiva de estilos de vida saludables son los objetivos principales de este tipo de programas.

Sin embargo, no siempre podemos atribuir el éxito a la cohesión de grupo. Algunos equipos triunfan, aunque aparentemente carezcan de esta aptitud. Los Oakland Athletics, a comienzos de la década de los setenta, y los New York Yankees, a fines de esa misma década, ganaron la Serie Mundial en medio de una falta de armonía en sus clubes: escenarios de batallas frecuentes no sólo entre los jugadores sino también entre los jugadores y los técnicos (Billy Martin y Reggie Jackson, por ejemplo). Asimismo, Dennis Rodman, de los Chicago Bulls, solía enfrentarse con sus compañeros a causa de sus travesuras insólitas y provocadoras; pero, dentro del campo de juego, sólo quería ganar, lo que le permitía jugar inmerso en el concepto del equipo. No obstante, si Rodman molestaba en pleno partido, el técnico Phil Jackson lo enviaba al banquillo por no colaborar con el propósito del equipo: ganar un campeonato de la NBA. También cabe citar el ejemplo de Kobe Bryant y Shaquille O'Neill, quienes, pese a la enemistad, fueron capaces de dejar de lado las diferencias y ganar tres campeonatos de la NBA dirigidos por Phil Jackson (hasta que estas diferencias se agudizaron y el equipo se desintegró con el traspaso de O'Neill a los Miami Heat y el despido de Jackson). Comencemos por analizar la relación entre la cohesión y el rendimiento definiendo el primero de estos términos y explorando todas sus facetas.

Definición de cohesión

En 1950, Festinger, Schacter y Back definieron el término **cohesión** como "el campo total de fuerzas que actúa sobre los miembros de un grupo para que permanezcan en él" (p. 164). Según estos autores, intervienen dos fuerzas distintas: la **atracción hacia el grupo** y el **control de recursos**. La primera de ellas hace referencia al deseo individual de interactuar con otros miembros del grupo y de participar en las actividades colectivas; y la segunda, a las ventajas que cada miembro obtiene por pertenecer al grupo. Por ejemplo, jugar para un equipo de fútbol universitario de una división superior podría dar prestigio y valor a un deportista en el servicio militar.

A partir de 1950, se propusieron otras definiciones de cohesión de grupo, si bien la de Carron, Brawley y Widmeyer (1998) parece ser la más integral. Concretamente, Carron y sus colegas la definieron como "un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido con la finalidad de conseguir sus objetivos instrumentales o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros" (p. 213). De este concepto se desprende que la cohesión es a) multidimensional (son muchos los factores relacionados con el motivo de unión de un grupo), b) dinámica (la cohesión dentro de un grupo puede variar con el paso del tiempo), c) instrumental (los grupos se crean con un fin determinado) y d) afectiva (las interacciones sociales de los miembros generan sentimientos entre ellos). En cuanto al aspecto multidimensional, la definición apunta a la cohesión como una mezcla de dimensiones sociales y de tarea. La **cohesión de tarea** refleja el grado de trabajo en conjunto para alcanzar objetivos comunes. En el ámbito del deporte, un objetivo común sería ganar un campeonato que, en parte, depende del esfuerzo coordinado del equipo o del trabajo en equipo. Por otra parte, la **cohesión social** refleja el grado de aceptación entre los miembros de un equipo y de disfrute del compañerismo. A menudo, la cohesión social se compara con la atracción interpersonal. En una clase de gimnasia, por ejemplo, un objetivo común sería perfeccionar la aptitud física, y quedó demostrado que la adherencia a un programa de ejercicios es mayor a medida que aumenta la cohesión social del grupo (Spink y Carron, 1992).



Quienes toman una clase de gimnasia tienen más probabilidades de adherirse al programa si disfrutan la compañía del otro y si sienten cohesión social.

- La cohesión de tarea refleja el grado de trabajo en conjunto para alcanzar objetivos comunes, mientras que la cohesión social refleja la atracción interpersonal entre los miembros de un grupo.

Esta diferencia conceptual es importante, puesto que sirve para explicar la manera en que los equipos superan los conflictos para poder triunfar. Tomemos el ejemplo de los New York Yankees y los Oakland Athletics en las décadas de 1970 y de 1980: equipos que, a primera vista, tenían poca cohesión social (los miembros del equipo se peleaban, formaban subgrupos y se insultaban). Sin embargo, queda claro que estos equipos tenían un alto grado de cohesión de tarea: querían ganar la Serie Mundial. No importaba que Reggie Jackson no se llevara bien con el técnico Billy Martin porque perseguían el mismo objetivo: ganar. En cuanto al trabajo en conjunto eficaz, los equipos demostraban una excelente cohesión en el campo y podían lograr doble *play*, vencer a jugadores cortadores (*cutoff*) y adelantar a los corredores, al igual que otros equipos o, incluso, mejor que ellos.

Modelo conceptual de cohesión

En el ámbito del deporte y del ejercicio físico, la definición de Carron y sus colegas (1998) es más útil que la de Festinger y sus colegas (1950), ya que aborda ambas facetas de la cohesión. A su vez, Carron (1982) diseñó un sistema conceptual como marco para el estudio sistemático de la cohesión en el deporte y en el ejercicio físico (véase la figura 8.1). El modelo de Carron describe a grandes rasgos los cuatro factores o antecedentes principales que afectan el desarrollo de la cohesión en estos dos contextos: ambientales, personales, de liderazgo y de equipo.

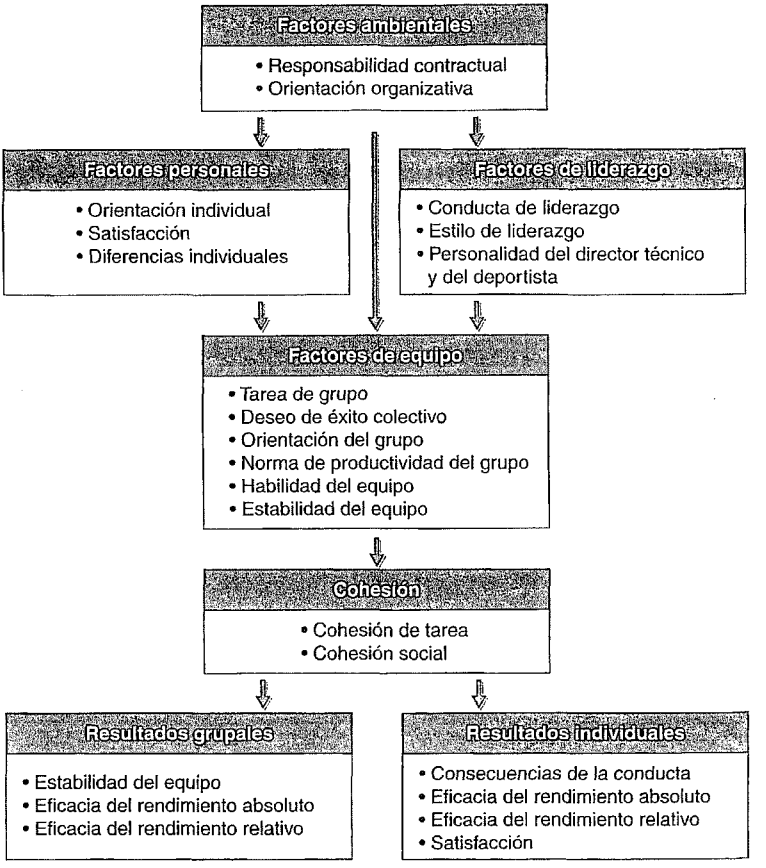


Figura 8.1 Modelo conceptual de Carron para la cohesión en equipos deportivos.

Adaptado con la autorización de A. Carron, 1982, "Cohesiveness in sports groups: Interpretations and considerations", en: *Journal of Sport Psychology* 4(2):131.

FACTORES AMBIENTALES

Los **factores ambientales**, que son los más generales y remotos, se refieren a las fuerzas normativas que mantienen juntos a los miembros de un grupo. Estos factores están presentes cuando, por ejemplo, los jugadores están sujetos a un contrato con la gerencia, los deportistas reciben becas, los familiares tienen determinadas expectativas respecto de los deportistas, existen límites geográficos (p. ej., tener que jugar para una cierta escuela secundaria según la zona de residencia), la reglamentación especifica el tiempo mínimo de juego en un programa de deporte juvenil y cuando los gimnastas pagan una cuota adicional por las clases que toman. Todas estas influencias pueden mantener unido a un grupo, además de otros factores, como la edad, la cercanía o las condiciones de participación. Por ejemplo, el hecho de que estén muy cerca el uno del otro y puedan interactuar y comunicarse fomenta el desarrollo del grupo. Además, el tamaño de un equipo repercute en la cohesión: los grupos más pequeños son más cohesivos que los grupos más numerosos (Carron y Spink, 1995; Mullen y Cooper, 1994). De la misma manera, el nivel de competencia influiría en la cohesión: los equipos de escuelas secundarias son más cohesivos que los equipos universitarios (Granito y Rainey, 1988). Los

grupos que se distinguen y destacan más que otros (p. ej., tener vestimentas especiales, ritos de iniciación y nombres únicos de grupo) también gozan de un grado más alto de cohesión.

FACTORES PERSONALES

Los **factores personales** se refieren a las características individuales de los miembros de un grupo. Si bien los factores de situación son bastante constantes y suelen afectar a todos los equipos de una liga determinada, los factores personales presentan diversas variantes. Para facilitar la investigación, Carron y Hausenblas (1998) clasificaron estos factores en tres categorías: a) atributos demográficos (p. ej., semejanza entre los miembros, género), b) cognición y motivaciones (p. ej., atribuciones de responsabilidad, ansiedad) y c) conducta (p. ej., adhesión, pereza social).

Según Carron y Dennis (2001), el factor personal más importante a la hora de cultivar la cohesión social y de tarea en equipos deportivos es la satisfacción individual (factor que se consideraría una motivación, tal como fue enumerado en el párrafo anterior). Por ejemplo, Widmeyer y Williams (1991) descubrieron que la satisfacción de los miembros era el mejor factor pronóstico de la cohesión social y de tarea en el golf. La semejanza (atributo demográfico) constituye otro de los factores vinculados con la cohesión a los que se alude con frecuencia: semejanza de actitudes, aspiraciones, compromisos y expectativas. Es probable que surjan diferencias en algunos aspectos, como el origen étnico, la clase social y la aptitud; aunque parece ser que es más importante que los deportistas sean similares en otras cuestiones, como las expectativas de objetivos, los códigos de conducta para con los juegos o las competencias, y las expectativas sobre la conducta de cada uno. La cita que sigue a continuación refleja la importancia de este factor, dado que muestra cómo Jackie Robinson derribó las barreras raciales en el béisbol y cómo colaboró Pee Wee Reese con esta transición:

> LOS PRIMEROS DÍAS FUERON MUY DUROS PARA JACKIE. RECUERDO LA ÉPOCA EN QUE NADIE QUERÍA SENTARSE A SU LADO NI CONVERSAR CON ÉL EN EL ENTRENAMIENTO. PEE WEE REESE SIEMPRE ERA EL PRIMERO EN AFLOJAR LA TENSIÓN Y TOMARLE EL PELO. [...] EMPEZÓ A MOSTRARSE AMABLE CON ÉL. AL PRINCIPIO, JACKIE SE SENTABA SOLO PARA CENAR. A MEDIADOS DE AÑO, ERA DIFÍCIL CONSEGUIR UN LUGAR EN LA MESA.
>
> *BOBBY BRAGEN (CITADO EN ALLEN, 1987, PP. 102-103)*

FACTORES DE LIDERAZGO

Los **factores de liderazgo** comprenden las conductas y el estilo de liderazgo que adoptan los profesionales, y las relaciones que establecen con sus grupos (estos factores se analizan con mayor profundidad en el capítulo 9). Según las investigaciones, el papel de los líderes es vital para la cohesión de equipo. En concreto, si los directores técnicos y los capitanes comunican los objetivos, las tareas y los papeles de los miembros del equipo de manera clara, consistente e inequívoca, se logra una mayor cohesión (Brawley, Carron y Widmeyer, 1993; Westre y Weiss, 1991). Además, es importante que haya compatibilidad entre el líder y los miembros del grupo para enriquecer los sentimientos de cohesión. De hecho, en un estudio de Carron y Chelladurai (1981), el factor pronóstico más importante de las percepciones de los deportistas sobre la cohesión era la compatibilidad entre los deportistas y sus directores técnicos.

FACTORES DE EQUIPO

Los **factores de equipo** se refieren a las características de las tareas de grupo (deportes individuales contra deportes en equipo), a las normas de productividad grupales, al deseo de éxito colectivo, a los roles de los miembros del grupo, a la posición y a la estabilidad del equipo. Según Carron (1982), los equipos que permanecen unidos por mucho tiempo y que manifiestan un ferviente deseo de éxito grupal, también manifiestan un grado elevado de cohesión de equipo. Además, las experiencias compartidas, como las que se desprenden de una sucesión de éxitos o fracasos, son importantes a la hora de generar y mantener la cohesión, dado que unen al equipo cuando debe responder a la amenaza de sus rivales (Brawley, 1990). Por último, hay quienes suponen que el factor relativamente actual de eficacia colectiva establece una relación positiva con las percepciones de cohesión de equipo (Carron y Dennis, 2001; Paskevich, Estabrooks, Brawley y Carron, 2001). Las palabras de Michael Jordan citadas a continuación ilustran la correspondencia entre estos dos conceptos:

> POR SUPUESTO QUE SIEMPRE HAY ALTIBAJOS, SOBRE TODO CUANDO SE BUSCA TENER UN ÉXITO ROTUNDO. PERO CUANDO ENTRÁBAMOS EN EL CAMPO DE JUEGO, SABÍAMOS QUE ÉRAMOS CAPACES DE CONSEGUIRLO. ANTE SITUACIONES DE PRESIÓN, NOS INTERCONECTÁBAMOS COMO UNA UNIDAD COHESIVA. POR ESO PUDIMOS VOLVER A GANAR TANTOS PARTIDOS REÑIDOS Y A DERROTAR A EQUIPOS MÁS TALENTOSOS (1994, P. 23)

Superar la baja cohesión social con alta cohesión de tarea

A finales de la década de 1970, los New York Yankees reflejaban el típico caso de un equipo cuyos miembros aparentemente no se llevaban bien –baja cohesión social–, aunque ganaban banderines y varias Series Mundiales –alta cohesión de tarea–. George Steinbrenner, el director técnico Billy Martin y el jugador estrella Reggie Jackson eran las personalidades más conflictivas del "zoológico del Bronx" (como lo llamaban algunos). Los dos primeros tenían una personalidad fuerte, razón por la cual solían enfrentarse (de hecho, Steinbrenner despidió a Martin en tres oportunidades). Steinbrenner quería tomar decisiones directivas, en lugar de concentrarse en las decisiones administrativas que le incumbían. Sin embargo, Martin deseaba tener un dominio absoluto sobre el campo de juego y sentía que Steinbrenner estaba usurpándole esa autoridad. Como si esto fuera poco, Reggie Jackson era franco y tenaz, y por lo general se oponía abiertamente a Martin y a Steinbrenner. A medida que este circo acaparaba toda la temporada, se hacía inevitable que otros jugadores participaran de esta refriega. Costaba imaginar que un equipo de estas características pudiera permanecer unido toda una temporada. Para sorpresa de todos, los Yankees probablemente hayan formado el equipo más exitoso del béisbol profesional durante varios años. La clave para entender semejante éxito radica en discernir entre la cohesión social y la cohesión de tarea. En otras palabras, pese a la lucha interna y las disputas del equipo –es decir, baja cohesión social–, primaba un ferviente deseo de ganar y ser los mejores –es decir, alta cohesión de tarea–. Cuando Reggie Jackson bateaba, lo hacía con el mayor esfuerzo, en beneficio propio y por el éxito del equipo. De la misma manera, a la hora de tomar decisiones directivas, la prioridad constante de Billy Martin era ganar, independientemente de su opinión sobre Reggie Jackson o George Steinbrenner. Por lo tanto, el objetivo común de ganar la Serie Mundial logró superar la falta de atracción interpersonal entre los jugadores y los directivos.

HERRAMIENTAS PARA MEDIR LA COHESIÓN

Para determinar la relación entre la cohesión y el rendimiento, debemos comenzar por medir la cohesión.

Para ello, se elaboraron dos tipos de herramientas de medición: cuestionarios y sociogramas.

CUESTIONARIOS

La mayoría de las primeras investigaciones sobre cohesión se valieron del Cuestionario de cohesión en el deporte, creado por Martens, Landers y Loy (1972). Consiste en siete puntos que miden la atracción interpersonal, o que estiman de forma directa la proximidad o la atracción hacia el grupo. Lamentablemente no se establecieron medidas de confiabilidad o validez en este cuestionario, y la mayor parte de los puntos se limitan a abordar la cohesión social. Para explicar la naturaleza multidimensional de la cohesión, Yukelson, Weinberg y Jackson (1984) idearon una herramienta que consta de 22 puntos, denominada Instrumento multidimensional de cohesión en el deporte. Ésta incluye cuatro dimensiones generales de cohesión de equipo: a) atracción hacia el grupo, b) uniformidad de objetivos, c) calidad del trabajo en equipo y d) roles valorados.

Curar la enfermedad del ego

Cuando el exitosísimo director técnico de básquetbol Pat Riley fue contratado por los New York Knicks, pensaba que este equipo sufría de algo que denominó "enfermedad del ego". Estaba plagado de egocéntricos que sólo reparaban en sí mismos, jugadores que no simpatizaban con los demás y jugadores que no se respetaban. Sobre la base de su misión, "El éxito a través de la generosidad", Riley y la institución pretendían volver a inculcarles un sentimiento de cohesión de equipo para que estuvieran dispuestos a sacrificar los intereses propios en beneficio del grupo. Riley intentó alcanzar esta meta mediante las buenas influencias de los compañeros, el refuerzo de conductas apropiadas en pos de la unión grupal, la fijación de objetivos del equipo y los debates abiertos centrados en el respeto mutuo, la confianza y la responsabilidad. El foco era la productividad del equipo, por lo que se le solicitó a cada uno de los jugadores que pusieran sus talentos especiales al servicio del equipo. En consecuencia, trabajaron codo a codo para jugar bien toda la temporada y se destacaron en las eliminatorias (Riley, 1993).

Cuestionario de entorno de grupo (GEQ) Ejemplos

	Completamente de acuerdo								En total desacuerdo
Atracción hacia el grupo: subescala de tarea Me gusta el estilo de juego de este equipo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atracción hacia el grupo: subescala social Algunos de mis mejores amigos pertenecen a este equipo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Integración al grupo: subescala de tarea Todos somos responsables de cualquier pérdida o del bajo rendimiento de nuestro equipo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Integración al grupo: subescala social Los integrantes de nuestro equipo están interesados en reunirse fuera de la temporada.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Nota. Para asignar una puntuación en el GEQ, sume todas las respuestas de cada subescala. Cuanta más alta sea la puntuación, mayor es el sentimiento de la persona sobre ese aspecto en particular de la cohesión de grupo (caso inverso para los puntos que tienen una connotación negativa). Por ejemplo, la puntuación correspondiente a "Atracción hacia el grupo: tarea" puede oscilar entre 4 y 36 puntos.
Es posible establecer comparaciones entre los integrantes o entre los grupos.

Adaptado, con autorización de A. Carron, W. Widmeyer y L. Brawley, 1985, "The development of an instrument to assess cohesion in sports teams: The environment questionnaire", Journal of Sport Psychology 7(3):244-267.

El primer factor, atracción hacia el grupo, refleja la cohesión social. Los otros tres factores pueden relacionarse de manera conjunta con la cohesión de tarea, puesto que todos ellos parten de la idea de trabajar en equipo en pos de metas comunes. Si bien el Instrumento multidimensional de cohesión en el deporte está destinado a equipos de básquetbol, su versatilidad permite que se aplique a otros deportes grupales.

Después se creó el Cuestionario de entorno de grupo (GEQ, por su sigla en inglés) para diferenciar los aspectos individuales de los grupales, y los aspectos de tarea de los sociales (Widmeyer, Brawley y Carron, 1985). Su base conceptual y desarrollo sistemático apuntaron a garantizar la confiabilidad y la validez (Brawley y cols., 1987; Carron y cols., 1998).

Varios estudios sobre cohesión de grupo en el ámbito del deporte y del ejercicio físico (p. ej., véase Carron y cols., 1998, para analizar este punto) se valieron de este cuestionario. Por ejemplo, mediante el GEQ, los investigadores demostraron que el grado de cohesión estaba vinculado a varios factores, tales como el rendimiento del equipo, la mayor adherencia, el tamaño del grupo, las atribuciones de responsabilidad de los resultados del desempeño, el menor ausentismo, la satisfacción de los miembros y la comunicación interna.

➢ El Cuestionario de entorno de grupo (GEQ) hace hincapié en el grado de atracción del grupo para sus integrantes y en el modo en que lo perciben. El GEQ sirve para evaluar la cohesión de equipo.

El modelo a partir del cual se elaboró el GEQ presenta dos categorías principales: la percepción de un miembro acerca del grupo como un todo (integración al grupo) y la atracción personal de un miembro hacia el grupo (atracción individual hacia el grupo). La percepción de los miembros acerca del grupo como una unidad y acerca de su atracción hacia el grupo puede centrarse en aspectos sociales o de tarea. Por lo tanto, el modelo consta de cuatro estructuras, como puede observarse en la figura 8.2: integración al grupo-tarea (p. ej., nuestro equipo funciona como grupo a la hora de cumplir sus metas de rendimiento); integración al grupo-social (p. ej., la relación de los integrantes de nuestro equipo no se extiende más allá de las prácticas y de los partidos); atracción individual hacia el grupo-tarea (p. ej., no me gusta el estilo de juego de este equipo); y atracción individual hacia el grupo-social (p. ej., algunos de mis mejores amigos pertenecen al equipo).

Se considera que estas creencias y percepciones se fusionan para infundir un sentido de cohesión en el grupo y en cada uno de sus integrantes. Fundamentalmente, existen aspectos sociales y de tarea sobre el grupo como un todo y sobre los integrantes de éste. En la figura 8.2 se presenta la relación de estas cuatro estructuras.

SOCIOGRAMAS

Los cuestionarios han sido el método más popular para medir la cohesión de grupo. Sin embargo, no dan cuenta del modo en que determinados integrantes se relacionan entre sí, si se están formando subgrupos o si algunos miembros del equipo están aislados del grupo. Un **sociograma** es una herramienta que sirve para medir la cohesión social. Pone de manifiesto la afiliación y la atracción entre los integrantes del grupo, sentimientos que abarcan

- la presencia o ausencia de subgrupos,
- las percepciones que tienen los miembros acerca de la afinidad del grupo,
- las preferencias de amistad internas,
- el grado en que los deportistas comparten la percepción de los sentimientos interpersonales,
- el aislamiento social de los miembros del grupo y
- el grado de atracción hacia el grupo.

A fin de generar información para el sociograma, cada miembro del grupo debe responder consignas específicas, tales como "Mencione las tres personas del grupo a las que más le gustaría invitar a una fiesta y las tres a las que menos le gustaría invitar", "Mencione las tres personas con las que más le gustaría compartir la habitación en los viajes y las tres con las que menos le gustaría compartirla", "Mencione tres personas con las que más le gustaría entrenar fuera de temporada y tres con las que menos le gustaría entrenar". Debe garantizarse confidencialidad, y es importante que se fomente la honestidad en las respuestas.

A partir de los resultados de estas consignas, se crea un sociograma (véase un ejemplo en la figura 8.3) para revelar la estructura de las relaciones interpersonales en un grupo. En la creación del sociograma, se ubica en el centro a las personas más votadas, y las personas menos votadas quedan afuera. Obsérvese que las flechas de la figura 8.3 indican la dirección escogida. Las flechas que se dirigen hacia ambos lados reflejan una selección recíproca. El equipo de béisbol representado en la figura permite visualizar que Tomás es la persona que parece agradar a todos. Luis no está integrado y les desagrada a varios miembros, problema que debería afrontar el director técnico. Juan y Omar forman un círculo cerrado y no se relacionan con el resto del equipo. Si el director técnico tiene conocimiento de estos vínculos, puede llegar a lidiar con los problemas interpersonales, antes de que éstos perjudiquen al equipo.

RELACIÓN ENTRE LA COHESIÓN Y EL RENDIMIENTO

Los seguidores, directores técnicos y psicólogos del deporte parecen sentir una permanente fascinación por el

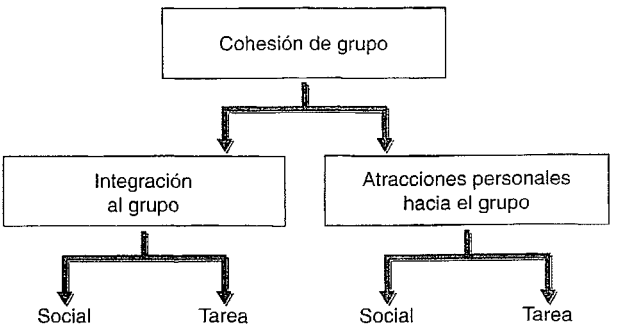


Figura 8.2 Modelo conceptual de la cohesión de grupo para el Cuestionario de entorno de grupo (GEQ).

Adaptado con la autorización de A. Carron, W. Widmeyer y L. Brawley, 1985, "The development of an instrument to assess cohesion in sports teams: The environment questionnaire", en: *Journal of Sport Psychology* 70(3):248.

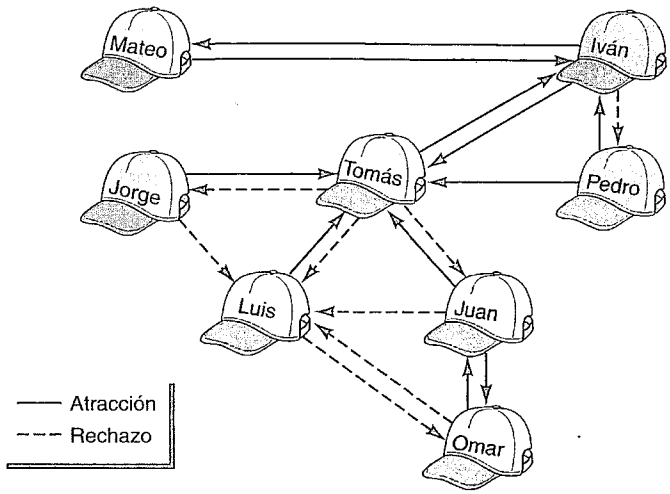


Figura 8.3 Sociograma modelo para medir la cohesión en un equipo de béisbol.

modo en que la cohesión de equipo se relaciona con el rendimiento satisfactorio (véase Paskevich y cols., 2001, para analizar este punto). Por intuición, uno puede llegar a suponer que cuanto más alto sea el grado de cohesión de un equipo, mayor será el éxito. ¿Por qué otro motivo si no pasar tanto tiempo tratando de suscitar este valor? De hecho, en un análisis de 30 estudios, Widmeyer, Carron y Brawley (1993) hallaron que en el 83% de los casos se observaba una relación positiva entre la cohesión y el rendimiento, y que gracias a una cohesión de equipo más sólida se obtenía mayor éxito como grupo. Otro análisis, que se valió de 66 estudios empíricos para evaluar la relación entre la cohesión y el rendimiento en diferentes contextos, demostró relaciones positivas en el 92% de los casos, que se intensificaron en los equipos deportivos (Mullen y Cooper, 1994). Limitándose a utilizar equipos deportivos (46 estudios en los que participaron casi 10.000 deportistas y más de 1.000 equipos), Carron, Colman, Wheeler y Stevens (2002) detectaron efectos de moderados a significativos en la relación cohesión-rendimiento y, al igual que Mullen y Cooper, descubrieron que a los equipos deportivos les correspondía los efectos más profundos.

El estudio de Bray y Whaley, 2001, nos da la pauta de cómo la cohesión intensifica el rendimiento, puesto que demuestra que los grados más altos de cohesión pueden aumentar el rendimiento y una concentración mejor del esfuerzo. Sin embargo, otros estudios presentan una relación negativa entre ambos factores. De hecho, varios análisis de la bibliografía de investigación han mencionado la naturaleza un tanto contradictoria de los resultados respecto de la cohesión y del rendimiento satisfactorios (p. ej., Carron, Spink y Prapavessis, 1997). Para comprender mejor las inconsistencias, se debe considerar el modo de medir la cohesión, las características de la tarea y la dirección de la causalidad, y hacer hincapié en el último análisis bibliográfico sobre rendimiento por cohesión (Carron, Colman, Wheeler y Stevens, 2002).

CLASE DE MEDIDAS

Con el paso de los años, ha surgido una gran cantidad de controversias respecto de los efectos de la cohesión social y de la cohesión tarea sobre el rendimiento. En una revisión de la literatura, Carron y colegas (2002) determinaron que a medida que aumentaba la cohesión social y de tarea aumentaba el rendimiento. Según otros análisis anteriores, la cohesión de tarea era más importante (en tanto variable predictiva del rendimiento) que la cohesión social, pero, al parecer, tal afirmación es errónea. Estos resultados traen aparejadas importantes consecuencias para la psicología del deporte aplicada y las intervenciones realizadas con los deportistas y los equipos, para aumentar la cohesión de grupo. En concreto, estos resultados indican que las intervenciones de la cohesión social y de tarea pueden resultar eficaces no

sólo para enriquecer la cohesión, sino también para mejorar el rendimiento. Algunas técnicas de orientación social incluyen campamentos en equipo (Cogan y Petrie, 1995), reuniones sociales fuera del contexto deportivo (Yukelson, 1997) y experiencias de crecimiento personal (McClure y Foster, 1991). Entre las intervenciones orientadas a la tarea, se encuentran la fijación de objetivos grupales (Widmeyer y DuCharme, 1997), la comunicación interna (Yukelson, 1997), y la comprensión y el acatamiento de las normas y de los papeles que cumplirán en el equipo (Prapavessis, Carron y Spink, 1997).

DEMANDAS DE TAREA

Una segunda explicación acerca de los confusos resultados de la relación entre cohesión y rendimiento incluye la diversidad de demandas de tarea que afrontan los equipos deportivos. Esta lectura puede atribuirse al trabajo original de Landers y Lueschen (1974), quienes observaron que es necesario considerar las demandas y la estructura de la tarea al evaluar la relación cohesión-rendimiento. Específicamente, caracterizaron la naturaleza de las intervenciones entre los integrantes del equipo de forma ininterrumpida, según la interacción o la acción paralela. Los **deportes interactivos** requieren que los integrantes de los equipos trabajen en conjunto y coordinen sus acciones. Por ejemplo, los jugadores de un equipo de fútbol tienen que pasarse la pelota constantemente, mantener ciertas posiciones, coordinar ataques ofensivos y concebir estrategias defensivas para evitar que los rivales marquen un gol. Los **deportes de acción paralela** necesitan muy poca interacción de equipo o coordinación para lograr sus objetivos. Por ejemplo, los integrantes de un equipo de golf o de bolos prácticamente no deben generar una actividad coordinada en conjunto. El béisbol constituye un buen ejemplo de un deporte que es interactivo y de acción paralela. Batear o atrapar una pelota en el aire implica una acción paralela, mientras que lograr un doble play o vencer a jugadores cortadores (es decir, un jugador [outfielder] que le arroja la pelota a un jugador de cuadro interior [infielder], quien, a su vez, lanza la pelota al plato), es interactivo.

Por su parte, investigaciones previas sostuvieron que la relación cohesión-rendimiento era más sólida en los equipos interactivos que en los equipos de acción paralela. Sin embargo, el último análisis de Carron y colegas (2002) reveló que el tipo de actividad no resultó un parámetro para medir esta relación. En síntesis, cuanta más cohesión se genere, mejor será el rendimiento, tanto en deportes interactivos como en deportes de acción paralela. No obstante, el grado absoluto de cohesión suele ser más alto en los primeros que en los segundos, lo cual tiene sentido si se consideran las interacciones personales dentro del campo de juego que exigen determinados deportes, como el básquetbol, el fútbol y el *hockey* sobre hielo. Por consiguiente, en los deportes interactivos, los directores técnicos no pueden dejar de introducir de forma explícita muchas de las estrategias para fomentar el espíritu de equipo, vinculadas con una mayor cohesión. Entre ellas, se cuentan garantizar la aceptación y la claridad de roles, establecer los objetivos grupales de rendimiento, y reforzar la comunicación entre los deportistas y entre éstos y el director técnico. Por el contrario, la naturaleza de los deportes de acción paralela otorga menos oportunidades naturales o intrínsecas de cohesión de grupo. En consecuencia, las intervenciones para fomentar el espíritu de equipo podrían tener un mayor impacto sobre la cohesión y el rendimiento del equipo en ese contexto.

➢ La cohesión aumenta el rendimiento en los deportes interactivos (p. ej., el básquetbol) más que en los deportes de acción paralela (p. ej., el golf).

DIRECCIÓN DE LA CAUSALIDAD

La **dirección de la causalidad** se refiere a si la cohesión da lugar al rendimiento satisfactorio o si es éste el que origina la cohesión. En otras palabras, ¿tendrá éxito un equipo que trabaja en conjunto dentro y fuera del campo, y en el que los jugadores sienten más simpatía entre sí, o funcionan bien como grupo porque son exitosos? Los investigadores han partido de dos perspectivas:

- La cohesión da lugar al rendimiento, es decir, la cohesión precede al rendimiento.
- El rendimiento origina la cohesión, es decir, el rendimiento precede a la cohesión.

La dirección de la causalidad o las relaciones de causa-efecto resultan difíciles de establecer debido a la existencia de muchos factores no controlados, tales como el éxito previo del equipo, el entrenamiento o el talento. En un estudio sobre jugadoras de *hockey* sobre césped interuniversitario (William y Hacker, 1982), se observaron efectos marcados del rendimiento sobre la cohesión. Además, las investigaciones (Grieve, Whelan y Meyers, 2000) avalaron la idea de que el efecto del rendimiento sobre la cohesión es más intenso que el efecto en dirección contraria. Esta conclusión coincide con el análisis de Mullen y Cooper (1994), que se valió de distintos tipos de equipos: "Si bien es posible que el grupo efectivamente se desenvuelva mejor gracias a la cohesión, puede prevalecer la tendencia a que el equipo sienta más cohesión después de un rendimiento satisfactorio (p. 222). Sin embargo, el último análisis limitado a equipos deportivos no encontró diferencias entre

la relación de cohesión para el rendimiento y la relación rendimiento para la cohesión. Esto conclusión parece coincidir con las investigaciones que indican que la relación entre la cohesión y el rendimiento es circular. El rendimiento afectaría la cohesión posteriormente, y estos cambios en la cohesión afectarían, en una segunda instancia, el rendimiento ulterior (Landers, Wilkinson, Hatfield y Barber, 1982).

En síntesis, de estas apreciaciones se desprende que se trata de una relación compleja. En la actualidad, a la luz de los resultados, creemos que cuanta más cohesión se genere, mejor será el rendimiento, y que las actuaciones óptimas incrementan la unión y la cohesión de grupo. Sin lugar a dudas, la relación es circular. Aun así, dentro de esta circularidad, el efecto del rendimiento sobre la cohesión parece tener más fuerza que el efecto inverso para los equipos en general (excluidos los equipos deportivos).

➤ La relación entre la cohesión y el rendimiento parece ser circular: el rendimiento satisfactorio genera mayor cohesión, que, a su vez, acrecienta el rendimiento.

Otros factores relacionados con la cohesión

Si bien los investigadores hicieron especial hincapié en la relación entre la cohesión y el rendimiento, existen otros factores casi tan importantes vinculados con la cohesión. En esta sección se analizan algunos de los más tradicionales, y en "Otras variables relacionadas con la cohesión" se destacan otros tantos.

Satisfacción de equipo

La satisfacción y la cohesión son muy similares, con la diferencia de que la cohesión atañe a grupos, mientras que la satisfacción es una interpretación personal. Aunque se observaron relaciones sólidas entre estos dos conceptos (p. ej., Widmeyer y Williams, 1991), se recurre a dos modelos diferentes para explicar las relaciones que se establecen entre la cohesión, la satisfacción y el rendimiento.

Un modelo (A) supone una relación circular: la cohesión de equipo conduce al éxito, lo que provoca sentimientos de satisfacción que tienden a fortalecer y reforzar la cohesión de equipo. El otro modelo (B), por su parte, también supone una relación circular en la que, a diferencia del anterior, el rendimiento satisfactorio aumenta la cohesión, que, a su vez, aumenta el grado de satisfacción. Por lo tanto, ambos modelos indican que efectivamente la satisfacción, la cohesión y el rendimiento están vinculados en algún punto. No obstante, el modelo A permite inferir que la cohesión mejora de forma directa el rendimiento, mientras que el modelo B sostiene que, gracias al rendimiento satisfactorio, se logra cohesión. De todas maneras, en cualquiera de los casos, los líderes progresan al crear cohesión de grupo, ya que pertenecer a un grupo cohesivo resulta gratificante y, a la vez, mejora el rendimiento de forma directa e indirecta.

Conformidad

Según quedó demostrado en investigaciones psicológicas, cuanto más cohesivo es un grupo, tanto mayor es la influencia que el grupo ejerce en cada uno de los miembros. En un grupo sumamente cohesivo, los miembros podrían sentirse presionados por el vestuario, el corte de cabello, ciertas costumbres en el entrenamiento o las conductas de juego. Por ejemplo, cuando los Detroit Pistons ganaron títulos consecutivos de la NBA en 1989 y 1990, se los conocía como los "chicos malos" porque la norma era jugar al básquetbol de forma violenta, brusca, agresiva e intimidante. Los jugadores nuevos tenían que adaptarse a esta norma y a este estilo de básquetbol para amoldarse al equipo. Asimismo, los nuevos socios de un gimnasio podrían sentirse presionados por comprarse equipos deportivos de diseño exclusivo para estar a tono con el resto.

Los grupos muy cohesivos demuestran mayor conformidad a la norma de productividad grupal que los grupos de menos cohesión. Cabe mencionar al respecto que se obtiene el mejor rendimiento cuando la norma de productividad y la cohesión de grupo son altas. Por otro lado, se obtiene el más bajo rendimiento cuando la norma grupal es baja y la cohesión, alta. Uno de los motivos por el cual los Chicago Bulls tuvieron tanto éxito en la década de los noventa parte de que Michael Jordan y Scottie Pippen fijaron una norma de productividad grupal altísima, hecho que sirvió para que sus compañeros contribuyeran al éxito del equipo en mayor medida.

Adherencia

En los últimos años, una serie de estudios de investigación abordó la relación entre la cohesión y la adherencia en varios grupos de gimnasia (p. ej., Estabrooks y Carron, 1999a, 1999b; Spink y Carron, 1994). Al resumir estos hallazgos, Paskevich y colegas (2001) y Estabrooks (2000) concluyeron en que quienes toman clases de gimnasia y se sienten más cohesivos a) probablemente concurran a más clases, b) tengan más probabilidades de ser puntuales, c) tengan menos probabilidades de abandonar la actividad, d) sean más resistentes a los conflictos dentro del grupo, e) suelan manifestar una actitud positiva hacia el ejercicio y f) tengan creencias más firmes respecto del ejercicio.

APOYO SOCIAL

Las investigaciones señalan una relación positiva entre el apoyo social que recibe una persona y las evaluaciones de la cohesión de grupo (Rees y Hardy, 2000). Por ejemplo, el apoyo social que brindan los directores técnicos se relaciona claramente con las percepciones de los deportistas acerca de la cohesión de tarea dentro de los equipos de fútbol secundarios (Westre y Weiss, 1991), con la cohesión y la satisfacción dentro de los equipos de básquetbol universitarios (Weiss y Friedrichs, 1986) y con un alto rendimiento dentro de los equipos de fútbol universitarios (Garland y Barry, 1990).

➢ *Cuanto más cohesivo es un grupo, mayor es la* influencia que ejerce sobre cada miembro para atenerse a las normas internas. Los equipos más cohesivos pueden afrontar mejor los conflictos que los equipos menos cohesivos. Los equipos que permanecen más tiempo juntos tienden a adquirir mayor cohesión, lo que mejora el rendimiento. En las clases de gimnasia dotadas de una alta cohesión de grupo, hay menos bajas y llegadas tarde que en las clases poco cohesivas. Quienes están al frente de estas clases contribuyen a aumentar la cohesión.

Otras variables relacionadas con la cohesión

En el texto se han destacado algunas de las variables tradicionales relacionadas con la cohesión, aunque las investigaciones señalan otros factores pertinentes:

- *Prestigio del grupo.* Cuanta más altas sean las percepciones de los deportistas acerca de la cohesión de tarea, menor importancia le atribuirán a conseguir recompensas y prestigio.
- *Aceptación y claridad de papeles.* Se entabla una relación circular entre la aceptación y la claridad de roles y la cohesión de tarea.
- *Eficacia colectiva.* La alta eficacia colectiva está acompañada de un mayor grado de cohesión de tarea, que, a su vez, está acompañada de un aumento en la cohesión.
- *Normas grupales.* Cuando hay grandes expectativas normativas con respecto a determinadas conductas, la cohesión también se fortalece.
- *Estilo de decisión.* Las percepciones más intensas acerca de la cohesión están vinculadas con un estilo de decisión más participativo.
- *Sacrificio.* Los jugadores realizan más sacrificios por el equipo cuando la cohesión es alta.
- *Autoimpedimento.* Los deportistas adoptan una conducta de mayor autoimpedimento (estrategias que se utilizan para proteger la autoestima: se exteriorizan los fracasos y se interiorizan los logros) cuando se considera que la cohesión de tarea es alta.
- *Género.* La cohesión entabla una relación más estrecha con el rendimiento superior en los equipos de mujeres que en los equipos de hombres.
- *Grado de habilidad.* La relación entre cohesión y rendimiento se produce en un amplio espectro de habilidad y experiencia deportiva, desde el deporte practicado en la escuela secundaria hasta el deporte profesional.
- *Holgazanería social.* Los deportistas que pertenecen a los equipos más cohesivos no sólo tienen menos probabilidades de creer que sus compañeros pueden sufrir de holgazanería social, sino que también tienen menos probabilidades de presentar este problema.
- *Atribuciones de responsabilidad.* En equipos cohesivos exitosos, se utilizan estrategias atributivas en beneficio del equipo, tales como repartir el mérito del éxito y compartir la responsabilidad del fracaso.
- *Ansiedad competitiva.* Los deportistas que percibieron que su ansiedad cognitiva o semántica no presentaba dificultades tienen un mayor grado de cohesión de tarea (Eys, Hardy, Carron y Beauchamp, 2003).
- *Visualización.* Los equipos más cohesivos tienen más probabilidades de valerse de ciertos tipos de técnicas de imágenes, como dominio cognitivo específico (concentrarse en una determinada tarea o habilidad) y dominio general motivacional (generar confianza) (Hardy, Hall y Carrron, 2003).

Aunque para muchas personas el apoyo social no es más que una suerte de apoyo emocional, se han identificado siete formas distinguidas propias (Rosenfeld y Richman, 1997). Rosenfeld y Richman (véase el cap. 7) aportaron varias sugerencias para enriquecer estas áreas de apoyo social. Sin embargo, el punto clave es que los directores técnicos y los instructores deben comprender la importancia que implica el apoyo social y saber cómo y cuándo utilizar las distintas variantes para mejorar la cohesión de grupo.

ESTABILIDAD

La **estabilidad** se refiere tanto al índice de renovación de los miembros de un grupo como a la cantidad de tiempo que han estado juntos. Es lógico suponer que los equipos que permanecen relativamente invariables durante un cierto período son más estables, cohesivos y, a la larga, exitosos. De hecho, Carron (1993) sugirió que la estabilidad y la cohesión de equipo se relacionan de un modo circular. Esto es, cuanto más tiempo haya compartido el equipo, habrá más probabilidades de cohesión; y cuanto más cohesivo sea un equipo, habrá menos probabilidades de que los miembros decidan abandonar al grupo. Observemos algunas investigaciones al respecto.

Según estudios sobre equipos de fútbol y de béisbol realizados durante toda una temporada, los equipos a los que se les asignaban pocos cambios en la alineación de los jugadores obtenían más triunfos que aquellos que sufrían constantes cambios (Essing, 1970; Loy, 1970). Un tercer estudio intentó determinar si hay un momento oportuno para mantener unido a un grupo de jugadores a fin de maximizar la cohesión y el éxito subsiguiente. Mediante ese estudio, quedó demostrado que, en las Grandes Ligas de Béisbol, los equipos que presentaban una vida media de cinco años resultaban ser los más exitosos (la definición de la vida media de un equipo correspondía al tiempo que le llevaba a un plantel nuevo

Cómo fomentar el espíritu de equipo: percepción de directores técnicos expertos

Bloom, Stevens y Wickwire (2003) investigaron las percepciones de un grupo de directores técnicos expertos acerca de cómo fomentar el espíritu de equipo. Los resultados arrojaron seis temas:

- *Elementos fundamentales para fomentar el espíritu de equipo.* Los directores técnicos consideraron que, al fomentar el espíritu de equipo, el grupo se consolidaba como tal fijando objetivos mutuos y uniendo a los miembros para que lograran sus metas.
- *Entorno de grupo.* Los directores técnicos realzaron la importancia de la organización y la planificación debido a la consistencia y estabilidad que éstas les otorgaban a los deportistas. En consecuencia, se creaba un entorno más positivo, propicio para fomentar el espíritu de equipo.
- *Función y características del director técnico.* Los directores técnicos creían que su trabajo consistía en ayudar, moderar y supervisar al equipo para que éste tomara el rumbo adecuado. Asimismo, pensaban que su estilo de liderazgo era central para fomentar el espíritu de equipo. De todos modos, destacaron la importancia que conlleva la relación del jugador con analogías del tipo de "conducir su propio timón".
- *Actividades para fomentar el espíritu de equipo.* Estas actividades podían dividirse en sociales (p. ej., cenas del equipo), físicas (p. ej., carreras de 10 km, cursos de cuerdas) y psicológicas (p. ej., detectar y analizar las variables necesarias para triunfar, conocer a los compañeros de equipo). Sin embargo, no había un modelo sencillo establecido para generar unión en el equipo porque dependía de la opinión del director técnico y de su capacidad para evaluar el ambiente en el que estaban inmersos.
- *Lecciones aprendidas.* El factor común presente en todas las lecciones aprendidas giraba en torno a actividades bienintencionadas para fomentar el espíritu de equipo que no funcionaba como los directores técnicos habían planificado. Sin embargo, los investigadores no lograron comprobar que la adversidad (p. ej., alguna tragedia personal) unía más a los jugadores.
- *Relaciones entre el talento, la cohesión y el rendimiento.* Los directores técnicos estuvieron de acuerdo con que tanto la cohesión como el talento contribuían de manera significativa con el rendimiento, si bien discreparon acerca de cuál de los dos ejercía el mayor efecto.

reducirse a la mitad de su tamaño original; Donnelly, Carron y Chelladurai, 1978).

Estudios más actuales analizaron la relación entre la cohesión y la resistencia de un grupo deportivo a los conflictos (p. ej., cambios de personal o discusiones internas) entre deportistas de elite, deportistas no profesionales y clases de gimnasia. Brawley, Carron y Widmeyer (1988) compararon los grupos que demostraban cohesión alta o baja en la resistencia percibida de los conflictos. Existía una relación positiva confiable entre la cohesión de grupo y la resistencia a los conflictos: los grupos más cohesivos mostraban mayor resistencia a los conflictos que los equipos menos cohesivos. Establecer normas de productividad grupales positivas constituye una de las vías para hacer que, con el tiempo, los miembros de un grupo trabajen juntos como unidad.

Objetivos de grupo

La mayoría de las personas cree que cai uno fija sus propios objetivos. No obstante, en las situaciones grupales, como es el caso de los equipos deportivos o los grupos de gimnasia, los objetivos suelen establecerse pensando en el grupo como un todo. Los objetivos de un grupo no son simplemente la suma de las metas personales de sus miembros, sino percepciones compartidas que remiten a un estado deseable para el grupo como unidad. Cabe preguntarse en este punto qué relación existe entre los objetivos de grupo, la cohesión y el rendimiento. Un estudio sobre equipos de natación, voleibol, hockey y básquetbol arrojó los siguientes resultados:

- Los miembros que percibían que su equipo participaba en la fijación de objetivos de grupo para la competición presentaban un grado superior de cohesión.
- Cuanto mayor es el grado de satisfacción respecto de los objetivos del equipo, mayor es el grado de cohesión de éste.
- Aunque la percepción de cada miembro del grupo acerca de la cohesión cambiaba a lo largo de la temporada, la cohesión seguía relacionándose con la satisfacción y con los objetivos del grupo (Brawley y cols., 1993).

Otros estudios (Widmeyer, Silva y Hardy, 1992; Widmeyer y Williams, 1991) demostraron que un objetivo de grupo establecido –y aceptado– era el principal contribuyente a la cohesión de tarea y el segundo en importancia respecto de la cohesión social. Además, el compromiso con el objetivo, su claridad e importancia aumentaban a la par de la cohesión de grupo, que, a su vez, aumentaba como resultado de que los integrantes participaran en la formación del equipo o en la fijación de objetivos.

En resumidas cuentas, es probable que los deportistas que perciben que un objetivo de grupo los alienta a esforzarse más y que entrenan para alcanzar ese objetivo (p. ej., en voleibol, desplazarse rápidamente del área defensiva al área ofensiva) se sientan satisfechos con los objetivos de entrenamiento del grupo al que pertenecen. Posiblemente se espera que esto ocurra cuando los integrantes de un equipo reciben comentarios favorables sobre el entrenamiento (es decir, cuando se alcanzó el objetivo) que aseveran que el esfuerzo del equipo fue alto y que estaban concentrados. En este sentido, los objetivos de grupo pueden aumentar el sentimiento de unión y cohesión.

Con el fin de implementar un programa de fijación de objetivos en un equipo, Widmeyer y Ducharme (1997) sugirieron las siguientes pautas:

- Establecer, en primer lugar, objetivos a largo plazo que sean específicos y exigentes.
- Definir el camino hacia los objetivos a largo plazo mediante el uso de objetivos a corto plazo.
- Hacer participar a todos los integrantes del equipo en la fijación de objetivos.
- Seguir de cerca el progreso hacia los objetivos del equipo.
- Recompensar el progreso del equipo hacia sus objetivos.
- Fomentar una eficacia colectiva para alcanzar estos objetivos.

Estrategias para mejorar la cohesión

Ahora que los psicólogos del deporte comprenden con mayor profundidad la naturaleza de la cohesión de grupo y los factores que contribuyen a mejorar la cohesión y el éxito subsiguiente, algunos investigadores comenzaron a concentrarse en intervenciones específicas para mejorar la cohesión en grupos deportivos y de gimnasia.

Clases de gimnasia

A raíz de las bajas de programas de ejercicios formales en un 50%, los investigadores comenzaron a explorar modos de reducir esta cifra estadística desalentadora. Un enfoque innovador se centró en la cohesión como un medio para mejorar el presentismo (véase Paskevich y cols., 2001, para analizar este punto). Se observó que quienes abandonan estas clases le dan menor importancia a la cohesión de tarea y social interna que los participantes que permanecen en el programa (Carron y Spink, 1993; Spink y Carron, 1992, 1993). Además, los gimnastas cuyos sentimientos de cohesión son más altos asisten a

las clases con mayor regularidad y son más puntuales que los gimnastas menos cohesivos.

En otro estudio innovador, los psicólogos del deporte intentaron generar cohesión en las clases de gimnasia a través de un enfoque de equipo (Spink y Carron, 1993). Los instructores fueron capacitados en estrategias para fomentar el espíritu de equipo a fin de aumentar la adherencia y mejorar la cohesión de grupo. Aprendieron que el carácter distintivo contribuye a forjar un sentido de identidad, unión y cohesión de grupo. Algunos instructores hicieron hincapié en el carácter distintivo del grupo mediante un nombre, una camiseta o cintas de neón para la cabeza (véase el cuadro 8.1 para obtener más información sobre las estrategias que sirven para aumentar la cohesión). Sus clases demostraron un mayor grado de cohesión y muchas menos bajas y llegadas tarde que las clases en las que no se fomentaba un espíritu de equipo, dato que indica que la cohesión es un ingrediente importante en las clases de gimnasia y en los deportes tradicionales.

Para evaluar con mayor profundidad los efectos que tiene fomentar el espíritu de equipo sobre la cohesión, Carron y Spink (1995) idearon una intervención destinada a clases de gimnasia de poca y de mucha convocatoria. Sin lugar a dudas, el programa para fomentar el espíritu de equipo compensa el posible impacto negativo de los grupos numerosos sobre las percepciones de la cohesión. En concreto, no se detectaron diferencias en estas percepciones entre los participantes de grupos reducidos (menos de 20 integrantes) y los de grupos numerosos (más de 40 integrantes) expuestos a una intervención para fomentar el espíritu de equipo. Esencialmente, es posible mantener un sentido de cohesión, incluso en grupos numerosos, al implementar un programa que fomente un espíritu de equipo que sea apropiado.

Deportes

Otra investigación se centró en fomentar el espíritu de equipo dentro del ámbito deportivo (Prapavessis, Carron y Spink, 1997). En este caso, la intervención comenzó con directores técnicos de fútbol masculino de elite que asistieron a un taller fuera de la temporada, en el que se establecieron estrategias específicas con el fin de implementar un programa para fomentar el espíritu de equipo. Así, los directores técnicos se volvieron agentes activos para idear estrategias prácticas destinadas a este programa. A partir de los principios expuestos en el cuadro 8.2, los directores técnicos tuvieron que desarrollar técnicas y procedimientos aplicados que pudieran emplearse para fomentar el espíritu de equipo en sus

Cuadro 8.1 Estrategias específicas sugeridas por profesores de educación física para mejorar la cohesión de grupo

Factor	Ejemplos de estrategias de intervención
Carácter distintivo	Asignar un nombre al grupo. Diseñar una camiseta para el grupo. Repartir cordones o cintas de neón para la cabeza. Preparar carteles y lemas para la clase.
Posiciones individuales	Dividir la piscina en sectores según el nivel de rendimiento físico. Usar letreros para rotular partes del grupo. Emplear posiciones específicas para los gimnastas de bajo, medio y alto impacto. Permitir que los participantes elijan su propio espacio y alentarlos a que lo mantengan durante todo el año.
Normas grupales	Hacer que los miembros se presenten. Fomentar la amistad entre los miembros. Fijar un objetivo para adelgazar juntos. Promover una ética de trabajo inteligente como característica de grupo.
Sacrificios individuales	Solicitar que dos o tres personas establezcan un objetivo para el día. Pedir a los integrantes habituales que ayuden a los nuevos. Pedir a aquellos que no están interesados en adelgazar que hagan un sacrificio por el grupo determinados días (más gimnasia aeróbica), y a quienes sí lo están que hagan un sacrificio otros días (más ejercicios en la colchoneta).
Interacción y comunicación	Recurrir a las actividades de a dos y fomentar la presentación entre los compañeros. Presentar a la persona que se encuentra a su derecha y a la que se encuentra a su izquierda. Trabajar en equipos de cinco e ir intercambiando.

Adaptado, con la autorización de A. Carron y K. Spink, 1993, "Team building in an exercise setting", en: *The Sport Psychologist* 7(1):13.

Cuadro 8.2 Principios que rigen el programa para fomentar el espíritu de equipo en los deportes

Categorías	Principio
Estructura de equipo	
Aceptación y claridad de roles	La cohesión se enriquece cuando los miembros comprenden con claridad los papeles que desempeñan dentro del grupo. La cohesión se enriquece cuando los miembros están satisfechos y aceptan los papeles que desempeñan dentro del grupo.
Liderazgo	La cohesión social y de tarea dentro del grupo se ve influida por la conducta de los líderes. La cohesión se enriquece cuando los directores técnicos, en su calidad de líderes, adoptan un estilo participativo.
Conformidad con las normas	Acatar las normas relativas a los aspectos sociales y de tarea del grupo contribuye a aumentar la cohesión. Las normas grupales muestran una férrea resistencia a los cambios.
Entorno de equipo	
Unidad	El contacto físico reiterado entre los miembros del grupo aviva los sentimientos de cohesión.
Carácter distintivo	La presencia de un carácter distintivo contribuye a la cohesión de grupo.
Procesos de equipo	
Sacrificios	La cohesión se enriquece cuando los miembros prestigiosos hacen sacrificios por el grupo.
Metas y objetivos	El éxito del equipo se atribuye más a los objetivos grupales que a los objetivos individuales. La participación de los miembros a la hora de establecer objetivos contribuye a mejorar la cohesión.
Cooperación	La conducta cooperativa es superior a la conducta individualista tanto para el rendimiento individual como para el grupal. La conducta cooperativa es superior a la conducta competitiva tanto para el rendimiento individual como para el grupal. La conducta cooperativa contribuye a mejorar la cohesión.

Adaptado de H. Prapavessis, A. Carron y K. Spink, 1997, "Team building in sport groups", en: *International Journal of Sport Psychologist* 27:251-268.

respectivos grupos durante los seis meses previos a la temporada. Si bien los resultados no mostraron diferencias significativas de cohesión entre las condiciones de control y las destinadas a fomentar el espíritu de equipo, los autores sostuvieron que los directores técnicos que reunían las condiciones de control utilizaban muchas de las estrategias de la intervención de la cohesión para aumentar la cohesión de su propio equipo. Por consiguiente, las futuras investigaciones deberían hacer hincapié en cómo las intervenciones para fomentar el espíritu de equipo se pueden complementar con el trabajo de los directores técnicos para enriquecer la cohesión.

En un estudio observacional y etnográfico reciente, Holt y Sparkes (2001) investigaron ciertos factores que entraron en juego a la hora de generar cohesión en un equipo de fútbol durante toda una temporada. Mediante entrevistas exhaustivas y observaciones de los participantes (de hecho, uno de los investigadores era parte del equipo), quedaron de manifiesto factores relacionados con el desarrollo de la cohesión a media temporada y al final de ésta. En el primer caso, entre los factores íntimamente relacionados con la cohesión, se encontraban roles claros y significativos, objetivos del equipo, comunicación, y sacrificio personal o egoísmo. En el segundo caso, estos mismos cuatro factores seguían vigentes, aunque en distintos grados. A la luz de estos resultados, quedó demostrada la naturaleza inestable de la cohesión y la posibilidad de que varíe de manera considerable en el transcurso de la temporada. Por ejemplo, en el equipo de fútbol, se observaba un alto grado de egoísmo a media temporada. Sin embargo, llegando al final de la temporada, los jugadores sistemáticamente sacrificaban sus intereses más preciados en beneficio exclusivo del equipo.

Sobre la base de algunas de estas investigaciones, Veach y May (2005) crearon un modelo (MAPS; *mision, assessment, plan and systematic evaluation*) que sirviera para orientar la formación de varios equipos deportivos.

- *Misión*: la misión sirve para guiar a los miembros del grupo hacia objetivos de mayor orientación al equipo. En esencia, es la filosofía que motiva estos objetivos la que puede concentrarse en mejorar el rendimiento, ganar, fortalecer la moral, suscitar motivación intrínseca o disfrutar.
- *Evaluación*: identificar las fortalezas de un equipo y las áreas de progreso puede contribuir a que los

directores técnicos generen recursos, cambios y procesos para mejorar las posibilidades de que el equipo logre sus objetivos.

- *Plan*: los planes de acciones individuales y grupales pueden acrecentar el esfuerzo y el compromiso. Estas medidas deberían ajustarse claramente a conductas concretas, acciones y cronogramas específicos.
- *Evaluación sistemática*: el análisis periódico de todo el plan de acción, contemplar cómo se implementaron los planes y cómo se alcanzaron los objetivos, ofrece un tiempo de reflexión, análisis y revisión.

Principios para fortalecer la cohesión de equipo

La cohesión no siempre mejora el rendimiento del grupo aunque, sin lugar a dudas, puede crear un ambiente positivo propicio para interacciones positivas entre los miembros del grupo. De esta manera, fortalecer la cohesión de equipo implica comprender la experiencia de cada deportista en el equipo y descubrir la forma en que pueden comprometerse personalmente con el equipo, sentirse satisfechos con sus aportes y responsabilizarse por la cohesión y el éxito colectivos (Schmidt, McGuire, Humphrey, Williams y Grawer, 2005). Los psicólogos del deporte (p. ej., Anshel, 2003; Carron y cols., 1997; Yukelson, 1997) establecieron pautas para fortalecer la cohesión de grupo. Cabe destacar, en este punto, una publicación de *Journal of Applied Sport Psychology* (Hardy y Crace, 1997) dedicada a este tema. Las ideas que se presentan en ella sirven para el deporte, la docencia y la actividad física.

Posibles aportes de los entrenadores

Si la comunicación es eficaz y abierta, los entrenadores pueden fomentar la cohesión de grupo de varias maneras. En este capítulo analizamos los posibles aportes de los entrenadores para fortalecer la cohesión y luego procedemos a analizar los posibles aportes de los propios participantes.

Lograr una comunicación eficaz

Para que su trabajo resulte efectivo, el líder de un grupo o de un equipo debe generar un ambiente donde todos se sientan cómodos y expresen sus opiniones y sentimientos (véase el cap. 10 para analizar este punto). Una comunicación abierta permite aliviar muchos posibles problemas. A continuación, Terry Orlick describe el papel fundamental que desempeña la comunicación en la cohesión de grupo:

> REINA LA ARMONÍA CUANDO SE ESTABLECE UNA VERDADERA COMUNICACIÓN RECÍPROCA, CUANDO EXISTE CONSIDERACIÓN POR LOS SENTIMIENTOS DEL OTRO, CUANDO SE ACEPTAN LAS DIFERENCIAS Y CUANDO HAY COOPERACIÓN. (2000, P. 200)

Para fomentar el espíritu de equipo, se requiere un clima de franqueza, en el que no sólo se considera apropiado transmitir los problemas y las preocupaciones, sino que también se alienta a adoptar esa actitud. Yukelson (1997) sugirió una técnica para que las personas pudieran comunicarse y manifestar sus sentimientos con convicción y firmeza conocida como la fórmula DESC, que consiste en describir (la situación), expresar (sentimientos), señalar (cambios que quisiera implementar) y apercibir las consecuencias (a qué atenerse si no se llega a un acuerdo).

Cómo fomentar el espíritu de equipo en el fútbol universitario

En uno de los últimos artículos de *Sports Illustrated* (McCallum, 2001) titulado "Aquí está toda la banda", el mensaje que se pretendía transmitir era que los jugadores que formaban parte de programas de fútbol universitario creían que la empatía masculina (para fomentar el espíritu de equipo) genera campeones. El lema, sobre todo en el verano, es "Unidos jamás seremos vencidos". Las actividades están destinadas a crear vínculos entre los jugadores, a hacer que piensen como un grupo, a ayudarlos a que encuentren un líder y a cimentar una base de la que los jugadores puedan partir durante la temporada. Por ejemplo, todos los jugadores de la Louisiana State University practicaron shotokan (una modalidad de karate) para fortalecer la rapidez y la unidad del equipo. Por su parte, los jugadores de fútbol de la University of Illinois crearon una liga de sóftbol exclusiva para jugadores de fútbol, para fortalecer la unidad del equipo durante el verano. Los hombres de línea de la University of Oregon planificaron un viaje y se trasladaron en grandes gomones de espacio limitado para flotar en el río Willamette, en pos de la unidad del equipo. Asimismo, un contingente de jugadores de Virginia Tech montó algunas carpas para mirar las carreras de Nascar con el fin de reunir a los compañeros de equipo. Además, en Texas Tech, los preparadores físicos organizaron sesiones de entrenamiento con un boxeador local con la idea de que los combates de boxeo servían para estrechar lazos entre todos los jugadores. Estos ejemplos demuestran que los jugadores y entrenadores crean y recurren a actividades de verano para fomentar el espíritu de equipo y luego trasladarlo a las actividades durante el año académico. No caben dudas de que un grupo muy unido se desenvuelve mejor en el campo de juego.

Modelo para fomentar el espíritu de equipo

A fin de orientar a directores técnicos, profesores e instructores, Carron y colegas (Carron y Spink, 1993; Prapavessis y cols., 1997; Spink y Carron, 1993) idearon un modelo para fomentar el espíritu de equipo que se ha implementado satisfactoriamente en el ámbito del deporte y del ejercicio físico. Este modelo consiste en un proceso de cuatro etapas, en el que se incorpora a un psicólogo del deporte en las primeras tres, en un formato de taller; luego, en la cuarta etapa, los entrenadores aplican las estrategias del taller a los miembros del grupo.

1. ***Etapa introductoria***. Se traza una pequeña perspectiva de los beneficios de la cohesión de grupo haciendo hincapié en la relación entre cohesión y adherencia al ejercicio (clases de gimnasia) y las percepciones de cohesión y el aumento de la dinámica de equipo (equipos deportivos).

2. ***Etapa conceptual***. Se presenta un modelo conceptual, en el que la cohesión de grupo es una producción o un producto de condiciones en tres categorías: el entorno de grupo, la estructura de grupo y los procesos de grupo. Los factores específicos dentro de cada categoría pueden variar según las situaciones, porque la importancia de los procesos fundamentales es diferente en cada grupo. Por ejemplo, la aceptación y claridad de roles son factores importantes en los deportes en equipo, no así en las clases de gimnasia. Algunos de los aspectos clave para fomentar el espíritu de equipo durante la etapa conceptual se destacan en el cuadro 8.2. Por último, los entrenadores reciben generalizaciones basadas en la investigación que afianzan la intervención para fomentar el espíritu de equipo.

3. ***Etapa práctica***. En esta etapa, los entrenadores intentan generar la mayor cantidad de estrategias específicas posibles en una sesión interactiva de intercambio de ideas, destinadas a fomentar el espíritu de equipo en sus grupos. En el cuadro 8.1 se mencionan ejemplos de algunas de las estrategias ideadas por preparadores físicos. Es conveniente que los entrenadores creen estrategias de intervención específicas, puesto que la personalidad y las preferencias son distintas, al igual que la naturaleza de los grupos. Una estrategia de intervención que puede resultar eficaz para un grupo tal vez no tenga éxito para otro.

4. ***Etapa de intervención***. Los entrenadores presentan a sus respectivos grupos las estrategias específicas para fomentar el espíritu de equipo. Los ayudantes calificados deben monitorizar las sesiones de forma semanal para garantizar que se implementan estas estrategias.

Los líderes deben garantizar que todos trabajen codo a codo y que estén comprometidos con los objetivos del grupo, entre ellos, mejorar las relaciones interpersonales. Este progreso es importante porque cuanta más comunicación se establezca, más cohesión de grupo se genera (Carron, 1993). A medida que crece la comunicación sobre las cuestiones sociales y de tarea, se fortalece la cohesión. En consecuencia, los miembros del grupo se vuelven más abiertos entre sí, cooperan más, conversan más y se escuchan mejor. Los líderes cumplen una función principal a la hora de integrar el grupo en una unidad que se comunica abiertamente y se desenvuelve con un sentido de orgullo, excelencia e identidad colectiva (Yukelson, 1993, 1997).

Explicar la importancia de los papeles individuales en el éxito colectivo

Los directores técnicos deberían perfilar con claridad los papeles individuales de los miembros del equipo y hacer hincapié en la importancia que tienen para el éxito colectivo. Cuantos más miembros subestimen la importancia de sus roles, más apático se vuelve el equipo. No es fácil hacer que todos los miembros se sientan felices y comprometidos cuando algunos jugadores nunca participan de juegos reales. Los directores técnicos deben explicar detenidamente a los deportistas los papeles que desempeñan en el equipo y brindarles la oportunidad de contribuir. Cuando los jugadores entienden lo que se les exige a sus compañeros, pueden empezar a cosechar apoyo y empatía entre ellos. El director técnico puede ayudar en este proceso haciendo que los jugadores observen y registren los esfuerzos de sus compañeros en diferentes puestos del equipo. Asimismo, durante el entrenamiento, el director técnico podría asignarle otro puesto a un jugador en lugar del que ocupa habitualmente. Por ejemplo, en voleibol, a un rematador que no está conforme con los malos pases del armador se le podría pedir que armara en el entrenamiento. De este modo, se daría cuenta de la dificultad que implica armar la pelota en el lugar adecuado.

Fomentar el orgullo dentro de las subunidades

En deportes en los que existen subunidades de forma natural, como en el fútbol, en el *hockey* y en el atletismo,

Si un director técnico favorece la cohesión de equipo, se cerciorará de que todos los integrantes comprendan el papel que cumple cada uno.

los directores técnicos han de favorecer el orgullo en el seno de esos grupos. Los jugadores necesitan el respaldo de sus compañeros, en especial de aquellos con los que comparten el mismo puesto. En la década de los años ochenta, los jugadores de la línea ofensiva de los Washington Redskins se bautizaron "los cerdos" porque se encargaban de todo el trabajo sucio. Se sentían orgullosos de este nombre y de su aporte al éxito colectivo general. Y los mariscales y corredores realmente apreciaban este aporte: después de todo, el éxito dependía de la eficacia con la que bloqueaban los "cerdos".

ESTABLECER OBJETIVOS DE GRUPO ESTIMULANTES

Fijar objetivos estimulantes específicos repercute de manera positiva en el rendimiento individual y grupal (véase el cap. 15). Los objetivos conllevan un estándar elevado de productividad y hacen que el equipo permanezca concentrado en sus obligaciones. A medida que los jugadores van alcanzando sus objetivos, se les debe inculcar el orgullo por sus logros para que se esfuercen por cumplir objetivos nuevos. Es preciso definirlos con claridad a fin de fomentar la cohesión de grupo en medio de su búsqueda. Los objetivos han de estar basados en el rendimiento (las capacidades de los jugadores), más que en el resultado (el triunfo).

FOMENTAR LA IDENTIDAD COLECTIVA

Un entrenador puede fomentar la identidad del equipo, por ejemplo, solicitando chaquetas características y programando reuniones sociales, lo que no debería obstaculizar la formación de la identidad de las subunidades. Ambas identidades han de funcionar en estrecha relación entre sí. Debería hacerse lo posible para que los equipos se sintieran especiales y, en cierto sentido, diferentes de otros grupos.

EVITAR LA FORMACIÓN DE SUBGRUPOS

A diferencia de las subunidades, que son grupos de deportistas que comparten un puesto o una función, los subgrupos benefician, por lo general, sólo a unos pocos integrantes del equipo a costa de alienar a la mayoría. Los jugadores suelen formar subgrupos cuando el equipo pierde, cuando no se satisfacen sus necesidades o cuando los directores técnicos hacen diferencias entre los deportistas (p. ej., titulares frente a la reserva). En un equipo, los subgrupos a menudo son perjudiciales, y los directores técnicos deben determinar con rapidez las causas de su formación y tomar las medidas necesarias para disolverlos. Cambiar las asignaciones de compañeros de habitación en los viajes y fomentar las reuniones sociales entre los integrantes del equipo son formas de combatir la formación de subgrupos.

EVITAR LA ROTACIÓN EXCESIVA

La rotación excesiva reduce la cohesión y dificulta la compenetración de los miembros, quienes se sienten poco familiarizados unos con otros, e indecisos acerca de la longevidad del grupo. Se debería pedir a los jugadores más veteranos que ayudaran a los nuevos a integrarse en el equipo. Desde ya, los equipos secundarios y universitarios pierden jugadores que se gradúan todos los años. En este caso, los jugadores veteranos deben encargarse de integrar a los nuevos jugadores en el equipo. Ellos pueden compartir las expectativas del equipo de un modo cálido, sincero y abierto, haciéndolos sentir cómodos con el equipo y con sus compañeros nuevos. Asimismo, en las clases de gimnasia, suele haber recambios con las bajas, y es importante hacer que los recién llegados se sientan bienvenidos y parte del equipo.

ORGANIZAR REUNIONES PERIÓDICAS

Durante toda la temporada, los directores técnicos deberían llevar a cabo reuniones de equipo para posibilitar la

expresión sincera, franca y constructiva de sentimientos positivos y negativos. Un equipo puede resolver sus conflictos internos, reunir sus recursos y tomar medidas inteligentes sólo si cuenta con los medios necesarios para validar su propia experiencia en igualdad de opinión. Los equipos pueden hablar sobre el aprendizaje a partir de los errores, la redefinición de objetivos y el mantenimiento de la deportividad, o simplemente manifestar opiniones positivas o negativas. El entrenador debe orientar al grupo para que afronte los problemas de manera constructiva.

De no existir problemas o cuestiones en particular, sino que el objetivo de los encuentros se limita a enriquecer los sentimientos de cohesión, puede resultar adecuada la técnica que se conoce como "revelaciones de grupo" (Yukelson, 1997). Los participantes hablan de las personas y de los equipos a los que más admiran, junto con los atributos y las características que contribuyen al éxito de estas personas y estos grupos. A continuación, se les pide a los participantes que compartan lo que admiran y lo que aprendieron de los otros.

Conocer el ambiente del equipo

En el seno de una organización formal, se halla una red informal e interpersonal que puede afectar en un alto grado el funcionamiento de la organización. El entrenador debe identificar a los integrantes cuya posición y prestigio interpersonales dentro del equipo sean elevados. Pueden existir lazos de comunicación, por ejemplo, entre el cuadro técnico y los jugadores, lo que ayuda a que los entrenadores permanezcan en contacto con los sentimientos y las actitudes del equipo. Estos vínculos o lazos otorgan a los directores técnicos y a los deportistas un medio de expresión de ideas, opiniones y sentimientos respecto de lo que sucede dentro del equipo. Por ejemplo, el Consejo de Jugadores, implementado en la Penn State University (Yukelson, 1997), celebra habitualmente reuniones programadas que consisten en un almuerzo o en una cena con los líderes del equipo y los representantes de cada división (p. ej., un estudiante de primer año con un estudiante de tercer año), o subgrupo (p. ej., ataque, defensa y equipos de la especialidad). Gracias a estas reuniones, los directores técnicos están al tanto de las actitudes, deseos y sentimientos que predominan en el grupo.

Llegar a conocer la dimensión personal del otro

Uno de los métodos para llegar a conocer más a los participantes consiste en contemplar sus valores individuales (p. ej., logros, salud y actividad física, creatividad, familia, preocupación por el otro, independencia); los valores resultan fundamentales para determinar la conducta. Crace y Hardy (1997) presentaron un modelo para que los líderes contemplaran y comprendieran los valores individuales dentro del grupo. Esta evaluación, valiéndose del Life Values Inventory (Crace y Brown, 1996), permite a los entrenadores a) acrecentar su grado de conocimiento sobre las características individuales desde una perspectiva basada en valores, b) comprender los valores colectivos predominantes, c) detectar los factores que promueven e impiden la cohesión de grupo desde una perspectiva basada en valores y d) crear intervenciones y estrategias para mejorar el respeto mutuo y la subsiguiente cohesión.

Llegar a conocer y comprender las necesidades, las motivaciones, las opiniones y los papeles de los otros integrantes es la piedra angular del proceso para fomentar el espíritu de equipo. Dunn y Holt (2004) examinaron las respuestas subjetivas de jugadores de *hockey* ante una actividad de intercambio mutuo de información personal para fomentar el espíritu de equipo. Antes de un torneo de campeonato nacional, los jugadores se reunieron y debieron contar algo personal de ellos que los ayudara a definir su carácter, sus motivaciones y sus deseos. En esencia, se le solicitó a cada jugador que transmitiera a sus compañeros de equipo algo que hiciera que ellos lo quisieran a su lado en la trinchera antes de pasar a la ofensiva a presentar combate. Los participantes asignaron un carácter emocional intenso a estos encuentros y, en ocasiones, los definieron como una importante experiencia de vida. Entre los beneficios percibidos por los participantes de las reuniones, se cuentan mayor entendimiento de uno mismo y del resto, más cohesión (proximidad y juego cooperativo) y un grado más alto de confianza en uno y en los demás. Por ende, el intercambio mutuo de información personal parece otorgar varios beneficios a la hora de generar cohesión y confianza en los compañeros de equipo.

Barreras contra la cohesión de grupo

- Incompatibilidad de personalidades dentro del grupo.
- Conflictos entre el papel social y el papel de tarea entre los miembros del grupo.
- Ruptura de la comunicación entre los miembros del grupo o entre éstos y el líder.
- Lucha de uno o más integrantes del grupo por conseguir el poder.
- Rotación frecuente de los miembros del grupo.
- Diferencias en las metas y los objetivos del grupo.

POSIBLES APORTES DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

Hasta este punto, los principios que presentamos estuvieron dirigidos a los entrenadores. Sin embargo, los entrenadores no son los únicos responsables de la unidad del equipo: sus miembros también pueden promover cohesión interna. A continuación, enumeramos algunas formas en que los miembros del grupo pueden mejorar la comunicación y construir una unidad sólida y cohesiva.

- *Llegar a conocer a los miembros del grupo.* Cuanto más se conozcan los integrantes del equipo, más fácil resulta aceptar las diferencias individuales. Es importante tomarse el tiempo necesario para llegar a conocer a los compañeros de equipo, en especial cuando hay nuevas incorporaciones.

- *Ayudar a los miembros del grupo siempre que sea posible.* Ser un equipo significa que sus integrantes dependen uno de otros. Ayudarse unos a otros crea un espíritu de equipo y hace que todos se sientan más unidos. Por ejemplo, si una compañera de equipo tiene problemas con el tiro libre en básquetbol, podría ofrecerle ayuda, sobre todo si se destaca en esta técnica del juego.

- *Proporcionar refuerzo positivo a los miembros del grupo.* Apoyar a los compañeros, en lugar de adoptar una actitud negativa y crítica, contribuye en gran medida a generar confianza y respaldo. Los miembros del equipo deberían ser especialmente sensibles, positivos y constructivos cuando un compañero tiene algún infortunio. La ayuda y el apoyo que recibe este jugador también le sirve al equipo.

- *Ser responsable.* Los miembros del grupo no deberían adquirir la costumbre de atribuir su bajo rendimiento a los demás. Echar culpas no es productivo. Cuando algo no sale bien, los jugadores deben intentar hacer cambios positivos y constructivos y recuperar la línea adecuada.

- *Establecer una comunicación sincera y abierta con el entrenador.* Los jugadores deben dialogar con el entrenador de forma honesta y franca. Cuanto mejor se conocen unos a otros, mayores son las posibilidades de éxito y armonía en el equipo.

- *Resolver los conflictos de inmediato.* Si uno de los integrantes del equipo tiene una queja o un conflicto con el entrenador o con otro compañero, debe tomar la iniciativa de resolver la situación y aclarar el panorama. No se trata de limitarse a protestar, quejarse y descargar sus sentimientos. Es importante que tanto los jugadores como los entrenadores reaccionen ante el problema con rapidez para que estos sentimientos negativos no crezcan y exploten más adelante.

- *Esforzarse al 100% en todo momento.* Trabajar arduamente, sobre todo en los entrenamientos, contribuye a unir al equipo. La dedicación y el compromiso son contagiosos. En general, dar un buen ejemplo ejerce un impacto positivo en la unidad del grupo.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Definir cohesión de tarea y cohesión social.

   Al medir la cohesión, los investigadores observaron que se trata de un concepto multidimensional que abarca tanto la cohesión social como la cohesión de tarea. La cohesión de equipo es un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a permanecer unido en la búsqueda de metas y objetivos. La cohesión de tarea se refiere a trabajar en conjunto para alcanzar objetivos comunes, mientras que la cohesión social se refiere al atractivo interpersonal entre los miembros de un grupo.

2. Describir el modelo conceptual de cohesión.

   El modelo conceptual de cohesión de Carron señala cuatro factores que afectan el desarrollo de la cohesión: ambientales (tamaño del equipo, becas), personales (motivación, contexto social), de equipo (normas y estabilidad del equipo) y de liderazgo (estilo de liderazgo, objetivos del líder). Estos factores no son independientes, sino que interactúan para afectar tanto la cohesión de tarea como la cohesión social.

3. Explicar cómo se mide la cohesión.

   Los cuestionarios simples siempre fueron el método tradicional para medir la cohesión. Sin embargo, surgieron nuevos instrumentos, tales como el Cuestionario de entorno de grupo que tiene en cuenta la naturaleza multidimensional de la cohesión. Además de los cuestionarios, pueden utilizarse sociogramas para concentrarse específicamente en los aspectos sociales de la cohesión dentro de un equipo o grupo.

4. Comprender la relación cohesión-rendimiento.

   Durante más de 30 años, los investigadores estuvieron analizando la relación entre la cohesión y el rendimiento en el ámbito deportivo. No obstante, esa relación es compleja, y, al estudiarla, deben contemplarse tres factores: a) medición de la cohesión, b) tipo de tarea y c) dirección de la causalidad. Tanto la cohesión social y de tarea como las tareas interactivas y las de acción paralela están relacionadas con efectos positivos sobre el rendimiento. Además, la relación cohesión-rendimiento parece ser circular, puesto que con el éxito del equipo aumenta la cohesión, lo que a su vez desencadena un triunfo.

5. Conocer en profundidad los factores vinculados con la cohesión.

   La cohesión entabla una relación positiva con otros conceptos importantes, tales como satisfacción, conformidad, apoyo social, objetivos de grupo y estabilidad. Además, ha quedado demostrado que la cohesión está vinculada con la aceptación de roles, el prestigio del grupo, el estilo de decisión, el género, la eficacia colectiva, las normas grupales, la capacidad y la experiencia, la visualización y el autoimpedimento. Es importante saber esto cuando los directores técnicos, los profesores y los preparadores físicos desean aumentar la cohesión en sus equipos o grupos.

6. Identificar los principios para fortalecer la cohesión de grupo.

   Los investigadores acaban de idear y describir a grandes rasgos intervenciones para que se apliquen tanto en el ámbito deportivo como en el de ejercicio físico, a fin de aumentar la cohesión social y de tarea. Sin embargo, son los integrantes del equipo y los entrenadores quienes deben asumir la responsabilidad de generar la cohesión de grupo.

PALABRAS CLAVE

atracción hacia el grupo
cohesión
cohesión de tarea
cohesión social
control de recursos
deportes de acción paralela
deportes interactivos
dirección de la causalidad
estabilidad
factores ambientales
factores de equipo
factores de liderazgo
factores personales
sociodrama

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Usted asume como director técnico de un equipo de escuela secundaria que presentó muchas discordias y luchas internas durante la última temporada. Sobre la base de los principios enunciados en este capítulo, explique qué haría antes y durante la temporada para fortalecer la cohesión social y de tarea en su equipo. Refuerce su plan con investigaciones, si corresponde.

2. Usted es un profesor de educación física nuevo que desea conocer en profundidad las relaciones personales entre sus alumnos para poder maximizar las estrategias pedagógicas. Considera que mediante un sociograma se podría lograr este objetivo. Explique cómo este método le sirve para comprender la atracción interpersonal y la cohesión de su clase. Dibuje un sociodrama hipotético de su clase (limítelo a 15 personas) y explique qué información le suministra respecto del desarrollo de la cohesión.

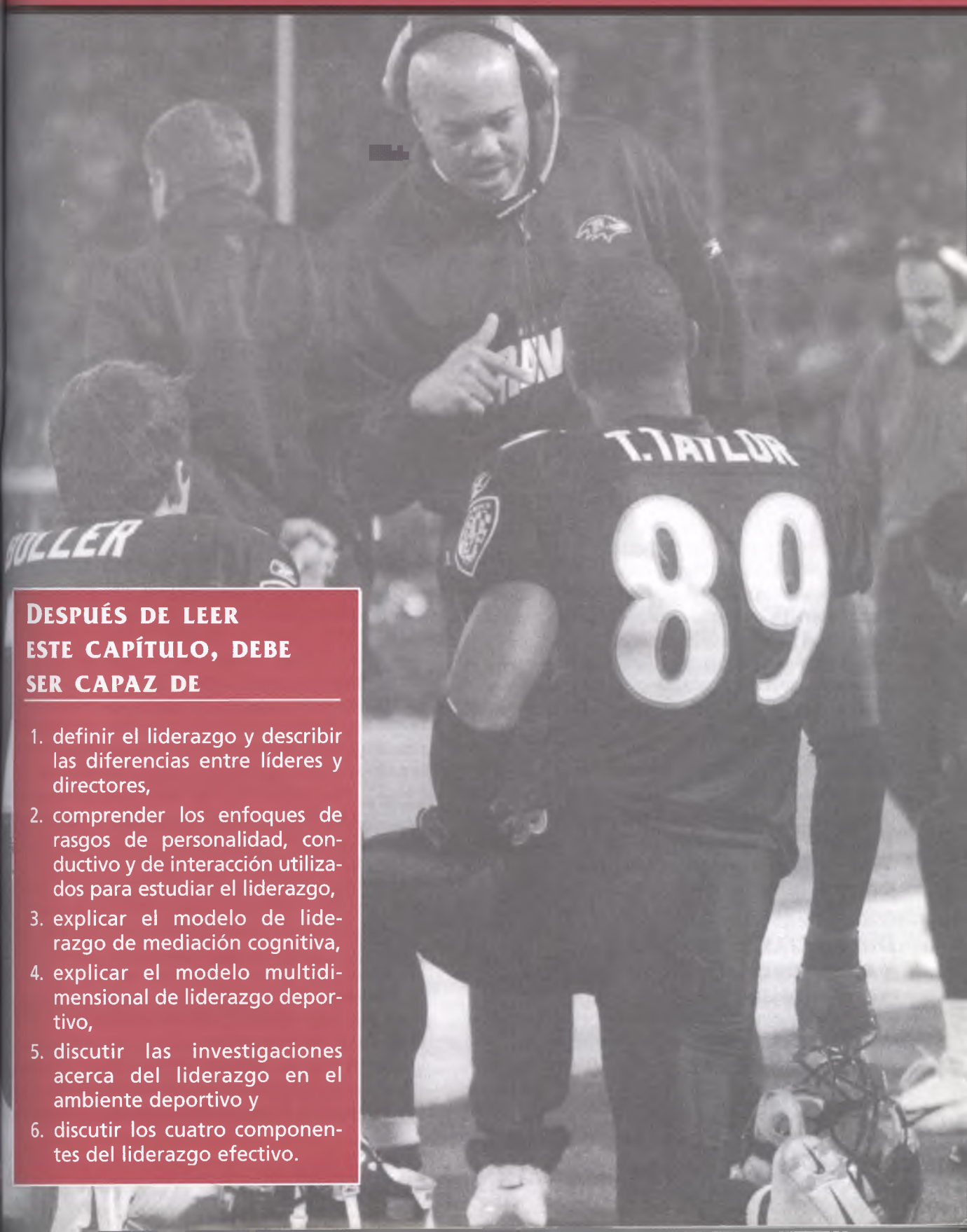
3. Se le solicita elaborar un programa destinado a la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA) local para ayudar a que los directores técnicos generen mayor cohesión entre los jugadores, lo cual ha demostrado ser problemático en el pasado. Utilice el modelo conceptual de cohesión de Carron, que se centra en los cuatro antecedentes principales de la cohesión, para explicar qué clase de programa prepararía y qué información conferiría a estos entrenadores.

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. Analice las definiciones de cohesión, incluida la diferencia entre la cohesión social y la cohesión de tarea.
2. Explique cómo se formó la medición de cohesión mediante cuestionarios.
3. En la conclusión a la que se llega en la revisión de la literatura sobre la relación cohesión-rendimiento se sostiene que esta relación ha sido inconsistente. Explique si los tipos de instrumentos empleados para medir estos dos factores y las demandas de la tarea afectaron esta relación, y de qué forma.
4. ¿La cohesión deriva en un triunfo, o viceversa? En vista de la revisión de la literatura, reflexione acerca de esta pregunta y de las consecuencias a las que se atienen los directores técnicos.
5. Si bien los investigadores hicieron hincapié en la relación cohesión-rendimiento, la cohesión parece estar relacionada con muchas otras variables importantes. Analice la relación de la cohesión con otros cuatro factores, además del rendimiento.
6. Analice el vínculo entre la cohesión y el apoyo social. Enumere tres clases diferentes de apoyo social y explique cómo los implementaría para aumentar la cohesión de grupo.
7. Aunque la tarea de fortalecer la cohesión de equipo suele atribuirse al director técnico, los deportistas también pueden colaborar en el proceso. Si fuera un deportista de un equipo que carece de cohesión, ¿qué podría hacer para generar unión interna?
8. Describa el modelo conceptual empleado para establecer intervenciones, para fomentar el espíritu de equipo en los deportes y en las clases de gimnasia. Brinde ejemplos específicos para cada una de las cuatro etapas.
9. ¿Cómo mejoraría la cohesión de grupo entre los participantes de una clase de gimnasia?
10. Describa tres elementos fundamentales relativos a la opinión de los directores técnicos expertos acerca de la cohesión.

9

Liderazgo



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. definir el liderazgo y describir las diferencias entre líderes y directores,
2. comprender los enfoques de rasgos de personalidad, conductivo y de interacción utilizados para estudiar el liderazgo,
3. explicar el modelo de liderazgo de mediación cognitiva,
4. explicar el modelo multidimensional de liderazgo deportivo,
5. discutir las investigaciones acerca del liderazgo en el ambiente deportivo y
6. discutir los cuatro componentes del liderazgo efectivo.

¿Quién puede olvidar las numerosas recuperaciones en el último cuarto de los Chicago Bulls lideradas por Michael Jordan que les concedieron seis campeonatos de la NBA, o las series finales de la Stanley Cup de *hockey* en 1994 donde los Rangers fueron conducidos por su capitán, Mark Messier, a su primer título en 54 años? En el mundo del deporte, los entrenadores como John Wooden, Tara VanDerveer, Pat Head Summitt, Bill Parcells, Mike Krzyzewski y Joe Torre, y jugadores como Rebecca Lobo, Kevin Garnett, Peyton Manning y Lisa Fernández han demostrado una gran capacidad de liderazgo. Aunque no sea tan evidente para el público, los grandes líderes emergen también del ámbito de la actividad física, el acondicionamiento físico y el entrenamiento atlético, a menudo cumpliendo con objetivos de la práctica profesional y aumentando la eficiencia de todos los involucrados. Es fácil pensar en personas que son grandes líderes, pero es mucho más difícil determinar qué los convierte en líderes. De hecho, se publicaron más de 3.500 estudios acerca del liderazgo, y los investigadores todavía están estudiando los factores asociados con el liderazgo efectivo. Comencemos discutiendo qué es el liderazgo y qué cosas hacen los líderes.

Definición de liderazgo

El **liderazgo** podría definirse, a rasgos generales, como "el proceso conductual de influenciar a los individuos y grupos hacia metas establecidas" (Barrow, 1977, p. 232). Esta definición es útil porque abarca muchas dimensiones del liderazgo. En el deporte y la actividad física, estas dimensiones incluyen la toma de decisiones, motivar a los participantes, hacer una devolución de las opiniones, establecer relaciones interpersonales y dirigir con seguridad el grupo o el equipo.

Un líder conoce adónde se dirige el grupo o equipo y ofrece una dirección y recursos para encaminarlo hacia allí. Los entrenadores que son buenos líderes no sólo brindan una visión de por lo que se debe luchar, sino también la estructura, la motivación y el apoyo del día a día para traducir esa visión en realidad. Los entrenadores, profesores y especialistas de la actividad física son líderes que buscan brindarle a cada participante el máximo de oportunidades para lograr el éxito. Y los líderes exitosos también tratan de asegurar que el éxito individual ayude a lograr el éxito del equipo.

Diferencias entre líderes y directores

Un **director** suele estar pendiente de la planificación, la organización, la programación, el presupuesto, el personal y las incorporaciones. Aunque los líderes realizan a menudo estas mismas funciones (o las delegan a otros), los líderes realizan otras actividades importantes. Por ejemplo, los líderes generan un punto de vista que ayuda a determinar la dirección que la organización o el equipo buscan, incluidos sus metas u objetivos. Los líderes intentan brindar los recursos y el apoyo para que se realice el trabajo. Muchos entrenadores se vuelven excelentes directores a medida que se comprometen en operaciones que mantienen las cosas funcionando bien. Pero esto es diferente de brindar el liderazgo que los jugadores y el equipo necesitan para crecer y madurar. "Hay demasiados equipos con exceso de dirección y falta de liderazgo" (Martens, 1987, p. 33). La pregunta "¿Qué eres tú: un instructor o un líder?" nos brinda una evaluación rápida acerca de si uno está más cerca de un líder o de un maestro o instructor.

➤ Un director se ocupa de tareas como la programación, el presupuesto y la organización administrativa, mientras que un líder se ocupa más del manejo de una organización, incluidos sus metas y objetivos.

Dos métodos para la elección de líderes

Generalmente los líderes y entrenadores son elegidos por alguna autoridad. En tales casos se los llama líderes designados. Por ejemplo, en los gimansios, los dueños eligen a sus directores, y en las escuelas, los directores escogen a sus maestros. De manera similar, en el deporte universitario, el director de deportes suele seleccionar a los entrenadores. Algunas veces, sin embargo, los líderes simplemente emergen de los grupos y se hacen cargo, como sucede con los capitanes o entrenadores de los equipos de clubes. Éstos son llamados líderes emergentes. Muchos líderes que emergen son más eficientes que los líderes designados porque tienen el apoyo y el respeto de los miembros del grupo o del equipo. Es probable que tengan habilidades de liderazgo especiales, mucha experiencia o mucha habilidad en la disciplina deportiva o en la actividad física específica. Pero, en cualquier caso, los líderes suelen cumplir dos funciones: a) asegurar que se satisfagan las demandas de la organización y que el grupo cumpla con sus metas y objetivos, y b) asegurar que se satisfagan las necesidades de los miembros del grupo.

Los investigadores han tratado de identificar las aptitudes de un líder, esperando que sea posible predecir y seleccionar a aquellas personas con potencial para liderar. Los investigadores también han estudiado de qué manera ciertos factores en determinada situación producen un liderazgo efectivo y en qué medida el entorno podría estructurarse para desarrollar mejores habilidades de liderazgo. En la próxima sección revemos una antigua investigación acerca del liderazgo organizacional, y algunos estudios que éste estimuló en el ambiente del deporte. También discutiremos de qué manera los psicólogos deportólo-

¿Qué es usted: un instructor o un líder?

Instructor

1. El trabajo de un instructor es enseñar una habilidad, técnica, juego o tema.
2. El principal objetivo de un instructor es mejorar la habilidad de los individuos.
3. Un instructor está principalmente concentrado en la actividad.
4. Un instructor está pendiente del nivel de desempeño presente de una actividad o juego.
5. Los instructores observan lo que sucede con el balón y su efecto sobre el marcador.
6. Los instructores quieren buenos resultados rápidamente.
7. Un instructor enfatiza y utiliza su posición, *ranking* y autoridad, para obtener obediencia.
8. Un instructor considera el partido, la actividad o el programa un fin en sí mismo.
9. Un instructor está satisfecho de trabajar con aquellos que asisten a la actividad.

Líder

1. Un líder influye en el crecimiento de sus seguidores para que se conviertan en mejores ciudadanos.
2. El principal objetivo de un líder es mejorar la personalidad y la vida.
3. Un líder es una persona centrada y también concentrada en la actividad.
4. Un líder está pendiente principalmente de cuál será el nivel de desempeño en la adultez y qué ideales, valores y metas buscarán.
5. Un líder está preocupado por lo que les sucede a sus seguidores.
6. Un líder apunta a resultados futuros.
7. Un líder utiliza su influencia para crear el deseo de querer continuar y aprender.
8. Un líder utiliza las actividades como herramientas para enseñar actitudes e ideales.
9. Un líder está pendiente de aquellos que no participan en la actividad, y hace algo al respecto.

gos han estudiado la efectividad del liderazgo, incluidas las perspectivas de los rasgos, conductuales y de interacción.

Enfoques para el estudio del liderazgo

A través de los años se han tomado una cantidad de diferentes puntos de vista para estudiar el liderazgo. El enfoque de los rasgos, que se centraba en la consistencia interna de la persona, fue el primero en dominar la literatura. Éste fue seguido por el enfoque conductivo, que se concentraba en las conductas. Finalmente se combinaron estos dos enfoques en una perspectiva de interacción.

Enfoque de los rasgos

En la década de 1920, los investigadores intentaron determinar qué características o rasgos de la personalidad tenían en común los grandes líderes de la industria y los negocios. Consideraban que los **rasgos de liderazgo** eran disposiciones personales relativamente estables, como la inteligencia, el impulso, la independencia y la confianza. Los postulantes de la teoría de los rasgos sostenían que los líderes exitosos tenían ciertas características de la personalidad que los convertiría probablemente en líderes, sin importar bajo qué circunstancias se encontrasen. Esto significa, por ejemplo, que Michael Jordan sería un gran líder no sólo en la cancha de baloncesto sino también en otros deportes y asuntos comunitarios (o como dueño parcial de los Washington Wizards). O que Winston Churchill, Ghandi o Martin Luther King (h) tenían características de la personalidad similares que los ayudaron a ser líderes efectivos.

El enfoque de los rasgos perdió favoritismo luego de la Segunda Guerra Mundial, cuando Stogdill (1948) revisó más de 100 estudios teóricos acerca de la teoría de los rasgos del liderazgo y encontró sólo un par de rasgos de personalidad consistentes. Aunque tener ciertos rasgos podría resultar de ayuda para ser un líder, ciertamente no son esenciales para un liderazgo exitoso,

porque los rasgos de liderazgo comunes entre los entrenadores, preparadores físicos y deportistas no han sido encontrados; pocas investigaciones deportivas de hoy en día utilizan el enfoque de los rasgos para explicar la teoría del liderazgo.

- Los líderes tienen una variedad de rasgos de personalidad. No existen rasgos específicos que conviertan a un líder en exitoso.

ENFOQUE CONDUCTUAL

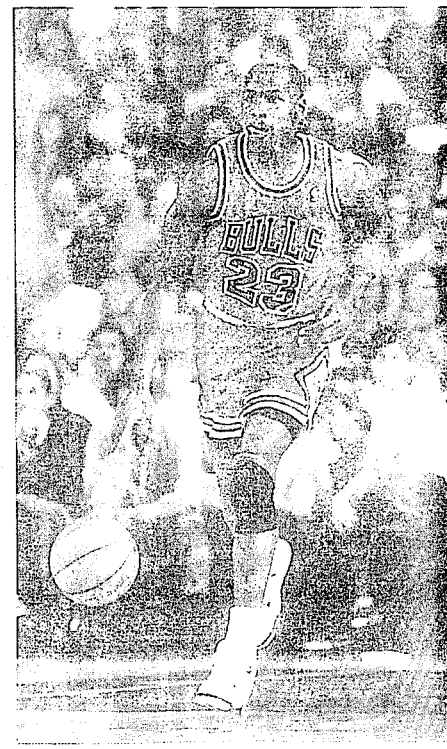
Los investigadores se concentraron entonces en el descubrimiento de conductas universales de los líderes efectivos (qué hacen los líderes). Estos *conductistas* postularon que cualquier persona puede transformarse en un líder con sólo imitar el comportamiento de otros líderes exitosos. Por lo tanto, y en contradicción con la teoría de los rasgos, el enfoque conductual postula que los líderes no nacen, se hacen.

COMPORTAMIENTO DE LOS LÍDERES EN CONTEXTOS NO DEPORTIVOS

Para describir de qué manera se comportan o hacen su trabajo los líderes de organizaciones no deportivas (negocios, militares, educativos y gubernamentales), los inves-

Liderar con el ejemplo

Es el quinto juego de las finales de 1997 de la NBA entre los Chicago Bulls y los Utah Jazz, y la serie está igualada 2 a 2. Utah ha ganado los dos últimos partidos y juega otra vez de local, donde el equipo es invencible en los partidos de desempate. Michael Jordan, quien es considerado por muchos el mejor de todos los tiempos en ese deporte, está enfermo a causa de un virus intestinal y ha estado en cama todo el día debido a su debilitamiento. Se nota enfermo en el estadio, todos sus movimientos parecen forzados. Pero de alguna manera se las arregla para concentrar sus energías y enfocarse en lo que debe hacer para ganar. Milagrosamente, no sólo anota 38 puntos sino que encesta el último lanzamiento de 3 puntos que les da la victoria, y los Chicago Bulls avanzan para ganar el campeonato en el sexto juego en su propio estadio (con Jordan votado como el jugador más valioso de los partidos de desempate). Su compañero de equipo, Scottie Pippen, comenta sobre la actuación de Jordan: "Lo que vieron aquí esta noche fue una increíble muestra de coraje y liderazgo. Michael es el líder del equipo y arrastró a todos con él. Enseñó con el ejemplo, y su deseo de ganar y de ser el mejor nos lo pasó a todos nosotros".



La actuación de Michael Jordan en la pista de básquet solía generar buenas actuaciones en todos los miembros del equipo.

tigadores de la Universidad estatal de Ohio desarrollaron el Cuestionario descriptivo del comportamiento de un líder (*Leader Behavior Description Questionaire*). Con el cuestionario, lo investigadores encontraron que la mayoría de las actividades que realizan los líderes se agrupan en dos categorías: *consideración* y *estructura de iniciativas*. La consideración se refiere a la amistad, confianza mutua, respeto y calidez entre el líder y sus subordinados. La estructura de iniciativas se refiere a conductas como establecer las reglas y regulaciones, canales de comunicación, métodos de procedimiento y patrones bien definidos de la organización para lograr objetivos y metas. Estas dos categorías son diferentes, aunque también compatibles. Por ejemplo, los líderes exitosos tienden a obtener una alta puntuación tanto en la consideración como en la estructura de iniciativas (Blake y Moulton, 1994). Algunas investigaciones sostienen que es difícil para una persona exhibir una fuerte preocupación tanto por la gente como por la productividad al mismo tiempo. Un ejemplo de este enfoque para el deporte sería un entrenador coordinador con marcada tendencia hacia la estructura de iniciativas que contrata a un entrenador asistente más orientado a la consideración (en general, un entrenador más joven, que comparte más el lenguaje y puede relacionarse mejor con los jugadores).

➤ Los líderes exitosos tienden a obtener una puntuación alta tanto en la estructura de iniciativas como en la consideración.

CONDUCTAS DE LIDERAZGO EN EL DEPORTE

Un enfoque para estudiar el liderazgo en el ámbito del deporte y la actividad física es el de concentrarse en conductas específicas de esas situaciones. Junto con estos puntos, presentamos a continuación uno de los estudios clásicos.

Un ex entrenador de baloncesto de la UCLA, John Wooden, es una leyenda del baloncesto como entrenador por haber ganado 10 de 12 campeonatos de la National Collegiate Athletic Association (Asociación deportiva universitaria nacional). Él entrenó a, entre otros grandes, Kareem Abdul-Jabbar y Bill Walton. ¿Cuál era el secreto de John Wooden?

Tharp y Gallimore (1976) buscaron responder esta pregunta con la técnica del registro del evento. En el registro del evento, un investigador hace una lista de varias conductas típicas de los entrenadores y luego registran cuándo y cuán a menudo ocurren estas conductas. Utilizando esta técnica durante 30 horas de observación, Tharp y Gallimore identificaron diez categorías de comportamientos que exhibía Wooden. La mayoría de sus comportamientos incluían dar algún tipo de instrucción (qué hacer y cómo hacerlo); Wooden a menudo también alentaba la intensidad y el esfuerzo. Para comunicarse, por ejemplo, usaba instrucciones verbales alrededor del 50% del tiempo, 12,7% instigando a los jugadores para que pongan más intensidad en cumplir con las instrucciones, 8% regañando y volviendo a dar las instrucciones con una frase combinada, y 6,6% en frases simples de disconformidad (regaño). Este enfoque de dar instrucciones e información en vez de elogiar las buenas actuaciones y regañar los errores es consistente con otras investigaciones contemporáneas a entrenadores (Gilbert, 2002; Gilbert y Trudel, 2004).

Al estudiar a Wooden, los investigadores notaron que sus demostraciones rara vez duraban más de 5 segundos, pero eran tan claras que dejaban la imagen impresa en la memoria, similar a un recuadro en un libro de historietas. Finalmente, si bien tuvo mucho éxito, Wooden remarcó el esfuerzo más que la victoria, y aclaró que lo más importante es hacer las cosas lo mejor que se pueda, porque eso es todo lo que se puede hacer.

➤ El entrenador Wooden centró su entrenamiento en decirles a los jugadores qué hacer y cómo hacerlo. Lo logró por medio de breves demostraciones simulando la conducta correcta.

Para reflejar este clásico estudio, Gallimore y Tharp (2004) reanalizaron hace poco sus datos y llevaron adelante algunas entrevistas adicionales. Algunos de sus descubrimientos clave e interpretaciones fueron los siguientes:

- La planificación diligente y exquisita yace detrás de una pesada carga de información, economía de conversación y organización de la práctica.
- Wooden consideraba que dar instrucciones a través de la información era una manera positiva de trabajar como entrenador.
- Los suplentes recibían más elogios que los titulares.
- Las siete leyes del aprendizaje según Wooden son explicación, demostración, imitación, repetición, repetición, repetición y repetición.
- Ser un modelo ejemplar era una meta para la filosofía de enseñanza de Wooden.

Este estudio clásico fue replicado (Bloom, Crumpton y Anderson, 1999) a través de la observación de las conductas de entrenamiento del entrenador de baloncesto Jerry Tarkanian, quien fue un entrenador muy exitoso, aunque sin la reputación de John Wooden. Sin embargo, los investigadores encontraron resultados similares con un foco en la instrucción, aunque la instrucción estaba distribuida en la táctica, la técnica y las instrucciones generales, que sumaban aproximadamente el 55% de las

conductas de entrenamiento. El elogio y el aliento (13%) y las instigaciones (16%) eran los otros comportamientos de entrenamiento utilizados más a menudo, que apuntaban en definitiva hacia el comportamiento positivo durante el entrenamiento (similar a John Wooden).

Tomando un enfoque diferente, Cote, Salmela y Russell (1995) investigaron conductas de entrenamiento con la utilización de la entrevista cualitativa. Entrevistaron a 17 entrenadores de gimnastas de elite, y las conductas que estos entrenadores de elite mostraban con más frecuencia eran: a) brindar un ambiente de apoyo mediante devoluciones positivas del desempeño, b) dar instrucciones técnicas considerando las progresiones de los gimnastas, c) enseñar habilidades mentales para sobrellevar el estrés, d) brindar oportunidades que estimulaban las demandas mentales y técnicas de la competencia, e) brindar entrenamiento manual para asegurar la seguridad y f) fuerte acondicionamiento físico para asegurar la aptitud física.

Tanto los estudios de observación de John Wooden y Jerry Tarkanian como las entrevistas a los entrenadores de gimnastas de elite mostraron consistentemente una confianza en comentarios positivos y de apoyo y devoluciones sobre aspectos técnicos correctivos para ayudar a los deportistas a mejorar. Desde una perspectiva conductista, la clave para brindar un liderazgo deportivo efectivo es concentrarse en lo positivo mientras se dan devoluciones del desempeño e instrucciones técnicas claras.

Finalmente, Loughead y Hardy (2005) compararon las conductas de liderazgo de los entrenadores con las conductas de liderazgo de los pares (p. ej., capitanes, líderes informales). Específicamente, evaluar un amplio rango de deportistas de 15 equipos reveló que los líderes, sean entrenadores o pares, exhiben diferentes tipos de conductas de liderazgo. Los entrenadores demostraban más preparación e instrucción y conductas autocráticas que los pares líderes, mientras que éstos desplegaban más apoyo social, comentarios positivos y conductas democráticas que los entrenadores. Los deportistas creían que aproximadamente el 25% de sus compañeros de equipo serviría como líder, por lo tanto, veían a los otros, además de los capitanes formales, con cualidades para roles de liderazgo.

ENFOQUE DE INTERACCIÓN

El enfoque de rasgos y el enfoque conductivo ponen énfasis en factores personales a expensas de considerar la interacción entre la gente y las limitaciones que impone la situación (véase capítulo 2). Muchos investigadores de la psicología industrial y general han

Desarrollo del liderazgo a través del deporte

Muchas personas sostienen que el deporte puede desarrollar líderes, si bien no se ha investigado con precisión cómo podría suceder. Sin embargo, un artículo interesante de Wright y Cote (2003) se centró en las diversas actividades de los líderes deportivos, así como también en las influencias de otras personas para el desarrollo de su liderazgo. Hay cuatro componentes que conforman la piedra angular del desarrollo del liderazgo a través del deporte:

- Desarrollo de habilidades sofisticadas
- Una fuerte ética de trabajo
- Una buena relación con la gente
- Conocimiento táctico enriquecido

Estos preceptos fueron desarrollados principalmente a través de los comentarios sobre el desempeño y la interacción con los padres, entrenadores y pares. Entre las influencias más significativas están las siguientes:

- Los nuevos jugadores se involucraban con sus pares más antiguos a través de competencias exigentes.
- Los padres asesoraban a los jugadores acerca de asuntos deportivos de complejidad cognitiva y para la toma de decisiones.
- Los entrenadores designaban a los deportistas en posiciones de líderes (en parte por su habilidad).
- Los jugadores mantenían buenas relaciones con sus pares y ganaban su confianza.
- Los padres apoyaban el compromiso con el deporte y las actividades (a través del apoyo monetario, el aliento y el apoyo moral).
- Los entrenadores brindaban un excelente clima de entrenamiento para ayudar a desarrollar la habilidad.

propuesto modelos de interacción para el liderazgo (véase Horn, 1993, 2002, para una revisión de la literatura). Estas teorías de interacción tienen implicancias importantes para el liderazgo efectivo en el ámbito del deporte y la actividad física.

1. Como hemos visto, ningún grupo de características garantiza un liderazgo exitoso. Los investigadores creen que los grandes líderes tienen rasgos de la personalidad comunes que son adecuados para desempeñar los roles de liderazgo y diferentes de los roles que no propician el liderazgo. Sin embargo, los líderes no han sido erigidos solamente a través de sus rasgos de personalidad.

2. Los estilos o comportamientos de liderazgo efectivo encajan con la situación específica. Algunos entrenadores han sido desvinculados de su puesto en el equipo porque no estaban aportando un liderazgo efectivo, sólo para ser contratados por otro equipo donde tenían éxito inmediato. Estos entrenadores probablemente no modificaron de repente sus estilos de liderazgo o su manera de dirigir el entrenamiento; en cambio, sus estilos y conductas de liderazgo encajaban mejor en el nuevo encuadre.

3. Los estilos de liderazgo se pueden cambiar. Si usted escucha a alguien decir: "Algunas personas *simplemente* tienen lo que hace falta", no lo creas. De hecho, los entrenadores y otros líderes pueden modificar sus estilos y conductas para cumplir con las demandas de la situación. Presentaremos dos ejemplos de estilos de liderazgo que pueden cambiar según la mejor manera para cumplimentar con la situación. Por ejemplo, los **líderes orientados hacia la relación** desarrollan relaciones interpersonales, mantienen los canales de comunicación abiertos, mantienen interacciones sociales positivas y se aseguran de que todos estén comprometidos y sintiéndose bien (su estilo es análogo a la función de la consideración descrita previamente). Por otro lado, las **líderes orientados hacia la tarea** trabajan principalmente para que la tarea sea llevada a cabo y se logren los objetivos (su estilo es análogo a la función de la estructura inicial descrita previamente).

➤ Un líder orientado hacia la relación se concentra en desarrollar y mantener buenas relaciones interpersonales; un líder orientado hacia la tarea se concentra en proponer objetivos y realizar el trabajo.

La gente puede cambiar desde un estilo orientado hacia la relación a un estilo orientado hacia la tarea y viceversa, según la situación. De acuerdo con la investigación de Fiedler (1967), quien desarrolló un **modelo de contingencias** del liderazgo, la efectividad del liderazgo depende de igual manera del estilo de interacción del líder con el grupo que de los aspectos favorables de la situación. Específicamente, Fiedler sostenía que un líder orientado hacia la tarea es más efectivo, ya sea en una situación muy favorable o desfavorable; un líder orientado hacia las relaciones es más efectivo en situaciones moderadamente favorables. Un profesor de educación física en una escuela urbana que carece de instalaciones, liderazgo y del apoyo comunitario podría orientarse más hacia la tarea porque su situación es muy desfavorable. Llevar a cabo las tareas y establecer objetivos prevalecería por sobre el desarrollo de relaciones interpersonales positivas. En contraste, un profesor de educación física de una escuela de clase media baja en donde las instalaciones son malas pero el apoyo comunitario es bueno (situación moderadamente favorable) podría obtener mejores resultados como un líder orientado hacia las relaciones. De esta manera, los profesionales del deporte y la actividad física precisan ser flexibles en relación con los estilos de liderazgo, y acomodarlos según los requerimientos de la situación. Si un entrenador se siente más cómodo con un estilo de liderazgo que con el otro, debería buscar situaciones en las cuales ese estilo fuese más efectivo.

Los jugadores muy habilidosos generalmente por sí solos se orientan hacia la tarea y los entrenadores que parecen tener un estilo más orientado hacia las relaciones parecen ser más efectivos con esos jugadores. De manera contraria, los jugadores con menos habilidad necesitan instrucción y devoluciones continuas, y un entrenador orientado hacia la tarea sería más indicado para trabajar con ellos. Esto no significa que los jugadores menos habilidosos no necesiten ni deseen empatía y cuidados por parte del entrenador o que los participantes más habilidosos no precisen instrucciones o devoluciones acerca de cómo van las cosas. Es una cuestión de dónde debería ponerse el acento.

➤ La efectividad del estilo de liderazgo de un individuo se apoya en la habilidad de articular el estilo con la situación.

Jerry Faust fue uno de los entrenadores de fútbol americano de escuela secundaria más exitosos del país cuando se convirtió en el entrenador principal de la Universidad de Notre-Dame. Faust no pudo mantener los parámetros de victorias de Notre-Dame y fue despedido después de algunas temporadas. Tras haber entrenado a jugadores de escuela secundaria, probablemente no modificó su método de entrenamiento para adaptarlo al nivel de madurez de los deportistas universitarios. Específicamente como entrenador de estudiantes de escuela secundaria debe haber necesitado un enfoque orientado hacia las relaciones para producir sus mejores actuaciones, crecimiento personal y desarrollo. Sin embargo, las prácticas deportivas tradicionales enfatizan las conductas autocráticas cuando uno ingresa en la universidad, y ésta podría haber sido una desventaja

para el entrenador Faust. Las diferentes actitudes de los entrenadores, a medida que los deportistas maduran, se reflejan en la siguiente cita:

> LA GENTE EN EL NIVEL DE LA ESCUELA SECUNDARIA HABLA ACERCA DE LOS PROGRAMAS DEPORTIVOS Y DE LA MANERA EN QUE DESARROLLAN LA AUTODISCIPLINA Y LA RESPONSABILIDAD DE LOS NIÑOS. YO PIENSO QUE LA MAYORÍA DE TODO LO QUE SE HABLA ACERCA DEL PRODUCTO DE LOS NIVELES INFERIORES ES MENTIRA; CUANDO VAS A LOS NIVELES DE LAS UNIVERSIDADES Y PROFESIONALES, EL ENTRENADOR TODAVÍA TE TRATA COMO UN ADOLESCENTE. ELLOS SABEN MUY BIEN QUE NUNCA TE DIERON LA OPORTUNIDAD DE VOLVERTE RESPONSABLE O AUTODISCIPLINADO. INCLUSO COMO PROFESIONAL TE DICEN CUÁNDO IR A DORMIR, CUÁNDO APAGAR LAS LUCES, CUÁNDO DESPERTARTE, CUÁNDO COMER Y QUÉ COMER.
>
> *JUGADOR PROFESIONAL DE FÚTBOL AMERICANO GEORGE SAUER (CITADO EN SAGE, 1978, P. 225)*

Finalmente, un estudio en el que se evaluó a entrenadores con experiencia que creaban un programa universitario exitoso encontró que el enfoque de interacción explicaba de mejor manera su éxito (Vallee y Bloom, 2005). En especial, los investigadores observaron que tanto los factores personales como los de la situación eran importantes para que estos entrenadores elaboraran un programa exitoso. Por ejemplo, los temas comunes que surgían incluían los atributos del entrenador (p. ej., compromiso con el aprendizaje, conocimientos), crecimiento personal (establecer un clima sano y positivo para enseñar habilidades para la vida y fortalecer a los deportistas), habilidades organizativas (p. ej., planificación, tareas administrativas) y perspectivas (p. ej., metas y dirección del programa). A esto se suma el énfasis que los entrenadores ponían en considerar la situación para determinar qué comportamiento o estilo de liderazgo podría resultar más efectivo.

ENFOQUES DE LIDERAZGO DE INTERACCIÓN ORIENTADOS HACIA EL DEPORTE

De los comentarios anteriores se deduce que es necesario considerar tanto a las personas como a los factores ambientales para el desarrollo de modelos de liderazgo. Junto con estos puntos, han sido desarrollados dos enfoques de interacción específicos del deporte para brindar una guía y una dirección al estudio del liderazgo en los deportes. A continuación presentamos esos aportes.

MODELO DE LIDERAZGO DE MEDIACIÓN COGNITIVA

Smoll y Smith (1989) propusieron un modelo teórico de conductas de liderazgo que enfatiza las relaciones entre variables situacionales, cognitivas, conductuales y de diferencias individuales. Ellos incorporaron un enfoque situacional a la conducta de liderazgo, y sostuvieron que las conductas de entrenamiento variarán en función de factores situacionales dentro del contexto deportivo (p. ej., nivel de competición, tipo de deporte). Sin embargo, estos autores también sostuvieron que "un modelo que pretenda comprender verdaderamente el liderazgo necesita considerar tanto factores situacionales y conductas manifiestas, como también los procesos cognitivos y las diferencias individuales de las relaciones que median entre los antecedentes, las conductas de liderazgo y los resultados" (Smoll y Smith, 1989, p. 1532). En su modelo argumentan que los efectos de las conductas de los entrenadores son una función de sus propias características personales, las cuales son mediadas tanto por factores situacionales como por los significados que los deportistas les atribuyen a esas conductas del entrenador. Esencialmente, las actitudes de los jugadores hacia sus entrenadores y para con su experiencia deportiva son afectadas por sus percepciones y por lo que recuerdan de las conductas del entrenador. La figura 9.1 muestra este modelo de mediación, que incluye las percepciones de los jugadores de las conductas del entrenador que median sobre el impacto de las conductas del entrenador sobre las respuestas de los jugadores. Sin embargo, todo este proceso es afectado por factores situacionales y diferencias individuales entre el entrenador y los jugadores. Para acceder objetivamente a la conducta real de los entrenadores en un encuadre natural, se desarrolló el Sistema de evaluación de la conducta de entrenamiento (CBAS por sus siglas en inglés). Con este sistema, varios observadores entrenados registran cuidadosamente los comportamientos de los entrenadores, y registran en grabadores portátiles las situaciones en las que ocurren los comportamientos. Estas conductas resultan ser reactivas o espontáneas (véase "Categorías de las conductas de entrenamiento según el Sistema de evaluación de la conducta de entrenamiento" de la página 214). Las **conductas reactivas** son respuestas a determinada conducta de un deportista, como cuando un entrenador da instrucciones después de un error. Las **conductas espontáneas,** por otro lado, son iniciadas por el entrenador. Por ejemplo, un entrenador podría dar aliento a sus jugadores cuando entran a la cancha.

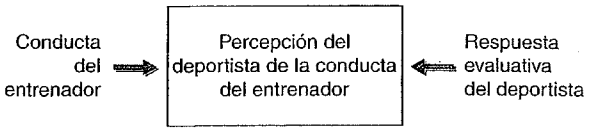


Figura 9.1 Modelo de liderazgo de mediación cognitiva.

Otros estudios han utilizado el CBAS para evaluar conductas de entrenamiento específicas y la manera en que afectan a los jóvenes deportistas. Estas conductas se relacionan generalmente con un estilo de liderazgo que enfatiza un enfoque positivo de entrenamiento. De hecho, cerca de dos tercios de todas las conductas de entrenamiento observadas fueron marcadas como positivas, dentro de las categorías de

- refuerzo positivo ("Realmente vas a buscar el balón. Sigue trabajando así"),
- instrucción técnica general ("Mantén baja la cabeza cuando completes el *swing* del golpe de golf") y
- aliento general ("¡Sigue trabajando así!").

A esto se suma que los jugadores demuestran una mayor autoestima al final de una temporada cuando han jugado para entrenadores que con frecuencia utilizan aliento y refuerzo al producirse un error. Los jugadores califican a sus compañeros de equipo y a su deporte más positivamente cuando han jugado para entrenadores que utilizan una gran cantidad de instrucciones técnicas generales. En un estudio, los jugadores con baja autoestima (factor personal) que recibían directivas de apoyo e instructivas (factor situacional) expresaban los niveles más elevados de atracción hacia los entrenadores. De manera contraria, los jugadores con elevada autoestima no se veían tan afectados por las variaciones en la cantidad de intrusiones y de apoyo por parte de sus entrenadores. Esencialmente, es muy importante que los entrenadores brinden apoyo a los jóvenes con baja autoestima para maximizar las experiencias positivas potenciales en el deporte competitivo (Barnett, Smoll y Smith, 1992).

Algunos entrenadores aprendieron acerca de este enfoque positivo para dirigir a jóvenes deportistas al asistir a seminarios centrados en cómo comunicarse positivamente con los deportistas (Smith, Smoll y Curtis, 1979). La meta de los seminarios era enseñar a los entrenadores a mejorar sus conductas positivas y disminuir sus conductas negativas en un 25%. Como lo evidenciaban los resultados al final de la temporada, los jóvenes que jugaban para estos entrenadores reportaban que estaban más a gusto con sus compañeros de equipo, creían que sus entrenadores eran más accesibles, calificaban a sus entrenadores como mejores maestros, tenían más deseos de continuar jugando el año próximo y disfrutaban más del juego comparados con otros grupos de jugadores cuyos entrenadores no habían asistido al seminario. Básicamente, este estudio estableció una relación directa entre las conductas del entrenamiento y las reacciones evaluativas de los jugadores. Smith y colegas concluyeron que "los programas de entrenamiento diseñados para asistir a los entrenadores, profesores y otros adultos que ocupan roles de líderes, para crear un ambiente positivo y de apoyo, pueden influir en el desarrollo de la personalidad de los niños de manera positiva" (p. 74).

Según los resultados de otro estudio (Barnett y cols., 1992), los jugadores de las ligas infantiles cuyos entrenadores asistían a seminarios diseñados para facilitar la interacción entrenador-deportista tenían una tasa de deserción del 5% durante la siguiente temporada, mientras un grupo de jugadores de control tuvo una tasa de deserción del 29%. No sorprende, por lo tanto, que facilitar las interacciones positivas entre los entrenadores y los deportistas jóvenes no sólo asegura que los deportistas disfruten más de la experiencia y desarrollen una autoestima positiva, sino que los mantiene más comprometidos y partícipes del deporte. Como parte de su extensivo programa de investigación, Smith y Smoll (1996, 1997) desarrollaron pautas de liderazgo para guiar a los entrenadores de deportistas jóvenes (véase "Pautas de guía conductuales para los entrenadores" en la página 215).

MODELO MULTIDIMENSIONAL DE LIDERAZGO DEPORTIVO

Otro modelo de interacción desarrollado específicamente para el deporte o la actividad física es el **modelo multidimensional de liderazgo deportivo** (Chelladurai, 1978, 1990). De manera similar al modelo de Smith y Smoll discutido previamente, el modelo de Chelladurai postula que la efectividad del liderazgo en el deporte varía según

Categorías de conductas de entrenamiento según el Sistema de evaluación de la conducta de entrenamiento

Clase I. Conductas reactivas

Respuestas a la actuación deseada

- *Refuerzo:* una reacción de recompensa positiva (verbal o no verbal) por una buena jugada o un buen esfuerzo
- *Sin refuerzo*: ausencia de respuesta a una buena actuación

Respuestas a los errores

- *Aliento contingente al error*: aliento dado al jugador después de que ha cometido un error
- *Instrucción técnica contingente al error*: instrucción o demostración a un jugador acerca de cómo corregir el error que ha cometido
- *Castigo:* una reacción negativa, verbal o no verbal, posterior a un error
- *Instrucción técnica punitiva:* instrucción técnica de carácter punitivo u hostil después de que se ha cometido un error
- *Ignorar los errores:* ausencia de respuesta al error de un jugador

Respuestas al mal comportamiento

- *Mantener el control:* las reacciones intentan restaurar y mantener el orden entre los miembros del equipo

Clase II. Conductas espontáneas

Relacionadas con el juego

- *Instrucción técnica general:* instrucción espontánea acerca de las técnicas y estrategias del juego (no después de un error)
- *Aliento general:* aliento espontáneo que no sigue a un error
- *Organización:* comportamiento administrativo que prepara la escena asignando tareas o responsabilidades

Irrelevante para el juego

- *Comunicación general*: interacciones con los jugadores no relacionadas con el juego

Adaptado con permiso de F. Smoll y R. Smith, 1980. "Psychologically-oriented coach training programs. Design, implementation and assessment". En: *Psychology of motor behavior and sport* 1979, editado por C. Nadeau et al. (Champaign, IL: Human Kinetics), 115.

las características de los deportistas y las restricciones de las situaciones (véase figura 9.2).

De acuerdo con Chelladurai, la satisfacción y el desempeño de un deportista (recuadro 7 de la figura) dependen de tres tipos de conductas del líder: requeridas (recuadro 4), preferidas (recuadro 6) y conductas reales (recuadro 2). La situación (recuadro 1), líder (recuadro 2) y miembros (recuadro 3) conducen a esos tres tipos de comportamiento, por lo que son llamados antecedentes.

Si analizamos este modelo en términos de interacción, las características del líder (p. ej., edad, experiencia, estilo de dirección, personalidad) componen el factor personal, mientras que las características situacionales y las características de los miembros (p. ej., edad, habilidad, género) son factores situacionales. Por ejemplo, en una extensión más reciente de este modelo, Horn (2002) propuso que el contexto sociocultural (p. ej., las normas del grupo) y el clima organizacional (p. ej., nivel competitivo, procesos contra resultados) son dos factores situacionales clave que influyen en las expectativas y los valores del liderazgo, los cuales afectarán el comportamiento del líder. Mientras que Chelladurai sostenía que existe un enlace directo entre estas condi-

Pautas de guía conductuales para los entrenadores

Producto de sus 25 años de investigaciones, Smoll y Smith (2001) brindaron algunas pautas para entrenar a jóvenes deportistas:

- Brinde refuerzo inmediatamente después de los comportamientos positivos y refuerce el esfuerzo tanto como los resultados.
- Brinde aliento e instrucciones correctivas inmediatamente después de los errores. Enfatice lo que el deportista hizo bien, no lo que hizo mal.
- No castigue a los deportistas después de que cometen un error. Se reduce el miedo al fracaso si disminuye el miedo al castigo con su trabajo.
- No haga correcciones de manera hostil, dura o sin significado, porque probablemente aumente la frustración y el resentimiento.
- Mantenga el orden estableciendo expectativas claras. Utilice el refuerzo positivo para fortalecer las conductas correctas en vez de castigar las conductas incorrectas.
- No regañe ni amenace a los deportistas para prevenir el caos.
- Utilice el elogio de manera selectiva para que sea significativo.
- Aliente el esfuerzo sin demandar resultados.
- Brinde instrucciones técnicas de manera clara y concisa, y demuestre cómo debe realizarse la habilidad cada vez que sea posible.

Es esencial para los entrenadores de deportistas jóvenes utilizar un enfoque positivo.

ciones precedentes y la conducta del líder, Horn argumentaba que ellas afectan las expectativas y los valores del líder, por ende, afectan diferentes conductas del líder.

Chelladurai hipotetizó que es más probable un resultado positivo si concuerdan los tres aspectos de la conducta de líder. Si el líder se comporta de manera apropiada para una situación particular, y estas conductas concuerdan con las preferencias de los miembros del grupo, los miembros del grupo lograrán su mejor actuación y estarán satisfechos. Sin embargo, si las conductas prescritas y reales difieren de las conductas preferidas, entonces el desempeño óptimo puede predecirse (sin satisfacción óptima). De manera contraria, si las conductas reales y preferidas difieren de las conductas prescritas, entonces puede predecirse la satisfacción óptima (no el desempeño). Por ejemplo, el deportista podría preferir un estilo orientado hacia la relación pero la situación dictamina un estilo más orientado hacia la tarea. Si el entrenador adhiere a un estilo orientado hacia la tarea (conducta real), entonces puede predecirse el desempeño óptimo, pero no la satisfacción. Ahora echaremos un vistazo más de cerca a los tres tipos de conductas de liderazgo y las maneras en las cuales las condiciones precedentes afectan a estos tipos de conductas.

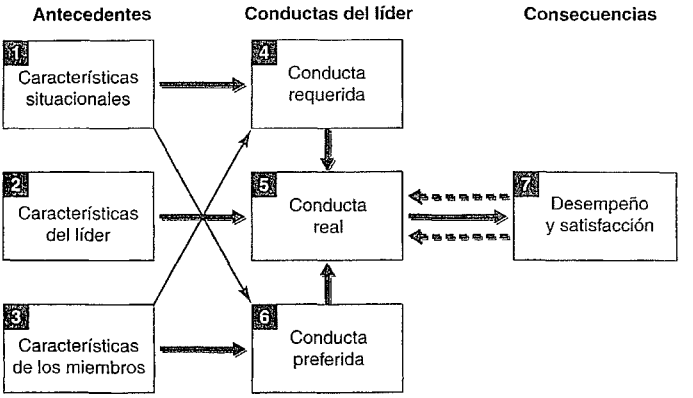


Figura 9.2 El modelo multidimensional de liderazgo deportivo.

Adaptado con permiso de P. Chelladurai, 1980, "Leadership in sport organization", *Canadian Journal of Applied Sport Sciences* 5:266 Copyright de P. Chelladurai.

CONDUCTA DE LIDERAZGO REQUERIDA

En muchas situaciones el sistema organizativo en sí mismo dicta las conductas, y se espera que la gente actúe según las normas establecidas. Por ejemplo, se espera que los profesores de educación física se comporten de cierta manera delante de sus estudiantes, colegas y padres (p. ej., los profesores de educación física de la escuela secundaria no deberían asistir a las mismas fiestas que sus alumnos). De la misma manera, se espera que los entrenadores se comporten de cierta manera con los reporteros, otros entrenadores y espectadores.

CONDUCTA DE LIDERAZGO PREFERIDA

Los miembros de los grupos tienen preferencia por conductas de liderazgo específicas. Las variables de la personalidad, como también la edad, el género y la experiencia, influyen sobre las preferencias de un miembro

Conjugar el estilo de liderazgo y la situación

Doug Collins tuvo una carrera con altibajos como entrenador de la NBA. Depués de una maravillosa carrera como jugador, Collins fue contratado como entrenador de los Chicago Bulls. Un líder apasionado, también tenía tendencia a ser autocrático, y asumía el enfoque apropiado para un equipo relativamente joven. Su personalidad volátil, de hecho, lo ayudaba a motivar al grupo, de alguna manera inmaduro e impredecible. Sin embargo, estas mismas características de la personalidad y el enfoque autocrático de Collins se volvieron un inconveniente a medida que los Bulls maduraban como equipo; comenzaron a desentonar con él (McCallum, 1991). Varios años más tarde, Collins emergió como entrenador de los Detroit Pistons, otro equipo joven necesitado de dirección y de mano dura. Collins les brindó ese sentido de dirección y propósito al traer consigo volatilidad emocional. Una vez más, éste fue el enfoque adecuado; ayudó a los Pistons a mejorar tras varias temporadas de registrar derrotas, y comenzaron a pelear por el título de la categoría. Sin embargo, después de un par de temporadas exitosas, el estilo apasionado de Collins fue incompatible con un equipo maduro, y fue despedido. Más recientemente, después de una breve carrera en los medios de comunicación, Collins volvió a aceptar un puesto como entrenador en la NBA. En una situación similar a las anteriores, fue contratado por los Washington Wizards, un equipo ubicado en el último puesto necesitado de liderazgo fuerte. Sin embargo, fue despedido junto con el jugador y dueño Michael Jordan tras unas pocas temporadas, por lo que resulta difícil saber si el estilo de liderazgo fue crucial para que se lo despidiese o no. La performance óptima y la satisfacción se logran cuando son consistentes las conductas de líder requerido, preferido y real.

por el estilo de entrenamiento y guía, apoyo social y las devoluciones en relación con su desempeño. Un adulto en rehabilitación después de una cirugía de ligamento cruzado anterior (reconstrucción de rodilla), por ejemplo, probablemente espere recibir más información sobre el programa de planificación que un deportista joven. A esto se suma que las características situacionales también pueden afectar las preferencias de un miembro. Si una organización o escuela tiene expectativas de que los entrenadores se comporten de determinada manera, entonces esta expectativa suele ser compartida por los entrenadores y jugadores.

Conducta de liderazgo real

La conducta de liderazgo real es simplemente el comportamiento que exhibe el líder, como por ejemplo, encaminar una estructura o ser considerado. Según Chelladurai (1993), las características del líder, como la personalidad, la habilidad y la experiencia (recuadro 2 de la figura 9.2), afectan estas conductas directamente. Se piensa que la conducta real es afectada indirectamente por las preferencias del grupo y lo que dictan las situaciones. Un equipo deportivo profesional, por ejemplo, en general tiene como meta la victoria, y su entrenador tal vez adopte conductas orientadas hacia la realización de la tarea. Aunque ganar sea una meta para un equipo de escuela secundaria, también se valora la experiencia en sí misma, y el entrenador probablemente adoptará conductas orientadas hacia la consideración.

Investigación sobre la base del modelo multidimensional de liderazgo deportivo

Los investigadores han probado tanto la precisión como la utilidad del modelo multidimensional de Chelladurai, y lo han aplicado de maneras interesantes. Discutiremos en breve dos de esas aplicaciones. (Para un análisis más detallado del modelo multidimensional de liderazgo deportivo, véanse Chelladurai, 1993, y Horn, 1993, 2002.)

Algunas veces, los miembros de los grupos se acostumbran a algunos comportamientos y terminan aceptándolos. Por ejemplo, el dueño del equipo de fútbol americano de Los Angeles Raiders, Al Davis, ha defendido tradicionalmente un estilo de liderazgo relajado al otorgar a los jugadores libertad individual fuera de la cancha mientras se desempeñen bien dentro de ella. Los jugadores de este equipo se acostumbraron a este estilo de liderazgo. De manera contraria, Pat Riley, el exitoso entrenador profesional de baloncesto, era demandante e intenso, pero los jugadores tendían a adaptarse a su estilo porque había demostrado ser exitoso.

Escala de liderazgo para el deporte

La **escala de liderazgo para el deporte** (LSS por sus siglas en inglés) se desarrolló para medir las conductas de liderazgo, incluidas las preferencias de los deportistas por algunos comportamientos específicos, y las percepciones de los entrenadores de su propio comportamiento (p. ej., Chelladurai y Riemer, 1998; Chelladurai y Saleh, 1978, 1980). La escala ha sido traducida a varios idiomas, ha sido probada extensivamente y ha acumulado apoyo psicométrico durante los últimos años. La LSS posee cinco dimensiones:

- *Entrenamiento (conductas instructivas).* Un entrenador que está orientado hacia el entrenamiento y la instrucción obtiene una puntuación alta cuando trata de mejorar las actuaciones de los deportistas a través de las instrucciones técnicas de habilidades, la técnica y las estrategias al poner énfasis, facilitar el entrenamiento riguroso y coordinar las actividades de los miembros del equipo. Sullivan y Kent (2003) encontraron que la motivación y la eficacia de la enseñanza de los entrenadores parecían conducir a conductas de liderazgo de entrenamiento e instrucción.

- *Comportamiento democrático (estilo de toma de decisiones).* Un entrenador con un estilo democrático permite a los deportistas participar en la toma de decisiones sobre las metas del grupo, métodos de entrenamiento y tácticas y estrategia de juego.

- *Comportamiento autocrático (estilo de toma de decisiones).* Un entrenador autocrático utiliza la toma de decisiones independiente y acentúa la autoridad personal para trabajar con las decisiones. En general no son bien recibidas las sugerencias de los deportistas.

- *Apoyo social (tendencias motivacionales).* Un entrenador que obtiene una puntuación alta en apoyo social demuestra consideración por el bienestar individual de los deportistas e intenta establecer una relación amena con ellos. A diferencia del entrenador que resalta las indicaciones positivas durante el juego, las conductas de entrenamiento orientadas hacia el apoyo social son independientes (no contingentes) de las actuaciones de los deportistas, y en general se extienden más allá del campo de juego.

- *Indicaciones positivas (tendencias motivacionales).* Un entrenador que obtiene una puntuación alta en indicaciones positivas, halaga consistentemente o recompensa a los deportistas por la buena actuación. Los comentarios positivos son contingentes al desempeño y limitados al contexto deportivo.

Antecedentes del liderazgo

Algunos estudios se han concentrado sobre las condiciones, o antecedentes, que afectan la conducta del líder,

Un líder efectivo de una clase de ejercitación podría utilizar tanto un estilo de toma de decisiones más democrático como un estilo de toma de decisiones más autocrático, según la experiencia de los participantes de la clase.

mientras otros se han centrado en las consecuencias de la conducta del líder, esto quiere decir: de qué manera afecta la actuación de los miembros (véanse Chelladurai, 1993, y Horn, 2002, para discusiones detalladas). Los factores personales y situacionales que afectan el comportamiento del líder han generado muchas reflexiones, que incluyen las que discutiremos a continuación.

■ *Edad y maduración.* A medida que la gente envejece y madura a nivel deportivo (alcanza la edad universitaria), prefiere cada vez más a entrenadores que sean autocráticos y brinden apoyo social. Los deportistas más maduros suelen tomar más en serio su deporte, y quieren un entrenador que sea bien organizado y que lleve a cabo su tarea (y para los deportistas más maduros que se han mantenido en competencia, el deporte, tenido en cuenta como un sistema social, suele ser considerado una empresa autocrática) pero que también brinde apoyo a los jugadores. Sin embargo, otros resultados relacionados con la edad de los deportistas sugieren que las preferencias de los adolescentes más jóvenes (edades de 10-13) y los mayores (edades de 14-17) con relación a las conductas del entrenamiento seguían siendo las mismas. En especial, preferían a los entrenadores que permitían la participación de los deportistas en la toma de decisiones, que daban indicaciones o hacían comentarios positivos, y que daban muchas instrucciones tácticas y técnicas (Martin, Jackson, Richardson y Weiller, 1999).

■ *Género.* Los hombres prefieren conductas instructivas y de entrenamiento, y un estilo de entrenamiento autocrático en mayor medida que las mujeres. Por esta razón, los entrenadores deberían ser más directivos con los hombres y dar muchas instrucciones directivas. Las mujeres prefieren entrenamientos más democráticos y un estilo de entrenamiento participativo que les permita contribuir en la toma de decisiones. Los entrenadores y otros líderes de grupos deberían brindar a las mujeres la oportunidad de contribuir. Sin embargo, existen más similitudes que diferencias entre las preferencias de comportamientos específicos de entrenamiento entre hombres y mujeres (Horn, 2002).

■ *Nacionalidad.* Los deportistas de los Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá no difieren mucho en relación con el estilo de entrenamiento que prefieren. Sin embargo, los deportistas universitarios japoneses prefieren un mayor apoyo social y comportamientos autocráticos que los deportistas canadienses, y perciben a sus entrenadores como más autocráticos. Los deportistas canadienses prefieren recibir más instrucciones y direc-

Antecedentes de las expectativas, valores, creencias y conductas de los entrenadores

Sabemos que las expectativas de los entrenadores pueden influir su comportamiento para con los atletas. Pero, ¿qué es lo que influye sobre las expectativas, valores, creencias y conductas de los entrenadores? Se han investigado tres factores potenciales:

- *Contexto sociocultural.* La investigación (p. ej., Hayashi y Weiss, 1994; Kim y Gill, 1997) ha revelado variaciones transculturales para alcanzar objetivos, así como diferentes expectativas en relación con las conductas de entrenamiento. Además, se ha demostrado que las nociones de feminidad y masculinidad afectan las expectativas de los entrenadores. De hecho, algunos sociólogos han argumentado que los equipos en realidad podrían constituir una subcultura con sus expectativas, valores y creencias normativas propias. Es por esto que necesitamos comprender el contexto sociocultural en el que trabajan los entrenadores para comprender mejor las expectativas depositadas en ciertas conductas de entrenamiento que exhiben.

- *Clima organizacional.* Aunque el clima organizacional puede variar de muchas maneras, los investigadores han estudiado este aspecto sobre todo como una función del nivel deportivo (p. ej., Amorose y Horn, 2000; Chaumeton y Duda, 1988). Por ejemplo, la investigación ha revelado que los deportistas universitarios de primera división (donde hay más expectativa y enfoque en la victoria) percibían que sus entrenadores exhibían un estilo de liderazgo más autocrático y que brindaba menos apoyo social, y utilizaba menos frecuentemente devoluciones informativas y positivas que los atletas de tercera división. Incluso los entrenadores de primera división de aquellos equipos en donde existían más deportistas becados (lo que quizás indica un nivel más alto de competencia) eran percibidos por sus deportistas como más autocráticos y menos dispuestos a dar apoyo social, y utilizaban con más frecuencia los castigos como método de corrección. Por esta razón, el clima organizacional (en este caso bajo la forma de nivel de competencia) parece estar relacionado con las expectativas del entrenador y, por lo tanto, con su consecuente comportamiento.

- *Características personales de los entrenadores o profesores.* Se investigaron una serie de atributos personales, con relación al impacto que causan sobre las conductas y expectativas de los entrenadores. Por ejemplo, Strean y colegas (Strean, Senecal, Howlettt y Burgess, 1997) sostuvieron que las diferencias individuales como la autoreflexividad, la aptitud de pensamiento crítico, las habilidades para tomar decisiones y el conocimiento, pueden influenciar las expectativas y los comportamientos de los entrenadores. También se ha encontrado que los entrenadores con una fuerte motivación intrínseca tienden a ser más autónomos en su **estilo de toma de decisiones** (Fredrick y Morrison, 1999). Otra investigación (Feltz, Chase, Moritz y Sullivan, 1999) demostró que los entrenadores con una elevada "eficacia" hacían devoluciones acerca del desempeño más positivas, y que los profesores con elevada autoconfianza desplegaban una mayor persistencia frente al fracaso y estaban más comprometidos con su profesión que los profesores con poca confianza en sí mismos.

ciones durante el entrenamiento que los deportistas japoneses. De esto se deduce que el contexto cultural puede influir en las preferencias de liderazgo.

- *Tipo de deporte.* Los atletas que participan en deportes de equipo con mucha interacción, como baloncesto, voleibol y fútbol, prefieren un estilo de entrenamiento autocrático en mayor medida que los deportistas que practican deportes coactivos como los bolos, la natación o el tenis. De esta manera, un equipo de voleibol preferiría generalmente un entrenador autocrático más que un equipo de corredores. A esto se suma que Riemer y Chelladurai (1995) encontraron que los deportistas que realizan diferentes tareas en un deporte difieren si se tienen en cuenta sus modos preferidos de entrenamiento. En especial, los jugadores defensivos preferían mayor cantidad de conductas autocráticas, democráticas y de apoyo social que los jugadores ofensivos. Determinar qué características conforman el liderazgo deportivo efectivo claramente no es un proceso sencillo. Un estilo de liderazgo eficiente no es influenciado sólo por una variedad de factores personales y situacionales, sino que también puede acarrear varias consecuencias para el líder y los miembros del grupo.

- *Características psicológicas.* La investigación ha revelado que también debe considerarse la personalidad de los deportistas cuando se estén investigando las preferencias para el estilo de entrenamiento (véase Chelladurai, 1990, 1993). Por ejemplo, se observó que los deportistas con un control interno demostraban una marcada preferencia por conductas autoinstructivas y de dirección, mientras que los deportistas con un marcado control externo preferían conductas de entrenamiento autocráticas. Además, las mujeres con rasgos de ansiedad elevada preferían conductas más positivas y de apoyo social que sus colegas con rasgos de baja ansiedad. Es preciso investigar más profundamente

acerca de las diferencias individuales de la personalidad relacionadas con las preferencias de las conductas de entrenamiento.

CONSECUENCIAS DEL LIDERAZGO

Según Chelladurai (1990, 1993), cuando un entrenador conduce de acuerdo con un estilo que coincide con las preferencias de los miembros del grupo, se producen el óptimo desempeño y la satisfacción. Utilizando el modelo de Chelladurai para investigar las consecuencias de cómo se comporta un líder deportivo, los investigadores han propuesto varias pautas de liderazgo que presentamos a continuación.

- *Satisfacción.* Cuando los entrenadores reportan desarrollar el mismo estilo de decisión que el que prefieren sus atletas, la efectividad del entrenador es muy calificada. De manera similar, la satisfacción de los deportistas se verá claramente afectada cuando no reciban el estilo de entrenamiento que ellos prefieren; en especial, en relación con el comportamiento vinculado con la instrucción y el entrenamiento, el apoyo social y las devoluciones positivas sobre el desempeño. A mayor discrepancia, menos satisfacción. Un apoyo social generoso, la recompensa por el buen comportamiento y la toma de decisiones democráticas suelen asociarse con un alto grado de satisfacción entre los atletas. La investigación ha demostrado que, además de las conductas específicas del entrenamiento, algunas características de los entrenadores como la juventud, los porcentajes positivos de victorias sobre derrotas y la mayor experiencia de juego, generó mayores puntuaciones de satisfacción por parte de sus deportistas. Finalmente, la relación entre las conductas de entrenamiento y la satisfacción está mediada por el tipo de deporte; los deportistas de deportes en equipo consideran más importantes las conductas positivas de entrenamiento que los deportistas de deportes individuales (Baker, Yardley y Côte, 2003).

- *Cohesión.* Varios estudios demostraron que los entrenadores que son percibidos con una elevada concentración en el entrenamiento y en la instrucción, conductas positivas en relación con las devoluciones e indicaciones, son democráticos, brindan apoyo social y no demuestran un marcado comportamiento autocrático, tenían equipos con mayor cohesión (Gardner, Shields, Bredemeier y Bostrom, 1996; Pease y Kozub, 1994; Westre y Weiss, 1991). Estos resultados se obtuvieron sobre la base de deportistas de diferentes edades, tipos de deporte y también género, por lo tanto, pueden generalizarse para una variedad de situaciones y poblaciones. Además, a los preparadores físicos que exhibían conductas más relacionadas con la tarea y brindaban refuerzos más específicos en relación con la tarea, se los asociaba con grupos de actividad física más cohesionados (Loughead y Carron, 2004).

- *Desempeño deportivo.* La mayoría de las investigaciones apoyan la noción de que ciertas conductas específicas del entrenamiento se relacionan con un mejor desempeño, en especial cuando son congruentes las conductas del entrenamiento real y del preferido. Un estudio indicó que las conductas de apoyo social frecuente estaban relacionadas con una actuación más pobre por parte del equipo (registro de victorias-derrotas). El aumento del apoyo social no generó el aumento de derrotas del equipo, sin embargo; probablemente, los resultados sugieren que los equipos que pierden necesitan mayor apoyo social por parte de sus líderes para mantener la motivación (Weiss y Friedrichs, 1986).

- *Motivación intrínseca.* Ha habido un crecimiento en la literatura que asocia varios estilos o conductas de entrenamiento con cambios de la motivación intrínseca (Horn, 2002). Por ejemplo, un estudio (Vallerand y Losier, 1999) mostró que los entrenadores que demostraban un estilo de comportamiento más autocrático (controlador) tenían deportistas con menores niveles de motivación intrínseca y percepción de sus competencias que los entrenadores con un estilo de liderazgo más democrático (autonomía). También ha sido demostrado que el impacto del estilo de entrenamiento sobre la motivación intrínseca y la competencia a veces influye sobre el grado de perseverancia de los deportistas en el deporte.

CUATRO COMPONENTES DEL LIDERAZGO EFECTIVO

Hemos puesto énfasis en que los rasgos de personalidad por sí solos no cuentan para un liderazgo efectivo, aunque han sido identificados algunos componentes comunes de los líderes efectivos. La investigación también ha identificado estrategias generales para producir un liderazgo más efectivo en el ámbito de la educación física, el deporte y la actividad física, incluidas la manipulación de factores situacionales y la promoción de ciertas características de los miembros del grupo. Los cuatro componentes generales que discutimos en esta sección son: las cualidades del líder, los estilos de liderazgo, los factores situacionales y las cualidades de los seguidores.

Los cuatro componentes del liderazgo efectivo (véase figura 9.3) son en realidad una composición de muchos enfoques diferentes del estudio del liderazgo. Ningún enfoque es mejor que el otro; todos realizan algún tipo de contribución para comprender cómo se constituye el liderazgo efectivo. De manera consistente con el modelo de interacción, los cuatro componentes

Figura 9.3 Los cuatro componentes del liderazgo efectivo.

Reimpreso con permiso de R. Martens, 1987, *Coaches guide to sport psychology* (Champaign, IL: Human Kinectics), 35.

juntos muestran que la conducta se comprende mejor como una interacción de los factores personales y situacionales.

CUALIDADES DEL LÍDER

Aunque no existe un grupo de características singulares que constituyan el núcleo esencial de los rasgos de la personalidad que asegurará que la persona se convertirá en un líder, los líderes exitosos parecen tener muchas cualidades en común. En *Finding a Way to Win* (*Descubriendo una manera para ganar*) (Parcells y Coplon, 1995), Bill Parcells, exitoso entrenador de fútbol americano y ganador de dos Super Bowls, argumentó lo que él cree son las claves para el liderazgo exitoso:

- *Integridad.* La filosofía de un líder debe tener una estructura sana, debe estar enraizada en los valores básicos del líder, debe ser comunicada y aceptada a lo largo de la organización, debe ser resistente a la presión externa y debe sostenerse en el tiempo lo suficiente como para permitirse poder tener éxito.
- *Flexibilidad.* Las normas están para ser transgredidas. Si estás haciendo algo simplemente porque siempre se ha hecho de esa manera, entonces se está perdiendo la oportunidad de hacer algo mejor.
- *Lealtad.* La primera tarea del líder es promover y reforzar la lealtad colectiva, también conocida como trabajo en equipo.
- *Confianza.* Si desea aumentar la confianza de sus jugadores y colaboradores deportivos, otórgueles responsabilidad y oportunidades para la toma de decisiones, y apóyelos en sus intentos.
- *Responsabilidad.* La responsabilidad comienza desde arriba. No puede construir una organización en la que se pueda confiar sin líderes que asuman completa responsabilidad.
- *Franqueza.* Cuando se envía un mensaje, no alcanza con ser honesto y preciso. El impacto del mensaje hará de bisagra para quienes lo reciban; y para lo que los receptores estén dispuestos a recibir en ese momento.
- *Preparación.* Los líderes bien preparados planifican con anticipación para tener en cuenta las contingencias, incluso las que consideren poco probables o displacenteras.
- *Disponibilidad de recursos.* En su nivel más básico, la disponibilidad de recursos es simplemente flexibilidad, un rechazo a abandonar o rendirse incluso cuando no parece haber esperanzas.
- *Autodisciplina.* Existe una forma de competir, incluso en contra de fuerzas superiores, pero se requiere una estricta adherencia a una planificación calculada.
- *Paciencia.* La paciencia es lo más valioso y los más raro de encontrar cuando una organización está funcionando mal. No es suficiente saber qué es lo que se debe cambiar; es igual de importante decidir cuándo realizar los cambios.

Además de las conclusiones a las que arriba Bill Parcells, los investigadores han identificado varias características adicionales de los líderes exitosos que incluyen: inteligencia, optimismo, motivación intrínseca y empatía. Éstas son cualidades requeridas o necesarias para que una persona pueda ser líder, pero aun así no son suficientes; esto quiere decir que la presencia de todas estas características no garantiza un líder. Y estas características serán necesarias en mayor o menor medida según las preferencias de los miembros del grupo y la situación específica.

ESTILOS DE LIDERAZGO

Hemos hablado acerca de los estilos de entrenamiento democrático y autocrático. Como usted podría esperar,

el entrenador con un estilo democrático suele estar concentrado en el deportista, actúa de manera cooperativa y está orientado a tener una buena relación. Por el contrario, el estilo autocrático está generalmente orientado a ganar, tiene una estructura rígida y orientada hacia la tarea. Un entrenador no debe actuar sólo de una manera u otra; puede integrar efectivamente y combinar los estilos de liderazgo democrático y autocrático (Blake y Moulton, 1969). Pueden resultar óptimas diferentes conductas de liderazgo según las situaciones, como ha visto de acuerdo con el modelo multidimensional de liderazgo deportivo y la LSS. El desafío es determinar qué estilo encaja mejor con las circunstancias y si los individuos son lo suficientemente flexibles para adaptar su estilo dominante a una situación de liderazgo particular. El estilo de entrenamiento apropiado depende en su mayoría de los factores situacionales y de las características de los miembros.

Un aspecto acerca del estilo de liderazgo que ha sido investigado es la manera en que los entrenadores toman las decisiones. De hecho, la efectividad del entrenamiento depende en gran medida de una buena toma de decisiones y del grado en que los deportistas aceptan esas decisiones. Chelladurai y otros (Chelladurai y Haggerty, 1978; Chelladurai, Haggerty y Baxter, 1989; Chelladurai y Trail, 2001) han desarrollado un modelo de toma de decisiones que se aplica al deporte. En el deporte se utilizan cinco estilos primarios para la toma de decisiones:

- *Estilo autocrático.* El entrenador resuelve el problema solo, con la información disponible en ese momento.
- *Estilo autocrático consultivo.* El entrenador obtiene la información necesaria de los jugadores importantes y luego toma una decisión.
- *Estilo consultivo individual.* El entrenador consulta a sus jugadores en forma individual y luego toma una decisión. La decisión puede reflejar las respuestas de los jugadores o no.
- *Estilo consultivo grupal.* El entrenador consulta a los jugadores como un grupo y luego toma una decisión. La decisión puede reflejar las respuestas de los jugadores o no.
- *Estilo grupal.* El entrenador comparte el problema con los jugadores, luego los jugadores en conjunto toman una decisión sin la influencia del entrenador.

Aunque el estilo autocrático y el consultivo grupal son los más elegidos por los entrenadores, la elección del estilo de decisión más efectivo depende del entrenador y de su situación particular.

Factores situacionales

Un líder debería ser sensible al clima y a la situación específica. Los líderes necesitan considerar varios factores situacionales que son relevantes al planificar un liderazgo efectivo en el deporte (Martens, 2004), incluidos los siguientes:

- ¿Es un deporte de equipo o individual? Los deportistas que practican deportes de equipo suelen preferir líderes autocráticos más que los deportistas que practican deportes individuales.
- ¿Es un deporte interactivo (p. ej., baloncesto) o coactivo (p. ej., bolos)? Los deportistas que interactúan en equipos prefieren líderes orientados a la tarea más que los deportistas de equipos coactivos.
- ¿Cuál es el tamaño del equipo? A medida que el tamaño del grupo se incrementa, se vuelve más difícil aplicar efectivamente un estilo de liderazgo democrático.
- ¿Cuánto tiempo hay disponible? Cuando hay poco tiempo disponible, es preferible el líder orientado hacia las tareas.
- ¿Tiene el grupo alguna tradición de liderazgo particular? Un grupo que tiene una tradición con un estilo de liderazgo suele tener dificultades para cambiar a otro estilo de liderazgo.

Cualidades de los seguidores

Las características de los seguidores (deportistas en el ámbito deportivo) también son importantes para determinar la efectividad de un líder. La necesidad de combinación de las características y el estilo de los líderes y practicantes demuestra cuán importante es el proceso de interacción para producir un liderazgo efectivo. Por ejemplo, los deportistas veteranos y con más experiencia generalmente prefieren un estilo de entrenamiento autocrático, y las mujeres deportistas prefieren un entrenador democrático. Cuando subrayamos el modelo multidimensional de liderazgo deportivo, discutimos las características específicas de los participantes (como el género, la experiencia o la madurez, la nacionalidad, el nivel de habilidad y la personalidad) que interactúan con el liderazgo para determinar su efectividad en el deporte y la actividad física.

Principios del manejo de la energía para líderes

Jim Loehr (2005) ha estado trabajando con líderes en una variedad de situaciones de alto rendimiento dentro del deporte, el derecho, la medicina y los negocios. Él ha desarrollado un modelo de liderazgo efectivo basado en el manejo de la energía en su forma física, mental, emocional y espiritual. Considera que la energía es el recurso más importante requerido para cumplir con cualquier objetivo de equipo. Los líderes efectivos son expertos en movilizar y enfocar los recursos energéticos propios y de los miembros del equipo en favor del objetivo del equipo. Fundamentalmente, el liderazgo trata del manejo de la energía. A continuación presentamos doce principios acerca del manejo de la energía.

- El crecimiento depende del gasto de energía. Los grandes líderes ayudan a los miembros del equipo a utilizar su energía apropiadamente en el tiempo adecuado.
- El crecimiento cesa cuando cesa el gasto de energía. Los grandes líderes se aseguran de que circule un flujo adecuado de energía junto con las acciones, creencias y sentimientos que son vitales para el éxito de la misión.
- La mejor energía produce el mejor crecimiento. No es la cantidad de tiempo que los miembros del equipo invierten lo que genera el éxito del equipo sino la energía de que disponen durante el tiempo en que están. Los líderes efectivos ayudan a los miembros del equipo a comprometerse completamente en cualquier actividad que sea significativa para el equipo.
- Todo lo que recibe energía gana fuerza. Así como causar emociones positivas estimula el crecimiento positivo, causar emociones negativas o tóxicas estimula el crecimiento defensivo.
- Existen cuatro fuentes de energía. El poder del compromiso pleno es el poder de la energía humana propiamente alineada y dirigida en forma habilidosa (física, emocional, mental y espiritual).
- Los flujos de inversión de energía deben ser equilibrados con depósitos de energía. Tanto el sobreentrenamiento (demasiado gasto de energía en relación con la recuperación) como el poco entrenamiento (demasiada recuperación en relación con el gasto de energía) amenazan el éxito de la misión. Durante la competencia, los ejemplos de oportunidades para renovar la energía incluyen el tiempo entre puntos en el tenis, los cambios de turno en el *hockey*, los cambios de entradas en el béisbol y los tiempos muertos pedidos en el baloncesto. La respiración profunda, la relajación muscular, el monólogo positivo, las rutinas mentales y las imágenes positivas pueden ayudar a renovar la energía y a prepararse para la siguiente dosis de estrés.
- La gente debe salirse de la zona de confort. Cualquier forma de gasto de energía que genere malestar tiene el potencial de expandir la capacidad. Los grandes líderes saben que el malestar es un requisito para el crecimiento, y que toda crisis puede utilizarse para expandir la capacidad individual y del equipo cuando se dirige apropiadamente.
- Los rituales positivos deberían utilizarse para dirigir la energía. El manejo de la energía se consigue mejor a través de los hábitos que por medio del poder de la voluntad y la autodisciplina. Algunos ejemplos de rituales positivos son: precompetencia, preactuación, sueño y rutinas de hidratación.
- La energía es muy contagiosa. Los grandes líderes reconocen rápidamente a los individuos que tienen el potencial de cargar y trasmitir la energía positiva y la negativa al equipo, y alentar o desalentar este tipo de conducta.
- La energía negativa debería mantenerse fuera de la zona de confort. Los grandes líderes ayudan a los miembros del equipo a crear límites (p. ej., reglas de equipo) para contener la energía negativa y que de esta forma no contamine al equipo.
- Las deficiencias de autoestima requieren energía. Los grandes líderes reconocen que aquellos con baja autoestima pueden generar un bajón para el equipo, y trabajan para asegurarse de que las inversiones de energía en esos individuos no comprometan la misión del equipo.
- La inversión repetida de energía marca la diferencia. Cuando chocan la energía positiva con la negativa, domina la que posea la mayor fuerza. Los grandes líderes entienden que un individuo positivo puede contaminarse si hay demasiada energía negativa, por lo tanto, esa energía negativa debe ser contenida.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Defina el liderazgo y describa las diferencias entre líderes y directores.

   Los líderes influencian a los individuos y grupos hacia el logro de objetivos propuestos. Afectan a los participantes al establecer relaciones interpersonales y al hacer devoluciones con comentarios e indicaciones, influyen en el proceso de toma de decisiones y brindan motivación. Un líder sabe a dónde necesita ir un grupo, y brinda la dirección y los recursos para ayudarlo a llegar a ese lugar. Los directores se preocupan más por la planificación, la organización, los horarios, el presupuesto, los asistentes y las actividades de reclutamiento.

2. Analice los enfoques que estudian el liderazgo (rasgos de la personalidad, conductista, de interacción).

   El enfoque de rasgos de la personalidad asume que los grandes líderes poseen un grupo de rasgos de personalidad universales que son esenciales para el liderazgo efectivo. El enfoque conductista asume que un conjunto relativamente universal de comportamientos caracteriza a los líderes exitosos. El enfoque de interacción propone que lo que determina un liderazgo efectivo es la interacción de la situación y las conductas del líder. Este enfoque asume que no existe un mejor tipo de líder, sino que el estilo de liderazgo y la efectividad dependen de cómo encajan la situación y las cualidades de los miembros del equipo.

3. Explique el modelo de liderazgo de mediación cognitiva.

   Según este modelo, las percepciones de los deportistas de las conductas del entrenador determinan principalmente las reacciones de los jugadores y las respuestas a esas conductas. Sin embargo, en la tradición del modelo de interacción, las conductas de los jugadores y del entrenador son influenciadas tanto por factores situacionales como por las diferentes características individuales, tanto del entrenador como de los jugadores.

4. Explique el modelo multidimensional de liderazgo deportivo.

   Según el modelo multidimensional de liderazgo deportivo, las actuaciones grupales y la satisfacción de los miembros dependen de qué tan bien se combinen los tres tipos de conductas de liderazgo –requerida, preferida y real– con las características precedentes de la situación, del líder y de los miembros. Los resultados positivos, las mejores actuaciones y la satisfacción grupal suelen aparecer cuando los tres tipos de conducta de liderazgo son congruentes. Es decir, si el entrenador u otro líder utiliza conductas prescritas para la situación particular que son consistentes con las preferencias de los miembros, dará como resultado un desempeño óptimo y la satisfacción de los miembros.

5. Discuta acerca de las investigaciones sobre el liderazgo en el marco deportivo.

   La investigación ha encontrado que varios factores situacionales y personales afectan la conducta de liderazgo en el deporte y la actividad física. Estos antecedentes incluyen variables específicas como la edad y madurez, el género, la nacionalidad y el tipo de deporte. Las consecuencias del comportamiento del líder pueden verse en términos de satisfacción, actuación y cohesión grupal. Por ejemplo, la satisfacción de los atletas es elevada cuando hay una alta coincidencia entre su estilo de entrenamiento preferido y el estilo de entrenamiento real del entrenador.

6. Analice los cuatro componentes del liderazgo efectivo.

   El liderazgo efectivo en el deporte depende de las cualidades del líder, el estilo de liderazgo, los factores situacionales y las características de los seguidores. Pero la manera en que interactúan estos cuatro componentes determina realmente lo que hace que un líder tenga éxito.

PALABRAS CLAVE

conducta espontánea
conducta reactiva
director
escala de liderazgo para el deporte
estilos de toma de decisiones
liderazgo
líderes orientados hacia la relación
líderes orientados hacia la tarea
modelo de contingencias
modelo multidimensional de liderazgo deportivo
rasgos de liderazgo

PREGUNTAS DE REVISIÓN

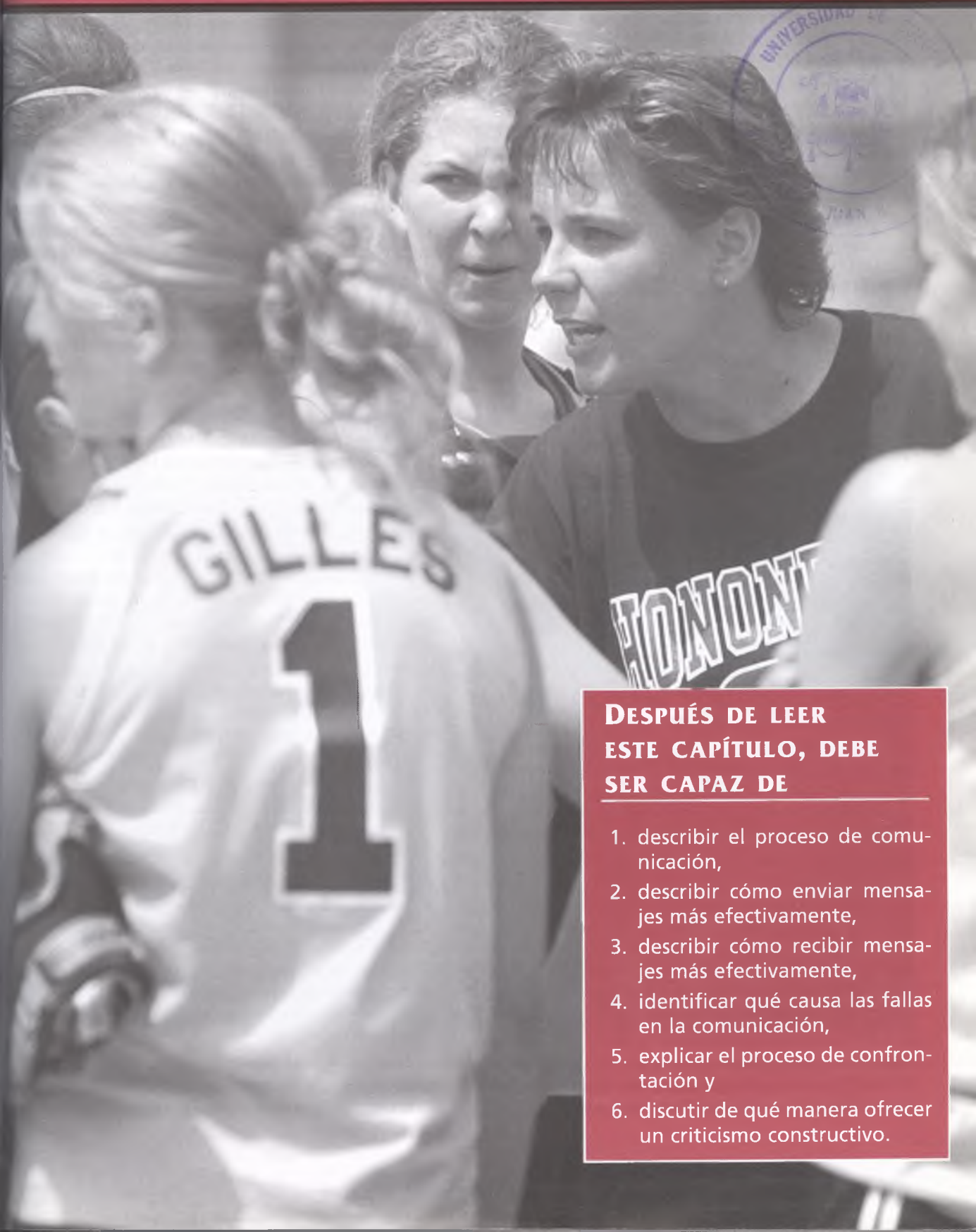
1. Compare y contraste los enfoques de rasgos de la personalidad, conductista y de interacción para abordar el estudio del liderazgo.
2. Discuta tres implicancias prácticas y principios que puedan desprenderse de la literatura psicológica sobre el liderazgo.
3. Describa cuatro resultados importantes (tanto afectivos como conductuales) utilizando el Sistema de evaluación de la conducta de entrenamiento, y explique de qué manera se aplica al entrenamiento y a la enseñanza.
4. Discuta el registro de eventos como técnica para estudiar las conductas de liderazgo deportivo, junto con los descubrimientos del entrenador John Wooden.
5. Describa las doctrinas principales del modelo multidimensional de liderazgo deportivo de Chelladurai, incluidos los tres antecedentes y los tres tipos de conductas de liderazgo.
6. Mencione tres descubrimientos, cada uno proveniente de condiciones anteriores y las consecuencias de las conductas de liderazgo en el deporte.
7. Analice los cuatro componentes del liderazgo efectivo. ¿Qué implicancias tienen para los líderes en el ámbito del entrenamiento, la enseñanza o de la actividad física?
8. Describa cinco estilos de decisiones utilizados por los entrenadores y tres factores que influyan en su efectividad.
9. Según el exitoso entrenador de fútbol americano Bill Parcells, ¿cuáles son las cinco características de los líderes exitosos?
10. Analice de qué manera pueden influir el clima organizacional, el contexto sociocultural y la personalidad del líder sobre las expectativas, los valores y las conductas del entrenador.
11. Describa los componentes importantes para el desarrollo del liderazgo deportivo, así como de qué manera influyen los padres, entrenadores y pares sobre esos componentes.
12. Describa cinco principios acerca del manejo de la energía propuestos por Loehr.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Usted ha aceptado su primer trabajo como entrenador e instructor en una escuela secundaria local. Describa de qué manera podría aplicar algunos de los principios y descubrimientos derivados de los modelos de Chelladurai y Smith en su entrenamiento y enseñanza. Sea específico acerca de cómo podría modificar su acercamiento a los deportistas y estudiantes en sus clases, prácticas y competencias.
2. Usted es contratado como director del programa de las ligas infantiles de su ciudad. Quiere asegurarse de que los asistentes voluntarios sean líderes efectivos para los jóvenes deportistas. Decide mantener una clínica de entrenamiento a la que deben asistir todos los entrenadores voluntarios. Describa qué principios e información incluiría en su clínica como ayuda para asegurarse de que los entrenadores novatos serán líderes efectivos.

10

Comunicación



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. describir el proceso de comunicación,
2. describir cómo enviar mensajes más efectivamente,
3. describir cómo recibir mensajes más efectivamente,
4. identificar qué causa las fallas en la comunicación,
5. explicar el proceso de confrontación y
6. discutir de qué manera ofrecer un criticismo constructivo.

PUEDES COMUNICAR SIN MOTIVAR, PERO ES IMPOSIBLE MOTIVAR SIN COMUNICAR.

JOHN THOMPSON, EX ENTRENADOR DE BALONCESTO MASCULINO DE LA UNIVERSIDAD DE GEORGETOWN

La comunicación, parte integral de nuestra vida cotidiana, ciertamente es un elemento importante en el deporte. ¿Recuerdas a Jason, el jugador de ligas infantiles del capítulo 4 que entró a batear en la última entrada con dos compañeros en el juego y dos fuera? Ahora es el juego por el campeonato, el equipo de Jason está perdiendo 3 a 2, y una vez más hay mucha presión. El marcador está 2 a 2 y Jason es engañado, mueve el bate ante un mal lanzamiento y falla. El entrenador principal dice:

JASON, NO PUEDO CREER QUE EN VERDAD HAYAS QUERIDO BATEAR ESE LANZAMIENTO. ¿CUÁNTAS VECES TE HE DICHO QUE DEJES PASAR LOS LANZAMIENTOS MALOS? ESO FUE ESTÚPIDO. NOS PERJUDICASTE A TODOS Y QUIZÁ NO TENDREMOS NUNCA OTRA OPORTUNIDAD DE GANAR EL CAMPEONATO.

Justo después de esto, el entrenador asistente se acerca a Jason y le dice:

NO TE PREOCUPES JASON. ES SÓLO UN JUEGO. EL LANZADOR REALIZÓ UN TIRO REALMENTE BUENO, Y TÚ DEBÍAS PROTEGER EL PLATO CON DOS *STRIKES* SOBRE TI. QUIZÁ LA PRÓXIMA VEZ PODRÍAS APRETAR EL BATE UN POCO MÁS Y ACORTAR EL *SWING*. PERO YO SÉ QUE TE ESFORZASTE AL MÁXIMO EN LA CANCHA.

Jason recibe mensajes muy distintos sobre su actuación por parte de sus entrenadores e, indudablemente, los dos mensajes generan efectos totalmente disímiles. Gracias al entrenador asistente, Jason no se sentirá mal, porque sabe que se ha esforzado al máximo. La próxima vez apretará el bate un poco más y lo logrará. Si Jason hubiera recibido sólo el mensaje del entrenador principal, ¿quién sabe si habría siquiera una próxima vez?

Esta escena enfatiza lo importante que es la comunicación en el ámbito del deporte y la actividad física. No importa cuán brillante es un entrenador para planificar la estrategia y los aspectos técnicos del juego; el éxito depende todavía de poder comunicarse eficientemente no sólo con los atletas sino también con los padres, oficiales, entrenadores asistentes, la prensa y otros entrenadores. También los profesores de educación física y los preparadores físicos deben poder comunicarse en varios niveles. Esencialmente, no es lo que usted sabe, sino qué tan bien puede comunicar la información a otras personas.

Las buenas habilidades comunicativas se encuentran entre los ingredientes más importantes que contribuyen al mejoramiento del desempeño y al crecimiento personal de los practicantes del deporte y la actividad física. De hecho, la importancia de las buenas relaciones interpersonales en el ámbito del deporte y la actividad física nos conducen a una edición especial de *Psychology of Sport and Exercise* (*Psicología del Deporte y del Ejercicio*) editada por Jowett y Wylleman (2006). Aunque se ha escrito mucho acerca de la comunicación en general (p. ej., Beebe, Beebe y Redmond, 1996; Infante, Rancer y Womack, 1997; von Gutten, Ferris y Emanuel, 2000), sólo una pequeña parte de la investigación relacionada con la comunicación ha sido conducida realmente en el ámbito del deporte y la actividad física (Hanrahan y Gallois, 1993). Es por esto que a menudo aplicamos descubrimientos surgidos del estudio de la comunicación general al encuadre del deporte y la actividad física. Pero cualquiera que sea el ámbito, uno de los principales problemas de la comunicación es que solemos esperar que los demás puedan leernos la mente. Con frecuencia, los entrenadores, deportistas, profesores y padres comunican con sus manos asumiendo que un simple gesto o pensamiento tácito será suficiente para transferir sus sentimientos y perspectiva singular.

Por lo tanto, no debería sorprender que las fallas en la comunicación a menudo sean la raíz de los problemas cuando los entrenadores hablan con los deportistas, o los profesores con los estudiantes. De hecho, la comunicación ineficaz puede llevar a los individuos a no gustarse el uno al otro, a perder confianza recíproca, a rehusarse a escucharse mutuamente, a estar en desacuerdo recíproco, así como a ser la causa de otros problemas interpersonales (Whetten y Cameron, 1991). Esto puede llevar a sentencias como: "No puedo hablar con él", "Ya le he dicho mil veces", "Cuando le hablo, le entra por un oído y le sale por el otro". Por otro lado, los atletas y estudiantes suelen tener ciertas quejas acerca de los entrenadores y profesores: "Nunca explica por qué hace las cosas", "Es tan difícil hablar con ella", "Siempre está gritando y mandando". Claramente existen problemas en ambos lados de la comunicación. Es esencial reparar estas brechas en la comunicación para un buen clima de enseñanza y aprendizaje. A continuación presentamos una cita de un jugador del equipo olímpico de fútbol ante un problema de comunicación entre el deportista y el entrenador.

ALGÚN TIEMPO ATRÁS, EL ENTRENADOR DECIDIÓ NO INCLUIRME EN EL EQUIPO TITULAR POR VARIOS PARTIDOS. ESO FUE ALGO QUE NUNCA HABÍA EXPERIMENTADO, Y FUE DIFÍCIL SOBRELLEVARLO. YO ERA MIEMBRO REGULAR DE LA SELECCIÓN NACIONAL Y NO PERCIBÍ QUE MI DESEMPEÑO HUBIESE BAJADO DE NINGUNA MANERA. SI ÉL HUBIESE HABLADO CONMIGO Y

ME HUBIESE DICHO SUS RAZONES, EL PROBLEMA PODRÍA HABERSE SOLUCIONADO INMEDIATAMENTE Y SE PODRÍA HABER EVITADO MUCHA FRUSTRACIÓN. LAS CONVERSACIONES REGULARES ENTRE EL ENTRENADOR Y EL JUGADOR PUEDEN MARCAR UNA DIFERENCIA Y DEBERÍAN ESTAR ENTRE LAS PRIORIDADES EN LA LISTA DEL ENTRENADOR.

JOWETT, PAULL, PENSGAARD, HOEGMO Y RIISE (2006, P. 166)

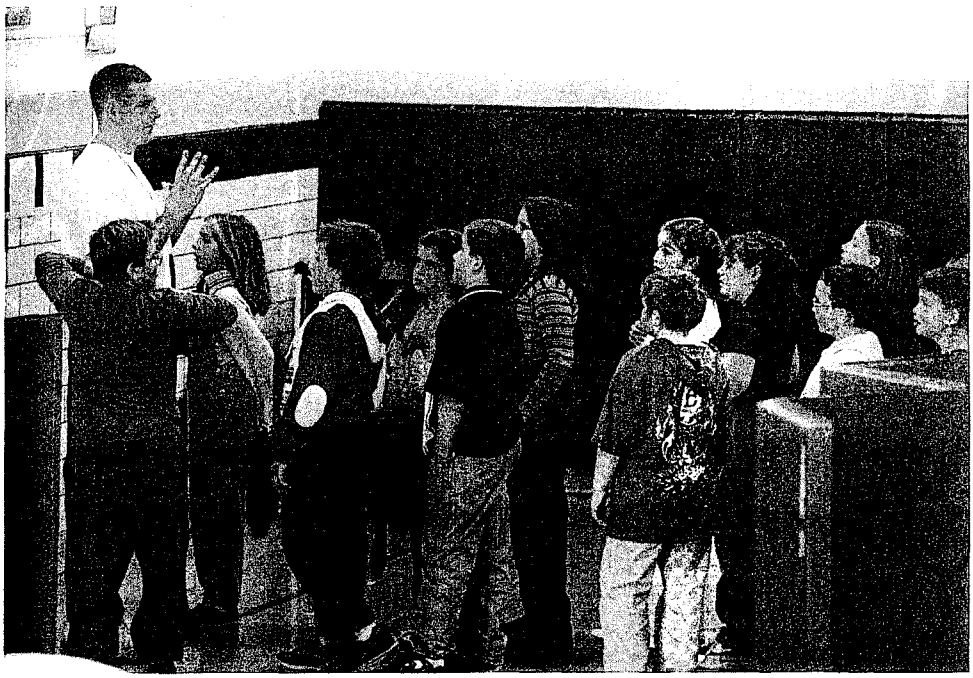
COMPRENDER EL PROCESO DE COMUNICACIÓN

Todas las comunicaciones de un solo sentido siguen el mismo proceso básico. En primera medida, una persona decide enviar un mensaje a otra, luego el emisor traduce **(codifica)** sus pensamientos en un mensaje. En tercera instancia, el mensaje se envía por un canal (generalmente por medio de palabras habladas pero a veces de forma no verbal, como el lenguaje de señas) a un receptor. A continuación, el receptor interpreta **(decodifica)** el mensaje y responde internamente, interesándose, volviéndose loco o sintiéndose aliviado, por ejemplo. Este proceso se describe en la figura 10.1.

PROPÓSITOS DE LA COMUNICACIÓN

Aunque acontece el mismo proceso en todas las comunicaciones, los propósitos de las comunicaciones pueden variar. Usted podría comunicarse para persuadir a una persona en una clase de gimnasia aeróbica de que puede perder peso si se ejercita regularmente, para evaluar de qué manera realiza su rutina una gimnasta en la barra de equilibrio, para informar a los alumnos cómo realizar un nuevo ejercicio de voleibol, para motivar a su equipo que enfrenta a un duro contrincante. Sin embargo, toda comunicación tiene algún contenido así como un mensaje relacional (cómo nos sentimos con respecto a alguien).

La comunicación puede incorporar varios propósitos a la vez. Por ejemplo, digamos que un instructor de danza aeróbica quiere incluir unos movimientos más



Para que se produzca el aprendizaje, son fundamentales las buenas habilidades comunicativas, tanto por parte del emisor como por parte de los receptores.

1 Decisión de enviar un mensaje sobre algo

2 Codificación del mensaje por parte del emisor

3 Canal a través del cual se envía el mensaje al receptor

4 Decodificación del mensaje por parte del receptor

5 Respuesta interna del receptor del mensaje

Figura 10.1 El proceso de comunicación.

Reimpreso con permiso de R. Martens, 1987, *Coaches guide to sport psychology* (Champaign, IL: Human Kinetics), 48.

intensos y vigorosos en el régimen de ejercicios de la clase. Él intentaría motivar y persuadir (convencer) a la clase sobre los beneficios de estos nuevos ejercicios y luego informar de qué manera se realiza la nueva habilidad.

Tipos de comunicación

La comunicación se presenta en dos formas básicas: interpersonal e intrapersonal. En general, cuando hablamos acerca de la comunicación nos referimos a la **comunicación interpersonal**, la cual incluye al menos a dos personas y un intercambio significativo. El emisor intenta influir en la respuesta de una o varias personas. El mensaje contenido puede ser recibido por la persona a quien se lo envía, por personas a quienes no fue enviado, o por ambas. A veces el mensaje es distorsionado para que el mensaje que intenta enviar el emisor no se transmita.

Una parte importante de la comunicación interpersonal incluye la **comunicación no verbal** o indicios no verbales. La investigación ha indicado que este tipo de comunicación también es importante para impartir y recibir información. En un estudio, los participantes que eran espectadores de un partido de tenis observaban a los jugadores sólo entre puntos, nunca vieron a un jugador golpear la pelota o jugar un punto. Aún así, alrededor del 75% de las veces podían identificar quién estaba ganando el partido. Los indicios no verbales que exhibían los jugadores entre puntos eran lo suficientemente consistentes para comunicar quién iba ganando el partido y quién iba perdiendo.

La **comunicación intrapersonal** ("monólogo") es la comunicación que tenemos con nosotros mismos. Hablamos mucho con nosotros mismos, y este diálogo interno es importante. Lo que nos decimos a nosotros mismos generalmente ayuda a predecir de qué manera actuamos o jugamos. Por ejemplo, quizás una joven en una clase de educación física que tiene miedo de realizar una nueva habilidad, el servicio de tenis, se dice a sí misma que no puede hacerlo y que quedará como tonta si lo hace. La comunicación intrapersonal aumenta la chance de que no ejecutará la habilidad de manera apropiada. El monólogo puede afectar también a la motivación. Si alguien está tratando de bajar de peso y se dice a sí mismo que se ve más delgado y se siente bien, él estará mejorando su motivación con su monólogo. (Véase el capítulo 16 para más detalles sobre monólogo.)

➢ El diálogo interno o comunicación intrapersonal afecta a la motivación y a la conducta.

Envío de mensajes de manera efectiva

La comunicación efectiva a menudo es la diferencia entre el éxito y el fracaso para los profesores, entrenadores y preparadores físicos. De esta manera, necesitamos entender cómo enviar un mensaje de modo efectivo, tanto de

forma verbal como no verbal. Afortunadamente, la investigación ha indicado que podemos enseñar habilidades de comunicación efectiva a los líderes deportivos y de la actividad física, profesores y entrenadores.

John Madden, exitoso entrenador por mucho tiempo de Los Angeles Raiders (y más recientemente comentarista de fútbol americano), resumió la naturaleza de la comunicación exitosa en el contexto deportivo:

> LA COMUNICACIÓN ENTRE UN ENTRENADOR Y SUS JUGADORES CONSISTÍA EN SER CAPAZ DE DECIR COSAS BUENAS, COSAS MALAS Y COSAS PROMEDIO. CONTRARIAMENTE, ES SER CAPAZ DE ESCUCHAR COSAS BUENAS, MALAS Y PROMEDIO. [...] YO TRATÉ DE HABLAR CON CADA JUGADOR. ALGUNAS VECES SÓLO UN "¿CÓMO ESTÁS?", A VECES ERA UNA CONVERSACIÓN. PERO GRACIAS A MI CONVERSACIÓN CON ELLOS CADA DÍA, ELLOS NO SENTÍAN QUE ALGO ESTABA SUCEDIENDO HASTA QUE YO PARABA DE HABLARLES. (SYER, 1986, PP. 99–110)

Junto con estas líneas, Hardy, Burke y Crace (2005) notaron que los individuos (entrenadores en esta instancia en particular) necesitaban sentirse bien acerca de su estilo de comunicación. En esencia, ¿cuáles son sus puntos fuertes y áreas para mejorar en relación con la comunicación? Para que tenga alguna referencia hemos adaptado una escala de autoevaluación desarrollada por el experto en comunicación Lawrence Rosenfeld (Rosenfeld y Wilder, 1990).

En las secciones siguientes discutimos brevemente la comunicación interpersonal e intrapersonal, pero nuestro énfasis estará en la comunicación no verbal, un proceso sutil aunque importante para impartir y recibir información.

Autoevaluación sobre las habilidades de comunicación

Piense de qué manera se comunica con otras personas. ¿Cuán a menudo se encuentra comprometido en los siguientes comportamientos? Indique si se identifica con ese comportamiento.

1 = casi siempre 2 = usualmente 3 = algunas veces 4 = rara vez 5 = casi nunca

_____ 1. Presto atención principalmente a lo que está diciendo la persona y le presto poco interés a lo que hace.
_____ 2. Permito que la falta de organización de una persona interfiera en mi escucha.
_____ 3. Interrumpo si hay algo que quiero decir.
_____ 4. Paro de escuchar cuando pienso que ya comprendí la idea por más que el reportero haya terminado o no.
_____ 5. No puedo repetir lo que se ha dicho antes de reaccionar.
_____ 6. Devuelvo poca información verbal o no verbal a las personas a quienes estoy escuchando.
_____ 7. Presto atención sólo a las palabras en vez de a las palabras, el tono y el modo que se está usando.
_____ 8. Permito que las palabras emotivas me hagan enojar.
_____ 9. Si considero al sujeto aburrido, dejo de prestarle atención.
_____ 10. Me siento incapaz de limitar mi capacidad de crítica con respecto a la actuación de un compañero.
_____ 11. Considero que enfrentar cara a cara al comunicador me ayuda a que mi punto de vista sea escuchado.
_____ 12. Permito que las distracciones interfieran con mi concentración.
_____ 13. No reconozco cuando estoy demasiado enojado o cansado para hablar o escuchar.
_____ 14. Levanto la voz cuando quiero que alguien preste atención a lo que estoy diciendo.
_____ 15. Intento dar consejos cuando alguien me cuenta sus problemas.

Anote sus respuestas en los 15 ítems. Mientras más alta sea su puntuación (puntuación máxima 75), mejores serán sus habilidades comunicacionales. Su puntuación total es menos importante que sus respuestas a ítems específicos. Las puntuaciones entre 1 y 2 significan que puede mejorar esos aspectos de su comunicación. Compare los comentarios de otras personas con las que suele comunicarse para verificar la información de este cuestionario.

Claves para mejorar la comunicación

A continuación presentamos algunas formas que ayudarán a mejorar la comunicación entre entrenadores-deportistas y profesores-estudiantes:

- Sea racional. Explique por qué espera (o por qué no espera) ciertos comportamientos por parte de los participantes.
- Exprese empatía, no simpatía. La simpatía es la preocupación que un entrenador podría demostrar por un jugador. Sin embargo, la empatía involucra ser sensible a los sentimientos de otras personas y conectarse emocionalmente con ellas. El énfasis está en la comprensión de la experiencia emocional del atleta y luego responder de una manera que ofrezca comprensión.
- Utilice un estilo de comunicación que le resulte cómodo a usted. No intente copiar el estilo de comunicación de otro entrenador o profesor sólo porque el estilo de esa persona aparenta funcionar para esa persona. En cambio, comuníquese siempre según su propio estilo de personalidad y de enseñanza.
- Aprenda de qué manera puede ser más empático colocándose en el lugar de sus jugadores. Demuestre interés verdadero por ellos como personas y trabaje con ellos para encontrar las soluciones propicias.
- Utilice un enfoque positivo cuando se comunique, el cual incluirá el uso de halagos, aliento, apoyo y refuerzo positivo.
- Reconozca siempre el saludo de los otros: un "Hola" y una sonrisa son formas sencillas de comunicar sentimientos positivos.
- Si tiene una política de puertas abiertas para sus estudiantes y deportistas, está demostrando que es franco al respecto.
- Sea consistente al administrar disciplina.

Derechos reservados 1997 del *Journal of Applied Sport Psychology*, Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University, por D. Yukelson. Adaptado con permiso de Taylor y Francis Group, LLC., http://www.taylorandfrancis.com

MENSAJES VERBALES

Los mensajes verbales deberían enviarse con claridad y ser recibidos e interpretados correctamente. Bill Parcells, exitoso entrenador de los New York Giants, los New England Patriots y los New York Jets, comprende la importancia tanto de recibir como de enviar eficientemente un mensaje: "Cuando se envía un mensaje, no alcanza con ser honesto y preciso. El impacto del mensaje hará de bisagra para quienes lo reciban, y para lo que los receptores estén dispuestos a recibir en ese momento". (Parcells y Coplon, 1995, p. 117). En esencia, debemos elegir el tiempo y lugar precisos para entregar nuestro mensaje. Desafortunadamente, los entrenadores y padres a menudo eligen el tiempo y lugar más inapropiado (p. ej., justo después de un partido delante de todo el equipo).

Los problemas suceden cuando los mensajes se envían de manera ineficiente, no son recibidos o son malinterpretados. Algunas veces, el problema es simplemente la falta de confianza entre el entrenador y el deportista o entre el profesor y el estudiante (Burke, 1997). Más a menudo, el problema está en la transmisión del mensaje. Algunas personas hablan demasiado, con demasiado énfasis en cosas que aburren o distraen a las otras, mientras otras personas hablan demasiando poco y no comunican suficiente información.

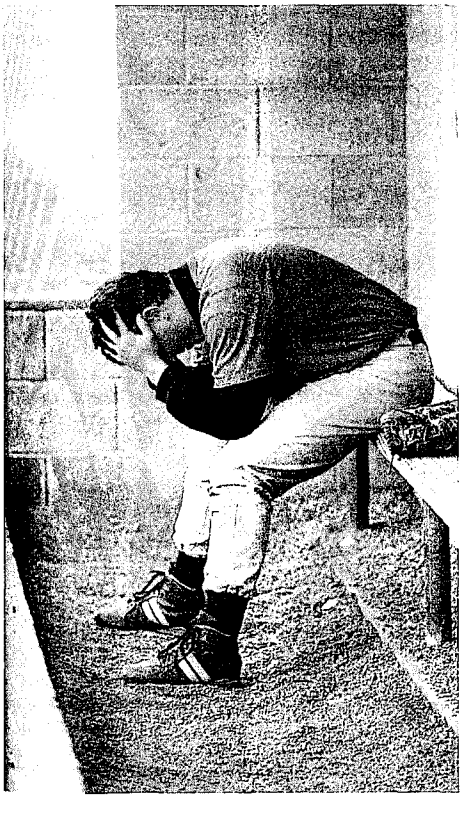
MENSAJES NO VERBALES

La gente no suele enterarse de los muchos indicios no verbales que utilizan al comunicarse. De hecho, las estimaciones de varias investigaciones indican que aproximadamente entre el 50% y el 70% de la información emitida en una comunicación es no verbal (Burke, 2005). Por esta razón es muy importante que los entrenadores, deportistas y preparadores físicos sean muy cautelosos de sus indicios no verbales (así como a los de los otros) como rica fuente de información. Comprender los varios tipos de comunicaciones no verbales mejora tanto la recepción como el envío de un mensaje (véase Yukelson, 1998, para una discusión más profunda de la comunicación no verbal).

➤ Entre un 50% y un 70% de la comunicación humana es no verbal.

Los mensajes no verbales tienen menos probabilidad de ser controlados de manera consciente, y por esa razón son más difíciles de ocultar que los mensajes verbales. Pueden delatar nuestros sentimientos y actitudes inconscientes. Por ejemplo, justo antes de comenzar una clase de gimnasia aeróbica, el preparador físico le pregunta a una mujer joven cómo se siente. La mujer se encoje de hombros, frunce el seño y murmura: "Estoy bien". Aunque sus palabras dicen que todo está bien, el líder sabe que no es así por el mensaje no verbal enviado.

Aunque los mensajes no verbales pueden ser poderosos, a menudo son difíciles de interpretar con precisión. Debido a esto debemos ser cautelosos en otorgarles significado, y debemos tratar de juzgar correctamente el contexto.



Los mensajes no verbales son más difíciles de ocultar y controlar a nivel consciente que los mensajes verbales; por lo tanto, a menudo son indicadores más precisos de los sentimientos de una persona.

APARIENCIA FÍSICA

Con frecuencia, nuestra primera impresión de una persona proviene de su apariencia física. Podríamos pensar que alguien es gordo, flaco, apuesto, desprolijo, atractivo o cálido. Un detalle puede condensar un mensaje amplio. Por ejemplo, hace 20 años, un deportista hombre que ingresara a la oficina de su entrenador con un aro en su oreja hubiera sido rápidamente sacado de allí. Hoy en día es más común que los hombres usen aros, y se trasmite un mensaje diferente. La vestimenta puede comunicar información importante. Por ejemplo, un estudio (Greenlees, Bradley, Holder y Thelwell, 2005) descubrió que los deportistas reportaban menos seguridad cuando su oponente utilizaba ropa deportiva específica (en vez de ropa deportiva general). Por lo tanto, los deportistas necesitan tener cuidado al dar información por medio de su vestimenta, ya sea positiva o negativa.

POSTURA

La manera en que nos movemos también envía mensajes. Nuestro andar y la forma en que caminamos envía mensajes. Alguien que camina con su cabeza baja y las manos en los bolsillos denota tristeza, mientras que un paso firme denota un sentido de control y de seguridad.

Los deportistas a menudo reconocen que los contrincantes están frustrados o desalentados por la manera en que se mueven. Cuando ven a un contrincante que agacha la cabeza, saben que es el momento de "dar la estocada final". Los grandes del tenis, como Pete Sampras y Steffi Graf, sabían de la importancia de la postura y nunca dejaban que sus oponentes supieran como se sentían: ya fuera que hiciesen una gran jugada o fallasen una bola fácil, se mostraban y actuaban de igual forma. Esto hizo que Sampras y Graf fueran más difíciles de vencer porque sus contrincantes no podían saber cuándo estaban deprimidos.

GESTICULACIÓN

Los gestos de las personas suelen enviar mensajes, a pesar de que ellas quieran o no. Por ejemplo, cruzar los brazos en tu pecho usualmente expresa que no estás dispuesto a abrirte a los otros, mientras que trabar las manos detrás de la cabeza denota superioridad. Los entrenadores a menudo se expresan a través de los gestos; si verbalizan sus pensamientos a los árbitros, ¡se arriesgan a ser sacados del partido!

POSICIÓN CORPORAL

La posición corporal hace referencia al espacio entre usted y los otros, y a la posición de su cuerpo con respecto a los otros. La posición corporal es realmente un aspecto de

proxémica, que es el estudio de la forma en que la gente se comunica según la manera en que utiliza el espacio.

Un ejemplo de lenguaje de posición corporal es la entrenadora rodeándose de jugadoras titulares, en vez de rodearse de las suplentes. Muchos entrenadores se paran alrededor de los jugadores titulares con lo que denotan favoritismo. John Thompson, ex entrenador de baloncesto de la Georgetown University, se generó el hábito de sentarse junto a los jugadores suplentes para hacerlos sentir miembros valiosos del equipo.

Contacto físico

El contacto físico es otra forma poderosa de comunicación no verbal que puede ser utilizada para calmar a alguien o para expresar afecto u otros sentimientos, según la situación. Nos hemos vuelto más libres en los últimos años para utilizar el contacto físico en el ámbito deportivo; esto incluye más abrazos entre hombres de los que eran aceptados socialmente unos años atrás. Sin embargo, con el aumento de la delicadeza con relación al tema del acoso sexual, los entrenadores y profesores deben ser especialmente cuidadosos en el uso del contacto físico. Usted debe estar seguro de que el contacto físico sea apropiado y de que sea bien recibido por el deportista o estudiante. El contacto físico debería restringirse a lugares públicos para minimizar cualquier mala interpretación de su significado.

Expresión facial

La cara es la parte más expresiva del cuerpo. El contacto visual es particularmente importante para comunicar sentimientos. Quien busca el contacto visual quiere significar generalmente que como oyente está interesado en recibir su mensaje. Cuando la gente se siente incómoda o avergonzada tiende a evitar el contacto visual y a mirar hacia otro lado. La sonrisa es el puente universal a través del cual se cruzan las barreras del lenguaje y una de las formas más eficientes de comunicación. Las sonrisas y otras expresiones faciales pueden invitar a la comunicación verbal y provocar una respuesta sobre la efectividad de su comunicación.

Características de la voz

El sonido de la voz puede reforzar poderosamente o socavar una comunicación verbal. Como dice el adagio, "no es lo que dices, sino cómo lo dices". La cualidad de la voz a menudo traiciona verdaderos sentimientos, humores y actitudes al revelar lo que nunca se hubiera dicho en forma verbal. Las características de la voz incluyen el tono (alto o bajo), el tempo (velocidad), el volumen (fuerte o débil), el ritmo (cadencia) y la articulación (enunciación).

Guía de pautas para enviar mensajes

Éstas son pautas para enviar mensajes verbales o no verbales eficientes (Martens, 1978b):

1. Sea directo. La gente que evita la comunicación directa y concisa asume que los otros saben lo que quieren o sienten. En vez de expresar su mensaje en forma directa, dan una pista de lo que tienen en mente, o le cuentan a una tercera persona, y esperan que el mensaje llegue al pretendido receptor de manera indirecta.

2. Apróprese de su mensaje. Use "yo" y "mi," no "nosotros" o "el equipo," cuando se refiera a su mensaje. Desconoce su mensaje cuando dice: "El equipo siente..." o "La mayoría de la gente piensa que tú eres...". Lo que está diciendo es que *usted* cree, y usar a otros para amortiguar lo que tiene que decir implica cobardía para expresar su propio mensaje.

3. Sea completo y específico. Bríndele a la persona con la que está hablando toda la información que necesita para comprender su mensaje.

4. Sea claro y consistente. Evite doble mensajes. "Realmente quiero que juegues, Mary, pero pienso que éste no es un buen partido para ti. Creo que eres muy buena deportista, pero debes tener paciencia". Éste es un ejemplo de doble mensaje –aceptación y rechazo– y probablemente deje a Mary confundida y herida. Los mensajes dobles envían significados contradictorios y, generalmente, la persona que los envía tiene miedo de ser franca.

5. Mencione sus necesidades y sentimientos con claridad. Como a nuestra sociedad no le agradan las personas que tienen sus sentimientos a flor de piel, tendemos a no revelar nuestros sentimientos y necesidades a otras personas. Aun así, para desarrollar relaciones estrechas debe compartir tus sentimientos.

6. Separe los hechos de las opiniones. Declare lo que ve, escuche y sepa, y luego identifique claramente cualquier opinión o conclusiones que tenga acerca de esos hechos. Le dice a su hijo cuando llega tarde una noche: "Veo que has salido con el muchacho Williamson otra vez". En el contexto en el que lo dice, su hijo recibirá el mensaje pero no estará seguro de lo que a usted le preocupa exactamente del muchacho Williamson. Una mejor manera de enviar este mensaje sería: "¿Era Williamson, no?" (compruebe el hecho) y luego: "Me temo que te meterá en problemas" (declare su opinión). Aunque su hijo pueda no estar contento con su opinión, por lo menos la entenderá.

7. Concéntrese en una sola cosa a la vez. ¿Ha comenzado discutiendo alguna vez acerca de cómo ejecutar una

habilidad y abruptamente empezado a quejarse porque el equipo no ha estado trabajando bien? Organice sus pensamientos antes de hablar.

8. Entregue los mensajes de inmediato. Cuando observe algo que lo molesta o que debe modificar, no demore en enviar el mensaje. A veces retrasarlo puede resultar en una reacción abrupta posterior debido a algo con poca importancia. Una respuesta inmediata también genera un *feedback* más efectivo que una respuesta retrasada.

9. Asegúrese de que sus mensajes no contengan asuntos ocultos, es decir, que el propósito declarado del mensaje no sea el mismo que el propósito real. Para determinar si su mensaje contiene asuntos escondidos, pregúntese: ¿por qué estoy diciendo esto a esta persona? ¿Realmente quiero que esta persona escuche esto, o hay algo más en el medio?

10. Brinde apoyo. Si quiere que otra persona escuche sus mensajes, no incluya amenazas, sarcasmo, comparaciones negativas o juicios. Eventualmente, la persona evitará comunicarse con usted o simplemente no prestará atención a nada de lo que le diga.

11. Sea congruente con sus mensajes no verbales. Quizá le dice a un jugador que está bien cometer un error, pero sus gestos corporales y expresiones faciales contradicen sus palabras. Los mensajes conflictivos confunden a las personas y entorpecen la futura comunicación.

12. Refuerce con la repetición. Repita los puntos clave para reforzar lo que está diciendo. Sin embargo, no los repita demasiado a menudo, porque genera que la otra persona deje de escuchar. También puede reforzar el mensaje utilizando canales adicionales de comunicación: por ejemplo, puede mostrar una fotografía o un vídeo junto con la explicación de cómo se realiza una tarea.

13. Haga que su mensaje sea apropiado para el marco de referencia del receptor. Los mensajes pueden ser comprendidos mucho mejor si los adapta a las experiencias de la persona con la que se está comunicando.

Conductas del profesor y entrenador que mejoran la comunicación

La investigación ha revelado que ciertas conductas de profesores y entrenadores pueden facilitar la comunicación. Esto se corrobora en especial por las **conductas confirmatorias**, las que hacen referencia a la comunicación mediante la cual los individuos son reconocidos, aprobados y respaldados como algo valioso y significativo. Esto da como resultado un aumento de la motivación y del aprendizaje afectivo (Ellis, 2000). A éstas se suman las **conductas transparentes**, que hacen referencia a cuán claramente perciben los individuos al profesor o al entrenador, porque la claridad facilita tanto el aprendizaje cognitivo como el afectivo (Simonds, 1997). Estas conductas incluyen las siguientes:

Conductas confirmatorias

- La comunicación indica una apreciación de las preguntas o comentarios del alumno o deportista.
- La comunicación indica que el entrenador o profesor cree que el alumno o deportista puede hacerlo bien.
- El profesor o entrenador confirma la comprensión antes de pasar al siguiente punto.
- La comunicación indica un interés acerca de si los alumnos o jugadores están aprendiendo.
- Se hacen devoluciones acerca de las actuaciones de los alumnos o jugadores.

Conductas transparentes

- El profesor o entrenador utiliza ejemplos claros y relevantes.
- El profesor o entrenador ejemplifica sobre el concepto o regla.
- El profesor o entrenador utiliza un lenguaje concreto en vez de abstracto.
- El profesor o entrenador se avoca a la tarea y no se desvía de los puntos principales.
- El profesor o entrenador explica claramente los objetivos para cada asignación o ejercicio.

Es inapropiado, por ejemplo, utilizar un lenguaje complejo cuando habla con deportistas jóvenes. Ellos no disponen del vocabulario para comprender lo que usted está diciendo.

14. Compruebe que su mensaje ha sido interpretado apropiadamente. Busque señales verbales y no verbales de que la persona a quien le está hablando está recibiendo el mensaje que intenta dar. Si no da ninguna señal, formule una pregunta para enterarse: "¿Entiendes lo que estoy diciendo, Susan?" o "¿Tienes claro lo que debes hacer?".

RECIBIR MENSAJES EFECTIVAMENTE

NO ES LO QUE LES CUENTAS, SINO LO QUE ESCUCHAN.

RED AUERBACH, EX ENTRENADOR CAMPEÓN CON LOS BOSTON CELTICS

Hasta aquí nos hemos concentrado del lado de la comunicación del emisor. Sin embargo, la gente pasa el 40% del tiempo escuchando (Sathre, Olson y Whitney, 1973). Asimismo, las investigaciones en 88 organizaciones diferentes han demostrado que escuchar ha sido marcado consistentemente como una de las habilidades comunicacionales más importantes (Crocker, 1978). Aunque los alumnos aprenden a escribir y hablar, rara vez reciben un entrenamiento formal para escuchar. Antes de que usted lea acerca de cómo mejorar sus habilidades de escucha, complete la prueba de habilidades de escucha de la página 237 para aprender qué habilidades específicas necesita mejorar.

ESCUCHA ACTIVA

La mejor manera para escuchar mejor es hacerlo en forma activa. La **escucha activa** implica prestar atención tanto a las ideas principales como a las secundarias, reconocer y responder, dar respuestas apropiadas y prestar atención a la comunicación global del emisor. La escucha activa también involucra la comunicación no verbal, como hacer contacto visual directo y asentir con la cabeza para confirmar que comprende lo que le transmite el emisor. Esencialmente, el receptor muestra interés por el contenido y el propósito del mensaje, y por los sentimientos del emisor.

De todas las cosas que pueden hacer que un individuo se sienta aceptado, significante y valioso, ninguna es más vital que ser escuchado. Si realmente quiere que la gente confíe en usted, debe hacer un esfuerzo coordinado para escucharla. Algunas veces la gente piensa que está demostrando que está disponible para otras personas cuando en realidad no lo está. Una entrenadora puede comentar sobre su política: "Seguro, mis atletas pueden venir a verme en cualquier momento que quieran. Tengo una política de puertas abiertas", pero sus atletas pueden pensar: "La entrenadora no nos escucha realmente. Todo lo que le interesa es decirnos qué hacer". Una buena escucha demuestra sensibilidad y alienta un intercambio abierto de ideas y sentimientos.

Una persona con escucha activa parafrasea lo que dice el interlocutor. Existen algunos ejemplos generales para parafrasear:

- Lo que me estás diciendo es...
- Déjame ver si comprendo bien. Tú dices...
- Me estás queriendo decir que...

Hacer preguntas específicas para permitir a la persona expresar sus sentimientos es también parte de la escucha activa, al igual que con el parafraseo; aquí van algunos ejemplos:

Declaración: "Estoy pensando en aumentar la frecuencia de ejercicio de tres días por semana a cinco días a la semana, pero no estoy segura de qué es lo mejor para mí en este momento".

Pregunta: "¿Qué cosas ganas o pierdes al incrementar la frecuencias de tus ejercicios?".

Parafraseo: "Me suena como si estuvieras luchando por tratar de lograr un equilibrio entre estar en buena condición física y en otros órdenes de tu vida".

Al parafrasear los pensamientos y sentimientos de una persona, le permite al emisor saber que está escuchando y que le importa lo que dice. A menudo esto lleva a una comunicación e intercambio más abiertos a medida que el emisor siente que está interesado. Cuando formule una pregunta, evite usar la interrogación *¿por qué?*; puede sonar a juicio. Rosenfeld y Wilder (1990) ofrecieron alguna información adicional acerca de las habilidades de escucha activa:

- Oír no debe confundirse con escuchar.
- Oír es simplemente recibir sonidos, mientras escuchar es un proceso activo.
- Oír a alguien no significa que se está escuchando el significado del mensaje.

Prueba de hábilidades de escucha

	Puntuaciones			
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo
1. Considera que escuchar a otras personas es interesante.	1	2	3	4
2. Tiende a concentrar su atención en las palabras o la apariencia del emisor en vez del mensaje.	1	2	3	4
3. Escucha hechos y detalles, pero a menudo pierde el hilo principal que le da significado al discurso.	1	2	3	4
4. Se distrae fácilmente cuando hay otras personas hablando, masticando goma de mascar, agitando un papel y demás.	1	2	3	4
5. Disimula su atención, observa al interlocutor, pero piensa en otras cosas.	1	2	3	4
6. Solamente escucha lo que es sencillo de entender.	1	2	3	4
7. Algunas palabras con carga emocional interfieren con su escucha.	1	2	3	4
8. Escucha unas pocas frases de los problemas de otras personas e inmediatamente comienza a pensar sobre todos los consejos que puede dar.	1	2	3	4
9. El alcance de su atención es muy corto, por eso es difícil escuchar durante más de algunos minutos.	1	2	3	4
10. Encuentra fácilmente cosas con las que no está de acuerdo, entonces deja de escuchar para preparar su argumento.	1	2	3	4
11. Intenta apaciguar al interlocutor brindándole apoyo por medio de un asentimiento con la cabeza y total comprensión, pero realmente no le importa.	1	2	3	4
12. Cambia de tema cuando se aburre o se pone incómodo.	1	2	3	4
13. Tan pronto como alguien dice algo que usted cree que refleja algo negativo sobre usted, se defiende.	1	2	3	4
14. Se anticipa al interlocutor, tratando de imaginar lo que quiere significar.	1	2	3	4

Sume su puntuación. La escala subjetiva que figura a continuación le será de ayuda para determinar qué tan buena es su escucha.

14-24 Excelente

25-34 Bien

35-44 Regular

45-56 Débil

Adaptado con permiso de R. Martens, 1987, *Coaches guide to sport psychology* (Champaign, IL: Human Kinetics), 56.

- Es frustrante para el emisor cuando un receptor oye pero no escucha.
- Alguien que siente no estar escuchando debería practicar enfocar su concentración en el emisor.

➢ La escucha activa mejora la comunicación porque el interlocutor siente que está siendo escuchado, reconocido, y que se le brinda una respuesta apropiada.

Prepárese mentalmente para escuchar. Escuchar algunas veces requiere una preparación mental. Por ejemplo, antes de tener una discusión importante con su entrenador, desarrolle un juego mental que planifique el intercambio. Es decir, ensaye en su mente atender muy cuidadosamente el significado de los mensajes del entrenador.

ESCUCHA DE APOYO

Ser un escucha de apoyo comunica que usted está "con" el interlocutor y valora el mensaje de la persona. Aquí van algunos consejos para la **escucha de apoyo**:

- *Utiliza conductas de apoyo mientras escuchas.* Esto comunica el mensaje de que la otra persona es reconocida, comprendida y aceptada. Está utilizando conductas de escucha de apoyo cuando:

  ✔ describe la conducta de la otra persona en vez de intentar evaluarla o atacarla,

  ✔ se concentra en los pensamientos y sentimientos inmediatos,

  ✔ no es calculador o manipulador,

  ✔ formulas preguntas con finales abiertos para alentar a la persona a compartir sus sentimientos,

  ✔ es empático, no indiferente y

  ✔ permanece abierto a nuevas ideas, perspectivas, y a la posibilidad de cambio.

Junto con estas conductas, utilice conductas de atención activa, como asentir con la cabeza y hacer contacto visual claro y directo.

- *Utilice conductas confirmatorias a medida que escucha.* Parte de la comunicación efectiva consiste en permitir que la gente sepa que uno está presente en la conversación y que comprende su mensaje, aunque no concuerde con él. Utilice conductas confirmatorias (como parafrasear lo que la persona está diciendo) junto con conductas de apoyo para demostrar que está prestando atención, aceptando y comprendiendo. Esto es importante, especialmente para los entrenadores, los profesores y otros líderes deportivos. Los participantes suelen admirar a su líder, y una falta de atención por parte de éste puede desilusionarlos bastante.

- *Utilice conductas de escucha verbal y no verbal.* Las conductas no verbales que comunican atención e interés incluyen:

  ✔ estar parado a corta distancia de la persona,

  ✔ mantener el contacto visual,

  ✔ hacer gestos faciales apropiados,

  ✔ enfrentar al interlocutor y

  ✔ mantener una postura abierta.

Las conductas verbales deberían comunicar una comprensión y un reconocimiento de lo que el interlocutor dice y siente.

ESCUCHA ATENTA

Debe estar atento a que la gente reacciona de manera diferente según el modo en que usted se comunica. Aquí hay algunas claves para la **escucha atenta**:

1. Sea flexible. No existe una mejor estrategia para escuchar. Situaciones diferentes requieren estrategias diferentes. La gente prefiere o se siente más a gusto con un estilo de escucha en relación con otro. A algunas personas simplemente les gusta hablar, y puede parecer no preocuparles que usted comprenda el tema. Otras le darán tiempo para que usted piense acerca de lo que acaban de decir y darán lugar a una contestación.

2. Debe estar alerta a las barreras y fallas en la comunicación. Las *barreras* involucran al "ruido", como el de otras personas que están hablando mientras usted está intentando escuchar a una persona en particular. Por ejemplo, los entrenadores y deportistas a menudo escuchan por sobre el griterío de la multitud. Es útil desarrollar estrategias para sortear el ruido, como utilizar señales no verbales. Las *fallas* suceden cuando los mensajes son malinterpretados o mal dirigidos. Con frecuencia, no sabemos que ha ocurrido una falla hasta que sucede algo malo que puede ser rastreado hasta la falla. En la siguiente sección discutiremos acerca de las fallas con mayor detalle.

RECONOCER LAS FALLAS EN LA COMUNICACIÓN

La comunicación efectiva requiere de habilidad y esfuerzo de parte de los dos actores involucrados. El proceso puede ser complicado y a menudo se interrumpe (véase figura 10.2). Aunque la tecnología (p. ej., el correo electrónico) ha mejorado la eficiencia y la velocidad de algunos tipos de comunicación, no se ha alcanzado un progreso comparable en los aspectos interpersonales de la comunicación (Burke, 2001). Una de las razones principales por las que comunicar a veces resulta problemático es que mucha gente se imagina que es alguien más, en lugar de ellos mismos, y que es ineficiente; por esta razón, no considera necesario mejorar sus habilidades comunicativas. Otro tema general que conduce a fallas en la comunicación es la falta de confianza entre las personas (p. ej., compañeros de equipo, entrenadores, preparadores físicos y aficionados a la actividad física). Es necesario desarrollar una buena relación y fomentar la honestidad entre los individuos antes de que pueda ocurrir una comunicación efectiva. En general, las fallas que se producen son resultado de errores por parte del emisor o del destinatario.

FALLAS DEL EMISOR

Los emisores pueden trasmitir mal un mensaje. Los mensajes ambiguos, por ejemplo, constituyen comunicaciones inefectivas. Digamos que un entrenador le dice a un deportista que si continúa trabajando bien en las prácticas estará entre los titulares cuando comience la temporada. A lo largo de las semanas subsiguientes, el entrenador halaga al deportista con frecuencia y no dice nada acerca de que no será titular. Dos días antes del comienzo de la temporada, el deportista recibe un golpe cuando se ve en la lista de suplentes. En este caso, el entrenador debería haber sido más específico acerca del criterio para ser titular y debería haberle dado al deportista reportes continuos.

Los mensajes inconsistentes también pueden causar fallas en la comunicación. Nada es más frustrante que escuchar un día una cosa y lo opuesto al día siguiente. Por ejemplo, si el entrenador siempre demuestra apoyo durante la práctica pero es duro y critica durante los partidos, los deportistas se confunden e incluso pueden desmoronarse durante las competencias.

A menudo, la inconsistencia resulta cuando entran en conflicto los canales verbales y los no verbales. Un profesor de educación física podría dar palabras de aliento a un alumno que intenta una nueva prueba mientras su lenguaje corporal y expresiones faciales envían desilusión e impaciencia. Los educadores físicos quieren establecer credibilidad en sus comunicaciones, y la consistencia es un buen medio para llegar a ese fin. Y es necesario ser consistente no solamente con cada participante sino también que haya consistencia entre los participantes. Por ejemplo, digamos que el entrenador le dice al equipo que cualquiera que llegue tarde al entrenamiento no jugará el próximo partido. Si el entrenador refuerza esta política

- El receptor no presta atención al emisor
- El receptor tiene tendencia a evaluar y juzgar la comunicación
- Falta de confianza entre los individuos que intentan comunicarse
- Diferencias hereditarias y de socialización que causan errores de interpretación entre el emisor y el receptor
- Diferencias en la percepción o disposición mental entre las personas
- Vergüenza (genera diferencias)
- Tendencia a decirle a la gente lo que quiere escuchar
- Dificultades para expresarse o ser reacio para comunicarse
- Creencia de que el silencio es salud
- Inconsistencia entre las palabras y las acciones
- Dejar que los asistentes filtren el mensaje para mayor eficiencia

Figura 10.2 Barreras a la comunicación efectiva.

cuando un par de suplentes llegan tarde a la práctica, entonces también debe respetarla cuando la estrella del equipo llega tarde.

Fallas del receptor

La comunicación inefectiva es un arma de doble filo. Tanto los receptores como los emisores pueden contribuir a la mala comunicación. A modo de ejemplo, tomemos a Mary, una preparadora física. Ella está hablando con Cindy, una participante de su clase de gimnasia aeróbica que se ha ausentado a varias clases. "Cindy, te extrañé las pasadas semanas", dice Mary. "Si no continúas con tus ejercicios regularmente, vas a engordar de nuevo. De hecho, ya puedo ver esos rollitos". Mary trata de motivar a Cindy para que no pierda más clases de ejercicios, pero Cindy sólo escucha las partes de "engordar" y "rollitos". Ella ha tenido sobrepeso durante muchos años y es sensible a los comentarios sobre su peso. Lo que ella escucha es a Mary diciendo que está engordando, y comienza a sentirse deprimida porque ha trabajado muy duro para perder peso. Si Mary hubiese estado más alerta a la sensibilidad de Cindy por su sobrepeso, podría simplemente haberle dicho a Cindy que se la extrañaba en la clase y que estaba contenta de verla de nuevo haciendo ejercicio. Aquí, en este caso hubo un problema tanto del lado del emisor como del receptor.

Además de malinterpretar el mensaje, los receptores causan problemas cuando fallan al escuchar. Por ejemplo, una profesora puede enunciar muy bien una información, pero si sus estudiantes están mirado por la ventana o pensando acerca de una futura fiesta, la comunicación se romperá. El receptor comparte la responsabilidad con el emisor y debería hacer todo el esfuerzo por escuchar.

Mejorar la comunicación

Aunque existen barreras definidas para la comunicación efectiva, también podemos mejorar la comunicación gracias a ejercicios activos y a la atención. Desafortunadamente, no se ha hecho mucha investigación específica con respecto al deporte y a los grupos de actividad física, pero algunos estudios son muy instructivos. Primero, DiBerardinis, Barwind, Flaningam y Jenkins (1983) descubrieron que los ejercicios diseñados para mejorar las relaciones interpersonales en los equipos deportivos daban buenos resultados y además mejoraban el rendimiento. En un estudio más amplio (Sullivan, 1993) se desarrolló un programa de entrenamiento de habilidades comunicativas para equipos de interacción deportiva. Éste incluía siete ejercicios de comunicación interpersonal que fueron implementados con los equipos. Los atletas indicaron que los ejercicios de comunicación despertaron los niveles de alerta de las competencias y habilidades comunicativas, y también brindaron oportunidades valiosas para practicar las habilidades comunicativas (véase "Impacto del entrenamiento interpersonal" en la página 241). Por esta razón, el entrenamiento comunicacional interpersonal cuidadosamente diseñado puede mejorar la moral y la cohesión del equipo, y habilita las líneas de comunicación.

Otra manera de mejorar la comunicación (especialmente dentro del equipo) es organizar reuniones de equipo. Las reuniones de equipo pueden ser problemáticas si el entrenador no establece los parámetros o las reglas para ellas. Dichas reuniones deberían ser programadas regularmente (no espere a que aparezca el problema para solicitar la reunión), deberían concentrarse en las dificultades del equipo y deberían brindar una evaluación constructiva de la situación. Las siguientes son reglas sugeridas:

- Todos en el equipo deben estar abiertos a recibir las opiniones de los demás (no estar defensivos o resistentes).
- Sea constructivo, no destructivo (critique las conductas, no a las personas).
- Lo que se discute en la reunión debe quedar dentro del grupo (confidencialidad).
- Todos tienen la oportunidad de expresarse.
- Cada miembro del equipo debería tener por lo menos algo positivo que decir acerca del resto.

Beauchamp, Maclachlan y Lothian (2005) utilizaron un enfoque junguiano para ayudar a mejorar la comunicación. Un punto importante fue que los deportistas necesitaban acercarse a las interacciones desde el punto de vista de otras personas. Para adquirir esta empatía, los autores recomendaron prácticas de intercambio de roles, donde se les pide a los deportistas que representen distintos escenarios y busquen conectarse con los otros miembros del equipo utilizando preferencias muy distintas a las propias. Por ejemplo, colocar a los jugadores en situaciones donde deban actuar (no defraudar a los compañeros de equipo) o donde se sientan presionados por el entrenador (se sentarán en la banca si no juegan bien) son algunas de las situaciones que pueden ayudar a los deportistas a apreciar mejor las circunstancias por las que están atravesado sus otros compañeros. Esto facilita la comunicación y la comprensión de lo que la otra persona está experimentando, y puede mejorar la empatía.

Impacto del entrenamiento interpersonal

Sullivan (1993) evaluó la efectividad de sus ejercicios de comunicación interpersonal. Los deportistas aumentaron su conciencia y aprendieron mucho, como lo evidencian los siguientes comentarios desprendidos de los ejercicios.

- Debería escuchar más antes de reaccionar a lo que se está diciendo.
- Me veo a mí mismo de manera distinta de como me ven los otros. Me da miedo abrirme, pero esto facilita las cosas.
- Ayuda a comprender lo que los otros esperan de mí.
- Ayuda a conocer las metas de mis compañeros de equipo.
- He aumentado el estado de conciencia de mis metas personales y habilidades comunicativas.
- Reír y compartir las emociones es fundamental para aliviar las tensiones.

Los deportistas también declararon que se concentrarían más o que practicarían las habilidades comunicativas:

- No interrumpiré cuando otros estén hablando.
- Enfrentaré las cuestiones inmediatamente; sólo empeoran con el tiempo.
- Trataré de no hacer suposiciones acerca de lo que piensan los demás.
- Debería pedir ayuda a mis compañeros de equipo.
- Daré más mi opinión a la gente con la que me siento intimidado.
- Haré más contacto visual con la persona con la que esté hablando.

ENFRENTAR LA CONFRONTACIÓN

Muchas veces, la naturaleza de la comunicación es inherentemente difícil. Por ejemplo, cuando los entrenadores deben informar a los jugadores que han quedado fuera del equipo, removidos del equipo titular o castigados por quebrantar alguna regla, o por haber cometido un error importante durante su actuación, los atletas pueden enfadarse, enojarse o ponerse defensivos. Si estos tipos de comunicación no se manejan con cuidado, pueden suceder quiebres en la comunicación, que a menudo conducen a una confrontación.

➤ Utilice técnicas de escucha activa y de apoyo para evitar los problemas que impiden la comunicación efectiva.

Una **confrontación** es generalmente una discusión cara a cara entre personas en conflicto. A pesar de las connotaciones negativas, cuando se utiliza la confrontación de manera apropiada, puede ayudar a ambas partes a comprender los temas más claramente sin sentir estrés excesivo, culpa o incomodidad. Las confrontaciones son útiles no sólo para los conflictos importantes sino también para solucionar conflictos menores y favorecer el "cambio de aire".

CUÁNDO EVITAR O UTILIZAR LA CONFRONTACIÓN

Evite las confrontaciones cuando esté enfadado. Se ha dicho que alguien que habla cuando está enfadado dará el mejor discurso, pero que lo lamentará por siempre. Muchas personas se sienten incómodas con las confrontaciones porque anticipan un encuentro negativo y estresante. Cuando los deportistas y los entrenadores, o los alumnos y profesores, mantienen una confrontación, existe, además, una diferencia de fuerzas, y eso también puede ser problemático. Por esta razón, los participantes evitan frecuentemente reunirse y dejan que las cosas empeoren. Otras personas obvian algunos argumentos y aumentan la hostilidad. Ninguna de las dos formas de encarar la situación soluciona el problema.

¿En qué situaciones debería utilizarse la confrontación? Decídalo considerando los propósitos para los

que la confrontación podría ser útil. La confrontación no debería utilizarse para poner a la gente "en su lugar", y sí, en cambio, para examinar con cuidado las conductas y sus consecuencias. Por ejemplo, si un instructor de acondicionamiento físico cree que su supervisor estuvo mal al reprimirlo delante de un cliente "sólo porque" utilizó una técnica de levantamiento distinta de la usual, el instructor debería reunirse con su supervisor para resolver sus diferencias en vez de dejar que la situación se contamine y se trasforme en un incidente catastrófico.

Supuestos para encarar la confrontación

Una vez que decida que la confrontación puede ser útil y apropiada, debe saber cómo confrontar. Gerstein y Reagan (1986) discutieron siete supuestos cooperativos para encarar el conflicto:

- *Todas las necesidades son importantes y deben ser atendidas.* Cuando se consideran de igual importancia todas las necesidades, la meta consiste en cumplimentar esas necesidades en vez de enfocarse en sus propias necesidades. Por ejemplo, si un entrenador cree que un deportista no está trabajando lo suficientemente duro pero el deportista cree que sí, entonces deben considerarse ambas necesidades (especialmente las razones que subyacen a ambos puntos de vista) para tratar de resolver el conflicto.

- *Existen recursos suficientes para satisfacer todas las necesidades.* No existe límite para el potencial humano para crear ideas nuevas y recursos. Todos sabemos más en conjunto que cada uno de nosotros por separado.

- *Dentro de cada individuo yacen sin explotar el poder y la capacidad, y la gente en conflicto sabe lo que necesita.* Los entrenadores y preparadores físicos no deberían imponer soluciones basadas en sus propias ideas acerca de lo que causa el problema con el deportista o practicante. Imponer las soluciones sin reconocer las necesidades individuales generará un clima de infelicidad para los atletas y practicantes. Por esta razón, los participantes deberían ser alentados a ofrecer soluciones a los problemas.

- *El contenido del proceso es importante porque brinda dirección y foco.* El proceso es el flujo de sentimientos, pensamientos y eventos. Muchas veces el receptor queda atrapado en cosas específicas del contenido (y con frecuencia prepara un ataque) mientras se pierde claves importantes e información acerca de lo que sucede con la persona que está comunicando.

- *Mejorar las situaciones es diferente de solucionar los problemas.* Enfrentar las situaciones nos ayuda a enfocarnos en las causas subyacentes en vez de eliminar el problema o el síntoma. Por ejemplo, castigar a alguien por llegar constantemente tarde puede aliviar el problema, pero las causas por las que siempre llega tarde todavía persisten.

Qué hacer y qué no hacer cuando se inicia una confrontación

Qué hacer

- Dé a entender que valora su relación con esa persona.
- Vaya despacio y piense acerca de lo que quiere comunicar.
- Trate de comprender la posición de la otra persona.
- Escuche cuidadosamente lo que la otra persona trata de comunicar.

Qué no hacer

- No comunique la solución. En cambio, concéntrese en el problema. A menudo estamos demasiado ansiosos para decir a los otros lo que deben hacer; por el contrario, deje que se den cuenta por sus propios medios.
- No deje de comunicar. Incluso si la confrontación no está saliendo como pensaba, continúe comunicando con relación al problema de manera constructiva.
- No utilice "desmoralizadores". El sarcasmo generalmente ataca y aliena a las personas. Una confrontación no es una competencia, y la idea no es ganarla. La idea es resolver el problema en conjunto.
- No confíe en las pistas no verbales para comunicar sus pensamientos. Necesita ser directo y franco para comunicarse. Ahora no es el momento para indicios no verbales sutiles.

Adaptado con permiso de R. Martens, 1987. *Coaches guide to sport psychology* (Champaign, IL: Human Kinetics), 56.

- *Todos tienen razón desde su perspectiva.* Es importante considerar la situación desde el punto de vista de la otra persona. En las confrontaciones, la gente pasa mucho tiempo defendiendo su punto de vista, lo cual simplemente deja en claro que quiere tener razón. Siempre hay dos versiones de la misma historia, y debemos estar dispuestos a escuchar la otra versión.

- *Las soluciones y resoluciones son estados de equilibrio temporario, y no son absolutas o eternas.* Las circunstancias pueden cambiar y de esta manera las soluciones pueden necesitar una modificación y ser renegociadas para que se adapten a los tiempos cambiantes. Muchas veces, una negociación es un acto de equilibrio, por eso debemos ser sensibles y cambiar cuando sea necesario.

BRINDAR CRITICISMO CONSTRUCTIVO

Aunque siempre queremos ser positivos, hay veces que la crítica es necesaria. Por desgracia, muchas personas toman la crítica como una amenaza contra su autoestima. Se concentran en defenderse en vez de escuchar el mensaje. Algunas investigaciones y la aplicación ejemplar de esa investigación indica que la **"intervención sándwich"** es la manera más efectiva de hacer crítica (Smith y Smoll, 1996; Smoll y Smith, 1996). La intervención sándwich es una técnica que ofrece una respuesta constructiva de manera sensible y, aun así, efectiva. Contiene tres elementos secuenciales:

Relación entrenador-deportista

La relación entrenador-deportista es una de las más importantes del deporte porque ha demostrado ser probablemente la más influyente para determinar la felicidad, la autoestima y los logros del deportista. Como modelos previos probaron ser inadecuados, Jowett y colegas (Jowett, 2003; Jowett y Cockerill, 2003) propusieron un modelo alternativo de relación entrenador-deportista utilizando una definición de relación diádica como una situación en la cual las conductas, las emociones y los pensamientos de dos personas son mutua y causalmente interdependientes. Por esta razón se han seleccionado tres construcciones para hacer operativos los componentes básicos de la relación entrenador-deportista.

- **Cercanía** refleja el tono emocional que sienten y expresan el entrenador y el deportista para describir su relación. Términos como *agradable, confianza* y *respeto* indican el nivel de cercanía.

- **Coorientación** ocurre cuando los miembros de la relación han establecido un marco común de referencia, definido las metas, valores y expectativas compartidas. La comunicación abierta facilita el desarrollo de la coorientación.

- **Complementariedad** se refiere al tipo de interacciones en las cuales el entrenador y el deportista están comprometidos. Refleja la cooperación entre el entrenador y el deportista.

A continuación, presentamos un resumen de descubrimientos de distintos estudios:

- A un nivel de elite, las relaciones entrenador-deportista están signadas por el respeto, los cuidados, la confianza y el apoyo mutuo, la comunicación abierta, la comprensión y el conocimiento compartido, y los roles definidos.

- Hay un período típico en el inicio de la relación entrenador-deportista llamado "luna de miel", pero los aspectos negativos (p. ej., falta de confianza, cercanía emocional y compromiso) pueden surgir a medida que continúa la relación.

- La cercanía negativa (desconfianza), la desorientación (metas incongruentes) y las transacciones no complementarias (lucha de poder) juntas pueden comprometer la calidad de la relación y su efectividad.

- Debido a la importancia de la relación entrenador-deportista, las habilidades sociales deberían incorporarse en los programas educativos para entrenadores.

- La calidad de las relaciones entrenador-deportista (especialmente con deportistas jóvenes) está muy influenciada por los padres del atleta, que en general brindan un rango de información, oportunidades y gran cantidad de apoyo emocional (Jowett y Timson-Katchis, 2005).

1. Una declaración positiva
2. Instrucciones orientadas hacia el futuro
3. Un halago

Analicemos en profundidad. Un practicante que ha cometido un error generalmente anticipa un comentario negativo de su entrenador o profesor. A menudo, la persona ignora el mensaje desagradable y nunca lo escucha. Para asegurarse de que el individuo preste atención al primer comentario, diga algo positivo. Algunas frases apropiadas podrían ser: "Buen intento, Janet", "Vale el esfuerzo, Marty" o "¡Ésa era una pelota muy difícil, y le diste!". Una vez que la persona se ha vuelto receptiva al escuchar el comentario inicial (positivo), también prestará atención a la segunda parte, la instrucción específica.

El aspecto clave de la intervención sándwich es la instrucción orientada hacia el futuro. Después de obtener la atención de la persona, brinde la instrucción importante: las conductas o estrategias a utilizar la próxima vez que la persona realice la habilidad. La razón para mantener la instrucción orientada hacia el futuro es mantener alejado de la mente de la persona el registro del error recientemente cometido (pensar en un error a menudo ocasiona su repetición). El mensaje debería ser acerca de lo que debe hacer la próxima vez, no un comentario que ridiculice, avergüence o critique. A continuación, ejemplificamos instrucciones orientadas hacia el futuro:

- Después de que una pelota pasa por debajo de las piernas de un jugador, diga: "La próxima vez que se acerque una bola difícil por el suelo apoya una rodilla y bloquea la pelota con tu cuerpo".
- Después de que un alumno que intenta aprender una nueva prueba en la barra de equilibrio se cae, diga: "Necesitas concentrarte en mantener tus ojos mirando hacia adelante para ayudarte a mantener el equilibrio".

La parte final de la intervención sándwich es un elogio. Tras la instrucción, asegúrese de que la persona todavía se siente bien con respecto a su actuación. Finalizar la interacción con una nota positiva hace que la instrucción tenga mayor probabilidad de ser recordada. También ayuda a reforzar la confianza y la relación; la persona se da cuenta de que cometer un error no es el fin del mundo y de que la gente aprende de sus errores. Véase la figura 10.3 para un ejemplo de una intervención sándwich completa realizada por un instructor a un alumno que perdía el paso continuamente en una clase de danza aeróbica.

Comunicar de manera constructiva

Muchas veces los deportistas no hacen lo que quiere el entrenador. Sin embargo, todavía existen maneras de utilizar la **comunicación constructiva** para comunicar sus pensamientos y sentimientos de manera positiva y constructiva. He aquí cuatro pasos a seguir:

1. *Describa sus sentimientos.* Asuma la responsabilidad por sus emociones diciendo cosas tales como: "Me siento muy desilusionado", "Me acobardo" y "Estaba entristecido". Esto sería lo opuesto a la comunicación destructiva, que culpa a los demás: "Me hiciste enojar", "Eres tan desconsiderado" y "Me desilusionaste".

2. *Describa sus pensamientos acerca de la acción o el evento que le preocupa.* Describa su comprensión acerca de lo que está sucediendo diciendo cosas como: "Cuando la gente me miente...", "Cuando la gente hace exactamente lo opuesto a lo que pido..." o "Cuando la gente usa ese tipo de lenguaje conmigo...".

3. *Describa la razón tangible de por qué le afecta el comportamiento.* Esto ayuda al que escucha a comprender de qué manera su conducta está afectándole. Usted podría decir: "Porque afectará negativamente al espíritu del equipo...", "Porque me temo que alguien saldrá lastimado..." o "Porque no me gusta que me mientan...".

4. *Describa lo que quiere que se haga.* La habilidad más importante es saber pedir lo que quiere. No sea abstracto con el discurso, como: "No me falten el respeto" o "Sé honesto". En cambio, especifique el comportamiento preciso, como: "Quiero que me digas la razón verdadera por la que te ausentaste al entrenamiento ayer".

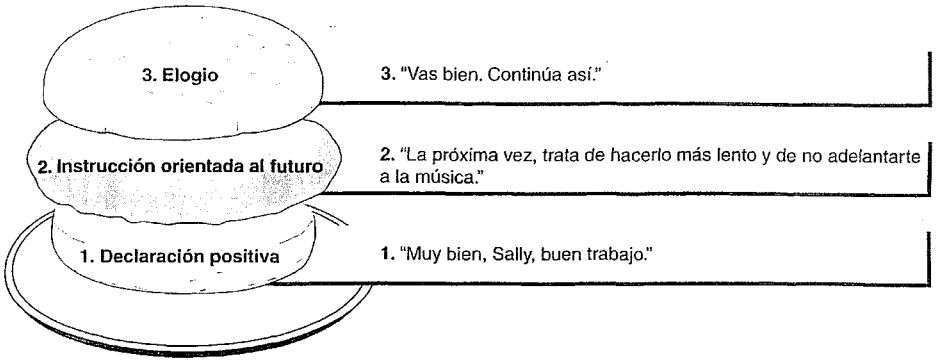


Figura 10.3 La intervención sándwich para realizar una crítica constructiva.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Describa el proceso de comunicación.

   Un proceso de comunicación efectiva conlleva trabajo y esfuerzo. La comunicación es un proceso. Básicamente nos comunicamos de dos maneras: interpersonal e intrapersonal. La comunicación interpersonal involucra tanto la comunicación verbal como la no verbal, mientras que la comunicación intrapersonal es en realidad una plática con nosotros mismos por medio del monólogo.

2. Describa de qué manera enviar un mensaje más efectivamente.

   La comunicación efectiva, tanto verbal como no verbal, es fundamental para las interacciones positivas. En la comunicación no verbal, factores como la apariencia física, la postura, los gestos, la posición corporal y el contacto físico son importantes. La comunicación verbal efectiva incluye características como ser claro y conciso, ser directo y entregar mensajes de manera inmediata.

3. Describa de qué manera se puede recibir un mensaje más efectivamente.

   La escucha activa es la forma más útil para recibir mensajes de manera efectiva. Prestar atención a las ideas principales y secundarias, reconocer y responder, y brindar una respuesta apropiada, así como utilizar pistas no verbales, como el contacto visual o asentir con la cabeza para insinuar que comprendemos.

4. Identifique la causa de las fallas en la comunicación.

   La comunicación efectiva es compleja, y las fallas a menudo ocurren tanto en el emisor como en el destinatario del mensaje. Los emisores que envían mensajes ambiguos o inconsistentes pueden causar fallas de comunicación. De manera similar, los receptores que no prestan atención a un mensaje pueden también provocar una comunicación inefectiva.

5. Explique el proceso de la confrontación.

   La confrontación es una forma de comunicación, y aunque la mayoría de la gente entiende la confrontación como algo negativo, puede llevar al mutuo acuerdo. Parte de resolver un problema efectivamente es reconocer cuándo y por qué una confrontación es apropiada. El ingrediente fundamental es poder expresar sus sentimientos de manera constructiva.

6. Discuta de qué manera se puede ofrecer criticismo constructivo.

   La crítica constructiva puede ofrecerse a través de lo que se conoce como "intervención sándwich". Ésta incluye una sentencia positiva, instrucciones orientadas al futuro y un elogio. Este tipo de crítica evita el negativismo que generalmente acompaña las correcciones importantes, y permite a las personas concentrarse en los aspectos positivos de su comportamiento.

PALABRAS CLAVE

cercanía	comunicación no verbal	escucha activa
codificación	conductas confirmatorias	escucha atenta
complementariedad	conductas transparentes	escucha de apoyo
comunicación constructiva	confrontación	intervención sándwich
comunicación interpersonal	coorientación	proxémica
comunicación intrapersonal	decodificación	

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. Analice los cinco pasos que comprenden el proceso de comunicación.
2. Compare y contraste la comunicación intrapersonal y la interpersonal; mencione ejemplos de cada una.
3. Describa tres tipos de comunicación no verbal; mencione ejemplos de los contextos donde se aplica.
4. Defina la escucha activa. ¿De qué manera pueden los practicantes mejorar sus habilidades de escucha?
5. Discuta tres tipos de fallas de la comunicación; incluya un ejemplo de cada uno.
6. Describa el proceso de cinco pasos que utilizaría para confrontar a alguien.
7. Discuta la intervención sándwich como método para realizar críticas constructivas después de que alguien haya cometido un error.
8. Describa de qué manera ayudaría a los deportistas para que sean más asertivos en su comunicación.
9. Describa los cuatro principios para brindar una comunicación constructiva.
10. En la relación entrenador-deportista se han enumerado tres conceptos que brindan una buena base teórica para comprender la relación. Analice y mencione ejemplos de cercanía, coorientación y complementariedad.
11. Describa los cinco principios para encarar una confrontación.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Como consultante pago, le piden que proponga una guía para profesores y entrenadores en una escuela secundaria local para ayudarlos a que se comuniquen más eficientemente con sus alumnos y deportistas. ¿Cuáles son las pautas más importantes que incluiría en la guía? ¿Qué barreras tienen mayor probabilidad de socavar la comunicación efectiva?
2. Como entrenador, tuvo recién una breve confrontación con un deportista que violó algunas reglas del equipo. Él se ha retirado de la práctica enojado y furioso. Pronto se encontrará con el deportista y probablemente tendrá que confrontarlo por la conducta que ha mostrado, y posiblemente deberá castigarlo por sus acciones. ¿Cómo se prepararía para esta reunión, y qué principios utilizaría para que esta confrontación sea una reunión positiva? ¿De qué manera podría prepararse el deportista para afrontar mejor este encuentro?

Para mejorar el rendimiento

PARTE V

¿De qué manera podemos emplear las técnicas psicológicas para ayudar a las personas a tener un rendimiento más eficiente?

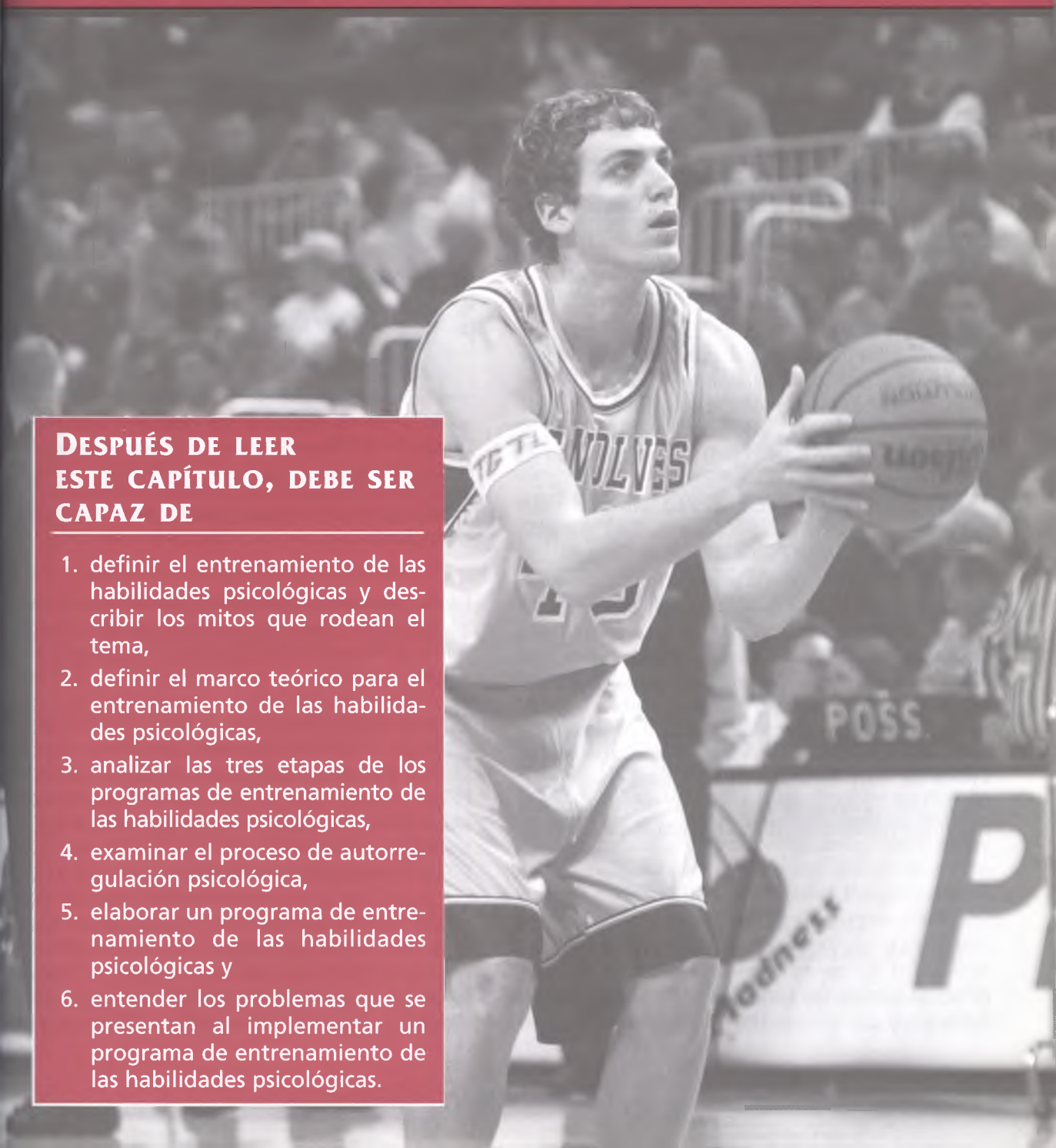
Una de las principales preguntas que se formulan los psicólogos del deporte y el ejercicio físico es cómo se pueden aplicar las técnicas psicológicas para ayudar a las personas a tener un rendimiento más eficiente. Esta pregunta ha estado en la mira de los psicólogos del deporte desde los albores de la disciplina. En esta parte de la obra trataremos de transmitir los avances realizados para encontrar la respuesta.

En este capítulo se presenta una introducción al entrenamiento de las habilidades psicológicas. El lector descubrirá que las habilidades psicológicas, al igual que las destrezas físicas, se enseñan, se aprenden y se practican. También aprenderá a mejorar el rendimiento de los estudiantes, deportistas y personas que practican ejercicios físicos a través de la enseñanza de habilidades mentales. Al final del capítulo se analizan las formas de lograr el rendimiento máximo por medio de la preparación psicológica.

En los capítulos 12 a 16 se abordan temas específicos para lograr el entrenamiento de las habilidades psicológicas con miras a mejorar el rendimiento. En el capítulo 12 analizamos la regulación y la reducción de la activación para que usted cuente con una herramienta que ayude al deportista a mentalizarse en lugar de desconcentrarse y ponerse nervioso. Se familiarizará con distintas técnicas de salud para manejar el estrés. En el capítulo 13 se analiza el uso de la visualización. Conocerá distintas teorías y obtendrá datos que subrayan la eficacia de la visualización, y aprenderá a implementar un programa de entrenamiento de la visualización. El capítulo 14 está dedicado a la confianza personal. En él se hace hincapié en la relación entre la seguridad en sí mismo y el rendimiento, así como en los métodos para desarrollar confianza personal. Una de las mejores formas de lograrlo es fijando objetivos con eficacia. En el capítulo 15 aprenderá acerca de objetivos efectivos y las destrezas para fijar objetivos que mejoren la confianza, otras habilidades psicológicas y el rendimiento. Esta parte del libro finaliza con el capítulo 16, en el que se analizan los importantes temas de la atención y la concentración. Se tratarán los temas de la atención y las formas de mejorar el rendimiento a través de la mejora de las habilidades de concentración y la atención.

11

Introducción al entrenamiento de las habilidades psicológicas



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

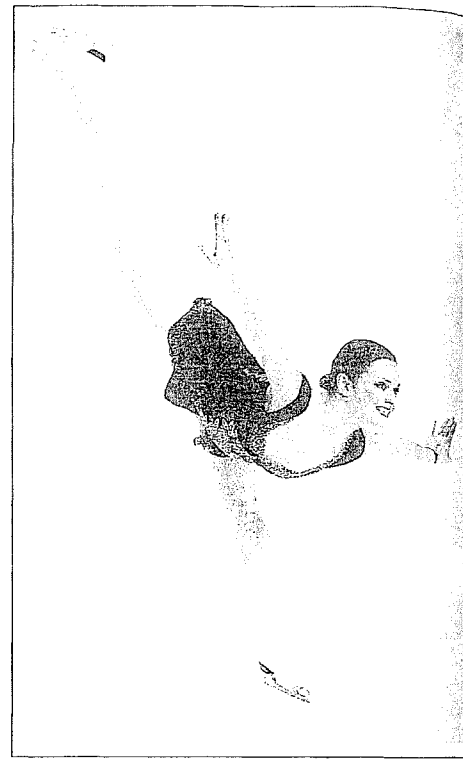
1. definir el entrenamiento de las habilidades psicológicas y describir los mitos que rodean el tema,
2. definir el marco teórico para el entrenamiento de las habilidades psicológicas,
3. analizar las tres etapas de los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas,
4. examinar el proceso de autorregulación psicológica,
5. elaborar un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas y
6. entender los problemas que se presentan al implementar un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas.

¿Cuántas veces ha visto que un deportista atribuye su mal rendimiento a factores como la falta de concentración o la tensión que producen algunas situaciones, es decir, a los aspectos mentales del juego? Sin embargo, tanto entrenadores como deportistas cometen el error de tratar de mejorar el mal rendimiento únicamente con más tiempo de práctica. Pero, a menudo, la falta de destreza física no es el problema real, sino que la causa radica en una falta de habilidades psicológicas. Consideremos el siguiente escenario que demuestra este punto.

El equipo de baloncesto de la escuela de Jim pierde por 66 contra 67 y queda un segundo de juego cuando le cometen una falta a Jim y su equipo tiene la oportunidad de ejecutar dos tiros. El entrenador del equipo contrario pide *tiempo afuera* para tratar de paralizar a Jim y dejar que acumule tensión. El entrenador de Jim le dice que se relaje y que ejecute los tiros tal como lo hace en las prácticas. Pero Jim sabe la importancia que tiene el partido para sus compañeros de equipo, para el entrenador, la escuela, los amigos y su familia que está entre el público. Empieza a pensar en lo mal que se sentiría si decepcionara a todas esas personas y su preocupación empieza a afectarlo físicamente. Cuando se acerca a la línea del tiro libre se le entumecen los músculos de la espalda y de los brazos. Como resultado, se apresura a tirar, le falta ritmo, erra ambos tiros y su equipo pierde el partido.

Al día siguiente, durante la práctica, el entrenador conversa con Jim: le dice que tiene que trabajar más en la ejecución de los tiros libres y le recomienda que se quede todos los días después de entrenar para ejecutar cien tiros libres. El entrenador considera que la práctica extra lo ayudará a perfeccionar la técnica del tiro libre y que, de este modo, no se bloquerá la próxima vez que tenga un partido importante.

Sin embargo, el problema de Jim no tuvo que ver con la mecánica de la ejecución del tiro libre. El problema real fue que se puso muy nervioso y no tuvo la tranquilidad suficiente para ejecutar la jugada de forma armoniosa y rítmica, como lo hace durante los entrenamientos. La práctica de la ejecución de tiros libres no lo ayudará a superar la presión de tener que ejecutar un tiro libre cuando está en juego el resultado del partido. Jim necesita desarrollar habilidades para relajarse, física y mentalmente, cuando está sometido a una gran presión. Estas habilidades (al igual que las demás) se pueden desarrollar a partir del entrenamiento de las habilidades psicológicas. Por lo tanto, empezaremos por tratar de entender qué significa el entrenamiento de las habilidades psicológicas.



El éxito de los deportistas de elite depende tanto de las habilidades físicas como de las mentales; cuando un deportista está en la cima de sus posibilidades en ambos aspectos, el resultado puede ser un rendimiento excepcional.

LO QUE IMPLICA EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS

El **entrenamiento de las habilidades psicológicas** se refiere a la práctica sistemática y permanente de las habilidades mentales o psicológicas para mejorar el rendimiento, obtener mayor placer o lograr mayor satisfacción con la actividad física o deportiva. Los métodos y las técnicas estándares del entrenamiento de las habilidades psicológicas originalmente se crearon en distintas fuentes, sobre todo dentro de la rama principal de la psicología. Estas áreas incluyeron modificación de la conducta, teoría y tratamiento cognitivos, tratamiento emotivo racional, relajación muscular progresiva e insensibilización sistemática. Los entrenadores y los deportistas saben que las destrezas físicas deben practicarse y refinarse regularmente a través de miles y miles de repeticiones. Al igual que sucede con las destrezas físicas, las destrezas psicológicas, como la concentración y la capacidad de mantener la atención, la regulación de los niveles de activación, el aumento de la seguridad en sí mismo y el mantenimiento de la motivación, también deben practicarse de manera sistemática. En el ejemplo, Jim necesitaba practi-

car la habilidad psicológica de la relajación para manejar la tensión de tener que ejecutar un tiro libre en situaciones de presión intensa durante el partido. Decirle al deportista que se relaje no alcanza para producir la respuesta deseada, salvo que el deportista sepa de antemano cómo lograrlo a través de la práctica y el entrenamiento previos.

A veces, los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas pueden ser integrales y abarcar diversas habilidades. O pueden, nada más, concentrarse en una o dos habilidades. Las limitaciones prácticas de una situación (p. ej., tener solamente pocas semanas para aprender e implementar un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas) pueden determinar el tipo de programa que resulte más apropiado. Sin embargo, independientemente de las especificidades, el entrenamiento mental es importante y el cumplimiento de determinadas pautas generales redundará en su mayor efectividad.

IMPORTANCIA DEL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS

Todas las personas que practican deportes y actividades físicas caen presas de decepciones mentales y cometen errores. ¿Cuál de las siguientes experiencias deportivas o circunstancias vinculadas con las actividades físicas ha sufrido usted o se ha enterado de que otra persona experimentó?

- Se fue del campo de juego disgustado después de perder un partido que consideró que debía haber ganado.
- Se bloqueó en un momento crítico del encuentro.
- Se sintió deprimido porque no se recuperaba lo suficientemente rápido después de una lesión.
- Le faltó deseo o motivación para practicar.
- Su mente divagaba durante un encuentro deportivo.
- Se sintió enojado y frustrado por su rendimiento y se descalificó a sí mismo.

Existe la posibilidad de que usted haya experimentado por lo menos alguna de estas sensaciones. Por otra parte, la mayoría de las personas que practica deportes también sabe lo que es "andar derecho", cuando todo parece salir a la perfección sin ningún esfuerzo y el rendimiento es excepcional. Muchas veces, los componentes mentales y emocionales opacan y trascienden los aspectos puramente físicos y técnicos del rendimiento.

La importancia de las habilidades mentales se aprecia en el valioso atributo de la **resistencia mental**. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo con deportistas de elite, Scully y Hume (1995) descubrieron que la resistencia mental se percibía como el determinante más importante de éxito en el deporte. Además, los medallistas del oro olímpico consideraban la resistencia mental como un prerrequisito para el éxito deportivo (Gould, Dieffenbach y Moffett, 2002). Si bien la resistencia mental se define de diferentes formas, por lo general tiene que ver con la capacidad de concentración, la posibilidad de recuperarse del fracaso, la capacidad de afrontar la presión, la determinación de persistir frente a la adversidad y la entereza (Bull, Shambrook, James y Brooks, 2005; Jones, Hanton y Connaughton, 2002; Thelwell, Weston y Greenlees, 2005). Dado que la resistencia mental se considera fundamental para el éxito deportivo y el entrenamiento de las habilidades psicológicas apunta al desarrollo y afianzamiento de estas habilidades mentales, la importancia del entrenamiento de las habilidades mentales resulta evidente. Para obtener otro enfoque de la resistencia mental, véase "Definición de la resistencia mental".

En realidad, la mayoría de los entrenadores considera que la actividad deportiva es 50% mental cuando se compite con un oponente de habilidad similar, y ciertos deportes, como el golf, el tenis y el patinaje artístico, en todos los casos son considerados 80% o 90% mentales. Así, como advirtió un entrenador, la evaluación psicológica puede ayudar a identificar las fortalezas y debilidades psicológicas de un individuo, y después el entrenador puede actuar sobre la base de ese conocimiento e implementar un programa adecuado de entrenamiento (Leffingwell, Durand-Bush, Wurzberger y Cada, 2005). Jimmy Connors, famoso por su tenacidad y resistencia mental, ha señalado a menudo que el tenis profesional es 95% mental. Tiger Woods empezó su sorprendente carrera para ganar el Masters por 18 golpes con una muy mala actuación durante los primeros nueve hoyos. Señaló que después de los primeros nueve hoyos desastrosos, sabía que sólo necesitaba mantenerse concentrado y volver a armar su "juego mental" porque sería la clave para su triunfo. Sin embargo, muchos deportistas serios dedican de 10 a 20 horas semanales a la práctica física y nada o casi nada de tiempo a la práctica de las habilidades mentales. Esta proporción no tiene sentido.

➢ Las fluctuaciones diarias de rendimiento obedecen principalmente a factores psicológicos.

Por lo general, un tenista de una categoría "B" juega con otros jugadores de la misma categoría "B", con habilidades similares. Del mismo modo, un nadador que figura en el ranking nacional probablemente compita contra otros nadadores de alto nivel. Por supuesto, a veces los deportistas compiten contra otros que tienen claras diferencias en cuanto a nivel de habilidad. En esos casos, es probable que el resultado dependa de destrezas y habilidades físicas. Sin embargo, en la mayoría de las competencias, los jugadores ganan o pierden según el rendimiento que tengan (ellos y el rival) ese día en particular. En condiciones similares de capacidad física, por lo general gana el

Definición de la resistencia mental

Jones y cols. (2002) aportaron datos empíricos acerca de los elementos que intervienen en la resistencia mental. Desde un punto de vista más teórico, Clough, Earle y Sewell (2002) incluyeron cuatro constructos críticos en su modelo de las 4 C (por las iniciales de los términos en inglés) para definir la resistencia mental.

- *Control*: capacidad para sentir y actuar como si uno pudiese ejercer influencia sobre la situación en cuestión
- *Compromiso*: tendencia a adoptar un rol activo en los eventos
- *Desafío*: percibir el cambio como una oportunidad de crecimiento y desarrollo en lugar de considerarlo una amenaza
- *Confianza*: fuerte sensación de seguridad en uno mismo

Con la combinación de estos elementos, los deportistas que poseen resistencia mental son personas que tienen una gran seguridad en sí mismas y una fe inquebrantable en poder controlar su propio destino y, en gran medida, son personas que pueden mantener la calma ante situaciones adversas o de competición.

deportista que tiene las mejores habilidades mentales. Tenga en cuenta las fluctuaciones en su propio rendimiento diario. ¿Cómo es posible que algunos días no haya nada que le salga mal y otros días no pueda hacer nada bien? Usted sabe que no ha perdido sus habilidades físicas: las que fluctúan son sus habilidades mentales.

En forma similar, en los Juegos Olímpicos de 2004 en Grecia quedó demostrado que diferencias minúsculas podían significar el oro, la plata o el bronce, e incluso, ninguna medalla. Los nadadores "tocan" al otro nadador al llegar a la meta, los corredores llegan a la cinta sólo una fracción de segundo antes que el rival y los gimnastas ganan o pierden competencias por fracciones de punto. Estas diferencias muy pequeñas en el rendimiento real resultan en grandes diferencias en los resultados (y en la cantidad de medallas). La mayoría de los deportistas y entrenadores diría que estas pequeñas diferencias están principalmente "en la cabeza": sin embargo, dedican poco tiempo a este aspecto del entrenamiento.

¿POR QUÉ LAS PERSONAS QUE PRACTICAN DEPORTES Y EJERCICIOS FÍSICOS DESCUIDAN EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS?

Si las habilidades psicológicas son tan importantes para el éxito, ¿por qué las personas dedican tan poco tiempo a desarrollar estas destrezas que ayudan a mejorar el rendimiento? Existen tres razones básicas por las cuales se descuida el entrenamiento de las habilidades psicológicas.

FALTA DE CONOCIMIENTO

Muchas personas no saben bien cómo practicar o enseñar las habilidades psicológicas. Por ejemplo, algunos entrenadores tratan de enseñarles a los jugadores a concentrarse y para eso les indican a los gritos: "¡Eh! ¡Ustedes... ahí, concéntrense!" o "¿Se pueden poner a pensar en lo que se supone que están haciendo?". El supuesto implícito es que el jugador sabe cómo concentrarse y simplemente no lo está haciendo. Otra práctica común (recuerden los tiros libres que erró Jim) es decirle al jugador que está frente a una jugada importante: "Lo único que tienes que hacer es relajarte". Pero eso no es tan fácil de hacer salvo que el jugador haya realizado un entrenamiento en técnicas de relajación. Un entrenador de atletismo no puede esperar que un corredor de 100 metros corra bien los 440 metros si no ha estado corriendo esa distancia en las prácticas. De forma similar, la relajación y la concentración deben practicarse para que resulten herramientas útiles durante las competiciones. Los instructores y entrenadores profesionales nos han dicho directamente que no se sienten cómodos enseñando habilidades mentales. Saben acerca de técnicas y ejecución de habilidades pero no saben cómo enseñar habilidades mentales específicas.

Según datos de una encuesta reciente, los entrenadores de tenis de nivel inicial consideraban que tenían bastantes conocimientos de psicología del deporte. Pero sus conocimientos sobre el entrenamiento de las habilidades mentales no provenían de libros ni de cursos formales sino que tenían la experiencia concreta proveniente de su trabajo con jugadores o de su participación en clínicas deportivas (Gould, Medbery, Damarjian y Lauer, 1999). Sin embargo, como los investigadores no siempre han transmitido sus conocimientos a los profesionales de la práctica, los entrenadores han sugerido varias formas para que la información sobre el entrenamiento de las habilidades mentales resulte más accesible. Los entrenadores sugirieron: a) elaborar ejemplos y ejercicios prácticos y concretos, b) preparar más recursos para el entrenamiento de las habilidades mentales en formatos de audio y vídeo

y c) promover la participación activa de los entrenadores en la enseñanza de las habilidades mentales (Gould, Medbery, Damarjian y Lauer, 1999b).

Ya quedaron atrás los días en que simplemente se le podía decir al deportista: "¡No te alteres", "Prepárate mentalmente", "Ten confianza en ti mismo", "Relájate", "Mantén el temple" o "Concéntrate". Ahora sabemos que estas recomendaciones requieren planes y un enfoque orientado a la acción para mejorar las habilidades mentales y con ello, el rendimiento.

MALENTENDIDOS RELACIONADOS CON LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS

Las personas no poseen habilidades mentales innatas: es falso que los campeones nacen y no se hacen. A pesar de la creencia generalizada de que Serena Williams, Tiger Woods, Derek Jeter, Wayne Gretzky y otros deportistas como ellos están dotados de una tenacidad mental y un impulso competitivo congénitos, y que esos atributos forman parte de su personalidad, no es así como funciona. Es cierto que todos nacemos con ciertas predisposiciones físicas y psicológicas, pero las destrezas se pueden aprender y desarrollar, según las experiencias con las que nos encontremos. Ningún gran deportista alcanzó el estrellato sin interminables horas de práctica, puesta a punto y refinación de sus habilidades y técnicas. Si bien algunos deportistas poseen habilidades físicas excepcionales, tuvieron que trabajar intensamente para desarrollar el talento y convertirse en campeones. Por ejemplo, a pesar del talento y los dones físicos que tenía Michael Jordan, sus competidores decían que su característica más notable era su espíritu competitivo. Mantener la calma en situaciones de intensa presión, mantener la concentración a pesar de las distracciones y conservar la seguridad en sí mismo ante un fracaso no son sólo una cuestión innata. Son más bien habilidades que necesitan una práctica sistemática y la integración con las habilidades físicas.

- El entrenamiento de las habilidades psicológicas a menudo se descuida por la falta de conocimiento, una falta subjetiva de tiempo o la creencia de que las habilidades psicológicas son características innatas y no se pueden enseñar.

LA FALTA DE TIEMPO

Una tercera razón que los entrenadores y deportistas argumentan para justificar la falta de práctica de las habilidades psicológicas es la falta de tiempo. En realidad, los estudios llevados a cabo con los entrenadores de tenis de nivel inicial citados antes demostraron que los entrenadores percibían la falta de tiempo como el obstáculo más importante para enseñar habilidades mentales a los jugadores (Gould y cols., 1999). Dichos entrenadores informaron que apenas tenían suficiente tiempo para practicar las habilidades físicas, mucho menos para las mentales. Sin embargo, para explicar por qué perdieron un determinado partido o torneo las personas argumentan razones como "Hoy no estaba para jugar" o "Parecía que no me podía concentrar" o "Me puse muy tenso y me bloqueé". Se podría imaginar que si el entrenador pensara que el equipo podría perder debido a una falta de concentración, se haría tiempo para practicar técnicas de concentración. En cambio, por lo general, aumentan las horas de entrenamiento físico. El tema es fijar prioridades. Si uno piensa que las habilidades mentales son importantes y sabe cómo practicarlas, encontrará tiempo para ejercitarlas.

MITOS SOBRE EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS

Circulan varios mitos acerca del uso de las técnicas psicológicas para mejorar el rendimiento. Los estudios (Martin, 2005) revelaron que los deportistas varones, los deportistas jóvenes y los deportistas que están acostumbrados a actividades que requieren contacto físico, todavía tienen algún tipo de recelo sobre los servicios de orientación de psicología deportiva. Lamentablemente, muchos de estos mitos sólo sirven para complicar el tema de lo que los consultores en psicología deportiva pueden y no pueden hacer para ayudar a los deportistas a maximizar su rendimiento.

MITO 1: EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS SÓLO ESTÁ INDICADO PARA LOS DEPORTISTAS CON "PROBLEMAS"

Muchas personas creen erróneamente que todos los psicólogos deportivos trabajan con deportistas que tienen problemas psicológicos. No es así (véase el capítulo 1). En los Estados Unidos, los psicólogos deportivos especializados en clínica por lo general están autorizados para ejercer la psicología clínica en un determinado estado y están especializados para tratar varios trastornos psíquicos, entre otros, problemas relacionados con el deporte, como el abuso de sustancias, trastornos de alimentación y casos graves de depresión. Sin embargo, sólo el 10% de los deportistas manifiesta trastornos mentales y de conducta que requieran la atención de especialistas en psicología del deporte con orientación clínica. Más bien, la mayoría de las necesidades psicológicas de los deportistas puede atenderse con profesionales especializados en la enseñanza de psicología del deporte que se dediquen a ayudar al deportista a desarrollar habilidades mentales dentro de un rango normal de funcionamiento. (Ningún tipo de especialista en psicología deportiva es mejor o

más necesario que otro.) A continuación se incluyen algunos ejemplos de necesidades de entrenamiento de habilidades psicológicas que atienden los profesionales especializados en la enseñanza de psicología deportiva o en psicología del deporte con orientación clínica.

Especialistas en la enseñanza de psicología del deporte

- Fijar objetivos
- Visualización
- Regulación de la activación
- Concentración
- Preparación mental

Especialistas en psicología clínica del deporte

- Trastornos de alimentación
- Abuso de sustancias
- Trastornos de personalidad
- Depresión grave o angustia
- Psicopatologías

Mito 2: El entrenamiento de las habilidades psicológicas es sólo para el entrenamiento de elite

El entrenamiento de las habilidades psicológicas no es sólo para la elite. Está indicado para todos los deportistas, incluso para los jóvenes que están en el proceso de desarrollo (Hellstedt, 1987; Orlick y McCaffrey, 1991; Weiss, 1991) y para las poblaciones especiales, como las personas con discapacidades mentales (Travis y Sachs, 1991), con problemas físicos o intelectuales (Bawden, 2006; Hanrahan, 2003) o hipoacúsicos (Clark y Sachs, 1991). (Véase "El entrenamiento de las habilidades psicológicas en los deportistas con discapacidades intelectuales o físicas".) Hay un grupo de profesionales especializados que trabajan para ayudar a mejorar el rendimiento y el desarrollo personal. Muchas revistas de gran difusión y otros medios informativos tienden a hacer hincapié en los deportistas profesionales y olímpicos que trabajan con especialistas en servicios de orientación de psicología deportiva, pero hay muchos otros grupos que también reciben estos servicios.

El entrenamiento de las habilidades psicológicas en los deportistas con discapacidades intelectuales o físicas

Gran parte de los estudios sobre el entrenamiento de las habilidades psicológicas se centró en el deportista sano. Sin embargo, Hanrahan (2003) ha reparado en los deportistas con discapacidades debido a que éstos participan cada vez más en competencias deportivas. A continuación se incluyen algunas sugerencias para trabajar con esta población especial.

Discapacidades intelectuales

- Es fundamental establecer una relación de confianza y buena comunicación.
- El psicólogo deportivo debe trabajar sobre la base del nivel de comprensión del individuo.
- Es importante pedir la ayuda de familiares, gerentes de caso o personal de la institución residencial.
- Como el deportista con una discapacidad intelectual puede tener cierto déficit cognitivo, como por ejemplo mala memoria de corto plazo y limitada capacidad de lectoescritura o cálculo numérico, las instrucciones deben ser simples, las habilidades deben desglosarse en componentes menores y los encuentros deben ser amenos y entretenidos.

Discapacidades físicas

- Asegúrese de que las sedes sean lugares que permitan el acceso.
- Si trabaja con un grupo de deportistas que se desplaza en sillas de ruedas, mejore la comunicación ubicándose al mismo nivel (p. ej., en una silla).
- Si la discapacidad física afecta el control de los músculos necesarios para el habla, tenga paciencia durante la comunicación verbal. Hable directamente con el deportista aunque esté presente el padre u otro cuidador.
- Tenga cuidado con la temperatura ambiente porque ciertas discapacidades (como las lesiones de columna) resultan negativamente afectadas por ciertas temperaturas.

Mito 3: El entrenamiento de las habilidades psicológicas proporciona soluciones fáciles y rápidas

Muchas personas suponen erróneamente que la psicología deportiva ofrece una solución rápida para resolver problemas psicológicos. A veces, los entrenadores y deportistas tienen la expectativa de que en una o dos clases aprenderán a mantener la concentración o la calma en situaciones de presión. En realidad, el desarrollo de las habilidades psicológicas requiere tiempo y práctica. Y el entrenamiento de las habilidades psicológicas no opera por arte de magia ni va a convertir a un deportista promedio en una superestrella. Sin embargo, ayudará a los deportistas a alcanzar su potencial y maximizar sus habilidades.

Mito 4: El entrenamiento de las habilidades psicológicas no tiene ninguna utilidad

Algunas personas todavía creen que la psicología deportiva es un abracadabra que no tiene nada positivo que ofrecer. Esta percepción se ve reforzada por el comentario del ex campeón de Wimbledon, Goran Ivanisevic, quien afirmó: "Te acuestas en un diván, te sacan dinero y te vas a tu casa más loco que cuando llegaste" (LeUnes y Nation, 2002, p. 18). Sin embargo, gran parte de la investigación académica, al igual que los casos informados por entrenadores y deportistas, indica que en realidad las habilidades psicológicas mejoran el rendimiento (p. ej., Greenspan y Feltz, 1989; Morris y Thomas, 2004; Weinberg y Comar, 1994). Al mismo tiempo, la investigación también demuestra que los esfuerzos efectivos tendientes al entrenamiento de las habilidades psicológicas deben realizarse en forma sistemática pero individualizada, durante un tiempo, y aplicando una variedad de técnicas psicológicas (Meyers, Whelan y Murphy, 1996). A veces, los adelantos y los nuevos métodos producen temor y las personas pueden tener reacciones extremas o expectativas desmesuradas. La psicología del deporte no es ni un elixir mágico ni una nimiedad despreciable, y las personas deben tener expectativas realistas en cuanto a lo que esta disciplina puede aportar.

- Las habilidades psicológicas se pueden aprender pero deben practicarse a lo largo del tiempo e integrarse en el régimen de entrenamiento diario de una persona.

Marco teórico para el entrenamiento de las habilidades psicológicas

El entrenamiento de las habilidades psicológicas tiene un marco teórico que proviene principalmente de dos fuentes. Una fuente la constituyen los primeros estudios de investigación llevados a cabo con deportistas de elite y la otra es la experiencia de entrenadores y deportistas. Consideremos cada una de estas fuentes.

Investigaciones realizadas con deportistas de elite

En diversos estudios se han comparado las habilidades psicológicas y las características de deportistas con diferentes niveles de rendimiento. Al analizar los resultados de estas investigaciones, Williams y Krane (2001) concluyeron que los deportistas de mayor éxito se caracterizaban por una mayor seguridad en sí mismos, mayor autocontrol de la activación, más concentración y focalización, una actitud de control no forzada, pensamientos positivos y uso de la visualización, y mayor determinación y compromiso. Una de las conclusiones a las que se arribó fue que los deportistas exitosos también lograban el rendimiento máximo utilizando las habilidades mentales de fijar objetivos, visualización, control y manejo de la activación, estrategias de afrontamiento y rutinas de preparación mental.

- Los jugadores más exitosos se diferencian de los menos exitosos por el grado de desarrollo que alcanzan sus habilidades psicológicas.

Experiencias de deportistas y entrenadores

Cada vez en mayor medida, los investigadores consultan con entrenadores y deportistas acerca de los contenidos y temas de psicología deportiva que deberían incluirse en los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas. Por ejemplo, Gould, Tammen, Murphy y May (1991) encuestaron a entrenadores y deportistas de los programas deportivos del Organismo Nacional de Regulación del Comité Olímpico de los Estados Unidos. Entre los temas más importantes que destacaron, tanto entrenadores como deportistas, figuraron el entrenamiento de la relajación, la concentración, la visualización, la cohesión grupal, el entrenamiento de la concentración y de la atención, y las estrategias de diálogo interior.

Los estudios realizados con deportistas olímpicos (Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery y Peterson, 1999; Greenleaf, Gould y Dieffenbach, 2001; Orlick y Partington, 1988) que tuvieron un rendimiento acorde a su potencial (frente a aquellos que no lo tuvieron) revelaron que esos deportistas habían elaborado planes de competición, evaluación de rendimiento y manejo de inconvenientes o situaciones imprevistas. Estos deportistas pudieron sobrellevar la adversidad y vencer los obstáculos adhiriendo estrictamente al plan trazado y pudieron canalizar en forma positiva la activación y la angustia por el rendimiento. Además, se fijaron objetivos, demostraron un alto nivel de seguridad personal y practicaron la visualización en forma positiva. Estos

deportistas olímpicos, al alcanzar su máximo rendimiento, también se mostraron comprometidos totalmente con la búsqueda de la excelencia, aspecto no evidenciado por otros deportistas menos exitosos. Se fijaron objetivos de entrenamiento diarios, utilizaron la simulación para recrear ambientes competitivos y aplicaron la visualización para ayudar a focalizar la atención y visualizar resultados exitosos.

Por último, 13 de los 15 deportistas olímpicos entrevistados por Greenleaf y cols. (2001) manifestaron que recurrían al entrenamiento de las habilidades psicológicas. Un deportista afirmó: "Tengo una gran cantidad de ejercicios mentales que uso para prepararme para los eventos importantes"; otro declaró: "Me preparo mentalmente todos los días" (Greenleaf y cols., 2001). Más aún, al comparar equipos que alcanzaron sus expectativas de rendimiento en los Juegos Olímpicos con otros equipos que no lo lograron, se observó que los deportistas de mejor rendimiento usaban la preparación mental con más frecuencia y proporcionaban detalles más minuciosos cuando se les pedía que describiesen los pasos para su preparación mental (Gould, Greenleaf, Dieffenbach, Chung y Peterson, 1999).

En resumen, si bien existen diferencias entre los programas individuales, los entrenadores y deportistas consideran que los siguientes aspectos revisten interés general para los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas:

- Regulación de la activación
- Visualización (preparación mental)
- Desarrollo de la seguridad en sí mismo
- Aumento de la motivación y el compromiso (fijación de objetivos)
- Habilidades de atención o concentración (diálogo interior, planes mentales)
- Afrontamiento de las lesiones

Eficacia del entrenamiento de las habilidades psicológicas

Para aprender cuán eficaces pueden ser los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas para mejorar el rendimiento deportivo, es necesario realizar estudios de intervención bien controlados y orientados hacia los resultados, llevados a cabo en ambientes competitivos.

➤ El entrenamiento de las habilidades psicológicas con fines educativos mejora el rendimiento deportivo.

Por ejemplo, Greenspan y Feltz (1989) analizaron y evaluaron 23 estudios publicados sobre la eficacia de diversas intervenciones psicológicas (p. ej., inoculación de estrés, visualización, relajación, refuerzo, insensibilización) en diversos ambientes competitivos. Determinaron que, por lo general, las intervenciones psicológicas con base educativa mejoraban el rendimiento competitivo en deportistas universitarios y adultos. A modo de seguimiento, Weinberg y Comar (1994) analizaron 45 estudios que utilizaron intervenciones psicológicas en ambientes de deportes competitivos. Se evidenciaron efectos positivos de rendimiento en 38 estudios (85%), si bien sólo se pudo establecer relaciones de causa y efecto en 20 de ellos. En estudios más recientes, un mayor porcentaje demostró efectos positivos de las intervenciones psicológicas (p. ej., Fournier, Calmels, Durand-Bush y Salmela, 2005); probablemente esto sea atribuible al enfoque multimodal más profundo adoptado en los últimos años que combina diferentes tipos de habilidades psicológicas (p. ej., visualización, relajación, diálogo interior, fijación de objetivos) en un enfoque integral. Los especialistas en psicología del deporte aplicada han empezado a entender que para ser efectiva, una intervención psicológica debe llevarse adelante en forma individualizada, sistemática a lo largo del tiempo y, muchas veces, deberá utilizar una variedad de técnicas psicológicas para conformar un programa integral.

Las tres fases de los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas

Si bien los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas adoptan diferentes formas para adaptarse a las necesidades individuales de los participantes, por lo general tienen una estructura predeterminada con tres fases netamente diferentes: educación, adquisición y práctica. Analizaremos lo que comprende cada una de ellas.

Fase educativa

Como muchos participantes no están familiarizados con la forma en que las habilidades mentales pueden mejorar el rendimiento, la primera fase de cualquier programa dirigido al entrenamiento de las habilidades psicológicas es educativa. En la **fase educativa**, los participantes aprenden a reconocer rápidamente la importancia que reviste adquirir entrenamiento en las habilidades psicológicas y la forma en que estas habilidades influyen sobre el rendimiento. La forma común de lograrlo es simplemente preguntándoles a los deportistas cuán importante creen que es el aspecto mental del rendimiento deportivo. La mayoría dirá que es muy importante. La pregunta siguiente que usted debería formular es: "¿Con qué frecuencia entrena para desarrollar habilidades mentales en comparación con la práctica de habilidades físicas?". Por lo general, la respuesta es: "Casi nunca". El paso siguiente es explicar en qué forma se puede aprender las habilidades psicológicas de la misma manera en que se aprenden las habilidades físicas.

La fase educativa puede durar tan sólo una hora o varias horas durante el transcurso de varios días. Esto podría depender en parte de las diferencias individuales en el uso concreto del entrenamiento de las habilidades psicológicas porque las últimas investigaciones han revelado que, por

ejemplo, las personas que están más orientadas a la tarea integran más habilidades mentales en su entrenamiento que las personas que están más orientadas al ego (Harwood, Cumming y Fletcher, 2004). Lo fundamental que usted debe explicar es la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades psicológicas. Por ejemplo, cuando enseña la habilidad necesaria para regular los estados de activación, debería explicar cuáles son las causas de la angustia y cuál es la relación entre la activación y el rendimiento. Le indicaría a los deportistas cómo aprender a encontrar su nivel óptimo de activación (véase el capítulo 4). Cierto nivel de activación es conveniente, pero los deportistas habilidosos saben cómo convertir esta tensión o angustia en energía positiva, en lugar de vivir con una tensión debilitante que menoscaba el rendimiento. En realidad, los últimos hallazgos sugieren que la forma en que las personas interpretan la angustia parecería ser más importante que el grado de angustia que en realidad experimentan (intensidad). El aprender a controlar los estados de activación es fundamental: dé a los jugadores con los que trabaja ejemplos de deportistas famosos en ese deporte en particular para reforzar la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades mentales.

Por último, Ken Ravizza, famoso consultor de entrenamiento mental (Ravizza, 2001), subraya que una parte importante de la fase educativa implica desarrollar conciencia entre los deportistas acerca de la función que tienen las habilidades mentales en el rendimiento. Ravizza aplica una estrategia novedosa que consiste en que los deportistas usen en forma regular una analogía con el semáforo para pensar en su rendimiento en tres formas: situaciones de luz verde, luz amarilla y luz roja. En las primeras, el deportista tiene un buen rendimiento y, al igual que cuando conduce un vehículo, funciona sin tener mucha conciencia. El deportista está en "piloto automático". En situaciones de rendimiento con luz amarilla, el deportista está luchando y necesita cuidarse de los pensamientos destructivos y de las formas en que éstos pueden interferir con el rendimiento. En estas situaciones, el deportista necesita utilizar estrategias de refocalización para volver a ponerse en forma. Por último, en situaciones de luz roja, el deportista está en verdaderos problemas y tiene un rendimiento muy malo. En estos casos se necesitan importantes estrategias de afrontamiento o, si se ha producido una catástrofe en el rendimiento (véase el capítulo 4), es posible que el deportista tenga que dejar la competencia, relajarse completamente y después volver a lograr la activación. Al tener presente que existen situaciones de luz verde, amarilla y roja, el deportista aprende a controlar por sí mismo sus estados mentales.

Fase de adquisición

La **fase de adquisición** se centra en las estrategias y técnicas para aprender las diversas habilidades psicológicas. Comprende reuniones formales e informales dedicadas a la adquisición de estas habilidades. Por ejemplo, para desarrollar habilidades tendientes a regular la activación, las reuniones formales podrían centrarse en manifestaciones positivas de afrontamiento que reemplacen los comentarios negativos sobre uno mismo que surgen en situaciones de tensión durante las competencias. Después de estas reuniones formales deberían organizarse entrevistas individuales para enseñarles a los deportistas a usar técnicas positivas de afrontamiento en circunstancias competitivas reales. Éste es el momento de adaptar las estrategias específicas conforme con las necesidades y habilidades individuales del deportista (Seabourne, Weinberg, Jackson y Suinn, 1985). Por ejemplo, las estrategias destinadas a reducir la angustia deberían adaptarse al problema específico que esté experimentando la persona (Maynard, Smith y Warwick-Evans, 1995). Un deportista podría estar excesivamente preocupado por el fracaso (angustia cognitiva): para esta persona, lo más conveniente podría ser una estrategia con base cognitiva que modifique los patrones de pensamiento (Meichenbaum, 1977). Otro deportista podría experimentar mayor tensión muscular (angustia somática): en este caso, la mejor opción podría ser una técnica de relajación física, como por ejemplo, la relajación progresiva (Jacobson, 1938).

➤ Las habilidades psicológicas deben aprenderse y practicarse. Las personas deben esperar mejoras a medida que desarrollan estas habilidades y las refinan con el tiempo.

Fase práctica

La **fase práctica** tiene tres objetivos principales: a) automatizar las habilidades a través de la memorización, b) enseñar a las personas a integrar las habilidades psicológicas en las actuaciones deportivas y c) simular las habilidades que las personas desearían aplicar en las situaciones concretas de competición.

Por ejemplo, para desarrollar habilidades tendientes a regular la activación, un deportista debería empezar la fase práctica después de adquirir competencia en las técnicas de relajación y afrontamiento cognitivo. Usted podría guiar al deportista a través de una situación imaginaria de competición en la que se requieren habilidades de relajación y afrontamiento. Durante la fase práctica, un ejecutante podría avanzar y pasar de la práctica de visualización guiada a la visualización autoconducida, y después al uso de la visualización en una sesión de práctica, como si se tratase de una verdadera competencia. Por último, el deportista debería incorporar estrategias para el control de la activación mientras se prepara y participa en una competencia real.

Durante la fase práctica es útil que el deportista lleve un diario en el que registre la frecuencia y la efectividad subjetiva de las estrategias para el control de la activación usadas en la práctica y en la competición. El diario ayuda a registrar de manera sistemática los avances y proporciona información sobre las áreas que deben mejorarse. Por ejemplo, después de cada práctica, los deportistas registran el grado de tensión que experimentaron, qué

Entrenamiento de las habilidades mentales: del deporte al trabajo y a otras actividades de la vida cotidiana

Cada vez son más los consultores en psicológica del deporte que transfieren sus habilidades a diversas situaciones de los negocios y el ambiente del trabajo, y colaboran con distintos profesionales como astronautas, médicos, policías, bomberos, consultores financieros y bailarines. En realidad, una edición especial de la *Revista de Psicología del Deporte Aplicada* (2001) estuvo dedicada a aplicar los principios de la psicología del deporte a otros campos. Además, se han creado algunas empresas que se iniciaron con profesionales con conocimientos y experiencia en psicología del deporte (que trabajaban con deportistas individuales y con equipos) y después transfirieron esas habilidades para aplicarlas al sector de los negocios. Siguiendo esa tendencia, muchas empresas han contratado entrenadores y deportistas exitosos para darles charlas a sus empleados sobre cómo alcanzar resistencia mental y mantener la motivación. Por ejemplo, el sector empresario contrató a entrenadores y deportistas como Rick Pitino, Lou Holtz, Pat Riley, Pat Head Summit, Michael Phelps y Phil Jackson para que dieran conferencias sobre motivación. La mayoría de los conferencistas aportó su propia filosofía particular, que por lo general tiene un acrónimo muy pegadizo. Por ejemplo, Pat Riley usa el acrónimo TEAM (*equipo* en inglés, y a la vez acrónimo que se forma con la inicial de las palabras *unión, estima, actitud* y *resistencia mental,* en ese idioma). El supuesto implícito es que estas cualidades se trasladarán convenientemente del campo deportivo al ámbito empresario.

En un nivel más empírico, algunos psicólogos del deporte han sostenido que las habilidades mentales aprendidas en el ámbito deportivo son habilidades para toda la vida, que por lo general se trasladan para mejorar todos los aspectos de la vida diaria. Por ejemplo, Danish, Nellen y Owens (1996) elaboraron un programa que denominaron Sports United to Promote Education and Recreation (SUPER – Deportes unidos para promover la educación y la recreación). Se trata de una intervención de habilidades para la vida basada en el deporte y diseñada para enseñar habilidades para el deporte y la vida a los adolescentes. Se trabajan distintas destrezas –físicas y mentales– para mejorar el rendimiento deportivo. Después, se les pide a los participantes que reconozcan situaciones dentro y fuera del marco deportivo que requieran el uso de estas destrezas y que las apliquen a situaciones deportivas y a otras no deportivas. Algunas de las habilidades aprendidas en el deporte que pueden trasladarse a otros aspectos de la vida son fijar objetivos, mejorar la comunicación, manejar el éxito y el fracaso, actuar bajo presión, trabajar en equipo, reaccionar frente a la opinión recibida, cumplir con los plazos y afrontar los desafíos.

Andersen (2000) observó que, además de aplicarse al mundo de los negocios, las habilidades psicológicas se pueden usar para una variedad de propósitos fuera de los aspectos relacionados con el desempeño, como afrontar las lesiones, retirarse de la actividad deportiva y otras cuestiones personales. A continuación se incluyen algunos ejemplos de las técnicas y los principios del entrenamiento de las habilidades psicológicas aplicados a otros aspectos del deporte fuera de la mejora del rendimiento:

- Un profesor de educación física podría usar las técnicas de relajación para enseñarle a un niño hiperactivo a aprender a tranquilizarse.
- Un entrenador deportivo podría usar la visualización mental para ayudar al deportista a recuperar la confianza personal durante su proceso de rehabilitación después de una lesión de rodilla.
- Un terapeuta físico podría usar las técnicas de fijación de objetivos para ayudar a una persona que ha sufrido una lesión seria de larga recuperación a mantener la motivación.
- Un instructor de aptitud física podría usar las autoverbalizaciones para aumentar la autoestima de un cliente con sobrepeso.

procedimiento de relajación emplearon y si las técnicas de relajación empleadas fueron de utilidad.

LA AUTORREGULACIÓN: EL FIN ÚLTIMO DEL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS

El fin último del entrenamiento de las habilidades psicológicas es lograr que los deportistas funcionen en forma efectiva por sí mismos, sin la necesidad de la indicación constante del entrenador o el psicólogo deportivo. De esta forma, después de realizar el entrenamiento de las habilidades psicológicas, el deportista debería estar en condiciones de regular por sí mismo su funcionamiento interno en la forma deseada, afrontar el estrés que le provocan las circunstancias ambientales y adaptarse exitosamente a los cambios del mundo que lo rodea. La capacidad de trabajar hacia el logro de los objetivos a corto y largo plazo a través de la monitorización efectiva y el control de los pensamientos, sentimientos y conductas se ha denominado **autorregulación.**

En la figura 11.1 se muestra un modelo de autorregulación deportiva en cinco etapas desarrollado por Kirschenbaum (1984). El modelo comienza con la *identificación del problema,* es decir, tener la capacidad de identificar el problema, determinar que el cambio es posible y conveniente, y asumir la responsabilidad de la solución. Así, en el

Figura 11.1 Modelo de autorregulación de cinco etapas de Kirschenbaum.

ejemplo citado al principio del capítulo, Jim debe reconocer y aceptar su incapacidad para ejecutar un tiro libre en situaciones que son críticas para el partido porque se pone muy nervioso y no tiene confianza personal. Sin embargo, reconocer el problema no es suficiente. Jim debe asumir el *compromiso* de cambiar (etapa 2) y hacer frente a los inconvenientes que surgirán durante el proceso de cambio, como la lentitud con la que se producen los cambios y la necesidad de practicar regularmente las habilidades mentales. La etapa principal de la autorregulación es la *ejecución* (etapa 3). En esta etapa, Jim necesitará autoevaluarse, autocontrolarse, fijarse expectativas adecuadas y autoafirmarse a medida que aprenda a afrontar en forma efectiva el estrés y a ejecutar los tiros con más precisión bajo circunstancias de presión. De este modo podría registrar o grabar en vídeo sus juegos, y después observarlos, evaluar su nivel de angustia al ejecutar los tiros fundamentales y más tarde, recompensarse por los logros. En esta etapa tiene importancia particular poder mantener el esfuerzo cuando se producen retrocesos. El *manejo de las circunstancias ambientales* -planificar y desarrollar estrategias para manejar las circunstancias sociales y físicas (p. ej., entrenadores, espectadores, compañeros de equipo) que afectan al deportista– es la cuarta etapa de la autorregulación. En esta etapa Jim debería planificar consultas regulares con el psicólogo deportivo que está colaborando con él (maximizar el apoyo social) y asegurarse de tener un lugar tranquilo en su habitación para practicar los ejercicios de relajación. Por último, la etapa de *generalización* requiere mantener el esfuerzo a medida que transcurre el tiempo y generalizar la conducta ante nuevas condiciones y en nuevos escenarios. Por ejemplo, Jim podría usar las mismas habilidades psicológicas que aprendió a aplicar con éxito en el baloncesto para manejar la angustia que experimenta cuando tiene que rendir exámenes académicos.

La mayoría de los investigadores que han analizado las distintas estrategias de autorregulación para saber si mejoran el rendimiento han determinado que estas estrategias en realidad favorecen el rendimiento y permiten estados de ánimo y pensamientos positivos (Crews, Lochbaum y Karoly, 2000). A partir de un interesante estudio, Anshel y Porter (1996) determinaron en qué medida los nadadores de competición, de elite y no de elite, utilizaban los diversos componentes del modelo de autorregulación de Kirschenbaum (1984). Los hallazgos mostraron que cuatro de los cinco componentes del modelo eran evidentes: identificación del problema, compromiso, ejecución y manejo de las circunstancias ambientales. Más aún, los nadadores más habilidosos utilizaban la identificación del problema, manifestaban compromiso y ejecutaban estrategias de rendimiento con más frecuencia que los nadadores menos hábiles. Un artículo de seguimiento (Anshel y Porter, 1996) también indicó que los nadadores de elite, con más frecuencia que los que no eran de elite, participaban en pensamientos y actividades de regulación antes y durante las competencias. Por tanto, el modelo de Kirschenbaum recibió apoyo y sus componentes también discriminaban entre los deportistas con más y menos éxito.

Kirschenbaum, Owens y O'Connor realizaron un estudio de particular importancia (1998) en el que se analizó la efectividad del Smart Golf (Golf inteligente), un programa de entrenamiento de autorregulación basado en el modelo de Kirschenbaum (1984) sobre el rendimiento de cinco golfistas experimentados. Específicamente, en un seminario de 8 horas de duración, los golfistas aprendieron técnicas de preparación mental, concentración positiva (autocontrol) y principios de planificación de autorregulación. Sin embargo, se utilizaron recursos muy prácticos para implementar estos principios, como un tablero de puntuación ampliado que incluyera espacio suficiente para evaluar no sólo las puntuaciones del rendimiento normal sino también información crítica para la autoevaluación, como planificación y autoconcentración positiva. En forma similar, se les enseñó a los participantes el acrónimo PAR para recordar los tres componentes críticos de la autorregulación: *P* por planificar, *A* por aplicar y *R* por reaccionar. Como se predijo, los cinco golfistas mejoraron su control emocional y el diálogo interior positivo, así como su rendimiento en el juego con respecto a la puntuación promedio y al *handicap*.

¿QUIÉN DEBERÍA DIRIGIR LOS PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS?

Idealmente, un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas debería estar planificado, implementado y supervisado por un consultor especializado en psicología del deporte. Sin embargo, salvo en los niveles más elevados de competencias, con frecuencia no es posible contar con un consultor que administre el programa. Por lo general, el consultor experto en psicología del deporte diagrama el programa y después lo supervisa periódicamente o capacita al entrenador para que éste lo implemente.

La elección de un consultor especializado en psicología del deporte es fundamental. En 1991, la Asociación para el Desarrollo de la Psicología del Deporte Aplicada (AAASP) adoptó criterios de certificación para los profesionales especializados en psicología del deporte aplicada. La certificación requiere que la persona tenga una exhaustiva preparación en ambas disciplinas, el deporte y la psicología, y que además posea experiencia práctica y supervisada en la implementación del entrenamiento de las habilidades psicológicas con deportistas y equipos. La certificación de la AAASP asegura un cierto nivel de experiencia, antecedentes y competencia en psicología del deporte aplicada. En realidad, el Comité Olímpico de los Estados Unidos ahora exige que los psicólogos deportivos tengan la certificación de la AAASP para ejercer la práctica de psicología del deporte aplicada con deportistas olímpicos. Sin embargo, también es importante el ajuste entre las destrezas, habilidades y orientaciones del consultor en psicología del deporte y las necesidades y objetivos de entrenadores y deportistas.

Los entrenadores, por supuesto, ven a los deportistas a diario en tanto el psicólogo deportivo no. Por lo tanto, el entrenador está en situación de aplicar intervenciones psicológicas durante el transcurso de la temporada. Cuando trabajaba en un programa para preparar jugadores de la liga menor para el Houston Astros, Smith (psicólogo deportivo) trabajó con Johnson (entrenador) para preparar el novedoso modelo de consultoría que presentamos en "Smith y Johnson: un ejemplo de prestación de servicios" (Smith y Johnson, 1990). Sin embargo, la función dual de entrenador-psicólogo deportivo puede presentar un dilema ético. Específicamente, un deportista podría tener reparos en revelar información muy personal que el entrenador-psicólogo deportivo podría percibir como negativa (es decir, el entrenador está en posición de determinar el tiempo de juego del deportista). Por tanto, las funciones de entrenador y psicólogo deportivo deben mantenerse separadas siempre que sea posible. Por otra parte, todos los entrenadores, profesores e instructores deben utilizar habilidades y estrategias psicológicas en forma regular aunque no deban desempeñar la función de psicólogo deportivo.

¿Cuándo implementar un programa de entrenamiento de habilidades psicológicas?

Es mejor iniciar un programa de entrenamiento de habilidades psicológicas fuera de temporada o durante la pretemporada, cuando hay más tiempo para aprender nuevas técnicas y los deportistas no están tan presionados por la necesidad de ganar. Algunos deportistas informan que es posible que se necesiten varios meses y hasta un año para entender cabalmente las nuevas habilidades psicológicas e integrarlas en las situaciones reales de competición. El entrenamiento mental es un proceso permanente que necesita tiempo para integrarse con la práctica física. Muchos entrenadores y deportistas quieren empezar con un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas en el medio de la temporada, por lo general, porque existe alguna circunstancia precipitante, como por ejemplo, un bateador que experimenta una baja en su rendimiento. Un atleta especializado en salto en alto no cambiaría su técnica de salto antes de un gran encuentro; practicaría durante muchas semanas o meses antes de intentarlo. En forma similar, los deportistas no pueden esperar aprender nuevas habilidades psicológicas de un día para otro.

El tiempo necesario para practicar habilidades mentales varía según la destreza que se practica y el nivel de habilidad que se pretende alcanzar. Si se está aprendiendo una nueva habilidad psicológica, es posible que se necesiten sesiones especiales de entrenamiento de 10 a 15 minutos de tres a cinco veces por semana. Los primeros o los últimos 10 a 15 minutos de la práctica son a menudo una buena oportunidad para realizar el entrenamiento. (El contenido de la sesión determinará si es mejor realizar el entrenamiento al principio de la práctica o al final de ésta.) A medida que los deportistas adquieren más dominio, pueden integrar mejor el entrenamiento mental con el entrenamiento físico y es posible que necesiten menos cantidad de sesiones especiales de entrenamiento. Una vez que los deportistas hayan integrado en forma efectiva

Smith y Johnson: un ejemplo de prestación de servicios

Un consultor en psicológica del deporte puede entrenar a una o más personas calificadas dentro de una organización deportiva para brindar servicios psicológicos a deportistas o entrenadores. Después, el consultor controla el programa, supervisando en forma permanente a la persona calificada de la organización que tiene a su cargo la implementación efectiva del entrenamiento.

Smith (consultor de psicología del deporte) capacitó a Johnson (entrenador con un máster en psicología que trabaja en la organización de la liga menor de los Houston Astros). En un programa intensivo de capacitación de seis semanas, antes de empezar el entrenamiento de primavera, Johnson recibió gran cantidad de material de lectura sobre psicología del deporte y tuvo varias reuniones con Smith para analizar el uso de las intervenciones psicológicas en el deporte. Smith también asistió con Johnson al entrenamiento de primavera durante diez días de sesiones de práctica más una serie de talleres de orientación para el personal y los jugadores. La supervisión telefónica semanal y a veces diaria se prolongó durante el resto del entrenamiento de primavera y durante la temporada regular, junto con dos bloques adicionales de cuatro días de reuniones personales. Smith ayudó a supervisar el programa pero Johnson implementó el desarrollo, día a día, de las habilidades psicológicas.

Alcanzar el rendimiento máximo y mantenerlo requiere un aprendizaje y una práctica de las habilidades físicas y mentales que se prolonga durante toda la vida profesional.

una habilidad en su práctica física, deben ponerla a prueba en una competencia simulada antes de aplicarla durante una competencia real. Los deportistas también pueden realizar tareas para el hogar aunque, excepto que sean actividades autodirigidas, es mejor supervisar la mayor parte de la práctica de entrenamiento mental.

- Para obtener mejores resultados implemente el entrenamiento de las habilidades psicológicas fuera de la temporada.

Si un consultor en psicología deportiva (que por lo general no está presente todos los días) implementa el entrenamiento, es posible que se requieran ciertos ajustes de programación. Bajo tales circunstancias, es común tener menos sesiones de entrenamiento mental y que éstas sean más largas. Los consultores especializados en psicología deportiva por lo general empiezan con algunas sesiones grupales para explicar los principios generales y su filosofía. Después realizan reuniones individuales con los deportistas (Botterill, 1990; Halliwell, 1990). Es fundamental asignar a los deportistas ejercicios de entrenamiento para que practiquen entre cada encuentro con el consultor en psicología del deporte. Y el entrenador puede ayudar a asegurar el cumplimiento y recibir los comentarios dirigiendo los ejercicios de entrenamiento –o por lo menos, estipulando un tiempo para que los deportistas realicen la práctica.

Idealmente, el entrenamiento de las habilidades psicológicas se debe realizar durante toda la vida deportiva. Tiger Woods, Jackie Joyner-Kersee, Curt Schilling, Greg Louganis y Peyton Manning –deportistas con notables habilidades y aptitudes físicas– han sido famosos por integrar en forma permanente los aspectos mentales de su práctica deportiva con el entrenamiento físico.

- El entrenamiento mental debe continuar durante toda la vida deportiva del atleta.

- El aprendizaje de las habilidades psicológicas debe avanzar e ir de la práctica y la simulación a la competencia real.

Si bien el aprendizaje de las habilidades psicológicas es un proceso permanente, la primera exposición del deportista a este aprendizaje en un programa formal debe durar de tres a seis meses. Aprender, practicar e integrar nuevas habilidades mentales requiere todo este tiempo. El deporte específico, el tiempo disponible, las habilidades mentales previas y el compromiso de los participantes también son factores que influyen a la hora de determinar cuánto tiempo se debe asignar al programa formal.

DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES PSICOLÓGICAS

Usted ha aprendido por qué es importante el entrenamiento de las habilidades psicológicas, quién debería dirigir el programa, en qué momento de la temporada realizarlo y cuánto tiempo dedicarle. A continuación incluiremos algunos aspectos clave del desarrollo y la implementación de los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas.

ANÁLISIS DE SU ENFOQUE

Informe a los participantes exactamente qué tipo de servicios de entrenamiento de las habilidades psicológicas se pueden brindar. Explique la diferencia entre los consultores especializados en la enseñanza de la psicología del deporte y los que se orientan hacia la clínica. El entrenamiento de las habilidades mentales es el enfoque educativo. Explique que, en caso de presentarse trastornos mentales más graves (p. ej., abuso de sustancias, problemas de alimentación), el consultor especializado en psicología del deporte realizará una remisión a un terapeuta calificado o a un centro de orientación.

Hacer hincapié en el enfoque educativo también ayuda a disipar la idea de que consultar al especialista en psicología del deporte significa que la persona tiene algo que está "mal". En especial, los deportistas más jóvenes pueden ser particularmente más susceptibles a la idea de "tener que consultar a un psicólogo". Usted puede explicar que la mayoría de las personas aprecia el esfuerzo extra que realiza un deportista que se queda al terminar la práctica para trabajar con el entrenador y mejorar un determinado movimiento o técnica. Del mismo modo, se debe apreciar el hecho de que un deportista reconozca la necesidad de trabajar y desarrollar estrategias para aumentar la concentración.

Si les pide a los participantes que nombren las habilidades mentales que les gustaría desarrollar; podrían nombrar aspectos tan diversos como actitud mental positiva, resistencia mental, agresividad, automotivación, carácter, capacidad de liderazgo, seguridad en sí mismo, manejo de la angustia, concentración, espíritu competitivo y técnicas de comunicación. No es posible desarrollar todas estas habilidades, ni tampoco el deportista necesita cada una de ellas. Lo que sí se puede hacer es evaluar las fortalezas y debilidades específicas de cada persona, con respecto a sus habilidades psicológicas, para poder diseñar programas individualizados.

Al analizar su enfoque, es necesario que genere confianza y empiece a construir un vínculo de "calidad" con el deportista. La efectividad del entrenamiento de las habilidades psicológicas está íntimamente ligada con la calidad del vínculo que existe entre el deportista y el psicólogo deportivo (Petitpas, Giges y Danish, 1999). Use las pautas de comunicación analizadas en el capítulo 10 para mejorar su relación con los deportistas y otras personas del ambiente deportivo con quienes trabaja.

Características de consultores de psicología del deporte eficientes e ineficientes

Al entrevistar a algunos deportistas, los investigadores (Gould, Tammen, Murphy y May, 1991; Orlick y Partington, 1987; Partington y Orlick, 1987a) han detectado características que se observan en forma sistemática entre los consultores eficientes y los consultores ineficientes especializados en psicología del deporte.

Consultores eficientes

- estaban disponibles y podían establecer buenas relaciones con los deportistas,
- eran flexibles y tenían suficientes conocimientos como para satisfacer las necesidades individuales de los deportistas,
- eran personas amables y tenían algo muy concreto o práctico que ofrecer,
- realizaban varias sesiones de seguimiento con los deportistas durante la temporada y
- eran confiables y encajaban adecuadamente en el equipo.

Consultores ineficientes

- tenían escasas habilidades para las relaciones interpersonales,
- no demostraban sensibilidad para percibir las necesidades individuales de los deportistas,
- carecían de conocimientos de psicología específicos para aplicar al ámbito deportivo,
- demostraron una aplicación inadecuada de las habilidades de consultoría durante las competencias y
- se confiaban en un enfoque "estándar" para implementar el programa de habilidades psicológicas.

Perfil de rendimiento: personalización de las intervenciones psicológicas

La técnica del perfil de rendimiento ha sido elaborada recientemente para identificar importantes objetivos del entrenamiento de las habilidades psicológicas y para tratar de maximizar la motivación de los deportistas para implementar y cumplir el programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas (Butler y Hardy, 1992; Jones, 1993). El deportista es quien identifica algunas áreas de cambio (p. ej., mejorar la concentración y afrontar la presión), por tanto, este enfoque aporta cierto grado de autodeterminación no siempre evidente en otros enfoques del entrenamiento de las habilidades psicológicas. Por ejemplo, se le podría pedir a una jugadora de voleibol que identifique las características o cualidades de las jugadoras de elite que practican ese deporte. La jugadora incluiría todas las cualidades en una lista elaborada en papel (esto también se puede hacer con los equipos; uno podría pedirle a los deportistas que mencionen las cualidades de los deportistas de elite aplicando la técnica del torbellino de ideas con grupos reducidos). Cuando la jugadora deje de escribir, el entrenador o psicólogo deportivo podría ayudarla a identificar otras características mencionando cualidades referidas por otros deportistas de elite que usaron esa técnica en el pasado. Después, la jugadora tendría que adjudicarse el puntaje que le corresponde a sí misma en cada una de las cualidades identificadas, y sus respuestas deberían trasladarse al "perfil de rendimiento" (véase la figura 11.2), que ofrece una representación visual de las fortalezas y posibles áreas de superación de la jugadora.

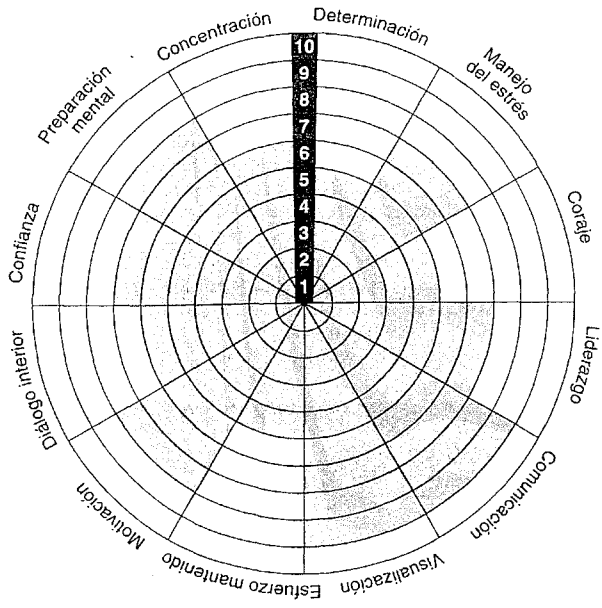


Figura 11.2 Perfil de rendimiento. Los sectores más oscuros indican en qué medida el deportista confía en que tiene las habilidades mentales de los principales referentes del deporte que practica.

Adaptado con autorización de R. Butler y L. Hardy, 1992, "The performance profile: Theory and application", en: *The Sport Psychologist* 6(3): 257.

Valoración de las habilidades mentales del deportista

Al empezar a evaluar las fortalezas y debilidades psicológicas del deportista, tenga en cuenta que no solamente son factores psicológicos los que influyen sobre el rendimiento. Por ejemplo, un jugador de béisbol puede atribuir su disminución en el rendimiento a un estado de angustia excesiva cuando en realidad su problema es biomecánico y está relacionado con un problema en el *swing*. Es decir, también es importante recibir la opinión de entrenadores, expertos en biomecánica, fisiólogos y profesores. Hay indicios que señalan que el deportista podría beneficiarse con el entrenamiento de las habilidades mentales, por ejemplo, cuando el deportista tiene mejor rendimiento en la práctica que en una competencia o cuando tiene un rendimiento más bajo en las competencias importantes que en las menos trascendentes.

Una entrevista oral y la aplicación de inventarios escritos para habilidades psicológicas pueden aportar datos subjetivos y objetivos. Taylor (1995) resumió las fortalezas y debilidades subjetivas y objetivas al evaluar las habilidades mentales de los deportistas (véase cuadro 11.1). Además, Beckman y Kellman (2003) analizaron

los diferentes factores que los psicólogos deportivos deben tener en cuenta antes de administrar cuestionarios y otras evaluaciones formales a los deportistas. Entre otros factores, se debe evaluar la fiabilidad y la validez de los cuestionarios, la utilidad de éstos desde el punto de vista de los deportistas y la honestidad que demuestre el deportista al completarlos. Además, Singer y Anshel (2006) incluyeron ciertas pautas y aspectos éticos relacionados con el uso de pruebas psicológicas en un programa de entrenamiento de habilidades mentales. El formato exacto y la integración de evaluaciones objetivas y subjetivas dependen de la idoneidad del psicólogo deportivo, así como también de la comunicación y la confianza que se establezca entre el deportista y el psicólogo deportivo. Sin embargo, por lo general, recomendamos la entrevista semiestructurada, que incluye preguntas generales con oportunidades de usar las respuestas del deportista para formular preguntas de seguimiento (Orlick, 1990). La entrevista es una buena oportunidad para determinar las áreas en las que el deportista necesita ayuda y para empezar a desarrollar la confianza fundamental que debe existir en cualquier relación terapéutica. Entre los ítems que debe incluir la entrevista se incluyen:

- Cuénteme acerca de su desenvolvimiento en su deporte; incluya las cuestiones que considere importantes, tanto positivas como negativas. (Éste es un buen punto de partida porque le permite al deportista hablar de sí mismo y empezar a sentirse cómodo.)
- Describa en detalle sus pensamientos y sentimientos con respecto a sus mejores y peores rendimientos. ¿Cuál considera su mayor fortaleza psicológica? ¿Y su mayor debilidad?
- Trate de describir los problemas psicológicos que tiene actualmente. ¿Cómo es su relación con el entrenador? ¿Se siente cómodo hablando con él?

También puede intentar usar algún inventario psicológico para evaluar las diversas habilidades. A continuación incluimos algunos de los más comunes que usan los consultores en psicología del deporte:

- Test de estilo atencional e interpersonal (Nideffer, 1976b; Nideffer, Sagal, Lowry y Bond, 2001)
- Escala de angustia deportiva (Smith, Smoll y Schutz, 1990)

Cuadro 11.1 Evaluación de las necesidades del deportista

Tipos	Fortalezas	Limitaciones
	Evaluación subjetiva	
Entrevista (cliente)	Desarrolla confianza y una buena comunicación. Revela autopercepciones, creencias y actitudes. Ofrece conocimientos profundos sobre la participación deportiva y los aspectos de la vida.	Incluye el sesgo de una presentación hecha por uno mismo. Está afectada por la falta de autoconciencia. Está afectada por la falta de perspicacia.
Entrevista (otros)	Provee una nueva perspectiva del deportista. Crea consenso.	Incluye el sesgo de la subjetividad. Está afectada por la agenda alternativa.
Observación	Ofrece datos claros e inequívocos de conducta. Permite la comparación de las percepciones de conducta con las expresadas. Revela patrones de conducta. Revela relaciones entre la práctica y el rendimiento en las competencias. Permite mantener consistencia entre diferentes situaciones.	Incluye el sesgo del observador. Depende de la representatividad de las conductas observadas. Está afectada por las limitaciones de los tiempos de observación.
	Evaluación objetiva	
Específica del deporte	Proporciona una evaluación imparcial.	Está afectada por la resistencia del deportista.
General	Confirma la evaluación subjetiva.	Tiene el inconveniente del sesgo de una presentación hecha por uno mismo. Usa inventarios no específicos del deporte.
Rasgo frente a estado	Evalúa aspectos específicos del deporte. Revela nuevos aspectos. Usa el tiempo de forma eficiente. Permite una fácil administración.	Usa inventarios que no son de diagnóstico. No tiene relación con el rendimiento. Mide sólo los rasgos. Su uso se restringe a las pruebas.

Adaptado con permiso de J. Taylor, 1995, "A conceptual model for integrating athletes' needs and sport demands in the development of competitive mental preparation strategies", en: *The Sport Psychologist* 9(3):342.

- Test de estrategias de rendimiento (Thomas, Murphy y Hardy, 1999)
- Inventario sobre confianza rasgo y confianza estado (Vealey, 1986)

Se han elaborado algunos inventarios deportivos y otros específicos de determinadas situaciones, como el Test de estilo atencional e interpersonal de béisbol (Albrecht y Feltz, 1987), el Test de estrés de las autoridades deportivas (Goldsmith y Williams, 1992) y la Medida de la eficacia en gimnasia (McAuley, 1985). Conforme a estas pautas, Dosil (2006) aportó información específica para implementar programas de entrenamiento de las habilidades mentales para diferentes deportes. Si bien existen algunas similitudes entre los programas de entrenamiento de las habilidades mentales para determinados deportes, los programas pueden diferir en cierta medida según la naturaleza específica del deporte. Por ejemplo, el golf es un deporte cerrado muy previsible en el que el tiempo no es un factor de estrés, en tanto el fútbol es un deporte abierto, con gran cantidad de factores no controlados y en el que el tiempo sí es un factor de estrés. De este modo, el golfista puede trabajar sobre el proceso de pensamiento entre una jugada y otra porque tiene todo el tiempo que necesita; en cambio, el jugador de fútbol tiene que reaccionar rápidamente ante los repentinos cambios de circunstancias durante el partido y no puede pensar mucho mientras está en el campo de juego. Además de evaluar las habilidades mentales del deportista, se debe tener en cuenta las exigencias físicas, técnicas y logísticas específicas de cada deporte para maximizar la efectividad de la intervención psicológica (Taylor, 1995). Por ejemplo, los deportes que requieren explosividad y potencia anaeróbica (como la carrera de 100 metros llanos) son muy diferentes de los que requieren resistencia y potencia aeróbica (como el maratón). Los deportes que se basan en las habilidades motoras finas (p. ej., el tiro con arco) difieren de los que requieren el desarrollo de las habilidades motoras gruesas (p. ej., la halterofilia). Los deportes también difieren según la cantidad de juego continuo; por ejemplo, el golf tiene muchos descansos prolongados entre una jugada y otra, en tanto el fútbol requiere una acción permanente salvo durante el descanso entre los dos tiempos.

Una vez realizada la entrevista y aplicados los inventarios psicológicos, el evaluador debe hacer la devolución e informar a cada deportista cuáles son sus fortalezas y debilidades psicológicas específicas en el rendimiento deportivo. Esta evaluación debe terminar con una parte en la que se identifique el tipo de habilidades psicológicas adecuado para cada deportista. Los deportistas deben tener oportunidad de reaccionar ante las evaluaciones de los consultores y convenir la mejor forma de proceder. Si el consultor de psicología deportiva trabaja con todo el equipo, el entrenador –que es quien tiene más posibilidades de conocer las fortalezas y habilidades mentales del equipo– también debe participar en la evaluación.

Se debe estar alerta ante cualquier persona que se presente con un programa de entrenamiento mental "estándar" que no prevea la evaluación individual y que ignore las necesidades específicas de cada deportista. Lleva más tiempo y esfuerzo personalizar los programas, pero cuanta más atención se preste a las necesidades individuales, más probabilidades existirán de que el programa tenga éxito.

➤ Adecúe los programas de entrenamiento para satisfacer las necesidades individuales. Puede brindar información general al grupo o equipo, si bien debe ser específico cuando elabore un programa individual para el entrenamiento de las habilidades psicológicas.

¿CÓMO DETERMINAR QUÉ HABILIDADES PSICOLÓGICAS SE DEBEN INCLUIR?

Después de la evaluación llega el momento de decidir en qué habilidades psicológicas se debe hacer hincapié durante el programa. Esta decisión debe basarse en las respuestas de entrenadores y deportistas a estas preguntas:

- ¿Con cuántas semanas de entrenamiento o pretemporada cuentan?
- ¿Qué cantidad de tiempo de práctica dedicarán por semana al entrenamiento de las habilidades psicológicas?
- ¿Cuánto interés tienen los deportistas en el entrenamiento de las habilidades psicológicas?
- ¿Tendrán tiempo para la práctica de las habilidades mentales después de iniciada la temporada de competición?

Cuando no hay suficiente tiempo ni compromiso con un programa integral de entrenamiento, es mejor al principio priorizar objetivos y hacer hincapié en algunas habilidades en lugar de trabajar en forma superficial todas las habilidades necesarias.

Lo primero que hay que hacer es diferenciar entre las habilidades psicológicas y los métodos psicológicos (Vealey, 1988). Las **habilidades** son cualidades que se deben alcanzar; los **métodos** son procedimientos o técnicas que se usan para desarrollar esas habilidades. Los métodos básicos para el entrenamiento de las habilidades psicológicas comprenden cuatro técnicas tradicionales para el desarrollo de habilidades: regulación de la activación (véase el capítulo 12), visualización (véase el capítulo 13), fijación de objetivos (véase el capítulo 15) y atención y concentración (véase el capítulo 16).

Vealey (1988) recalcó que la práctica física productiva y la identificación de los procesos físicos y mentales que influyen sobre el rendimiento promueven el desarrollo de las habilidades psicológicas. Con el uso de estos métodos, la autora propuso varias habilidades que se pueden desarrollar a través de un programa bien organizado de entrenamiento de las habilidades psicológicas (véase

Habilidades psicológicas desarrolladas a través del entrenamiento de las habilidades psicológicas

Habilidades fundacionales

- Volición
- Autoconciencia
- Autoestima
- Seguridad en uno mismo

Habilidades de rendimiento

- Activación física óptima
- Activación mental óptima
- Atención óptima

Habilidades facilitadoras

- Habilidades para las relaciones interpersonales
- Gestión del estilo de vida

Adaptado con autorización de R. Vealey, 1988, "Future directions in psychological skills training", en: *The Sport Psychologist* 2: 326.

"Habilidades psicológicas desarrolladas a través del entrenamiento de las habilidades psicológicas"). Estas habilidades reflejan áreas de desarrollo personal y mejoran del rendimiento. Las habilidades fundamentales son las habilidades personales básicas, como por ejemplo la autoestima, y establecen los cimientos para el desarrollo de las habilidades que se relacionan con el desempeño. Por último, las habilidades facilitadoras se centran en el crecimiento y en el cambio para ayudar a la persona a tomar el control de su vida, tanto en los aspectos deportivos como en las demás áreas.

Siempre que se incluyan habilidades y métodos en un programa de entrenamiento de habilidades psicológicas, ambos resultan más eficaces si se acompañan de objetivos

Un modelo de habilidades psicológicas, objetivos y resultados

Objetivo 1: actitud mental positiva

- No realizar comentarios negativos durante los partidos o las prácticas.
- Modificar los "no puedo" por los "sí puedo".
- Dar siempre el 100%.
- No hablar mientras habla el entrenador.
- Mantenerse activo durante los partidos y las prácticas.

Objetivo 2: afrontar los errores y fracasos

- Aceptar que los errores y fracasos son parte del proceso de aprendizaje.
- No recurrir a excusas. Aceptar la responsabilidad para poder revertir los fracasos y transformarlos en éxitos.
- Mantener una actitud positiva, aun después de un error.
- Brindar apoyo a los integrantes del equipo, aun cuando estén cometiendo errores.
- Mantener la atención en la tarea en lugar de reparar en los errores.

Objetivo 3: manejar las situaciones muy estresantes

- Aprender a interpretar la situación como un desafío, no como una amenaza.
- Reconocer los momentos de demasiada tensión. Lograr la relajación indicada.
- Mantener pensamientos positivos y enfocados en la tarea.
- Imaginarse el objetivo de rendir bien en situaciones de gran estrés.
- Concentrarse en los indicios indicados.

Adaptado con autorización de D. Gould, 1983, "Developing psychological skills in young athletes", en: *Coaching science update*, editado por N. Wood (Ottawa: Coaching Association of Canada), 4:10. Copyright de Daniel Gould.

psicológicos adecuados para la persona (Butler y Hardy, 1992; Seabourne y cols., 1985). Los objetivos deben ser definidos en términos medibles y fáciles de entender (véase "Un modelo de habilidades psicológicas, objetivos y resultados".) Dichas definiciones aclaran el objetivo y los resultados esperados. Ofrecen un fundamento claro para planificar cómo lograr los objetivos y evaluar la eficacia de las estrategias para lograr los objetivos.

DISEÑO DEL CRONOGRAMA

Una vez que se evaluaron las necesidades, se identificaron los objetivos de las habilidades psicológicas y se delinearon las estrategias específicas para lograr esos objetivos, ha llegado el momento de elaborar un cronograma de entrenamiento. Uno o dos encuentros por semana, antes o después de la práctica, pueden ser una ocasión formal para educar a los participantes en diversas habilidades psicológicas. En general, es mejor planificar reuniones frecuentes y breves, y no encuentros de más duración pero más espaciados.

Los encuentros informales le permiten al consultor en psicología del deporte proporcionar información y establecer un vínculo. Las reuniones informales pueden tener lugar en el marco de un evento social, en el ómnibus o en el avión durante los viajes para participar en las competencias, en el hotel, durante las comidas o en cualquier otro momento o lugar. Estas reuniones informales constituyen un complemento de las reuniones estructuradas y permiten individualizar los contenidos necesarios para cada deportista.

➤ Las reuniones formales y los encuentros informales de entrenadores y deportistas son oportunidades para que el consultor especializado en el entrenamiento de las habilidades psicológicas mejore las relaciones y establezca una buena comunicación con los deportistas.

Un punto crítico para elaborar un cronograma de entrenamiento es determinar cuándo comenzar y cuánto deberá durar el entrenamiento. Como hemos indicado, es mejor desarrollar habilidades psicológicas justo antes del inicio de la temporada, o fuera de temporada, cuando el entrenador y los deportistas pueden concentrarse en el desarrollo de las habilidades, y no en la práctica, el partido, el viaje o en ganar el partido. Pero la clave es programar un entrenamiento sistemático de las habilidades psicológicas como parte del régimen diario de práctica.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación del desarrollo y el cambio producidos en las habilidades psicológicas es un elemento importante, muchas veces descuidado en los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas. Existe la obligación ética de evaluar la eficacia del programa (Smith, 1989) aunque también existen consideraciones de orden práctico:

- La evaluación proporciona elementos de juicio para medir la eficacia del programa e introducir las modificaciones necesarias.
- La evaluación permite introducir las sugerencias de los participantes relacionadas con la conducción del programa.
- La evaluación es la única forma objetiva de comprobar si el programa ha alcanzado los objetivos.

En teoría, la evaluación debería incluir entrevistas y escalas escritas de valoración para poder hacer llegar opiniones tanto objetivas como subjetivas. También resultan útiles para entrenadores y deportistas los datos objetivos de desempeño. Por ejemplo, si uno de los objetivos del programa era ayudar a un jugador de baloncesto a relajarse antes de ejecutar los tiros libres bajo condiciones de presión, el porcentaje de tiros libres en situaciones críticas (p. ej., durante los últimos 5 minutos de juego cuando exista una diferencia de menos de 5 puntos en el marcador) sería una buena estadística para la evaluación. Las siguientes preguntas son clave para evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas:

- ¿Qué técnicas parecerían funcionar mejor?
- ¿Se destinó tiempo suficiente a la práctica de las habilidades psicológicas?
- ¿Cuán útiles resultaron las sesiones de equipo?
- ¿Cuán útiles resultaron las sesiones individuales?
- ¿Estuvo accesible el consultor?
- ¿El consultor era una persona con conocimientos, informada, y con la que resultaba fácil hablar?
- ¿Se debería introducir alguna modificación en el programa?
- ¿Cuáles fueron las principales fortalezas y debilidades del programa?

Partington y Orlick (1987a, 1987b) recabaron datos y desarrollaron un modelo de formulario de evaluación de consultoría de psicología deportiva (véase página 268) para analizar qué es lo que hace que el consultor sea eficiente, desde el punto de vista del entrenador y desde el punto de vista del deportista. Los psicólogos deportivos aprenden en forma permanente y sus programas se modifican y evolucionan de manera constante.

Formulario de evaluación del consultor de psicología del deporte

Nombre _____

Nombre del consultor _____

Por favor, califique a su consultor en psicología del deporte en cada uno de los siguientes ítems usando un número de la escala de 0 a 10, según se indica a continuación.

En absoluto — Sí, totalmente

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1. Características del consultor:

   Tenía conocimientos útiles sobre entrenamiento mental que parecían indicados para aplicarse directamente a la disciplina deportiva que practico. ____

   Parecía dispuesto a ofrecer un programa de entrenamiento mental personalizado sobre la base de mis contribuciones y necesidades. ____

   Parecía ser una persona abierta, flexible y dispuesta a colaborar conmigo. ____

   Tenía una actitud positiva y constructiva. ____

   Demostró ser confiable. ____

   Me resultó fácil relacionarme con la persona (es decir, me sentí cómodo con esa persona y sentí que me entendía). ____

   Aportó estrategias claras, prácticas y concretas.____

2. ¿Cuán eficaz resultó este consultor?

   Efecto sobre usted: -5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

   Efecto sobre el equipo: -5 -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4 +5

3. ¿Tiene alguna recomendación para mejorar el servicio de consultoría del psicólogo del deporte?

Por favor, indique sus sugerencias en el reverso de la hoja.

Adaptado con autorización de J. Partington y T. Orlick, 1987, "The sport psychology consultant evaluation form", *The Sport Psychologist* 1(4):312.

Problemas frecuentes en la puesta en marcha de un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas

Si se presta atención a algunos de los problemas frecuentes detectados por deportistas, entrenadores y consultores durante la implementación de los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas, es posible mejorar la efectividad de los programas. Ya hemos mencionado algunos de estos problemas en diversos contextos. A continuación incluimos algunos ejemplos específicos.

■ *Falta de convicción.* Muchas personas se resisten al cambio, cualquiera que éste sea. Tanto es así que muchas veces los consultores tienen que convencer a los entrenadores y deportistas de que el desarrollo de las habilidades psicológicas facilitará los éxitos individual y grupal. Un buen "argumento de venta" es el ejemplo de deportistas que son famosos por sus habilidades psicológicas. Por ejemplo,

el legendario clavadista Greg Louganis demostró habilidades psicológicas excepcionales en los Juegos Olímpicos de 1988 cuando, al saltar, se golpeó la cabeza contra el trampolín. Sufrió una herida que requirió sutura y, sin embargo, pudo recuperarse, realizar con éxito el salto siguiente y ganar una medalla de oro. Sin duda, tenía habilidades psicológicas para lograr concentración y manejar la angustia.

■ *Falta de tiempo.* A menudo, los entrenadores alegan que no tienen tiempo suficiente para practicar habilidades mentales. Sin embargo, por lo general es posible encontrar tiempo si el entrenamiento de las habilidades mentales es una de las prioridades. Ésta es otra razón por la que, primero, es necesario convencer a los entrenadores y deportistas de los beneficios del entrenamiento de las habilidades psicológicas. Es necesario comprometerse y fijar un horario –durante o después de la práctica– y dedicárselo exclusivamente al entrenamiento de las habilidades psicológicas. Si usted valora la adquisición de habilidades mentales tiene sentido dedicar tiempo para practicarlas.

■ *Falta de conocimientos deportivos.* A veces los entrenadores señalan que el consultor no tiene conocimientos específicos del deporte en cuestión. En realidad, tener cierta experiencia como jugador o entrenador ayuda al consultor a entender algunos problemas específicos que enfrenta el deportista y le permite usar la jerga del deporte cuando habla con él. Esto estimula la confianza y favorece la buena comunicación que resulta fundamental para mantener una relación efectiva entre el deportista y el consultor. Pero si bien es una ventaja tener una experiencia específica en el deporte, no es absolutamente fundamental si el consultor se familiariza con la naturaleza del deporte y su entorno competitivo. Puede ver grabaciones de partidos, presenciar las prácticas y asistir a las competencias para aprender acerca del deporte.

■ *Falta de continuidad.* Algunos entrenadores y consultores implementan un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas con entusiasmo pero no realizan suficiente seguimiento una vez que el programa está en marcha. Las habilidades psicológicas, como toda otra habilidad, deben practicarse intensamente para aprenderse bien y poder usarse en situaciones de gran presión. Realice el seguimiento durante la temporada, dedicando tiempo al entrenamiento de las habilidades psicológicas y reuniéndose con los deportistas para analizar los avances.

El consultor de psicología deportiva debe tener en cuenta estos problemas potenciales y estar preparado para atenderlos en caso de ser necesario. Muchos consultores cometen errores en los primeros años de su práctica profesional porque no tienen en cuenta las dificultades que surgen durante la programación e implementación de los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas. La preparación y la planificación deben ser prerrequisitos para cualquier consultor de la materia que trabaje con deportistas individuales y equipos. En resumen, la buena preparación, la planificación cuidadosa y el compromiso serio pueden llevar a tener una experiencia gratificante.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Definir el entrenamiento de las habilidades psicológicas y describir los mitos que rodean el tema.

   El entrenamiento de las habilidades psicológicas se refiere a la práctica sistemática y permanente de las habilidades mentales o psicológicas para mejorar el rendimiento, obtener mayor placer o lograr mayor satisfacción con la actividad física o deportiva. Al igual que con las destrezas físicas, las destrezas psicológicas, como la concentración y la capacidad de mantener la atención, la regulación de los niveles de activación, el aumento de la seguridad en sí mismo y el mantenimiento de la motivación, también deben practicarse y refinarse sistemáticamente. Circulan varios mitos (no tienen apoyo en datos concretos o evidencia empírica) acerca del uso de las técnicas psicológicas para mejorar el rendimiento. Algunos de los mitos sostienen que: a) el entrenamiento de las habilidades psicológicas sólo está indicado para los deportistas con "problemas", b) el entrenamiento de las habilidades psicológicas es sólo para los deportistas de elite, c) el entrenamiento de las habilidades psicológicas proporciona soluciones rápidas y fáciles para problemas complejos, y d) el entrenamiento de las habilidades psicológicas es sólo un abracadabra que no funciona.

2. Definir el marco teórico para el entrenamiento de las habilidades psicológicas.

   El entrenamiento de las habilidades psicológicas tiene un marco teórico que proviene principalmente de dos fuentes: los estudios de investigación y la experiencia práctica. Se han realizado estudios originales de investigación con deportistas que demuestran habilidades psicológicas superiores (en comparación con deportistas menos exitosos). La segunda fuente se relaciona con entrenadores y deportistas cuya experiencia deportiva los ha convencido de la importancia de las habilidades psicológicas para

maximizar el rendimiento, y también los ha convencido de que estas habilidades deberían integrarse en los regímenes de entrenamiento diario de los deportistas.

3. Analizar las tres etapas de los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas.

   Si bien los programas de entrenamiento de las habilidades deportivas adoptan muchas formas para adecuarse a las necesidades de los participantes, los programas por lo general tienen una estructura preconfigurada, con tres etapas claramente diferenciadas: la etapa educativa (aprender la importancia del entrenamiento de las habilidades psicológicas), la etapa de la adquisición (incorporar las habilidades mentales) y la etapa de la práctica (usar las habilidades mentales durante el entrenamiento, antes de aplicarlas durante las competencias).

4. Examinar el proceso de autorregulación psicológica.

   La habilidad para trabajar hacia el logro de los objetivos a corto y largo plazo a través de la monitorización y el manejo de los pensamientos, sentimientos y comportamientos propios se denomina autorregulación y constituye el fin último del entrenamiento de las habilidades psicológicas. Comprende cinco etapas: identificación del problema, compromiso, ejecución, manejo de las circunstancias ambientales y generalización. Este modelo debe usarse para conducir los esfuerzos del entrenamiento de las habilidades psicológicas.

5. Elaborar un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas.

   El primer paso es evaluar las necesidades psicológicas para determinar los componentes específicos de un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas. El programa debe adecuarse a la personalidad específica del individuo, la situación y las necesidades. El programa inicial de entrenamiento de las habilidades psicológicas debería durar de tres a seis meses y debería comenzar durante la pretemporada o fuera de temporada. Es conveniente tener un consultor de psicología deportiva a cargo de la implementación del programa, pero también es posible que el entrenador u otra persona entrenada del plantel esté a cargo de la conducción del programa.

6. Entender los problemas que se presentan al implementar un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas.

   Existen varios problemas potenciales que deben tenerse en cuenta cuando se implementa un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas. Entre ellos podemos mencionar la falta de convicción del deportista, la falta subjetiva de tiempo para el programa de entrenamiento, la falta de conocimientos específicos acerca del deporte en particular (cuando el programa está administrado por un consultor de psicología deportiva) y la falta de continuidad y evaluación.

PALABRAS CLAVE

autorregulación
entrenamiento de las habilidades psicológicas
fase de adquisición
fase educativa
fase práctica
habilidades
métodos
resistencia mental

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. Analizar tres razones de la importancia del entrenamiento de las habilidades psicológicas.
2. Analizar tres razones por las que, a menudo, deportistas y entrenadores descuidan la importancia del entrenamiento de las habilidades psicológicas y analizar las razones por las que son falsos los mitos relacionados con el entrenamiento de las habilidades psicológicas.
3. Proporcionar ejemplos específicos de la procedencia del marco teórico del entrenamiento de las habilidades psicológicas a partir de la investigación con deportistas de elite y las experiencias de deportistas-entrenadores.
4. Describir las tres etapas del entrenamiento de las habilidades psicológicas: educación, adquisición y práctica.

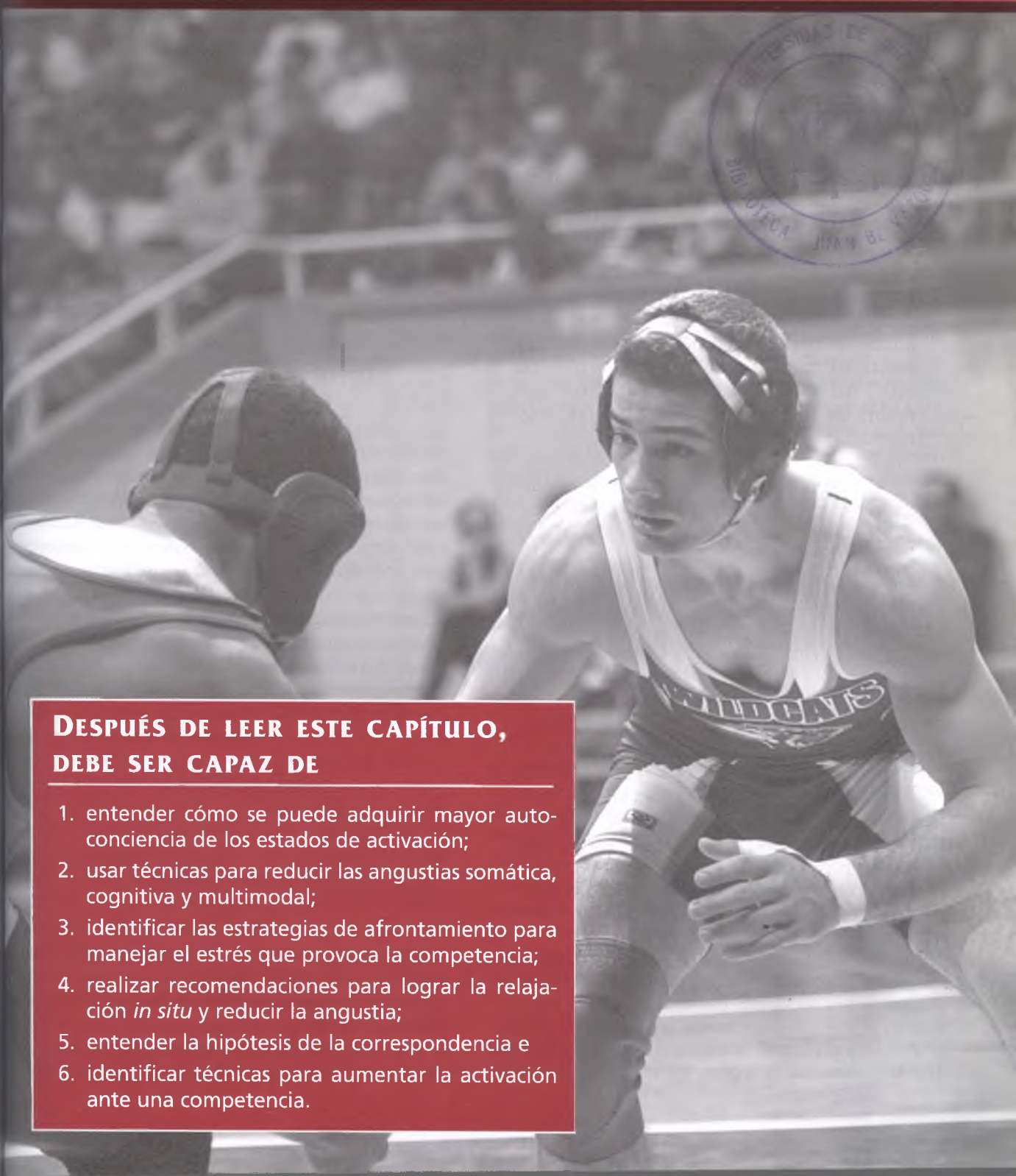
5. ¿Qué es la autorregulación y por qué es importante?
6. ¿Qué datos empíricos existen que demuestran que el entrenamiento de las habilidades psicológicas mejora el rendimiento deportivo?
7. ¿Quién debería conducir los programas de entrenamiento de las habilidades deportivas? Incluir los criterios de la AAASP para la certificación en la respuesta.
8. ¿Cuál es el mejor momento para implementar los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas y por qué?
9. ¿Cuánto tiempo debería dedicarse a la práctica del entrenamiento de las habilidades psicológicas y por qué?
10. ¿Cómo evaluaría las fortalezas y debilidades psicológicas de una persona en una entrevista y a través de inventarios psicológicos escritos?
11. Describir en qué forma Vealey desglosa los programas de entrenamiento de las habilidades psicológicas en métodos y habilidades psicológicas. Dar ejemplos.
12. ¿Por qué es importante evaluar la eficacia del entrenamiento de las habilidades psicológicas? ¿Qué preguntas específicas usaría para evaluar la eficacia?
13. Analizar el término resistencia mental. ¿Cómo se define el concepto en el marco de la investigación y cómo lo definiría usted? Dar ejemplos específicos. Analizar algunas consideraciones específicas que surgen cuando se utiliza el entrenamiento de las habilidades psicológicas con deportistas que tienen discapacidades físicas o intelectuales.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Usted es entrenador y decide empezar a implementar un programa de entrenamiento de habilidades psicológicas fuera de la temporada. ¿Cómo lo hará? ¿Cuáles son algunas de las posibles dificultades que debería tener en cuenta y qué haría para superarlas?
2. Usted quiere iniciar un programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas con su equipo y decide contratar a un psicólogo deportivo para que lo ayude con el programa. Analice en qué forma usted, entrenador, interactuaría con el psicólogo deportivo. ¿Cuál sería su función dentro del programa de entrenamiento de las habilidades psicológicas? Analice las ventajas y limitaciones de este enfoque.

12

Control de la activación



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. entender cómo se puede adquirir mayor autoconciencia de los estados de activación;
2. usar técnicas para reducir las angustias somática, cognitiva y multimodal;
3. identificar las estrategias de afrontamiento para manejar el estrés que provoca la competencia;
4. realizar recomendaciones para lograr la relajación *in situ* y reducir la angustia;
5. entender la hipótesis de la correspondencia e
6. identificar técnicas para aumentar la activación ante una competencia.

Vivimos en un mundo en el que el estrés se ha convertido en una parte de nuestra vida diaria. Sin duda, la presión por tener un rendimiento de alto nivel en los deportes competitivos ha aumentado en los últimos años debido a la atención que reciben de los medios y al dinero que se mueve en el mundo del deporte. En síntesis, nuestra sociedad valora el triunfo y el éxito en todos los niveles de competición, y los entrenadores y deportistas se sienten presionados para ganar. Sin embargo, las personas que no son capaces de afrontar con éxito la presión que generan los deportes competitivos pueden experimentar no sólo una disminución del rendimiento sino también un padecimiento mental y hasta dolencias físicas. A veces, la presión constante puede causar desgaste profesional en el deporte y las actividades físicas (véase el capítulo 21), y ocasionar úlceras, cefaleas e hipertensión.

Sin embargo, según la persona y la situación, existen diversas formas para hacer frente a la presión del deporte competitivo. Las siguientes citas muestran la forma en que algunos deportistas manejan la presión que les generan las situaciones competitivas.

> LO QUE SIEMPRE FUNCIONÓ MEJOR PARA MÍ, CADA VEZ QUE SENTÍA QUE ME ESTABA TENSIONANDO MUCHO PARA JUGAR BIEN, ERA SIMPLEMENTE RECORDARME A MÍ MISMO QUE LO PEOR, LO PEOR QUE PODÍA PASARME, ERA PERDER UN MÍSERO PARTIDO DE TENIS. ¡ESO ES TODO!
>
> *ROD LAVER, EX JUGADOR PROFESIONAL DE TENIS DE PRIMER NIVEL (TARSHIS, 1977, P. 87)*

> ME ENCANTA LA PRESIÓN. ES LO QUE SIEMPRE ESTOY ESPERANDO.
>
> *DALY THOMPSON, MEDALLA DE ORO EN DECATLÓN EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS*

> LA TÉCNICA DE RELAJACIÓN QUE USÉ TODO EL AÑO PASADO ES UNA ESPECIE DE MANTRA. CUENTO DESDE TRES HASTA CERO Y CUANDO LLEGO A CERO PUEDO TENER UN ENFOQUE MÁS TRANQUILO. USO ESTA TÉCNICA CUANDO TENGO QUE ESTAR ALLÍ PARADO, ESPERANDO LA DECISIÓN DE LOS JUECES Y SIENTO UNA RÁFAGA DE NERVIOS QUE ES DEMASIADO FUERTE.
>
> *JAMES MAY, MEDALLA DE ORO EN GIMNASIA EN LOS JUEGOS DEL COMMONWEALTH*

No sólo cada deportista responde de diferente forma a la presión, sino que el deporte que practica o la función que tiene dentro del equipo también se convierten en un factor fundamental con respecto a su reacción. Por ejemplo, un golfista que se prepara a ejecutar un *putt* de 20 pies podría controlar la activación de forma diferente que un luchador que se dirige al ring. En forma similar, un procedimiento específico de relajación podría funcionar mejor para controlar la angustia cognitiva (mental), en tanto otro podría ser más eficaz para hacer frente a la angustia somática (psicológica). La relación entre la activación y el rendimiento puede ser complicada (véase el capítulo 4) y los deportistas que practican deportes competitivos necesitan aprender a controlar la activación. Deben tener capacidad para aumentarla –estimularse– cuando sienten que están cayendo en un letargo y reducirla cuando la presión de ganar les provoca nerviosismo y angustia. La clave es que los individuos encuentren el nivel óptimo de activación sin perder la intensidad ni la concentración.

En este capítulo analizamos en detalle diversas técnicas para regular la activación y ayudar a las personas que realizan deportes y otras actividades físicas a alcanzar su nivel óptimo de activación. El primer paso de este proceso es saber reconocer los estados de angustia y activación, y tener conciencia de ellos.

MAYOR AUTOCONCIENCIA DEL NIVEL DE ACTIVACIÓN

El primer paso para controlar los niveles de activación es tener mayor conciencia de ellos durante las prácticas y las instancias de competición. Por lo general, esto significa introspección y reconocimiento de la forma en que los estados emocionales afectan el rendimiento. Como deportista, probablemente usted pueda identificar ciertos sentimientos asociados con rendimientos de alto nivel y otros sentimientos que se asocian con un mal rendimiento. Para tener mayor conciencia de sus estados de activación recomendamos el siguiente proceso.

Primero, rememore su mejor rendimiento. Trate de visualizar el momento concreto de la competencia con la mayor claridad posible, concentrándose en cómo se sintió y en lo que pensaba en ese momento. Tómese por lo menos cinco minutos para revivir la experiencia. Luego, complete los ítems de la "Lista de control de los estados de rendimiento". Como usted está reconstruyendo su mejor rendimiento, para "jugué extremadamente bien" tiene que marcar el número 1. Para el segundo ítem, si se sintió moderadamente angustiado, puede marcar el número 4. No hay respuestas que estén bien o mal; el objetivo no es otro que tomar conciencia de la relación que existe entre sus estados psicológicos y los rendimientos. Después de completar la lista, repita el proceso con su peor rendimiento.

Ahora compare sus respuestas para los dos rendimientos que rememoró. La mayoría de las personas

Lista de control de los estados de rendimiento

Jugué muy bien	1	2	3	4	5	6	Jugué muy mal
Me sentí muy relajado	1	2	3	4	5	6	Me sentí muy angustiado
Me sentí muy seguro	1	2	3	4	5	6	Me sentí muy inseguro
Sentí que tenía un control total	1	2	3	4	5	6	Sentí que no tenía ningún control
Los músculos estaban relajados	1	2	3	4	5	6	Los músculos estaban tensos
Me sentí con mucha energía	1	2	3	4	5	6	Me sentí muy fatigado
El diálogo interior fue positivo	1	2	3	4	5	6	El diálogo interior fue negativo
Me sentí totalmente concentrado	1	2	3	4	5	6	Me sentí totalmente desconcentrado
No me costó esfuerzo	1	2	3	4	5	6	Tuve que hacer un gran esfuerzo
Tuve mucha energía	1	2	3	4	5	6	Tuve escasa energía

descubre que sus pensamientos y sentimientos son completamente diferentes cuando comparan una situación en la que jugaron bien con otra en la que jugaron mal. Éste es el principio del entrenamiento para tomar conciencia. Si desea entender mejor la relación que existe entre pensamientos, sentimientos y rendimiento, debe analizarse a sí mismo; para ello deberá completar la lista de control inmediatamente después de cada práctica o competición durante las próximas semanas. Es probable que su estado psicológico varíe durante una determinada sesión. Por ejemplo, si se siente de cierta forma durante la primera mitad de un partido de baloncesto y de otra forma durante la segunda mitad, lo que debe hacer es completar dos listas de control. Con este método, usted únicamente realiza una estimación aproximada de sus sentimientos: la precisión total es imposible. Recuerde que lo más importante es entender la relación que existe entre cómo se siente interiormente y cómo se desempeña hacia afuera.

- Es necesario que tome mayor conciencia de sus estados psicológicos antes de poder controlar sus pensamientos y sentimientos. La forma en que las personas afrontan la angustia es más importante que el grado de angustia que experimentan.

En los últimos tiempos, el estudio de la autoconciencia de los estados de activación ha evolucionado para tratar de determinar si esos estados se perciben como facilitadores o debilitadores. El entrenador olímpico de baloncesto Jack Donahue advirtió que "no es cuestión de sacarse de encima el estado de nerviosismo sino de lograr que los nervios nos aporten información" (Orlick, 1986, p. 112). Según estas pautas, se determinó que los deportistas de elite, por lo general, interpretan sus estados de angustia como más facilitadores que los deportistas que no son de elite (Hanton y Jones, 1999a). Los psicólogos deportivos no sólo pueden ayudar a los deportistas a tener mayor conciencia de sus estados de activación: también pueden ayudarlos para que los interpreten en una forma positiva. Esto se puede apreciar en la siguiente cita de un nadador olímpico:

> LO QUE QUIERO DECIR ES QUE UNO TIENE QUE ESTAR NERVIOSO PARA NADAR BIEN. [...] SI NO TE INQUIETA LA SITUACIÓN, NO PUEDES NADAR BIEN. [...] YO CREO QUE LOS NERVIOS TE HACEN AFLORAR LO MEJOR QUE TIENES DENTRO DE TI, Y YO EN SEGUIDA ME DI CUENTA, QUE YO QUERÍA SENTIRME ASÍ. *(HANTON Y JONES, 1999B, P. 9)*

Además, Eubank y Collins (2000) descubrieron que las personas que pueden ver su angustia como facilitadora tienen más probabilidades de usar estrategias de afrontamiento centradas en el problema y en la emoción. Por el contrario, las personas que ven su angustia como un elemento debilitador, parecen estar limitadas en el uso de cualquier estrategia de afrontamiento. Por lo tanto, no solamente las personas que ven su angustia como un elemento facilitador por lo general tienen un mejor desempeño sino que también pueden afrontar la angustia con más eficacia. Pasemos a considerar a continuación algunas de las técnicas que se usan con más frecuencia para controlar la angustia en el ámbito del deporte y la actividad física.

USO DE TÉCNICAS PARA REDUCIR LA ANGUSTIA

Una de las principales formas en la que el exceso de angustia puede afectar al ejecutante es a través de la mayor tensión muscular. En realidad, el exceso de angustia puede producir una tensión muscular contraproducente, que a su vez puede perjudicar el rendimiento. Por ejemplo, cuando los músculos están muy tensos, los movimientos son torpes, bruscos, rígidos y sin coordinación, y es muy fácil desarrollar un exceso de tensión muscular. Lo más común es pensar: "Cuanto más practique, más rendiré". Sin embargo, este razonamiento no es correcto.

A modo de ejercicio rápido y práctico, apoye la mano con la palma hacia abajo y el brazo que mejor usa sobre un escritorio o mesa. Tense todos los músculos de la mano y muñeca y luego trate de hacer tamborilear los dedos índice y mayor llevándolos hacia atrás y hacia adelante rápidamente. Haga este ejercicio durante 30 segundos. Ahora trate de relajar los músculos de las manos y los dedos, y repita el ejercicio. Probablemente descubrirá que la tensión muscular retarda sus movimientos y le resta coordinación en comparación con los movimientos de los músculos cuando están relajados.

Además de producir a veces una tensión muscular contraproducente, el exceso de angustia también puede producir pensamientos y reflexiones contraproducentes. ¿Alguna vez se ha sentido verdaderamente angustiado antes o durante un encuentro deportivo importante, se encontró distraído y con pensamientos negativos como "espero no arruinar este tiro" o "espero no fallar delante de todas estas personas"? Una cita del jugador de béisbol B. J. Surhoff ejemplifica esta situación: "El poder *siempre estuvo allí; lo único que tenía* que hacer era encontrar la forma de aprovecharlo. [...] En gran medida, es cuestión de aprender a relajarse cuando estás en la base. Ya no te importa tanto como antes batear afuera y quedar mal".

A continuación incluimos algunos procedimientos de relajación que se usan con frecuencia en el deporte y las actividades físicas. Algunas de estas técnicas se centran en reducir la angustia somática; otras, en la angustia cognitiva. Incluso algunas son multimodales por naturaleza y usan una variedad de técnicas para afrontar la angustia somática y la angustia cognitiva.

TÉCNICAS PARA REDUCIR LA ANGUSTIA SOMÁTICA

El primer grupo de técnicas trabaja principalmente para reducir la activación fisiológica asociada con el aumento de la angustia somática.

RELAJACIÓN PROGRESIVA

La técnica de la **relajación progresiva** de Edmund Jacobson (1938) constituye el pilar fundamental de muchas técnicas modernas de relajación. Este procedimiento consiste en tensar y relajar músculos específicos. Jacobson la denominó *técnica de relajación progresiva* porque la tensión y la relajación avanzan de un grupo de grandes músculos al siguiente hasta que todos los grupos de músculos se relajan por completo. La relajación progresiva descansa en algunos supuestos básicos: a) es posible aprender la diferencia entre tensión y relajación, b) la tensión y la relajación se excluyen mutuamente, es decir, no es posible estar relajado y tenso al mismo tiempo, y c) la relajación corporal a través de la reducción de la tensión muscular produce, a su vez, la reducción de la tensión mental. La técnica de Jacobson se ha modificado en gran medida con el transcurso de los años pero mantiene su propósito de ayudar a las personas a aprender a sentir la tensión muscular y, luego, a liberar esa tensión.

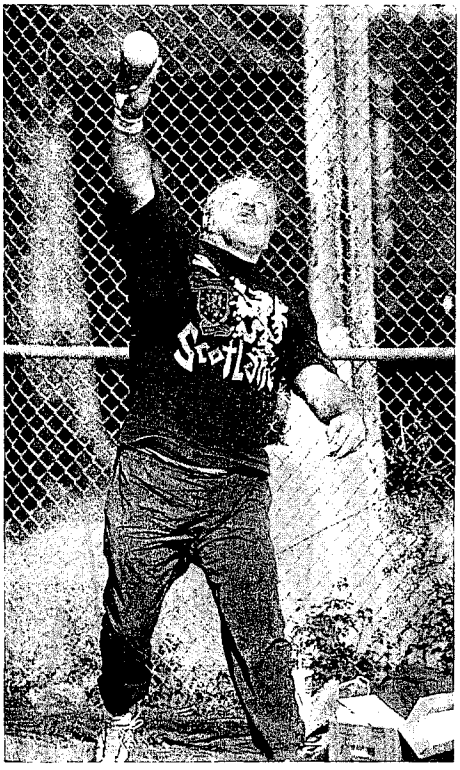
Los ciclos de tensión-relajación ayudan al deportista a tomar conciencia de la diferencia que existe entre la tensión y la falta de tensión. Cada ciclo requiere la contracción máxima de un grupo específico de músculos y luego, la relajación completa del mismo grupo muscular, y a la vez concentrarse en las diferentes sensaciones de tensión y relajación. Con habilidad, el deportista puede detectar la tensión de un músculo o zona específica del cuerpo, como el cuello, por ejemplo, y luego relajar los músculos. Algunas personas incluso aprenden a usar la técnica durante los descansos de sus actividades habituales, a modo de recreo. Las primeras sesiones de relajación progresiva pueden durar hasta 30 minutos. Con la práctica, se requiere menos tiempo ya que el objetivo es desarrollar la capacidad de relajarse en el lugar, durante el transcurso de la competencia.

Ost (1988) ideó una variante aplicada de la técnica de relajación que desarrolló a partir de la relajación progresiva para enseñarle a una persona a relajarse, incluso en 20 o 30 segundos. La primera etapa del entrenamiento requiere una sesión de relajación progresiva de 15 minutos practicada dos veces por día; en esta sesión, los grupos de músculos se tensan y luego se relajan. La persona luego continúa con una etapa de liberación únicamente, que requiere de 5 a 7 minutos. Luego el tiempo se reduce a 2 a 3 minutos con el uso de un recurso autodidacta: "Relax". Este tiempo se reduce aún más hasta que sólo se requieren algunos segundos y luego la técnica se practica en situaciones específicas. Por ejemplo, un jugador de golf que se siente tenso y angustiado frente a ciertas situaciones en las que tiene que golpear la bola, puede usar esta técnica entre tiros para prepararse para tiros difíciles.

CONTROL DE LA RESPIRACIÓN

Con frecuencia, la forma correcta de respirar es clave para relajarse, y el **control de la respiración** es otra técnica de relajación vinculada con lo físico. En realidad, el control de la respiración es una de las formas más fáciles y más eficaces de controlar la angustia y la tensión muscular. Cuando la persona está tranquila y se siente segura y en control de la situación, la respiración es serena, profunda y rítmica. Cuando se siente presionada y tensa, es probable que la respiración sea breve, poco profunda e irregular.

Lamentablemente, muchos deportistas no han aprendido a respirar en forma correcta. Al tener que actuar bajo presión, muchas veces no logran coordinar la respiración con la ejecución de la destreza. Las investigaciones han demostrado que inspirar profundamente y mantener el aire aumenta la tensión muscular, en tanto que la exhalación reduce la tensión muscular. Por ejemplo, la mayoría de los deportistas que practican lanzamiento de disco, lanzamiento de bala y los lanzadores de béisbol (*pitchers*) aprenden a exhalar durante el lanzamiento. Algunos deportistas incluso exhalan en forma audible cada vez que ejecutan. Se acumula presión durante la competencia, por lo que la tendencia natural es contener la respiración; esto provoca el aumento de la tensión muscular e interfiere con el movimiento coordinado necesario para lograr el máximo rendimiento. Sin embargo, con práctica, la respiración es un sistema fisiológico que resulta simple de controlar. Realizar una inspiración profunda, lenta y completa, por lo general dispara una respuesta de relajación.



Coordinar la respiración con la ejecución (es decir, exhalar al mismo tiempo que se realiza el lanzamiento) reduce la tensión muscular.

Para practicar el control de la respiración realice una inspiración profunda y completa, e imagine que los pulmones se dividen en tres niveles. Concéntrese en llenar de aire el nivel inferior de los pulmones, empujando hacia abajo el diafragma y obligándose a sacar hacia afuera el abdomen. Luego, llene la parte media de los pulmones, expandiendo la cavidad torácica y elevando la caja. Por último, llene de aire el nivel superior de los pulmones levantando el tórax y los hombros levemente. Mantenga la respiración durante algunos minutos y luego exhale lentamente empujando el abdomen hacia adentro y descendiendo los hombros y el tórax. Al concentrarse en el descenso (inhalación) y en la elevación (exhalación) del diafragma, usted sentirá una mayor sensación de estabilidad, equilibrio y relajación. Para aumentar la importancia y tomar conciencia de la etapa de exhalación, las personas pueden aprender a inhalar contando hasta cuatro y exhalar contando hasta ocho. Esta proporción de 1:2 en el tiempo de inhalación-exhalación ayuda a respirar con más lentitud y aumenta la relajación al concentrarse en la etapa de exhalación (Williams y Harris, 1998).

El mejor momento para usar el control de respiración durante la competencia es durante los períodos de descanso o recesos de la acción (p. ej., antes del saque en el tenis, justo antes de un *putt* en el golf, al prepararse para un tiro libre en el baloncesto). La secuencia de inhalación-exhalación lenta y consciente lo ayudará a mantener la calma y controlar la angustia durante momentos especialmente estresantes. Al concentrarse en su respiración, es menos probable que se sienta perturbado por cuestiones intrascendentes, como el público o los artilugios de los adversarios. La respiración profunda también ayuda a los deportistas a relajar los músculos del cuello y los hombros, y les permite sentirse más fuertes, equilibrados y listos para entrar en acción. Por último, la respiración profunda les permite un breve descanso mental para liberarse de la presión de la competencia y renovar sus energías.

BIORRETROALIMENTACIÓN

En la mayoría de los procedimientos de relajación, uno de los objetivos es tomar conciencia de la tensión muscular y de las reacciones del sistema nervioso autónomo, como

Instrucciones para la relajación progresiva

En cada paso, usted primero tensará un grupo de músculos y luego lo relajará. Preste mucha atención a lo que siente cuando el músculo está relajado y compárelo con lo que siente cuando el mismo músculo está tenso. Cada etapa debe durar entre 5 y 7 segundos. Para cada grupo muscular, realice el ejercicio dos veces antes de pasar al grupo siguiente. A medida que adquiera habilidad, podrá omitir el paso de tensar el músculo y concentrarse sólo en la relajación. Por lo general, es conveniente registrar las siguientes instrucciones; incluso puede realizar una pequeña inversión y comprar un registrador de relajación progresiva.

1. Encuentre un lugar tranquilo, disminuya la intensidad de la luz y recuéstese en una posición cómoda, sin cruzar las piernas. Afloje las prendas ajustadas que tenga puestas. Respire hondo, exhale el aire lentamente y relájese.

2. Levante los brazos, extiéndalos hacia adelante y cierre bien los puños de ambas manos. Perciba la tensión incómoda que se genera en manos y dedos. Mantenga la tensión durante 5 segundos; luego libere a medias la tensión y mantenga otros 5 segundos más. Permita la relajación completa de las manos. Advierta cómo desaparecen la tensión y la incomodidad y cómo son reemplazados por la comodidad y la relajación. Concéntrese en comparar lo que sintió cuando manos y dedos estaban tensos con la sensación de relajación que siente ahora. Concéntrese en relajar completamente las manos durante 10 a 15 segundos.

3. Tense los brazos con fuerza durante 5 segundos y concéntrese en sentir la tensión. Libere a medias la tensión, mantenga otros 5 segundos más y vuelva a concentrarse en la tensión. Ahora relaje los brazos por completo durante 10 a 15 segundos y concéntrese en la relajación que va extendiéndose. Deje que los brazos descansen flácidos al costado del cuerpo.

4. Flexione los dedos de los pies tanto como pueda. Después de 5 segundos, libere a medias la tensión y mantenga otros 5 segundos más. Después, relaje por completo los dedos y concéntrese en la sensación de relajación que se extiende. Continúe relajando los dedos durante 10 a 15 segundos.

5. Estire los dedos de los pies alejándolos de usted y tense los pies y las pantorrillas. Mantenga firme la tensión durante 5 segundos; luego libere a medias durante otros 5 segundos. Relaje los pies y las pantorrillas por completo durante 10 a 15 segundos.

6. Extienda las piernas, elévelas separándolas del piso unos 15 centímetros y tense los músculos de los muslos. Mantenga la tensión durante 5 segundos y luego libérela a medias; mantenga otros 5 segundos antes de relajar los muslos por completo. Concéntrese en los pies, las pantorrillas y los muslos durante 30 segundos.

7. Tense los músculos del abdomen todo lo que pueda durante 5 segundos y concéntrese en la tensión. Libere la tensión a medias y mantenga durante otros 5 segundos antes de relajar los músculos del estómago por completo. Concéntrese en la relajación que va extendiéndose hasta que los músculos del estómago estén totalmente relajados.

8. Para tensar los músculos del tórax y los hombros presione las palmas de las manos entre sí y empuje. Mantenga durante 5 segundos; luego libere a medias y mantenga durante otros 5 segundos. Ahora, relaje los músculos y concéntrese en la relajación hasta que sus músculos estén totalmente flojos y relajados. Concéntrese también en los grupos de músculos que relajó antes.

9. Empuje la espalda contra el piso todo lo que pueda y tense los músculos de la espalda. Libere la tensión a medias después de 5 segundos, mantenga la tensión reducida y concéntrese en ésta durante otros 5 segundos. Relaje los músculos de la espalda y los hombros por completo; concéntrese en la relajación que se extiende por la zona.

10. Con torso, brazos y piernas relajadas, tense los músculos del cuello llevando la cabeza hacia adelante hasta que el mentón toque el pecho. Mantenga durante 5 segundos, libere la tensión a medias y mantenga el resto durante otros 5 segundos; después relaje el cuello por completo. Deje que la cabeza cuelgue cómodamente mientras se concentra en la relajación que se extiende por los músculos del cuello.

11. Apriete los dientes y sienta la tensión que se genera en los músculos de la mandíbula. Después de 5 segundos libere a medias la tensión y mantenga durante otros 5 segundos antes de liberar por completo la tensión. Deje relajar por completo los músculos de la boca y la cara, con los labios levemente separados. Concéntrese en relajar totalmente estos músculos durante 10 a 15 segundos.

12. Arrugue la frente y el cuero cabelludo con toda la fuerza que pueda. Mantenga durante 5 segundos y luego libere a medias la tensión. Mantenga otros 5 segundos. Relaje la frente y el cuero cabelludo por

completo, concéntrese en la sensación de relajación y compárela con la tensión previa. Concéntrese durante 1 minuto en relajar todos los músculos del cuerpo.

13. La técnica de la relajación controlada por claves es el objetivo final de la relajación progresiva. La respiración puede servir como un impulso y una clave para la relajación efectiva. Haga una serie de breves inhalaciones, una por segundo, hasta que el tórax esté lleno de aire. Mantenga durante 5 segundos. Luego exhale lentamente durante 10 segundos mientras piensa para sí en la palabra *relax* o *calma*. Repita el proceso por lo menos cinco veces, tratando de profundizar cada vez más el estado de relajación que esté experimentando.

el corazón o el ritmo respiratorio. La **biorretroalimentación** es una técnica específicamente diseñada para enseñarles a las personas a controlar las respuestas fisiológicas o autónomas. Por lo general, requiere un dispositivo de monitorización electrónica que puede detectar y amplificar las respuestas internas, que por lo general no registramos. Estos instrumentos electrónicos proporcionan información visual o auditiva de las respuestas fisiológicas, como la actividad muscular, la temperatura de la piel, las ondas cerebrales o el ritmo cardíaco, aunque la mayoría de los estudios han usado la actividad muscular medida por electromiografía (Zaichkowsky y Takenaka, 1993).

➤ El entrenamiento de la biorretroalimentación puede ayudar a las personas a tener mayor conciencia de su sistema nervioso autónomo y, por lo tanto, a controlar sus reacciones.

Por ejemplo, un jugador de tenis siente tensión muscular en el cuello y los hombros antes de servir en los momentos importantes de un partido. Se le podría colocar electrodos en los músculos específicos de la región del cuello y los hombros, y pedirle que relaje estos músculos en particular. La tensión excesiva de los músculos provocaría un ruido constante y fuerte del dispositivo de biorretroalimentación. El objetivo del tenista sería silenciar el instrumento y para ello debería lograr la relajación muscular del cuello y los hombros. Podría lograr la relajación a través de cualquier técnica, por ejemplo, a través de la visualización de una escena positiva o del diálogo interior positivo. La clave está en que a menor nivel de ruido, más relajados estarán los músculos. Esta retroalimentación le permite al jugador conocer su nivel de tensión y saber si éste está aumentando o disminuyendo.

Una vez que el jugador de tenis aprende a reconocer y a reducir la tensión muscular de hombros y cuello, debe ser capaz de trasladar este conocimiento a la cancha de tenis. Puede lograrlo intercalando sesiones sin biorretroalimentación con otras sesiones dentro del régimen de entrenamiento. De a poco, se debe aumentar la duración de las sesiones sin el instrumento para que el jugador dependa menos de la señal auditiva y tome mayor conciencia de los cambios fisiológicos. Con práctica y experiencia suficientes, el tenista puede aprender a identificar el momento de inicio de la tensión muscular y controlarla para que su saque se realice en forma eficaz en situaciones comprometidas.

La investigación ha demostrado que los tiradores de rifle pueden mejorar su rendimiento entrenándose solos y utilizando la biorretroalimentación para disparar entre dos latidos del corazón (Daniel y Landers, 1981; Wilkinson, Landers y Daniels, 1981). Además, la biorretroalimentación ha sido efectiva para mejorar el rendimiento de deportistas aficionados, universitarios y profesionales de diversas disciplinas (Crews, 1993; Zaichkowsky y Fuchs, 1988, 1989). Si bien no todos los estudios de biorretroalimentación han demostrado que mejoren el rendimiento, la técnica ha exhibido su utilidad para reducir la angustia y la tensión muscular en forma sistemática.

TÉCNICAS PARA REDUCIR LA ANGUSTIA COGNITIVA

Algunas técnicas de relajación se centran más directamente en la relajación de la mente que en la relajación progresiva y la respiración profunda. El argumento es que la relajación de la mente producirá a su vez la relajación corporal. Tanto las técnicas mentales como las físicas pueden llevar a un estado de relajación aunque recorran caminos diferentes. Analizaremos a continuación algunas de las técnicas empleadas para la relajación mental.

RESPUESTA DE RELAJACIÓN

Herbert Benson, médico de la Escuela de Medicina de Harvard, popularizó un método de relajación muy sólido desde el punto de vista científico que denominó la **respuesta de relajación** (Benson y Proctor, 1984). El método de Benson aplica los elementos básicos de la meditación, aunque elimina toda connotación espiritual o religiosa. Muchos deportistas han utilizado la meditación para prepararse mentalmente para competir, y aseguran que con esto mejoran su capacidad para relajarse, concentrarse y tener más energía. Sin embargo, en algunos estudios controlados se ha analizado la eficacia de la respuesta de relajación con respecto a mejorar el rendimiento. El estado mental alcanzado a través de la medi-

tación se caracteriza por una aguda toma de conciencia, naturalidad, relajación, espontaneidad y concentración –muchos de los elementos que caracterizan el rendimiento superior.

La respuesta de relajación requiere cuatro elementos:

1. *Un lugar tranquilo, que asegure que se minimicen las distracciones y la estimulación externa.*

2. *Una posición cómoda que pueda mantenerse por un rato.* Siéntese en una silla cómoda, por ejemplo, pero no se recueste en la cama porque no es conveniente quedarse dormido.

3. *Un recurso mental, que es el elemento crítico en la respuesta de relajación, que consiste en concentrarse en un único pensamiento o palabra y repetirlo una y otra vez.* Elija una palabra, por ejemplo relax, calma o tranquilo, que no estimule el pensamiento, y repita la palabra mientras exhala el aire. Cada vez que exhala, repita la palabra elegida.

4. *Una actitud pasiva, que es importante pero puede ser difícil de lograr.* Es necesario que aprenda a adoptarla y permitir que los pensamientos e imágenes que lleguen a su mente sigan su curso sin intentar concentrarse en ellos. Si alguna idea llega a su mente déjela pasar y vuelva a concentrarse en su palabra. No se preocupe por cuántas veces su mente se desvía; vuelva a concentrarse en la palabra elegida.

➢ La respuesta de relajación le enseña a tranquilizar la mente, concentrarse y reducir la tensión muscular.

Aprender la respuesta de relajación lleva tiempo. Debe practicarla unos 20 minutos por día. Descubrirá qué difícil es controlar la mente y concentrarse en un pensamiento u objeto. Pero mantenerse concentrado en una tarea que tiene entre manos es muy importante en muchos deportes. La respuesta de relajación le enseña a tranquilizar la mente, concentrarse y reducir la tensión muscular. Sin embargo, no es una técnica adecuada para usar justo antes de un evento o competencia.

ENTRENAMIENTO AUTÓGENO

El entrenamiento autógeno consiste en una serie de ejercicios diseñados para producir sensaciones, específicamente de calidez y pesadez. De uso generalizado en Europa pero no tanto en los Estados Unidos, el entrenamiento fue desarrollado en Alemania a principios de la década de 1930 por Johannes Schultz, y después fue refinado por Schultz y Luthe (1969). Básicamente, es una técnica de autohipnosis, una técnica mental. La atención se centra en las sensaciones que la persona está tratando de producir. Al igual que en la respuesta de relajación, es necesario dejar aflorar los sentimientos sin interferencia. El programa de entrenamiento autógeno se basa en seis estados jerárquicos que deben aprenderse en orden:

1. Pesadez en las extremidades
2. Calor en las extremidades
3. Regulación de la actividad cardíaca
4. Regulación de la respiración
5. Calor en la región abdominal
6. Enfriamiento de la frente

Comentarios como "me pesa el brazo derecho", "mi brazo derecho está caliente y relajado", "mi respiración es lenta, tranquila y relajada" y "tengo la frente fría" son ejemplos de estímulos verbales muy habituales usados en el entrenamiento autógeno. Una de las razones por las que este entrenamiento no tuvo gran arraigo en América del Norte es porque la técnica requiere mucho tiempo. Por lo general, para adquirir competencia, experimentar la sensación de pesadez y calor en las extremidades y lograr un ritmo cardíaco y respiratorio tranquilo, acompañado de la sensación de calor en la región abdominal y frescura en la frente, se necesitan varios meses de práctica regular, de entre 10 a 40 minutos por día.

PAQUETES PARA REDUCIR LA ANGUSTIA MULTIMODAL

Las técnicas de reducción de angustia que se acaban de presentar se centran en los aspectos cognitivos o somáticos de la angustia. Sin embargo, los métodos para manejar el estrés multimodal pueden aliviar tanto la angustia cognitiva como la somática y, a la vez, proporcionar estrategias sistemáticas para el ensayo del procedimiento de afrontamiento bajo condiciones estresantes simuladas. Las dos más conocidas son el entrenamiento para el manejo del estrés cognitivo-afectivo, desarrollado por Ronald Smith (1980), y el entrenamiento de inoculación de estrés, ideado por Donald Meichenbaum (1985). Una característica clave de estas técnicas es que ayudan al deportista a desarrollar una cantidad de habilidades diferentes de afrontamiento para manejar una gran variedad de problemas que derivan de distintas situaciones estresantes. De este modo, estos programas de entrenamiento de las habilidades de afrontamiento ayudan a los deportistas a controlar las emociones disfuncionales, por lo que se producen evaluaciones más adaptativas, que mejoran las respuestas de afrontamiento y aumentan la seguridad en el uso de las habilidades de afrontamiento para manejar varias fuentes de estrés deportivo.

Un ejemplo de entrenamiento de relajación exitoso

Una deportista de elite que practica deporte de raqueta (que había ganado muchos campeonatos internacionales) solicitó los servicios de un psicólogo deportivo para que la ayudara a superar su predisposición a sentir pánico ante situaciones de presión, es decir, cuando el marcador estaba parejo al aproximarse el final del partido. A continuación se incluye una reseña del entrenamiento de relajación que le preparó el psicólogo deportivo (Jones, 1993). Tenga en cuenta que este método de entrenamiento de relajación es similar al que presentó Ost (1988), salvo que la respuesta de relajación, en lugar de ser relajación progresiva, funciona como punto de partida.

Fase 1

La fase inicial requiere unos 20 minutos de instrucciones grabadas durante la cual el deportista, por lo general, aprende la respuesta de relajación. Esto incluye: a) concentrarse en la respiración, b) usar un dispositivo mental (repetir la palabra *dos* u otra de una sola sílaba) con cada exhalación, c) escuchar música de relajación, d) contar en forma decreciente de diez a uno con cada exhalación y e) contar en forma creciente de 1 a 7 en cada inhalación. Después de dos sesiones con este formato de técnica de relajación en presencia del psicólogo deportivo, el deportista practica con una cinta grabada por lo menos una vez por día durante las dos semanas siguientes, hasta que por último puede alcanzar un estado de relajación profunda.

Fase 2

En esta fase, el período de relajación se reduce a unos 5 minutos. En esta versión, la deportista continúa escuchando instrucciones grabadas, pero sin música, y la palabra utilizada como recurso mental *dos* se cambió por la palabra *relax*. Además, se modificó el conteo y ahora se cuenta en forma decreciente de 5 a 1 y luego en forma creciente de 1 a 3. La deportista practicó esta técnica todos los días durante dos semanas, con una cinta de 20 minutos, dos veces por semana. Durante la segunda semana, la deportista también practicó la relajación de 5 minutos sin el auxilio de la cinta grabada. Hacia el final de la segunda semana, había logrado llegar al nivel deseado de relajación sin la ayuda de la cinta.

Fase 3

En esta fase, la deportista se concentró en cada inspiración y en decir para sí la palabra *relax* en silencio con cada exhalación. El psicólogo deportivo le pidió que pensara en varias situaciones difíciles y estresantes desde el punto de vista físico (p. ej., hacer carreras de piques hasta el agotamiento) en las que se le pidió que se relajase de la manera que podía. Mientras hizo lo pedido, la técnica de relajación se redujo a aproximadamente 5 a 20 segundos, con necesidad de cuatro o cinco respiraciones. La deportista ahora estaba practicando tres versiones de la técnica original de relajación: a) la versión de 20 minutos usada para la relajación profunda pero que no podía usarla los días de partido, b) la versión de 5 minutos, que usaba para recobrar la calma y podía usarla los días de competición y c) la versión rápida, que requería apenas algunos segundos y podía usarla en el campo de juego para mantener la calma.

Con la práctica, una deportista puede aprender a usar una clave, como concentrarse en una pieza de su equipo deportivo, para disparar un mecanismo de relajación.

Fase 4

La deportista practicaba la técnica de la relajación rápida toda vez que podía durante las prácticas y durante los partidos. Usaba una clave para activar la técnica rápida, que consistía en concentrarse en la marca de la raqueta y relajarse mientras cruzaba el campo para sacar o recibir el saque. Después, usaba esta técnica durante las competencias cuando realizaba una mala jugada o momentos antes de ejecutar una jugada en la que estaba en juego un punto crítico.

ENTRENAMIENTO COGNITIVO-AFECTIVO PARA EL MANEJO DEL ESTRÉS

El **entrenamiento cognitivo-afectivo para el manejo del estrés** es uno de los enfoques más integrales para el manejo del estrés. El entrenamiento para el manejo del estrés es un programa de habilidades diseñado para enseñarle a una persona una respuesta de afrontamiento específica e integrada usando relajación y componentes cognitivos para controlar la activación emocional. Los banqueros, los ejecutivos de negocios, los trabajadores sociales y las autoridades universitarias han aplicado el entrenamiento para el manejo del estrés cognitivo-afectivo, y los deportistas también han comprobado que esta técnica es efectiva (Crocker, Alderman, Murray y Smith, 1988). Entre todos ellos, los deportistas han demostrado ser la diana más indicada: de algún modo, adquieren las habilidades de afrontamiento (p. ej., la relajación muscular) más rápidamente que otros grupos, enfrentan situaciones deportivas estresantes con la frecuencia suficiente como para permitir la monitorización cuidadosa de sus avances y las ejecutan en formas que se pueden evaluar con facilidad.

El modelo teórico que respalda el entrenamiento cognitivo-afectivo para el manejo del estrés (véase figura 12.1) incluye tanto estrategias de intervención con base cognitiva como con base fisiológica (derivadas del trabajo de Ellis, 1962; Lazarus, 1966; y Schachter, 1966). Este modelo da cuenta de la situación, de la apreciación mental de la situación que realiza la persona, de la respuesta fisiológica y de la conducta real. El programa ofrece estrategias específicas de intervención, como habilidades de relajación, reestructuración cognitiva y entrenamiento autodidacta, para ayudar a manejar las reacciones físicas y mentales del estrés. La combinación de las estrategias mentales y físicas de afrontamiento eventualmente lleva a una respuesta integrada de afrontamiento.

El programa de entrenamiento cognitivo-afectivo para el manejo del estrés de Smith tiene cuatro etapas separadas:

1. *Evaluación pretratamiento.* Durante esta etapa, el consultor realiza entrevistas personales para evaluar el tipo de circunstancias que produce estrés, las respuestas de estrés del jugador y las formas en las que el estrés afecta el rendimiento y otras conductas. El consultor también evalúa las habilidades y falencias cognitivas y conductuales del jugador, y utiliza cuestionarios escritos para complementar la entrevista. La información se usa para diagramar un programa personalizado para el jugador.

2. *Fundamentación del tratamiento.* Durante esta etapa, la idea es ayudar al jugador a entender su respuesta de estrés analizando las reacciones y experiencias personales de estrés. El consultor deberá enfatizar que el programa, en cuanto a su diseño, es educativo y no psicoterapéutico. Los participantes deben entender que el programa está destinado a mejorar el autocontrol, y que el nivel de capacidad de afrontamiento que alcancen depende de sus esfuerzos.

3. *Adquisición de habilidades.* El principal objetivo del programa de entrenamiento cognitivo-afectivo para el

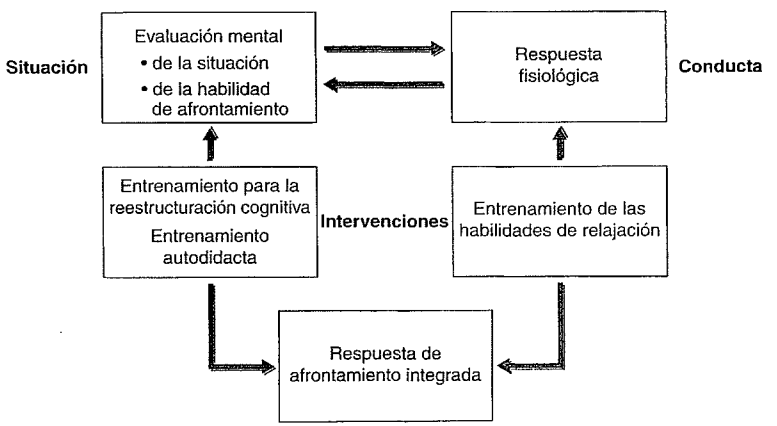


Figura 12.1 Modelo de mediación del estrés, que destaca el programa de manejo del estrés cognitivo-afectivo junto con las principales estrategias de intervención usadas en el desarrollo de la respuesta de afrontamiento integrado.

Adaptado con autorización de R. Smith, 1980, "A cognitive-affective approach to stress management training for athletes". En: *Psychology of motor behavior and Sport-1979*, editado por C. Nadeau et al. (Champaign, IL: Human Kinetics), 56.

manejo del estrés es desarrollar una respuesta integrada de afrontamiento (véase figura 12.1) adquiriendo habilidades de relajación y destrezas para intervenciones cognitivas. La relajación muscular proviene de la relajación progresiva. La reestructuración cognitiva es el intento de identificar comentarios irracionales sobre uno mismo o comentarios que producen estrés (autoverbalizaciones), que por lo general se relacionan con el miedo al fracaso y a la desaprobación (p. ej., "Sé que voy a arruinarlo todo", "No pude soportar haber decepcionado a mi entrenador y a mis compañeros de equipo", "Si no triunfo no valgo nada"). Estos comentarios se reformulan para tener pensamientos más positivos (p. ej., "Gane o pierda, igual soy una buena persona", "No te preocupes por perder, simplemente juega un punto por vez"). (La transformación de comentarios negativos en comentarios positivos se analiza con más detalle en el capítulo 16.) El entrenamiento autodidacta enseña a las personas a adquirir instrucción específica para mejorar la concentración y la capacidad de resolver problemas. Este entrenamiento enseña a las personas a impartirse a sí mismas instrucciones útiles y específicas para manejar situaciones estresantes. Algunos ejemplos podrían ser: "No pienses en el miedo, sólo piensa en lo que tienes que hacer", "Respira hondo y relájate" y "Toma las cosas de a una por vez, como en la práctica".

4. *Ensayo de habilidades.* Para facilitar el proceso de ensayo, el consultor inocula en forma intencional diferentes niveles de estrés (por lo general, usando películas, ensayos imaginarios de episodios estresantes y otros factores de estrés físico y psicológico), incluso niveles elevados de activación emocional que superan los que se presentan en las competencias reales (Smith, 1980). Estas respuestas de activación luego se reducen mediante el uso de las habilidades de afrontamiento que adquirió el participante. El procedimiento de afecto inducido puede producir elevados niveles de activación, por lo tanto, únicamente los profesionales capacitados deben usar este componente de la técnica.

ENTRENAMIENTO DE LA INOCULACIÓN DE ESTRÉS

Una de las técnicas multifacéticas más conocidas para manejar el estrés, usadas dentro y fuera del ámbito deportivo, es el entrenamiento en inoculación de estrés (Meichenbaum, 1985). Las últimas investigaciones han demostrado que esta técnica es efectiva para reducir la angustia y mejorar el rendimiento en los ámbitos deportivos (Kerr y Leith, 1993), así como para ayudar a los deportistas a afrontar el estrés que provocan las lesiones (Kerr y Goss, 1996). El enfoque del entrenamiento de inoculación de estrés tiene muchas similitudes con el entrenamiento cognitivo-afectivo para el manejo del estrés, por lo tanto, sólo ofrecemos un breve resumen de esta técnica.

El **entrenamiento de inoculación de estrés** recibe su nombre del hecho de que el individuo se expone a estrés y aprende a hacerle frente en cantidades cada vez mayores, y por lo tanto, aumenta su inmunidad al estrés. El entrenamiento de inoculación de estrés enseña habilidades para afrontar los factores psicológicos que producen estrés y para mejorar el rendimiento desarrollando pensamientos productivos, imágenes mentales y autoverbalizaciones. Los individuos que usan el entrenamiento de inoculación de estrés atraviesan las siguientes tres etapas: a) la etapa de conceptualización, en la que se adquiere conciencia de los efectos de los pensamientos positivos y negativos, el diálogo interior y la visualización (p. ej., se les enseña a las personas en qué forma las autoverbalizaciones negativas como "tienes un olor insoportable esta noche" pueden minar la seguridad en uno mismo), b) la etapa del ensayo, en la que los participantes aprenden a usar estrategias de afrontamiento como la visualización y las autoverbalizaciones positivas (p. ej., aprenden a imaginar resultados positivos para los eventos que producen estrés) y c) la etapa de la aplicación, en la que las personas practican sus habilidades de afrontamiento en situaciones de poco estrés, y avanzan gradualmente a situaciones de niveles moderados y elevados de estrés.

Otra forma en la que los deportistas pueden neutralizar situaciones estresantes es mediante el uso de un enfoque en cuatro etapas que incluye: a) prepararse para el factor de estrés (p. ej., "Va a ser difícil; mantén la calma"), b) controlar y manejar el factor de estrés (p. ej., "Mantén la calma, porque él está perdiendo la suya"), c) hacer frente a la sensación de sobrecogimiento (p. ej., "Mantén la concentración: ¿qué es lo que debes hacer ahora?") y d) evaluar los esfuerzos de afrontamiento (p. ej., "Te manejaste bien"). A través del entrenamiento de inoculación de estrés, los deportistas tienen oportunidades de practicar sus habilidades de afrontamiento a partir de dosis pequeñas y fáciles de manejar, y luego aumentando progresivamente el nivel de estrés. De este modo, los deportistas desarrollan un sentido de "intuición aprendida", afrontando con éxito los factores de estrés a través de diversas técnicas, entre otras, visualización, juego de roles y tareas para el hogar. El uso de un enfoque en etapas y de estrategias de diálogo interior, reestructuración cognitiva y relajación, hace que ambos enfoques multimodales, el entrenamiento de inoculación de estrés y el entrenamiento cognitivo-afectivo para el manejo del estrés, resulten eficaces para reducir la angustia.

HIPNOSIS

Una técnica algo controvertida y a menudo malentendida para reducir la angustia (tanto cognitiva como somática), como también para mejorar otras habilidades mentales, es la hipnosis. Si bien se han intentado varias definiciones, la hipnosis se define aquí como un estado modificado de la conciencia que se puede inducir por un procedimiento en el cual una persona está en un estado de relajación inusual y responde a las sugerencias de hacer

alteraciones en las percepciones, los sentimientos, los pensamientos o las acciones (Kirsch, 1994). Originalmente usada por psicólogos clínicos y psiquiatras fuera del ámbito deportivo para mejorar el rendimiento, concentrar la atención, aumentar la confianza y reducir la angustia, la hipnosis se ha usado cada vez más en contextos deportivos. Si bien los procedimientos hipnóticos incluyen componentes que se utilizan en otras intervenciones de la psicología del deporte aplicada, como relajación y visualización, esos procedimientos difieren de otras técnicas porque requieren que los participantes entren en el trance hipnótico antes de que se apliquen otras técnicas (p. ej., relajación, visualización).

Los primeros estudios llevados a cabo por Unesthal (1986) usaron técnicas hipnóticas, si bien estos trabajos tuvieron escasa trascendencia. Sin embargo, más recientemente se produjo un resurgimiento del uso de la hipnosis como técnica para controlar la activación. Por ejemplo, algunos estudios (Lindsay, Maynard y Thomas, 2005; Pates, Maynard y Westbury, 2001; Pates, Oliver y Maynard, 2001) revelaron que la hipnosis se relacionaba con los sentimientos en los estados de rendimiento pico (véase el capítulo 11), que producía un mejor rendimiento durante la práctica del baloncesto, del ciclismo y del golf (los participantes tuvieron una mayor sensación de relajación). Además, con la mayor cantidad de profesionales con entrenamiento clínico que ingresan en el campo de la psicología del deporte, la hipnosis se ha vuelto una técnica muy frecuente en los últimos años. Por lo tanto, ¿cuáles son las etapas específicas de una intervención de hipnosis?

- *Etapa de inducción.* Primero, el participante necesita tener confianza en el hipnotizador y debe querer someterse a la intervención porque la sugestibilidad es fundamental para el éxito. Si bien existen muchas técnicas para la inducción, estas técnicas, por lo general, apuntan a dirigir los pensamientos y sentimientos de los participantes hacia el estado de relajación y calma. Por lo tanto, después de llegar a un estado de relajación, los participantes son llevados a un trance hipnótico usando las técnicas de visualización y concentración de la atención. Por lo común, los participantes se vuelven letárgicos, experimentan la respuesta de relajación y están muy propensos a aceptar sugerencias. En este punto, cuando los participantes alcanzan un elevado nivel de relajación, se puede hacer sugerencias con respecto a pensamientos, sentimientos y acciones por venir.

- *Etapa de hipnosis.* En esta etapa, las respuestas fisiológicas del participante son prácticamente idénticas a las que manifiesta en la respuesta de relajación. Por lo general, se les pide a los participantes que respondan a sugerencias específicas, que se llevan a cabo después de que recuperan completamente la conciencia.

- *Etapa de vigilia.* En la siguiente etapa, el participante sale del trance. El hipnotizador por lo general saca al participante del estado de hipnosis simplemente sugiriéndole que se despierte ante una señal dada, como por ejemplo, contando hasta tres.

- *Etapa poshipnótica.* Con frecuencia, las sugerencias dadas a los participantes durante el estado de hipnosis están diseñadas para lograr influenciarlos durante la etapa posterior a la hipnosis, es decir, una vez que hayan salido del trance hipnótico. Las sugerencias dadas en la etapa posterior a la hipnosis, a deportistas y otras personas que practican actividades físicas, por lo general, se centran en la forma en que deberían sentirse durante las competencias o en las prácticas de ejercicios. Por ejemplo, a un jugador de baloncesto, se le podría decir: "Cuando arrojes el balón, debes sentirte relajado y seguro de ti mismo".

Los psicólogos deportivos que deseen usar estas técnicas deben realizar una capacitación especial y un entrenamiento con mentores que tengan la idoneidad y la experiencia clínica que corresponda. Algunos datos sobre la hipnosis y sus efectos sobre el rendimiento están destacados en el cuadro: "Datos sobre la hipnosis".

HIPÓTESIS DE LA CORRESPONDENCIA

Una vez que se conocen diversas técnicas de relajación es lógico preguntarse cuándo se deben utilizar para lograr la efectividad máxima. Al tratar de responder a esta pregunta, los investigadores han analizado lo que se conoce como la hipótesis de la correspondencia. Esta hipótesis postula que la técnica para manejar la angustia debe relacionarse con el correspondiente problema de angustia. Es decir, la angustia cognitiva debe tratarse con relajación mental y la angustia somática debe tratarse con relajación física. Este enfoque individualizado es similar al modelo de estrés desarrollado por McGrath (véase el capítulo 4). Hay distintos estudios (Maynard y Cotton, 1993; Maynard, Hemmings y Warwick-Evans, 1995; Maynard, Smith y Warwick-Evans, 1995) que ofrecen fundamentación para la hipótesis de la correspondencia.

Los estudios de Maynard y cols. demostraron que una técnica de relajación somática (relajación progresiva) era más eficaz que una cognitiva (control de pensamientos positivos) para reducir la angustia somática. En forma similar, la técnica de relajación cognitiva era más eficaz que la somática para reducir la angustia cognitiva. La menor angustia somática y cognitiva se asoció con un cierto aumento posterior (aunque no muy sostenido) del rendimiento. Las investigaciones más recientes (Rees y Hardy, 2004) determinaron que esta misma hipótesis era indicada para el uso de la contención social como forma de afrontar la angustia. Más específicamente, se determinó que ciertos tipos de apoyo social (al igual que las personas con habilidades

Datos sobre la hipnosis

Si bien los investigadores y las personas que practican hipnosis no siempre están de acuerdo a la hora de definir la técnica, por lo general existe consenso con respecto a los siguientes aspectos:

- Cuanto más dispuesta esté la persona a recibir sugerencias, más probable será que se beneficie con las sugerencias recibidas en estado de hipnosis.
- Cuanto más profundo sea el trance, más efectivas serán probablemente las sugerencias recibidas en estado de hipnosis.
- Las técnicas generales de activación son más útiles que las sugerencias hipnóticas para mejorar la tolerancia y la resistencia muscular.
- Las sugerencias positivas son efectivas para facilitar el rendimiento, independientemente de que el deportista esté hipnotizado.
- Las sugerencias negativas casi siempre perjudican el rendimiento.
- La receptividad a la hipnosis depende más de los esfuerzos y las habilidades de la persona que se somete a la técnica que de la habilidad del terapeuta.
- La capacidad de experimentar un fenómeno hipnótico no indica credulidad ni una personalidad débil.

para proporcionar contención social) eran más eficaces para reducir la angustia entre los participantes. Por lo tanto, una vez más, el apoyo social específico (p. ej., emocional informacional) deberá corresponderse con el problema específico de angustia experimentado por el deportista (p. ej., presión de la competencia, problemas técnicos en el entrenamiento) para tener máxima eficacia y reducir la angustia.

Sin embargo, también se observaron efectos "entrecruzados" en los estudios (por los cuales las técnicas de relajación para la angustia somática producen una disminución de la angustia cognitiva, y las técnicas de relajación para la angustia cognitiva producen una disminución de la angustia somática). En un estudio, con el uso de una técnica de relajación cognitiva, la intensidad de la angustia cognitiva disminuyó el 30%, en tanto también disminuyó, aunque sólo el 15%, la intensidad de la angustia somática. Es decir, las técnicas de relajación somática tuvieron algunos beneficios para reducir la angustia cognitiva, y las técnicas de relajación cognitiva tuvieron algunos beneficios para reducir la angustia somática. Estos efectos entrecruzados han llevado a ciertos investigadores a sostener que el entrenamiento cognitivo-afectivo para el manejo del estrés y el entrenamiento de inoculación de estrés son los programas más indicados debido a que estas técnicas para reducir la angustia pueden ayudar para manejar tanto la angustia cognitiva como la angustia somática.

Dado el estado actual de las investigaciones, recomendamos el uso de una técnica de relajación cognitiva si la angustia de la persona es principalmente cognitiva. Si la principal preocupación es la angustia somática, es recomendable centrarse en técnicas de relajación somática. Por último, si no se tiene la seguridad plena acerca de qué tipo de angustia es más problemática, se deberá aplicar una técnica multimodal.

CÓMO HACER FRENTE A LA ADVERSIDAD

Los deportistas deben conocer una amplia gama de estrategias de afrontamiento para usar en distintas situaciones y para diferentes fuentes de estrés (Hardy, Jones y Gould, 1996). Si bien los deportistas tienden a usar estrategias similares de afrontamiento en una situación y otra, según características similares (Giacobbi y Weinberg, 2000), también sucede que los deportistas cambian de estrategias en distintas situaciones, pero todos tienen algunas que funcionan cuando más las necesitan. Consideremos las estrategias de dos deportistas:

> [MI ESTRATEGIA ES] TENER LA VISIÓN DEL TÚNEL. [...] ELIMINO TODO LO QUE VA A INTERFERIR CONMIGO. SUPONGO QUE NO TENGO NINGUNA PUERTA LATERAL PARA QUE ALGUIEN ENTRE. ME ASEGURO DE QUE NADA INTERFIERA CONMIGO.
>
> *LUCHADOR OLÍMPICO (CITADO EN GOULD, EKLUND Y JACKSON, 1993, P. 88)*

> HICE MUCHA VISUALIZACIÓN. MUCHA. [...] ES UNA ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO. TE SIENTES COMO SI HUBIESES PRACTICADO MUCHO MÁS. REALIZASTE EL PROGRAMA PERFECTAMENTE [MUCHAS] VECES. ASÍ QUE TIENES LA SENSACIÓN

DE SEGURIDAD Y DE SABER QUÉ ES LO QUE VA A PASAR Y CÓMO. TE DA UNA FORMA MÁS TRANQUILA, MÁS SERENA.

CAMPEÓN NACIONAL DE PATINAJE ARTÍSTICO DE LOS ESTADOS UNIDOS (CITADO EN GOULD, FINCH Y JACKSON, 1993, P. 458)

Si bien las técnicas de relajación analizadas han ayudado a las personas a reducir la angustia en los ámbitos del deporte y de las actividades físicas, el luchador y el deportista que practica patinaje artístico demuestran en qué forma también usan estrategias de afrontamiento más específicas para ayudar a manejar la adversidad y el estrés que pueden presentarse en las competencias. Los factores estresantes que caracterizan las competencias son el temor a las lesiones, la disminución del rendimiento, las expectativas de los otros, los ruidos del público, las distracciones externas y los puntos críticos dentro de la competencia, entre otros. Analicemos primero la forma en que se define el afrontamiento antes de analizar estrategias específicas usadas en el deporte.

DEFINICIÓN DE AFRONTAMIENTO

Si bien han aparecido muchas definiciones de afrontamiento en la literatura de psicología, la definición más conocida indica que es "un proceso de esfuerzos cognitivos y conductuales en permanente cambio para manejar demandas específicas o conflictos externos y/o internos que se perciben como un desafío o que subjetivamente superan nuestros recursos" (Lazarus y Folkman, 1984, p. 141). Este enfoque tiene la ventaja de considerar el afrontamiento como un proceso dinámico que abarca esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar el estrés –una definición que se corresponde con el modelo de estrés de McGrath (1970), presentado en el capítulo 4–. Además, enfatiza una perspectiva interactiva, en la que tanto los factores personales como los situacionales se combinan para influir sobre las respuestas de afrontamiento. En realidad, si bien los individuos parecen exhibir estilos similares de afrontamiento en distintas situaciones, las estrategias particulares de afrontamiento que usan dependen de factores personales y situacionales (Bouffard y Crocker, 1992).

CATEGORÍAS DE AFRONTAMIENTO

Las dos categorías de afrontamiento más aceptadas son el **afrontamiento centrado en el problema** y el **afrontamiento centrado en la emoción**. El afrontamiento centrado en el problema requiere esfuerzos tendientes a modificar o a manejar el problema que está provocando estrés al individuo. Incluye las conductas específicas o categorías como recolección de datos, planes previos a la competición y planes para la competición, fijación de objetivos, habilidades para el manejo del tiempo, resolución de problemas, aumento del esfuerzo, diálogo interior y cumplimiento del programa de rehabilitación de lesiones. El afrontamiento centrado en la emoción implica regular las respuestas emocionales al problema que causa estrés a la persona. Incluye conductas específicas o categorías como meditación, relajación, ilusiones, reevaluación, culparse a sí mismo, retiros mental y conductual, y esfuerzos cognitivos para modificar el significado (pero no el problema real o el entorno) de la situación. Lazarus y Folkman (1984) sugirieron que el afrontamiento centrado en el problema se usa con más frecuencia cuando la situación puede cambiar. Dados múltiples factores de estrés (p. ej., relaciones interpersonales, lesiones, expectativas de terceros, intereses financieros) existe un consenso con respecto a que ninguna estrategia única de afrontamiento es eficaz en todos los entornos deportivos. Por lo tanto, se recomienda que los deportistas aprendan un conjunto diverso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema y en las emociones para prepararse y así manejar las emociones en forma efectiva en las numerosas y, a veces, novedosas situaciones estresantes.

ESTUDIOS SOBRE EL AFRONTAMIENTO EN EL DEPORTE

En comparación con lo que se puede ver en la literatura de psicología general, existen escasos trabajos de investigación en psicología deportiva sobre afrontamiento, si bien este tipo de estudios ha aumentado en los últimos 15 años (p. ej., Anshel y Weinberg, 1995a; Crocker, 1992; Madden, 1995; Pensgaard y Duda, 2003). En realidad, uno de los principales investigadores del tema del estrés y el afrontamiento (Lazarus, 2000) sostuvo que el deporte constituye una de las situaciones clásicas en las que se puede evaluar la eficacia de diferentes estrategias de afrontamiento. Según estos lineamientos, en una serie de entrevistas cualitativas de fondo, Dale (2000) y Gould, Eklund y Jackson (1992a, 1992b) evaluaron las estrategias de afrontamiento que usan los deportistas de elite. A pesar de emplear muchas estrategias diferentes, por lo menos el 40% de los deportistas informó el uso de:

- Control del pensamiento (bloquear las distracciones, usar pensamientos de afrontamiento como "yo puedo")
- Concentrarse en la tarea (focalización restringida)

- Pensamiento y diálogo interior racional (adoptar un enfoque racional frente a uno mismo y a la situación)
- Foco y orientación positivos (concentrarse en el convencimiento de las habilidades propias)
- Contención social (aliento del entrenador, la familia y los amigos)
- Preparación mental antes de la competencia y manejo de la angustia (práctica mental, rutinas para antes de la competencia, estrategias de relajación)
- Manejo del tiempo (tener tiempo para el desarrollo personal y las metas diarias)
- Entrenamiento tenaz e inteligente (aplicando la ética del trabajo, asumiendo la responsabilidad por el entrenamiento propio)

Además, la investigación de Gould y cols. sobre los deportistas olímpicos (p. ej., Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery y Peterson, 1999; Greenleaf, Gould y Dieffenbach, 2001) ha arrojado los siguientes resultados:

- Los deportistas que están preparados para eventos imprevistos (p. ej., un fallo desfavorable del árbitro, compañeros de cuarto ruidosos) tuvieron más éxito que los deportistas que no están preparados para este tipo de acontecimientos.
- Las habilidades psicológicas (p. ej., preparación mental, habilidades mentales, uso de rutinas) son importantes para afrontar con eficacia los factores estresantes de orden psicológico (p. ej., angustia, falta de concentración, falta de seguridad en uno mismo) y no psicológico (p. ej., malas condiciones de vivienda, lesiones).
- Se observó un delicado equilibrio entre el entrenamiento ideal y el exceso de entrenamiento, que se consideró fundamental para el éxito.
- Todos los deportistas informaron acerca de la importancia de algunos aspectos de la preparación mental y señalaron que este tipo de preparación tenía un efecto positivo sobre el rendimiento.
- Entre los factores negativos considerados como un menoscabo para el rendimiento de los deportistas olímpicos se incluyen: alejamiento de la rutina normal, distracciones por causa de los medios, problemas con el entrenador, lesiones y exceso de entrenamiento.

Casi toda la investigación previa se centró en el afrontamiento a corto plazo y la eficacia subjetiva para reducir el estrés relacionado con las competencias. Sin embargo, en los últimos estudios (Kim y Duda, 2003) también se investigaron los efectos a largo plazo del afrontamiento. Los resultados demostraron que tanto el afrontamiento activo centrado en el problema como el afrontamiento de evitación-retiro eran efectivos para reducir el estrés de las competencias. Pero cuando los investigadores analizaron las variables a largo plazo, como la satisfacción, el goce y el deseo de continuar con la actividad deportiva, únicamente el afrontamiento activo, centrado en el problema, produjo una relación positiva; en tanto se estableció una relación negativa con el afrontamiento de evitación-retiro. Si bien algunas estrategias de afrontamiento (p. ej., excusarse de un compromiso adquirido) pueden resultar efectivas para reducir inmediatamente el estrés de la competencia, el uso reiterado de este tipo de estrategias puede suprimir los sentimientos positivos del deportista relacionados con su compromiso deportivo. En realidad, los estudios (Giacobbi, Foore y Weinberg, 2004) han determinado que los deportistas que no son de elite utilizan la técnica de afrontamiento de la evitación más que los deportistas de elite, por lo tanto, éste podría ser un problema importante para los deportistas que practican con fines recreativos. En resumen, si los deportistas no se sienten bien con respecto a su participación deportiva pueden optar por interrumpir esa actividad. Por último, la eficacia de las estrategias de afrontamiento fue específicamente evaluada por Nicholls, Holt y Polman (2005) en un estudio fenomenológico realizado con golfistas. Descubrieron que las estrategias eficaces incluían la racionalización, la reevaluación, el uso positivo del diálogo interior, la práctica de la relajación física, el cumplimiento de una rutina y el uso de ejercicios de respiración, en tanto las estrategias ineficaces incluían el esfuerzo excesivo, el apurarse, el tener pensamientos negativos y la introducción de cambios en las rutinas.

RECOMENDACIONES PARA AFRONTAR EL ESTRÉS

Además de las técnicas bien desarrolladas y cuidadosamente estructuradas que hemos analizado hasta ahora, existen otros procedimientos prácticos que pueden ayudar a afrontar el estrés que provocan las competencias. Estas técnicas no cuentan con fundamentación científica o sustento empírico pero surgen de la experiencia aplicada con deportistas (Kirschenbaum, 1997; Weinberg, 1988, 2002). Elija la estrategia que funciona mejor según su situación.

- *Sonría cuando sienta que empieza a acumular tensión.* Un recurso simple y eficaz es sonreír cuando se está frente a una situación de tensión. Es difícil, cuando no imposible, estar enojado o preocupado cuando se está

El afrontamiento de las emociones en la práctica deportiva

Gran parte de lo que se ha analizado hasta ahora se vincula con la capacidad de controlar y afrontar el exceso de angustia y activación. Sin embargo, las últimas investigaciones y aplicaciones (Hanin, 2000; Jones, 2003; Lazarus, 2000) han extendido el estudio de la angustia al estudio de las emociones en el deporte, como la felicidad, el entusiasmo, la frustración, la ira, la determinación, el pesimismo, el temor y la fatiga. La capacidad de hacer frente a estas emociones, algunas de las cuales se perciben como más positivas (p. ej., la felicidad) y otras como más negativas (p. ej., la ira), ha concitado el interés de los investigadores. Se han propuesto (Jones, 2003) estrategias diferentes para mejorar el control emocional (algunas de las cuales se analizan con más detalle en otros capítulos), entre las cuales figuran:

- Modificar las autoverbalizaciones (cambiando las negativas por positivas)
- Visualización (hacer frente a las emociones negativas o usar las emociones positivas)
- Diálogo socrático (formular preguntas que provoquen el pensamiento para que los deportistas puedan volver a evaluar sus pensamientos contraproducentes a través de un proceso de autodescubrimiento)
- Experiencias correctivas (tomar la decisión consciente de adoptar una conducta que preocupa, lo que puede llevar a reducir la angustia y corregir errores pasados)
- Aprendizaje indirecto (modelar las conductas apropiadas, lo que hace más probable que se produzcan esas conductas)
- Análisis personal (controlar las emociones en el deporte y, de esta forma, aumentar la autoconciencia)
- Relatos, metáforas y poesía (uso de las técnicas literarias para alentar a los deportistas a considerar formas alternativas de ver y manejar la situación [p. ej., citas o anécdotas de figuras que se destacaron en el mundo del deporte])
- Reformulación (adoptar una perspectiva, p. ej., ver una competencia importante simplemente como un partido más)

Para **generalizar** el afrontamiento a otras situaciones, Smith (1999) sugirió que se consideren los siguientes factores:

- *Reconocimiento de la generalidad de estímulos.* Entender que ciertas habilidades de afrontamiento se transmiten a otras situaciones de vida.
- *Amplia aplicación de las habilidades de afrontamiento.* Algunas habilidades tienen más probabilidades de generalizarse y aplicarse a situaciones no deportivas, como el entrenamiento de inoculación de estrés y la relajación progresiva.
- *Significación personal de la aplicación de afrontamiento.* Las habilidades de afrontamiento importantes para una persona, por lo general, se transfieren a otras situaciones.
- *Centro interno de control de la habilidad de afrontamiento.* Las habilidades de afrontamiento tienen más posibilidades de transferirse cuando el deportista se siente "dueño" de la habilidad.
- *Intuición aprendida.* Las personas intuitivas se dan cuenta de que las habilidades de afrontamiento se pueden aplicar a diferentes aspectos de la vida.

sonriendo. Al sonreír se suaviza una situación que produce angustia. Esto mantiene las cosas en perspectiva y puede dejarse de lado la presión y disfrutar de la competencia.

- *Divertirse, disfrutar de la situación.* Los deportistas muy diestros en su especialidad transmiten una sensación de goce y diversión. La mayoría espera con interés la aparición de una situación de tensión y hasta le produce entusiasmo. Por ejemplo, Al Oerter, cuatro veces ganador del oro olímpico en decatlón, señala: "Me encanta participar en los Juegos Olímpicos. De eso se trata el entrenamiento". En forma similar, la ex tenista Billie Jean King afirma: "Me gusta la presión, el desafío; es estimulante;

yo elijo estar aquí". Disfrutar del juego también ayuda a evitar que los jugadores jóvenes se agoten profesionalmente. Es necesario mantener la perspectiva con respecto a ganar y perder, y concentrarse en disfrutar de la experiencia sin experimentar una preocupación innecesaria por el resultado.

■ *Programar situaciones estresantes durante las prácticas.* La práctica bajo condiciones simuladas de presión puede ser una buena forma de prepararse para las situaciones reales de presión. A medida que el deportista se acostumbra a jugar bajo presión no se verá afectado tan negativamente por esta circunstancia. Se puede crear presión durante la práctica de muchas formas. Algunos entrenadores de baloncesto universitario invitan a otros estudiantes a las prácticas para que griten y abucheen, y los jugadores puedan experimentar lo que se siente cuando se juega en la cancha del rival con el público en contra. A veces, los entrenadores de fútbol americano preparan la escena con un ejercicio de 2 minutos de duración y le dicen al equipo que son los últimos 2 minutos del partido, que están perdiendo por dos puntos en su propia línea de las 20 yardas y que quedan dos *time out*: los delanteros deben llevar el balón al área de gol.

■ *Aminorar el paso, tomarse tiempo.* Muchos deportistas indican que cuando se sienten frustrados y enojados, empiezan a jugar muy rápido. Pareciera que la forma más fácil de poder hacer frente a la ira y a la presión es apurar el paso y terminar de una vez. Por ejemplo, los jugadores de tenis y de golf tienden a apurar los golpes cuando se empiezan a angustiar. Por el contrario, algunos deportistas se demoran excesivamente entre un golpe y otro, y las cavilaciones entorpecen su rendimiento. Usted puede encontrar el punto medio si desarrolla rutinas sistemáticas para antes de la ejecución, y las realiza regularmente, antes de cada golpe en el golf o antes del saque en el tenis, independientemente de la situación y la presión (véase el capítulo 16).

■ *Mantenerse concentrado en el presente.* Pensar en lo que acaba de pasar o en lo que podría pasar por lo general sirve únicamente para aumentar la angustia. Puede estar seguro de que preocuparse por un balón que acaba de dejar caer no lo ayudará a atajar el próximo que le llegue. En realidad, la preocupación le provocará mayor angustia y mayores probabilidades de perder el balón. Del mismo modo, pensar acerca de lo que sucederá en el próximo punto o tiro sólo aumentará la presión y la angustia (véanse métodos para mantenerse concentrado en el presente en el capítulo 16).

■ *Estar preparado con un buen plan de juego.* La indecisión produce angustia. Tomar decisiones puede ser estresante; y durante las competencias, los deportistas y entrenadores tienen que tomar literalmente cientos de decisiones durante el transcurso de un juego o partido. Piense en las decisiones que tiene que tomar el escolta en el baloncesto, el mariscal de campo en el fútbol americano, los golfistas, el lanzador o *pitcher* en el béisbol, los jugadores de tenis o de fútbol. Pero si vienen preparados con una estrategia o un plan de juego específico, la toma de decisiones es más fácil. Por ejemplo, decidir qué lanzamiento realizar, cuando se está perdiendo, muchas veces es estresante para el lanzador en el béisbol. Ciertos reconocimientos previos al juego pueden darle a los lanzadores una idea de cuáles son los mejores lanzamientos para usar cuando quedan detrás de algunos bateadores.

APLICACIÓN DE TÉCNICAS PARA INDUCIR LA ACTIVACIÓN

Hasta ahora nos hemos concentrado en las técnicas para manejar la angustia con el fin de reducir su presentación en niveles excesivos. Sin embargo, hay otros momentos en los que es necesario mentalizarse porque uno se siente aletargado y falto de energía. Tal vez, el deportista ha menospreciado al rival y éste lo ha sorprendido. O se siente cansado al llegar al último tramo del partido. O se siente desganado con respecto a sus ejercicios de rehabilitación. Lamentablemente, los entrenadores han usado varias estrategias de "mentalización" o energización de manera inadecuada para preparar a los deportistas para una competencia. La clave es lograr en los deportistas un nivel óptimo de activación y, muchas veces, las charlas preparatorias y los discursos motivadores pueden activar excesivamente al deportista. Por lo tanto, si se va a trabajar para lograr la activación, se debe proceder en forma consciente, teniendo presente los estados de activación óptima. Ciertas conductas, sentimientos y actitudes pueden dar la pauta de que el deportista no logró la activación necesaria:

- Movimientos lentos; no logra asentarse
- Divagación de la mente; se distrae fácilmente
- Falta de preocupación con respecto a cómo va a jugar
- Falta de expectativas o entusiasmo
- Sensación de pesadez en las piernas; no brinca

No es necesario experimentar todos estos signos para tener un estado de activación insuficiente. Sin embargo, cuantos más se adviertan, más probabilidades existen de que se necesite aumentar la activación. Si bien estos sentimientos pueden presentarse en cualquier momento, por lo general indican que el deportista no está física o mental-

La actividad enérgica es una técnica de inducción de la activación, que resulta útil para los atletas que desean aumentar su nivel de energía.

mente preparado para jugar. Quizá no haya descansado lo suficiente, haya jugado demasiado (es decir, tenga exceso de entrenamiento) o esté enfrentándose a un rival significativamente más débil. Cuanto antes pueda detectar estos sentimientos, antes podrá volver a estar en forma. A continuación incluimos algunas sugerencias para generar más energía y activar su sistema. Sin embargo, tenga en cuenta que se trata de estrategias más individualizadas (si bien algunas pueden modificarse y adaptarse a un equipo) en comparación con las estrategias pensadas para la energización de equipos, como la fijación de objetivos grupales, las carteleras de noticias, la cobertura o informes de los medios y las charlas preparatorias.

- *Aumentar el ritmo respiratorio.* El control de la respiración y el enfoque pueden producir energía y reducir la tensión. La respiración corta y profunda tiende a activar y acelerar el sistema nervioso. Junto con la aceleración del ritmo respiratorio es posible que quiera decir "energía adentro" cada vez que inhale y "fatiga afuera" cada vez que exhale.
- *Actúe energizado.* En los momentos en que se sienta aletargado y lento, actuar energizado puede ayudarlo a recapturar su nivel de energía. Por ejemplo, los jugadores de fútbol americano a menudo se chocan entre sí en los protectores que llevan en los hombros, en el vestuario, antes del partido para infundirse energía. Muchos deportistas saltan la soga o realizan un pequeño trote justo antes de empezar una competencia para "que se les pasen los nervios".

➤ Antes de tomar las medidas necesarias para aumentar o disminuir el nivel de activación, primero tenga en cuenta cuál es el nivel de activación que siente.

- *Usar expresiones positivas y palabras para lograr determinados estados de ánimo.* La mente sin duda puede afectar el cuerpo. Por ejemplo, decir o pensar palabras relacionadas con el estado de ánimo (p. ej., fuerte, adelante, duro, agresivo, rápido) puede resultar estimulante y energizante. Los comentarios positivos sobre uno mismo también pueden servir para energizarse. Algunos ejemplos son: "Aguanta", "Yo puedo", "Sigue adelante" y "Dale duro".
- *Escuchar música.* La música energizante puede ser una fuente de energía justo antes de la competencia y muchos deportistas usan casetes con auriculares antes de un partido. Y escuchar música alegre mientras se realizan actividades físicas puede producir entusiasmo y emoción.
- *Usar imágenes energizantes.* La visualización es otra forma de generar sentimientos positivos y energía (véase el capítulo 13). La visualización implica visualizar algo que transmita energía. Por ejemplo, un velocista podría imaginar un guepardo corriendo con rapidez por la planicie. Un nadador puede verse a sí mismo moviéndose en el agua como un tiburón.
- *Realizar una sesión de ejercicios antes de la competencia.* La sesión de ejercicios por lo general se realiza entre 4 y 10 horas antes de la competencia deportiva. Cuando el deportista se siente un poco lento, a veces practica y elonga varias horas antes de una presentación para ayudar a activarse.

Hasta ahora hemos analizado las estrategias individuales para estar más energizado, pero a veces el entrenador puede tener que energizar a todo el equipo. Éste podría ser el caso, en especial cuando el equipo debe enfrentarse

con un rival mucho más débil y cree que el triunfo es "un hecho". Si bien se puede hacer varias cosas, dos de las más frecuentes son fijar objetivos para los rendimientos individual y grupal, y tener una charla preparatoria (la fijación de objetivos se analiza con más detalle en el capítulo 15). Fijar objetivos para el equipo (sin concentrarse exclusivamente en ganar) puede ayudar a mantener elevado el nivel de energía. Por ejemplo, un equipo de fútbol americano muy favorito puede fijar algunos objetivos de equipo (p. ej., mantener al rival debajo de las 70 yardas de penalización, tener un promedio de 5 yardas por llevada y no tener ninguna "captura" del mariscal de campo) para mantener la intensidad, cualquiera que sea el resultado del partido. Las charlas de preparación se han usado con mucha frecuencia a través de los años; es probable que la arenga más famosa sea la de Knute Rockne, entrenador del equipo de fútbol americano de Notre-Dame, quien durante el descanso animó a los jugadores al grito de *"Win one for the Gipper"* ("A ganar por el Gipper", en alusión a George Gip, figura estelar del equipo fallecido poco antes en plena carrera deportiva). Muchos entrenadores han tratado de emular esta charla preparatoria pero el pensamiento contemporáneo rechaza el enfoque. Específicamente, este tipo de charla sugiere que todos los deportistas tienen que ser energizados y, a menudo, no es así. Muchas veces, estas charlas preparatorias se realizan mejor en forma individual, con deportistas específicos que decididamente necesitan motivación.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Entender cómo adquirir mayor autoconciencia de los estados de activación.

   El primer paso del deportista para controlar los niveles de activación es tener conciencia de las situaciones del deporte competitivo que le provocan angustia y cómo responde ante estos acontecimientos. Para ello, se le puede pedir al deportista que rememore sus mejores y sus peores actuaciones deportivas, y que luego recuerde sus sentimientos en esas oportunidades. Además, es útil usar una lista de control para monitorizar sus sentimientos durante las prácticas y las competencias.

2. Usar las técnicas para reducir las angustias somática, cognitiva y multimodal.

   Se han desarrollado diversas técnicas para reducir la angustia en los ambientes del deporte y de las actividades físicas. Las usadas con mayor frecuencia para afrontar la angustia somática son la relajación progresiva, el control de la respiración y la biorretroalimentación. Las técnicas más importantes para reducir la angustia cognitiva son la respuesta de relajación y el entrenamiento autógeno. Los dos paquetes que usan una variedad de técnicas para manejar la angustia multimodal son: a) el manejo del estrés cognitivo-afectivo y b) el entrenamiento de inoculación de estrés. Por último, la hipnosis ha recibido en los últimos tiempos mayor atención como técnica para reducir la angustia y también como método para mejorar otras habilidades mentales.

3. Identificar las estrategias de afrontamiento para manejar el estrés que provocan las competencias.

   Las dos categorías principales de afrontamiento se conocen como afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento centrado en la emoción. Las estrategias del afrontamiento centrado en el problema, como la fijación de objetivos o el manejo del tiempo, requieren esfuerzos para modificar o manejar el problema que provoca el estrés. El afrontamiento centrado en la emoción implica regular las respuestas emocionales al problema que provoca el estrés. Contar con una diversidad de estrategias de afrontamiento le permite al deportista afrontar con eficacia los eventos imprevistos que surgen en una competencia.

4. Realizar recomendaciones para lograr una relajación *in situ* y reducir la angustia.

   Además de las técnicas bien desarrolladas y cuidadosamente estructuradas, se han identificado otras técnicas para ayudar a los participantes de actividades físicas y deportivas a afrontar los sentimientos de angustia. Por lo general, estas recomendaciones les recuerdan a los deportistas que están allí para divertirse y disfrutar de la experiencia en la que participan.

5. Entender la hipótesis de la correspondencia.

La hipótesis de la correspondencia postula que las técnicas de manejo de la angustia deben corresponderse con el problema específico de angustia. Es decir, la angustia cognitiva debe tratarse con relajación mental y la angustia somática debe tratarse con relajación física.

6. Identificar técnicas para aumentar la activación ante una competencia.

   A veces es necesario aumentar los niveles de activación. El aumento del ritmo respiratorio, la visualización, la música, los comentarios positivos sobre uno mismo y el actuar energizado son recursos que pueden ayudar a elevar el nivel de activación. La capacidad para regular el nivel de activación es en realidad una habilidad. Para perfeccionarla, es necesario practicar de manera sistemática técnicas para regular la activación y, cuando sea posible, integrarlas en las sesiones regulares de práctica física.

PALABRAS CLAVE

afrontamiento

afrontamiento centrado en el problema

afrontamiento centrado en la emoción

biorretroalimentación

control de la respiración

entrenamiento autógeno

entrenamiento para el manejo del estrés cognitivo-afectivo

entrenamiento para la inoculación de estrés

generalización

hipnosis

hipótesis de correspondencia

relajación progresiva

respuesta de relajación

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. Analizar dos formas de ayudar a los deportistas a aumentar la conciencia de su estado psicológico.
2. Analizar los tres postulados básicos de la relajación progresiva y dar algunas instrucciones generales para el uso de esta técnica.
3. Describir los cuatro elementos de la respuesta de relajación y su uso.
4. Describir el enfoque adoptado, las habilidades incluidas y las fases que requiere el entrenamiento de inoculación de estrés de Meichenbaum.
5. ¿Cómo funciona la biorretroalimentación?
6. Describir el modelo teórico de estrés subrayando el desarrollo de la técnica de manejo del estrés cognitivo-afectivo.
7. Analizar las cuatro etapas del manejo del estrés cognitivo-afectivo y comparar la estructuración cognitiva y el entrenamiento autodidacta.
8. Definir el afrontamiento según lo sugerido por Lazarus y Folkman. ¿Cuáles son las ventajas de definir el afrontamiento de esta forma?
9. Describir y dar ejemplos para comparar el afrontamiento centrado en la emoción y el centrado en el problema. ¿En qué circunstancias se usa por lo general cada tipo?
10. Describir cinco estrategias diferentes de afrontamiento que utilizaron los deportistas olímpicos de elite en los estudios de Gould y sus colaboradores.
11. Analizar tres estrategias para la reducción *in situ* de la angustia y la tensión.
12. Un deportista tiene dificultades para mentalizarse para una competencia. ¿Cómo ayudaría a este individuo para que se sienta energizado?
13. Analizar el estado actual del conocimiento en relación con los efectos de la hipnosis sobre el rendimiento deportivo. Describir los pasos (etapas) de una intervención con hipnosis.

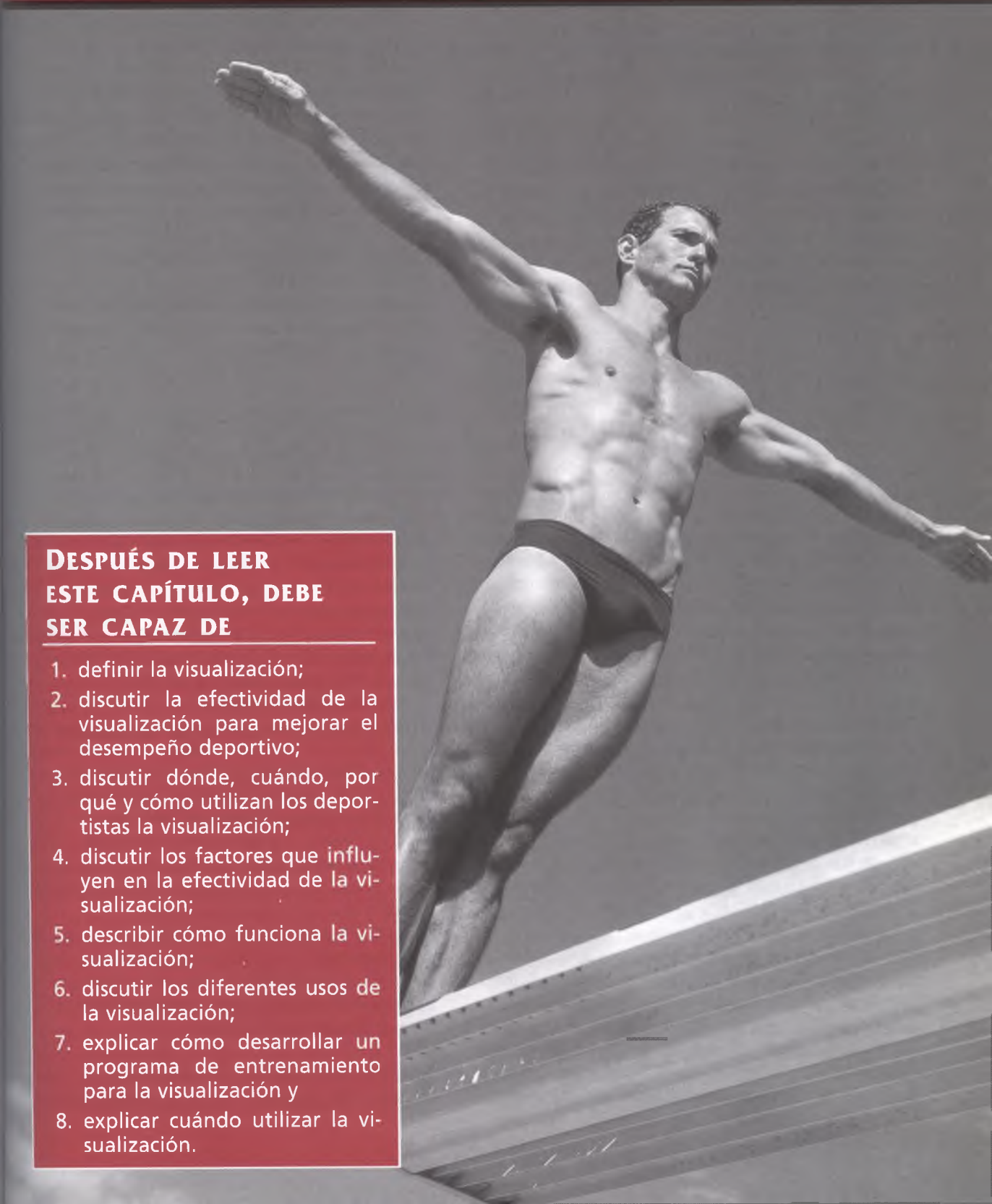
14. Analizar dos estrategias energizantes que usted podría usar con todo el equipo. ¿Por qué cree que estas estrategias serían efectivas?
15. Analizar tres de los principales hallazgos sobre el afrontamiento logrados por Gould y sus colaboradores.
16. Describir tres estrategias diferentes de afrontamiento con diferentes emociones en el deporte.
17. Si desea generalizar sus habilidades de afrontamiento adquiridas en el deporte y aplicarlas a otras áreas de la vida, ¿cuáles son, por lo menos, tres aspectos que debería tener en cuenta para obtener los máximos resultados de esta transferencia?

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Usted se está preparando para jugar dentro de dos semanas el partido que define el campeonato al cierre de la temporada de voleibol. Sabe que algunos de sus jugadores estarán tensos y angustiados, en especial porque es la primera vez que su equipo llega a la final. Pero tiene algunos jugadores a los que siempre les cuesta arrancar y parecen estar aletargados cuando empieza un partido. ¿Qué tipo de técnicas y estrategias usaría para preparar a sus jugadores para este partido por el campeonato?
2. Trate de rememorar una situación en la que se sentía realmente angustiado frente a una competencia y su angustia tuvo un efecto negativo sobre su rendimiento. Ahora ya sabe todo lo necesario acerca de relajación y técnicas para manejar el estrés y estrategias específicas de afrontamiento. Si se le presentara la misma situación de nuevo, ¿qué haría (y por qué) para prepararse a afrontar con mayor eficacia su exceso de angustia?

13

VISUALIZACIÓN



DESPUÉS DE LEER ESTE CAPÍTULO, DEBE SER CAPAZ DE

1. definir la visualización;
2. discutir la efectividad de la visualización para mejorar el desempeño deportivo;
3. discutir dónde, cuándo, por qué y cómo utilizan los deportistas la visualización;
4. discutir los factores que influyen en la efectividad de la visualización;
5. describir cómo funciona la visualización;
6. discutir los diferentes usos de la visualización;
7. explicar cómo desarrollar un programa de entrenamiento para la visualización y
8. explicar cuándo utilizar la visualización.

Desde hace muchos años, los deportistas ensayan o practican mentalmente sus habilidades motoras. De hecho, la vasta literatura que la clasificó como "práctica mental" (para distinguirla de la práctica física), ha sido revisada intensivamente en numerosas ocasiones (p. ej., Richardson, 1967a, 1967b; Weinberg, 1981) y lleva una larga tradición en la psicología del deporte. Sin embargo, este foco general en la práctica mental ha cedido su lugar en las últimas dos décadas al estudio sistemático de la utilidad y la efectividad potencial de la visualización en el ámbito del deporte y la actividad física. La siguiente cita del golfista más grande de todos los tiempos, Jack Nicklaus, nos da una muestra del uso de la visualización:

> ANTES DE CADA TIRO VEO LA PELÍCULA DENTRO DE MI CABEZA. ESTO ES LO QUE VEO. PRIMERO, ME IMAGINO DÓNDE QUIERO QUE QUEDE LA PELOTA, BLANCA Y BONITA, YACIENDO SOBRE LA HIERBA VERDE RELUCIENTE. LUEGO, VEO LA PELOTA DIRIGIÉNDOSE HACIA ALLÍ, SU SENDERO Y TRAYECTORIA E INCLUSO SU COMPORTAMIENTO AL ATERRIZAR. LA SIGUIENTE ESCENA ME MUESTRA EL TIPO DE *SWING* QUE CONVERTIRÁ LA FABULOSA IMAGEN EN REALIDAD. ESTAS PELÍCULAS CASERAS SON LA CLAVE DE MI CONCENTRACIÓN Y MI ENFOQUE POSITIVO EN CADA TIRO.
>
> *JACK NICKLAUS (1976)*

Nicklaus obviamente piensa que ensayar los tiros en su mente antes de realizarlos en la pista es fundamental para su éxito. De hecho, él ha dicho que ejecutar un buen tiro de golf es 10% *swing*, 40% postura y preparación, y 50% el cuadro mental de la manera de ejecutar el golpe. En las décadas de 1980 y 1990, el múltiple medallista de oro Greg Louganis mencionó repetidamente el uso de la visualización antes de ejecutar cualquiera de sus saltos ornamentales. Imaginarse el salto perfecto le ayudaba a aumentar su confianza y lo ayudaba a prepararse para hacer cambios minúsculos en su salto, basándose en la posición de su cuerpo durante varias etapas. Se imaginaba a sí mismo realizando el salto perfecto y sintiendo distintos puntos del salto. Nicklaus y Louganis son dos de los muchos atletas que, durante bastante tiempo, han utilizado la visualización para mejorar su actuación.

La evidencia científica que apoya la eficiencia de la visualización en el ámbito del deporte y la actividad física se acumula, por esta razón muchos deportistas y aficionados a la actividad física han comenzado a utilizar la visualización, no sólo para mejorar sus actuaciones sino para hacer que sus experiencias del deporte y de la actividad física sean mucho más entretenidas. En este capítulo discutimos acerca de los muchos usos que tiene la visualización en el marco del deporte y de la actividad física como también los factores que la vuelven más efectiva. Muchas personas malinterpretan el término, por lo tanto, comencemos definiendo qué es lo que queremos decir exactamente con visualización.

¿QUÉ ES LA VISUALIZACIÓN?

Probablemente haya escuchado muchos términos diferentes que hacen referencia a la preparación mental de un atleta para la competencia, como *imaginación, ensayo mental, ensayo simbólico, práctica reformada, visualización* y *práctica mental*. Todos estos términos se refieren a la creación o recreación de una experiencia en la mente. El proceso involucra recuperar de la memoria piezas de información almacenadas de experiencias anteriores y moldear esas piezas en imágenes significativas. Estas piezas son esencialmente un producto de la memoria, experimentadas internamente a través del recuerdo y de la reconstrucción de eventos previos. La **visualización** es en verdad una forma de simulación. Es similar a la experiencia sensorial verdadera (p. ej., ver, sentir, oír), si bien el proceso sucede por completo en la mente.

➤ A través de la visualización se pueden recrear experiencias positivas previas o proyectar nuevos eventos para prepararse mentalmente para la actuación.

Todos nosotros utilizamos la visualización para recrear experiencias. ¿No ha visto alguna vez el *swing* de un golfista profesional y ha intentado recrearlo? ¿No ha repasado alguna vez mentalmente los pasos de una clase de gimnasia aeróbica antes de ir a clase? Somos capaces de lograr estas cosas porque podemos recordar eventos y recrearlos en imágenes y sentimientos.

También podemos visualizar (o "imaginar") y proyectar eventos que no han ocurrido todavía. Por ejemplo, un deportista que se está recuperando de un hombro dislocado podría imaginarse levantando el brazo por encima de su cabeza, aunque todavía no sea capaz de hacerlo. Muchos atacantes de fútbol americano observan filmaciones de los defensores que estarán enfrentando y luego, a través de la visualización, se imaginan a sí mismos utilizando ciertas jugadas y estrategias ofensivas para desarmar determinada alineación defensiva.

La gran jugadora de tenis Chris Evert ensayaba cuidadosamente cada detalle del partido, incluidos el estilo, la estrategia y la selección de tiros de su oponente. Chris Evert describía de esta manera la preparación de la visualización para un partido de tenis:

> ANTES DE JUGAR UN PARTIDO TRATO DE ENSAYAR CON CUIDADO LO QUE PROBABLEMENTE

SUCEDERÁ Y DE QUÉ MANERA REACCIONARÉ ANTE DETERMINADAS SITUACIONES. ME VISUALIZO JUGANDO PUNTOS NORMALES BASADOS EN EL ESTILO DE JUEGO DE MI OPONENTE. ME VEO REALIZANDO TIROS LIMPIOS Y PROFUNDOS DESDE LA BASE Y ACERCÁNDOME A LA RED SI LA DEVOLUCIÓN ES CORTA. ESTO ME AYUDA MENTALMENTE A PREPARARME PARA EL JUEGO, Y SIENTO QUE YA HE JUGADO EL PARTIDO ANTES DE SIQUIERA PISAR EL CAMPO. (TARSHIS, 1977)

La visualización puede y debería abarcar la mayor cantidad de sentidos posibles. Incluso cuando la visualización sea referida como "imaginación", las sensaciones cinestésicas, auditivas, táctiles y olfativas son potencialmente importantes. La **sensación cinestésica** es particularmente importante para los deportistas (MacIntyre, 1998) porque involucran las sensaciones de movimiento de nuestro cuerpo en las distintas posiciones, lo que resulta fundamental para mejorar la actuación. Utilizar más de un sentido ayuda a generar imágenes más vívidas, y por lo tanto, a hacer que la experiencia parezca más real, como se puede ver en la cita de Tiger Woods:

TIENES QUE VER LOS GOLPES Y SENTIRLOS A TRAVÉS DE TUS MANOS.

Observemos de qué manera usted podría utilizar varios sentidos si fuera un bateador de béisbol. Primero, obviamente utilice el **sentido de la vista** para observar la pelota cuando el lanzador la arroje y se acerque a la base. Utilice la **sensación cinestésica** para saber dónde está su bate y para transferir su peso en el momento justo para maximizar la potencia. Utilice el **sentido de la audición** para escuchar el sonido del bate cuando impacte la bola. También puede utilizar su **sentido del tacto** para percibir cómo se siente el bate en sus manos. Finalmente, podría utilizar el ***sentido del olfato*** para oler el césped recién cortado.

Además de utilizar sus sentidos, también es importante aprender a adjuntar sus experiencias de visualización, diferentes estados emocionales o de ánimo. Recrear las emociones (p. ej., ansiedad, ira, alegría o dolor) o los pensamientos (p. ej., confianza y concentración) por medio de la visualización puede ayudar a controlar esos estados. En un caso estudiado, un jugador de *hockey* tenía dificultades para aceptar las decisiones de los árbitros cuando eran en su contra. Se ponía furioso, perdía la calma y, en consecuencia, no podía concentrarse en su tarea. Se le dio al jugador la instrucción de visualizarse recibiendo lo que él percibía como un cobro erróneo y luego utilizar las palabras clave "concéntrate en el hielo" para permanecer concentrado en el *puck* (disco de caucho). De igual manera, una aficionada a la gimnasia aeróbica que se topara con dificultades para recordar alguna rutina específica, podría generar pensamientos negativos y perder la confianza. Aunque por medio de la visualización, ella podría ensayar mentalmente la rutina y brindarse instrucciones positivas en caso de cometer algún error.

EVIDENCIA DE LA EFECTIVIDAD DE LA VISUALIZACIÓN

Para determinar si la visualización realmente mejora la actuación, los psicólogos deportivos han dirigido su atención hacia tres diferentes tipos de evidencia: los reportes de anécdotas, los estudios de casos y los experimentos científicos. Los **reportes de anécdotas**, o los reportes de las personas acerca de sucesos aislados, son numerosos (los casos de Jack Nicklaus y Chris Evert son dos ejemplos). Muchos de nuestros mejores atletas y entrenadores incluyen la visualización en su régimen de entrenamiento diario, y más que nunca los deportistas reportan el uso de la visualización para recuperarse de alguna lesión. Un estudio conducido por el United States Olympic Training Center (Murphy, Jowdy y Durtschi, 1990) indicó que el 100% de los que consultaban a un psicólogo deportivo y el 90% de los deportistas olímpicos utilizaban alguna forma de visualización; el 97% de esos deportistas creía que los ayudaba en su desempeño. Más aún, el 94% de los entrenadores de deportistas olímpicos utilizaba la visualización durante los entrenamientos, incluido un 20% que la usaba en todas las prácticas. Finalmente, Orlick y Partington (1988) reportaron que el 99% de los deportistas olímpicos canadienses utilizaba la visualización.

A pesar del hecho de que los reportes de anécdotas podrían ser la evidencia más interesante que apoya la efectividad de la visualización, también son los menos científicos. Un enfoque más científico es el uso de **estudio de casos**, en los cuales el investigador observa de cerca, monitoriza y registra la conducta del individuo durante un tiempo. Varios estudios de casos recientes, o no tanto, han corroborado la efectividad de la visualización, tal como la que utilizó a un pateador de campo (Jordet, 2005; Titley, 1976). Investigaciones más recientes han utilizado **estudios de casos de mediciones múltiples** (estudios de un solo grupo de personas durante un largo período, con múltiples evaluaciones que documentan los cambios en la conducta y el desempeño) y han documentado efectos positivos de la visualización sobre la actuación y otras variables psicológicas como la confianza y el manejo de la ansiedad (p. ej., Evans, Jones y Mullen, 2004). Muchos otros estudios se han concentrado en los enfoques de **paquetes de intervención psicológica**, que utilizan una variedad de intervenciones psicológicas (p. ej., monólogo, relajación, entrenamiento de la concentración)

junto con la visualización. Por ejemplo, Suinn (1993) utilizó una técnica conocida como ensayo de la conducta visomotora (VMBR por sus siglas en inglés) que combina la relajación con la visualización. Una investigación con esquiadores que utilizaron VMBR mostró un aumento en la actividad neuromuscular de los músculos utilizados para esquiar, y hubo mejoras similares en los desempeños de karatecas que utilizaron VMBR (Seabourne y cols., 1985). Otros estudios que utilizaron la visualización como parte de un paquete de intervención psicológica han demostrado resultados positivos en los desempeños de golfistas, nadadores y jugadores de tenis, aunque los progresos podrían no atribuirse sólo a la visualización (véanse Perry y Morris, 1995; Weinberg y Willams, 2001, para una revisión). Finalmente, investigaciones cualitativas recientes (p. ej., Hanton y Jones, 1999b; Munroe, Giacobbi, Hall y Weinberg, 2000; Thelwell y Greenlees 2001; White y Hardy, 1998) también han puesto en evidencia la relación positiva entre la visualización y el desempeño.

La evidencia de los **experimentos científicos** que apoyan la visualización también es importante y demuestra claramente el valor de la visualización para aprender y realizar habilidades motoras (Feltz y Landers, 1983; Martin, Moritz y Hall, 1999; Morris, Spittle y Perry, 2004; Murphy, 1994; Murphy y Martin, 2002). Estos estudios han sido dirigidos a través de distintos niveles de habilidad y en muchos tipos de deportes diferentes como el baloncesto, fútbol americano, canotaje, atletismo, natación, karate, esquí de fondo y descenso, voleibol, tenis y golf.

VISUALIZACIÓN EN EL DEPORTE: ¿DÓNDE, QUÉ, CUÁNDO Y POR QUÉ?

Sabemos, gracias a la investigación, que la visualización puede mejorar la actuación. Por otra parte, descubrimientos recientes, en especial mediante la utilización del Cuestionario de visualización deportiva (Hall, Mack, Pavio y Hausenblas, 1998), han revelado también algunos detalles del uso de la visualización, lo cual podría ayudar a los practicantes a diseñar programas de entrenamiento de la visualización (se analizan más adelante en este capítulo).

¿DÓNDE VISUALIZAN LOS DEPORTISTAS?

La mayor parte de la visualización ocurre en las prácticas y en las competencias, si bien los deportistas utilizan más la visualización durante las competencias que durante las sesiones de práctica (Munroe y cols., 2000; Salmon, Hall y Haslam, 1994; White y Hardy, 1998). Es interesante, sin embargo, que la mayoría de las investigaciones acerca de la visualización hayan sido encaradas en situaciones de práctica (p. ej., utilizar la visualización para facilitar el aprendizaje); los deportistas parecen estar utilizando la visualización en mayor medida para mejorar el desempeño (competir efectivamente), sobre todo en las etapas precompetitivas. Por esta razón, los entrenadores podrían querer focalizarse más en enseñar a los atletas el uso apropiado de la visualización durante las prácticas para que los deportistas puedan transferirlo a las competencias, y también practicar el uso correcto de la visualización por su cuenta.

¿CUÁNDO VISUALIZAN LOS DEPORTISTAS?

La investigación ha revelado (véase Hall, 2001, para una revisión) que los deportistas utilizan la visualización antes, durante y después de la práctica; fuera del ámbito de la práctica (casa, escuela, trabajo), y antes, durante o después de la competencia. Algunos estudios han indicado que los deportistas utilizan la visualización incluso con más frecuencia fuera de las prácticas que durante éstas. Resulta interesante que los deportistas reporten utilizar más la visualización antes de las competiciones que durante o después de éstas, mientras que en relación con el entrenamiento, la visualización se utiliza durante las prácticas más frecuentemente que antes o después de éstas. La visualización posterior a las prácticas y competencias parece ser poco utilizada. Esto es lamentable porque las imágenes vívidas de la competencia o del entrenamiento deberían estar todavía frescas en la mente de los deportistas inmediatamente después de una práctica o competencia, lo cual debería estimular la eficacia de la visualización.

También se ha sugerido que los deportistas usen la visualización cuando están lesionados. Sin embargo, la investigación ha revelado que la visualización se utiliza con más frecuencia durante una competición o un entrenamiento que durante la recuperación de una lesión. Cuando la visualización se utiliza para la recuperación de una lesión, el acento tiende a colocarse sobre la motivación para la recuperación y para ensayar los ejercicios de rehabilitación. Debería enfatizarse más el uso de la visualización durante la recuperación de una lesión debido a la variedad de beneficios (incluso una curación más rápida) que han sido identificados.

¿POR QUÉ VISUALIZAN LOS DEPORTISTAS?

Cuando intentamos determinar por qué los deportistas y los aficionados a la actividad física utilizan la visualización, deberíamos diferenciar contenido de función. Los contenidos se relacionan con lo que las personas imaginan (p. ej., músculos relajados después de un duro entrenamiento), mientras que la función se refiere a por qué la

persona imagina (para sentirse relajada). Por esta razón, para discutir por qué los individuos visualizan, nos concentramos en la función. Para aclarar este concepto, Pavio (1985) distinguió dos funciones de la visualización: motivacional y cognitiva. Sugirió que la visualización juega un papel tanto cognitivo como motivacional para mediar la conducta, cada uno capaz de orientarse hacia metas conductuales generales o específicas (véase figura 13.1).

Del lado motivacional específico (MS por sus siglas en inglés), la gente puede utilizar imágenes mentales para visualizar metas específicas y conductas orientadas hacia un objetivo, como ganar un determinado desafío o ser felicitado por una buena actuación. De hecho, la visualización puede ayudar a un individuo a establecer metas precisas y luego abocarse al entrenamiento para alcanzar esas metas (Martin, Moritz y Hall, 1999). La revisión empírica ha determinado que la visualización motivacional general debería clasificarse en motivación general, de dominio (MG-M por sus siglas en inglés), y motivación general, de excitación (MG-A). Visualizar una buena actuación para mantener la confianza es un ejemplo de MG-M, aunque lograr una fortaleza mental, positivismo y concentración también ha sido identificado como un resultado potencial de la visualización MG-M. De manera similar, utilizar la visualización para "sintonizarse mentalmente y aumentar la excitación" (Caudill, Weinberg y Jackson, 1983; Munroe y cols., 2000) es un ejemplo de MG-A porque se está utilizando la visualización para favorecer el logro de la relajación y el control (Page, Sime y Nordell, 1999).

Del lado cognitivo específico (CS por sus siglas en inglés), la visualización se concentra en la ejecución de habilidades motoras específicas. Éste es el tipo de visualización que utilizan los individuos con más frecuencia para tratar de lograr esa "sensación del movimiento" y mejorar su nivel de habilidad. Se han realizado muchas investigaciones que han demostrado la efectividad de este tipo de visualizaciones mentales para mejorar el desempeño por sobre el nivel obtenido a través del mero ejercicio físico. Este entrenamiento mental debería suplementar y complementar al ejercicio físico, no reemplazarlo. La visualización cognitiva general (CG por sus siglas en inglés) hace referencia al ensayo de la planificación general del juego, estrategias de juego y de las rutinas inherentes a la competición. De hecho, la investigación reciente ha dividido estas funciones en desarrollo de la estrategia y ejecución de la estrategia. Muchos estudios han apoyado los efectos positivos para el desempeño deportivo de la visualización CG en una variedad de deportes.

Un interesante estudio (Short y Short, 2005) demostró que la función de visualización podría depender de cada deportista en particular. Específicamente, se ha descubierto que diferentes deportistas ven la misma imagen de manera diferente. Por esta razón, cuando usted desarrolle un guión para visualizar, asegúrese de que el deportista perciba la función como favorecedora. Por ejemplo, una deportista podría percibir la imagen de una medalla de oro olímpica como amenazante en vez de motivante porque tal vez la agobie la presión de ganar esa medalla.

¿QUÉ VISUALIZAN LOS DEPORTISTAS?

Varios investigadores (p. ej., Munroe y cols., 2000) han investigado exactamente qué y cómo visualizan los individuos. Los descubrimientos se relacionan con cuatro aspectos de la visualización: imágenes de los alrededores en los cuales compiten los deportistas, el carácter positivo o negativo de las imágenes, los sentidos involucrados en la visualización (tipos de imágenes) y la perspectiva (interna contra externa) que adopta el deportista para crear la visualización.

	Motivacional	Cognitivo
Específico	**Respuesta orientadas a la meta** (p. ej., visualizarse ganando un evento y recibiendo una medalla)	**Habilidades** (p. ej., visualizar la actuación sobre la barra de equilibrio)
General	**Excitación** (p. ej., incluir la relajación visualizando un lugar tranquilo)	**Estrategia** (p. ej., visualizar la puesta en juego de una estrategia para ganar la competencia)

Figura 13.1 Funciones cognitiva y motivacional de la visualización.

Adaptado con permiso de A. Pavio, 1985, "Cognitive and motivational functions of imagery in human performance", en: *Canadian Journal of Applied Sport Sciences* 10: 222-228.

ALREDEDORES

No sorprende que los deportistas hayan reportado visualizaciones de los alrededores de las competencias (p. ej., estadio, espectadores). Generalmente hacen esto para prepararse para un evento porque visualizar los alrededores del lugar en donde se va a competir puede aumentar la intensidad de la imagen y otorgarle más realismo. Un corredor de campo traviesa ilustra bien este tipo de visualización.

> ME IMAGINO TODO EL RECORRIDO DURANTE LA NOCHE. [...] ANTES DE IRME A DORMIR ME QUEDO ACOSTADO. [...] Y SIMPLEMENTE IMAGINO DE PRINCIPIO A FIN CADA PARTE DE LA PISTA Y DÓNDE ESTÁN LAS MONTAÑAS.

NATURALEZA DE LA VISUALIZACIÓN

La mayoría de los estudios clasifican la visualización como positiva o negativa. Las visualizaciones positivas se reportan más a menudo durante las prácticas y las precompetencias. Por ejemplo, un deportista reportó visualizar de la siguiente manera:

> DURANTE LAS PRÁCTICAS PIENSO EN LUGARES BONITOS Y COSAS BUENAS. TE DESPEJA LA MENTE DESPUÉS DE MEDIA HORA DE ENTRENAMIENTO.

Las visualizaciones negativas se reportaron con más frecuencia durante competencias; aquí hay un ejemplo:

> ALGUNAS VECES ME IMAGINO REALIZANDO UN MAL TIRO DE GOLF. Y ¿ADIVINA QUÉ?: GENERALMENTE REALIZO UN MAL TIRO.

Aunque el centro de la investigación acerca de las visualizaciones ha estado en generar imágenes positivas, algunas veces la visualización puede tener un efecto adverso sobre la actuación (sobre todo las imágenes negativas). De hecho, cuando se preguntó directamente, el 35% de los deportistas, el 25% de los entrenadores y el 87% de los psicólogos deportivos podían señalar ejemplos en los que la visualización inhibió el desempeño. Las siguientes situaciones deberían monitorizarse con cuidado porque podrían contribuir a los resultados adversos del uso de la visualización (Murphy y Martin, 2002):

- la visualización que genera demasiada ansiedad
- la visualización que dirige la atención hacia factores irrelevantes
- la visualización que no es controlable, que hace que los practicantes imaginen futuros errores
- la visualización que hace que el deportista sea demasiado confiado o presumido

Muchas veces nos decimos a nosotros mismos "No hacer determinada cosa". Pero, ¿tiene esto un efecto positivo o negativo? Beilock, Afremow, Rabe y Carr (2001) investigaron la noción de visualización reprimida (tratar de evitar un error común, como "No te imagines una doble falta"). Los resultados revelaron que la precisión de un grupo que utilizó visualización positiva mejoró sin importar la frecuencia de la visualización. Sin embargo, para el grupo que reprimió la visualización (en el cual se les dijo a los participantes que no imaginaran tirar adelante del hoyo y luego que no imaginaran sobrepasar el hoyo), la precisión mejoraba cuando visualizaban uno de cada tres *putts* pero decrecía cuando visualizaban antes de cada *putt*. Incluso reemplazar esta visualización negativa con una imagen positiva tampoco ayudó al desempeño. Estos resultados refuerzan la noción de que pensar en no visualizar algo que no quieres que ocurra, de hecho, hace más probable que la imagen aparezca y entorpezca el desempeño.

TIPOS DE VISUALIZACIÓN

Los investigadores han descubierto que los atletas describen básicamente cuatro tipos de visualización (visual, cinestésica, auditiva y olfativa) y que utilizan la visual y la cinestésica con mayor frecuencia, y en igual proporción. Sin embargo, esto no significa que los aspectos auditivos y olfativos de las visualizaciones no sean importantes. Por ejemplo, un jugador de tenis profesional remarcó la importancia de la visualización auditiva:

> SI REALMENTE ESTÁS VISUALIZANDO ALGO, ENTONCES DEBERÍAS ESTAS ATENTO A LOS SONIDOS PORQUE DIFERENTES BOLAS SUENAN DIFERENTE. LAS PELOTAS SUENAN DIFERENTE CUANDO SE LAS IMPACTA CON *SLICE* QUE CUANDO SE LE PEGA CON *TOPSPIN*. EL SONIDO PUEDE SER REALMENTE IMPORTANTE, PORQUE SI TE IMAGINAS CÓMO SUENA GOLPEAR DE REVÉS CON *SLICE*, TENDRÁ UN SONIDO DISTINTO A UN REVÉS CON *TOPSPIN*. LLEGAS A PERCIBIRLO ESPECIALMENTE GRACIAS A TU PREDISPOSICIÓN MENTAL.

En un interesante estudio que comparaba la efectividad del aprendizaje de una tarea utilizando la información visual (observando un vídeo) contra el aprendizaje por vía cinestésica (sentir dónde están ubicados los brazos en el espacio mientras se realiza el movimiento con los ojos vendados), los resultados revelaron que el grupo de visualización de imágenes se desempeñó significativamente mejor que el grupo de visualización cinestésica, aunque ambos grupos se desempeñaron mejor que el grupo de control (Farahat, Ille y Thon, 2004). Sin embargo, la

mejor manera de proceder (si es posible) es combinar la información cinestésica con la visual cuando se visualizan habilidades para maximizar y mejorar la actuación.

PERSPECTIVA DE LA VISUALIZACIÓN

Los deportistas suelen adoptar una perspectiva, ya sea interna o externa, para proyectar su visualización (Mahoney y Avener, 1977). El tipo de perspectiva que se utilizará depende tanto del atleta como de la situación. Observaremos brevemente cada perspectiva.

La **visualización interna** se refiere a la visualización de la ejecución de una habilidad desde la propia posición ventajosa. Como si se tuviera una cámara en la cabeza, uno ve sólo lo que vería si realmente estuviera realizando la habilidad particular. Como lanzador de sóftbol, por ejemplo, se vería al bateador en la base, al árbitro, la pelota en la propia mano y el objetivo del receptor, pero no al *shortstop*, segunda base, o cualquier otra cosa que esté fuera del rango de alcance normal de visión. Como la visualización interna proviene de la perspectiva de la propia persona, las visualizaciones enfatizan la sensación del movimiento. Como lanzador de sóftbol, uno sentiría los dedos agarrando la pelota, la extensión del brazo durante el movimiento hacia atrás, el traslado del peso y finalmente la extensión del brazo para lanzar la pelota.

Con la **visualización externa** el deportista se ve a sí mismo desde la perspectiva de un observador externo. Es como si estuviera mirando una película. Por ejemplo, si un lanzador de béisbol se visualiza lanzando desde una perspectiva externa, vería no solamente al bateador, al receptor y al árbitro, sino también a todos los otros jugadores. Hay poca prevalencia de la sensación kinestésica del movimiento porque el lanzador está simplemente observándose a sí mismo cómo lo realiza.

Los primeros estudios sugirieron que los atletas de elite estaban en favor de las perspectivas internas, pero otra investigación ha fallado en corroborar este punto (véase Hall, 2001, para una revisión). Teniendo en cuenta los resultados de las actuaciones deportivas, se han podido establecer muy pocas diferencias confiables entre las visualizaciones interna y externa. A esto se agrega que fue literalmente imposible caracterizar a los participantes como visualizadores estrictamente internos o externos porque las visualizaciones de las personas variaban de manera considerable, tanto dentro de las imágenes como entre ellas (Epstein, 1980; Mumford y Hall, 1985). De hecho, la mayoría de los deportistas olímpicos encuestados por Murphy, Fleck, Dudley y Callister (1990) indicaron que ellos utilizaban tanto la visualización interna como la externa.

Hardy y sus colegas (Hardy, 1997; Hardy y Callow, 1999; White y Hardy, 1995) sostuvieron que las diferencias de tareas pueden influir sobre el uso de cada perspectiva. Ellos propusieron que la visualización externa tiene mejores efectos sobre la performance y adquisición de habilidades que dependen mucho del estado físico para el

Un escalador que asume una perspectiva externa, cuando visualiza se ve a sí mismo como lo haría un observador externo.

éxito de su ejecución, mientras que la perspectiva interna es prevista para ser mejor para la adquisición y el desempeño de tareas que dependan fuertemente de la percepción y la anticipación para una ejecución exitosa. Hardy y colegas brindaron algunos datos preliminares para apoyar sus preceptos acerca de las disciplinas basadas en el estado físico, como la gimnasia, el karate y el alpinismo (Hardy y Callow, 1999), aunque algunos datos más recientes sugirieron que la perspectiva de la visualización no marcaba una diferencia en relación con el tipo de tarea realizada (Cumming y Ste-Marie, 2001). En una nota final, las disciplinas que variaban a lo largo del continuo de deportes abiertos (apremiados por el clima, ambiente cambiante, p. ej., el golf) y cerrados (no dependientes del tiempo, ambiente estable, p. ej., el baloncesto) pueden ser afectadas por las visualizaciones interna y externa. Por ejemplo, una investigación preliminar de Spittle y Morris (2000) indicó que la visualización interna podría ser más beneficiosa para disciplinas abiertas. Obviamente, se necesita más investigación para desenredar esta cuestión controvertida.

Aunque la investigación sea de alguna forma inconclusa, una revisión a la literatura demostró que la visualización interna producía más actividad eléctrica en los músculos involucrados en la actividad de visualización que la que producía la visualización externa (Hale, 1994). La visualización interna parece facilitar la inclusión de la sensación cinestésica, la sensación de movimiento, y aproximarse a las habilidades reales de actuación.

En resumen, muchas personas alternan entre las visualizaciones internas y externas. Como reportó un deportista olímpico de gimnasia rítmica, "A veces lo proyecto como si fuera una cámara, si bien la mayoría de las veces lo veo como si fuera desde mi perspectiva, porque ésa es la forma en que va a ocurrir en la competencia" (Orlick y Partington, 1988, p. 114). Lo importante parece ser obtener una imagen buena, clara y controlable sin importar si proviene de una perspectiva interna o externa.

FACTORES QUE AFECTAN LA EFECTIVIDAD DE LA VISUALIZACIÓN

Distintos factores parecen determinar la amplitud del efecto de la visualización sobre la actuación. Mantenga este concepto en mente para maximizar la efectividad de la visualización.

■ *Naturaleza de la tarea.* Aunque Hardy y colegas propusieron que el tipo de disciplina puede influir en si será más efectiva la visualización interna o la externa, años de investigación han indicado que las disciplinas que implican en su mayoría componentes cognitivos, como la toma de decisiones y la percepción, obtienen los mayores beneficios del ensayo de la visualización (Feltz y Landers, 1983). El deportista que ensaya mentalmente "puede pensar qué tipo de cosas podría intentar" y "puede quizá desestimar cursos de acción inapropiados" (Schmidt, 1982, p. 520). A esto se agrega que el protagonista puede ensayar regularidades temporales y espaciales de determinada habilidad. Por ejemplo, para tomar la decisión correcta de cómo finalizar una jugada ofensiva, el base del equipo de baloncesto podría visualizarse corriendo ofensivamente y observar los cambios de posiciones de los jugadores en defensa y en ataque.

■ *Nivel de habilidad del deportista.* Otro factor importante para considerar la efectividad de la visualización es el nivel de habilidad del deportista. La evidencia experimental demuestra que la visualización ayuda de manera significativa a mejorar la actuación, tanto a los atletas experimentados como a los novatos, aunque de alguna manera se producen efectos más marcados en los jugadores experimentados (Hall, 2001). La visualización puede ayudar a los novatos a incorporar componentes cognitivos relevantes para el desempeño exitoso de la habilidad. Después de que una profesora de educación física demuestra cómo se realiza el servicio de voleibol, por ejemplo, podría pedirles a los alumnos que se visualicen a sí mismos realizando el servicio. A los deportistas experimentados, la visualización parece ayudarlos con las habilidades de motricidad finas y prepararlos para la toma de decisiones y los ajustes perceptivos.

➢ La naturaleza de la tarea y el nivel de habilidad del deportista afectan la influencia que tendrá la visualización sobre su desempeño. Los deportistas novatos y los habilidosos que utilizan la visualización para tareas cognitivas muestran los resultados más positivos.

■ *Habilidad de visualización.* Es probable que el factor que más influya sobre la efectividad de la visualización sea la habilidad de la persona para manejarla. Las investigaciones indican que la visualización resulta más efectiva cuando los individuos tienen más habilidad para imaginar (Isaac, 1992). Además, la habilidad de visualización ha sido demostrada como un factor importante para distinguir entre deportistas de elite y no elite y exitosos y no exitosos. (Murphy, 1994). Una buena habilidad de visualización se define en general en términos de realismo y control de las imágenes (se discutirá más adelante en este capítulo sobre el realismo y el control de las imágenes). Utilizar la visualización es una habilidad, y por esta razón el realismo y el control de las visualizaciones pueden mejorarse con la práctica, como fue demostrado por Rodgers, Hall y Buckholtz (1991).

■ *Utilizar la visualización junto con la práctica física.* La visualización no reemplaza la práctica física. De hecho, no es mejor una combinación de práctica física y mental que la práctica física solamente durante un tiempo si el componente mental le resta tiempo a la práctica física (Hird, Landers, Thomas y Horan, 1991). Esencialmente, es necesario agregar la visualización a la práctica física cotidiana. Sin embargo, los ejercicios mentales mejoran el desempeño más que si no se practicaran en absoluto. Consideramos a la visualización como si fuera un suplemento vitamínico de la práctica física, como algo que podría darles a los individuos una punta para mejorar la actuación (Vealey y Walter, 1993). Sin embargo, una persona que está lesionada, cansada o sobreentrenada, podría utilizar la visualización como sustituto de la práctica física.

¿CÓMO FUNCIONA LA VISUALIZACIÓN?

¿Cómo el simple hecho de pensar en saltar una barra, realizar un servicio de tenis perfecto, sanar un brazo lesionado o embocar un *putt* de golf puede realmente ayudar a los deportistas a realizar dichas acciones? Nosotros podemos generar información desde la memoria, que es, en esencia, igual a la experiencia verdadera; en consecuencia, los eventos visualizados pueden tener un efecto sobre el sistema nervioso similar al de la experiencia real o verdadera. "Los estímulos visualizados y los estímulos perceptivos o reales tienen un estatuto cualitativo similar en nuestra vida mental consciente" (Marks, 1977, p. 285). Los psicólogos deportivos han propuesto cinco explicaciones para este fenómeno.

TEORÍA PSICONEUROMUSCULAR

La **teoría psiconeuromuscular** fue propuesta por Carpenter (1984), quien propuso el **principio ideomotor** de la visualización. Según este principio, la visualización facilita el aprendizaje de habilidades motoras por la naturaleza de los patrones de actividad neuromuscular activados durante la visualización. Es decir, la visualización vívida de los eventos inerva a los músculos, de alguna forma, de la misma manera en que lo hace la práctica de los movimientos físicos. Estos impulsos neuromusculares leves son idénticos, según algunas hipótesis, a aquellos producidos durante el desempeño real, aunque de menor magnitud (en realidad, los impulsos pueden ser tan minúsculos que no generen ningún movimiento).

El primer apoyo científico para sustentar este fenómeno provino del trabajo de Edmund Jacobson (1931), quien reportó que la visualización del movimiento de flexionar un brazo generaba contracciones musculares leves en los músculos flexores del brazo. En una investigación con esquiadores de descenso, Suinn (1972, 1976) monitorizó la actividad eléctrica en los músculos de las piernas de los esquiadores mientras imaginaban estar en la pista esquiando; los resultados mostraron que la actividad muscular cambiaba durante las visualizaciones de los esquiadores. La actividad muscular era más elevada cuando los esquiadores se imaginaban a sí mismos esquiando por secciones dificultosas de la pista, lo cual requeriría una mayor actividad muscular.

Cuando usted se visualiza a sí mismo realizando vívidamente un movimiento, utiliza un camino neuronal similar al que usa cuando realiza el movimiento real. Tomemos por ejemplo que intenta mejorar su *swing* de golf. La meta es que su *swing* sea tan fluido y natural como sea posible. Para lograr eso, se imagina llevando una cubeta con pelotas al *drive* de golf y practicando su golpe, tratando de automatizarlo (repetir el movimiento exacto). En efecto, está fortaleciendo el camino neuronal que controla los músculos relacionados con su *swing* de golf. Aunque existe alguna investigación que apoya esta explicación acerca del funcionamiento de la visualización, otra investigación indica que la actividad eléctrica producida por los músculos no es idéntica al patrón real de actividad que se produce cuando se realiza el movimiento en realidad (Slade, Landers y Martin, 2002). Es necesaria más investigación para sustanciar empíricamente que la visualización verdaderamente funciona de la manera que lo predijo la teoría psiconeuromuscular.

Murphy (2005) notó que con técnicas de visualización innovadoras, como el escaneo con tomografía por emisión de positrones y las imágenes por resonancia magnética funcional, podemos observar fotografías del cerebro de una persona que está descansando tranquilamente y compararlas con las fotografías tomadas de esa persona cuando está visualizando, por ejemplo, una carrera de 400 metros. Estas fotografías muestran que ciertas áreas de la corteza cerebral están mucho más activas cuando una persona está visualizando que cuando está descansando. Más específicamente (Decety, 1996), se ha descubierto que cuando alguien visualiza realizar un movimiento, varias áreas del cerebro se activan, incluso la corteza premotora cuando se prepara la acción, la corteza prefrontal cuando se inicia la acción y el cerebelo durante el control de las secuencias de movimiento que requieren un orden específico. Incluso más fascinante es el descubrimiento de que muchas de las mismas áreas del cerebro que son utilizadas durante el proceso de percepción visual también son utilizadas durante la visualización en imágenes. Éstos son nuevos y excitantes desarrollos que requerirán más investigaciones para documentar de qué manera la visualización cambia realmente nuestra psicología, lo cual, en definitiva, mejora nuestro desempeño.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIMBÓLICO

Sackett (1934) sostuvo que la visualización puede ayudar al individuo a comprender sus movimientos. Su **teoría del aprendizaje simbólico** sugiere que la visualización puede funcionar como un sistema de códigos para ayudar a la gente a comprender y a adquirir patrones de movimiento. Es decir, una manera en que los individuos aprenden habilidades es familiariazándose cada vez más con las necesidades para realizar tales habilidades con éxito. Cuando un individuo crea un programa motor en el sistema nervioso central, se elabora un plan de acción mental para realizar de manera correcta dicho movimiento. Por ejemplo, en un partido de dobles de tenis si una jugadora conoce cómo se moverá su pareja en determinado tiro, podrá planificar mejor sus propios movimientos. Esto ayudará a la deportista a planificar sus patrones de movimientos.

En revisiones de la literatura (Driskell, Cooper y Moran, 1994; Feltz y Landers, 1983) se ha demostrado que los participantes que utilizaban la visualización se desempeñaban siempre mejor en las tareas que eran, sobre todo, cognitivas (p. ej., jugador defensa de fútbol americano) que aquellos cuyas tareas eran principalmente motoras (p. ej., levantadores de pesas). Por supuesto, la mayoría de los deportes tienen tanto componentes motores como cognitivos; debido a esta razón, la visualización puede ser efectiva hasta cierto punto para ayudar a los jugadores en una variedad de habilidades.

TEORÍA BIOINFORMACIONAL

Es probable que la explicación teórica mejor desarrollada con relación a los efectos de la visualización sea la teoría bioinformacional de Lang (1977, 1979). Basada en la conjetura de que una imagen es un conjunto de proposiciones organizadas de manera funcional y almacenadas por el cerebro, el modelo sostiene que la descripción de una imagen consiste en dos tipos principales de premisas: proposiciones respuesta y proposiciones estímulo. Las *proposiciones estímulo* son premisas que describen las características del escenario a visualizar. Por ejemplo, un levantador de pesas en una competencia importante podría imaginarse al público, la barra que va a levantar y a las personas sentadas o paradas en los costados de la pista. Las *proposiciones respuesta,* por otro lado, son premisas que describen las respuestas del visualizador frente a un escenario particular, y son designadas para producir actividad psicológica. Por ejemplo, hacer que un levantador de pesas sienta el peso en sus manos y se prepare para su levantamiento mientras siente que su corazón late más fuerte y sus músculos se tensionan, es una proposición respuesta.

El punto crucial es que las proposiciones respuesta son una parte fundamental de la estructura de la visualización en la teoría de Lang. En esencia, la visualización no es sólo un estímulo en la cabeza de la persona al cual ésta responde. De hecho, las instrucciones de visualización que contienen proposiciones respuesta provocan muchas más respuestas fisiológicas que las instrucciones de visualización que contienen solamente proposiciones estímulo (Hale, 1982). Los guiones de visualización deberían contener tanto proposiciones estímulo como respuesta, así es probable que se cree una imagen más vívida que proposiciones estímulo solamente.

MODELO DE TRIPLE CÓDIGO

El modelo final va un paso más allá al declarar que el significado que tiene la imagen para el individuo debe incorporarse en modelos de visualización. Específicamente, el **modelo de triple código** de visualización de Ahsen (1984) resalta la comprensión de tres efectos que son aspectos o partes esenciales de la visualización; nos referimos a estos efectos como ISM (por sus siglas en inglés). La primera parte es la imagen de uno mismo (I). "La imagen representa el mundo exterior y los objetos con un grado de realismo sensorial que nos permite interactuar con la imagen como si estuviéramos interactuando con el mundo real" (Ahsen, 1984, p. 34). La segunda parte es la respuesta somática (S): el acto de imaginación que produce cambios psicofisiológicos en el cuerpo (similar a la teoría bioinformacional de Lang). El tercer aspecto de la visualización (casi siempre ignorado por otros modelos) es el significado (M) de la imagen. Según Ahsen, cada imagen imparte un significado definido para el individuo visualizador; el mismo conjunto de instrucciones visualizadas nunca producirá el mismo efecto en dos personas diferentes.

Las diferencias individuales pueden analizarse en la descripción de Murphy (1990) de patinadores artísticos a quienes se les pidió que se relajaran y se concentraran en "ver una bola brillante de energía, que la inhalaran y la llevaran hasta el centro del cuerpo". Un patinador imaginó una bola de energía resplandeciente "explotando en mi estómago (y) dejando un hueco en mi cuerpo". Otro patinador dijo que la imagen de la bola de energía "me enceguecía para que cuando yo comenzara a patinar no pudiese ver por dónde iba y me estrellase contra la pared de la pista de patinaje". En esencia, el modelo de triple código de Ahsen reconoce la poderosa realidad de las imágenes para los individuos y también nos alienta a buscar los *significados* de las imágenes para cada uno de ellos.

EXPLICACIONES PSICOLÓGICAS

Aunque no son teorías completamente desarrolladas, se ha dado a conocer un número de **explicaciones psicológicas** para describir los efectos de la visualización. Por ejemplo, una noción está basada en la teoría del **juego**

Proposiciones respuesta frente a estímulo: la teoría bioinformacional de Lang

Para que resulte más efectivo, el guión de la visualización debería contener tanto proposiciones estímulo como respuesta, aunque privilegiando las proposiciones respuesta. Aquí mostramos ejemplos de cada una:

Guión cargado con proposiciones estímulo

Es un hermoso día de otoño y tú estás comprometido con tu programa de entrenamiento corriendo en una calle cercana a tu casa. Estás luciendo un equipo de color rojo muy vistoso y, a medida que corres, observas el viento que levanta las hojas de la calle dentro de los jardines de los vecinos. Una niña que entrega periódicos te pasa con su bicicleta. Tú giras para evitar un pozo en el camino, y le sonríes a otro corredor que pasa a tu lado en dirección contraria.

Guión cargado con proposiciones respuesta

Es un día fresco de otoño y tú estás comprometido con tu carrera de entrenamiento corriendo en una calle cercana a tu casa. Sientes el aire frío como entra por tu nariz y garganta mientras tomas profundas bocanadas de aire. Estás corriendo a un paso firme y a gusto, te sientes cansado y satisfecho al mismo tiempo,y sientes el corazón latiendo en tu pecho. Los músculos de tus piernas están cansados, en especial los gemelos y los cuádriceps, y puedes oír tus pies haciendo ruido contra el pavimento. Mientras corres puedes percibir el sudor tibio en tu cuerpo.

El guión de visualización de este corredor debería incluir tanto proposiciones estímulo como respuesta.

atención-excitación que sostiene que la visualización funciona como una escena preparatoria que ayuda a alcanzar un nivel de excitación óptimo. Este nivel óptimo de excitación le permite al deportista concentrarse en los puntos clave y relevantes de la tarea, y discriminar y eliminar los puntos no relevantes.

Una segunda área que explica la efectividad de la visualización desde una perspectiva psicológica sostiene que la visualización ayuda a construir habilidades psicológicas que son fundamentales para mejorar la actuación, como el aumento de la confianza y de la concentración, y la disminución de la ansiedad. Por ejemplo, un golfista podría haber errado un *putt* importantísimo en el pasado y perdido un torneo porque se puso tenso y se distrajo con la multitud. Ahora se visualiza respirando profundamente, analizando su rutina antes de tirar y sintiéndose confiado para realizar el tiro. En esta visualización se ve a sí mismo embocando la pelota en el hoyo y ganando el torneo.

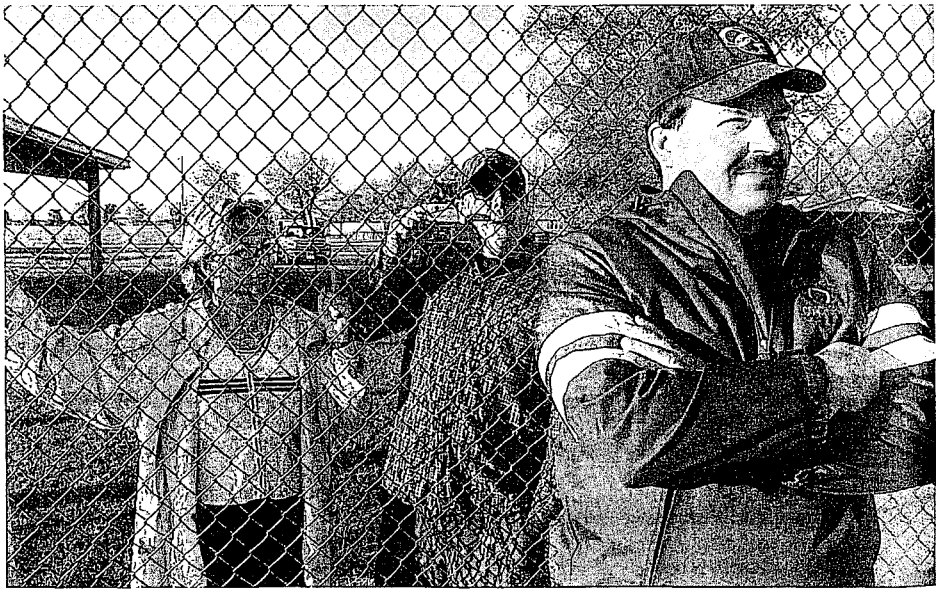
La visualización puede también servir a una función motivacional al ayudar a los deportistas a concentrarse en resultados positivos, ya sea mejorando el desempeño previo o haciendo un buen papel en una competencia. Por esta razón, un aficionado a la actividad física podría visualizar un ejercicio fabuloso sintiendo que su cuerpo se pone más fuerte y en línea, o un atleta podría visualizarse ganando una competencia y luciendo la medalla de oro alrededor de su cuello.

En resumen, las cinco teorías o explicaciones (la teoría psiconeuromuscular, la teoría del aprendizaje simbólico, la teoría bioinformacional, el modelo de triple código y las explicaciones psicológicas) postulan que la visualización puede ayudar a programar a un deportista tanto en el aspecto físico como en el mental. Todas estas explicaciones, además, han sido apoyadas por alguna investigación, aunque también han sido inspeccionadas de cerca. Usted podría considerar la visualización como un poderoso plan de acción mental de cómo realizar determinada habilidad, lo cual debería generar una rápida y precisa toma de decisión, mayor confianza y mejor concentración. Además, el incremento de la actividad neuromuscular en los músculos ayuda a los jugadores a que los movimientos sean más fluidos, relajados y automáticos. Como destacó Moran (2004), en conjunto, estos enfoques sugieren que la visualización podría comprenderse mejor como una actividad cognitiva mediada centralmente, que duplica las experiencias perceptivas, motoras y emocionales del cerebro. Por esta razón, los componentes cognitivos, psicológicos y fisiológicos de una actividad podrían ser captados a través de distintas modalidades de visualización.

USOS DE LA VISUALIZACIÓN

Los deportistas pueden utilizar la visualización de muchas maneras para mejorar tanto las habilidades físicas como las psicológicas. Los usos incluyen mejorar la concentración, reforzar la confianza, controlar las respuestas emocionales, adquirir y practicar estrategias y habilidades deportivas, y lidiar con el dolor y las lesiones.

■ *Mejorar la concentración.* Al visualizar lo que desea hacer y cómo quiere reaccionar frente a determinadas situaciones, puede evitar que su mente divague. Puede visualizarse en situaciones en las cuales a menudo pierda la concentración (p. ej., después de errar un tiro sencillo en el baloncesto, olvidar un paso de la rutina de gimnasia o perder un pase en el fútbol) e imaginarse manteniendo la calma y concentrado en el próximo paso o la próxima jugada. En un estudio interesante (Calmels, Berthoumieux, y d'Arripe-Longueville, 2004), jugadores del equipo nacional de sóftbol que fueron entrenados para utilizar la visualización disponían de una mejor habilidad para integrar los estímulos externos sin sentirse sobrecargados por ellos y para limitar el foco de atención. La visualización puede ayudar a facilitar los procesos preceptuales y verdaderamente privilegiar el sistema visual para ayudar a los deportistas a atender de forma más efectiva y selectiva a los estímulos relevantes (Michelson y Koenig, 2002). Más aún, la visualización puede aumentar la conciencia de las claves competitivas que pueden contribuir a una toma de decisiones más veloz y mejorar la ejecución de las tácticas individuales o de equipo (Hale, Seiser, McGuire y Weinrich, 2005).



La visualización puede resultar útil para mejorar la confianza tras un incidente en que los espectadores cuestionan nuestra idoneidad.

■ *Mejorar la motivación.* La visualización puede ayudar a robustecer la motivación para participar, especialmente en las clases de ejercicios. Por ejemplo, se ha descubierto que los participantes regulares de las clases de gimnasia aeróbica frecuentemente utilizan la visualización para verse a sí mismos más saludables y mejorando su apariencia física (Hausenblas, Hall, Rodgers y Munroe, 1999). Además, la visualización ha demostrado mejorar la motivación al añadir un propósito a los ejercicios monótonos y repetitivos. Por ejemplo, las mujeres mayores realizaban más repeticiones para cada ejercicio de estiramiento cuando se imaginaban a sí mismas "estirándose para alcanzar manzanas" comparadas con otras mujeres que no utilizaban ninguna visualización. Desde una perspectiva deportiva, visualizarse a uno mismo de manera exitosa, como ganando una medalla de oro (utilizando visualización MG-G), ha demostrado generar un aumento de la motivación.

■ *Reforzar la confianza.* Si ha tenido problemas con el servicio durante los últimos partidos de voleibol, por ejemplo, podría visualizarse golpeando servicios de forma dura y precisa para reforzar su confianza. Un árbitro cuya confianza se ve minada cuando la multitud local lo abuchea por un fallo polémico podría visualizarse tomando el control, conservando la confianza y siendo imparcial en los fallos siguientes. Un estudio demostró que los deportistas que tenían mucha confianza en sí mismos dominaban mejor la visualización (p. ej., me imagino concentrado durante una situación desafiante) y la visualización excitadora (p. ej., imagino la excitación relacionada con la competencia), y tenían mayor habilidad con la visualización kinestésica y visual que los deportistas con falta de confianza (Moritz, Hall, Martin y Vadocz, 1996). Además, Nordin y Cumming (2005) descubrieron que, en particular, la visualización debilitante (visualización de un mal desempeño) tenía un impacto negativo en la confianza. Particularmente, Callow y Waters (2005) descubrieron que la visualización kinestésica (visualización que enfatiza la sensación de movimiento, fuerza, esfuerzo y sensaciones espaciales) mejoraba la confianza deportiva. La visualización utilizada para reforzar la confianza es descrita en la siguiente cita de un nadador de elite:

> UTILIZAR LA VISUALIZACIÓN PUEDE MEJORAR TU CONFIANZA, PORQUE SI TE IMAGINAS A TI MISMO HACIENDO UNA BUENA CARRERA Y FINALIZANDO LA COMPETENCIA, Y ESTANDO FELIZ POR EL TIEMPO REALIZADO, TE DAS CUENTA DE QUE TE DA CONFIANZA PARA ENFRENTAR LA SIGUIENTE CARRERA. [...] LA VISUALIZACIÓN PUEDE DEFINITIVAMENTE DARTE CONFIANZA PARA LA PRÓXIMA VEZ QUE TE SUBAS A LA TARIMA.

➢ La visualización puede mejorar una variedad de habilidades para rendir mejor y puede facilitar el aprendizaje de nuevas técnicas y estrategias.

■ *Control de las respuestas emocionales.* La visualización puede utilizarse tanto para generar niveles más altos de excitación (p. ej., "inflarse") si un deportista se siente aletargado y para reducir la ansiedad si el atleta se siente demasiado "tenso". Junto con estos puntos, Pat Head Summitt, la superexitosa entrenadora de baloncesto de la Universidad de Tennessee, utiliza la visualización para relajar a las jugadoras antes de los partidos importantes cuando las jugadoras tienden a "sobreexcitarse" y jugar muy aceleradas. Sin embargo, la investigación ha demostrado también que el estado de ansiedad competitiva puede facilitar tanto como debilitar la actuación. Por esta razón, un deportista que tiene problemas para excitarse para una competencia podría querer utilizar la visualización excitadora (considerando la ansiedad como un facilitador), mientras que un deportista que considera la ansiedad como un problema (ansiedad entendida como debilitadora) podría utilizar la visualización para controlar la excitación y reducir la ansiedad (Vadocz, Hall y Moritz, 1997).

■ *Adquirir, practicar y corregir las habilidades deportivas.* Probablemente el uso más conocido de la visualización sea para la práctica de una habilidad deportiva específica. Los deportistas practican embocar un *putt* de golf, derribar al rival en la lucha libre, arrojar la jabalina, practicar la rutina en la barra de equilibrio o nadar estilo espalda; todo en sus cabezas. Se pueden practicar las habilidades para afinarlas o para detectar debilidades y visualizar cómo corregirlas. Un profesor de educación física podría hacer que sus alumnos visualicen la ejecución de la vuelta carnero hacia atrás mientras esperan en la fila por su turno. Un instructor de gimnasia aeróbica podría pedir a sus alumnos que visualizasen la secuencia de movimientos mientras escuchan la música antes de intentar los pasos físicamente (véase figura 13.2). Esta práctica puede adquirir la forma de una presentación previa o una revisión. Un participante puede mirar hacia adelante y visualizar lo que debe hacer en una próxima competencia; un jugador puede rever una actuación pasada al concentrarse en los aspectos específicos del movimiento que realizó particularmente bien. Por último, los deportistas pueden utilizar la visualización para detectar y corregir errores en sus rutinas, movimientos o patrones de ejercicios.

■ *Adquirir una estrategia de práctica.* La visualización puede utilizarse para practicar y aprender nuevas estrategias o rever estrategias alternativas tanto para los

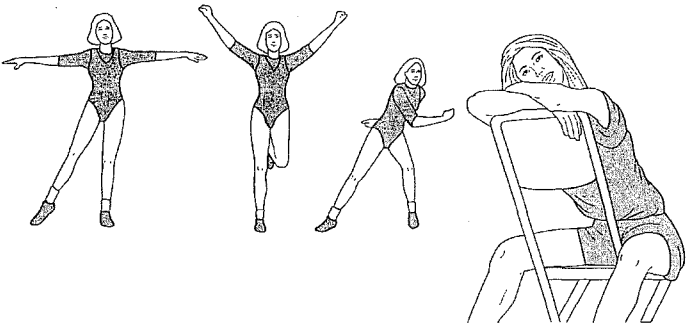


Figura 13.2 Visualizar es una manera de practicar las habilidades motoras.

deportes individuales como para los de equipo. Un defensor de fútbol americano, por ejemplo, podría visualizar diferentes defensas y jugadas que podría pedir, para cotejarlas. Un portero de *hockey* podría imaginar lo que haría en un contraataque cuando tres jugadores se acercan a la portería. Para prepararse mentalmente para batear, Hank Aaron, el hombre que logró más cantidad de cuadrangulares de todos los tiempos, solía visualizar los diferentes tipos de lanzamientos que podría lanzar determinado lanzador, y las estrategias que utilizaría para contrarrestar esos lanzamientos.

■ *Preparación para la competencia.* La visualización también se utiliza mucho justo antes de las competencias para preparar a los deportistas para su mejor actuación. Esta preparación podría tomar la forma de una visualización del estadio en donde va a actuar el deportista. O un deportista podría imaginar una rutina precompetitiva (p. ej., prepararse para salir en la barra de equilibrio) para mejorar su concentración. De igual manera, un defensa podría revisar las distintas estrategias que podría enfrentar y las diferentes decisiones que podría tomar según la alineación contraria.

■ *Lidiar con el dolor y las lesiones.* La visualización también es útil para lidiar con el dolor y las lesiones. Puede ayudar a acelerar la recuperación de la zona lesionada y evitar que se debiliten las habilidades. (Discutiremos más adelante en este capítulo el uso de la visualización para recuperarse de las lesiones.)

■ *Resolución de problemas.* Las personas pueden utilizar la visualización para descubrir y solucionar problemas en la actuación. Un jugador que no está jugando al nivel que venía sosteniendo o que se espera de él puede usar la visualización para examinar críticamente todos los aspectos de su actuación para encontrar el factor potencialmente conflictivo. Si una gimnasta está teniendo problemas en un aspecto particular de su rutina de suelo, por ejemplo, puede visualizar lo que está haciendo y compararlo con lo que hacía antes cuando realizaba los movimientos de manera más adecuada.

Claves para el uso efectivo de la visualización

Al igual que todas las técnicas psicológicas, la habilidad de visualización se adquiere por medio de la práctica. Algunos participantes son buenos para ello, mientras que otros puede que no consigan fijar una imagen en su mente. Existen dos claves para visualizar: **realismo** y **control**. Consideraremos ambas a continuación.

Realismo

Los buenos visualizadores utilizan todos sus sentidos para hacer que sus imágenes sean tan realistas y detalladas como sea posible. Es importante recrear la visualización en su mente tan cercana como sea posible a la experiencia real. Preste particular atención a los detalles del ambiente, como la disposición de las instalaciones, el tipo de superficie y cercanía de los espectadores. Experimente las emociones y los pensamientos de la competencia real. Trate de sentir la ansiedad, la concentración, la frustración, la estimulación o la ira asociada con su actuación. Todos estos detalles harán que la visualización de su actuación sea más realista. Si tiene dificultades para obtener imágenes vívidas, claras, primero intente visualizar las cosas que le son familiares, como los muebles de su dormitorio. Luego utilice el estadio o la pista donde normalmente practica y juega. Estará familiarizado con la superficie de juego, tribunas, entorno, colores y otros detalles del ambiente. Puede practicar obtener imágenes vívidas con los tres ejercicios de realismo que

Utilizar la visualización para la actividad física

Este capítulo se ha enfocado principalmente en la visualización en el deporte. Sin embargo, recientemente está comenzando a recibir más la atención de los aficionados a la actividad física (Hausenblas y cols., 1999; Gammage, Hall y Rodgers, 2000). La siguiente cita ilustra el uso de la visualización en el ámbito de la actividad física.

Cuatro semanas antes de comenzar a realizar actividad física, me visualicé a mí misma moviéndome libremente mientras ejercitaba. Disfruté de esas imágenes y esto me ayudó a comenzar a ejercitarme.

Para extender este estudio reciente, Giacobbi, Hausenblas, Fallon y Hall (2003) descubrieron un número de funciones diferentes de la visualización, incluidas las siguientes:

- Técnica de ejercicios: las imágenes ayudan a desarrollar técnicas de ejercicios perfectas
- Rutinas aeróbicas: las imágenes ayudan a desarrollar rutinas
- Contexto del ejercicio: las imágenes recrean un escenario o ambiente particular
- Imágenes de la apariencia: visualizas tu cuerpo de la forma en que quieres que sea
- Resultados competitivos: visualizas un buen resultado en competencias (p. ej., ganar una carrera, mejorar una actuación pasada)
- Resultados de salud y rendimiento físico: imágenes relacionadas con los progresos en el rendimiento físico y la salud
- Emociones y sentimientos relacionados con la visualización: imágenes que aumentan la excitación y reducen el estrés
- Ejercicio y autoeficacia: imágenes que brindan confianza y sostienen los ejercicios

Estas funciones sugieren que la **visualización de la actividad física** ayuda a sostener la motivación y las creencias en la autoeficacia de los participantes de la actividad física, lo cual puede conducir a un mayor compromiso con la actividad física. Los practicantes de actividad física deberían ser alentados a utilizar la visualización para verse a sí mismos alcanzando sus objetivos, en especial a través de la visualización de la apariencia y de la técnica, porque se ha demostrado que éstas tienen relación con la motivación intrínseca (Wilson, Rodgers, Hall y Gammage, 2003).

presentamos a continuación. (También recomendamos practicar los ejercicios de *Pon a tu madre en el techo*, de Richard DeMille, 1973).

■ *Realismo, ejercicio 1: visualizar el hogar.* Imagine que está en su sala de estar. Observe alrededor y asimile todos los detalles. ¿Qué es lo que ve? Note la forma y la textura de los muebles. ¿Qué sonidos escucha? ¿Cómo es la temperatura? ¿Hay alguna corriente de aire? ¿Qué huele? Utilice todos los sentidos y asimílelos. También puede hacer esto en el gimnasio donde se ejercita y utilizarlo como disparador.

■ *Realismo, ejercicio 2: visualizar la buena ejecución de una habilidad.* Seleccione una habilidad particular de su deporte y visualícese ejecutándola de manera perfecta. Ejecútela una y otra vez en su cabeza, y visualice cada sensación y movimiento de sus músculos. Por ejemplo, para el servicio en el tenis, comience viéndose a sí mismo en la posición inicial, observando a su oponente y al rectángulo de servicio. Luego elija el lugar donde quiere dirigir el servicio. Vea y sienta la manera de comenzar el movimiento del servicio y soltar la bola a la altura precisa. Sienta cómo se arquea su espalda y se estira su hombro mientras lleva la raqueta detrás de su cabeza. Sienta la transferencia del peso de su cuerpo hacia adelante y su brazo y raqueta buscando altura para contactar la bola a la altura y ángulo correctos. Sienta la pronación de su muñeca después de impactar la pelota. Ahora visualice la terminación del golpe con el peso del cuerpo completamente hacia adelante. La pelota se dirige exactamente donde quería que fuera, lo que fuerza una devolución flotada y débil de su oponente. Aproxímese a la red y termine el punto con una volea cruzada y firme.

■ *Realismo, ejercicio 3: visualizar una buena actuación.* Recuerde lo más vívidamente posible una oportuni-

dad en la que se haya sentido muy bien. Si puede traer su "mejor momento" a su memoria, úselo. Su visualización deberá cubrir tres áreas específicas que recordar: visual, auditiva y cinestésica.

- ✔ Primero recuerde visualmente cómo se veía cuando estaba jugando bien. Note que se ve diferente cuando está jugando bien que cuando está jugando mal. Trate de obtener un cuadro tan claro como sea posible de cómo se ve cuando juega bien. Revise filmaciones de actuaciones exitosas para ayudarse a cristalizar la imagen.

- ✔ Ahora reproduzca en su mente los sonidos que escucha cuando está jugando bien, en particular el monólogo interno que lleva consigo mismo. ¿Cómo es ese monólogo interno? ¿Qué cosas se está diciendo, y de qué manera lo hace? ¿Cuál es su respuesta interna cuando debe enfrentar la adversidad durante un partido? Recree todos los sonidos tan vívidamente como le sea posible.

- ✔ Finalmente recree en su mente todas las sensaciones cinestésicas que siente cuando juega bien. ¿Cómo siente sus pies y sus manos? ¿Tiene alguna sensación de velocidad, rapidez o intensidad? ¿Sus músculos se sienten tensos o relajados? Permanezca concentrado en las sensaciones asociadas con la buena actuación.

➤ Cuando utilice la visualización, incluya tantos sentidos como pueda para recrear o crear las sensaciones emocionales asociadas con la tarea o habilidad que intenta ejecutar.

CONTROL

Otro punto clave para la visualización exitosa es aprender a manipular sus visualizaciones para que hagan lo que usted quiere que hagan. Muchos deportistas tienen problemas para controlar sus visualizaciones y a menudo repiten sus errores cuando visualizan. Un bateador de béisbol podría visualizar sus intentos fallidos; un jugador de tenis, sus doble faltas; o una gimnasta, cómo cae de las barras paralelas. Controlar sus visualizaciones lo ayuda a proyectar mentalmente lo que quiere realizar en vez de imaginarse cometiendo errores. La clave para el control es la práctica. La siguiente descripción de un clavadista olímpico demuestra cómo la práctica puede ayudarlo a vencer la incapacidad de controlar sus propias imágenes mentales:

> ME LLEVÓ MUCHO TIEMPO CONTROLAR MIS IMÁGENES MENTALES Y PERFECCIONAR MI VISUALIZACIÓN. QUIZÁS UN AÑO, PRACTICANDO TODOS LOS DÍAS. PRIMERO NO PODÍA VERME A MÍ MISMO; SIEMPRE VEÍA A LOS DEMÁS, O VEÍA SIEMPRE MIS CLAVADOS ERRÓNEOS. VEÍA UNA IMAGEN DE MÍ LESIONÁNDOME, O TROPEZANDO EN EL TRAMPOLÍN, O VEÍA ALGÚN SALTO MUY MAL EJECUTADO. COMO CONTINUÉ PRACTICANDO, LLEGUÉ AL PUNTO EN DONDE PODÍA VERME REALIZANDO UN SALTO PERFECTO Y LA MULTITUD EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS. PERO ME LLEVÓ BASTANTE TIEMPO. (ORLICK Y PARTINGTON, 1988, P. 114)

➤ Que una persona utilice una visualización interna o externa parece tener menor importancia que si escoge un estilo confortable que produzca imágenes claras y controlables.

Sugerimos los siguientes ejercicios para practicar el control.

■ *Control, ejercicio 1: control de la actuación.* Visualice trabajar en una habilidad específica que le ha ocasionado problemas en el pasado. Registre con cuidado lo que está haciendo mal. Ahora visualícese ejecutando la habilidad a la perfección mientras observa y siente sus movimientos. Por ejemplo, una jugadora de baloncesto podría verse y sentirse realizando un lanzamiento de tiro libre de manera impecable, pasando limpio por la red. Ahora, piense acerca de una situación competitiva en la cual haya tenido problemas en el pasado. Tome el ejemplo del baloncesto, podría visualizarse lanzando dos tiros libres al final de un partido con su equipo perdiendo por un punto. Visualícese calmado mientras convierte los dos lanzamientos.

■ *Control, ejercicio 2: control de la actuación frente a un duro oponente.* Imagínese jugando frente a un duro oponente que le ha dado problemas en el pasado. Trate de llevar adelante la estrategia planificada para esta persona igual que lo haría en una competencia. Visualice situaciones en las cuales logra anular lo mejor de su oponente. Por ejemplo, un defensa de fútbol americano podría visualizar distintas estrategias defensivas e imaginarse gritando la jugada correcta a la línea de golpeo para vencer en cada defensa. Asegúrese de que controla todos los aspectos de sus movimientos así como las decisiones que toma.

■ *Control, ejercicio 3: control de las emociones.* Imagínese en una situación en la cual se pone tenso, se enoja, pierde concentración o confianza (p. ej., fallar un gol de campo, una jugada de bolos con pinos muy

separados). Recree esa situación, en especial los sentimientos que la acompañan. Sienta la ansiedad, por ejemplo, de jugar por el campeonato. Luego utilice estrategias para controlar la ansiedad (véase capítulo 12) para sentir cómo la tensión desaparece de su cuerpo e intente controlar lo que ve, escucha y siente en su visualización.

¿CÓMO DESARROLLAR UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO PARA LA VISUALIZACIÓN?

Ahora que ya conoce los principios subyacentes a la efectividad de la visualización y está familiarizado con las técnicas para mejorar el realismo y el control, tiene las bases necesarias para establecer un programa de entrenamiento para la visualización. Para que la visualización sea efectiva debería formar parte de la rutina diaria. Los programas de visualización deberían ser diseñados de acuerdo con las necesidades, habilidades e intereses de cada deportista o aficionado a la actividad física. Simons (2000) brindó algunas ayudas prácticas para implementar un programa de campo de entrenamiento para la visualización. También Holmes y Collins (2001) ofrecieron algunas pautas de ayuda para mejorar la efectividad de la visualización, a las que llamaron su programa PETTLEP (por sus siglas en inglés) porque enfatiza los siguientes puntos:

- La naturaleza *física* del movimiento
- Las características específicas del *ambiente*
- El tipo de *tarea*
- La *precisión* del movimiento
- El *aprendizaje* del contenido del movimiento
- La *emoción* (para el individuo) del movimiento
- La *perspectiva* de la persona (interna o externa)

Al probar este modelo, Smith, Wright, Allsopp y Westhead encontraron apoyo por incluir los elementos del modelo PETTLEP en la visualización. Más específicamente, encontraron que practicar la visualización usando la ropa que un deportista utilizaría mientras practica su deporte junto con la práctica de la visualización en el campo de juego (visualizar llevando puesto el uniforme de *hockey* mientras uno está parado en la pista de *hockey*) producía un desempeño significativamente mejor que la visualización solamente usando el uniforme (visualizar con el uniforme puesto), lo cual era mejor que visualizar de la manera más tradicional (visualizar en casa sin el uniforme puesto). En un segundo estudio, concluyeron que el grupo PETTLEP se desempeñó tan bien como un grupo de actuación solamente (sin visualización) y mejor que un grupo de visualización tradicional. Estos estudios brindan un incentivo inicial para utilizar los principios PETTLEP mientras se realiza la visualización para mejorar su efectividad.

➢ Diseña los programas de visualización según las necesidades, habilidades e intereses de cada deportista o aficionado a la actividad física.

EVALÚE EL NIVEL DE HABILIDAD DE LA VISUALIZACIÓN

El primer paso para establecer un entrenamiento para la visualización es evaluar el nivel actual de habilidad de visualización del deportista o alumno. Como la visualización es una habilidad, cada uno la realiza de manera diferente. No es fácil medir la habilidad de una persona para visualizar porque la visualización es un proceso mental y no es directamente observable. Como resultado, los psicólogos deportivos suelen utilizar cuestionarios para tratar de discernir los variados aspectos del contenido de la visualización. Las pruebas de visualización datan de 1909, cuando Betts diseñó el primer cuestionario de visualización mental. En años posteriores se desarrolló el Cuestionario de realismo del movimiento visualizado (Issac, Marks y Russell, 1986) para medir la visualización de imágenes así como la visualización cinestésica. Además, Hall y colegas (1998) desarrollaron el Cuestionario de visualización deportiva (SIQ por sus siglas en inglés), el cual contiene preguntas acerca de la frecuencia con la cual los individuos utilizan los diferentes tipos de visualización (p. ej., visualizar habilidades deportivas, estrategias de juego, mantenerse concentrado o la excitación que puede acompañar la actuación). La frecuencia de los ítems en el SIQ indica que los deportistas encuentran efectivas determinadas técnicas y estrategias particulares de visualización (Weinberg, Butt, Knight, Burke y Jackson, 2003). Por último, y extendiendo un poco más el SIQ (Short, Monsma y Short, 2004), los investigadores concluyeron que la función, no el contenido, de la visualización es el aspecto más significativo. En esencia, si un deportista utiliza la visualización para aumentar su confianza, no interesa exactamente cuál sea la imagen, mientras ésta mejore su confianza.

Este cuestionario de visualización puede utilizarse para evaluar varios aspectos de la habilidad y utilización de la visualización; el participante escoge el instrumento más apropiado para una situación específica. A modo de ejemplo y para ver qué tan buenas son sus habilidades de visualización, complete el Cuestionario de visualización deportiva de la página 313

(Martens, 1982b), el cual mide cuán bien utilizan sus sentidos los deportistas cuando visualizan. Note que este cuestionario ha sido actualizado (llamado Cuestionario de medición de la habilidad de visualización deportiva) para reflejar las modalidades sensoriales (visual, auditiva, cinestésica, táctil, olfativa y gustativa) así como las dimensiones de control, comodidad, realismo, velocidad y duración de la visualización, y la emoción asociada con la visualización (Watt, Morris y Andersen, 2004).

IMPLEMENTE UNA DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS EN EL ENTRENAMIENTO DE LA VISUALIZACIÓN

Después de compilar la información de los cuestionarios, los jugadores y entrenadores pueden determinar qué áreas incluir en el régimen de entrenamiento diario del deportista. El programa de visualización no necesita ser complejo o engorroso, y debería encajar en la rutina de entrenamiento diaria del individuo. A continuación hay algunos consejos y pautas de ayuda para implementar un programa exitoso para el entrenamiento de la visualización (Vealey y Greenleaf, 1998).

PRACTIQUE EN EL CONTEXTO APROPIADO

Las personas que son muy habilidosas con la visualización pueden ejecutar la técnica casi en cualquier lado. Aunque no son muchos quienes lo logran. Para el principiante es mejor practicar en un contexto sin distracciones. A algunas personas les gusta practicar la visualización en su habitación antes de acostarse, a otras, en los vestuarios antes de las competencias, y a otras durante los recreos en la escuela o en el trabajo. A medida que se desarrolla la habilidad, la gente puede practicar la visualización aun con estímulos distractores o incluso durante la competencia.

APUNTE HACIA UNA CONCENTRACIÓN RELAJADA

La visualización precedida por la relajación es más efectiva que el uso de la visualización sola (Weinberg, Seabourne y Jackson, 1981). Antes de cada sesión de visualización, los deportistas deberían relajarse utilizando la respiración profunda, la relajación progresiva o algún otro procedimiento de relajación que funcione para ellos. La relajación es importante por dos razones: le permite a la persona olvidarse del ajetreo y las preocupaciones diarias y concentrarse en la tarea que tiene entre manos, y genera una visualización más poderosa porque hay menos influencia de otros estímulos.

ESTABLEZCA EXPECTATIVAS REALISTAS Y SUFICIENTE MOTIVACIÓN

Algunos deportistas rechazan rápidamente un método no tradicional de entrenamiento como la visualización porque creen que la única manera para mejorar es a través del entrenamiento físico. Son escépticos con respecto a que visualizar una habilidad puede ayudarlos a mejorar su desempeño deportivo. Tal pensamiento negativo y duda socava la efectividad de la visualización. Otros deportistas creen que la visualización puede ayudarlos a ser los próximos Tiger Woods o Serena Willams, como si la visualización fuera algo mágico que puede transformarlos en el jugador o la jugadora de sus sueños. Sencillamente, la verdad es que si trabaja de manera sistemática con la visualización podrá mejorar su desempeño deportivo. Los deportistas sobresalientes suelen tener una motivación intrínseca para practicar sus habilidades durante meses o incluso años. Se necesita una motivación y una dedicación similares para desarrollar habilidades psicológicas. Aún muchos deportistas no se comprometen a practicar la visualización en forma sistemática.

UTILICE IMÁGENES REALISTAS Y FÁCILES DE CONTROLAR

Cuando utilice la visualización relacionada con la ejecución de una habilidad, trate de comprometer todos sus sentidos y sentir los movimientos como si estuvieran ocurriendo en realidad. Muchos equipos olímpicos visitan el lugar donde se llevará a cabo la competencia meses antes para poder visualizarse compitiendo en ese contexto preciso, con su color, distribución, construcción y tribunas. Mover y posicionar su cuerpo como si estuviera ejecutando realmente la habilidad puede hacer que la visualización y la sensación de movimiento sean más realistas. Por ejemplo, en vez de estar recostado en la cama visualizando un tiro de fútbol que termina en gol, póngase de pie y ejecute la patada como si realmente estuviera realizando el tiro. La visualización puede utilizarse durante intervalos breves entre la acción, por lo tanto, es tan importante aprender a visualizar con los ojos abiertos y como con los ojos cerrados. Trabaje para controlar las imágenes para que hagan lo que usted quiere que hagan, y de esa manera produzcan el resultado deseado.

MANTENGA LA CONCENTRACIÓN POSITIVA

Concéntrese generalmente en resultados positivos, como patear un tiro de gol, completar con éxito una sesión de fisioterapia o anotar un punto. Algunas veces

Cuestionario de visualización deportiva

Lea las descripciones de las cuatro situaciones deportivas presentadas a continuación. Para cada una visualice la situación y brinde la mayor cantidad de detalles que pueda imaginar (utilice todos tus sentidos: vista, oído, tacto, gusto y olfato) para hacer que la visualización sea lo más realista posible. Piense en un ejemplo específico de la situación (p. ej., la habilidad, la gente involucrada, el lugar, el tiempo). Ahora cierre sus ojos y respire profundamente varias veces para relajarse lo más que pueda. Deje sus pensamientos de lado. Mantenga los ojos cerrados durante al menos 1 minuto mientras intenta imaginar la situación tan realista como le sea posible. La evaluación precisa de sus imágenes lo ayudará a determinar sobre cuáles ejercicios colocar el acento durante los ejercicios de entrenamiento cotidianos.

Después de que haya completado cada situación de visualización, asigne una puntuación a las cuatro dimensiones de la visualización haciendo un círculo alrededor del número que describa mejor la visualización que haya tenido.

1 = Ninguna imagen

2 = Ninguna imagen clara o realista, pero sí reconocible

3 = Imagen moderadamente clara y realista

4 = Imagen clara y realista

5 = Imagen extremadamente clara y realista

Para cada situación, escoja el número que corresponda a cada una de las cuatro preguntas:

a. ¿Qué tan realista fue la visualización de usted mismo ejecutando la actividad? 1 2 3 4 5

b. ¿Qué tan claramente oyó los sonidos durante la actividad? 1 2 3 4 5

c. ¿Qué tan bien percibió la sensación de los movimientos? 1 2 3 4 5

d. ¿Qué tan consciente estaba de su humor? 1 2 3 4 5

Practicar solo

Seleccione alguna habilidad específica de su deporte, como ejecutar un golpe de revés, saltar con la garrocha sobre la barra, nadar estilo pecho o hacer un gol. Ahora imagínese realizando esta habilidad en el lugar donde usted la practica habitualmente (p. ej., gimnasio, piscina, pista, campo o cancha), sin otras personas presentes. Cierre sus ojos durante al menos 1 minuto y trata de visualizarse en ese lugar, de escuchar los sonidos, de sentir su cuerpo al realizar el movimiento y de ser consciente de su estado mental o humor.

a. _____ b. _____ c. _____ d. _____

Practicar con otros

Está realizando la misma actividad, si bien ahora la practica con su entrenador presente y con sus compañeros de equipo. Esta vez, sin embargo, comete un error del que todos se enteran.

a. _____ b. _____ c. _____ d. _____

Observar a sus compañeros de equipo

Piense en la actuación de algún compañero de equipo o conocido que ejecute una habilidad específica insatisfactoriamente durante una competencia, como dejar caer la pelota, caerse de la barra de equilibrio o errar con la portería vacía.

a. _____ b. _____ c. _____ d. _____

Jugar en un certamen

Visualícese en una competencia. Su desempeño es brillante y los espectadores y los compañeros de equipo le demuestran su aprecio.

a. _____ b. _____ c. _____ d. _____

(continúa)

Puntuación

Ahora determine sus puntuaciones de visualización y calcule su significado. Agregue las puntuaciones de sus cuatro respuestas para la parte a en cada sección, sus cuatro respuestas para la parte b en cada sección, y así sucesivamente; regístrelos debajo.

Puntuación total de cada dimensión

a. Visual _____ + _____ + _____ + _____ = _____
b. Auditiva _____ + _____ + _____ + _____ = _____
c. Cinestésica _____ + _____ + _____ + _____ = _____
d. Humor _____ + _____ + _____ + _____ = _____

Para cada dimensión la puntuación máxima posible es 20 y la mínima es 4. Cuanto más se acerque a 20 en cada dimensión, más habilidad tiene en esa área en particular. Las puntuaciones más bajas significan que debe trabajar en esos aspectos de su visualización.

Adaptado con permiso de R. Martens, 1982. *Imagery in Sport*. Unpublished paper presented at the Medical and Scientific Aspects of Elitism in Sport Conference.

es beneficioso utilizar la visualización para reconocer y analizar errores (Mahoney y Avener, 1977) porque nadie es perfecto y todos cometemos errores cuando jugamos. También es importante, sin embargo, que seamos capaces de dejar al error atrás y concentrarnos en el presente. Trate de utilizar la visualización para prepararse para el error eventual y para lidiar efectivamente con él.

Si tiene problemas con algún traspié o error en particular, nosotros sugerimos lo siguiente: primero intente visualizar el error y determine la respuesta correcta. Luego visualice inmediatamente la ejecución correcta de la habilidad. Repita la visualización de la ejecución de la habilidad varias veces, y continúe el ejercicio con la práctica física real. Este proceso lo ayudará a asimilar de qué manera se ve y cómo se siente la correcta ejecución de la habilidad.

Los errores y traspiés son parte de la competencia, por lo tanto, los deportistas deberían estar preparados para lidiar con ellos de manera efectiva. La importancia que tiene estar preparados para lidiar con los errores y eventos improbables fue analizada por Gould y colegas a través de entrevistas con entrenadores y deportistas olímpicos (p. ej., Gould, Greenleaf, Lauer y Chung, 1999; Gould, Guinan y cols., 1999). Este enfoque en los errores y en las estrategias para lidiar con ellos es evidente en la cita que presentamos a continuación de un deportista que participó en tres juegos olímpicos:

Un ejemplo de guión de visualización (para tenis)

Usted ingresa al campo para la entrada en calor y siente los pies livianos y ágiles. Sus golpes de fondo salen fluidos y sin esfuerzo, aun así salen con fuerza. Siente el giro corto hacia atrás y la terminación de los golpes. Se mueve libremente por toda la cancha y sin esfuerzo, y llega a todos los tiros de tu oponente. Siente que estira sin problemas el brazo y la cintura mientras practica el *smash* y la volea. Impacta los golpes de volea de manera limpia con el centro de la raqueta. Practica el servicio, y el movimiento sale sin esfuerzo; realmente usted se está estirando y transfiriendo el peso sobre la pelota. La pelota entra donde le apunta en el rectángulo de saque con variados efectos y velocidades.

Se visualiza comenzando el partido sirviendo y metiéndose directamente en el partido. Visualiza algunos servicios potentes donde su oponente sólo puede devolver la bola a la mitad de cancha, usted la golpea con decisión con tiros de ángulo corto y mucho efecto. El siguiente punto es un punto con un largo peloteo desde el fondo de cancha. Se ve manteniendo la pelota profunda y golpeando con firmeza pero con un amplio margen de error. Finalmente su oponente deja la pelota corta y usted sube con un tiro de *slice* de revés. Su oponente intenta pasarlo con un tiro paralelo a la línea pero usted lo anticipa y define con una volea cruzada, corta y firme. Termina el juego con un *ace* de servicio a la T. El juego le da la sensación de un buen comienzo y hace que su adrenalina fluya y se mantenga concentrado en el partido. Cuando entra en la cancha se siente relajado y confiado. No puede esperar a empezar a golpear la pelota.

ES COMO SI LLEVARA A TODOS LADOS VARIAS CINTAS EN MI CABEZA. LAS VEO OCASIONALMENTE, PARA ENSAYAR LAS ESTRATEGIAS PARA LA CARRERA. SUELO IMAGINAR LA CARRERA DE LA MANERA QUE DESEO QUE SALGA; IMPONGO MI PASO Y LO MANTENGO. PERO TENGO OTRAS CINTAS TAMBIÉN, SITUACIONES EN DONDE ALGUIEN SALE REALMENTE RÁPIDO Y YO TENGO QUE ALCANZARLO, O IMAGINO COMO SERÍA SI EL CLIMA SE PUSIERA MUY CALUROSO. INCLUSO TENGO UNA CINTA DE "DESASTRES" DONDE TODO SALE MAL Y ME LESIONO GRAVEMENTE, Y ME IMAGINO SALIENDO ADELANTE CON EL CORAZÓN. (MURPHY Y JOWDY, 1992, P. 242)

CONSIDERE EL USO DE DVD, CINTAS DE VÍDEO Y DE AUDIO

Muchos deportistas pueden obtener imágenes buenas y claras de sus compañeros de equipo u oponentes frecuentes, pero tienen dificultades para visualizarse a sí mismos. La razón es que es difícil visualizar algo que nunca has visto. Vernos reflejados en una cinta de vídeo por primera vez nos abre los ojos, y la mayoría suele preguntar: "¿Ése soy yo?".

Un buen procedimiento para filmar a los deportistas es hacerlo durante la práctica, editar con cuidado la cinta (en general consultando con el entrenador o el deportista) para identificar las ejecuciones perfectas o casi perfectas, y luego duplicar la secuencia repetidamente en la cinta. El deportista observa sus habilidades en el mismo estado de relajación prescrito para el entrenamiento de la visualización. Tras observar la filmación durante varios minutos, cierra sus ojos y visualiza la ejecución de la habilidad.

Otra manera de utilizar los vídeos es "resaltar sobre las filmaciones" de individuos que se están desempeñando correctamente en alguna situación particular durante una competencia. La gente puede utilizar esos vídeos en su propia visualización para incrementar su confianza y motivación o simplemente para mejorar la claridad y el realismo de sus visualizaciones. Además, muchos deportistas graban sus propios vídeos en vez de utilizar vídeos comerciales. Las grabaciones personales deberían incluir pistas verbales específicas que sean familiares y significativas para el deportista, incluso algunas respuestas específicas a varias situaciones que puedan surgir durante el juego. Los deportistas también pueden modificar un vídeo para que encaje con sus necesidades particulares de manera que los ayude a sentirse cómodos y confortables con la grabación.

Finalmente, Smith y Holmes (2004) reportaron que golfistas de un grupo que participaron en una filmación de vídeo y audio se desempeñaron significativamente mejor que golfistas que trabajaban con un guión escrito o que un grupo de control. Esto es importante porque la gran mayoría de las intervenciones con visualización de estudios publicados han utilizado guiones escritos, lo cual no parece ser lo más efectivo. Por lo tanto, la modalidad en la cual se presenta la visualización parece ser importante y debería proveer a los participantes la representación motriz de la habilidad más fidedigna (Holmes y Collins, 2001).

INCLUYA LA EJECUCIÓN Y EL RESULTADO

La visualización debería incluir tanto la ejecución como el resultado final de la habilidad. Muchos atletas visualizan la ejecución de la habilidad pero no el resultado, o viceversa. Los deportistas necesitan ser capaces de sentir el movimiento y controlar la imagen para visualizar el resultado deseado. Por ejemplo, los clavadistas primero deben poder sentir su cuerpo en diferentes posiciones a lo largo del clavado. Luego deberían ser capaces de verse ejecutando una entrada perfecta en el agua.

Visualización para lidiar con la adversidad

Al Oerter tiene la distinción de haber ganado cuatro medallas de oro en lanzamiento de disco en cuatro Juegos Olímpicos. En dos de sus actuaciones que le dieron el oro, Oerter ganó en su último lanzamiento, y en las otras tuvo que superar lesiones y condiciones climáticas difíciles para ganar. Hablando acerca de cómo se preparaba para los Juegos Olímpicos y de cómo vencía los obstáculos, Oerter dijo:

> *Solía imaginar que era el día de las pruebas olímpicas, el día para el que había entrenado durante los últimos cuatro años, y que estaba lloviendo. Copiosamente. El área de lanzamiento estaba resbalosa, las condiciones eran atroces, y yo tenía que salir y lanzar de todos modos. Me visualizaba haciendo un buen lanzamiento. Me visualizaba lanzando muy fuerte a pesar de la lluvia. O a veces me imaginaba que iba perdiendo antes de mi último lanzamiento en las finales de los Juegos Olímpicos. Los rusos competían justo antes que yo, y con su último lanzamiento batían el récord mundial. Por lo tanto, para ganar la medalla de oro, ¡yo tenía que establecer un nuevo récord mundial! En mi último tiro en los juegos, me imaginaba logrando eso; me visualizaba batiendo el récord mundial. Ésas eran las cosas que visualizaba. Pensaba qué es lo que podría salir mal, y me imaginaba superando el desafío.*

VISUALICE EN TIEMPO REAL

Para finalizar, visualice en tiempo real. En otras palabras, el tiempo que le lleve visualizar una habilidad particular debe ser igual al tiempo real que le lleva ejecutarla. Si un golfista suele demorar 20 segundos para ejecutar la rutina anterior al tiro, entonces la visualización de esa rutina debe durar también 20 segundos. Visualizar en tiempo real hace que sea más fácil transferir la visualización a la realidad. Robertson (2002) ofreció una variedad de ejercicios para ayudar a determinar si la visualización es consistente con el tiempo real que lleva realizar el movimiento.

CUÁNDO UTILIZAR LA VISUALIZACIÓN

La visualización puede utilizarse casi siempre; antes y después del entrenamiento, antes y después de la competencia, durante los intervalos tanto en las prácticas como en las competencias, durante el tiempo privado y durante la recuperación de alguna lesión. En las secciones que siguen describimos de qué forma puede utilizarse la visualización en cada uno de esos momentos.

ANTES Y DESPUÉS DE LA PRÁCTICA

Una manera de programar de forma sistemática la visualización es incluirla antes de cada sesión de entrenamiento. Limite esas sesiones a 10 minutos; la mayoría de los deportistas tiene problemas para concentrarse durante más tiempo que ése en la visualización (Murphy, 1990). Para enfocar la concentración y estar listos antes de la práctica, los deportistas deberían visualizar las habilidades, las rutinas y las jugadas que esperan realizar. Después de cada práctica deberían rever las habilidades y las estrategias con las que trabajaron. Como recién han finalizado de ejercitarse, la sensación del movimiento debería estar fresca en sus mentes, lo cual ayudará a crear una visualización clara y más detallada.

ANTES Y DESPUÉS DE LA COMPETENCIA

La visualización puede ayudar a los deportistas a concentrarse para una futura competencia si revisan exactamente lo que quieren hacer, incluidas las diferentes estrategias para las diferentes situaciones. El tiempo óptimo para esta visualización precompetitiva difiere de una persona a otra: algunos deportistas prefieren visualizar justo antes de la competencia, mientras otros prefieren hacerlo una o dos horas antes. Lo que importa es que la visualización encaje con comodidad en la rutina que precede al evento. No debería ser apresurada o forzada. Tras la competencia, los deportistas pueden revisar las cosas que hicieron bien y obtener una imagen realista y controlada.

De manera similar, los estudiantes de educación física pueden visualizarse corrigiendo algún error en la ejecución de una habilidad que acaban de aprender y practicar. Pueden también repetir los intentos fallidos, visualizando que tienen éxito o que eligen una estrategia diferente. La visualización también puede utilizarse para reforzar el plan de acción mental y la memoria muscular de aquellas habilidades bien ejecutadas. Larry Bird, personaje del *hall* de la fama era un gran lanzador, pero aun así, practicaba sus lanzamientos todos los días. La ejecución adecuada de determinada habilidad no excluye el uso de la visualización; la utilidad de la visualización continúa mientras uno siga ejecutando esa habilidad.

DURANTE EL RECESO DE TEMPORADA

Los límites entre la temporada y el descanso no son *siempre claros*. En muchos casos no hay un "verdadero" receso debido a que los deportistas realizan un acondicionamiento cardiovascular, levantan peso y entrenan habilidades específicas del deporte durante los recesos. Utilizar la visualización durante los recesos es una buena oportunidad para mantenerse "entrenados" con la visualización, aunque recientes investigaciones han revelado que los deportistas utilizan mucho menos la visualización durante esta temporada de receso que mientras están compitiendo.

DURANTE INTERVALOS EN EL JUEGO

La mayoría de los eventos deportivos tiene intervalos durante el juego en los cuales los deportistas pueden usar la visualización para prepararse para lo que viene. En muchos deportes existe una cierta cantidad de "tiempo muerto" después de que el deportista actúa, y constituye una oportunidad ideal para utilizar la visualización.

DURANTE EL TIEMPO PERSONAL

Los deportistas pueden utilizar la visualización en su casas o en cualquier otro lugar que sea apropiado. Puede ser difícil encontrar un lugar tranquilo antes de la práctica, y puede haber muchos días en los que el deportista no entrene. En esos casos, el deportista debería tratar de facilitarse 10 minutos en su casa para no interrumpir su rutina de visualización. A algunas personas les gusta

visualizar antes de irse a dormir; otras prefieren hacerlo cuando despiertan a la mañana.

DURANTE LA RECUPERACIÓN DE UNA LESIÓN

Los deportistas han sido entrenados para utilizar la visualización con ejercicios de relajación para reducir la ansiedad relacionada con la lesión. Han utilizado la visualización para ensayar la actuación así como las emociones que esperan experimentar cuando retornen a competir, para estar bien preparados y listos para volver al ruedo.

Las visualizaciones positivas de curación o de recuperación completa han demostrado mejorar la recuperación. Ievleva y Orlick (1991) encontraron que la visualización de la actuación y de la curación positiva estaba relacionada con tiempos de recuperación más rápidos. (De manera similar, pacientes terminales con cáncer han utilizado la visualización para verse destruyendo y eliminado las células cancerígenas. En algunos casos, el cáncer se reportó como desaparecido por remisión; véase Simonton, Matthews-Simonoton y Creighton, 1978.) La visualización puede también ayudar a deportistas, como a los corredores de fondo, a luchar contra el umbral del dolor y concentrarse en la carrera y en la técnica en vez de hacerlo en el dolor.

➢ Para que la visualización sea efectiva debería ser incluida en la rutina diaria.

Cómo utilizan la visualización distintos profesionales

Como hemos visto, la visualización puede utilizarse en todos los deportes y actividades. A continuación presentamos algunos ejemplos de cómo los entrenadores y profesionales del deporte en distintas actividades utilizan la visualización para mejorar su desempeño:

- *Educación física.* Después de finalizar un período de actividad física vigorosa, les pide a los alumnos que estiren, que se sienten y que se imaginen sintiéndose relajados y calmos. Hace que practiquen mientras esperan para realizar algún ejercicio.
- *Voleibol.* Antes de los partidos reserva una habitación tranquila y oscura donde los jugadores pueden visualizarse a sí mismos jugando contra su oponente específico.
- *Clase de gimnasia.* Durante el período de vuelta al reposo les pide a los participantes que visualicen cómo quieren que se vean y sientan sus cuerpos.
- *Baloncesto.* Antes de la práctica hace que los jugadores imaginen tareas específicas para distintas defensas y jugadas ofensivas.
- *Tenis.* Durante los cambios de lado les pide a los jugadores que visualicen qué tipo de estrategia y de tiros quieren realizar en el siguiente juego.
- *Natación.* Después de cada práctica les da a los nadadores 5 minutos para elegir algún estilo y que se visualicen ejecutándolo a la perfección, o hace que lo visualicen durante los períodos de descanso entre intervalos.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Defina la visualización.

   La visualización se refiere a la creación o recreación de una experiencia en la mente. Una forma de simulación involucra extraer de la memoria piezas de información que están almacenadas allí, considerar todos los tipos de experiencias y moldearlas en imágenes significativas. Para ser óptima, la visualización debería incluir todos los sentidos y no basarse sólo en el aspecto visual.

2. Analice qué tan efectiva resulta la visualización para mejorar la actuación deportiva.

   Utilizando anécdotas, estudios de casos y métodos experimentales, los investigadores han concluido que la visualización puede mejorar la actuación deportiva en una variedad de deportes y situaciones diferentes. Por supuesto, sería necesario incorporar los principios de la práctica efectiva de la visualización en los estudios para maximizar la efectividad de la visualización.

3. Analice dónde, cuándo, por qué y qué utilizan los deportistas la visualización.

   La visualización se utiliza en muchos momentos diferentes, aunque es más frecuente antes de las competencias. Las categorías que los atletas utilizan de la visualización incluyen la cognitiva general (p. ej., utilizar una estrategia), cognitiva específica (p. ej., ejecutar habilidades), motivacional específica (p. ej., recibir una medalla), motivacional general: de excitación (excitación o relajación) y motivacional general: de dominio (aumentar la confianza). Los deportistas visualizan interna y externamente; visualizan positivamente o negativamente los eventos que los rodean; y utilizan los sentidos de la vista, audición, tacto, gusto, olfato y la sensación cinestésica.

4. Analice los factores que influyen en la efectividad de la visualización.

   De manera consistente con el factor de interacción que prima en todo este texto, la efectividad de la visualización es influenciada tanto por factores personales como por factores situacionales. Éstos incluyen la naturaleza de la tarea, el nivel de habilidad del deportista y la habilidad de visualización de la persona.

5. Describa cómo funciona la visualización.

   Hay varias teorías o explicaciones que intentan dar cuenta de cómo funciona la visualización. Entre éstas se encuentran la teoría psiconeuromuscular, la teoría del aprendizaje simbólico, la teoría bioinformacional, la teoría de triple código y las explicaciones psicológicas. Las cinco explicaciones cuentan con algún aval de descubrimientos surgidos de investigaciones, y básicamente sostienen que los procesos fisiológicos y psicológicos aportan para la efectividad de la visualización.

6. Analice los usos de la visualización.

   La visualización tiene múltiples usos: disminuir la ansiedad, aumentar la confianza, mejorar la concentración, recuperar lesiones, solucionar problemas y practicar habilidades y estrategias específicas.

7. Explique cómo desarrollar un programa de entrenamiento para la visualización.

   La motivación y las expectativas realistas son los primeros pasos fundamentales para establecer un programa de entrenamiento para la visualización. A esto se suma la evaluación, utilizando instrumentos como el Cuestionario de visualización deportiva que debería aplicarse antes de comenzar con el programa. Un entrenamiento básico en visualización incluye ejercicios de realismo y control. Los deportistas deberían en principio practicar la visualización en lugares tranquilos y con el cuerpo en estado de relajación y alerta. Deberían concentrarse en el desarrollo de imágenes positivas, aunque en ocasiones también es útil visualizar fracasos para desarrollar habilidades de sobreposición ante la adversidad. Deberían visualizarse tanto la ejecución como el resultado de la habilidad, y la visualización debería ocurrir en tiempo real.

8. Explique cuándo utilizar la visualización.

   La visualización puede utilizarse antes y después del entrenamiento y de la competencia, durante los intervalos del juego y durante el tiempo privado. La visualización también puede beneficiar el proceso de recuperación de una lesión.

PALABRAS CLAVE

control
estudio de casos
estudio de casos de mediciones múltiples
experimentos científicos
explicaciones psicológicas
juego atención y excitación
modelo de triple código
paquetes de intervención psicológica
principio ideomotor
realismo
reportes de anécdotas
sensación cinestésica
sentido de la audición
sentido de la vista
sentido del olfato
sentido del tacto
teoría bioinformacional
teoría del aprendizaje simbólico
teoría psiconeuromuscular
visualización
visualización de la actividad física
visualización externa
visualización interna

PREGUNTAS DE REVISIÓN

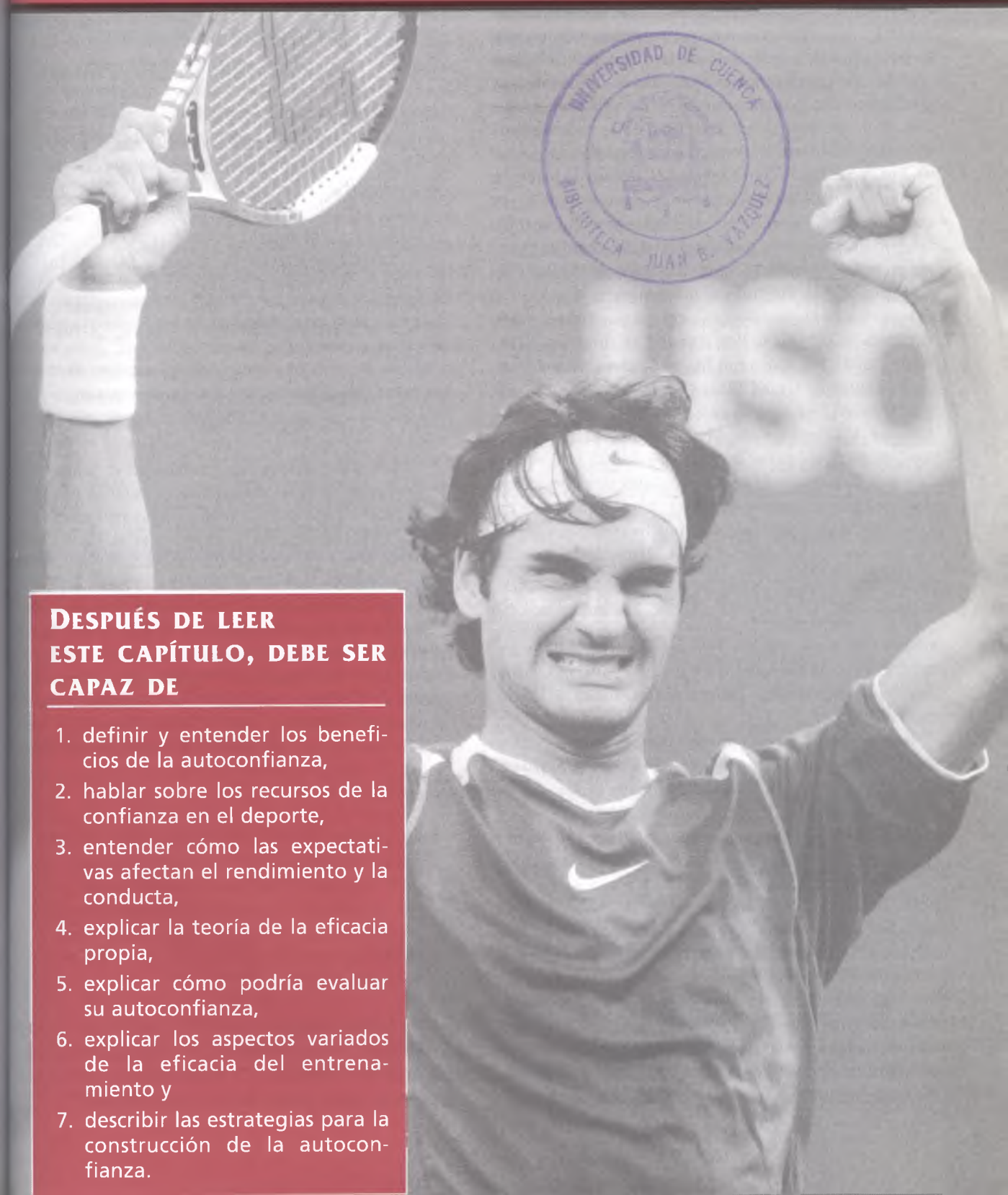
1. ¿Qué es la visualización? Discuta recreando experiencias que incluyan todos los sentidos.
2. ¿Cuáles son los tres usos de la visualización? Mencione ejemplos de cada uno.
3. Compare y contraste la teoría psiconeuromuscular y la teoría del aprendizaje simbólico en relación con la visualización.
4. Describa alguna evidencia anecdótica y alguna evidencia experimental que apoye la efectividad de la visualización para mejorar el desempeño deportivo, incluya evidencia relacionada con la naturaleza de la tarea y el nivel de habilidad.
5. Compare y contraste la visualización interna y la visualización externa y sus efectividades.
6. Describa dos ejercicios para mejorar la realidad y el control de la visualización.
7. ¿Cuál es la importancia del realismo y del control para mejorar la calidad de la visualización?
8. Mencione tres elementos básicos de un programa de visualización exitoso. ¿Por qué son importantes?
9. Analice dónde y cuándo se utiliza con más frecuencia la visualización.
10. Compare y contraste los diferentes tipos de visualización, incluidos el cognitivo general, el cognitivo específico, el motivacional específico, el motivacional general: de excitación, y el motivacional general: de dominio.
11. Discuta los factores importantes que han demostrado influir sobre la efectividad de la visualización.
12. Describa tres resultados negativos potenciales del uso de la visualización.
13. Enumere cinco funciones diferentes de la visualización de la actividad física.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Piense en un deporte o actividad física que le agrade (o que le agradaba). Si tuviera que utilizar la visualización para mejorar su rendimiento y para mejorar la experiencia de su participación, ¿cómo organizaría un programa de entrenamiento para la visualización que sea adecuado para usted? ¿Qué factores debería considerar para mejorar la efectividad de tu visualización?
2. Como preparador físico quiere utilizar la visualización con su clase, si bien los alumnos son escépticos acerca de su efectividad. Haciendo uso de anécdotas, estudio de casos y evidencia experimental, convenza a sus alumnos de que la visualización sería un modo fantástico para mejorar las experiencias de la clase.
3. Como entrenador, ¿de qué manera podría utilizar los cinco tipos diferentes de visualización discutidos en este capítulo para mejorar la actuación deportiva, el afecto y los pensamientos de sus deportistas?

14

AUTOCONFIANZA



UNIVERSIDAD DE CUENCA
BIBLIOTECA JUAN B. VAZQUEZ

DESPUÉS DE LEER ESTE CAPÍTULO, DEBE SER CAPAZ DE

1. definir y entender los beneficios de la autoconfianza,
2. hablar sobre los recursos de la confianza en el deporte,
3. entender cómo las expectativas afectan el rendimiento y la conducta,
4. explicar la teoría de la eficacia propia,
5. explicar cómo podría evaluar su autoconfianza,
6. explicar los aspectos variados de la eficacia del entrenamiento y
7. describir las estrategias para la construcción de la autoconfianza.

Durante las entrevistas que siguen a las competencias, inevitablemente los deportistas y entrenadores discuten sobre el rol crítico que juega la autoconfianza (o su ausencia) en su éxito (o fracaso) mental. Por ejemplo, Trevor Hoffman, uno de los mejores "cerradores" que lanza en las Ligas Mayores, manifestó: "La confianza lo es todo; si comienzas a reflexionar sobre ti mismo, estás obligado a enfrentarte a más salidas desagradables". O como destacó Tiger Woods: "Lo máximo es creer que uno puede ganar todos los torneos en los que participa. La mayoría de los golfistas no piensan así. Jack Nicklaus sí". Los grandes deportistas también mantienen su confianza alta a pesar de lo mala que haya sido su última actuación. Por ejemplo, Derek Jeter, parador en corto estrella de los New York Yankees, declaró que aun en medio de una gran baja (como la que él mismo tuvo en la temporada de 2004, de la que se recuperó logrando un excelente año), "nunca perdí la confianza en mí mismo. No significa que voy a conseguir 'hits', aunque mantengo mi confianza todo el tiempo" (McCallum & Verducci, 2004). Por último, muchas veces no sólo los deportistas sienten confianza sino que también sus adversarios la perciben. Por ejemplo, a fines de 2004, Andy Roddick habló sobre Roger Federer (ganador de varios títulos de Grand Slam y que, se predice, ganará muchos más). "Él tiene un aura a su alrededor que se percibe en los vestuarios. Mentalmente, tiene mucha confianza. Gran parte de su éxito actual está en su cabeza". Estos comentarios de Roddick son corroborados por Federer mismo, que dijo: "Creo firmemente en mis capacidades. También hay mucha confianza según mi historial de los últimos años. He construido este sentimiento basado en puntos fundamentales que puedo hacer y rehacer. Ahora todo ocurre casi de forma automática". (Malas noticias para los otros jugadores profesionales de tenis, ya que Federer ganó las 22 finales consecutivas de los torneos en los que participó, hasta que finalmente perdió en cinco sets frente a David Nalbandian.)

Las investigaciones también indican que el factor que con mayor consistencia distingue a los deportistas altamente exitosos de sus colegas menos exitosos es la confianza (Jones & Hardy, 1990; Vealey, 2005). Además, Gould, Greenleaf, Lauer y Chung (1999) hallaron que la confianza (eficacia) se encuentra entre los factores principales que influenciaron el desempeño durante los Juegos Olímpicos de Nagano. A lo largo de este trabajo, en entrevistas con 63 de los máximos exponentes de un amplio rango de deportes, casi el 90% de ellos manifestó que tuvieron un gran nivel de autoconfianza. Los deportistas destacados, cualquiera que sea el deporte que practiquen, demuestran de manera consistente que creen en ellos mismos y en sus capacidades. Veamos como Daly Thompson, medalla de oro olímpica en decatlón, y Jimmy Connors, el gran tenista de todos los tiempos, se refieren a la confianza.

> SIEMPRE HE TENIDO CONFIANZA EN QUE ESTABA HACIENDO BIEN LAS COSAS. SÉ SI VOY A GANAR O NO. TENGO DUDAS, PERO UNA SEMANA O DIEZ DÍAS ANTES DEL EVENTO HAN DESAPARECIDO. SIEMPRE HE TENIDO CONFIANZA EN QUE PONDRÉ EL 100% Y, AL FINAL DEL DÍA, PIENSO QUE NO IMPORTA DE DÓNDE HAYA SALIDO, NO SE PUEDE HACER OTRA COSA QUE HACER LO MEJOR.
>
> *DALY THOMPSON (CITADO EN HEMERY, 1986, P. 156)*

> SE TRATA DE NO PENSAR NUNCA EN FORMA NEGATIVA SOBRE UNO MISMO. SEGURAMENTE, ES POSIBLE QUE EL OTRO JUGADOR AL QUE UNO SE ENFRENTA SEA DURO Y QUE PUEDE HABERNOS DERROTADO LA ÚLTIMA VEZ QUE JUGAMOS. PERO EN EL MINUTO QUE SE COMIENZA A PENSAR EN ESTAS COSAS, UNO ESTÁ MUERTO. SALGO A JUGAR CADA PARTIDO CONVENCIDO DE QUE VOY A GANAR. SE TRATA DE ESO.
>
> *JIMMY CONNORS (CITADO EN WEINBERG, 1988, P. 127)*

No obstante, aun los deportistas de elite tienen algunas veces sus propias dudas, aunque parecen mantener la creencia de que pueden rendir en sus más altos niveles. El ex mediofondista de clase mundial, Herb Elliot, declaró: "Creo que una de mis mayores fortalezas han sido las dudas sobre mí mismo; si uno está muy consciente de sus debilidades y lleno de dudas propias sobre sí mismo, de alguna manera eso sí que es una buena motivación". De manera similar, el ex mediofondista de elite, Steve Ovett, manifestó: "Siempre existe la preocupación de no haber cumplido con las expectativas de mis amigos" (Hemery, 1986, p. 155). Por último, también la leyenda del baloncesto, Michael Jordan, habla de ganar confianza a partir del fracaso, como lo la siguiente cita:

> HE ERRADO MÁS DE 9.000 TIROS A LO LARGO DE MI CARRERA. HE PERDIDO ALREDEDOR DE 300 PARTIDOS. VEINTISÉIS VECES ME HAN ENCOMENDADO EL LANZAMIENTO QUE DEFINIERA EL JUEGO Y LO HE ERRADO. HE FALLADO UNA Y OTRA VEZ EN MI VIDA –Y ASÍ ES COMO HE TRIUNFADO.

Por lo tanto, algunas veces existe una lucha entre el sentimiento de autoconfianza y el reconocimiento de las propias debilidades. Comencemos por definir qué queremos decir cuando decimos autoconfianza.

DEFINICIÓN DE LA AUTOCONFIANZA

Aunque escuchamos a los atletas y gimnastas hablar sobre la confianza todo el tiempo, no es un término fácil de definir. Los psicólogos especializados en deportes definen la **autoestima** como la creencia de que uno puede llevar a cabo un comportamiento deseado de forma exitosa. Este comportamiento deseado podría ser anotar un gol en el fútbol, mantener un régimen de ejercicios, recuperarse de una lesión en la rodilla, lograr un saque ganador o batear un cuadrangular en béisbol. Pero el común denominador es creer que uno hará bien el trabajo.

Aunque Vealey (1986) esbozó la autoconfianza como una predisposición y un estado, su pensamiento posterior (Vealey, 2001) es que en el deporte la autoconfianza es un constructo social cognitivo que puede ser más un rasgo característico o más un estado, según el marco de referencia temporario que se utilice. Por ejemplo, la confianza puede diferir si observamos la confianza para la competencia de hoy en contraposición a la confianza sobre la próxima temporada en contraposición al típico nivel de confianza propio. En esencia, la confianza podría ser algo que se siente hoy y, por lo tanto, podría ser inestable **(estado de autoconfianza)** o podría ser parte de la personalidad y así ser muy estable **(característica de autoconfianza)**. Otro de los desarrollos recientes es la idea de que la confianza resulta afectada por la cultura organizacional específica, así como por las fuerzas socioculturales generales que rodean el deporte y el entrenamiento. Así, un deportista puede recibir muchísima retroalimentación del instructor, lo que lo ayuda a construir su confianza; al contrario, esa falta de retroalimentación (o también los comentarios negativos) podrían minar su confianza. En el deporte, la participación en cierto tipo de disciplinas se ve más apropiada para los hombres (p. ej., la lucha) o para las mujeres (p. ej., patinaje artístico), y ciertamente esto podría afectar los sentimientos de confianza del deportista. Más abajo transcribimos cómo un jugador de baloncesto universitario describe la autoconfianza y su naturaleza muchas veces transitoria:

> TODO SE TRATA DE TENER UN ENFOQUE MENTAL POSITIVO. COMO LANZADOR, UNO SABE QUE PROBABLEMENTE ERRARÁ POR LO MENOS EL 50% DE SUS LANZAMIENTOS. DE MANERA QUE UNO NO SE PUEDE DESILUSIONAR DE SÍ MISMO POR ERRAR UNOS POCOS DE UNA SERIE. SIN EMBARGO, SÉ QUE ES FÁCIL QUE PIERDA MI CONFIANZA RÁPIDAMENTE. POR LO TANTO, CUANDO REALMENTE PIERDO VARIOS TIROS DE UNA SERIE, TRATO DE PENSAR QUE VOY A ACERTAR EL SIGUIENTE PORQUE SOY UN LANZADOR DE 50%. SI CONFÍO EN MÍ MISMO Y EN MIS CAPACIDADES, ENTONCES TODO LO DEMÁS PARECE ACOMODARSE.

Cuando uno espera que algo salga mal, se está creando lo que se denomina la **profecía del autocumplimiento**, que significa que esperar que algo pase realmente ayuda a que eso ocurra. Lamentablemente, este fenómeno es común tanto en los deportes competitivos como en los programas de entrenamiento. Las profecías negativas de autocumplimiento son barreras psicológicas que llevan a un círculo vicioso. La expectativa del fracaso conduce al fracaso real, que empobrece la autoimagen y aumenta las expectativas de un futuro fracaso. Por ejemplo, un bateador de béisbol en baja empieza a esperar un fuera de juego, lo que lleva a aumentar la ansiedad y disminuir la concentración, que a su vez por lo general resulta en menores expectativas y un pobre rendimiento.

Un gran ejemplo de alguien que superó una profecía negativa de autocumplimiento es la historia de cómo Roger Bannister rompió la marca de la milla en 4 minutos. Antes de 1954, muchas personas declaraban que no hay manera de recorrer una milla en menos de 4 minutos. Muchos corredores coincidían en que lograr esto era psicológicamente imposible. Sin embargo, Roger Bannister no lo creía. Él confiaba en que podía romper la barrera de los 4 minutos bajo ciertas condiciones, y lo hizo. La hazaña de Bannister fue extraordinaria porque lo que realmente sorprende es que al año siguiente más de una docena de corredores rompió la marca de la milla en 4 minutos. ¿Por qué? ¿Fue que súbitamente todos se volvieron más rápidos o comenzaron a entrenarse con más intensidad? Por supuesto que no. Lo que ocurrió fue que los corredores se convencieron de que se podía hacer. Hasta que Roger Bannister rompió la barrera, los corredores habían estado colocando límites psicológicos en sí mismos porque creían que era simplemente imposible romper la marca de la milla en 4 minutos.

Un comentario final sobre la definición de autoconfianza es que la evolución y la investigación reciente (Vealey y Knight, 2002) han revelado que, como muchos otros constructos de la personalidad normal, la autoconfianza puede ser multidimensional y consiste en varios aspectos. Específicamente, parece haber varios tipos de autoconfianza dentro del deporte, entre ellos:

- la confianza en la propia capacidad de ejecutar habilidades físicas;
- la confianza en la propia capacidad de usar habilidades psicológicas (p. ej., práctica imaginada, expresión verbal);
- la confianza en el uso de las habilidades de percepción (p. ej., la toma de decisiones, la adaptabilidad);
- la confianza en el nivel de aptitud física y el estado del entrenamiento propios,

- la confianza en el potencial de aprendizaje propio o la capacidad para mejorar la propia habilidad.

Serán necesarias más investigaciones para establecer éstos y otros aspectos como los elementos que comprendan la confianza en el deporte, así como para determinar qué aspectos están más relacionados con el afecto, el conocimiento y el rendimiento de los jugadores.

BENEFICIOS DE LA AUTOCONFIANZA

La autoconfianza se caracteriza por una alta expectativa de éxito. Puede ayudar a los individuos a activar emociones positivas, facilitar la concentración, establecer metas, aumentar el esfuerzo, focalizar sus estrategias de juego y mantener el momento. En esencia, la confianza puede influenciar el afecto, la conducta y las cogniciones (el abecé de la psicología del deporte). Trataremos cada uno de ellos brevemente.

- *La confianza activa emociones positivas.* Cuando uno tiene confianza, tiende más a permanecer calmado y relajado bajo presión. Este estado del cuerpo y de la mente le permite ser más pujante y asertivo cuando el resultado de la competencia reside en el balance. Además, la investigación (Jones y Swain, 1995) ha revelado que los deportistas con mayor confianza interpretan sus niveles de ansiedad más positivamente que aquellos que tienen menor confianza. Esto brinda un sistema de creencia más productivo en el cual uno puede volver a enmarcar las emociones como facilitadoras del rendimiento.

- *La confianza facilita la concentración.* Cuando uno tiene confianza, la mente es libre de focalizarse en la tarea al alcance. Cuando falta la confianza, uno tiende a preocuparse por lo que está haciendo o por lo que los otros piensan que uno está haciendo. En esencia, los individuos que tienen confianza son más habilidosos y eficientes en el uso de sus procesos cognitivos y tienen habilidades atencionales más productivas, patrones atribucionales y estrategias de igualación.

- *La confianza afecta las metas.* Las personas que tienen confianza tienden a fijar metas desafiantes y perseguirlas de manera activa. La confianza permite llegar al infinito y darse cuenta del potencial propio. Las personas que no tienen confianza tienden a fijar metas fáciles y nunca se presionan hasta los límites (véase fijación de metas en el capítulo 15).

- *La confianza aumenta el esfuerzo.* Cuánto esfuerzo pondrá alguien y durante cuánto tiempo un individuo persistirá en conseguir su objetivo depende en gran parte de su confianza (Weinberg, Yukelson y Jackson, 1980). Cuando la capacidad es igual, los ganadores de las competencias suelen ser deportistas que creen en sí mismos y en sus capacidades. Esto es especialmente cierto en situaciones que necesitan de la persistencia (como correr un maratón o jugar un partido de tenis de 3 horas) o frente a obstáculos como las dolorosas sesiones de rehabilitación (Maddux y Lewis, 1995).

- *La confianza afecta las estrategias de juego.* La gente del deporte se refiere comúnmente a "jugar para ganar" o, al contrario,"jugar para no perder". Los deportistas con confianza suelen jugar para ganar. Por lo general, ellos no tienen miedo de arriesgarse y de esa manera toman el control de la competencia para su propia ventaja. Cuando los deportistas no tienen confianza, a menudo juegan para no perder; son cautelosos y tratan de evitar cometer un error. Por ejemplo, un jugador de baloncesto con confianza que viene del banco tratará de lograr resultados ya sea anotando, robando un pase u obteniendo un importante rebote. Un jugador con menos confianza tratará de evitar cometer un error, por ejemplo, perder el balón. Los jugadores con menos confianza se contentan con no entorpecer y están menos preocupados por obtener algún logro.

- *La confianza afecta el momento psicológico.* Los deportistas y entrenadores se refieren a los momentos psicológicos como determinantes críticos para ganar o perder (Miller y Weinberg, 1991). Ser capaz de producir un momento psicológico positivo o revertir uno negativo es un activo importante. La confianza parece ser un ingrediente crítico en este proceso. Las personas que tienen confianza en sí mismas y en sus habilidades nunca se rinden. Ven un desafío en las situaciones en las cuales las cosas están yendo en su contra y reaccionan con una mayor determinación. Por ejemplo, Wayne Gretzky, Michael Jordan, Serena Williams y Tiger Woods han exudado confianza para revertir el momento psicológico cuando el resultado parecía poco prometedor.

- *La confianza afecta el rendimiento.* Probablemente, la relación más importante para los deportistas es la que existe entre la confianza y el rendimiento. Aunque sabemos según las investigaciones pasadas que existe una relación positiva entre la confianza y el rendimiento (Feltz, 1984b; Vealey, 2001) los factores que afectan esta relación no son tan bien conocidos. No obstante, se ha sugerido la importancia de factores como la cultura organizacional (p. ej., escuela secundaria frente a expectativas universitarias), características de la personalidad (p. ej., orientación competitiva), características demográficas (p. ej., género, edad), afecto (p. ej., activación o ansiedad) y conocimientos (p. ej., atributos para el éxito o el fracaso). Todos estos factores afectan cuando la confianza es muy baja, muy alta o es la correcta, según describiremos en las siguientes secciones.

LA AUTOCONFIANZA ÓPTIMA

Aunque la confianza es un determinante crítico del rendimiento, no superará la incompetencia. La relación entre confianza y rendimiento se puede representar con la forma de una letra "U" invertida con el punto más alto inclinado hacia la derecha (véase figura 14.1). El rendimiento mejora según crece el nivel de confianza hasta un punto óptimo donde mayores aumentos de confianza producen sus correspondientes disminuciones en el rendimiento. La autoconfianza óptima significa estar tan convencido de poder cumplir con las metas propias que uno se esfuerza duramente para conseguirlo. No significa necesariamente que uno siempre se desempeñará bien pero es esencial para alcanzar el potencial. La fuerte creencia en uno mismo ayudará a lidiar con los errores y equivocaciones de manera efectiva y mantener el esfuerzo hacia el éxito. Cada persona tiene un nivel óptimo de autoconfianza y los problemas de rendimiento pueden surgir tanto cuando se tiene muy poca como demasiada confianza.

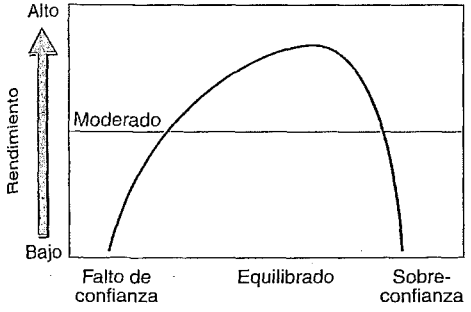


Figura 14.1 La "U" invertida ilustra la relación entre la confianza y el rendimiento.

➢ La gente lucha por lograr un nivel de confianza individual óptimo pero muchas veces se torna demasiado confiado o muy desconfiado.

Momento psicológico: ¿ilusión o realidad?

Muchos entrenadores y deportistas hablan sobre el concepto de momento psicológico y cómo suele ser elusivo: un minuto se tiene y al siguiente, no. Los investigadores han hallado algunas veces que este sentimiento de momento podría ser más una ilusión que una realidad. Por ejemplo, en un estudio denominado el fenómeno de la **mano caliente** en baloncesto, que tradicionalmente ha significado que cuando un jugador ha logrado unos cuantos tiros de una serie, con seguridad continuará encestando. Utilizando los archivos de los equipos de baloncesto profesional, los investigadores descubrieron que un jugador tiene tantas probabilidades de no encestar como de encestar después de haber hecho varios tiros exitosos en una serie (Gillovich, Vallone y Tversky, 1985; Koehler y Conley, 2003).

Otros investigadores también hallaron que experimentar el momento no afectó la actuación posterior ni en béisbol ni en voleibol (Albright, 1993; Miller y Weinberg, 1991, respectivamente). No obstante, una investigación adicional ha descubierto una relación entre el momento psicológico y la actuación en deportes como el tenis, el baloncesto y el ciclismo (Jackson y Mosurki, 1997; Mace, Lalli, Shea y Nevin, 1992; Perreault, Vallerand, Montgomery y Provencher, 1998). Se ha formulado la hipótesis de que el momento psicológico afecta la actuación a través de mecanismos cognitivos (aumento de la atención y confianza), afectivos (cambios en la percepciones de la ansiedad) y psicológicos (aumento de activación) (Taylor y Demick, 1994). Aunque existe cierto sustento para estas nociones (Kerick, Iso-Ahola y Hatfield, 2000), se necesita más investigación para elucidar con mayor claridad estos mecanismos intervinientes, de manera que todavía la cuestión es si el momento psicológico es real o simplemente una ilusión. No obstante, Gula y Raab (2004) ofrecieron una suerte de posición de compromiso. Específicamente, ellos debatieron que sería mejor para el entrenador seleccionar el jugador con la "mano caliente" para lanzar el último tiro, aunque sólo si este jugador es previamente exitoso (p. ej., para empezar, es un buen tirador). Por lo tanto, ellos perciben que la "mano caliente" no es ni un mito ni una realidad, sino más bien información que se puede usar al elegir un tirador para una situación crítica.

Falta de confianza

Muchas personas tienen las habilidades físicas para ser exitosos pero les falta confianza en su capacidad para desempeñar esas habilidades bajo presión –cuando el juego o el partido están en el límite–. Por ejemplo, una jugadora de voleibol lanza remates fuertes y acertados de manera continua durante el entrenamiento. Durante el partido, sin embargo, su primer remate es bloqueado en su propia cara. Ella comienza a dudar de sí misma y se torna vacilante y conservadora en sus sucesivos remates, por lo que pierde así su efectividad.

Las dudas debilitan el rendimiento, crean ansiedad, quiebran la concentración y causan indecisión. Los individuos que pierden su confianza se focalizan en sus errores en vez de hacerlo en sus fortalezas, por lo que se distraen de la concentración en la tarea que tienen a mano. Muchas veces, en la sala de entrenamiento, los deportistas dudan sobre su capacidad para recobrarse totalmente de una lesión. Los atletas a menudo tienen dudas sobre la forma en que se ven o acerca de su capacidad para mantenerse en un programa regular de ejercicios. Pero, como se ha destacado anteriormente, para algunos individuos, una pequeña autoduda los ayuda a mantener la motivación y a evitar la conformidad o el exceso de confianza.

Exceso de confianza

En realidad, las personas con exceso de confianza son falsamente confiadas. Es decir, que su confianza es mayor de lo que sus capacidades garantizan. Su rendimiento declina porque creen que no tienen que prepararse o esforzarse para lograr hacer el trabajo. Esto ocurre cuando un equipo de primera línea da por sentado que le ganará otro equipo, porque sus jugadores piensan que todo lo que tienen que hacer es presentarse para ganar. Por lo tanto, no se puede tener exceso de confianza si ésta se basa en la habilidad y capacidad reales. Como regla general, el exceso de confianza es mucho menos problemática que la falta de ésta. No obstante, cuando realmente aparece el exceso de confianza, los resultados pueden ser simplemente desastrosos.

A mediados de los años setenta, Bobby Riggs perdió el famoso partido de tenis que se denominó "batalla de los sexos" frente a Billie Jean King. Riggs explicó su derrota en estos términos:

> PRINCIPALMENTE SE TRATÓ DE UN CASO DE EXCESO DE CONFIANZA DE MI PARTE. ME SOBREESTIMÉ A MÍ MISMO. MENOSPRECIÉ LA CAPACIDAD DE BILLIE JEAN PARA ENFRENTAR LA PRESIÓN. LA DEJÉ PICAR LA SUPERFICIE Y LA PELOTA PORQUE SUPUSE QUE NO PODRÍA HACER UNA DIFERENCIA, QUE SE DERROTARÍA ELLA MISMA. AÚN CUANDO GANÓ EL PRIMER JUEGO, NO ME PREOCUPÉ. EN REALIDAD, TRATÉ DE APOSTAR MÁS EN MÍ MISMO. TUVE UN ERROR DE CÁLCULO. ME QUEDÉ SIN ENERGÍA. ELLA COMENZÓ A JUGAR MEJOR Y MEJOR. COMENCÉ A JUGAR PEOR. TRATÉ DE ALARGAR EL PARTIDO PARA MANTENERLA ATRÁS, PERO ELLA SIGUIÓ PRESIONANDO. (TARSHIS, 1977, P. 48)

Más común es la situación en la que se enfrentan dos deportistas o equipos con diferentes capacidades. El mejor jugador o equipo suele llegar sobreconfiado a la competencia. Los mejores jugadores descuidaron la preparación y actuaron sin la seriedad suficiente, lo que muy bien podía hacerlos perder de manera rápida en la competencia. El oponente, mientras tanto, comenzó a ganar confianza, lo que hizo que a los jugadores con exceso de confianza les resultara difícil volver y ganar. Otra de las situaciones que la mayoría de nosotros ha visto es aquella en la que un deportista finge el exceso de confianza. A menudo los deportistas hacen esto como un intento de complacer a los otros y para esconder sus sentimientos reales de duda. Sería más constructivo para los deportistas expresar tales sentimientos al entrenador, de modo que éste pueda diseñar programas para ayudarlos a eliminar sus dudas y recuperar su autoconfianza.

Modelo de confianza deportiva

Ahora que ya hemos hablado sobre los diferentes aspectos de la autoconfianza en el deporte, es el momento de reunir los conceptos en un modelo de confianza deportiva (véase figura 14.2) descripta por Vealey y cols. (Vealey 1986, 2001; Vealey, Hayashi, Garner-Holman y Giacobbi, 1998). El modelo de confianza deportiva tiene cuatro componentes:

- *Los constructos de la confianza deportiva.* Como se ha consignado antes en este capítulo, la confianza deportiva se ve como una variación sobre la secuencia desde la confianza más como rasgo hasta la confianza más como estado, en contraposición a la autoconfianza puramente rasgo o estado. A lo largo de estas líneas se define la autoconfianza como la creencia o el grado de seguridad que poseen los individuos sobre su capacidad para ser exitosos en el deporte. Más aún, la confianza en el deporte está conceptualizada como multidimensional en su naturaleza e incluye la confianza con respecto a la capacidad física, las habilidades psicológicas y perceptivas, adaptabilidad, condición física y nivel de entrenamiento, aprendizaje potencial y toma de decisiones.

- *Fuentes de la confianza deportiva.* Tal como se describen en "Fuentes de la autoconfianza deportiva", se hace una hipótesis sobre una serie de fuentes que subyacen y afectan la autoconfianza deportiva. Luego se las podrá clasificar como concentración en el logro, autorregulación y clima social.

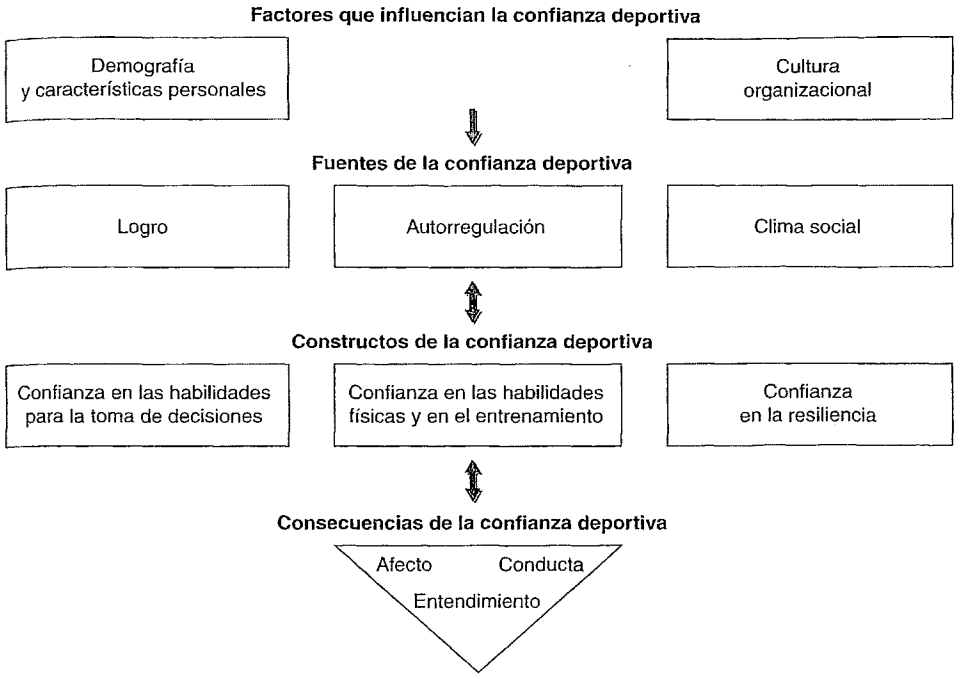


Figura 14.2 Modelo de confianza deportiva.

■ *Consecuencias de la confianza deportiva.* Estas consecuencias se refieren al afecto (A), conducta (B) y conocimientos (C) de los deportistas que Vealey (2001) clasifica como el triángulo ABC. La hipótesis dice que el nivel de confianza deportiva de los deportistas interactuaría en forma continua con estos tres elementos. En general, los niveles altos de confianza activarían emociones positivas, están ligados a conductas productivas de logros como el esfuerzo y la persistencia, y producen un uso más habilidoso y eficiente de los recursos cognitivos, como patrones atribucionales, habilidades atencionales y estrategias de igualación.

■ *Factores que influyen en la confianza deportiva.* Se especuló con que la *cultura organizacional,* así como las *características demográficas* y *de la personalidad* influyen en la confianza deportiva. La cultura organizacional representa los aspectos estructurales y culturales de la subcultura deportiva, que pueden incluir conceptos como nivel de competición, clima motivacional, comportamientos de entrenamiento y expectativas sobre diferentes programas deportivos. Además, las características de la personalidad (p. ej., orientación del objetivo, optimismo) y las características demográficas (p. ej., género, raza) también afectan la confianza deportiva.

CÓMO COMPRENDER QUE LAS EXPECTATIVAS INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO

Debido a que la autoconfianza es la creencia de que uno puede desarrollar con éxito una conducta deseada, las expectativas propias juegan un rol crítico en el proceso de cambio de la conducta. La investigación ha demostrado que si a una persona le damos una píldora de azúcar para un dolor muy intenso y le decimos que es morfina, le puede producir tanto alivio como si fuera un analgésico. En esencia, el efecto poderoso de las expectativas sobre el rendimiento es evidente en muchos aspectos de la vida diaria, incluso en el deporte y la actividad física. Mantener las expectativas altas y seguir teniendo confianza frente a la adversidad es importante no sólo para los deportistas y gimnastas sino también para los que desempeñan otras actividades relacionadas con el deporte. A continuación, lo que un árbitro de silla profesional de tenis ha dicho sobre este tema:

EL JUEZ DE SILLA EN TENIS ES UN TRABAJO QUE NECESITA DE INDIVIDUOS QUE TENGAN CON-

FIANZA EN SÍ MISMOS Y QUE NO SE ALTEREN FÁCILMENTE. LOS JUGADORES GOLPEAN LA PELOTA TAN DURO Y TAN FUERTE Y TAN CERCA DE LAS LÍNEAS QUE ES VIRTUALMENTE IMPOSIBLE ESTAR ABSOLUTAMENTE SEGURO DE TODOS LOS FALLOS. PERO... NO SE PUEDE EMPEZAR A DUDAR DE UNO MISMO, PORQUE UNA VEZ QUE SE HACE, SE COMIENZA A PERDER EL CONTROL DEL PARTIDO. FINALMENTE, LOS JUGADORES TE RESPETARÁN A TI Y A TUS FALLOS, MÁS SI LES DEMUESTRAS QUE TIENES CONFIANZA EN TUS JUICIOS Y EN TUS CAPACIDADES.

EXPECTATIVAS PROPIAS Y RENDIMIENTO

Algunos estudios interesantes han demostrado la relación entre expectativas y rendimiento. En uno de los estudios, a cada uno de los sujetos se los emparejó con alguien de quien ellos pensaban (en forma errónea) que era claramente superior en fortaleza de brazo y luego se les enseñó a pulsear (Nelson y Furst, 1972). Es de notar que en 10 de cada 12 participantes, el sujeto objetivamente más débil (de quien ambos sujetos creían era más fuerte) ganó la competencia. Resulta claro que el factor más importante no fue la fuerza física real, sino quién de los competidores esperaba ganar.

El lenguaje corporal de un deportista –sea negativo o positivo– puede afectar la expectativa de su adversario con respecto al resultado de la compulsa.

- Se ha demostrado que las expectativas positivas de éxito producen efectos positivos en muchos aspectos de la vida, entre ellos el deporte.
- Esperar derrotar a un duro oponente o desempeñar de manera exitosa una habilidad difícil puede producir un rendimiento excepcional debido a que se superan las barreras psicológicas.

En otros estudios, a dos grupos de participantes se les dijo que estaban levantando mayor peso o menor peso de lo que en realidad estaban levantando (Ness y Patton, 1979; Wells, Collins y Hale, 1993). Por ejemplo, a alguien que ya había levantado 285 kg se le dijo que se le habían dado 285 kg nuevamente cuando en realidad le habían dado 300 kg, o viceversa. Luego, los participantes levantaron el mayor peso cuando pensaban que estaban levantando menos –es decir, cuando creyeron y esperaron, pudieron levantar el peso.

Estudios recientes, así como estudios más clásicos (Mahoney y Avener, 1977), también mostraron que la autoconfianza fue un factor crítico para discriminar entre deportistas exitosos y menos exitosos (Gould, Guinan y cols., 1999; Jones y cols., 1994; Mahoney y cols., 1987). Además, Maganaris, Collins y Sharp (2000) informaron que a los levantadores de pesas a los que se les dijo que se les había administrado anabólicos esteroides (pero que realmente recibieron un placebo, sacarina) aumentaron su rendimiento, mientras que disminuyó cuando se les informó la verdadera naturaleza de la sustancia administrada. Por último, hace poco Greenlees, Bradley, Holder y Thelwell (2005) hallaron que el comportamiento de otros deportistas podía influenciar las expectativas. Específicamente, los jugadores de tenis de mesa que vieron a otros jugadores exhibir un lenguaje corporal positivo, tuvieron impresiones más favorables de su oponente y, por lo tanto, menores niveles de expectativas en el resultado (creyeron que iban a perder) que cuando el oponente mostró un lenguaje corporal *negativo*. Estos estudios demuestran el rol crítico que juegan las autoexpectativas en el rendimiento de un deportista.

EXPECTATIVAS DEL ENTRENADOR Y RENDIMIENTO DE LOS DEPORTISTAS

La idea de que las expectactivas del entrenador podían afectar el rendimiento de los deportistas evolucionó a partir de un estudio clásico. Rosenthal y Jacobson (1968)

informaron a los maestros que una prueba estandarizada de capacidad académica había identificado a ciertos niños en cada una de sus clases como "de maduración tardía", de quienes se puede esperar que muestren grandes logros en el resultado académico y coeficiente intelectual sobre el curso del año escolar. En realidad, esos niños habían sido seleccionados al azar, de manera que no había razón para esperar que mostraran un progreso académico mayor que sus compañeros de clase. Pero, al final del año escolar, estos niños denominados de maduración tardía alcanzaron realmente grandes logros en sus puntuaciones de CI con respecto a los que lograron los otros niños. Rosenthal y Jacobson sugirieron que la información del falso estudio hizo que los maestros esperaran un mayor rendimiento de los alumnos objeto del estudio al prestarles más atención, refuerzo e instrucción (como se demuestra con un vídeo de los maestros dando retroalimentación a los alumnos). El rendimiento y la conducta de los estudiantes cumplieron, por lo tanto, con las expectativas de los maestros de que fueran estudiantes dotados.

➤ Las expectativas sobre los otros afecta no sólo el comportamiento propio sino también los sentimientos y las conductas de los otros.

Los estudios en las clases de educación física (Martinek, 1988) y en entornos de deportes de competición (Chase, Lirgg y Feltz, 1997; Solomon, Striegel, Eliot, Heon y Maas, 1996) también indican que las expectativas de los maestros y entrenadores pueden alterar el rendimiento de sus alumnos y deportistas. Estos estudios demostraron que los entrenadores jefes dieron retroalimentación de todo tipo a los deportistas sobre los que tenían mayores expectativas y también que éstos veían de manera más positiva a sus entrenadores que el resto de los deportistas. Además, las expectativas de los entrenadores fueron un predictor significativo del rendimiento de sus atletas. Un estudio más reciente (Becker y Solomon, 2005) halló que los entrenadores de baloncesto de la NCAA utilizaron el trabajo duro, la receptividad al entrenamiento, la disposición para aprender, el amor por el deporte y la disposición para escuchar como los ítems más importantes para determinar la capacidad de estos deportistas. Éstos son todos atributos psicológicos. Es interesante que los atributos físicos como el estado atlético, la coordinación y la agilidad no se encuentren entre los diez ítems principales para juzgar la capacidad de los deportistas. Este proceso no ocurre en todas las situaciones porque muchos maestros y entrenadores dejan que sus expectativas afecten la interacción con sus estudiantes y deportistas, aunque otros no lo hacen.

Una secuencia de eventos que ocurre en un entorno deportivo parece explicar la relación entre la expectativa y el rendimiento (Horn, Lox y Labrador, 2001).

PASO 1: LOS ENTRENADORES CREAN EXPECTATIVAS

Los entrenadores suelen crear expectativas sobre sus deportistas y equipos. Algunas veces estas expectativas se generan a partir de la raza de un individuo, su contextura física, el sexo o la condición socioeconómica. Estas expectativas se denominan **pistas personales.** El uso exclusivo de pistas personales para formar juicios sobre la competencia de un deportista podría llevar ciertamente a expectativas inexactas. Bastante interesante resulta la investigación (Becker y Solomon, 2005) que indica que las características psicológicas fueron los factores más destacados en los que confiaron los entrenadores para juzgar la capacidad deportiva. Esto podría deberse a que, en este nivel de competición, los entrenadores creen que los deportistas tienden más a poseer niveles comparables de capacidad física y, por lo tanto, son los factores psicológicos los que realmente distingue a un deportista de otro. Por lo tanto, los entrenadores también usan la **información del rendimiento**, como logros, evaluación de habilidades, comportamientos en la práctica y otras evaluaciones que los entrenadores llevan a cabo. Cuando estos recursos de información conducen a una evaluación exacta de la capacidad y el potencial del deportista, no hay problema. Sin embargo, las expectativas inexactas (ya sean demasiado altas o demasiado bajas), en especial cuando son inflexibles, conducen típicamente a un comportamiento inapropiado por parte del entrenador. Esto nos lleva al segundo paso en la secuencia de eventos –las expectativas de los entrenadores influencian su comportamiento.

PASO 2: LAS EXPECTATIVAS DE LOS ENTRENADORES INFLUENCIAN SU COMPORTAMIENTO

Entre los maestros y entrenadores que se comportan de manera diferente según tengan mayores o menores expectativas sobre un determinado alumno o deportista, el comportamiento se adecua, por lo general, a alguna de las siguientes categorías:

Frecuencia y calidad de la interacción entre entrenador-deportista

- El entrenador pasa más tiempo con los deportistas sobre los que tiene "altas expectativas" porque espera más de ellos.
- El entrenador muestra más calidez y afecto hacia los deportistas que le generan altas expectativas.

Cantidad y calidad de instrucción

- La entrenadora baja sus expectativas sobre qué habilidades algunos aprenderán, y de esta forma establece un menor estándar de rendimiento.

- El entrenador permite que los deportistas de quien espera menos pasen menor tiempo en la práctica de ejercicios.
- El entrenador es menos persistente cuando enseña habilidades difíciles a estos deportistas en los que deposita "bajas expectativas".

Tipo y frecuencia de retroalimentación

- El entrenador brinda más refuerzo y elogios a los deportistas en los que puso altas expectativas después de una actuación exitosa.
- El entrenador brinda cuantitativamente menos retroalimentación beneficiosa a los deportistas que la generaron bajas expectativas, como un elogio después de una actuación mediocre.
- El entrenador da más retroalimentación instructiva e informativa a los deportistas que le produjeron altas expectativas.

Además del tipo, de la cantidad y de la calidad de retroalimentación brindada, los maestros pueden demostrar sus expectativas a través del entorno que ellos crean. Por ejemplo, cuando los entrenadores crean un entorno más orientado hacia las tareas –o al aprendizaje–, los estudiantes no perciben ningún trato diferenciado entre los que logran mejores o peores resultados. No obstante, cuando los maestros crean un entorno orientado hacia el resultado focalizado en el rendimiento, entonces los estudiantes perciben que sus maestros favorecen a los que logran mejores resultados en contraposición a los que logran peores resultados (Papaioannou, 1995).

Éste es un ejemplo de cómo las expectativas de la entrenadora podrían afectar su comportamiento. Durante el transcurso de un partido de voleibol, Kira (en quien su entrenadora tiene altas expectativas) intentó rematar la pelota a pesar del hecho de que el armado de la jugada era malo, lo que la dejó en una posición alejada de la red. El remate fue a la red pero la entrenadora dijo: "Buen intento, Kira, sólo trata de elevarte más en el salto de manera que puedas contactar la pelota por encima del nivel de la red". Cuando Janet (de quien la entrenadora esperaba menos) hace lo mismo, la entrenadora dijo: "No trates de rematar la pelota cuando no estás en esa posición, Janet. Nunca podrás lograr un punto en esa forma".

Paso 3: el comportamiento de los entrenadores afecta el rendimiento de los deportistas

En este paso, el tratamiento de los deportistas influenciado por las expectativas de los entrenadores afecta los rendimientos, tanto desde el punto de vista físico como psicológico. Es fácil entender que los deportistas que constantemente reciben más retroalimentación positiva e instructiva de sus entrenadores mostrarán mayores mejoras en su rendimiento y disfrutarán más de la experiencia competitiva. Obsérvense las siguientes situaciones en la que los deportistas se ven afectados por las expectativas con influencias negativas por parte de sus entrenadores:

- Los deportistas con bajas expectativas muestran actuaciones más pobres porque reciben menos refuerzo efectivo y tienen menor tiempo de juego.
- Los deportistas con bajas expectativas muestran menores niveles de autoconfianza y competencia percibida durante el transcurso de una temporada.
- Los deportistas con bajas expectativas atribuyen sus fallas a la falta de capacidad, sustentando por lo tanto la noción de que no son buenos y tienen pocas oportunidades de éxito futuro.

Paso 4: la actuación de los deportistas confirma las expectativas de los entrenadores

El paso 4, por supuesto, indica a los entrenadores que estaban acertados en su evaluación inicial de la capacidad y potencial de los deportistas. Pocos entrenadores observan que sus propias conductas y actitudes ayudan a producir este resultado. No todos los deportistas permiten que la conducta o las expectativas del entrenador afecten su rendimiento o sus reacciones psicológicas. Algunos deportistas buscan otros recursos, como sus padres, sus pares u otros adultos, para formar percepciones de su competencia y capacidad. El apoyo y la información obtenida de esas otras personas pueden a menudo ayudar a los deportistas a resistir las tendencias comunicadas por un entrenador.

Resulta claro que el deporte y la actividad física que se practican en forma profesional, incluidos los entrenadores y los especialistas en rehabilitación, necesitan tomar conciencia de cómo forman expectativas y cómo se ven afectados sus comportamientos. En primer lugar, los maestros y entrenadores deberían determinar cómo forman sus expectativas y si sus fuentes de información son indicadores confiables de la capacidad individual. Los entrenadores y los maestros también deberían monitorizar la cantidad y calidad de refuerzo y retroalimentación instructiva que ellos brindan, de manera de estar seguros de que todos los participantes obtienen su justa porción. Estas acciones ayudan a asegurar que todos los participantes tendrán una oportunidad justa de alcanzar sus potenciales y disfrutar de la experiencia deportiva.

Sobre la base de la investigación relacionada con los efectos de las expectativas de entrenamiento, brindamos algunas recomendaciones conductuales para los entrenadores bajo el título "Lineamientos de expectativas y conducta para los entrenadores.".

Expectativas y evaluación de los jueces

Ha existido mucha especulación respecto del impacto que la información y reputación previa tienen sobre la valora-

Lineamientos de expectativas y conducta para los entrenadores

Las siguientes recomendaciones se basan en la literatura relacionada con las expectativas de los entrenadores (Horn, 2002; Horn y cols., 2001):

1. Los entrenadores deberán determinar qué fuentes de información usarán para formar las expectativas para cada deportista en la pretemporada o al principio de la temporada.
2. Los entrenadores deberán darse cuenta de que su evaluación inicial de la capacidad de un deportista puede ser inexacta y, por lo tanto, necesitará revisarla permanentemente a medida que avance la temporada.
3. Durante las prácticas, los entrenadores necesitan mantener un conteo (*running count*) del tiempo que cada deportista pasa en actividades no relacionadas con la habilidad (p. ej., esperando en la línea su turno de actuar).
4. Los entrenadores deberán designar actividades instructivas o ejercicios que brinden a todos los deportistas una oportunidad para mejorar sus habilidades.
5. Los entrenadores generalmente deberán responder a los errores en la habilidad con instrucciones correctivas sobre cómo se debe desarrollar esa habilidad de manera adecuada.
6. Los entrenadores deberán poner énfasis en mejorar la habilidad como un medio de evaluar y reforzar a los deportistas individuales, más que evaluar la actuación en conjunto o los niveles de logro de la habilidad.
7. Los entrenadores deberán interactuar con frecuencia con todos los deportistas de su equipo para solicitarles información relacionada con sus percepciones, opiniones y actitudes con respecto a las reglas del equipo y a la organización.
8. Los entrenadores deberán tratar de crear un entorno orientado hacia la destreza en las prácticas de grupo, concentrándose en la mejora y el juego del equipo.

ción de la actuación por parte de los jueces (Baltes y Parker, 2000).

En esencia, ¿los jueces son más benévolos con los deportistas si han tenido un rendimiento exitoso en el pasado y posiblemente hay mayores expectativas sobre ellos? En un estudio (Findlay y Ste-Marie, 2004), un grupo de patinadores artísticos fue evaluado por jueces para quienes estos deportistas eran tanto conocidos como desconocidos. Se halló que la asignación de ordinales era superior cuando los patinadores eran conocidos por los jueces que cuando no lo eran. Además, los patinadores recibieron puntuaciones al mérito técnico más altas cuando eran conocidos aunque la puntuación artística no difería. Los jueces debían darse cuenta de este sesgo potencial y los patinadores necesitaban, simplemente, hacer su mejor presentación y no sentirse afectados por ningún sesgo potencial porque no está bajo su control.

Teoría del examen de la autoeficacia

La **autoeficacia**, esto es la percepción de la propia capacidad para realizar una tarea en forma exitosa, es realmente una forma de la autoconfianza específica de una situación. Para nuestros propósitos, usaremos los términos *autoeficacia* y *autoconfianza* de manera indistinta. El psicólogo Albert Bandura (1977a, 1986, 1997) unió los conceptos de confianza y expectativas para formular un modelo conceptual claro y útil de autoeficacia. Posteriormente, Bandura (1997) redefinió la autoeficacia para englobar aquellas creencias relacionadas con las capacidades de los individuos para producir actuaciones que condujeran a resultados anticipados. En este sentido, en la actualidad se utiliza el término *eficacia autorregulada*, que se centra más en las propias capacidades para superar obstáculos o desafíos y lograr actuaciones exitosas (p. ej., hacer el programa de caminata propio a pesar del cansancio o del mal tiempo).

La teoría de la autoeficacia de Bandura ha sido adaptada para explicar la conducta dentro de varias disciplinas de la psicología, y ha formado una base teórica adoptada para la investigación orientada al rendimiento en autoconfianza y deporte. La teoría fue desarrollada originalmente dentro del marco de un abordaje social cognitivo del cambio en la conducta, que vio la autoeficacia como un mecanismo cognitivo común que media entre motivación y conducta. De manera congruente con la orientación de este texto, la teoría de la autoeficacia toma un abordaje de interacción, por medio del cual la autoeficacia (un factor personal) y los determinantes del entorno interactúan para producir un cambio en la conducta de manera recíproca.

➤ La teoría de la autoeficacia ofrece un modelo para estudiar los efectos de la autoconfianza en el rendimiento, la persistencia y la conducta en el deporte.

La teoría de la autoeficacia de Bandura tiene varias premisas importantes, entre ellas las siguientes:

- Si alguien tiene las habilidades requeridas y suficiente motivación, luego el determinante mayor del rendimiento del individuo es la autoeficacia. La autoeficacia sola no puede hacer exitosa a una persona: un deportista también debe querer alcanzar éxito y tener la capacidad de tener éxito.
- La autoeficacia afecta la elección de actividades que haga el deportista, el nivel de esfuerzo y la persistencia. Los deportistas que creen en sí mismos tenderán a perseverar, en especial bajo condiciones adversas.
- Aunque la autoeficacia es específica de la tarea, puede generalizarse o transferirse a otras habilidades y situaciones similares.
- La autoeficacia está relacionada con la fijación del objetivo: aquellos que exhiben una autoeficacia alta tienen tendencia a fijar metas desafiantes.

Fuentes de la autoeficacia

Según la teoría de Bandura, los sentimientos propios de autoeficacia derivan de seis fuentes principales de información: logros de ejecución, experiencias vicarias (modelos), persuasión verbal, experiencias imaginarias, estados fisiológicos y estados emocionales. El hecho de que estas seis fuentes de eficacia sean fácilmente aplicables a contextos de deporte y entrenamiento es responsable, en gran medida, de la popularidad de la teoría entre los psicólogos que se especializan en deporte y entrenamiento. Estas seis categorías o fuentes no son mutuamente exclusivas en términos de la información que brindan, aunque algunas son más influyentes que otras. La relación entre las mayores fuentes de información de eficacia, expectativas de eficacia y rendimiento están diagramadas en la figura 14.3. Describiremos cada fuente en las siguientes secciones.

Logros de ejecución

Los logros de ejecución (particularmente un claro éxito o fracaso) ofrecen el fundamento más fiable para los jui-

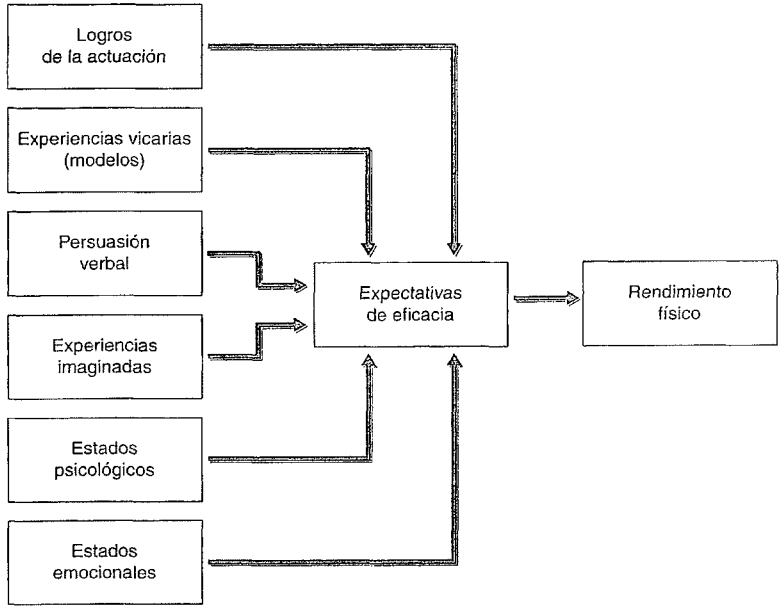


Figura 14.3 Relaciones entre las fuentes de información de eficacia, expectativas de eficacia y rendimiento físico.

Adaptado con autorización de D. Feltz, 1984, "Self-efficacy as a cognitive mediator of athletic performance", en: *Cognitive sport psychology*, editado por W. Straub y J. Williams (Lansing, NY: Sport Science Associates), 192. Con autorización de D. Feltz.

cios de la autoeficacia porque se basan en las propias experiencias de destreza. Si las experiencias son en general exitosas, elevarán el nivel de la autoeficacia. Sin embargo, los fracasos repetidos dan por resultado expectativas de baja eficacia. Por ejemplo, si un pateador de gol de campo ha pateado el gol de campo ganador en varios partidos casi al final del juego, tendrá un alto grado de autoeficacia y podrá hacerlo nuevamente. En forma similar, un deportista que se está rehabilitando de una lesión en la muñeca persistirá en ejercitarse después de observar una mejora sostenida en la amplitud de movimiento y en la fuerza de la muñeca. La investigación sobre saltos en trampolín y gimnasia muestra que los logros de ejecución aumentan la autoeficacia, lo que a su vez aumenta la ejecución posterior (McAuley y Blissmer, 2002) así como la adherencia al ejercicio. (McAuley, 1992, 1993a). Los entrenadores y maestros pueden ayudar a los participantes a experimentar el sentimiento de una actuación exitosa mediante el uso de tácticas como guiar a un gimnasta a través de un movimiento complicado, permitir que los jugadores jóvenes de béisbol jueguen en campos más pequeños, suministrar cartillas de progreso y cuadros de actividades o colocar la cesta de baloncesto más abajo para los jugadores jóvenes.

Experiencias vicarias

Todos los profesores de educación física, los instructores de gimnasia, los entrenadores de deportistas y los entrenadores en general, a menudo utilizan experiencias vicarias, también conocidas como demostración o modelo, para ayudar a los estudiantes a aprender nuevas habilidades. Esto puede ser una fuente de información de eficacia particularmente importante para los deportistas que carecen de experiencia en una tarea y confían en otros para juzgar sus propias capacidades. Por ejemplo, ver a un miembro de un equipo completar un movimiento difícil sobre las barras paralelas asimétricas puede reducir la ansiedad y ayudar a convencer a otros gimnastas que ellos también pueden lograr ese movimiento (Gould, Weiss y Weinberg, 1981; Lirgg y Feltz, 1991). Los vídeos sobre acondicionamiento y ejercicio físico, así como los programas que proliferan en televisión ofrecen ejemplos convincentes sobre intentos de mejorar las expectativas de eficacia y conducta a través del modelo. De manera similar, los entrenadores ven sus propios modelos de autoconfianza como una fuente adicional de autoconfianza importante para sus atletas (Gould, Hodge, Peterson y Giannini, 1989; Weinberg, Grove y Jackson, 1992).

Un entrenador puede alimentar la autoeficacia modificando las condiciones y reglas de juego, de manera que el deportista experimente el éxito.

De acuerdo con Bandura (1974; también véase McCullagh, Weiss y Ross, 1989), es mejor entender el modelo como un proceso de cuatro pasos: **atención, retención, motor de reproducción** y **motivación**. Para aprender a través de la observación, las personas deben primero prestarle una cuidadosa atención al modelo. Nuestra capacidad para prestar atención al modelo depende del respeto hacia la persona observada, del interés en la actividad y de qué tan bien podemos ver y oír. Los mejores maestros y entrenadores se concentran en algunos puntos clave, los demuestran varias veces y le permiten saber exactamente qué buscar.

Para que las personas aprendan de una forma efectiva desde el modelo, deben comprometerse a memorizar el acto observado. Los métodos para lograr la retención incluyen técnicas de práctica mental, uso de analogías (p. ej., decirle al deportista que compare el movimiento del servicio en tenis con el lanzamiento de una raqueta) y a los aprendices hacerles repetir verbalmente los puntos principales en voz alta. La clave es ayudar al observador a recordar el acto modelado.

Aun si las personas prestan atención a las habilidades físicas demostradas y recuerdan cómo hacerlas, todavía pueden no ser capaces de realizarlas si no han aprendido el motor de reproducción, esto es cómo coordinar el movimiento de sus músculos con sus pensamientos. Por ejemplo, se puede saber exactamente cómo se ve una buena aproximación y un buen lanzamiento en el juego de bolos y casi ser capaz de imitar la acción física óptima, pero sin la práctica física para aprender el movimiento sincronizado, no se harán plenos. Cuando se modelan habilidades para el deporte y el ejercicio físico, los maestros y entrenadores deben asegurarse de que les han enseñado habilidades de inicio, les han brindado un tiempo óptimo de práctica y han considerado la progresión para ordenar habilidades relatadas.

La etapa final en el proceso de modelado es la motivación, que afecta todas las otras etapas. Sin estar motivado, el observador no le prestará atención al modelo, no tratará de recordar lo que estaba viendo ni practicará la destreza. La clave es, entonces, motivar al observador mediante el uso de elogios, prometerle al educando que puede obtener recompensas, comunicarle la importancia de aprender la actividad modelada o utilizar modelos que lo motiven.

PERSUASIÓN VERBAL

Los entrenadores, maestros y pares suelen usar técnicas persuasivas para influenciar la conducta. Por ejemplo, un entrenador de béisbol puede decirle a un jugador: "Sé que eres un buen bateador, así que simplemente párate allí y haz tus movimientos de abanico. Los golpes de base vendrán eventualmente". De manera similar, un instructor de ejercicios puede decirle a un alumno de sus programas de acondicionamiento físico: "Párate ahí y no te desanimes, aunque tengas que perder un par de días". Este tipo de estimulación es importante para los participantes y puede ayudar a mejorar la autoeficacia (Weinberg, Gould y Jackson, 1979).

La persuasión verbal usada para aumentar la confianza también es una forma de autopersuasión. Janel Jorgensen, medalla de plata olímpica en los 100 metros estilo mariposa en los Juegos Olímpicos de 1988, explicó:

> UNO TIENE QUE CREER QUE VA A SUCEDER. NO SE PUEDE DUDAR DE LAS PROPIAS CAPACIDADES DICIENDO: "OH, ME VOY A DESPERTAR MAÑANA Y ME VOY A SENTIR MUY MAL YA QUE ME SIENTO MAL HOY Y ME SENTÍ MAL AYER". NO SE PUEDE CONTINUAR CON ESO. UNO TIENE QUE DECIR: "MUY BIEN, MAÑANA ME VOY A SENTIR BIEN. NO ME SENTÍ BIEN HOY. ESO ES TODO. VEREMOS QUÉ PASA MAÑANA". (RIPOL 1993, P. 36)

EXPERIENCIAS IMAGINARIAS

Los individuos pueden generar creencias sobre la eficacia personal, o la falta de ella, imaginándose a sí mismos, o a otros, actuando de manera efectiva o no efectiva en situaciones futuras. La clave para usar prácticas imaginarias como una fuente de confianza es verse a sí mismo demostrando destreza (Moritz y cols., 1996). En el capítulo 13 brindamos una descripción pormenorizada del uso de la imagen en entornos deportivos y de entrenamiento físico.

ESTADOS FISIOLÓGICOS

Los estados fisiológicos influencian la autoeficacia cuando los individuos asocian la activación fisiológica opuesta con un pobre rendimiento, incompetencia percibida y fracaso percibido. Al contrario, si la activación fisiológica se ve como facilitadora, entonces aumenta la autoeficacia. Por lo tanto, cuando las personas se dan cuenta de una activación fisiológica desagradable (p. ej., palpitaciones) tienden más a dudar de sus competencias que si experimentaran una activación fisiológica agradable (una respiración rítmica, suave). Por ejemplo, algunos deportistas pueden interpretar los incrementos de su activación fisiológica o ansiedad (como taquicardia o respiración superficial) como el temor a no poder realizar la habilidad exitosamente (autoeficacia disminuida), mientras que otros podrían percibir tales incrementos como un signo de que están listos para la competencia siguiente (autoeficacia aumentada).

ESTADOS EMOCIONALES

Aunque las pistas fisiológicas son importantes componentes de las emociones, las experiencias emocionales no son simplemente el producto de la activación fisiológica. Por lo tanto, las emociones o estados de ánimo pueden ser una fuente de información adicional sobre la autoeficacia. Por ejemplo, un deportista lesionado que está deprimido y ansioso sobre su rehabilitación podría tener sus sentimientos de autoeficacia disminuidos. Por el contrario, un deportista que se siente energizado y positivo probablemente tendría sus sentimientos de autoeficacia aumentados. Y, en realidad, la investigación ha demostrado que los estados emocionales positivos, como la felicidad, el júbilo y la tranquilidad favorecen más el aumento de los juicios de eficacia que los estados emocionales negativos como la tristeza, la ansiedad y la depresión (Maddux y Meier, 1995).

RELACIÓN RECÍPROCA ENTRE EFICACIA Y CAMBIO DE CONDUCTA

La investigación ha indicado claramente que la eficacia puede actuar como un determinante del rendimiento y de la conducta en el ejercicio y que el ejercicio, o conducta en el deporte, actúa como una fuente de información de eficacia (Feltz y Lirgg, 2001; McAuley y Blissmer, 2002, para revisiones). Más específicamente, una serie de estudios ha demostrado que los cambios en la eficacia corresponden a cambios en el rendimiento y la conducta en el ejercicio, incluidos los siguientes hallazgos:

- La autoeficacia (entre un cúmulo de variables de aprendizaje social) fue el mejor predictor de ejercicio en una muestra de dos años en una comunidad grande.
- La autoeficacia era particularmente crítica al predecir la conducta en el ejercicio de adultos mayores sedentarios.
- La autoeficacia fue un fuerte predictor del ejercicio en poblaciones sintomáticas.
- La autoeficacia fue un buen predictor de ejercicio nueve meses después de la finalización del programa.

Aunque se ha puesto el énfasis en la eficacia como un determinante de la conducta en el ejercicio o el deporte, existen también investigaciones que indican que la conducta en el ejercicio o el deporte (tanto agudas como crónicas) pueden influenciar los sentimientos de eficacia (p. ej., McAuley y Katula, 1998). Por ejemplo, mantener el nivel propio de autoeficacia (en especial en relación con la conducta en el ejercicio) parecería ser muy importante para los adultos mayores, quienes típicamente tienen cierta disminución en la función en el ejercicio en la medida en que envejecen. Por lo tanto, si la autoeficacia se puede mantener alta por vía del ejercicio, entonces la probabilidad de continuar ejercitándose también aumenta, lo que disminuye la naturaleza recíproca de la relación eficacia-conducta.

AUTOEFICACIA Y RENDIMIENTO DEPORTIVO

Una serie de estudios ha indicado que los mayores niveles de autoeficacia están asociados con un rendimiento mayor (véase Morris y Koehn, 2004, para una revisión). Más específicamente, el análisis de 28 estudios reveló que las correlaciones entre autoeficacia y rendimiento variaron de 0,19 a 0,73, con una media de 0,54. Por lo tanto, resulta claro que la percepción de la propia capacidad para llevar a cabo una tarea en forma exitosa tiene un impacto sustancial en el rendimiento real. Estos hallazgos fueron sostenidos por una variedad de individuos y equipos deportivos. Debido a que los logros de ejecución son la fuente más poderosa de autoeficacia, parece razonable que esa autoeficacia aumentada, y luego esos sentimientos de autoeficacia incrementados, tengan un efecto positivo en presentaciones posteriores. Esta relación se halla tanto en investigación anecdótica como en estudios empíricos.

EVALUACIÓN DE LA AUTOCONFIANZA

Ahora que conoce y entendió la relación de la confianza o eficacia y el rendimiento, y que está advertido de que la efectividad puede verse obstaculizada por la sobreconfianza o por la falta de confianza, el próximo paso es identificar los niveles en una serie de situaciones. Los deportistas lo podrían hacer formulando las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo tengo autoconfianza?
- ¿Cómo me recupero de los errores?
- ¿Cuándo dudo sobre mí mismo?
- ¿Mi confianza es constante a lo largo de todo el evento?
- ¿Soy medido e indeciso en algunas situaciones?
- ¿Espero y disfruto de los juegos rudos, altamente competitivos?
- ¿Cómo reacciono frente a la adversidad?

Fuentes de la autoconfianza deportiva

Los investigadores han identificado nueve fuentes de autoconfianza específica para el deporte. Muchas de éstas son similares a las seis fuentes que Bandura identificó antes en su teoría de la autoeficacia. Las nueve fuentes se clasifican en tres categorías generales de logro, autorregulación y clima.

- *Destreza*: desarrollo y mejora de las habilidades
- *Demostración de la capacidad*: mostrar la capacidad ganando y superando a los adversarios
- *Preparación mental y física*: mantenerse concentrado en las metas y estar preparado para un esfuerzo máximo
- *Autopresentación física*: sentirse bien acerca del propio cuerpo y peso
- *Apoyo social*: lograr el aliento de los compañeros de grupo, entrenadores y familia
- *Liderazgo de los entrenadores*: confiar en las decisiones de los entrenadores y creer en sus capacidades
- *Experiencia vicaria*: observar cómo otros deportistas actúan exitosamente
- *Entorno confortable*: sentirse cómodo dentro del entorno en el que se actúa
- *Situaciones favorables*: ver las situaciones de presión que se enfrentan y sentir que todo va bien

El Inventario de confianza deportiva es una evaluación más formal y detallada de los niveles de autoconfianza. Para ponerle una puntuación a su confianza general, agregue los porcentajes en las tres columnas y luego divida el resultado por 10. A mayor puntuación en la columna "Confianza", más tiende a estar en su nivel óptimo de confianza durante la competencia. Puntuaciones altas en las columnas "Falta de confianza" o "Exceso de confianza" indican algunas áreas de problemas potenciales. Para determinar las fortalezas y las debilidades específicas, observe cada ítem. La escala evalúa la confianza en términos físicos y mentales. Este cuestionario puede usarse para informarse uno mismo, o informar a otros, sobre qué hay que trabajar.

Construir la autoconfianza

Muchas personas creen que uno tiene confianza o no la tiene. Sin embargo, la confianza se puede construir a través del trabajo, la práctica y la planificación. Jimmy Connors es un buen ejemplo. A lo largo de su época de jugador juvenil, la madre de Connors le enseñó a atacar siempre y a buscar el punto ganador. Debido a este estilo de juego, perdió algunos partidos que debería haber ganado. Aun así, Connors dijo que nunca lo hubiera logrado sin su madre y su abuela. "Ellas fueron tan sensacionales en su apoyo, nunca me dejaron perder la confianza. Simplemente seguían diciéndome que jugara de esa forma, y seguían asegurándome que eventualmente lo lograría. Y les creía" (Tarshis, 1977, p. 102).

La confianza se puede mejorar de varias formas: logros obtenidos a través de la actuación, actuar con confianza, pensar con confianza, utilizar prácticas imaginarias, utilizar un **mapa de metas**, optimizar el acondicionamiento físico y la preparación. Tanto deportistas (Myers, Vargas-Tonsing y Feltz, 2005) como entrenadores (Gould y cols., 1989) concuerdan por lo general en estas actividades tendientes a construir la confianza. Consideraremos a cada una de ellas en su momento.

Concentrarse en los logros de la ejecución

Ya hemos considerado la influencia de los logros de la ejecución en la autoeficacia, pero elaboraremos algunos de esos puntos en esta sección. El concepto es simple: la conducta exitosa aumenta la confianza y lleva a más conductas exitosas. La ejecución exitosa podría ser derrotar a un oponente en particular, avanzar desde el fondo para ganar, poder extender la rodilla en su totalidad durante la rehabilitación o practicar un ejercicio de forma continua durante 30 minutos.

Por supuesto, cuando un equipo pierde ocho juegos en una serie, estará presionado fuertemente para que sienta confianza en ganar el próximo juego, en especial frente a un buen equipo. La confianza es crucial para el éxito pero, ¿cómo se puede tener confianza sin un éxito previo? Tal como lo describe un entrenador, "Estamos perdiendo porque no tenemos confianza, pero creo que la

Inventario de confianza deportiva

Lea cada pregunta con atención y reflexione acerca de su confianza con respecto a cada ítem en relación a la última temporada o el último año de competencias. En cada ítem indique el porcentaje de tiempo en el que usted cree que tuvo muy poca confianza, mucha o el grado justo. A continuación, le proporcionamos un ejemplo para ayudarlo a completar el formulario de manera correcta.

	FALTA DE CONFIANZA (%)	CONFIANZA (%)	EXCESO DE CONFIANZA (%)
Usted es garrochista:			
¿Cuánta confianza siente cada vez que intenta superar los 17 pies (5,16 m)?	20	70	10

Las tres respuestas deben siempre sumar 100%. Usted debe distribuir este 100% en la forma que crea adecuada. Usted puede asignarle a 100% a una sola categoría, dividirlo en dos categorías o, como en el ejemplo, dividirlo en las tres.

	FALTA DE CONFIANZA (%)	CONFIANZA (%)	EXCESO DE CONFIANZA (%)
¿Cuánta confianza siente usted con respecto a...			
1. su capacidad de desempeñarse bien en su deporte o ejercicio?			
2. su capacidad para tomar decisiones críticas durante la competencia?			
3. su capacidad para concentrarse?			
4. su capacidad para desempeñarse bajo presión?			
5. su capacidad para ejecutar con éxito una estrategia?			
6. su capacidad para poner más empeño en ganar?			
7. su capacidad para controlar sus emociones durante la competencia?			
8. su acondicionamiento físico o entrenamiento?			
9. su capacidad para relacionarse bien con los entrenadores?			
10. su capacidad para recuperarse cuando le está yendo mal?			

Adaptado con autorización de ACEP, 1989, *ACEP psychology, level 2* (Champaign, IL Human Kinetics), 251.

razón por la que los jugadores no tienen confianza es porque han estado perdiendo".

Con certeza, uno se siente más inclinado a sentir confianza sobre la ejecución de cierta habilidad si puede ejecutarla de manera constante durante la práctica. Ésta es la razón por la cual las buenas prácticas y la preparación física, la técnica y la táctica para jugar aumentan la confianza. Nada hace aflorar tanto la confianza como experimentar en la práctica lo que se desea lograr en la competencia. De manera similar, una deportista que se

está rehabilitando de un hombro dislocado necesita experimentar cierto éxito en mejorar la amplitud de movimiento para mantener su confianza en que eventualmente recuperará la totalidad de éste. Los metas a corto plazo pueden ayudarla a creer que ha progresado y pueden aumentar su confianza (véase también el capítulo 15).

Un entrenador debe estructurar prácticas que estimulen las condiciones reales de actividad. Por ejemplo, si lanzar bajo presión un tiro por una falta simple ha sido un problema en el pasado, cada jugador debe correr de arriba hacia abajo por la carpeta varias veces antes de lanzar cualquier tiro libre (porque esto es lo que ocurre durante el partido). Más aún, para crear presión, el entrenador podría pedirles a los jugadores que hagan cinco tiros libres en una línea y que continúen con este ejercicio hasta que lo logren.

➢ Los logros en la ejecución son la forma más poderosa de construir la confianza. Hay que manipular o crear situaciones que permitan a los participantes experimentar el éxito y la sensación de logro.

Actuar con confianza

Los pensamientos, los sentimientos y las conductas están interrelacionados. Cuanto más confianza demuestre un deportista en su actuación, más confiado se sentirá. Esto

Autoeficacia para entrenadores

Un agregado relativamente reciente a la literatura sobre la autoeficacia ha sido la investigación sobre la eficacia de los entrenadores. La mayoría de la investigación se ha centralizado en la eficacia de los deportistas o de los gimnastas. Pero Felts y colaboradores (Feltz y cols., 1999; Malete y Feltz, 2000) han desarrollado la noción de la eficacia de los entrenadores, definida como hasta qué grado los entrenadores creen tener la capacidad de afectar el aprendizaje y la actuación de sus deportistas. El concepto de estos autores sobre eficacia del entrenamiento comprende las siguientes cuatro áreas:

- *Estrategia del juego*: la confianza que los entrenadores tienen en su capacidad para entrenar durante la competición y liderar a su equipo hacia una actuación exitosa
- *Motivación*: la confianza que los entrenadores tienen en su capacidad de afectar las habilidades psicológicas y los estados de sus deportistas
- *Técnica*: confianza que los entrenadores tienen en sus habilidades de instrucción y diagnóstico
- *Construcción del carácter*: confianza que los entrenadores tienen en su capacidad para influenciar a sus deportistas y hacer que demuestren una actitud positiva hacia el deporte

Algunos hallazgos recientes relacionados con la eficacia del entrenamiento incluyen los siguientes:

- Las fuentes más importantes de la eficacia del entrenamiento eran los años de experiencia y el apoyo comunitario, aunque el porcentaje ganador pasado, la capacidad percibida del equipo y el apoyo de los padres también se relacionaron con los sentimientos de eficacia del entrenamiento.
- Los entrenadores con eficacia más alta tuvieron porcentajes ganadores más altos, sus jugadores tuvieron mayores niveles de satisfacción, usaron más alabanzas y aliento y menos conductas instructivas y organizacionales que aquellos entrenadores con baja eficacia.
- Un programa de educación de entrenamiento aumentó las percepciones de eficacia del entrenamiento en comparación con una condición de control.
- Los entrenadores asistentes (en comparación con las entrenadoras asistentes) tuvieron mayores niveles de eficacia de entrenamiento y desearon llegar a ser un entrenador jefe, mientras que las entrenadores tuvieron mayores intenciones de recompensa ocupacional (Cunningham, Sagas y Ashley, 2003). El apoyo social fue una fuente de eficacia más fuerte para las entrenadoras que para los entrenadores (Myers, Vargas-Tonsing y Felts, 2005).
- La fuente de eficacia en el entrenamiento más frecuentemente citada fue el desarrollo del jugador (Chase, Feltz, Hayashi y Hepler, 2005). Esto se observó en situaciones como hacer que los jugadores jugaran más duro, enseñándoles roles de equipo, desarrollando sus habilidades y confiando en el equipo. En esencia, las mejoras en la actuación de los jugadores le brinda a los entrenadores una fuente de eficacia para su tarea de entrenamiento.

resulta de especial importancia cuando un deportista empieza a perder confianza y el adversario, al percibirlo, comienza a ganarla. Actuar con confianza también es importante para los profesionales del deporte y el ejercicio físico, porque esto modela la conducta que uno desea que tengan los participantes. Una instructora de gimnasia aeróbica debe proyectar confianza cuando está al frente de su clase si quiere lograr un entrenamiento con buen ánimo. Un preparador físico deportivo debe actuar con confianza cuando trata con deportistas de manera que ellos se sientan confiados durante todo el proceso de rehabilitación.

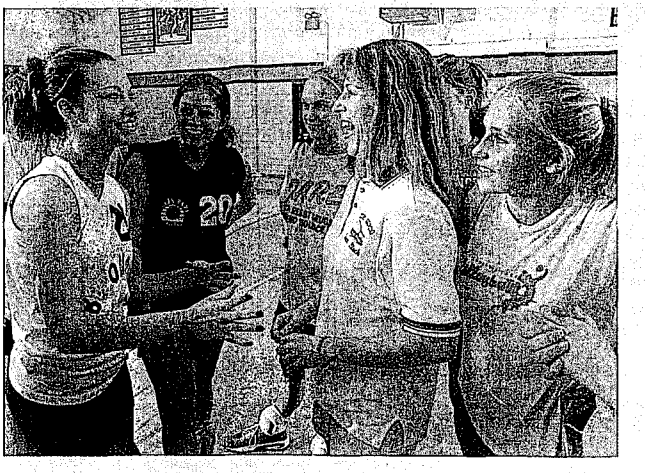
Los deportistas deben intentar mostrar una imagen confiada durante la competencia. Pueden demostrar su confianza manteniendo la cabeza bien en alto, aun después de un error crítico. Muchas personas manifiestan que están perdiendo la confianza a través del lenguaje corporal y sus movimientos.

Actuar con confianza también puede levantar el ánimo en los momentos difíciles. Si alguien va caminando con los hombros caídos, la cabeza gacha y con una expresión dolida en su rostro, comunica a todas las personas que lo observan que está deprimido, lo que lo deprime aún más. Es mejor mantener la cabeza erguida,

Eficacia colectiva: un caso especial de autoeficacia

Otro de los puntos de investigación ha sido el concepto de eficacia colectiva o de equipo. La eficacia colectiva se refiere a la creencia o percepción compartida por los miembros de un equipo en relación con las capacidades de sus compañeros (más que simplemente la suma de percepciones individuales de eficacia). Resumiendo, la eficacia colectiva es la percepción de cada individuo de la eficacia del equipo como un todo. La investigación (Lichacz y Partington, 1996; Lirgg y Feltz, 1994 2001) demostró que la creencia de los deportistas en la eficacia del equipo en su totalidad (colectiva) estaba positivamente relacionada con el rendimiento; la suma de la autoeficacia personal de cada individuo, sin embargo, no lo estaba. En esencia, los entrenadores deben preocuparse más por construir la eficacia del equipo como un todo que por la autoeficacia de cada uno de los jugadores. A lo largo de estas líneas, parece que la ejecución de la práctica es aún una fuente más importante de eficacia colectiva que la actuación en un partido previo. Además, los eventos que ocurren fuera de los dominios del deporte (p. ej., los problemas de la vida personal, las relaciones con amigos, las exigencias escolares) son menos importantes para el equipo que la autoeficacia (Chase, Feltz y Lirgg, 2003).

Generar una creencia en el equipo y su capacidad para ser exitoso como grupo parece ser crítico para el éxito. Muchos de los más grandes equipos (Chicago Bulls, Boston Celtics, New York Yankees, Montreal Canadians, San Francisco 49ers) han tenido esta sensación de eficacia de equipo durante sus años más exitosos. Por lo tanto, para aumentar el rendimiento y la productividad –ya se trate de un entrenador, maestro, un instructor de ejercicios o el preparador físico principal– parece crucial que logre que los miembros de su equipo, grupo o clase crean en sí mismos como una unidad (en contraposición a la simple creencia de cada uno de ellos en sí mismos en forma individual). Además, la investigación reciente ha revelado que crear un clima orientado hacia la destreza (centralizándose en mejorar la actuación en lugar de ganar) también aumentará los sentimientos de eficacia colectiva (Magyar, Feltz y Simpson, 2004).



La eficacia colectiva, la confianza que siente el equipo como un todo, está relacionada positivamente con la actuación.

los hombros hacia atrás y los músculos faciales relajados, para indicar que uno se siente confiado y que continuará perseverando y esforzándose. Esto mantiene la duda en los adversarios.

PENSAR CON CONFIANZA

La confianza consiste en pensar que uno puede y que logrará sus metas. Como destacó un golfista universitario: "Si pienso que voy a ganar, le pego muy mal a la pelota". Es esencial una actitud positiva para alcanzar el potencial. Los deportistas necesitan descartar los pensamientos negativos (*Soy tan estúpido, no puedo creer que esté jugando tan mal, simplemente no puedo vencer a este tipo, o nunca voy a lograrlo)* y reemplazarlos con pensamientos positivos (*Voy a seguir mejorando si trabajo en ello, simplemente relájate y concéntrate, puedo vencer a este tipo, o métete en el partido y las cosas irán mejor).* Los pensamientos y los diálogos internos deben ser instructivos y motivacionales más que enjuiciadores (véase el capítulo 16). En realidad, los diálogos internos positivos no sólo pueden dar pistas para una actuación específica sino que también mantienen en alto la motivación y la energía. Aunque algunas veces es difícil de lograr, el diálogo interno positivo da por resultado una experiencia deportiva que se disfruta más y resulta exitosa, lo que hace que valga la pena utilizarlo.

USO DE IMÁGENES

Como se puede recordar del capítulo 13, uno de los usos de las imágenes es ayudar a construir la confianza. Uno se puede ver a sí mismo haciendo cosas que nunca había sido capaz de hacer o que habían sido difíciles de hacer. Por ejemplo, una golfista que constantemente ha estado tirando la pelota con efecto hacia la derecha puede imaginarse a sí misma logrando un tiro que vaya directamente hacia el *fairway*. Un mariscal de campo de fútbol americano puede visualizar diferentes alineaciones defensivas y luego intentar contraatacar éstas con juegos y formaciones específicas. De manera similar, los entrenadores pueden ayudar a sus deportistas lesionados a construir la confianza haciéndolos imaginar el regreso al campo de juego y desempeñándose bien. El uso de las imágenes para construir la confianza se observa en las palabras de un tirador de pistola olímpico que se citan a continuación:

> ME IMAGINARÍA A MÍ MISMO, "CÓMO ACTUARÍA Y ME SENTIRÍA UN CAMPEÓN. [...]". ESTO ME AYUDÓ A ENCONTRARME A MÍ MISMO. LUEGO, CUANDO LOS ROLES QUE YO HABÍA IMAGINADO SE HICIERON REALIDAD, Y COMO LOS HABÍA LOGRADO, A SU VEZ ESO ME AYUDÓ A CREER QUE PODRÍA SER EL CAMPEÓN OLÍMPICO. (ORLICK Y PARTINGTON, 1988, P. 113)

USO DEL MAPA DE METAS

Dado que la concentración y persistencia en la búsqueda de metas sirve como un regulador básico de la conducta humana, es importante utilizar el mapa de metas para aumentar la confianza y el rendimiento de los deportistas. Un mapa de metas para un deportista es un plan personalizado que contiene varios tipos de metas y sus estrategias, así como un procedimiento sistemático de evaluación para analizar el progreso con respecto a las metas (véase el capítulo 15 para una descripción detallada de la fijación de metas). Las investigaciones y las entrevistas tanto con entrenadores como con deportistas indican que la concentración debe ser mayor en las metas de rendimiento y proceso, en contraposición a las metas de resultado, debido a que los primeros dan más sensación de control y aumentan la atención en la tarea. El mapa de metas, las prácticas imaginarias y el diálogo interior son las tres herramientas primarias de autorregulación aconsejadas por los psicólogos especializados en deporte para aumentar la confianza.

OPTIMIZACIÓN DEL ESTADO FÍSICO Y EL ENTRENAMIENTO

Estar en la mejor forma física posible es otra de las claves para sentir confianza. Actualmente, la mayoría de los deportistas de todas las disciplinas se entrenan todo el año para mejorar la fuerza, la resistencia y la flexibilidad, y califican el entrenamiento físico como una de sus fuentes principales de confianza. Por ejemplo, el tenista Andre Agassi ha repetido en forma reiterada que su riguroso régimen de acondicionamiento físico le ha permitido tener confianza en que podía superar a sus rivales y jugar puntos largos y difíciles durante todo el partido. Además, los deportistas de clase mundial han enfatizado en particular la importancia de la calidad del entrenamiento para construir la confianza. Ninguna intervención del entrenamiento mental puede tomar el lugar de la habilidad y el acondicionamiento físicos necesarios para la actuación en el deporte. Más bien, un entrenamiento riguroso y la práctica deberían integrarse a un sólido entrenamiento mental.

PREPARACIÓN

Jack Nicklaus ha dicho en entrevistas: "En la medida en que estoy preparado, siempre espero ganar". El reverso de esta situación es que uno no puede esperar ganar cuando no está preparado. Estar preparado da la confianza de saber que uno ha hecho todo lo posible para asegurar el éxito. Un plan brinda confianza porque uno sabe qué es lo que va a hacer. Muchos deportistas entran a una competencia sin una estrategia. Pero siempre debe existir un plan de ataque que requiere tener, por lo menos, una idea general de lo que se quiere lograr y de cómo se lo hará.

Los atletas olímpicos más exitosos han diseñado planes y estrategias para lo que quieren hacer. También tienen estrategias alternativas (Gould, Eklund y Jackson, 1992c; Gould, Guinan y cols., 1999). Por ejemplo, un mediofondista debía ir a cada carrera tanto con un plan sobre cómo correr la carrera y una táctica de ajuste, si el ritmo de la carrera dictaba tal estrategia. Un buen plan considera no solamente las propias habilidades sino también las del adversario.

Una buena preparación también incluye una rutina fijada previa a la competición. Saber exactamente qué pasará y cuándo pasará da confianza y libera la mente. Estar seguro de cuando se come, se entrena, se elonga y se llega a la competencia ayuda a construir la confianza que se extiende a la competencia misma. (Véase el capítulo 16 para más información sobre rutinas previas a la competencia.)

FOMENTAR EL CLIMA SOCIAL

La actividad no tiene lugar en un espacio vacío y es necesario considerar el clima social cuando se intenta construir la confianza. Los factores del clima social que parecen influenciar la confianza incluyen el estilo de liderazgo, el tipo de metas y su evaluación, las redes de apoyo social, las fuentes de retroalimentación social y los tipos, disponibilidad y características de los modelos. Los entrenadores que usan estilos de entrenamiento autónomo que facilitan las percepciones de control de los deportistas tienden a aumentar más la confianza de sus deportistas que aquellos entrenadores que utilizan estilos de liderazgo más controladores. De manera similar, se recomienda brindar modelos efectivos no solamente para la ejecución de habilidades sino también para el logro de conductas como esfuerzo y persistencia. Por lo tanto, los entrenadores pueden ayudar a estructurar el clima social para aumentar los sentimientos de confianza de los deportistas, aunque éstos deberán aprender a basar su confianza más en el control autorregulado de sus percepciones, emociones y conductas, de manera de no estar sujetos al tipo de autoconfianza inconsistente que depende de los constructores de confianza sociales y del entorno.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Defina y entienda los beneficios de la autoconfianza.

   La autoconfianza se define como la creencia de que uno puede llevar a cabo una conducta deseada de manera exitosa. Además, una reciente opinión es que la autoconfianza es multidimensional, consiste en la confianza sobre la propia habilidad para ejecutar habilidades físicas, psicológicas y de percepción; el estado de acondicionamiento físico propio y el estado del entrenamiento, y el potencial de aprendizaje propio. Los niveles altos de autoconfianza pueden aumentar el estado emocional, la concentración, la fijación de metas, el esfuerzo gastado y el desarrollo de estrategias de competición efectivas.

2. Describa las fuentes de la confianza deportiva.

   Existen nueve fuentes de confianza deportiva. Éstas incluyen destreza, demostración de capacidad, preparación física y mental, autopresentación física, apoyo social, experiencia vicaria, liderazgo de entrenamiento, confort del entorno y plausibilidad de la situación.

3. Entienda cómo las expectativas afectan la actuación y la conducta.

   Las expectativas pueden tener un efecto crítico en la actuación. Esperar ganar o esperar perder pueden afectar enormemente la propia actuación en una competencia. Las expectativas de los entrenadores y los maestros también pueden tener una tremenda influencia en la actuación y la conducta de los estudiantes y deportistas. Los estudios han demostrado que los entrenadores y los maestros actúan de manera diferente según depositen expectativas altas o bajas en el jugador o alumno.

4. Explique la teoría de la autoeficacia.

   La autoeficacia es vista como una forma específica situacional de la autoconfianza. La teoría de la autoeficacia hace un abordaje de interacción con el estudio de la autoconfianza al sostener que la autoeficacia interactúa con los determinantes del entorno para producir un cambio conductual. La teoría ve a la autoeficacia como el mayor determinante de la actuación en tanto uno tenga las habilidades requeridas y esté motivado para llevarlas a cabo. De acuerdo con la teoría, la autoeficacia afecta la propia elección de las actividades, la persistencia y el nivel de esfuerzo. Las fuentes de la autoefica-

cia incluyen los logros de la actuación, experiencias vicarias, persuasión verbal, experiencias imaginarias, estados fisiológicos y estados emocionales.

5. Explique cómo puede evaluar su autoconfianza.

   Se puede evaluar la autoconfianza formulando algunas de las preguntas claves: ¿cómo se enfrenta la adversidad? ¿Cómo recobrarse de un error? ¿Qué tan fácilmente uno pierde la confianza? ¿La persona se vuelve dubitativa en situaciones de presión? La autoconfianza también se puede medir más formalmente a través de inventarios de confianza psicológica. En uno de esos inventarios uno debe calificarse como falto de confianza, sobreconfiado o confiado acerca de varios aspectos de la propia actuación.

6. Explique los diversos aspectos de la eficacia del entrenamiento.

   La eficacia del entrenamiento es un concepto relativamente nuevo en esta literatura. Consiste en la eficacia en la estrategia del juego, la motivación, la técnica y la construcción del carácter. Parece que los años de experiencia y el apoyo comunitario son más predictivos de los sentimientos de la eficacia del entrenamiento.

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. ¿Qué es la autoconfianza? ¿Cómo se relaciona con las expectativas?
2. Describir dos estudios que demuestren el importante rol que las expectativas pueden jugar con relación a la actuación.
3. Analizar las implicancias del estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) sobre los fectos de las expectativas para los entrenadores y profesores de educación física.
4. ¿Qué es la autoeficacia? ¿Cómo afecta la conducta?
5. Mencionar las seis fuentes de autoeficacia. ¿Qué evidencia sostiene la idea de que esas fuentes influencian la eficacia?
6. Analizar el proceso de modelado de cuatro etapas de Bandura.
7. Describir tres características de confianza y cómo éstas se relacionan con la actuación deportiva.
8. Describir la relación entre autoconfianza y rendimiento deportivo, incluyendo ideas sobre la sobreconfianza y la falta de ella.
9. Discutir tres estrategias para la construcción de la autoeficacia y describir cómo afectan el rendimiento deportivo.
10. Describir brevemente el modelo de autoconfianza incluyendo las fuentes de confianza, factores que la afectan y sus consecuencias.
11. ¿El momento psicológico es una ilusión? Tratar esta cuestión citando investigaciones relevantes para sustentar su respuesta.
12. Tratar los diferentes aspectos de la definición de la autoconfianza junto con sus diferentes fuentes.
13. Describir los cuatro componentes de la eficacia del entrenamiento, incluidos sus mejores predictores.
14. Escribir estrategias para construir la autoconfianza.

PALABRAS CLAVE

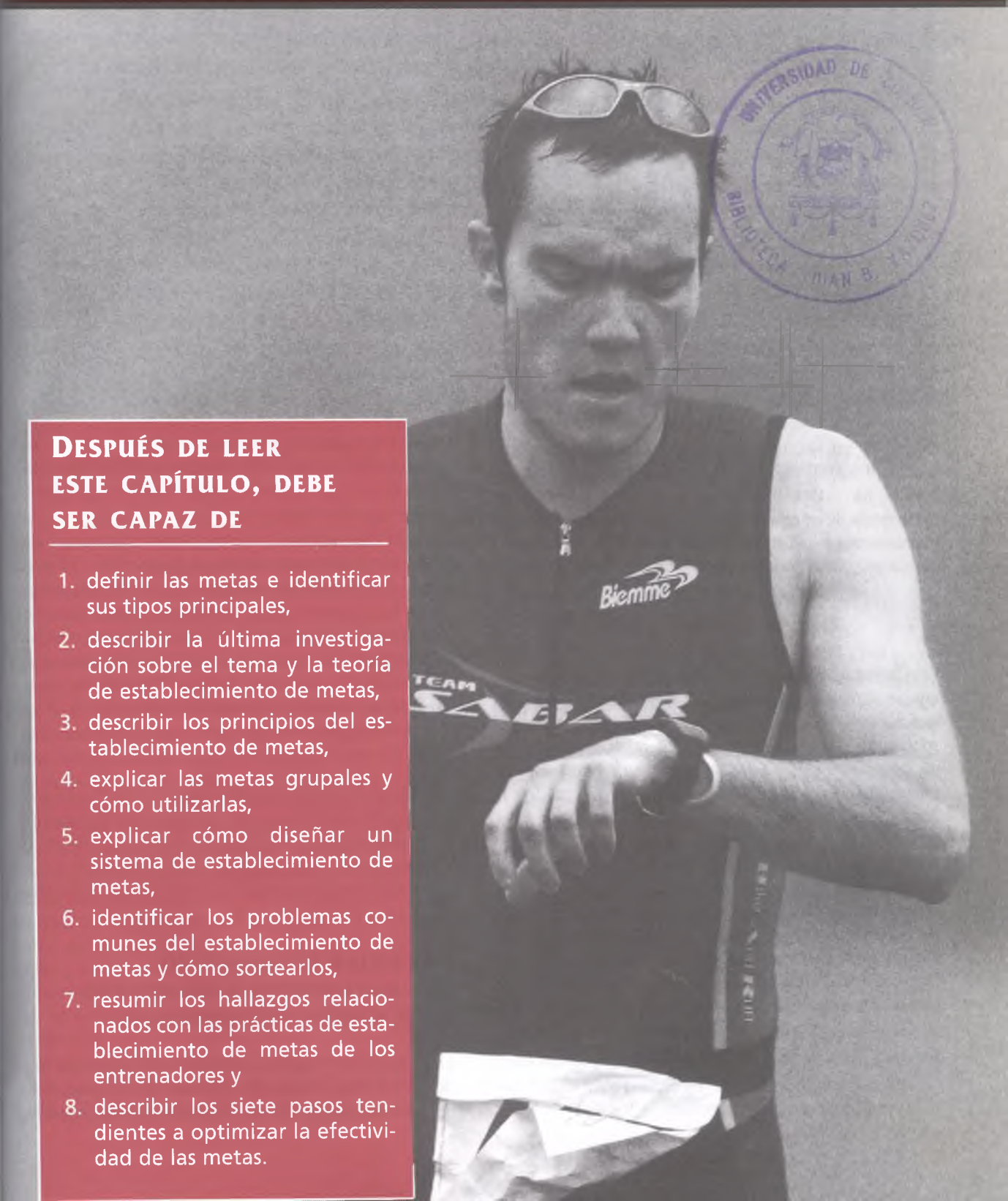
atención
autoconfianza
autoeficacia
claves de la persona
estado de autoconfianza
experiencias vicarias (modelado)
información sobre la actuación
"mano caliente"
mapa de metas
motivación
profecía autocumplida
rasgo de autoconfianza
reproducción motora
retención

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Usted es el nuevo entrenador del equipo de baloncesto de una escuela secundaria. Recién ha seleccionado a su equipo después de una rigurosa prueba. Cree que tiene un amplio rango de talento y habilidad en el equipo y quiere ser capaz de desarrollar el talento más joven. Pero también sabe qué fácil es caer en la trampa de crear diferentes expectativas sobre los distintos deportistas. Utilizando el proceso de cuatro etapas relacionado con cómo las expectativas de los entrenadores podrían influenciar la propia conducta y la de sus deportistas, explique qué tipos específicos de retroalimentación o instrucción usaría para mantener altas las expectativas sobre todos los deportistas. ¿Cómo estructuraría prácticas que ayuden a mantener alta la expectativa de un deportista?
2. Algunas veces creamos barreras psicológicas para nosotros mismos al no creer que podemos lograr algo. Analice tres situaciones de su vida (o de la de un amigo íntimo o de la de un miembro de su familia) en la que se creó una barrera psicológica. ¿Cómo podría organizar las cosas de un modo diferente para generar una expectativa más positiva?

Establecimiento de metas

15



UNIVERSIDAD DE
BIBLIOTECA JUAN B.

Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. definir las metas e identificar sus tipos principales,
2. describir la última investigación sobre el tema y la teoría de establecimiento de metas,
3. describir los principios del establecimiento de metas,
4. explicar las metas grupales y cómo utilizarlas,
5. explicar cómo diseñar un sistema de establecimiento de metas,
6. identificar los problemas comunes del establecimiento de metas y cómo sortearlos,
7. resumir los hallazgos relacionados con las prácticas de establecimiento de metas de los entrenadores y
8. describir los siete pasos tendientes a optimizar la efectividad de las metas.

Las personas a menudo suelen establecer **metas** para el deporte y la actividad física como las siguientes:

- Quiero perder 10 libras (4,5 kg).
- Quiero estar totalmente recuperado de mi lesión para el 15 de agosto.
- Mi objetivo es integrar el equipo titular.
- Quiero ser capaz de levantar mi propio peso en *press* de banca.
- Intento mejorar mi juego de golf y ganar el torneo del club.
- Mi objetivo es convertirme en entrenador de baloncesto universitario.

Se preguntará entonces por qué dedicamos un capítulo entero al establecimiento de metas si las personas ya establecieron sus propias metas. El problema no es que las personas identifiquen sus metas. El problema es que establezcan las metas correctas –es decir, aquellas que les brinden instrucciones y aumenten la motivación– y que los ayuden a aprender cómo mantenerlas y cumplirlas. Como la mayoría de nosotros hemos aprendido de las metas que nos hemos propuesto cada Año Nuevo, es mucho más fácil establecerlas que cumplirlas.

Rara vez las metas como perder peso y ejercitarse se establecen en términos de compromiso, dificultad, evaluación del progreso y estrategias específicas para cumplirlas. La mayoría de las personas no necesita ser convencida de que las metas son importantes; necesitan instrucciones para establecer metas efectivas y para diseñar un programa para cumplirlas.

Definición de metas

Con frecuencia, una de las formas en las que las personas que se dedican al deporte y al ejercicio físico ven las metas es a través de la noción de meta objetiva y meta subjetiva. Las **metas objetivas** se centralizan en "lograr un nivel específico de destreza en una tarea, habitualmente dentro de un tiempo estipulado" (Locke, Shaw, Saari y Latham, 1981, p. 145). Intentar lograr un nivel específico de pérdida de peso en un lapso de tres meses, lograr un cierto registro de ganancia-pérdida de un equipo al final de la temporada y lograr un menor tiempo de ejecución en la próxima competencia son ejemplos de metas objetivas. Por el contrario, las **metas subjetivas** son declaraciones generales de intencionalidad (p. ej., "Quiero hacerlo bien", "Quiero divertirme") que no son mensurables ni objetivas.

➢ Una meta objetiva es el deseo de lograr un nivel específico de destreza en una tarea, habitualmente en un plazo específico.

Tipos de metas

En la literatura sobre psicología del deporte y el ejercicio físico, las metas han sido vistas como concentración en el resultado, en la ejecución o en el proceso (Burton, Naylor y Holliday, 2001; Hardy y cols., 1996). A continuación revisamos brevemente los diferentes tipos de metas:

- Las **metas de resultado** se enfocan típicamente en el resultado competitivo de un evento, como ganar una carrera, lograr una medalla o anotar más puntos que el adversario. Por lo tanto, lograr estas metas depende no solamente del esfuerzo propio sino también de la capacidad y del juego del adversario. Uno puede jugar el mejor partido de tenis de su vida y así y todo perder; entonces, uno no logra cumplir la meta de resultado de ganar el partido.

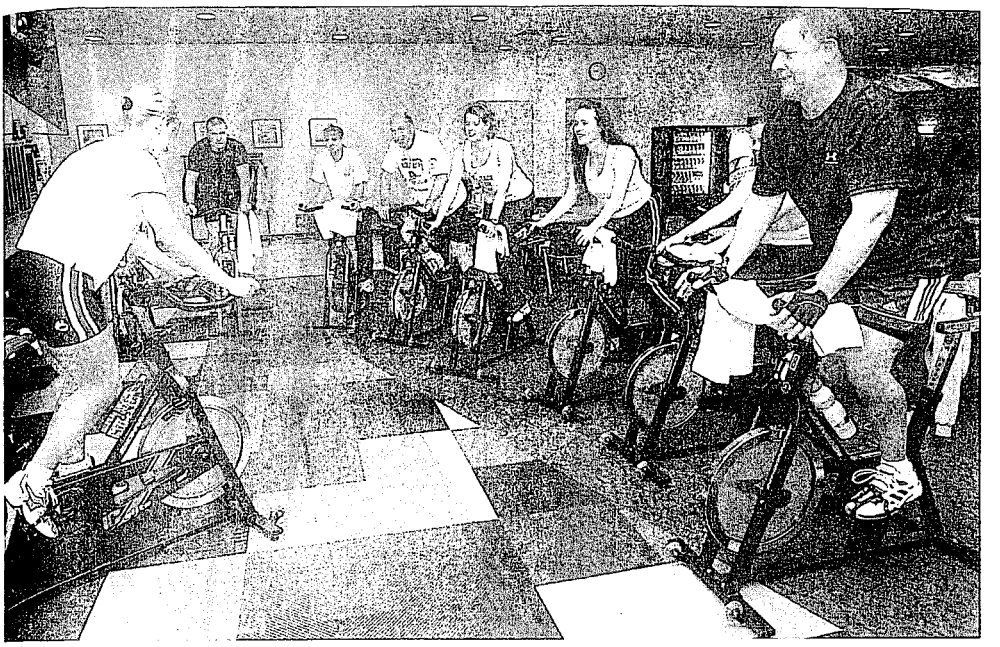
- Las **metas de cumplimiento** se centran en lograr objetivos de niveles o actuación, independientemente de los otros competidores, en general sobre la base de las comparaciones con las propias actuaciones anteriores. Por esta razón, las metas de resultado tienden a ser más flexibles y a estar bajo el propio control. Correr una milla en 6' 21" y mejorar del 70% al 80% el porcentaje de éxito del efecto *slice* en el primer saque son ejemplos de metas de cumplimiento.

- Las **metas de proceso** se focalizan en las acciones a las que se tiene que comprometer un individuo durante la actuación para actuar o rendir bien. Por ejemplo, una nadadora puede establecer una meta para mantener una prolongada elongación de su brazo durante la brazada en su nado de pecho estilo libre; un jugador de baloncesto puede establecer una meta para enfrentar la canasta y soltar la pelota en el pico de su salto. Resulta interesante que la investigación llevada a cabo por Kingston y Hardy (1997) haya demostrado que las metas de proceso sean particularmente efectivas para influenciar de manera positiva la autoeficacia, la ansiedad cognitiva y la confianza de los golfistas.

➢ Las metas de resultado en deporte se focalizan en lograr una victoria en un concurso competitivo, mientras que las metas de cumplimiento se centralizan en lograr niveles basados en las propias actuaciones anteriores, no en las de otros.

Las metas de resultado, de cumplimiento y de proceso en el cambio de conducta

Los deportistas y quienes se dedican a la actividad física deben establecer metas de resultado, de cumplimiento y de proceso porque las tres juegan roles importantes en



Un principiante en una clase de *spinning* podría establecer una meta de actuación: seguir al instructor durante una cantidad específica de minutos.

orientar el cambio conductual (Burton y cols., 2001). Las metas de resultado pueden facilitar la motivación a corto plazo fuera de la competición (pensar cómo uno se sintió al perder ante un archirrival puede ser una motivación para entrenar fuera de la temporada). Sin embargo, enfocarse en las metas de resultado justo antes de la competición o durante ésta, a menudo genera ansiedad y pensamientos molestos e irrelevantes (p. ej., preocuparse demasiado por la puntuación del juego y no prestar atención suficiente a la tarea que se está realizando).

Las metas de cumplimiento y de proceso son importantes porque habitualmente se puede hacer ajustes más precisos en éstas (p. ej., aumentar la meta del 80% al 82%) que en las de resultado, que a menudo tienen niveles más bajos (p. ej., se gana o se pierde un juego). Lograr una meta de cumplimiento o de proceso también depende mucho menos de la conducta del adversario. Por estas razones, las metas de cumplimiento y de proceso resultan particularmente útiles para los deportistas en el momento de la competencia, aunque también deben usarse durante la práctica.

En circunstancias especiales, poner demasiado énfasis en una meta de cumplimiento (p. ej., correr una milla en 5 minutos como mejor marca personal) puede provocar ansiedad, aunque esto sea menos probable que cuando se trata de un tipo de meta por resultado. Además, a menudo también resulta difícil darle prioridad a metas específicas de cumplimiento y proceso, a menos que se considere también una meta por resultado a largo plazo. Por ejemplo, si alguien quisiera aumentar 20 libras (9,07 kg), el programa de acondicionamiento físico sería muy diferente del que se diseñaría si alguien quisiera perder esa misma cantidad de peso. La clave está en saber cuándo concentrarse en cada tipo de meta y no caer en la trampa de poner toda la atención en las metas de resultado.

Siguiendo esta línea, un estudio (Filby, Maynard y Graydon, 1999) mostró que el uso de una combinación de estrategias para las metas (de resultado, de cumplimiento y de proceso) produjo un rendimiento significativamente mejor que confiar en una sola meta. Se concluyó que los deportistas necesitan dar prioridad a sus metas y que diferentes tipos de metas pueden resultar más efectivos en distintos momentos (p. ej., competición frente a práctica). Los autores destacan este punto cuando manifiestan que: "Los beneficios de adoptar una meta por resultado sólo se aprecian cuando se la combina con darle prioridad a un proceso de orientación inmediatamente antes o durante la actuación".

Dar prioridad a las metas subjetivas generales

Mientras la mayoría de la investigación sobre psicología del deporte se ocupa de las metas objetivas, no debe dejarse de lado la importancia de las metas subjetivas. En la literatura comercial o popular sobre productividad personal o administración de negocios, por ejemplo, se ha prestado una considerable atención a la identificación y clarificación de los propios valores personales y las prioridades, y luego se usaron estas metas subjetivas, generales, para formular otras más específicas que guiarán la conducta del día a día (Smith, 1994). El siguiente caso explica este punto.

Kim es una estudiante preuniversitaria y aspirante a universitaria con un área de especialización en educación física y ciencia deportiva. Sus metas son graduarse con excelentes notas, ingresar en la escuela de graduados y recibirse de fisioterapeuta. Al ser una buena alumna, participa en el equipo de carrera a campo traviesa, trabaja en el salón de entrenamiento, tiene un trabajo a tiempo parcial, participa en varios grupos sociales del campus y trata de volver a su casa cada vez que puede. Últimamente, Kim ha luchado porque no está logrando sus metas. Después de hablar con el psicólogo deportivo del departamento de atletismo, Kim se da cuenta de que el problema no son las metas específicas que ella estableció (p. ej., sacarse un 10 en Biomecánica, correr un tiempo especificado en el curso de una carrera a campo traviesa) sino sus prioridades globales o metas subjetivas. Ella está tratando de hacer demasiado y necesita dar prioridades a sus actividades. Después de reflexionar mucho, Kim desarrolló la siguiente lista de valores fundamentales y luego le dio prioridad a cada meta subjetiva utilizando una valoración de A (los más importantes), B (algo importantes) y C (menos importantes). Posteriormente usó la lista de prioridades generales cada semana para formular metas semanales específicas, y se aseguró de dedicarle la mayor atención al logro de las metas de las áreas de prioridad alta. Esto asegura que Kim pasará la mayor parte de su tiempo cumpliendo sus metas de mayor prioridad, no las que parecen críticas un día en particular pero que en realidad no son de mayor prioridad.

Meta	*Prioridad*
Rendir bien en la universidad	A
Correr carreras a campo traviesa	B
Hacer tareas de voluntariado en el salón de entrenamiento	B
Participar de las actividades sociales del campus	C
Ir a casa	C
Trabajar medio tiempo	C

La efectividad del establecimiento de metas

La motivación depende del establecimiento de la meta.

> EL ENTRENADOR DEBE TENER METAS. EL EQUIPO DEBE TENER METAS. CADA TENISTA DEBE TENER METAS. VERDADERAS METAS REALES... LAS METAS MANTIENEN A TODO EL MUNDO CONCENTRADO. LAS METAS ME COMPROMETEN AL TRABAJO, A CUMPLIR LOS PLAZOS, A SUFRIR Y A CUALQUIER OTRA SITUACION QUE SEA PARTE DEL PRECIO DEL ÉXITO.
>
> *UN DESTACADO JUGADOR DE TENIS UNIVERSITARIO (CITADO EN WEINBERG, 1988, P. 145)*

Las personas que se dedican al deporte y la actividad física han estado estableciendo metas durante largo tiempo y los jugadores de tenis captan algunos de los ingredientes clave del establecimiento de metas. Los psicólogos (sobre todo los que se especializan en negocios) también han estudiado el establecimiento de metas como una técnica motivacional durante largo tiempo (mucho mayor que los científicos del deporte), y estudiaron si establecer metas específicas y complejas mejora el rendimiento más que no establecer ninguna, o fijar metas fáciles de alcanzar o establecer metas más generales, como simplemente hacer lo mejor que uno pueda. Muchos de estos estudios fueron diseñados para probar los postulados de la teoría del establecimiento de metas de Locke (1968). Los revisores han concluido que el establecimiento de metas funciona y muy bien (Locke y cols., 1981; Locke y Latham, 1990; Mento, Steel y Karren, 1987). En realidad, más del 90% de los

estudios (más de 500 en total) demuestran que el establecimiento de metas tiene un efecto consistente y poderoso sobre la conducta, ya sea que se use con niños de la primaria o con científicos profesionales, ya sea para hacer una reunión para intercambiar ideas (*brainstorming*) o para cargar leños en camiones. Además, los efectos del establecimiento de metas han permanecido constantes en más de 40.000 participantes, utilizando más de 90 tareas diferentes y a través de 10 países diferentes. El establecimiento de metas es una técnica conductual que, en definitiva, funciona.

No solamente la investigación de la psicología general demuestra que el establecimiento de metas funciona, sino que un metaanálisis (una revisión estadística de la literatura que combina los resultados de estudios independientes e indica si los resultados fueron significativos a través de todos los estudios) de 36 estudios sobre psicología del deporte y el ejercicio físico presentó una conclusión similar (Kyllo y Landers, 1995). Más recientemente, Burton y cols. (2001) hallaron que 44 de 56 estudios (78%) sobre estudio y ejercicio físico demostraron efectos moderados a fuertes y concluyeron que el establecimiento de metas funciona bien en el deporte, aunque no demasiado bien en los negocios.

Los investigadores de establecimiento de metas han hallado que los siguientes factores aumentan de manera más contundente la efectividad del establecimiento de metas en entornos deportivos y de ejercicio físico: las metas de dificultad moderada, ambas metas de corto y largo plazos, la presencia de retroalimentación en el progreso hacia el logro de la meta, la especificidad de las metas, el reconocimiento público de las metas, el compromiso de lograr la meta, lo que el participante pone en el proceso de establecimiento de metas y el uso de una combinación de diferentes metas.

INVESTIGACIÓN SOBRE ESTABLECIMIENTO DE METAS

Los investigadores han examinado la relación entre los distintos tipos de metas (p. ej., específica o general, a largo plazo o a corto plazo, dificultad o facilidad) y las tareas de aptitud física (p. ej., la cantidad de sentadillas ejecutadas en tres minutos, tiempos de actuación en un evento de natación, lanzamientos de tiros libres en baloncesto; véase Weinberg, 1994, 2000, 2004, y Weinberg y Butt, 2005 para revisiones detalladas). Los resultados en general indican que las metas específicas tanto de corto como de largo plazo y de moderadas a muy difíciles fueron las que se asociaron con las mejores actuaciones. En un estudio, estudiantes universitarios de un curso de baloncesto de ocho semanas establecieron metas tanto específicas como generales para tareas de habilidades fundamentales en baloncesto (p. ej., trabajo de piernas en defensa, lanzamientos de tiros libres, driblear). El establecimiento de metas específicas más que generales aumenta el rendimiento, aunque no en todas las tareas. Específicamente, el establecimiento de metas parece aumentar el rendimiento de las tareas de baja complejidad mejor que las de alta complejidad (Burton, 1989a). Además, algunos estudios de intervención que utilizan el establecimiento de metas para ayudar a cambiar la actuación y la conducta en el tiempo en los deportes y el ejercicio físico han demostrado de manera consecuente el efecto positivo que las metas pueden tener en mejorar el rendimiento en deportes como el lacrosse (Weinberg, Stitcher, Richardson y Jackson, 1994), baloncesto (Swain y Jones, 1995), fútbol americano (Ward y Carnes, 2002), *hockey* sobre hielo (Anderson, Crowell, Doman y Howard, 1988), fútbol (Brobst y Ward, 2002), natación (Burton, 1989b), tenis (Galvan y Ward, 1998) y golf (Kingston y Hardy, 1997).

➢ El establecimiento de metas es una técnica muy poderosa para aumentar el rendimiento, si bien debe implementarse en forma correcta.

Además de mejorar nuestro entendimiento sobre lo que hace más efectivas las metas, los investigadores de psicología del deporte también han aprendido mucho sobre el proceso de establecer metas, incluso cómo las personas establecen metas, qué metas son las más importantes para las personas, qué barreras impiden lograr la meta y cómo los diferentes tipos de personas difieren en el establecimiento de sus metas. Sin embargo, la investigación llevada a cabo recientemente mediante el uso de cuestionarios y entrevistas a deportistas universitarios, atletas olímpicos y jóvenes deportistas (Weinberg, Burke y Jackson, 1997; Weinberg, Burton, Yukelson y Weigand, 1993, 2000) ha revelado mucho sobre las preferencias de los deportistas y las estrategias para el establecimiento de metas, incluidas las siguientes:

- Casi todos los deportistas utilizan algún tipo de establecimiento de metas para aumentar el rendimiento, que pueden tener una eficacia moderada o alta.
- Mejorar la actuación (los atletas olímpicos), ganar (los deportistas universitarios) y disfrutar (los deportistas jóvenes) fueron las metas más importantes para los deportistas. Éstas fueron las tres metas principales para cada tipo de deportista, aunque varió la que ubicaron en primer lugar.
- Los deportistas comentaron que preferían metas que fueran moderadamente difíciles, difíciles y muy difíciles; éstas fueron, en orden, las tres preferencias elegidas en relación a la **dificultad de la meta**.

No obstante, surge una gran disparidad individual en relación a la preferencia por el grado de dificultad de la meta.

- Para los deportistas universitarios, las barreras más grandes para lograr las metas incluyeron el estrés, la fatiga, las presiones académicas, las relaciones sociales y la falta de tiempo. Para los atletas olímpicos, las barreras fueron básicamente internas (p. ej., falta de confianza, falta de retroalimentación relacionada con la meta, demasiadas metas o metas conflictivas) o externas (p. ej., falta de tiempo, compromisos de trabajo, responsabilidades familiares y personales).
- Las mujeres establecen metas más a menudo y les resultan más efectivas que a los hombres (salvo las metas de resultado).
- Los deportistas no escriben sus metas en forma sistemática, aunque piensen mucho en ellas.
- Cuanta más experiencia logren los deportistas en el establecimiento de metas, resultarán mejores para desarrollar estrategias efectivas para el establecimiento de metas.
- La primera razón que ofrecieron los deportistas para establecer metas fue para que se les diera orientación y que se los mantuviera concentrados en la tarea inmediata.
- Los deportistas que utilizan múltiples estrategias para establecer metas muestran su mejor actuación.
- Las diferencias individuales (p. ej., orientación de la meta, locus de control) necesitan ser consideradas cuando se establecen metas.

Aunque los investigadores de psicología general, así como de psicología del deporte, han presentado una considerable evidencia sobre el establecimiento de metas como una técnica poderosa para mejorar el rendimiento,

Prácticas de establecimiento de metas para los entrenadores de colegios secundarios y universitarios

La mayoría de la investigación sobre establecimiento de metas en el deporte y el ejercicio físico se ha centrado en el deportista. No obstante, la investigación llevada a cabo por Weinberg y cols. (Weinberg, Butt y Knight, 2001; Weinberg, Butt, Knight y Perritt, 2001) se ha ocupado de las prácticas de establecimiento de metas de los entrenadores. A continuación se detallan los conceptos destacados de esos hallazgos.

- Virtualmente, todos los entrenadores establecen metas para la competición y la práctica (individuales y de equipo) así como metas personales relacionadas con el entrenamiento.
- Existe una gran variabilidad en el entendimiento que tienen los entrenadores de los principios de establecimiento de metas, así como de la frecuencia con la cual las usaron.
- Los entrenadores reevaluaron sus metas aunque entre ellos varía de manera notable cuán sistemáticamente y con qué frecuencia lo hacen.
- Los entrenadores tenían algunas metas que impusieron y otras sobre las cuales obtuvieron información de los jugadores.
- Aunque los entrenadores usaron metas de actuación, proceso y resultado, tendieron a favorecer las metas de actuación y proceso.
- La razón principal para establecer metas fue brindar un propósito y directivas, seguidas de la mejora del jugador, y propiciar la cohesión del equipo (metas de equipo).
- Las barreras a las metas fueron vistas como físicas (p. ej., una lesión), psicológicas (p. ej., falta de confianza) y externas (p. ej., padres demasiado involucrados).
- El aspecto más importante del compromiso con la meta es el disfrute personal.
- La única desventaja del establecimiento de metas se observó cuando se establecieron metas demasiado altas y produjeron el consecuente fracaso.
- Los entrenadores establecieron metas de corto y largo plazos, pero se concentraron más en las de corto plazo, que les brindó retroalimentación sobre el progreso hacia el logro de las metas a largo plazo.
- Los entrenadores fueron inconsistentes al escribir sus metas.

no es un método infalible. Se debe implementar a conciencia, entendiendo el proceso y la planificación. Son necesarios los abordajes sistemáticos y la monitorización del proceso si uno es capaz de determinar cuándo y cómo el establecimiento de metas es más efectivo en un programa.

POR QUÉ FUNCIONA EL ESTABLECIMIENTO DE METAS

Los investigadores han explicado por qué el establecimiento de metas funciona en dos sentidos. Como se mencionó, las metas de resultado, cumplimiento y proceso influencian la conducta de manera indirecta al afectar importantes factores psicológicos como la confianza y la ansiedad. Esto se ha clasificado como **visión indirecta del proceso de pensamiento**, dado que las metas conducen a cambios en los factores psicológicos que luego influencian la actuación. Por el contrario, la **visión mecanística directa**, que es la más estudiada, especifica que las metas influencian la actuación en alguna de estas formas directas:

1. Las metas dirigen la atención hacia elementos importantes de la tarea que está siendo realizada.
2. Las metas movilizan los esfuerzos del que ejecuta la tarea.
3. Las metas prologan la persistencia del que ejecuta la tarea.
4. Las metas fomentan el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje.

En principio, las metas dirigen la atención hacia elementos importantes de la habilidad que el deportista puede no atender habitualmente. Por ejemplo, cuando los jugadores de fútbol establecen metas específicas para mejorar sus partidos, se concentran en una habilidad en particular que necesitan mejorar, como ejecutar tiros de esquina, avanzar con la pelota y ganar las pelotas divididas. En realidad, la investigación con deportistas (Weinberg y cols., 1993, 2000) ha confirmado que la razón principal por la cual los deportistas establecen metas es para ordenarse y focalizarse en sus acciones.

Las metas también movilizan el esfuerzo y la persistencia brindando incentivos. Por ejemplo, una nadadora puede no querer practicar en un día determinado debido a que le resulta imposible esforzarse en hacerlo. No obstante, si se divide la distancia que necesita nadar en diez partes iguales, o metas, puede encontrar incentivos que parecen razonables. De manera similar, perder 50 libras (22,67 kg) puede parecer una meta imposible de cumplir que requiere una considerable persistencia. Pero fijando como submeta perder de 1 a 2 libras (450 a 900 gramos) por semana y registrándola en una planilla de logros, uno se siente mucho más motivado y sigue con el plan para bajar de peso.

El establecimiento de metas tiene una ventaja oculta, también, debido a que alienta al aprendizaje de nuevas estrategias. Una persona que realiza ejercicios físicos que quiera perder 20 libras (9,07 kg) podría decidir que tiene que practicarlos por la mañana temprano (nueva estrategia) si desea asegurarse de que lo hará en forma regular. De manera similar, una jugadora de baloncesto cuya meta es mejorar su porcentaje de tiros libres del 70% al 80%, podría refinar su rutina de prelanzamientos libres cambiando la biomecánica de su lanzamiento, o practicando más tiros aun si está cansada. En un estudio empírico (Burton, 1989b), los nadadores aprendieron a establecer metas de actuación. Más importante, los nadadores que mostraron una gran capacidad (en comparación con los que mostraron menos) para establecer metas (ellos aprendieron la estrategia de establecer metas de actuación) demostraron menos ansiedad, mayor confianza y mejoraron el rendimiento. En esencia, las metas aparentemente influencian la actuación en forma indirecta a través de los efectos en los estados psicológicos. Por lo tanto, se deben monitorizar los efectos de establecer metas en los estados psicológicos. Por ejemplo, el establecimiento de metas podría aumentar la confianza o la concentración, de manera que estos estados psicológicos deben ser monitorizados a través de una tabla.

PRINCIPIOS DEL ESTABLECIMIENTO DE METAS

Se puede identificar una cantidad de principios de establecimiento de metas a partir de la investigación y la práctica (Gould, 2005; Murphy, 1996). La aplicación correcta de estos principios brinda un fuerte sustento para diseñar un programa de establecimiento de metas. Por lo tanto, aunque la investigación puede proporcionar la "ciencia" de establecer metas, el "arte" de hacerlo (cuándo y para quién se deben establecer metas) sólo puede ser practicado por el entrenador o por el mismo deportista. En esencia, la efectividad de cualquier programa para establecer metas depende de la interacción entre individuos y la situación en la cual la persona está ubicada. Los principios de establecimiento de metas son:

1. Establecer metas específicas.
2. Establecer metas moderadamente difíciles pero realistas.
3. Establecer metas a largo y corto plazos.
4. Establecer metas de actuación y proceso, así como de resultado.

5. Establecer metas de práctica y de competencia.
6. Registrar las metas.
7. Desarrollar las estrategias para alcanzar las metas.
8. Considerar la personalidad del participante y su motivación.
9. Alentar el compromiso de la persona con su meta.
10. Brindar apoyo para el logro de la meta.
11. Brindar evaluación y retroalimentación sobre la meta.

En las siguientes secciones trataremos cada uno de estos principios.

ESTABLECIMIENTO DE METAS ESPECÍFICAS

Las metas específicas influencian el cambio conductual más efectivamente que las metas generales como "hacer lo mejor que se pueda" o no tener ninguna meta. No obstante, muchos maestros, entrenadores y profesores de gimnasia aún les dicen a sus alumnos o clientes simplemente que "hagan lo mejor que puedan". Las metas se deben fijar en términos muy específicos, mensurables y conductuales. Por ejemplo, una meta para mejorar el juego de golf es demasiado vaga. Una meta mejor sería disminuir el *handicap* de 14 a 11 sobre el par, mejorando la exactitud de los golpes de aproximación al *green* con un hierro corto. De manera similar, la meta para bajar el nivel de colesterol es amplia e imprecisa comparada con la de bajar el nivel de colesterol de 290 a 200, eliminando la colación de la noche (patatas fritas de copetín) y comenzando un programa de ejercicios de caminata cuatro veces a la semana. Para ser más efectiva, la meta se debe establecer en términos específicos.

➢ Las metas específicas, comparadas con las de "hacer lo mejor que se pueda", son más efectivas para producir cambios conductuales.

ESTABLECIMIENTO DE METAS MODERADAMENTE DIFÍCILES PERO REALISTAS

Las metas efectivas son lo suficientemente difíciles como para desafiar a un participante pero lo suficientemente realistas como para que se puedan cumplir. En realidad, en su metaanálisis, Kyllo y Landers (1995) hallaron que las metas "moderadamente difíciles" llevan a un mejor rendimiento. Las metas son de poco valor si no es necesario ningún esfuerzo para lograrlas, y los participantes rápidamente pierden el interés en un programa que involucra este tipo de metas. Pero las metas que son también muy difíciles de cumplir pueden llevar a la frustración, a reducir la confianza y a empeorar el desempeño. El secreto es lograr el equilibrio entre el desafío de la meta y la posibilidad de ser cumplida, tarea que no es fácil. Los profesionales deben conocer las capacidades y el nivel de compromiso de las personas con las que trabajan. A medida que las personas ganan experiencia profesional, les resulta más fácil juzgar capacidades y saber cuánto tiempo tomará para observar mejoría.

Si el entrenador o el instructor no tienen una extensa experiencia con la actividad o con las personas que participan del programa, es mejor equivocarse y establecer metas que se puedan cumplir fácilmente. De esta forma, los participantes no resultarán frustrados. Tan pronto como quede claro que los participantes están cumpliendo sus metas con facilidad es momento de establecer metas más desafiantes y moderadamente difíciles.

METAS DE LARGO Y CORTO PLAZOS

Los cambios conductuales más grandes no ocurren de la noche a la mañana. Por lo tanto, se deben establecer metas tanto a largo plazo como a corto plazo, y la investigación ha demostrado que ambas son importantes (Kane, Baltes y Moss, 2001). Concentrarse sólo en metas a largo plazo no mejora el rendimiento (Kyllo y Landers, 1995). Pensemos en una escalera con metas a largo plazo o sueños en la cima, el nivel actual de capacidad en el escalón más bajo, y una secuencia de metas a corto plazo

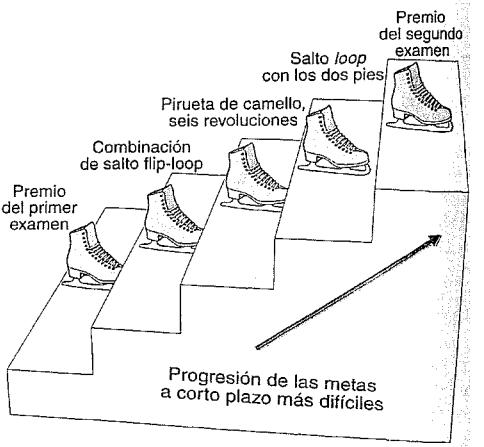


Figura 15.1 Una escalera de establecimiento de metas para un grupo de patinadoras de 8 a 11 años que practican patín artístico.

unidas progresivamente que conectan la cima con el piso de las escaleras. La figura 15.1 ilustra una escalera de establecimiento de metas utilizada con un grupo de patinadoras de entre 8 y 11 años que practican patinaje artístico. Las patinadoras tenían una meta a largo plazo para lograr el próximo nivel de examen (realizando un conjunto de habilidades preestablecidas) pero no estaban listas para dar el examen en ese momento. Por lo tanto, el entrenador armó una cartilla de progresión de habilidades, o metas a corto plazo, que prepararía a las jóvenes patinadoras para lograr el próximo nivel de examen. Se implementó la escalera de establecimiento de metas, y cada vez que una patinadora realizaba con destreza una habilidad en particular, se pegaba un patín dorado autoadhesivo en el gráfico hasta que todas las submetas se completaron y se logró la meta a largo plazo.

La escalera de metas a corto y largo plazos ha sido exitosamente adaptada y usada con deportistas de elite también, incluso con varios campeones mundiales y olímpicos. También se puede adaptar con facilidad para los programas de ejercicios físicos. Por ejemplo, la figura 15.2 ilustra una escalera de establecimiento de metas (ilustrada como si fuera el escalamiento de la montaña del cambio conductual) para una persona que estaba comenzando un programa de ejercicio físico diseñado para mejorar su salud y su condición física en conjunto. Como ocurría en el ejemplo del patinaje artístico, la clave es desarrollar una progresión de metas a corto plazo que conduzcan a un objetivo a largo plazo.

Las metas a corto y largo plazos deben estar ligadas. Las metas a largo plazo de una persona deben estar ligadas a una serie de metas físicas y psicológicas a corto plazo más inmediatas. Esto debe crear una progresión de metas, en la que se comienza con algunas de las que la persona pueda lograr de forma inmediata y seguida de objetivos más difíciles y distantes.

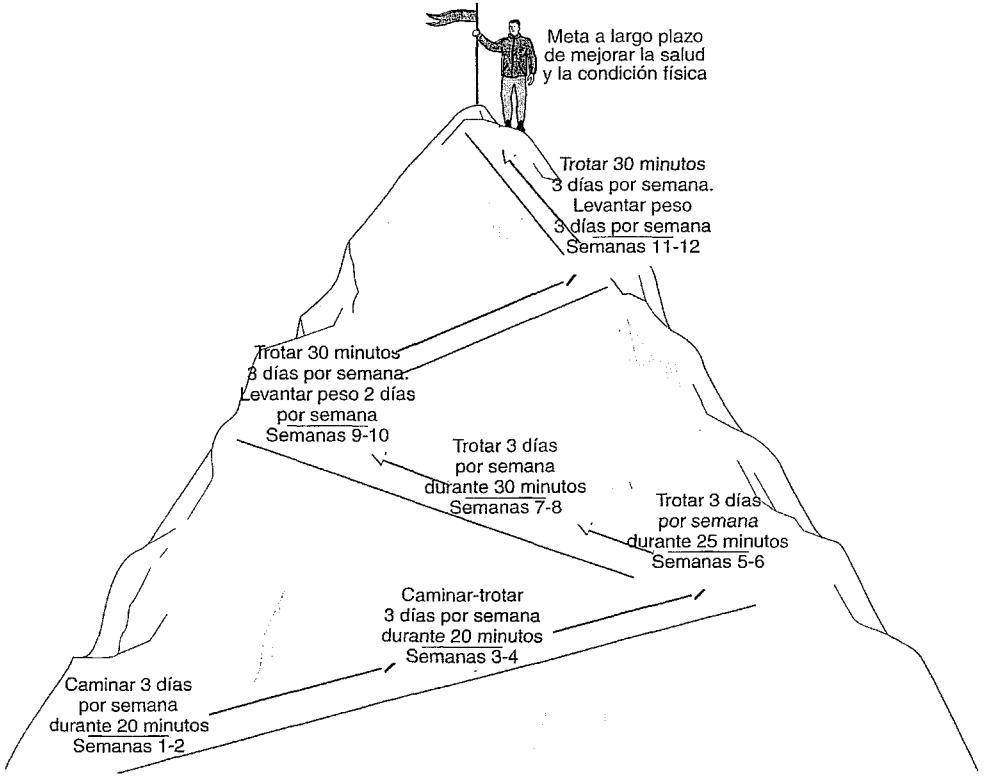


Figura 15.2 Ascender la montaña del cambio conductual, una progresión de metas a corto plazo que llevan a mejorar la salud y el estado físico.

ESTABLECIMIENTO DE METAS DE ACTUACIÓN Y PROCESO, Y TAMBIÉN DE RESULTADO

Es difícil no pensar en ganar o en cómo la propia actuación se compara con la de los otros. Después de todo, ganar y perder reciben mucha más atención de los otros que el logro de la meta personal de un individuo. No sorprende, entonces, que a menudo los deportistas mencionen como metas resultados, como ganar partidos, ganar campeonatos o vencer a un oponente en particular.

Irónicamente, la mejor manera de ganar un campeonato o vencer a un oponente en particular es concentrarse en las metas de actuación o proceso. Poner demasiado énfasis en las metas de resultado crea ansiedad durante la competencia, y el deportista gasta tiempo indebido preocupándose en lugar de concentrarse en la tarea que está desempeñando. No es que las metas de resultado sean malas, es que simplemente un exceso de énfasis en ellas (en especial durante la actuación) puede reducir el rendimiento en lugar de aumentarlo.

La clave, entonces, es enfatizar continuamente las metas de actuación y proceso. Para cada meta de resultado que un deportista establece, deben existir varias metas de actuación y proceso que conduzcan a ese resultado (Filby y cols., 1999). Por ejemplo, si está trabajando con los miembros del equipo *junior* de sóftbol de la secundaria que quiere ganar el torneo de la ciudad, debe poner énfasis en las metas de actuación relevantes para mejorar el promedio de bateo del equipo y el robo de bases. Además, se deben enfatizar las metas de proceso, como que los jugadores mejoren su técnica de *sliding* y los lanzadores mejoren sus *pickoffs*, en la práctica y luego en los partidos. Aliente todo esfuerzo para lograr estas metas y registre en gráficos cómo progresan en su logro a lo largo de toda la temporada.

ESTABLECIMIENTO DE METAS DE PRÁCTICA Y DE COMPETICIÓN

Con demasiada frecuencia, los deportistas y entrenadores se enfocan sólo en metas para la competición. Es importante establecer **metas de práctica** porque los deportistas pasan gran parte del tiempo practicando (sobre todo en comparación con la competencia) y existe la posibilidad de que algunos individuos se aburran de las largas horas de práctica. Establecer metas de práctica es, entonces, una buena manera de lograr un perfil competitivo poniendo énfasis en mejorar aquello en lo que uno no puede trabajar habitualmente y mantener la motivación. Resulta interesante que al estudiar a los atletas olímpicos más exitosos en comparación con los menos exitosos, Orlick y Partington (1988) hallaran que el establecimiento de metas de práctica para una práctica calificada fue un factor que diferenció a los dos grupos. Como ejemplos de meta de práctica, un esquiador de carreras de descenso puede proponerse esquiar tres secciones planas de la pista determinado día, o un tenista puede intentar ir más seguido a la red.

➢ Por cada meta de resultado que establece un deportista, el individuo debe establecer varias metas de actuación y proceso que lleven a ese resultado.

REGISTRAR LAS METAS

El adagio "ojos que no ven, corazón que no siente" tiene relevancia para los procedimientos de establecimiento de metas. Varios psicólogos deportivos (Botterill, 1983; Gould, 2005; Ward y Carnes, 2002) han recomendado que, una vez que las metas se fijen, deben registrarse y ubicarse en lugares fácilmente visibles. Lamentablemente, muchos deportistas no registran sus metas en forma sistemática (Weinberg y cols., 1993, 2000).

Hay muchas maneras de registrar las metas. Los deportistas y los que practican ejercicio simplemente pueden escribir sus metas en tarjetas con índice, o pueden formular contratos conductuales complejos. Ninguna estrategia es óptima. No obstante, cuanto más eficiente sea el método de registro, más útil resultará. Por ejemplo, escribir las metas en una tarjeta y colocarla en el casillero propio o en el espejo del cuarto en la casa resulta más efectivo y eficiente en tiempo que componer un contracto conductual en profundidad que luego se firma y se guarda en un cajón, y nunca más se vuelve a mirar. Los deportistas que usan tablas de entrenamiento a menudo encuentran de utilidad incluir secciones en las cuales registrar las metas y sus progresos en su consecución.

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE LOGRO DE METAS

Establecer metas sin el correspondiente desarrollo de las **estrategias para el logro de esas metas** es como conducir un automóvil por una ciudad desconocida sin consultar el mapa. Se debe contar con estrategias que acompañen las metas que uno se fija. Hacer *chips* con todo un balde de pelotas de golf en un *green* de práctica durante tres días a la semana es una estrategia para lograr la meta de disminuir el *handicap* en tres tiros. Participar en un programa de caminata que quema 2.500 calorías por semana es una estrategia para lograr una meta de pérdida de peso de 20 libras (9,07 kg) en cinco meses. Las estrategias deben ser específicas y deben incluir números definitivos (p. ej., cuánto, cuánta, con qué frecuencia), de manera que uno sepa cómo lograr el propio

objetivo. Los deportistas y quienes practican ejercicios físicos deben construir la flexibilidad en las estrategias de logro de metas. En lugar de decir que levantarán peso los lunes, miércoles y viernes, es mejor decir que lo harán tres veces por semana. De esta manera, aquel que no pueda hacerlo en alguno de los días designados, lo podrá hacer cualquier otro día y, entonces, lograr su meta.

CONSIDERAR LAS PERSONALIDADES Y LAS MOTIVACIONES DE LOS PARTICIPANTES

Cuando uno ayuda a los deportistas y a los participantes de un programa de ejercicio a fijar y lograr metas, hay que considerar sus personalidades y sus orientaciones psicológicas (Evans y Hardy, 2002; Lambert, Moore y Dixon, 1999). La motivación del individuo y las orientaciones de los objetivos influencian las metas que una persona adopta y en cómo funciona el proceso de establecimiento de metas. Los que tienen mayores logros (véase el capítulo 3 sobre motivación de logro), cuyas personalidades se caracterizan por altos niveles motivacionales para lograr el éxito y bajos niveles de motivos para evitar los fracasos, rápidamente buscan y adoptan metas que representan un desafío, si bien son realistas. Por el contrario, los que tienen logros menores (con altos niveles motivacionales para evitar el fracaso y bajos niveles motivacionales para lograr el éxito) evitan las metas que representan un desafío y buscan adoptar metas muy fáciles o muy difíciles. Más aún, el clima motivacional generado por el maestro, entrenador o profesor de gimnasia debe ayudar a alentar la máxima participación de individuos con diferentes personalidades y necesidades (Ntoumanis y Biddle, 1999).

De manera similar, los niños en la etapa comparativo-social de logros tienden a concentrarse en las metas competitivas y de resultado. Las personas competitivas también se concentran en metas de resultado, mientras que los deportistas y quienes practican ejercicio físico con orientación hacia la tarea están más predispuestos a las metas de actuación y proceso. Por último, los investigadores han hallado que las personas con un **optimismo** disposicional alto abordan el establecimiento de metas de manera diferente respecto de aquellos que tienen poco optimismo.

Comprender y reconocer esas diferencias de la personalidad lo ayudarán a saber lo que tiene que esperar de las personas a las que ayuda a establecer metas. Los que logran mayores resultados, las personas con un optimismo alto y los deportistas y gimnastas con orientación a la tarea responderán bien a los esfuerzos que haga para establecer metas. Para los que tienen un menor nivel de logros, aquellos cuyo optimismo es escaso, y los participantes orientados al resultado, no es necesario que enfatice reiteradamente la importancia del establecimiento de metas realistas de actuación y proceso. También será necesario monitorizar a los participantes de esta categoría para asegurarse de que no se retrotraen a metas de resultado más familiares.

También se necesita un esfuerzo extra para centrarse en las metas de actuación y proceso de los niños. El establecimiento de metas debe resultar más fácil una vez que los jóvenes llegan a la etapa integrada y se sienten cómodos concentrándose en una mejora personal.

ALENTAR EL COMPROMISO DEL INDIVIDUO CON SU META

Una persona no logrará su meta sin comprometerse a ello. Los instructores deberán promover el compromiso con la meta alentando el progreso y brindando una retroalimentación coherente. Los maestros o entrenadores no deben establecer como propias las metas de sus alumnos o deportistas. Por el contrario, deben hacer que sus participantes tomen parte en el proceso de establecimiento de metas solicitándoles su participación y dejándolos fijar sus propias metas.

BRINDAR APOYO A LA META

Otras personas también pueden apoyar a los deportistas, estudiantes y gimnastas en su establecimiento de metas. Con demasiada frecuencia este **apoyo a la meta** no existe. Por ejemplo, un entrenador de *lacrosse* de colegio secundario cuyo equipo está compitiendo por el campeonato del distrito puede hacer que sus jugadores establezcan una serie de metas de actuación. Mientras tanto, los padres, los maestros y los amigos de los jugadores con frecuencia les preguntan si van a ganar el campeonato. Se puede educar a estas otras personas tan significativas sobre la importancia de las metas de actuación y proceso (más que resultado) mediante el envío de cartas a los padres, anuncios en las reuniones de plantel y crónicas en el periódico escolar.

➢ Conseguir el apoyo de otras personas importantes para que el establecimiento de metas sea más efectivo.

El apoyo de los esposos es un factor crítico que afecta la adherencia al ejercicio (Dishman, 1988). Por lo tanto, muchos especialistas en acondicionamiento físico corporativos han hallado útil incorporar a los esposos en los programas de pérdida de peso y acondicionamiento, e invitarlos a sustentar el logro de las metas de los participantes. Por último, los profesionales del acondicionamiento físico necesitan mostrar un interés genuino por estas personas con quienes trabajan. Deben revisar las metas de los participantes, preguntarles sobre sus progresos, buscar empatía con sus luchas y crear una atmósfera de cuidado, optimismo y aliento.

Optimismo disposicional y el sistema de las 4W para su desarrollo

¿Por qué algunas personas persiguen y logran sus metas mientras otras parecen ser menos efectivas al hacerlo? El psicólogo Charles Snyder (1994) se ha referido a este tema en su investigación sobre el optimismo. Para Snyder y cols., el optimismo es desear que algo ocurra habiendo trabajado para ello. Por el contrario, involucra el proceso de pensamiento por el cual las personas tienen una percepción general de que las metas se pueden lograr y qué habilidades se pueden aplicar para lograrlas. Específicamente, las personas con un optimismo alto: a) tienen un sentido de determinación orientada a la meta o agente y b) planifican las formas de lograr las metas o caminos identificados. Coherente con el modelo de personalidad de interacción persona-situación, se han desarrollado las medidas de esperanza como rasgo y como estado, y se halló que se corresponden con ajustes psicológicos, logros, resolución de problemas y salud.

Basado en la investigación acerca del optimismo como parte del programa de habilidades vitales de entrenamiento para deportistas, Gould y cols. (2000) han desarrollado el sistema de establecimiento de metas Power 4W para ayudar a los jóvenes a aprender a establecer metas y desarrollar altos niveles de optimismo. Se basa en el hallazgo de que las personas exitosas en el deporte y en la vida son positivas, optimistas y emprendedoras. Las personas exitosas, dentro y fuera de este ámbito, establecen metas, desarrollan estrategias para lograrlas, trabajan duramente para lograr esas metas, y ven las dificultades y los desafíos como oportunidades frente a los obstáculos insalvables (Snyder, 1994).

Al utilizar el sistema Power 4W, los deportistas desarrollan los siguientes cuatro componentes del programa:

- *Wish power* (desear el poder): identificar las metas soñadas propias (p. ej., Dan desea ganar la titularidad de su equipo secundario de fútbol americano).
- *Want power* (querer el poder): establecer metas realistas a corto y largo plazos, que cuando se cumplen, conducen a la meta soñada (p. ej., Dan necesitará jugar de manera inteligente, ser más fuerte desde el punto de vista físico y estar en una óptima condición física).
- *Way power* (caminos hacia el poder): desarrollar planes, caminos y estrategias múltiples para lograr las metas de cada uno (Dan practica halterofilia cuatro veces por semana, corre 3 millas por día para aumentar su resistencia y estudia las filmaciones sobre los partidos del año anterior).
- *Will power* (tener voluntad de poder): hallar la determinación, el compromiso y la disciplina necesarios para trabajar de manera coherente hacia las propias metas y sortear los obstáculos que aparecen (Dan habló con su amigo Bob, quien estuvo de acuerdo en entrenar con él y alentarlo; él escribió y memorizó cinco frases motivacionales para decir durante los tramos más duros de su carrera y ubicó la foto de su equipo en el espejo de la habitación para que le hiciera recordar su sueño).

BRINDAR LA EVALUACIÓN Y LA RETROALIMENTACIÓN DE LAS METAS

La retroalimentación sobre el progreso de la actuación es absolutamente esencial si las metas van a cambiar en forma efectiva la actuación y la conducta. Sin embargo, y muy frecuentemente, los entrenadores y profesores de gimnasia fallan al no brindar la evaluación y la retroalimentación relacionada con la meta del participante.

➢ La evaluación y la retroalimentación de la meta son esenciales para facilitar el cambio de conducta.

Las estrategias para la evaluación de metas se deben iniciar al comienzo del programa de establecimiento de metas e implementarse de manera constante en la medida en que el programa progrese. La evaluación puede tomar varias formas (véase el cuadro 15.1 para algunos ejemplos). La clave es ser coherente. Con demasiada frecuencia, las personas pasan un tiempo considerable definiendo y fijando metas sólo para que su trabajo no se pierda debido a que no se cumple con la evaluación y la retroalimentación esencial. Por lo tanto, los entrenadores deben brindar retroalimentación específica a los deportistas acerca de su progreso hacia las metas, además de que el propio deportista anote sus metas y registre sus progresos.

Cuadro 15.1 Formas de evaluación de metas

Meta	Estrategia para la evaluación de la meta
Perder 20 libras (9,07 kg) en 6 meses	Que el cliente informe su peso al instructor cada semana.
Aumentar el porcentaje de lanzamiento de tiros libres del 65% al 72% al finalizar la temporada	Que el administrador del equipo (*team manager*) lleve una tabla con el porcentaje de estadísticas de tiros libres después de cada partido y que calcule el promedio anual de tiros libres a la fecha.
Asistir tres veces por semana a la clínica para rehabilitar una lesión hasta la recuperación	El centro de rehabilitación llevará el registro de las asistencias y se las notificará al entrenador.
Mejorar los niveles de concentración durante la práctica	El entrenador entrega al jugador una tarjeta de informe semanal, puntuando en una escala de 0 (baja) a 10 (alta) la concentración en la práctica.
Mejorar la cooperación de los alumnos en la clase de educación física del colegio primario	El maestro lleva la cuenta de las acciones cooperativas en una lista de verificación conductual durante la semana y vuelca en una tabla las mejoras de varias clases que luego publica en la cartelera del gimnasio.

DESARROLLO DE METAS GRUPALES

Hasta la fecha, los psicólogos especializados en deporte y actividad física han puesto el mayor énfasis en las metas individuales de gimnastas y deportistas y en cómo estas metas influencian el cambio conductual. Sin embargo, la investigación llevada a cabo por Brawley y cols. (1992) reveló el uso masivo de las metas de grupo o de equipo, tanto para la práctica como para la competición. El tipo de meta varía de manera considerable entre la práctica y la competición, porque aproximadamente el 90% de las metas de práctica fueron orientadas al proceso, con énfasis en la implementación de habilidades o estrategias. Además de este estudio inicial, el establecimiento de metas grupales o de equipo recibió muy poca atención hasta la investigación que llevaron a cabo Widmeyer y DuCharme (1997). Estos autores subrayaron la noción de que para entender los efectos de las metas en los grupos se debe saber más que las metas individuales de cada uno de los miembros que integran ese grupo. Este punto fue luego verificado en un estudio que efectuaron Dawson, Bray y Widmeyer (2002), quienes hallaron cuatro tipos de metas evidentes en los equipos deportivos: una meta personal de cada miembro del equipo; una meta individual de cada miembro para el equipo; la meta del equipo o del grupo y la meta del grupo para cada uno de sus miembros. Por lo tanto, se deben considerar tanto las metas del grupo como las individuales.

La definición de la meta de un grupo o equipo es "el estado de situación futuro deseado por suficientes miembros del grupo o equipo que lleven al logro de ésta" (Johnson y Johnson, 1987, p. 132). Más específicamente, las **metas grupales** se refieren al logro de estándares específicos de la destreza del grupo (no individual) generalmente en un tiempo especificado. Por lo tanto, las metas grupales comunes incluirían ganar el campeonato de la liga del baloncesto de escuelas secundarias, lograr la menor tasa de abandono de cualquier programa de rehabilitación cardiológica en el estado o mejorar la condición física escolar sobre la base de un examen estandarizado de la condición física.

Metas SMARTS (inteligentes)

Un buen truco para ayudar a los deportistas y gimnastas a recordar las características de las metas efectivas es pensar en el acrónimo *SMARTS* (por sus siglas en inglés) y recordar los siguientes principios (Smith, 1994):

- **S**pecíficas: las metas deben indicar de manera precisa lo que se tiene que hacer.
- **M**ensurables: las metas deben ser cuantificables.
- **O**rientadas a la acción: las metas deben indicar algo que necesita ser hecho.
- **R**ealistas: las metas deben ser posibles de lograr aunque existan varias restricciones.
- **A** tiempo: las metas deben ser posibles de lograr en un tiempo razonable.
- **A**utodeterminadas: el participante debe establecer las metas o éstas se deben implementar a partir de la información que él proporcione.

Sin embargo, tener una reunión con el grupo o el equipo para desarrollar una lista de metas grupales compartidas no es suficiente para lograr un cambio conductual. Establecer metas grupales es solamente el primer paso del proceso (Widmeyer y DuCharme, 1997). Además de que los miembros del grupo identifiquen las metas grupales, es fundamental identificar la tarea que el grupo debe llevar a cabo para cumplir sus metas, así como el proceso a través del cual el grupo interactuará para lograr esas metas. No sorprende, entonces, que las metas grupales o de equipo estén ligadas al cambio en la conducta por vía de los aumentos de la motivación y la cohesión.

Widmeyer y DuCharme (1997) diseñaron seis principios para el establecimiento de metas de equipo efectivo. A continuación, estos principios le permitirán fijar y lograr metas con los grupos a los cuales ayuda en forma efectiva:

1. Establecer en primer término las metas a largo plazo.
2. Establecer, para las metas a corto plazo, rutas claras que encaminen hacia las de largo plazo.
3. Involucrar a todos los miembros del equipo en el establecimiento de metas grupales.
4. Monitorizar el progreso hacia el logro de las metas del equipo.
5. Recompensar el progreso realizado en el logro de las metas del equipo.
6. Alimentar la confianza o eficacia colectiva del equipo en relación con las metas de éste.

Diseño de un sistema de establecimiento de metas

Así como un entrenador de baloncesto desarrolla un plan de juego a partir de las jugadas individuales, el profesional del acondicionamiento físico debe desarrollar un plan o sistema de establecimiento de metas a partir de los once principios de establecimiento de metas que consideramos anteriormente. Aunque existen muchos sistemas diferentes de establecimiento de metas, la mayoría de ellos incluye tres etapas: a) preparación y planificación, b) educación y adquisición y c) implementación y seguimiento. A continuación trataremos estas etapas por separado.

Primera etapa: preparación y planificación

Ningún instructor, preparador físico o entrenador efectivo quiere entrar a un escenario de actividad física sin preparación. El pensamiento y la preparación deben preceder a un establecimiento efectivo de metas. El tiempo que se consume en la preparación del proceso de establecimiento de metas ahorra horas de trabajo una vez que se implementó el programa.

Evaluar las capacidades y las necesidades

El primer paso consiste en evaluar las capacidades y necesidades del participante. Según el conocimiento que se tenga del participante, el profesional del acondicionamiento físico deberá identificar las áreas que, según él, necesitan mejorar más. Cuando poco es lo que se sabe sobre el historial del individuo, también puede resultar útil desarrollar una lista de las capacidades que se necesitan para la actividad. Luego se le solicita al individuo que mida su capacidad en relación con cada una de las habilidades identificadas.

Establecer metas en diversas áreas

Como hemos enfatizado, las personas consideran casi siempre sólo las metas relacionadas con la actuación. Las metas pueden y deben establecerse en una serie de áreas que incluyan habilidades personales, del equipo, niveles de acondicionamiento físico, tiempo de juego, disfrute y habilidades psicológicas. Las metas se deben establecer en varias áreas porque los estudiantes, los deportistas y los gimnastas participan en la actividad física por diversas razones (p. ej., para mejorar una habilidad, para divertirse, para alcanzar logros). Además, las metas deben estar estrechamente ligadas a la evaluación de las necesidades de manera que sean las necesidades las que determinen las metas. Más aún, muchos factores influyen en el rendimiento individual y del equipo en entornos de actividad física, por lo que las metas deben establecerse no solamente para mejorar y practicar una habilidad sino también en otras áreas. En el cuadro 15.2 se mencionan ejemplos de metas para una serie de áreas diversas de la actividad física.

Identificar las influencias en el sistema de establecimiento de metas

Las metas no se pueden establecer en el vacío. Antes de establecer la meta se debe evaluar el potencial del deportista, su compromiso y las oportunidades para practicar. Por ejemplo, de poco sirve establecer como meta practicar después de hora si el deportista no está comprometido o no es lo suficientemente disciplinado como para hacerlo por su cuenta. Sería más efectivo para esta persona contar con metas que pueda lograr durante las horas regulares de práctica, o mejor aún, establecer una meta para lograr ser más independiente y lo suficientemente disciplinado para practicar por su cuenta.

➢ Las metas no serán efectivas a menos que estén ligadas a estrategias específicas y realistas para su logro.

Cuadro 15.2 Áreas en las que se pueden establecer metas

Área de la meta	Meta
Habilidades individuales	Disminuiré mi tiempo en 0,4 segundos en los 100 metros llanos aumentando mi velocidad en el inicio de los 100 metros mediante una salida más explosiva.
Habilidades grupales	Nuestro equipo de lucha libre del colegio secundario aumentará el porcentaje de llaves exitosas del 54% al 62% para la mitad de la temporada.
Acondicionamiento físico	Una ejecutiva bajará su frecuencia cardíaca en reposo de 71 a 61 latidos por minuto participando en una clase de danza aeróbica de 50 minutos de duración por lo menos tres veces por semana durante los próximos cinco meses.
Tiempo de juego	Un juvenil en la escuela secundaria ganará una insignia del equipo de fútbol americano participando en al menos 16 diferentes partidos de cuartos durante la temporada.
Disfrute	Un tenista profesional veterano hallará más placer en su circuito identificando y visitando un nuevo restaurante y algún sitio histórico en cada ciudad que le toque competir.
Habilidades psicológicas	Un clavadista intentará recobrar su confianza en un salto 2 ½ hacia adentro visualizando un clavado exitoso antes de cada intento de práctica y repitiendo por lo menos una frase de automotivación.

Planificar estrategias de logro de metas

Las estrategias deben ser planificadas para que los participantes se acostumbren a cumplir las metas. Éstas no serán efectivas a menos que estén ligadas a estrategias específicas y realistas.

Segunda etapa: educación y adquisición

Una vez que se ha completado la etapa de preparación y planificación, el entrenador, el maestro o el preparador físico pueden comenzar a educar al deportista directamente sobre las formas más efectivas de establecer metas. Esto involucra proporcionarle información y principios sobre el establecimiento de metas.

Reuniones programadas

Se debe planificar una reunión formal o una serie de pequeñas reuniones informales antes del comienzo de las prácticas o de las clases. En estas reuniones, el entrenador y el deportista pueden identificar los ejemplos de metas efectivas y no efectivas. No se debe esperar que los participantes enumeren sus metas de manera inmediata. Por el contrario, se los puede iniciar en el establecimiento de metas y darles tiempo para pensar sobre sus metas y procesos. El entrenador o el instructor pueden programar una reunión de seguimiento o prácticas posteriores para discutir sobre las metas específicas, así como sobre las estrategias para conseguirlas. Si las metas se establecen en un entorno deportivo, deben incluirse tanto las metas del equipo como las individuales.

Concentrarse en una meta por vez

A menos que un deportista haya tenido una experiencia considerable en el establecimiento de metas, es mejor establecer solamente una meta por vez. La entrenadora puede ayudar a cada individuo a elegir una meta de su lista. Entonces, el deportista se concentra en definir de manera correcta esa meta en particular y esboza estrategias realistas para lograrla. Después de que los participantes han aprendido a establecer y lograr una sola meta, podrían estar listos para tratar con múltiples metas.

Tercera etapa: implementación y seguimiento de la meta y evaluación

Una vez que los participantes han aprendido a establecer metas, el próximo paso es enumerar las metas que se han identificado como apropiadas. El entrenador o instructor necesitará asistir en la evaluación de la meta y en el proceso de seguimiento.

Procedimientos de evaluación para identificar la meta apropiada

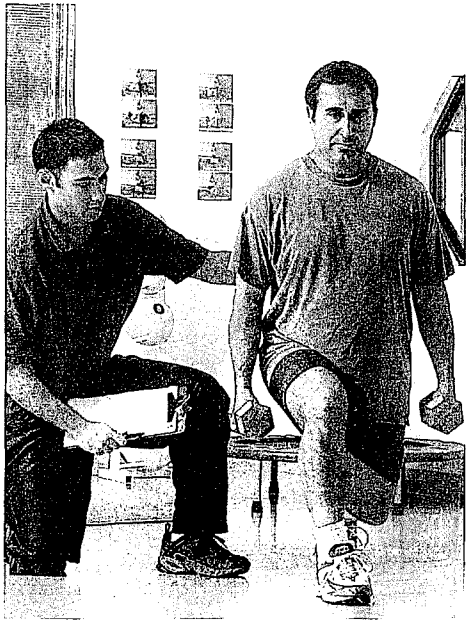
Probablemente, la etapa de evaluación es la que menos se toma en cuenta debido a que los profesionales están tan ocupados con otras cosas que simplemente no se hacen el tiempo para evaluar las metas que fueron establecidas. Como entrenador, maestro o instructor de acondicionamiento físico, uno quiere evitar diseñar un sistema de establecimiento de metas que resulte imposible de seguir. Por ejemplo, anticipar cuál será la época más ocupada del año y estimar cuánto tiempo tendre-

mos disponible para la evaluación y el seguimiento de la meta.

Además, identificar el sistema más efectivo para administrar la evaluación y el seguimiento de la meta. Muchos entrenadores simplifican el proceso de evaluación con administradores que llevan y publican las estadísticas de práctica y de juego relacionadas con las metas de los jugadores. De manera similar, algunos profesores de educación física planifican evaluaciones periódicas de habilidades durante la clase, cuando los estudiantes reciben la retroalimentación sobre el progreso de sus actuaciones tendientes a lograr sus metas. En estos casos, al instructor o entrenador le lleva poco tiempo el proceso de retroalimentación.

Brindar apoyo y aliento

A lo largo de toda la temporada, el entrenador o el profesor de gimnasia deberán preguntar a los participantes sobre sus metas y alentar públicamente sus progresos. Mostrar entusiasmo acerca del proceso de establecimiento de metas brinda apoyo a los deportistas y a los participantes de programas de ejercicio, y los ayuda a mantenerse motivados para cumplir con sus metas.



Con el fin de que el establecimiento de la meta resulte efectivo, los instructores deben planificar el tiempo para evaluar el progreso de su dirigido en relación con la meta y darle retroalimentación.

Planificación para una reevaluación de la meta

El establecimiento de metas no es una ciencia perfecta y, algunas veces, las metas que se han establecido no funcionan. Por ejemplo, un jugador de tenis se fija como meta acertar el 40% de sus primeros saques, si bien descubre que con práctica tiene pocos problemas en acertar el 50% de sus primeros saques. En ese caso, su objetivo debe ser modificado con el fin de poder desafiarlo. Otros deportistas establecen metas iniciales que son muy difíciles y es necesario simplificarlas. Las lesiones y las enfermedades también requieren que un deportista modifique sus metas. Es necesario reevaluar las metas en forma intermitente. La modificación y el reestablecimiento de metas son parte normal del proceso.

➢ El establecimiento de metas no es una ciencia perfecta. Planifique para una reevaluación específica de metas.

Problemas comunes en el establecimiento de metas

El establecimiento de metas es una técnica psicológica fácil de entender pero esto no significa que no aparezcan problemas en el momento de implementar un programa de establecimiento de metas (Gould, 2005; Murphy, 1996). Algunos de los problemas más comunes incluyen: convencer a los alumnos, deportistas y gimnastas para que establezcan metas; fracasar en el establecimiento de metas específicas; establecer demasiadas metas muy pronto; fracasar en el ajuste de las metas cuando éstas no han sido cumplidas; fracasar en el establecimiento de metas de actuación y proceso, y no iniciar los procedimientos de evaluación y seguimiento del establecimiento de metas. Al comprender y anticipar estos problemas, se pueden reducir sus efectos y aun sortear algunos también. Anticipar los problemas y comprender cómo evitarlos son los mayores componentes de un establecimiento de metas efectivo.

Convencer a los estudiantes, deportistas y gimnastas para que establezcan metas

Durante sus largos años de experiencia como psicólogo deportivo que trabajó para el Centro de Entrenamiento Olímpico de los Estados Unidos, Shane Murphy identificó varios obstáculos comunes a los individuos para el establecimiento formal de metas (Murphy, 1996). Éstos incluyen la noción de que el establecimiento de metas lleva demasiado tiempo, la experiencia negativa previa de las personas en el establecimiento de metas (fracaso) y la

sensación de que el establecimiento de metas es demasiado estructurado y no funcionará con personas "espontáneas". Murphy destacó que el establecimiento de metas realmente ahorra tiempo porque con las metas uno se torna mucho más organizado. Él argumentó que el fracaso en la meta es típicamente el resultado de haber enfatizado en exceso el establecimiento de metas fuera del propio control (p. ej., elegir metas de resultado en lugar de metas de actuación, aunque concentrarse en metas de proceso y actuación cause menos preocupación con respecto al fracaso), y les aseguró a los deportistas que poner por escrito sus metas y trabajar hacia metas específicas no significa perder espontaneidad ni tornarse rígido. Anticipar estas reacciones y ser capaz de desactivarlas en forma efectiva lo ayudará también a convencer a aquellos con quienes usted trabaja de que establezcan metas.

Fallar en el establecimiento de metas

El problema más frecuente que tienen las personas en entornos deportivos y de ejercicio físico es fracasar al establecer metas. Aun cuando se les dice a los participantes de la actividad qué importante es establecer metas en términos específicos y conductuales, a menudo ellos identifican sus metas de una forma general y vaga. Por ejemplo, "mejorar el servicio cuando juego al tenis" podría ser la meta establecida, en lugar de "mejorar la efectividad de los buenos servicios de un 60% a un 70% desarrollando una elevación de la pelota más consistente".

El profesional de acondicionamiento físico debe monitorizar las metas iniciales y brindar retroalimentación sobre la **especificidad de su meta**. Además, necesitamos enseñar a las personas a formar metas numéricas que incluyan cifras para evaluar las conductas (p. ej., un porcentaje mejorado). Finalmente, cuando se establecen metas de habilidades deportivas, las personas deberían incluir las características específicas de la técnica mejorada al expresar sus metas (p. ej., "mejorar la velocidad en bajada reduciendo el largo del paso" o "mejorar el porcentaje de lanzamientos inclinando más la espalda".

Establecer demasiadas metas demasiado pronto

Quienes recién comienzan a establecer metas tienden a fijar demasiadas de una sola vez. Su deseo de mejorar los lleva a tornarse recelosos y a perder la noción de la realidad. Visto desde el lado práctico, monitorizar, seguir y brindar retroalimentación individual a lo largo del tiempo se torna virtualmente imposible para el profesor de acondicionamiento físico cuando los participantes tienen demasiadas metas. Además, cuando se establecen demasiadas metas de manera inmediata, casi invariablemente se abandonan.

- Inicialmente hay que establecer una o dos metas. Los participantes pueden establecer más metas una vez que hayan ganado experiencia en el proceso.

Los que no tienen experiencia deben establecer solamente una o dos metas por vez. Fijar metas a corto plazo (p. ej., para alcanzarlas dentro de las dos semanas en vez de a los cinco meses) los mantiene en primer plano y maximiza el entusiasmo del que la realiza. Hacer el seguimiento de las metas y brindar retroalimentación también es más fácil en períodos más cortos. Una vez que la persona ha ganado experiencia podrá establecer metas múltiples o simultáneas.

Fracasar en el ajuste de las metas

El ajuste de las metas, sobre todo reducirlas una vez que han sido establecidas, puede resultar difícil. Por ejemplo, los nadadores que no tienen dificultades en ajustar sus metas hacia arriba, después de una lesión o una enfermedad, hallaron que ajustar sus metas hacia abajo fue muy difícil desde la perspectiva psicológica (Burton, 1989b).

Hay dos maneras de aliviar este problema. Primero, en el inicio del programa de establecimiento de metas, considerar la necesidad de ajustar las metas hacia arriba y hacia abajo. De esa forma, los participantes pueden ver los ajustes como una parte normal del proceso más que como un indicio de que hay un problema en ellos. Segundo, si las metas se deben bajar debido a una lesión o enfermedad, hacer los ajustes como parte de una escalera de metas (véase figura 15.3) y que como último tramo se sobrepase la meta original. De esa forma, la persona puede ver la meta disminuida como un retroceso temporario, si bien será sobrepasado en última instancia.

Fracasar al reconocer las diferencias individuales

No a todos los deportistas les resulta excitante establecer metas, y algunos pueden tener actitudes negativas hacia ello. Forzar a los individuos a establecer metas no es efectivo porque se necesita el compromiso personal. Los instructores o los profesores deben introducir el establecimiento de metas y trabajar con aquellos que muestran interés, con la esperanza de que, con el éxito que logren, motivarán a los individuos menos comprometidos. Una investigación llevada a cabo por Lambert y cols. (1999) demostró la importancia de reconocer las diferencias individuales. Específicamente, los resultados mostraron que el tipo de establecimiento de metas más efectivo para los gimnastas dependía de su locus de control. Es decir, para los gimnastas con un locus de control interno era más efectivo establecer sus propias metas mientras que para aquellos con un locus de control externo era más efectivo que sus entrenadores establecieran las metas. La perspectiva de la meta (véase capítulo 3) es otro importante factor

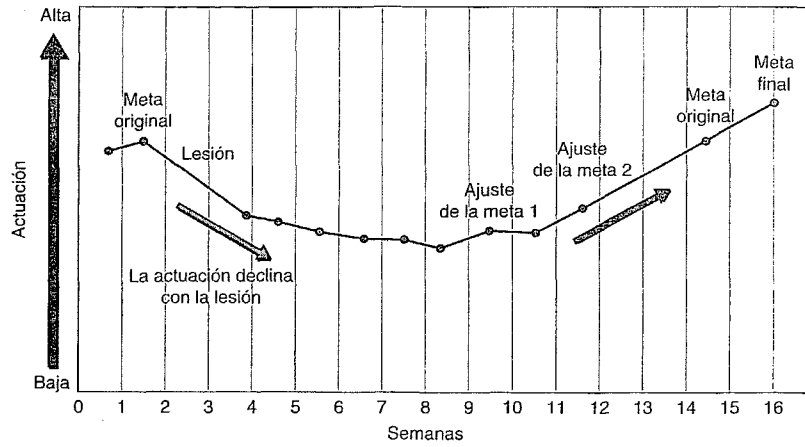


Figura 15.3 Ajustar hacia abajo las metas, manteniendo una perspectiva positiva a través de un abordaje progresivo.

diferencial en los individuos para tener en cuenta en el momento de establecer metas, debido a que estar más orientado hacia la tarea o hacia el ego afectará el tipo de metas a ser utilizado (p. ej., proceso, actuación, resultado).

NO BRINDAR SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Un problema que los maestros, entrenadores y profesores de ejercicio físico enfrentan con frecuencia es establecer metas al inicio de la temporada y luego no utilizarlas de manera efectiva a lo largo de la temporada o del año. La ausencia de seguimiento y evaluación es uno de los mayores factores del fracaso de los programas de establecimiento de metas. Es imperativo desarrollar un plan de seguimiento y evaluación para las metas, y examinarlo críticamente para que sea fácil y eficiente. Debe ser de fácil implementación. El establecimiento de una meta sin el seguimiento y la evaluación es, simplemente, ¡una pérdida de tiempo y esfuerzo!

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Definir qué son las metas e identificar sus principales tipos.

   Las metas son objetivos o propósitos de acciones. Pueden ser subjetivas u objetivas y pueden dirigirse hacia la actuación (autocomparaciones para mejorar), hacia el proceso (las acciones que llevan a mejorar la actuación) o de resultado (vencer o superar a otros). Todos estos tipos de metas pueden ser útiles. La clave es saber cuándo enfocarse en cada tipo de meta y no dedicar toda la atención a las metas de resultado.

2. Describir las más recientes investigaciones y la teoría sobre el establecimiento de metas.

   La investigación del establecimiento de metas demuestra que son una poderosa herramienta para realizar cambios conductuales, sea en forma directa o indirecta. Las metas influencian la conducta directamente al llevar la atención del deportista hacia elementos importantes de la habilidad o tarea. Las metas también pueden aumentar la motivación y la persistencia, y pueden facilitar el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje. Además, las metas influencian directamente la conducta produciendo cambios en importantes factores psicológicos como lo son la autoconfianza, la ansiedad y la satisfacción.

3. Describir los principios del establecimiento de metas.

   Los principios del establecimiento de metas incluyen el desarrollo de tipos de metas útiles: específicas, moderadamente difíciles pero realistas; tanto de corto como de largo plazos, tanto de práctica como de competición; y tanto de actuación como de proceso. Algunos otros principios de establecimiento de metas efectivas son registrar las metas, desarrollar estrategias concomitantes para el logro de metas, considerar la personalidad y la motivación del participante, alentar el compromiso con las metas, brindar apoyo al que establece metas y brindar evaluación y retroalimentación sobre la actuación hacia a las metas.

4. Explicar las metas grupales y cómo usarlas.

   Las metas grupales se focalizan en lograr estándares específicos de competencia del grupo, generalmente en un tiempo específico. Establecer metas grupales es importante porque tener metas ha estado ligado al aumento de la motivación y cohesión del grupo. Al establecer metas grupales se debe: a) establecer metas a largo plazo en primer término, b) establecer metas claras a corto plazo como camino a las metas a largo plazo, c) involucrar a todos los miembros del grupo en el establecimiento de sus metas en función al equipo, d) monitorizar el progreso hacia las metas grupales, e) recompensar el progreso hacia las metas grupales y f) alentar la confianza o eficacia colectiva del grupo.

5. Explicar cómo diseñar un sistema de establecimiento de metas.

   Un número significativo de principios de establecimiento de metas forma la base del sistema de tres etapas (preparación y planificación, educación y adquisición, y seguimiento). La etapa de preparación y planificación comprende la evaluación de las capacidades y necesidades individuales, establecer metas en diversas áreas, identificar las influencias de los sistemas de establecimiento de metas y planificar estrategias para el logro de las metas. La etapa de educación y adquisición comprende la fijación de reuniones y la limitación del número de metas en las que uno se concentra inicialmente. Por último, la etapa de implementación y seguimiento involucra el uso de procedimientos apropiados de evaluación de metas, apoyo y aliento a las metas, y reevaluación de la meta.

6. Identificar los problemas comunes en el establecimiento de metas y cómo superarlos.

   Los problemas comunes del establecimiento de metas que un buen programa debe tratar son: no poder convencer a los estudiantes, deportistas y personas que practican ejercicios físicos para que establezcan metas; fallar al establecer metas específicas; establecer demasiadas metas demasiado pronto; no poder ajustar las metas de manera tan flexible como la situación lo requiera; no poder establecer metas de actuación y proceso, y no iniciar el seguimiento y la evaluación del establecimiento de metas.

7. Resumir los hallazgos relacionados con las prácticas de establecimiento de metas de los entrenadores.

   Las entrevistas con los entrenadores y sus prácticas de establecimiento de metas mostraron que: a) las metas fueron establecidas principalmente para enfocarse en la atención y para dar directivas, b) el aspecto más importante del compromiso con la meta fue el disfrute personal, c) los entrenadores fueron dispares al escribir sus metas y su entendimiento de los principios del establecimiento de metas, d) las barreras de las metas fueron identificadas como físicas, psicológicas y externas, e) los entrenadores utilizaron metas de actuación, proceso y resultado aunque dieron preferencia a las de proceso y actuación y f) los entrenadores usaron metas de corto y largo plazos pero se concentraron más en las de corto plazo.

8. Describir los siete pasos para maximizar la efectividad de las metas.

   Los siete pasos incluyen el establecimiento de metas, el desarrollo del compromiso con la meta, la evaluación de las barreras para el cumplimiento de la meta, la construcción de planes de acción, la obtención de retroalimentación, la evaluación del logro de la meta y el refuerzo del cumplimiento de la meta.

PALABRAS CLAVE

apoyo a la meta
compromiso con la meta
dificultad de la meta
especificidad de la meta
estrategias de cumplimiento
metas
metas de actuación
metas de práctica
metas de proceso
metas de resultado
metas grupales
metas objetivas
metas subjetivas
optimismo
visión directa mecánica
visión indirecta a través del proceso del pensamiento

PREGUNTAS DE REVISIÓN

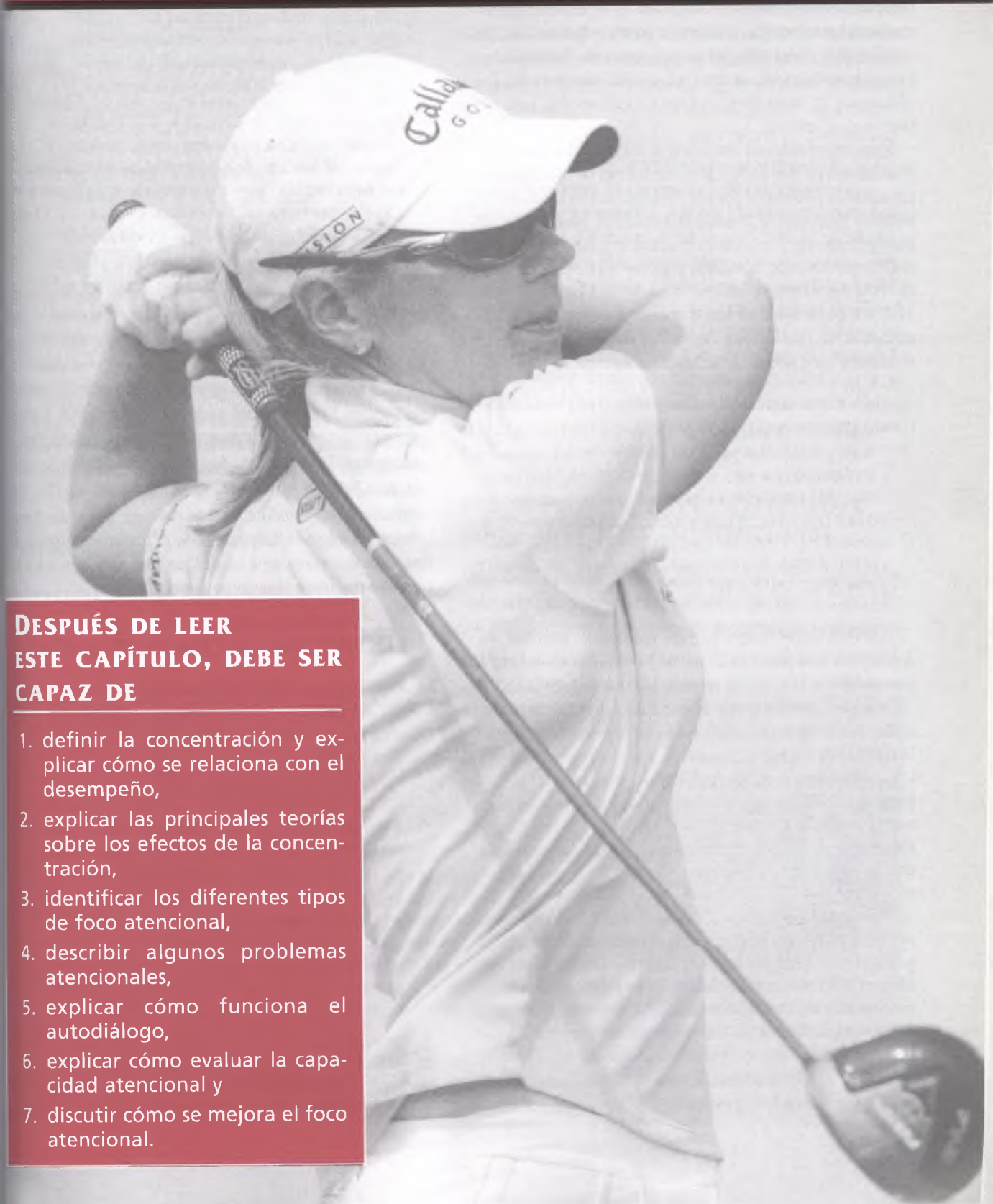
1. ¿Cuál es la diferencia entre una meta subjetiva y una objetiva? ¿Y entre una meta de actuación, de proceso y de resultado?
2. Describir los cuatro procesos principales que afectan el establecimiento de metas (por qué funciona) tal como lo explica la visión mecánica directa del establecimiento de metas.
3. Identificar un principio o lineamiento de establecimiento de metas que relacione cada una de las siguientes áreas: especificidad de la meta, dificultad de la meta, metas de corto y largo plazos, metas de actuación y proceso comparadas con las de resultado, metas escritas, estrategias para el cumplimiento de metas, personalidad del participante, compromiso individual, apoyo de la meta y evaluación de la meta.
4. ¿Cuáles son las diferentes ventajas de las metas de resultado, actuación y proceso?
5. ¿Qué es una escalera de establecimiento de metas y por qué es importante?
6. ¿Cuáles son las tres etapas a considerar al diseñar un sistema de establecimiento de metas? ¿Qué debería suceder en cada etapa?
7. Identificar seis problemas comunes en el establecimiento de metas.
8. ¿Por qué es importante ajustar las metas periódicamente?
9. Describir el proceso de siete pasos que ayuda a maximizar la efectividad de la meta.
10. Discutir cinco de los hallazgos relacionados con las prácticas de establecimiento de metas de los entrenadores.
11. Discutir brevemente cinco de los mayores hallazgos relacionados con las prácticas de establecimiento de metas para los deportistas jóvenes, universitarios y olímpicos, y marcar diferencias donde resulte apropiado.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Utilizando lo aprendido en este capítulo, diseñar un programa de establecimiento de metas para un compañero de estudios que quiere comenzar un programa de ejercicio físico para perder 25 libras (11 kg).
2. En el capítulo se discute sobre la importancia de dar prioridad a las metas subjetivas generales. Identificar las metas subjetivas propias más importantes, hacer un listado y darles prioridad. ¿Cómo puede utilizar estas metas para guiar sus acciones diarias?

16

CONCENTRACIÓN



DESPUÉS DE LEER ESTE CAPÍTULO, DEBE SER CAPAZ DE

1. definir la concentración y explicar cómo se relaciona con el desempeño,
2. explicar las principales teorías sobre los efectos de la concentración,
3. identificar los diferentes tipos de foco atencional,
4. describir algunos problemas atencionales,
5. explicar cómo funciona el autodiálogo,
6. explicar cómo evaluar la capacidad atencional y
7. discutir cómo se mejora el foco atencional.

Cada vez más escuchamos la palabra *foco* cuando los deportistas y los entrenadores discuten si están listos para jugar y cuando evalúan el desempeño real. Mantener la concentración durante todo un juego o competencia es, a menudo, la clave para la victoria (así como perderla es el boleto al fracaso). Incluso en aquellas competencias que duran horas o días (como el golf), una mínima pérdida de la concentración puede estropear el rendimiento total y afectar el resultado. Concentrarse durante una competencia es crucial, aun en medio del ruido desfavorable que produce la multitud, las condiciones climáticas y los pensamientos irrelevantes. Los deportistas de máximo nivel son reconocidos por concentrar su atención y mantener ese foco a lo largo de toda la competencia.

Esta concentración intensa a lo largo de un evento es evidente en las memorias de la medallista de oro olímpico en natación, Michelle Smith: "Jamás estuve tan concentrada en una carrera. Sin mirar alrededor, visión de túnel todo el camino... mi concentración era tan intensa que casi olvidé levantar la mirada para ver mi tiempo después de tocar los paneles de toque" (citado en Roche, 1995, p. 1). Un foco de determinación similar se observa en la cita siguiente del medallista de oro y poseedor del récord mundial de los 400 metros, Michael Johnson:

> HE APRENDIDO A ELIMINAR TODOS LOS PENSAMIENTOS INNECESARIOS MIENTRAS ESTOY EN LA PISTA. SIMPLEMENTE ME CONCENTRO. ME CONCENTRO EN LAS COSAS TANGIBLES, EN LA PISTA, EN LA CARRERA, EN LOS TACOS, EN LAS COSAS QUE TENGO QUE HACER. LA MULTITUD SE DESVANECE Y LOS OTROS DEPORTISTAS DESAPARECEN Y AHORA SE TRATA SOLAMENTE DE MÍ Y DE ESTA ÚNICA CALLE.

Por otra parte, todos hemos escuchado historias de deportistas que han tenido un mal rendimiento debido a que perdieron la concentración, como ese velocista de los 100 metros que no advirtió el disparo, el jugador de baloncesto que se distrajo debido a los simpatizantes cuando lanzaba tiros libres, el jugador de tenis cuyos pensamientos quedaron fijos en una pelota que se dio por mala y el jugador de béisbol que atraviesa una depresión, simplemente pensando que tal vez será "ponchado" nuevamente. En esencia, la pérdida transitoria del foco puede significar una derrota, como lo comentara George Foreman después de vencer a Michael Moorer en el campeonato de la Asociación Mundial de Boxeo: "Me instaron a que acumulara algunos puntos, pero supe que solamente podía ganar la pelea con un nocaut. Esperé y esperé hasta que Moorer perdiera su concentración brevemente y me diera una oportunidad (citado en Jones, 1994, p. 1). O como destacó Shaquille O'Neal cuando perdió tres volcadas y no convirtió ni uno de los cinco lanzamientos desde la línea de falta: "Ni siquiera estaba concentrado, estaba muy molesto. Simplemente, perdí la calma".

Muchos deportistas creen, de manera errónea, que la concentración es útil sólo durante la competencia real. El gran jugador de tenis de todos los tiempos, Rod Laver, dijo que el adagio "la práctica hace a la perfección" es adecuado cuando se trata de desarrollar habilidades de concentración:

> SI TU MENTE VA A VAGAR DURANTE LA PRÁCTICA, VA A HACER LO MISMO DURANTE UN PARTIDO. MIENTRAS CRECÍAMOS EN AUSTRALIA, TENÍAMOS QUE TRABAJAR MUY DURO TANTO DESDE EL PUNTO DE VISTA FÍSICO COMO MENTAL DURANTE LA PRÁCTICA. SI NO ESTABAS ALERTA, UNA PELOTA PODÍA GOLPEARTE EN LA CABEZA. LO QUE SOLÍA HACER ERA FORZARME A MÍ MISMO EN CONCENTRARME MÁS TAN PRONTO COMO ME ENCONTRABA CANSADO, PORQUE POR LO GENERAL ES ALLÍ CUANDO LA CONCENTRACIÓN COMIENZA A HACERTE FALLAR. SI ME SENTÍA CANSADO DURANTE LA PRÁCTICA, ME FORZABA A MÍ MISMO A TRABAJAR MÁS DURO DURANTE UNOS DIEZ O QUINCE MINUTOS MÁS, Y SIEMPRE SENTÍA COMO SI LOGRARA MÁS EN ESOS MINUTOS EXTRA QUE LO QUE HACÍA DURANTE TODA LA PRÁCTICA. (TARSHIS, 1977, P. 31)

En este capítulo explicaremos cómo hacer frente a las presiones de la competencia y a mantener la concentración a pesar de los problemas, errores y equivocaciones momentáneos. Comenzaremos por describir qué es la concentración y cómo se relaciona con el desempeño. Los términos *concentración* y *atención* se usan de forma intercambiable a lo largo de todo el capítulo, aunque los investigadores tienden a usar el término *atención* y los terapeutas prefieren el término *concentración*.

DEFINICIÓN DE CONCENTRACIÓN

La **atención** y su rol en el desempeño humano han sido objetos de debate y análisis durante más de un siglo. Comenzaremos con la siguiente descripción clásica de William James:

> TODOS SABEMOS LO QUE ES LA ATENCIÓN. OCURRE CUANDO LA MENTE, DE UNA FORMA CLARA Y VÍVIDA, TOMA POSESIÓN DE UNO DE ENTRE LOS QUE PARECEN SER SIMULTÁNEAMENTE VARIOS OBJETOS O CADENAS DE PENSAMIENTOS POSIBLES. LA FOCALIZACIÓN Y LA CONCENTRACIÓN DE LA CONCIENCIA SON LA ESENCIA. ESTO IMPLICA RETRACTARSE O ABSTENERSE DE ALGUNAS COSAS A FIN DE TRATAR OTRAS CON EFECTIVIDAD. (1890, PP. 403-404)

La definición de James se enfoca en un aspecto particular de la concentración (atención selectiva), aunque una definición un poco más contemporánea ve la atención más

ampliamente como la concentración del esfuerzo mental en eventos sensoriales o mentales (Solso, 1995). Moran (2004) manifestó que "la concentración se refiere a la capacidad de una persona para ejercer un esfuerzo mental deliberado sobre lo que es más importante en una situación dada" (p. 103). También habrá escuchado metáforas populares para la concentración, como el "foco" o el "lente de aproximación". Pero la definición de **concentración** en el deporte y los ámbitos de ejercicio físico consiste en cuatro partes: a) enfocarse en las señales relevantes del entorno (**atención selectiva**), b) mantener el **foco atencional** en el tiempo, c) tener conciencia situacional y d) cambiar el foco atencional cuando es necesario.

Enforcarse en las señales relevantes del entorno

Parte de la concentración se refiere a enfocarse en las señales relevantes del entorno, o atención selectiva. Las señales irrelevantes se eliminan o no se toman en cuenta. Esto se conoce como atención selectiva porque uno selecciona a qué señales atender y a que señales no prestarle atención. Por ejemplo, un mariscal de campo de fútbol americano con menos de 2 minutos por jugar necesita prestarle atención al reloj, a la distancia para un primer intento y a la posición en el campo. Pero después de que se inicia la jugada, su foco necesita estar en la defensa, en sus receptores y en ejecutar la jugada al máximo de su capacidad. La multitud, el ruido y otros factores distractores se deberían desvanecer simplemente en el ambiente. O como destacó Donovan Bailey, campeón olímpico de los 100 metros llanos:

> NO ESTABA PENSANDO EN EL RÉCORD MUNDIAL. CUANDO VOY A UNA CARRERA PENSANDO EN LOS TIEMPOS, SIEMPRE LO ARRUINO, DE MANERA QUE ESTABA PENSANDO SOLAMENTE EN MI SALIDA Y TRATANDO DE RELAJARME. SIMPLEMENTE ENFOCÁNDOME EN HACER LA TAREA INMEDIATA.

➢ La concentración es la capacidad de mantener el foco en las señales relevantes del entorno. Cuando el entorno cambia rápidamente, el foco atencional también debe cambiar con rapidez. Pensar en el pasado o en el futuro da lugar a señales irrelevantes que a menudo conducen a errores en la ejecución.

De manera similar, el aprendizaje y la práctica pueden ayudar a construir la atención selectiva; un deportista no tiene que poner atención a todos los aspectos de la habilidad porque algunos de ellos se automatizan mediante la práctica intensa. Por ejemplo, cuando se aprende a driblear, una jugadora de baloncesto necesita poner toda su atención en la tarea, lo que significa no perder de vista la pelota. Sin embargo, cuando la jugadora se vuelve más eficiente, puede quitar sus ojos de la pelota (porque ha logrado automatizar este aspecto de la habilidad y no requiere del foco atencional constante); ahora ella se puede preocupar por el resto de las jugadoras de la cancha, que se transforman en señales relevantes para la ejecución de un juego exitoso.

Mantener el foco atencional

Mantener el foco atencional durante toda la competencia también forma parte de la concentración. Esto puede resultar difícil porque los estudios de muestreo de pensamiento

Foco atencional

Un mariscal de campo de fútbol americano tiene que distinguir entre lo que es y lo que no es relevante. Cuando se para detrás del centro y mira por sobre la defensa, primeramente debe reconocer la formación defensiva específica para determinar si funcionará la jugada que fue planeada. Si cree que todos los apoyadores van a ir a la carga, debería decidir cambiar el pase largo, que originalmente preparó, por el pase corto sobre el medio. Por supuesto, los apoyadores estarán tratando de hacerle creer al mariscal de campo que van a ir a la carga cuando en realidad no lo van a hacer, un juego de gato y ratón que ocupa el foco atencional del mariscal de campo.

Ahora el mariscal de campo tiene la pelota y se prepara para lanzar un pase. Al ver abierto a uno de sus compañeros de equipo, está casi listo para soltar la pelota cuando, fuera del alcance de su ojo, advierte la presencia de un jugador de 110 kilos listo para lanzarse sobre él. Este jugador que se aproxima, ¿es o no es una señal relevante para el mariscal de campo? Si el mariscal de campo puede lanzar la pelota antes de ser derribado por el línea, entonces el línea es una señal irrelevante, aun cuando el mariscal de campo sabe que lo golpearan duro justo después de que se deshaga de la pelota. No obstante, si el mariscal de campo determina que el línea defensivo lo derribará antes de que él pueda lanzar la pelota, entonces el línea se convierte en una señal relevante que indicaría al mariscal de campo que tiene que "avanzar fuera del área de protección" y ganar más tiempo par encontrar un receptor abierto.

A partir de la práctica extendida, driblear con la pelota se convertirá en un movimiento automático para esta joven deportista, por lo que será capaz de poner su atención en otras situaciones que se produzcan en la cancha.

han revelado que el lapso medio durante el cual el contenido del pensamiento permanece en el objetivo es de aproximadamente 5 segundos. De manera que, en promedio, las personas tienen aproximadamente 4.000 pensamientos distintos durante 15 horas por día. Por lo tanto, no es tarea fácil reinar en nuestro proceso cognitivo. Esto se observa en muchos deportistas que tienen instantes de grandeza, aunque son pocos los que pueden mantener un nivel alto de juego durante toda la competencia. Chris Evert nunca fue la jugadora más talentosa del circuito femenino, pero nadie pudo alcanzar su capacidad de mantenerse concentrada a lo largo de todo el partido. No se sentía virtualmente afectada por señales irrelevantes como las pelotas reclamadas como malas, los tiros simples fallados, el ruido de la multitud y las payasadas de sus oponentes. La concentración la ayudó a ser una campeona.

Mantener la concentración durante períodos largos no es una tarea fácil. Un torneo de golf, por ejemplo, se juega en 72 hoyos. Digamos que después de un juego grandioso durante 70 hoyos, le quedan 2 hoyos en el torneo y usted lidera por un golpe. En el hoyo 17, mientras se preparaba para lanzar su golpe largo en el *tee* de salida, se disparó en su mente una imagen del trofeo del campeonato. Esta distracción momentánea le hizo perder su foco sobre la pelota y lanzó la pelota hacia los árboles. Le llevó tres golpes más llegar al *green*, por lo que terminó el tiro con un doble *bogey*. Usted perdió su liderazgo y terminó en segundo lugar. Por lo tanto, un lapsus en la concentración sobre el curso de 72 hoyos le costó el campeonato. Tiger Woods ha destacado en forma repetida que uno de sus grandes atributos es su capacidad de mantener su concentración a lo largo de los tres a cuatro días que dura un torneo de golf. En realidad, Burke (1992) sugirió diferentes estilos atencionales que dependen de si el juego es continuo (p. ej., fútbol), si tiene unas pocas interrupciones (p. ej., baloncesto) o si tiene muchas interrupciones (p. ej., golf). Ian Botham (ex jugador de *criquet*), alterna su concentración según sea necesario para mantener un foco atencional apropiado:

> ME DESCONECTO EN EL MOMENTO EN QUE LA PELOTA ESTÁ MUERTA, LUEGO ME RELAJO POR COMPLETO Y CHARLO Y BROMEO. [...] PERO TAN PRONTO COMO EL BATEADOR LOGRA SU MARCA, ME METO NUEVAMENTE EN EL PARTIDO. CREO QUE SI ALGUIEN SE PUEDE CONCENTRAR TOTALMENTE DURANTE TODO EL TIEMPO, NO ES HUMANO. POR CIERTO, YO NO PUEDO.

MANTENER LA CONCIENCIA SITUACIONAL

Uno de los aspectos menos entendidos pero más interesante e importantes del foco atencional en deporte es la capacidad del deportista para entender qué es lo que

Asociación o disociación: ¿qué es lo que sabemos?

Hace más de 25 años, los estudios sobre las estrategias cognitivas de maratonistas demostraron que los maratonistas más exitosos tendían a utilizar una **estrategia atencional asociativa** (monitorización de las funciones y sensaciones del cuerpo, como la frecuencia cardíaca, la tensión muscular y la frecuencia respiratoria), mientras que los corredores que no pertenecían a la elite tendían a usar una **estrategia atencional disociativa** (distracción y desarmonización) durante la carrera (Morgan y Pollock, 1977). Desde entonces, se han publicado muchos estudios en esta área, incluidos algunos que son más recientes (p. ej., Couture, Jerome y Tihanyi, 1999; LaCaille, Masters y Heath, 2004; Niefield, 2003). Al hacer una revisión de los últimos 20 años de investigación, Masters y Ogles (1998) hallaron las siguientes concordancias e hicieron varias recomendaciones relacionadas con el uso de estrategias asociativas y disociativas en deportes y ejercicios físicos:

- La asociación y la disociación deberían ser vistas más como un continuo que como una dicotomía cuando se utilizan en eventos prolongados (p. ej., un maratón).
- El uso de estrategias asociativas es generalmente correlativo a la ejecución de carreras rápidas en comparación con el uso de estrategias disociativas.
- En la competencia, los corredores prefieren la asociación (enfocándose en el monitorización de los procesos corporales y las formas, así como las estrategias de manejo de la información relacionadas con las tácticas para la carrera), mientras que en la práctica los corredores prefieren la disociación, aunque ambas estrategias se usan en las dos situaciones. En esencia, los corredores se mueven entre estas dos estrategias.
- La disociación está inversamente relacionada con la conciencia fisiológica y los sentimientos de esfuerzo percibidos, en especial en estudios de laboratorio, aunque no con tanta congruencia como en el campo de juego.
- La disociación no aumenta la probabilidad de una lesión, si bien puede disminuir la fatiga y la monotonía del entrenamiento o de carreras recreacionales.
- Parece que la asociación permite a los corredores continuar con la ejecución a pesar del estímulo sensorial doloroso, debido a que pueden prepararse y estar conscientes de esa molestia física.
- La disociación debe utilizarse como una técnica de entrenamiento para individuos que quieren aumentar la adherencia a los regímenes de ejercicios, porque hace que el período del ejercicio sea más placentero sin aumentar la probabilidad de lesiones ni sacrificar la seguridad.

ocurre alrededor de él. Conocido como **conciencia situacional**, esta capacidad le permite al jugador estimar situaciones de los partidos, los oponentes y las competencias para tomar las decisiones apropiadas según la situación, con frecuencia bajo una fuerte presión y demandas de tiempo. Por ejemplo, el locutor de los Boston Celtics, Johnny Most, hizo uno de los relatos más famosos para el baloncesto cuando, en el séptimo partido de las finales de 1965 de la NBA (Liga Nacional de Básquetbol Norteamericano) entre los Boston Celtics y los Filadelfia 76ers, y faltando 5 segundos, gritó repetidamente: "¡Y Havlicek roba la pelota!". El jugador de Boston Celtics, John Havlicek describió luego cómo su conciencia situacional lo ayudó a hacer esta jugada crítica. Los 76ers estaban abajo por un punto y estaban tomando la pelota desde un lateral de fuera de la cancha. Havlicek marcaba a su hombre, dándole la espalda al pasador, cuando el árbitro entregó la pelota al jugador que estaba encargado de hacer el saque de banda. Un equipo tiene 5 segundos para poner en juego la pelota cuando la lanza desde el fondo, y Havlicek empezó a contar para sí mismo 1001, 1002, 1003. Como no pasaba nada, supo que el pasador estaba en problemas. Hizo un medio giro para ver al pasador por el rabillo del ojo, todavía concentrándose en su propio hombre. Un segundo después vio que se hacía un pase corto y reaccionó lo suficientemente rápido como para desviar la pelota hacia uno de sus propios jugadores, quien dejó correr el tiempo. Los Celtics ganaron el partido, y siguieron hasta ganar el campeonato de la NBA. Si Havlicek no hubiera contado, no habría tenido una sensación clara del foco más importante de ese instante (Hemery, 1986).

Así como en este capítulo, todos sabemos de deportistas que parecen ser capaces de hacer lo correcto en el momento justo. Algunos de los que vienen a la memoria son Larry Bird, Martina Hingis, Karch Kiraly y Teresa Edwards. Su conciencia sobre la cancha y la situación competitiva siempre hizo que parecieran estar un paso más adelante que cualquier otro. En realidad, la investigación ha indicado que el proceso atencional difiere entre los expertos y los que no lo son (véase "Diferencias del proceso atencional entre expertos y novatos", en la página 370).

CAMBIAR EL FOCO ATENCIONAL

A menudo es necesario cambiar el foco atencional durante un evento, y esta flexibilidad atencional se conoce como la capacidad de alterar el alcance y el foco de atención según lo demande la situación. Tomemos un ejemplo del golf. Mientras una golfista se prepara para colocar la pelota antes del tiro de salida, necesita evaluar el ambiente externo: la dirección del viento, la longitud del *fairway*, la posición de los obstáculos como el agua, los árboles y la arena. Esto requiere de un foco externo amplio. Después de evaluar esta información, ella podría recordar experiencias anteriores con golpes similares, advertir las condiciones actuales de juego y analizar la información recogida para seleccionar un palo en particular y determinar cómo pegarle a la pelota. Esas consideraciones requieren un foco interno amplio.

Una vez que ella ha formulado un plan, podría controlar su tensión, imaginar un tiro perfecto o respirar profundamente y relajarse como parte de su rutina previa al tiro. Se ha movido a un foco interno estrecho. Por último, moviéndose al foco externo estrecho, ella se dirige hacia la pelota. En este momento, su foco está directamente en la pelota. No es el momento para otras señales internas ni pensamientos, que probablemente interferirían con la ejecución del tiro. Los golfistas tienen mucho tiempo para cambiar el foco atencional porque ellos mismos son los que marcan el ritmo. No obstante, también es importante relajarse y bajar la intensidad de la concentración por momentos entre los tiros, porque la concentración durante períodos prolongados consume mucha energía.

También es necesario cambiar la atención y a menudo resulta más difícil cuando las presiones de tiempo durante una competencia son intensas. Hemery (1986) describió cómo podría darse este caso durante una carrera de 400 metros con vallas. La atención primaria del vallista es estrecha y externa debido a la necesidad de focalizarse y concentrarse en la próxima valla. No obstante, el foco puede cambiar rápidamente. Por ejemplo, el vallista usa un foco interno amplio para revisar constantemente la longitud de las zancadas requerida para alcanzar la próxima valla en la posición adecuada para una salida rápida y balanceada. Él evalúa los efectos del viento, las condiciones de la pista y el

Diferencias del proceso atencional entre expertos y novatos

Todos sabemos que poder evaluar una situación para saber qué hacer –y posiblemente qué va a hacer el adversario– es una habilidad atencional clave. Los investigadores (Abernethy, 1993, 2001) han estudiado cómo difieren los deportistas expertos de los novatos en sus procesos atencionales en distintas disciplinas deportivas, aun cuando no exista diferencia en su vista (capacidad visual) o características motoras perceptuales. A lo largo de estas líneas, una cantidad de evidencia en aumento sugiere que los factores "basados en el conocimiento", como hacia adónde dirige su atención el deportista, pueden explicar las diferencias de desempeño entre los deportistas expertos y los novatos en varios deportes (Moran, 1996, 2004). La investigación también ha revelado que los novatos pueden aprender las habilidades atencionales de los expertos (Abernethy, Wood y Parks, 1999; Tenenbaum, Sar-El y Bar-Eli, 2000) aunque parece que existen algunas diferencias innatas. Algunas de las diferencias congruentes que han emergido durante el proceso de investigación son las siguientes:

- Los jugadores expertos prestan más atención que los novatos a la información avanzada (p. ej., señales del brazo y la raqueta) y, por lo tanto, pueden tomar decisiones más rápidamente y anticipar mejor las acciones futuras.
- Los jugadores expertos prestan más atención que los novatos a los esquemas de movimiento de sus oponentes.
- Los jugadores expertos buscan señales de manera más sistemática que los novatos.
- Los jugadores expertos prestan atención más selectivamente que los novatos a la estructura inherente del deporte que practican (pueden elegir estilos de juego estructurados defensiva u ofensivamente).
- Los jugadores expertos son más exitosos que los novatos al predecir la trayectoria de una pelota.

Además de estas diferencias atencionales, la investigación reciente reveló que los expertos establecieron metas más específicas, seleccionaron estrategias más orientadas hacia la técnica para cumplir esas metas, hicieron más atribuciones estratégicas y mostraron mayores niveles de autoeficacia que los no expertos (Cleary y Zimmerman, 2001). Estas diferencias atencionales y psicológicas han tenido implicaciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades motoras. ¿Cuáles podrían ser?

ritmo del esquema de zancada para salir de la próxima valla. Utiliza un foco externo amplio para evaluar dónde está con relación a los otros competidores de la carrera, y un foco interno estrecho para un juicio personal sobre la carrera y la distribución del esfuerzo. En cualquier instancia, cualquiera de estos factores podría ser crítico.

EXPLICACIÓN DEL FOCO ATENCIONAL: TRES PROCESOS

Escapa al alcance de este capítulo tratar en profundidad las numerosas teorías que se han formulado para explicar la relación entre la atención y el desempeño. Por lo tanto, daremos una breve descripción de las teorías y remitiremos a los lectores interesados a otros trabajos (Abernethy, 2001; Boutcher, 2002; Moran, 2003) para revisiones más completas.

Las principales teorías que intentaron explicar el rol de la atención en el desempeño han utilizado un abordaje **información-proceso**. Los primeros abordajes favorecían tanto al abordaje de *canal simple* (capacidad fija), donde la información se procesa a través de un canal simple, como a un abordaje *variable* (flexible), donde los individuos pueden elegir dónde focalizar su atención, colocándola en más de una tarea a la vez. Sin embargo, ninguno de estos abordajes resultaron fructíferos y la corriente de pensamiento actual favorece el abordaje según la *teoría de los recursos múltiples*, que considera a la atención como un conjunto de multiprocesadores. Cada uno de estos procesadores tiene sus propias capacidades y relaciones únicas entre el recurso y el ejecutante. En esencia, la **capacidad atencional** no es vista como centralizada sino que se distribuye por todo el sistema nervioso. Una aplicación posible es que la práctica extensiva puede conducir al desarrollo de la automaticidad, donde se necesita menor tiempo real de procesamiento debido al sobreaprendizaje de las habilidades.

SELECTIVIDAD ATENCIONAL

Se refiere a dejar cierta información en el sistema de procesamiento de la información mientras se selecciona o se ignora otro tipo de información. Sobre la base del trabajo de Abernethy (2001), Perry (2005) propuso que una metáfora útil para entender la atención selectiva es una persona que usa un "reflector" para enfocarse solamente en lo que es importante. Cuando este reflector se enfoca de forma inapropiada, se cometen tres errores comunes:

- Falla en enfocar toda la atención en los elementos esenciales o relevantes de la tarea (el haz del reflector es demasiado amplio)
- La información irrelevante lo distrae de la información relevante (el reflector está enfocado en la dirección equivocada)
- Incapacidad de dividir la atención entre todas las señales relevantes que necesitan ser procesadas en forma concurrente (el haz del reflector es demasiado estrecho, o la persona no logra cambiarlo rápidamente de un foco al siguiente)

Según se tornen más eficientes en una habilidad dada, los deportistas se pueden mover de un control más consciente a uno más automático (un tanto inconsciente). En esencia, cuando uno está aprendiendo una habilidad, la atención tiene que estar dirigida a todos los aspectos de la ejecución de la habilidad en sí misma (como ejecutar un dribbling en baloncesto). Pero en la medida en que uno se vuelve más eficiente, la atención se puede dirigir hacia la observación de los otros jugadores (manteniendo la cabeza erguida) porque driblear la pelota se ha tornado más automático. La mayoría de las habilidades deportivas involucran cierto control consciente, lo que puede ser engorroso, y cierto procesamiento automático, que es más típico de una ejecución habilidosa. La práctica constante puede cambiar una habilidad que requiere mucho de pensamiento por una más automática, que libera la atención y así es posible dirigirla hacia otros aspectos de la situación. La noción de atención selectiva está destacada por los comentarios de Scotty Bowman (el encargado de la puntuación de la Asociación de Golf de los Estados Unidos) al referirse a Tiger Woods durante el Abierto de los Estados Unidos en 2000 (cuando ganó con 15 golpes asombrosos):

> CUANDO SE ESTÁ PREPARANDO PARA LANZAR UN GOLPE, MANTIENE CONTACTO VISUAL DIRECTO CON SU CADDIE Y CON NADA MÁS. NO PIENSA EN NADIE MÁS. (GARRITY, 2000, P. 61)

CAPACIDAD ATENCIONAL

Este aspecto de la atención se refiere al hecho de que el control del procesamiento es limitado en la cantidad de información que se puede procesar cada vez. Como se indicó, el abordaje de recursos múltiples permite a los individuos prestar atención a más de una cosa a la vez porque la capacidad atencional es vista como localizada en todo el sistema nervioso. Pero, de una manera relacionada con la atención selectiva, los deportistas tendrán una mayor capacidad atencional si pueden cambiar el tipo de procesamiento de control por uno automático. En general, las limitaciones de la capacidad de procesamiento automático son menos restrictivas que las del procesamiento del control. De manera que, a medida que los deportistas se vuelven más eficientes, y la capacidad atencional más automática, la atención se libera y se focaliza en los diferentes aspectos de

la situación del juego. Así es como un jugador de fútbol habilidoso, por ejemplo, puede focalizarse en sus compañeros de equipo, en sus oponentes, en su estilo de juego y en la formación; no tiene que prestarle mucha atención a cómo avanza con la pelota porque esto está, básicamente, en el procesamiento automático. El gran Bill Russell, jugador de baloncesto de los Boston Celtics, se refiere a este canal de capacidad limitado de manera un tanto diferente:

> RECUERDEN: CADA UNO DE NOSOTROS TIENE UNA CANTIDAD LIMITADA DE ENERGÍA, Y LAS COSAS QUE UNO HACE BIEN NO REQUIEREN TANTA. LAS COSAS QUE UNO NO HACE BIEN REQUIEREN DE MAYOR CONCENTRACIÓN. Y SI UNO ESTÁ FATIGADO POR ESO, ENTONCES VA A AFECTAR LAS COSAS QUE UNO HACE MEJOR. (DEFORD, 1999, P. 110)

ALERTA ATENCIONAL

La **alerta atencional** se relaciona con la noción de que los aumentos de la activación emocional hacen más estrecho el campo atencional debido a una reducción sistemática en el rango de las señales que una persona considera al ejecutar una habilidad. Por ejemplo, numerosos estudios han indicado que, en situaciones de mucho estrés, la ejecución de una tarea central visual disminuye la capacidad de responder a los estímulos periféricos (Landers y cols., 1985). Por lo tanto, parece que la activación puede derivar en una pérdida de sensibilidad a las señales que se encuentran en el campo visual periférico. La armadora de un equipo de baloncesto, por ejemplo, puede perder algunas señales importantes en la periferia (jugadores de su equipo) si está sobreactivada y, como resultado, comienza a estrechar su foco y su campo atencional.

CONECTAR LA CONCENTRACIÓN PARA UN RENDIMIENTO ÓPTIMO

Como se menciona al inicio de este capítulo, los deportistas y entrenadores reconocen ciertamente la importancia de un foco atencional apropiado para lograr los más altos niveles de rendimiento. Y la investigación proveniente de diversas fuentes confirma esas experiencias. Por ejemplo, los investigadores (Garfield y Bennett, 1984; Jackson y Csikszentmihalyi, 1999) estudiaron los componentes del desempeño excepcional y hallaron ocho capacidades físicas y mentales asociadas con el pico del rendimiento. Tres de estas ocho se asocian con altos niveles de concentración. Específicamente, los deportistas se describen a sí mismos como si estuvieran: a) absortos en el presente y sin tener pensamientos sobre el pasado o el futuro, b) mentalmente relajados y con un alto grado de concentración y control y c) en un extraordinario estado de conciencia, tanto de sus propios cuerpos como del ambiente externo. Además, en el conocido estudio de Orlick y Partington (1988) sobre atletas olímpicos canadienses, la concentración fue un componente central del desempeño que fue reforzada de manera reiterada, ya fuera que se refiriera a la calidad del entrenamiento, a la preparación mental, al control de la distracción, a la planificación del foco de la competencia o su evaluación. Por ejemplo, una cita referida a la calidad del entrenamiento:

> CUANDO ESTOY ENTRENANDO, ESTOY ENFOCADO. [...] ENFOCÁNDOME TODO EL TIEMPO EN LO QUE ESTOY HACIENDO MIENTRAS ENTRENO, ENFOCARME EN LA CARRERA TERMINA SIENDO UNA CONSECUENCIA. (P. 111)

Mirar o no mirar la pelota: ésa es la pregunta

Cualquiera que haya practicado un deporte que involucre una pelota probablemente haya escuchado a menudo la indicación: "Mantén los ojos en la pelota". Los tenistas aprenden: "Mira la pelota justo sobre la raqueta", y los beisbolistas: "Nunca saques la vista de la pelota si quieres agarrarla". No obstante, los entrenadores indican que estas creencias tradicionales no son necesariamente correctas. Por ejemplo, los investigadores han hallado que se puede sacar la vista de la trayectoria de la pelota en alguna etapa sin provocar una falla en la ejecución (Savelsbergh, Whiting y Pijpers, 1992). Además, contrariamente a la creencia popular, los tenistas profesionales más destacados no miran la pelota que se les está acercando mientras se están preparando para devolver el servicio porque es virtualmente imposible para alguien seguir una pelota que viaja a una velocidad de entre 190 y 210 km/hora (Abernethy, 1991). Esto es válido para los bateadores de béisbol que están tratando de pegarle a una pelota rápida que viaja a 150 km/h. En cambio, estos jugadores expertos usan señales avanzadas –como la raqueta y el lanzamiento del jugador que está sirviendo o el movimiento del lanzador– para hacer razonamientos sobre el curso que tomará la pelota y qué tipo de servicio o lanzamiento viene hacia ellos. Esto no quiere decir que no sea importante mirar la pelota. Más bien, una ejecución óptima se mejora inevitablemente con la capacidad del deportista para predecir la trayectoria de la pelota a partir de las señales.

Los investigadores que comparan a los deportistas más exitosos con los menos exitosos han hallado de manera consistente que el control atencional es un factor importante. En general, los estudios revelan que los deportistas exitosos tienen menos tendencia a distraerse por estímulos irrelevantes y mantienen un foco atencional más orientado hacia la tarea en lugar de preocuparse por enfocarse en el resultado. Algunos investigadores han argumentado que los deportistas más destacados han desarrollado capacidades de concentración excepcionales apropiadas para el deporte que practican. Estas observaciones llevaron a Gould y cols. (1992c) a concluir que los estados de desempeño óptimos tienen una característica que se conoce como concentración, capacidad de enfocarse, estado especial de compenetración, o conciencia y absorción de la tarea inmediata. Este enfoque completo en la tarea se observa en el comentario de Pete Sampras durante el torneo de Wimbledon de 1999, cuando sacaba para ganar el partido (donde logró un saque ganador con el segundo servicio): "En ese momento no pasaba absolutamente nada más por mi mente".

➤ Los deportistas necesitan enfocarse solamente en las señales relevantes del entorno deportivo y eliminar las distracciones.

Los patrones de movimiento ocular también confirman que los jugadores expertos tienen un foco de atención diferente del que tienen los jugadores novatos. Los investigadores han hallado este fenómeno en una serie de deportes individuales y de equipo, como el baloncesto, el voleibol, el tenis, el fútbol, el béisbol y el karate (para una revisión véase Moran, 1996). Piense en los pases sin mirar que hicieron famoso a Magic Johnson. La mayoría de los buenos armadores de baloncesto, como Dawn Staley y Jason Kidd, lanzan ahora ese tipo de pases. En realidad, estos armadores "miran el piso" y anticipan a dónde van a ir los jugadores (esta habilidad mejora cuanto más juega uno con sus compañeros de equipo y se familiariza con sus patrones de movimiento). Por lo tanto, estos jugadores hacen el pase sin mirar usando señales anticipadas para predecir los futuros movimientos de sus compañeros de equipo.

Identificación de los tipos de foco atencional

Muchas personas piensan que la concentración es un fenómeno "todo o nada": uno se concentra o no se concentra. Sin embargo, los investigadores han descubierto que varios tipos de foco atencional son apropiados para actividades y deportes específicos. El trabajo más interesante sobre el rol de estilo atencional en el deporte (aunque debemos puntualizar que esta investigación ha sido cuestionada por algunos otros investigadores) se ha desarrollado a partir del marco teórico y del trabajo práctico de Nideffer y cols. (Nideffer, 1976a, 1976b, 1981; Nideffer y Segal, 2001), quienes ven el foco atencional en dos dimensiones: amplitud (amplio y estrecho) y dirección (externa e interna).

- Un **foco atencional amplio** permite a una persona percibir varios sucesos de manera simultánea. Esto es importante sobre todo en los deportes en los cuales los deportistas tienen que estar alertas y sensibles a un ambiente que cambia rápidamente (p. ej., deben responder a múltiples señales). Dos ejemplos son el armador de baloncesto liderando un recupero de la pelota y un jugador de fútbol que avanza con la pelota hacia el campo contrario.

- Un **foco atencional estrecho** ocurre cuando uno responde solamente a una o dos señales, como cuando un bateador de béisbol se prepara para batear ante un lanzamiento, o un golfista ejecuta un *putt*.

- Un **foco atencional externo** dirige su atención hacia el exterior, sobre un objeto, como una pelota en béisbol o una bocha en *hockey*, o hacia los movimientos de los oponentes, como en un juego de dobles en tenis.

- Un **foco atencional interno** se dirige hacia el interior, hacia los pensamientos y los sentimientos, como cuando un entrenador analiza jugadas sin tener que ejecutarlas físicamente, una saltadora en alto se prepara para comenzar su carrera o un jugador de bolos tiene lista la planificación de su juego.

A través de la combinación de la amplitud y la dirección del foco atencional emergen cuatro categorías diferentes, apropiadas para varias situaciones y deportes (véase figura 16.1).

Reconocimiento de los problemas atencionales

Muchos deportistas reconocen que tienen problemas para concentrarse durante la duración de una competencia. Por lo general, esos problemas de concentración son causados por un foco atencional inapropiado. Como se observa a través de entrevistas a deportistas de elite (Jackson, 1995), las preocupaciones y los pensamientos irrelevantes pueden ser la causa por la que los individuos cambien el "foco" de concentración desde lo que están haciendo hacia lo que esperan que no ocurra. Ellos no se están enfocando en sus propias señales; más bien se distraen por pensamientos, otros eventos y emociones. De manera que no es que tengan mucha pérdida de concentración sino que se enfocan en señales inapropiadas. Trataremos ahora algunos de los problemas típicos que tienen los deportistas para

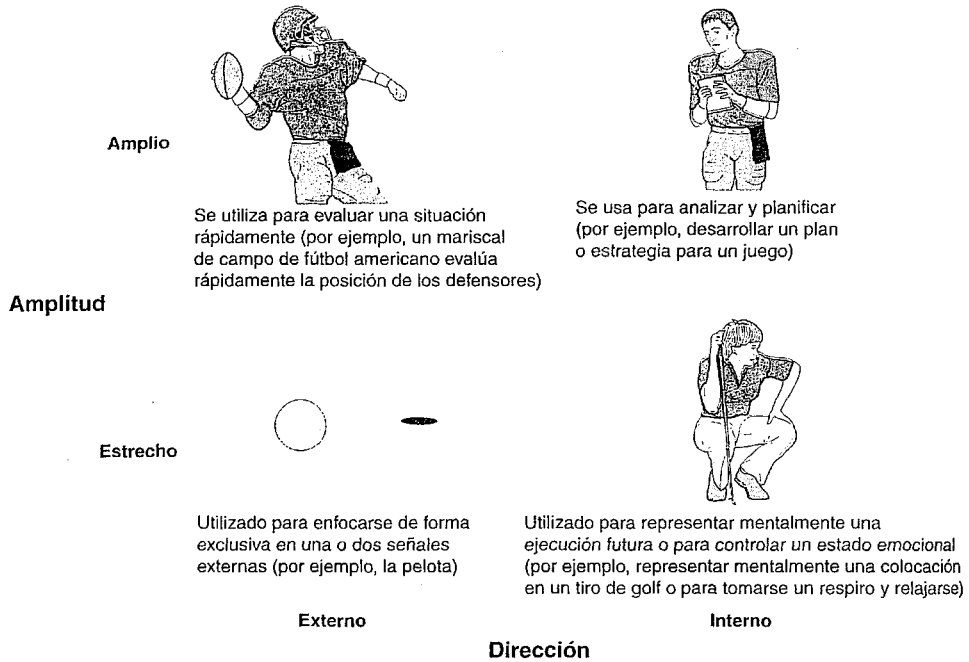


Figura 16.1 Los cuatro tipos de foco atencional.

controlar y mantener el foco atencional, y los dividiremos en distracciones de carácter interno y de carácter externo.

DISTRACCIONES INTERNAS

Algunas distracciones provienen de nuestro ser interno: nuestros pensamientos, inquietudes y preocupaciones. Jackson (1995) demostró a través de entrevistas con deportistas de elite que las inquietudes y los pensamientos irrelevantes pueden hacer que los deportistas pierdan su concentración y desarrollen un foco de atención inapropiado. Veamos algunas de estas **distracciones internas** que presentan problemas atencionales.

ATENDER LOS EVENTOS PASADOS

Algunas personas no pueden olvidarse de lo que acaba de pasar, en especial si se trata de un error grave. Enfocarse en los eventos pasados ha sido la ruina de muchos deportistas talentosos, porque mirar hacia atrás les impedía enfocarse en el presente. Por ejemplo, un arquero que está preocupado por sus errores pasados tiende a producir actuaciones más pobres que aquellos cuyas mentes están enfocadas en el presente (Landers, Boutcher y Wang, 1986). Es interesante destacar que uno de los desafíos mentales de los deportes individuales es que ofrecen una amplia oportunidad para reflexionar con aflicción sobre los errores y equivocaciones pasadas. Pero adviértase como Lori Fung, medalla de oro 1994 en gimnasia rítmica, se maneja en forma positiva con los errores:

> SI UNO TIENE UNA RUTINA MALA, SIMPLEMENTE HAY QUE SALIR Y HACER LA SIGUIENTE, Y FINGIR QUE LA SIGUIENTE ES LA PRIMERA RUTINA DEL DÍA. NO SE PUEDE HACER NADA ACERCA DE ELLO. NO SE PUEDE HACER NADA RESPECTO DE LA PUNTUACIÓN QUE UNO ESTÁ LOGRANDO; ES UN ASUNTO CERRADO. ALGUNAS VECES ES DIFÍCIL OLVIDARLO, PERO CUANTO MÁS SE INTENTA, MÁS SE VA A LOGRAR EN EL FUTURO. (ORLICK, 2000, P. 139)

ATENDER LOS EVENTOS FUTUROS

Los problemas de concentración también pueden involucrar el prestar atención a eventos futuros. En esencia, los

individuos se comprometen a una forma de "predicción del futuro", preocupándose por el resultado del evento o pensando en él más que en lo que necesitan hacer en ese momento para tener éxito. Esos pensamientos a menudo toman la forma de oraciones del estilo de "y qué pasaría si", por ejemplo: "¿Qué pasaría si pierdo este juego?", "¿Qué pasaría si cometo otro error?", "¿Qué pasaría si decepciono a mis compañeros de equipo?".

Este tipo de pensamientos orientado al futuro y a la preocupación afecta de manera negativa la concentración, y hace que sea más probable cometer errores y tener un desempeño más pobre. Por ejemplo, Pete Sampras lideraba 7-6, 6-4 y estaba arriba 5-2 con su saque en la final del Abierto de Australia de 1994. Cometió una doble falta y perdió dos juegos más antes de lograr cerrar 6-4 el tercer *set*. En la entrevista posterior, Sampras explicó que este lapsus en su concentración fue causado por la especulación sobre el futuro. "Estaba pensando en ganar el Abierto de Australia y qué gran logro (sería), mirando más allá y dándolo por sentado, en lugar de ir punto por punto".

Algunas veces el pensamiento orientado hacia el futuro no tiene nada que ver con la situación. La mente vaga sin mayores excusas. Por ejemplo, deportistas informaron que, durante lo más caldeado de la competencia, pensaban en lo que tenían que hacer en la escuela al día siguiente, en lo que habían planeado para esa noche, o en su novia o novio. Estos pensamientos *irrelevantes* suelen ser involuntarios; súbitamente los jugadores se hallan a sí mismos pensando en estas cosas que no tienen nada que ver con el ejercicio actual o con la competencia. Esos lapsus de concentración son muy frustrantes y afectan el rendimiento, sin duda.

AHOGARSE BAJO PRESIÓN

Los factores emocionales, como la presión de la competencia, juegan a menudo un rol crítico en la creación de recursos internos de distracción, y a menudo oímos la palabra **ahogo** para describir un mal desempeño de un deportista bajo presión. El gran tenista John

¿Puede identificar el foco atencional apropiado?

Usted tiene que verificar si puede identificar el foco atencional apropiado de un mariscal de campo de fútbol americano presionado por el tiempo. Complete con el término para foco apropiado en los espacios en blanco en esta página (las respuestas, que se corresponden con los números que aparecen en los espacios en blanco, se brindan más abajo).

Cuando el mariscal de campo llama la jugada, necesita un foco (1) _____ para analizar la situación del juego, incluidos la puntuación, en qué línea de la yarda está el balón, la oportunidad y el tiempo restante que le queda al juego. También considera los informes de los reclutadores y el plan de juego que el entrenador quiere que ejecute al llamar la jugada. Como el mariscal de campo viene de la línea de ataque, su foco de atención debe ser (2) _____ mientras mira sobre la defensa completa y trata de determinar si la jugada llamada originalmente será efectiva. Si cree que otra jugada podría funcionar mejor, puede cambiar la jugada gritando un ajuste audible en la línea de ataque. A continuación, la atención del mariscal de campo cambia el foco (3) _____ para recibir el balón desde el centro. A veces se cometen errores en el centro, que el mariscal de campo intercambia porque él todavía está pensando sobre la defensa o sobre lo que tiene que hacer a continuación (en lugar de asegurarse de que recibe el centro sin el balón libre). Si se llama a un pase, el mariscal camina hacia la zona de protección llamada bolsillo para buscar en el campo a sus receptores. Esto requiere de una perspectiva de foco (4) _____ de manera que el mariscal pueda evaluar la defensa y hallar un receptor abierto mientras evita todavía a los líneas. Finalmente, después de ubicar a un receptor específico, su foco se torna (5) _____ ya que se concentra en lanzar un buen pase.

En unos pocos segundos, el mariscal de campo cambia su foco atencional varias veces para entender la defensa de manera efectiva y elegir el receptor correcto. Los ejemplos de diferentes tipos de foco atencional se ilustran en la figura 16.1

Respuestas

1. amplio-interno
2. amplio-externo
3. estrecho-externo
4. amplio-externo
5. estrecho-externo

McEnroe pone de relieve que el ahogo es parte de la competición:

> CUANDO SE TRATA DE AHOGO, EL PUNTO ES QUE TODOS LO SUFREN. LA PREGUNTA NO ES SI UNO SE AHOGA O NO, SINO CÓMO UNO VA A MANEJARLO EN EL CASO DE QUE SUCEDA. LA SENSACIÓN DE AHOGO ES UNA PARTE IMPORTANTE DE TODO DEPORTE, Y UNA PARTE DE SER UN CAMPEÓN ES SER CAPAZ DE SUPERARLO MEJOR QUE LOS DEMÁS.
>
> *JOHN MCENROE (CITADO EN GOFFI, 1984, PP. 61-62)*

Aunque la mayoría de los jugadores y entrenadores tienen su propia idea sobre qué es el ahogo, no es fácil dar una definición objetiva. Por ejemplo, lea los tres casos siguientes y determine si el deportista sufre o no el ahogo.

- Un partido de baloncesto tiene un marcador ajustado, que cambia después de cada canasta. Finalmente, cuando faltaban 2 segundos y con su equipo abajo por dos puntos, le cometieron una falta al ala Julie Lancaster cuando estaba por tirar y le concedieron dos tiros libres. Julie tiene una efectividad del 90% en el lanzamiento de tiros libres. Se para en la línea, acierta su primer tiro pero no así el segundo, y su equipo pierde. ¿Estuvo Julie en una situación de ahogo?
- Jane está inmersa en un apretado partido de tenis. Después de dividirse los primeros dos *sets* con su oponente, Jane está sirviendo 5-4 y a punto de conseguir la victoria; la puntuación es 30-30. En los dos puntos siguientes, Jane comete dobles faltas que le hacen perder el juego y empatar el partido 5-5. No obstante, Jane vuelve a quebrar el servicio y retiene el propio para ganar el partido. ¿Sufrió Jane el ahogo?
- Bill es un jugador de béisbol con un promedio de bateo de .355. Su equipo está disputando un partido de desempate para decidir quién ganará el campeonato de la liga y avanzará hasta las finales del distrito. Bill avanza 0 por 4 en el juego, ponchando dos veces con los corredores en posición de anotar. Además, en la segunda mitad de la novena entrada, aparece con las bases llenas y un *out*, y todo lo que necesita hacer es golpear la pelota fuera del cuadro para empatar el juego. En cambio, lanza un tiro que termina el juego y lo pierde. ¿Sufrió Bill el ahogo?

Cuando la gente piensa en la sensación de ahogo, tiende a enfocarse en el mal desempeño en un momento crítico del partido o de la competencia, como un golpe equivocado o un pase fallado. Sin embargo, la sensación de ahogo es mucho mayor que la conducta real, es un proceso que lleva a un desempeño más pobre. El hecho de haber errado un tiro libre y perder el partido no significa necesariamente que uno se ha sentido ahogado. Las preguntas más importantes que hay que responder son por qué y cómo se erró el tiro libre.

Miremos más de cerca el proceso que es característico de lo que se ha dado en llamar sensación de ahogo. Desde el punto de vista conductual, inferimos que los deportistas sienten una sensación de ahogo cuando sus actuaciones se deterioran de manera progresiva y no pueden retomar el control sobre sus ejecuciones. Un ejemplo es la gimnasta que permite que el error inicial de caerse de la barra de equilibrio la moleste y cometa más errores una vez que vuelve a la barra. De manera similar, podemos inferir que un jugador de béisbol sufre una sensación de ahogo cuando deja caer una bola llovida fácil y luego empeora las cosas lanzando largo para el cortador. La sensación de ahogo ocurre normalmente en una situación emocional de importancia para el deportista. Por ejemplo, Jana Novotna estaba sirviendo 4-1 en el tercer *set* de la final del torneo de Wimbledon de 1993 contra Steffi Graf y estaba a un punto de lo que hubiese sido un 5-1 irremontable. Pero erró una volea fácil, posteriormente cometió tres dobles faltas consecutivas y ejecutó golpes sin control, lo que permitió que Graf ganara 6-4. Muchos consideran que Wimbledon es el torneo más prestigioso y, por lo tanto, la presión para Novotna fue demasiado alta.

El proceso de sensación de ahogo se muestra en la figura 16.2. Sentir presión hace que los músculos se tensen. La frecuencia cardíaca y la respiración aumentan; se seca la boca y transpiran las palmas de las manos. Pero el quiebre fundamental ocurre en el nivel atencional: en lugar de enfocarse externamente en las señales relevantes del entorno (p. ej., la pelota, los movimientos del oponente), uno se enfoca en los propios problemas y miedos a perder y equivocarse, mientras que la atención se torna estrecha e interna. Al mismo tiempo, el aumento de presión reduce la flexibilidad para cambiar el foco atencional: uno tiene problemas para cambiar el foco según lo determine la situación.

Pronto aparecen el deterioro del ritmo y la coordinación, la fatiga, la tensión muscular y la toma de decisiones desacertadas. "Un caso clásico de sensación de ahogo" brinda un ejemplo práctico del proceso de la sensación de ahogo.

SOBREANÁLISIS DE LA MECÁNICA CORPORAL

Otro tipo de atención inapropiada es enfocarse demasiado en los mecanismos y movimientos del cuerpo. Cuando se está aprendiendo una habilidad nueva, uno se debe enfocar internamente en lograr la sensación cinestésica del movimiento. Si se está aprendiendo a esquiar

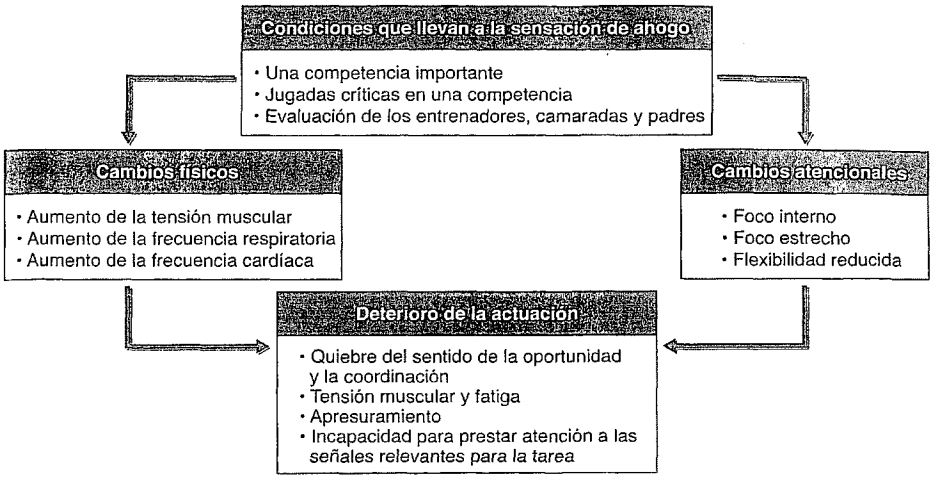


Figura 16.2 El proceso de la sensación de ahogo.

ladera abajo, por ejemplo, uno debería enfocarse en la transferencia de peso, la posición de los esquís y bastones y, simplemente, evitar una caída o desplazarse entre otras personas. Como uno trata de integrar el nuevo esquema de movimiento, la ejecución será posiblemente desequilibrada. De esto se trata la práctica: enfocarse en mejorar la técnica para lograr una mejor sensación del movimiento.

El problema aparece cuando el pensamiento interno estrecho continúa una vez que uno ha aprendido la habilidad. En este punto la habilidad deberá ser virtualmente automática, y la atención debe colocarse primero en lo que se está haciendo con el mínimo de pensamiento. Si está compitiendo por el tiempo más veloz en esquí, no debería enfocarse en la mecánica del cuerpo. Más bien debería enfocarse externamente hacia adónde está yendo, esquiando de manera automática.

Un caso clásico de sensación de ahogo

Tom es un alumno principiante del secundario y está por jugar su primer partido del campeonato de béisbol. La inexperiencia de Tom y la importancia de este partido del campeonato ya están combinados para ponerlo nervioso cuando un artículo del periódico escolar le agrega presión al referirse a la potencia de bateo de Tom como la clave para el éxito del equipo. Para peor, Tom sabe que sus amigos y su familia vendrán a verlo jugar.

Durante el partido, Tom siente tensión muscular en su cuello y sus hombros, lugares donde habitualmente siente el estrés. Su corazón late rápido y su respiración es trabajosa y superficial. Se siente ansioso, como si las cosas sucedieran demasiado rápido a su alrededor. Este sentimiento podría ser la causa por la cual se siente tan ansioso en la base y se balancea frente a los tiros malos.

La atención de Tom también se ve afectada, su concentración tiene un foco interno y estrecho. Se distrae con sus propios pensamientos y sentimientos, y tiene problemas para concentrarse en las indicaciones del entrenador. En cambio, sus pensamientos resultan enfocados en "no empeorar las cosas" y no defraudar a sus compañeros de equipo, su familia y sus amigos.

El estado de Tom, tanto psicológico como físico, lo lleva a cometer errores. Esto lo hace sentir aún más frustrado y comienza a pensar en su bateo a medida que juega en el campo. Cuando un batazo en línea viene deslizándose hacia el centro del campo de juego, se abalanza sobre él en el último minuto sólo para lograr que la pelota caiga debajo de su guante y haga una jugada triple.

➤ Una vez que la habilidad se aprendió bien, un exceso de énfasis en la mecánica corporal va en detrimento de la ejecución.

Esto no quiere decir que una vez que se aprendió bien una habilidad, no ocurra ningún pensamiento. Pero el énfasis en la técnica y en la mecánica corporal durante la competencia van en detrimento de la ejecución, porque la mente se mete en el cuerpo. O para usar terminología atencional, un deportista que usa el proceso de control consciente (que es lento, requiere esfuerzo y es importante para aprender una habilidad) tendría dificultades al ejecutar una habilidad en la competencia porque podría perder mucho tiempo enfocándose en lo que hace al no usar el procesamiento automático (que requiere menor atención y esfuerzo).

Varias investigaciones interesantes (Beilock y Carr, 2001; Beilock, Carr, MacMahon y Starkes, 2002) demuestran la importancia del rol que juega la atención en el proceso de la sensación de ahogo y el sobreanálisis del movimiento en uno mismo. Específicamente, la atención en la tarea a ejecutarse (la atención en la ejecución paso a paso) parece ser útil para que los deportistas aprendan la habilidad, por lo tanto, los maestros y entrenadores deben dirigir la atención de los alumnos hacia las señales relevantes de la tarea, cinestésicas y perceptuales. Sin embargo, en condiciones diseñadas para guiar la ejecución paso a paso, los deportistas habilidosos mostraron una baja en su desempeño. Por lo tanto, lo que a menudo ocurre cuando los deportistas sufren una sensación de ahogo es que se enfocan en las especificaciones de la ejecución de la tarea, y esta atención adicional quiebra el patrón del movimiento que ha sido automatizado y practicado una y otra vez. En esencia, lo que una vez era automático ahora se ejecuta a través de los procesos de pensamiento consciente, aunque la habilidad se ejecuta mejor sin procesos de pensamiento consciente (o con un mínimo de ellos). Por lo tanto, la atención adicional podría ser beneficiosa a medida que los deportistas aprenden una tarea, pero resulta contraproducente y va en detrimento de la competencia cuando las habilidades necesitan ser ejecutadas en forma rápida y automática.

FATIGA

Dada nuestra definición de atención, que comprende esfuerzo mental, no sorprende que la concentración se pueda perder tan fácilmente debido a la fatiga. Un entrenador de fútbol americano de colegio secundario explica este punto cuando dice: "Cuando uno se cansa, desaparece la concentración. Esto da por resultado un deterioro en la toma de decisiones, falta de foco e intensidad y otros problemas mentales. Ésta es la razón por la que el acondicionamiento y la condición física son tan importantes". En esencia, la fatiga reduce la cantidad de recursos de procesamiento con que cuenta el deportista para satisfacer las demandas de la situación.

MOTIVACIÓN INAPROPIADA

Si un individuo no está motivado, es difícil que mantenga la concentración, ya que la mente tiende a vagar. Como manifestó Jack Nicklaus (1974):

> CUANDO ESTOY PREPARADO PARA EL GOLF –TANTO EN UN TORNEO O EN UN CURSO, O MEJOR AÚN, AMBOS, QUE ME ESTIMULAN Y REPRESENTAN UN DESAFÍO– TENGO POCOS PROBLEMAS PARA CONCENTRARME. [...] PERO TODA VEZ QUE LA OCASIÓN NO REPRESENTA UN ESTÍMULO O UN DESAFÍO PARA MÍ, O SIMPLEMENTE ESTOY SATURADO DEL GOLF, ENTONCES ES EL MOMENTO DE PRESIONARME A MÍ MISMO PLENAMENTE Y CONCENTRARME. (P. 95)

Los pensamientos irrelevantes pueden ocurrir simplemente porque uno no está enfocado, porque un deportista puede creer que realmente no es necesario enfocarse cuando la competencia es relativamente sencilla. Este "espacio mental extra" se llena rápidamente con pensamientos sobre señales irrelevantes.

DISTRACCIONES EXTERNAS

Las **distracciones externas** se pueden definir como estímulos del entorno que distraen la atención de la gente de las señales relevantes para sus actuaciones. Lamentablemente para los deportistas, existe una variedad de distracciones potenciales.

DISTRACTORES VISUALES

Uno de los aspectos difíciles de permanecer enfocado durante toda la duración de un ejercicio o competencia es que existen muchas **distracciones visuales** en el entorno que compiten para ganar la atención. Una clavadista exitosa lo describió de esta manera:

> COMENCÉ A DEJAR DE MIRAR EL MARCADOR UN AÑO Y MEDIO ANTES DE LOS JUEGOS OLÍMPICOS PORQUE SÉ QUE CADA VEZ QUE MIRABA EL MARCADOR, MI CORAZÓN SE ENLOQUECÍA. [...] EN LOS JUEGOS OLÍMPICOS, REALMENTE ME CONCENTRÉ EN MIS CLAVADOS MÁS QUE EN LOS OTROS CLAVADISTAS. ANTES DE ESO, SIMPLEMENTE SOLÍA MIRAR EL EVENTO Y VER A LAS CHINAS Y PENSAR "¿OH, CÓMO PUEDE ELLA HACER ESO?, ELLA ES UNA GRAN CLAVADISTA". PENSÉ "SOY TAN BUENA COMO CUALQUIER OTRA, MEJOR DEJO DE PENSAR EN ELLAS Y ME

CONCENTRO EN MIS PROPIOS CLAVADOS". ÉSE FUE UN PASO IMPORTANTE EN MI CARRERA.

SYLVIE BERNIER, CAMPEONA CANADIENSE DE CLAVADOS OLÍMPICOS EN 1984 (CITADA EN ORLICK, 2000, P. 91)

Los espectadores pueden causar distracción visual y pueden afectar la concentración de algunas personas y su desempeño posterior, haciendo que se esfuercen demasiado. Todos queremos vernos bien cuando jugamos frente a personas que conocemos y que nos importan, de manera que empezamos a presionarnos, a tensionarnos y a esforzarnos demasiado. Por lo general, esto resulta en un desempeño más pobre en lugar de mejorarlo, lo que nos avergüenza y provoca que nos tensionemos aún más. En realidad, Baumeister (1984) en su investigación sobre "la sensación de ahogo del campeonato" argumentó que el aumento de la autoconciencia que provocan las multitudes locales puede ser causa de que los deportistas se enfoquen demasiado en el proceso de movimiento (p. ej., procesamiento del control), lo que causa una disminución del desempeño. Por supuesto, algunas personas realmente juegan mejor frente al público cuando lo conocen. Para muchos otros, en cambio, conocer a la gente que está en las tribunas es una distracción poderosa. Otros distractores visuales informados por los deportistas incluyen el marcador que está realizando el líder en los torneos profesionales de golf, el tablero que presenta puntuaciones de otros juegos y el personal que opera las cámaras de televisión en el campo de juego.

DISTRACCIONES DEL ENTORNO

Muchos deportes de competición ocurren en entornos donde varios tipos de ruidos pueden distraer del foco propio. Los **distractores del público** más comunes incluyen el ruido de la multitud, los aviones que vuelan por encima (típicamente notorio en el Torneo Abierto de Tenis de los Estados Unidos), los anuncios por el sistema de altavoces, los teléfonos móviles, los buscapersonas u otros sistemas electrónicos de búsqueda de personas, así como las conversaciones en voz alta entre los espectadores. Citemos el caso de un levantador de pesas que en una competencia internacional importante perdió la oportunidad de lograr la medalla de oro porque un tren pasaba a gran velocidad por la parte trasera del estadio mientras él se preparaba para su levantamiento final. De manera similar, al principio de su carrera, los gritos de la gran Mónica Seles molestaban a varias contrincantes, quienes se quejaban de que no las dejaban concentrarse. En la medida en que Seles trataba de eliminar su grito, percibió que el esfuerzo por hacerlo deterioraba su propia concentración, y entonces era ella quien no le pegaba a la pelota de manera automática, ¡más bien pensaba en no gritar! Un buen ejemplo de una distracción externa lo aporta la arquera olímpica Grace Gaughan:

ME DISTRAJE POR UN HELICÓPTERO QUE VOLABA BAJO Y QUE TRANSPORTABA GENTE QUE IBA A VER UNA GRAN MONTAÑA QUE HABÍA DETRÁS DE DONDE ESTÁBAMOS TIRANDO, EN ATLANTA. PERDÍ LA CONCENTRACIÓN SÓLO POR UN SEGUNDO. FUE UNA COMPETENCIA MUY REÑIDA SOLAMENTE CON 12 FLECHAS DE MANERA QUE NO HABÍA MARGEN PARA EL ERROR. FUE UN FINAL CORTO, AGUDO, RAUDO PARA MIS CHANCES.

Por lo tanto, el éxito deportivo puede depender de la capacidad del deportista para ignorar esas distracciones mientras se concentra en las señales más relevantes para completar la tarea inmediata. El ruido y los sonidos son parte de la mayoría de los deportes por equipo (p. ej., baloncesto, fútbol, *hockey*), aunque se esperan entornos más tranquilos para los deportes más individuales (p. ej., golf, tenis). Por lo tanto, un sonido alto proveniente de la multitud es típicamente más perturbador para un golfista, quien espera el silencio, que para un jugador de *hockey*, quien probablemente espera ese sonido.

ARTIMAÑAS DISTRACTORAS DE LOS DEPORTISTAS

En muchas situaciones deportivas, los competidores usan tácticas en un esfuerzo por interrumpir la concentración de sus oponentes; esto es conocido como **artimañas distractoras**. El gran boxeador Muhammad Ali era un genio en lo que se refiere a artimañas distractoras, y sus comentarios y charla constante distraían inevitablemente a los oponentes. Cuando estaba peleando con Ernie Terrell, por ejemplo, Ali gritaba "¿Cómo me llamo?" cada vez que lanzaba un puño. Una forma más sutil de artimañas distractoras ocurre cuando un deportista ofrece un "cumplido" a su oponente. El así llamado cumplido es realmente formulado con la intención de hacer que el oponente se enfrasque en una forma de autoanálisis, que finalmente deteriorará su desempeño. Un jugador de baloncesto podría decirle a un oponente que recién ha lanzado varios tiros en una serie: "Realmente terminaste tu volcada de forma agradable". Lo que pasa típicamente es que el jugador empieza a pensar sobre su volcada y su mecánica (procesos de control), por lo tanto, interrumpe el ritmo suave y sin esfuerzo con el que suelta la pelota (procesos automáticos). Otros tipos de artimañas distractoras incluyen las intimidaciones física y verbal, las demoras (perder tiempo) y los insultos. Exhibir ese comportamiento es una cuestión de ética.

EL USO DEL AUTODIÁLOGO PARA MEJORAR LA CONCENTRACIÓN

En la sección anterior se analizaban varias distracciones internas y externas típicamente presentes en el ambiente

competitivo. El **autodiálogo** es otro distractor interno potencial (aunque también puede ser una manera de manejar las distracciones). En todo momento uno piensa algo, uno está de alguna manera hablando con uno mismo. El autodiálogo tiene muchos usos potenciales (además de mejorar la concentración), incluidos la ruptura de los malos hábitos, el inicio de la acción, el sustento del esfuerzo y la adquisición de la habilidad. El proceso de autodiálogo, en el cual éste funciona como un mediador entre el evento y la respuesta, se ilustra en la figura 16.3. Como muestra la relación, el autodiálogo juega un rol clave en las reacciones ante las situaciones, y estas reacciones afectan las acciones futuras y los sentimientos.

El autodiálogo puede adoptar muchas formas, pero para nuestra conveniencia lo categorizaremos en tres tipos: positivo (motivacional), instruccional y negativo. Conroy y Metzler (2004) han usado un modelo diferente para caracterizar el autodiálogo, aunque las especificidades exceden el alcance de la presente discusión. El autodiálogo positivo se enfoca típicamente en el aumento de la energía, el esfuerzo y una actitud positiva, si bien no lleva ninguna señal específica relacionada con la tarea (p. ej., "Puedo hacerlo" o "Sólo mantente allí un poco más"). Por ejemplo, el nadador olímpico medalla de oro Nelson Diebel ha usado la palabra *ahora* para motivarse a patalear más rápido en ciertos momentos de la carrera. El autodiálogo instruccional suele ayudar al individuo a focalizarse en los aspectos técnicos o relacionados con la tarea del desempeño con el fin de mejorar su ejecución (p. ej., "Mantén tus ojos en la pelota" o "Flexiona las rodillas"). Por ejemplo, en voleibol, muchos rematadores usan la palabra *extender* para señalarse a sí mismos que deben extender el brazo al pegarle a la pelota.

El autodiálogo negativo es crítico y disminuye la autoestima, e influye en la manera en que la persona logra sus objetivos; es contraproducente y provoca ansiedad. Decir cosas como "Ése fue un tiro estúpido", "Apesto" o "¿Cómo puedo jugar tan mal?" no mejora el desempeño ni crea emociones positivas. Más bien, crea ansiedad y alimenta las dudas en uno mismo. Los deportistas que piensan de manera positiva sobre estos eventos negativos suelen ser más exitosos.

Una investigación reciente sobre un aspecto relacionado con este tema, llevada a cabo bajo el término *procesos irónicos en el deporte*, ha demostrado que el tratar de no ejecutar una acción específica puede dispararla sin querer (Janelle, 1999; Wegner, 1997; Wegner, Ansfield y Piloff, 1998). De manera que las indicaciones del tenor de "Lo que sea que hagas, pero no cometas una doble falta ahora", "No lances la pelota al búnker o al agua" o "No entres en pánico" producirán típicamente la conducta no deseada. En esencia, para cumplir con estas instrucciones y suprimir cierto pensamiento o imagen, tenemos que recordar las instrucciones que incluyen el pensamiento prohibido, entonces terminamos pensando en él. Por lo tanto, debemos enfocarnos en lo que tenemos que hacer como contrapartida de lo que no tenemos que hacer.

Además de mejorar la concentración, hay muchos usos para el autodiálogo, entre ellos: aumentar la confianza, mejorar la motivación, regular los niveles de activación, mejorar la preparación mental, quebrar los

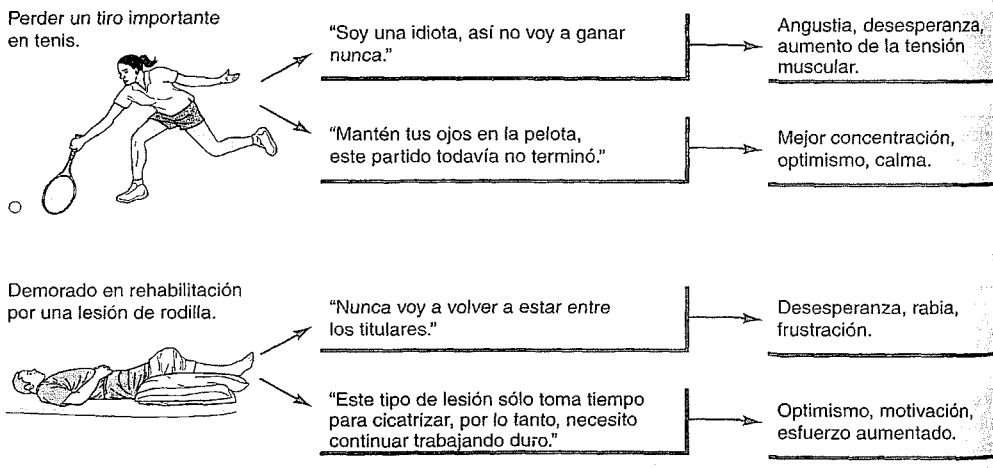


Figura 16.3 Dos ejemplos del proceso de autodiálogo.

malos hábitos, permitir adquirir nuevas habilidades y sustentar el esfuerzo. Estos usos del autodiálogo son, por lo general, motivacionales o instruccionales, según las necesidades del deportista. Resulta interesante que un trabajo de investigación reciente (Hanin y Stambulova, 2002) haya demostrado que los deportistas hacen un uso extensivo de las metáforas en su autodiálogo (p. ej., rápido como un chita, fuerte como un toro), y que esas metáforas, cuando son generadas por los propios deportistas, son muy útiles para modificar la conducta y el desempeño.

Por último, otra investigación cualitativa y cuantitativa (Hardy, Gammage y Hall, 2001; Hardy, Hall y Hardy, 2004) ha sugerido que el contenido del autodiálogo se puede dividir en las siguientes categorías: a) naturaleza (positivo o negativo; interno o externo); b) estructura (palabras clave simples como *respira* y *concéntrate* contra frases como "Detente", o "Vamos" frente a frases completas como "No te preocupes por los errores que ocurren"); c) persona (uno se habla a sí mismo en primera persona, utilizando *yo* y *a mí*, o en segunda persona utilizando *tú*), y d) instrucción de la tarea (frases específicas de la habilidad como "Taclea abajo" y "Mantén tu cabeza en alto" frente a instrucciones generales como "Avanza más rápido y "Mantén la fortaleza durante toda la carrera"). Los investigadores hallaron dos funciones principales del autodiálogo: la cognitiva (p. ej., relacionada con el desarrollo y la ejecución de la habilidad) y la motivacional (p. ej., relacionada con la autoconfianza, la regulación de la activación, la preparación mental, el enfrentarse a situaciones difíciles y la motivación). El uso del autodiálogo varió según la época del año, ya que fue aumentando según iba transcurriendo el año, desde la temporada de receso hacia el inicio de la temporada competitiva y hasta el final de ella.

AUTODIÁLOGO Y MEJORA DE LA EJECUCIÓN

Aunque los deportistas, así como los investigadores, han discutido los beneficios potencialmente importantes del autodiálogo positivo para mejorar la ejecución de la tarea, hace relativamente poco tiempo, las investigaciones empíricas han corroborado esta suposición. Además, aunque aquí el enfoque estará sobre la mejora de la ejecución, cierta investigación reciente ha demostrado que el autodiálogo es efectivo para mejorar la adherencia al ejercicio (Cousins y Gillis, 2005).

En lo que se refiere a mejorar la ejecución, Van Raalte, Brewer, Rivera y Petitpas (1994) llevaron a cabo un interesante análisis descriptivo de la escucha del autodiálogo y de la observación de los gestos que mostraron tenistas principiantes durante la competición. A partir de este estudio, surgieron varios hallazgos importantes, entre ellos: a) fue notorio entre los jugadores el autodiálogo más negativo (p. ej., la autocrítica) que positivo (p. ej., darse aliento), y estas autodeclaraciones negativas se exhibieron principalmente después de los errores; b) el autodiálogo negativo se asoció con un mal desempeño en la cancha; c) los jugadores mostraron poco autodiálogo instruccional (p. ej., "Mueve tus pies"), y d) no hubo una asociación significativa entre audible, positivo, autodiálogo y ejecución. Por lo tanto, esta muestra de jóvenes tenistas parecía enfocarse en que lo negativo y el autodiálogo que emitieron disminuyó su ejecución.

La investigación, que utilizó una serie de muestras deportivas diferentes, ha demostrado, sin embargo, que los diferentes tipos de autodiálogo positivo (p. ej., instruccional, motivacional, relacionado con el humor, autoafirmativo) pueden mejorar la ejecución. Estos estudios se llevaron a cabo, por ejemplo, con esquiadores a campo traviesa (Rushall, Hall y Rushall, 1988), con tenistas principiantes y experimentados (Landin y Hebert, 1999; Ziegler, 1987), velocistas (Mallett y Hanrahan, 1997), jugadores de fútbol (Johnson, Hyrcaiko, Johnson y Halas, 2004) y patinadores artísticos (Ming y Martin, 1996). El estudio con patinadores artísticos es muy impresionante porque los autoinformes de seguimiento un año después de la intervención indicaron que los participantes continuaron usando el autodiálogo durante las prácticas y creyeron que esto mejoraba su ejecución competitiva. Por último, investigaciones más recientes (Hatzigeorgiadis, Theodorakis y Zourbanos, 2004; Perkos, Theodorakis y Chroni, 2002; Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma y Kazakas, 2000) han puesto la mirada en el uso del autodiálogo, tanto instruccional como motivacional, para diferentes tareas que varían entre fuerza, exactitud, resistencia y la motricidad fina para la coordinación. El autodiálogo puede ser efectivo para una variedad de tareas, y los profesionales deben evaluar los tipos de tarea y de autodiálogo más apropiados para mejorar la ejecución. Además, se halló que el autodiálogo puede reducir la frecuencia de los pensamientos que interfieren y, por lo tanto, mantener a los participantes más enfocados en la tarea.

TÉCNICAS PARA MEJORAR EL AUTODIÁLOGO

Mikes (1987) sugirió seis reglas para la creación del autodiálogo para la ejecución de la desempeño: a) mantenga sus frases cortas y específicas, b) utilice la primera persona y el tiempo presente, c) construya frases positivas, d) diga sus frases con intención y atención, e) háblese a sí mismo con amabilidad y f) repita las frases con frecuencia. Además de estas sugerencias, se han hallado varias técnicas y estrategias para mejo-

rar el autodiálogo. Dos de las más exitosas consisten en detener el pensamiento y cambiar el autodiálogo negativo por el positivo.

DETENER EL PENSAMIENTO

Una de las formas de enfrentar los pensamientos negativos es detenerlos antes de que lesionen el desempeño. La **detención del pensamiento** consiste en concentrarse brevemente en el pensamiento no deseado y luego utilizar una pista o disparador para detener el pensamiento y limpiar la mente. El disparador puede ser una palabra simple como *alto* o un disparador como chasquear los dedos o golpearse el muslo con la mano. Cada uno establece qué señal resulta más efectiva.

Al comienzo es mejor restringir la detención del pensamiento a las situaciones de práctica. Toda vez que comience a elaborar un pensamiento negativo, simplemente diga "alto" (o cualquier señal que haya elegido) en voz alta, luego enfóquese en la tarea relacionada con la señal. Una vez que lo haya incorporado, intente decirse a sí mismo *alto* en voz baja. Si existe una situación en particular que genera autodiálogo negativo (como caerse durante un salto en patinaje artístico), podría enfocarse en ese aspecto de la ejecución para mantenerse más concentrado y alerta sobre el problema en particular. Los viejos hábitos son difíciles de desterrar, de manera que se debe practicar la detención del pensamiento en forma continua.

CAMBIAR EL AUTODIÁLOGO NEGATIVO POR EL POSITIVO

Sería bueno eliminar todo el autodiálogo negativo, aunque en realidad casi todos tenemos pensamientos negativos cada tanto. Cuando aparecen pensamientos negativos, una forma de enfrentarlos es cambiarlos por autodiálogo positivo, que redirige el foco atencional para brindar aliento y motivación.

Primero, haga una lista de todos los tipos de autodiálogo que afectan en forma negativa la ejecución o que producen otras conductas indeseables. El objetivo aquí es reconocer qué situaciones producen pensamientos negativos y por qué. Entonces debe intentarse sustituir una frase negativa por una positiva. Cuando lo haya hecho, cree una cartilla con autodiálogo negativo en una columna y su correspondiente autodiálogo positivo en la otra (véase figura 16.4).

Para trabajar en el cambio del autodiálogo negativo al positivo, use los mismos lineamientos utilizados para detener el pensamiento. Esto es, hacerlo durante la práctica antes de intentarlo durante la competencia. Dado que la mayoría de los pensamientos negativos ocurren en condiciones de estrés, primero intente detener los pensamientos negativos y, luego, de respirar profundamente. A medida que exhale, relájese y repita la frase positiva. Veamos ahora algunas otras habilidades relacionadas con la atención o la concentración, en especial, cómo evaluar las fortalezas y las debilidades atencionales.

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES ATENCIONALES

Antes de intentar mejorar la concentración, debe ser capaz de puntualizar las áreas problemáticas, como las habilidades atencionales no desarrolladas. Las clasificaciones de Nideffer relacionadas con el foco atencional, es decir, externo frente a interno y amplio frente a estrecho, son útiles en esta cuestión. Nideffer argumentaba que las personas tienen diversos estilos atencionales que contribuyen a las diferencias en la calidad de la ejecución.

TAIS O PRUEBA DE ESTILOS ATENCIONAL E INTERPERSONAL

Nideffer (1967b) diseñó la TAIS (Test of Attentional and Interpersonal Style; Pruebas de estilos atencional e interpersonal) para medir el estilo o la disposición atencional de una persona. La TAIS tiene 17 subescalas, seis de ellas miden el estilo atencional (las otras miden el estilo interpersonal y el control cognitivo). Obsérvese en el cuadro 16.1 que tres de las escalas indican aspectos del enfoque efectivo (enfoque amplio tanto externo como interno, y enfoque estrecho) y otras tres evalúan los aspectos del enfoque inefectivo (sobrecarga externa, sobrecarga interna y foco reducido).

ESTILOS ATENCIONALES EFECTIVOS E INEFECTIVOS

Las personas que se concentran bien (**personas con atención efectiva**) se manejan bien con los estímulos simultáneos provenientes de fuentes externas e internas (véase la figura 16.5). Tienen marcadores altos en enfoques externos amplios y enfoques internos amplios, y cuando es necesario pueden cambiar con efectividad su atención desde un foco amplio hacia uno estrecho. Las personas con atención efectiva también tienen baja puntuación en las tres mediciones de atención inefectiva mencionadas en el párrafo anterior, lo que significa que pueden atender a muchos estímulos sin sentirse sobrecargados con información. También pueden estrechar su foco atencional cuando es necesario, sin omitir ni perder ninguna información importante.

Cambia por

Autodiálogo negativo	Autodiálogo positivo
"Idiota, ¿cómo pude perder un tiro tan fácil?"	"Todos cometen errores; sólo concéntrate en el próximo punto."
"Nunca me voy a recuperar de esta lesión."	"La cicatrización lleva su tiempo. Simplemente continúa ejercitándote todos los días."
"Me robó en la línea de llamada; ese balón estaba adentro, definitivamente."	"No hay nada que pueda hacer sobre eso. Si juego bien, ganaré de todos modos."
"Me lo tomaré con calma hoy y mañana voy a entrenar duro."	"Si me entreno duro hoy, entonces el próximo entrenamiento será más fácil mañana."
"Fue un servicio terrible."	"Sólo cálmate y mantén tu ritmo y tu percepción de la oportunidad."
"Nunca me voy a quedar en este programa de ejercicios."	"Sólo haz un programa por día y convierte el ejercicio en diversión."
"Nunca jugué bien con viento."	"Está ventoso a ambos lados de la cancha. Esto sólo requiere de una concentración extra."

Figura 16.4 El cambio de autodiálogo negativo a positivo.

Cuadro 16.1 Escalas atencionales de la Prueba de estilo atencional e interpersonal (TAIS)

Escala	Descripción
Externo amplio	Las puntuaciones altas indican la capacidad de integrar varios estímulos externos de manera simultánea.
Sobrecarga externa	Las puntuaciones altas indican la tendencia a sentirse confundido y sobrecargado por los estímulos externos.
Interno amplio	Las puntuaciones altas indican la capacidad de integrar varias ideas al mismo tiempo.
Foco estrecho	Las puntuaciones altas indican la capacidad de estrechar la atención cuando es apropiado.
Foco reducido	Las puntuaciones altas indican un estrechamiento crónico de la atención.
Sobrecarga interna	Las puntuaciones altas indican la tendencia a sentirse sobrecargado con los estímulos internos.

- Las personas con atención efectiva se pueden concentrar en varios estímulos sin sentirse sobrecargados y pueden estrechar el foco atencional sin dejar afuera información importante. Las personas con atención inefectiva se confunden fácilmente ante estímulos múltiples.

Como contrapartida, las personas que no se concentran bien **(personas con atención inefectiva)** tienden a confundirse y a sentirse sobrecargados con los estímulos múltiples, tanto internos como externos. Cuando asumen un foco, tanto interno amplio como externo amplio, han tenido problemas para estrechar la amplitud atencional. Por ejemplo, podrían tener problemas para bloquear los ruidos de la multitud o los movimientos de las tribunas. Más aún, la puntuación alta en la escala de foco reducido indica que, cuando asumen un foco estrecho, es tan estrecho que dejan afuera información importante. Un jugador de fútbol, por ejemplo, puede estrechar su foco atencional en el balón, equivocarse y no ver que un jugador del equipo contrario está a su lado, y ¡le roba el balón! Para que las personas con atención inefectiva actúen mejor en una competencia deportiva, deben aprender a cambiar la dirección de su atención de manera voluntaria, y a estrechar o ampliar la atención en la medida en que la situación lo demande.

La prueba de estilos atencional e interpersonal como medición del rasgo

La prueba de estilos atencional e interpersonal de Nideffer es una medida del rasgo de la forma de atención generalizada de una persona hacia el entorno. No considera factores situacionales. Recordemos el paradigma interaccional del capítulo 3, un modelo que presenta una descripción de la conducta humana más completa que la del abordaje de rasgos, que es más tradicional. Si un entrenador de fútbol usara la TAIS para medir el estilo atencional de los jugadores sin considerar que las diferentes posiciones requieren diferentes tipos de foco atencional, el entrenador lograría menos información pertinente para mejorar el desempeño.

Si la TAIS tuviera medidas de estilos atencionales específicas para el deporte, sería más útil porque las preguntas que evalúan las capacidades atencionales estarían dirigidas a las habilidades específicas usadas en ese deporte en particular. Las medidas de estilo atencional para un deporte específico han sido desarrolladas para el tenis (Van Schoyck y Grasha, 1981) y para el tiro con pistola (Etzel, 1979). La utilización de medidas de foco atencional específicas para el deporte puede ayudar a identificar debilidades atencionales particulares para que los deportistas y los entrenadores trabajen sobre ellas. A pesar de la utilidad de la TAIS para los profesionales en la evaluación del estilo atencional, esta prueba ha sido criticada por los investigadores en términos de su validez, como también algunos de sus postulados. Los investigadores argumentan que se deben usar otras medidas para evaluar las capacidades atencionales, por lo que trataremos a continuación algunas de estas alternativas.

Mediciones psicofisiológicas

Aunque los profesionales han confiado mayormente en los cuestionarios de medición del estilo atencional,

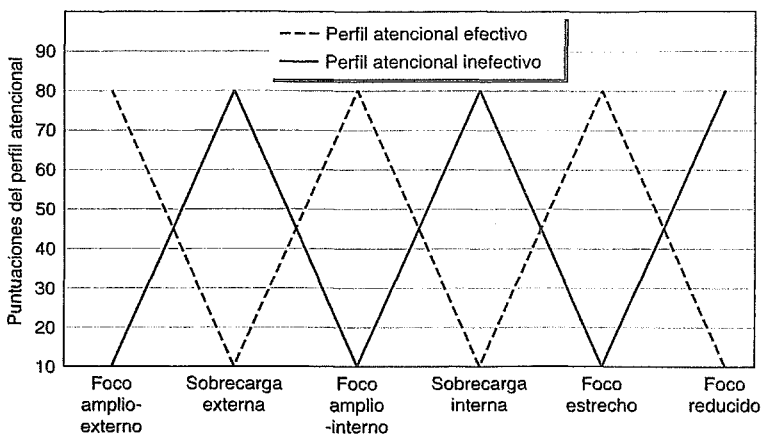


Figura 16.5 Perfiles atencionales efectivos e inefectivos.

como la TAIS, los investigadores también han usado evaluaciones psicofisiológicas para ayudar en la medición de los procesos atencionales (Abernethy, Summers y Ford, 1998). Los indicadores psicofisiológicos de atención que se han usado mayormente en el deporte y los entornos de actividad física son las ondas cerebrales, según son medidas por el electroencefalograma (EEG) y las mediciones de la frecuencia cardíaca. En general, las medidas psicofisiológicas de atención han sido administradas con mayor frecuencia a los deportistas de habilidades "cerradas" (p. ej., aquellas que son autorreguladas, repetitivas y ejecutadas en un entorno relativamente sin cambios) como el golf, los bolos, el tiro con pistola y la arquería.

MEDICIONES DEL ELECTROENCEFALOGRAMA

En los estudios en los que se utiliza EEG, los patrones de la actividad cerebral de los tiradores con pistola y rifle, así como los arqueros, han sido evaluados como "predisparo". Un hallazgo concurrente es que la exactitud de la ejecución del tiro tiende a asociarse con frecuencias alfa (a menudo relacionadas con la vigilia en reposo) en el hemisferio cerebral izquierdo. En particular, existe un aumento de la actividad alfa en el hemisferio izquierdo pocos segundos antes de que el deportista dispare su flecha o tire del gatillo de su pistola. Este aumento de la actividad alfa sugiere que los tiradores de elite han ganado ese control sobre sus procesos atencionales de forma tal que pueden reducir la actividad cognitiva en sus hemisferios izquierdos de manera voluntaria. A su vez, esto puede llevar a reducir las distracciones cognitivas irrelevantes relacionadas con la tarea que podrían, de otra manera, deteriorar la ejecución del disparo (Summers y Ford, 1995).

MEDICIONES NEUROLÓGICAS

Uno de los abordajes psicológicos para estudiar la atención ha sido el de la frecuencia cardíaca. Esto tuvo lugar a partir de un trabajo llevado a cabo en la década de 1960, cuando Lacey (1967) explicó que la desaceleración de la frecuencia cardíaca durante el período preparatorio del disparo fue causada por los tiradores, quienes dirigieron su atención hacia el exterior en ese momento y se enfocaron no sólo en el objetivo visual, sino también en la mejor manera de estabilizar y alinear la pistola. Estas observaciones han sido sustentadas por investigaciones más recientes (véase Hatfield y Hillman, 2001, para una revisión), lo que indica que la desaceleración cardíaca tiende a ocurrir justo antes de la ejecución entre los deportistas de elite en actividades marcadas por el ritmo propio (p. ej., arquería, tiro con pistola o con rifle). Estos resultados se pueden explicar a través de los tiradores, quienes enfocaron su atención en las señales externas que los urgieron a responder. Esto sugiere que los deportistas habilidosos pueden "modificar" sus procesos de concentración a voluntad.

Una área neurológica surgida recientemente para evaluar la atención es a través de la medición de la tecnología de las ondas cerebrales, incluidas las técnicas del EEG. Las investigaciones sugieren que justo antes de que los arqueros y tiradores con pistola expertos ejecuten sus

Principios de la concentración efectiva

Para casi todos los deportistas, la capacidad de enfocar su concentración en la tarea inmediata es una habilidad crítica. Moran (2004) ofrece algunos consejos para ayudar a aumentar la propia capacidad para concentrarse.

- Un estado mental enfocado necesita un esfuerzo mental deliberado y de intencionalidad.
- Aunque los deportistas habilidosos pueden dividir su atención entre dos o más acciones concurrentes, se pueden enfocar de manera consciente solamente en un pensamiento por vez.
- Durante los estados de ejecución baja, la mente de los deportistas está tan enfocada que no hay diferencia entre lo que están pensando y lo que van a hacer.
- Los deportistas tienden a perder su concentración cuando prestan atención a los eventos y experiencias que están en el futuro, el pasado, fuera de su control o, de alguna manera, son irrelevantes para la tarea.
- La ansiedad excesiva puede minar la ejecución óptima al hacer que los deportistas se enfoquen en señales inapropiadas y mucho más en el control consciente del movimiento (en contraposición al automático).

disparos, los registros de sus EEG tienden a mostrar un cambio típico desde el hemisferio izquierdo hacia la activación del hemisferio derecho. Parece que el control ejecutivo se mueve desde el hemisferio izquierdo, que se basa en lo verbal, hacia el enfoque visuoespacial del hemisferio derecho. Los procesos verbales como el autodiálogo (que puede llevarlo al desempeño habilidoso) se ven muy reducidos de manera que el hemisferio derecho puede dejar que el deportista actúe en "piloto automático".

Así hemos tratado una parte de los fundamentos y hallazgos relacionados con los procesos atencionales. En la próxima sección sugerimos métodos específicos para mejorar el foco atencional y el cambio entre los diferentes tipos de atención.

MEJORAR LA CONCENTRACIÓN

Ser capaz de mantener un foco sobre las señales relevantes del entorno resulta crítico para una desempeño efectiva. Al describir las maneras de mejorar la concentración, en principio nos enfocaremos en las cosas que se pueden hacer en el campo de juego. Luego, sugeriremos ejercicios que los deportistas pueden practicar en otro momento y en otros lugares. Adviértase, no obstante, que en este capítulo no tratamos algunas cosas importantes que los deportistas pueden hacer para mejorar su concentración, porque otros capítulos cubren esto en detalle. Por ejemplo, el uso de la imagen (capítulo 13), controlar los niveles de activación (capítulo 12) y establecer metas de desempeño y proceso (capítulo 15) han demostrado ser métodos efectivos para aumentar la concentración.

TÉCNICAS IN SITU

Los deportistas competitivos pueden usar ocho técnicas para mejorar su concentración en el campo de juego.

UTILIZACIÓN DE SIMULACIONES EN LA PRÁCTICA

Cualquiera que haya practicado un deporte competitivo entiende que el entorno competitivo incluye numerosos factores que no están presentes en el mismo grado que en el entorno del entrenamiento. Factores ambientales como una multitud ruidosa y antagonista, la presencia de jueces y el comportamiento del equipo oponente hacen al entorno competitivo muy diferente del lugar donde se hacen las prácticas. Además, la ansiedad competitiva, la motivación y la confianza son factores psicológicos que varían entre la práctica y la competencia. Todos estos factores representan distracciones potenciales para los deportistas y pueden deteriorar el desempeño.

Uno puede prepararse a sí mismo para manejar las distracciones y las condiciones del entorno mediante la práctica sistemática de esta situación (Schmid, Peper y Wilson, 2001). Por ejemplo, Glencross (1993) preparó al equipo femenino australiano de *hockey* olímpico para los Juegos Olímpicos de Barcelona imitando las condiciones potenciales de la competencia que incluían las condiciones climáticas, las reglas del torneo, las reglas del arbitraje, el sesgo de la multitud, la planificación de la competencia, los estilos de juego de los oponentes, el hospedaje y las comidas, las condiciones de transporte y la exposición a los medios. Se conoce este tipo de práctica como **simulación del entrenamiento** porque los entrenadores están tratando de simular un entorno de competencia real.

Al trabajar con el equipo de atletas olímpicos canadienses, Orlick y Partington (1988) hallaron que esos exitosos deportistas enfatizaron la importancia de la simulación del entrenamiento como parte de su preparación. "Los mejores deportistas hacen un uso extensivo de la simulación del entrenamiento. Ellos abordan carreras de entrenamiento, rutinas, juegos, disputas en la práctica como si estuvieran en una competencia, a menudo se visten como deberían hacerlo y se preparan como deberían prepararse" (p. 114). Además de la preparación física, los deportistas de elite también comentaron que utilizan las simulaciones para prepararse mentalmente. Por ejemplo, Steve Backley, lanzador olímpico de jabalina británico, declaró que algunas veces estructuraba su entrenamiento de modo tal de ponerse bajo cierto tipo de presión como la que esperaría encontrar en el día de una competencia importante. "Tendría tres lanzamientos para superar los 75 a 76 metros y debería marcar la distancia y realmente atravesar el proceso de tratar de simular la presión" (Jones y Hardy, 1990, p. 270). De manera similar, la ex campeona mundial de salto en trampolín, Sue Challis, simulaba condiciones durante el entrenamiento, tal como comenta: "Realmente hacía las rutinas en el entrenamiento e imaginaba que tenía una sola oportunidad. [...] y a menudo me ponía muy tensa si no lograba hacerlo bien, pero si lo hacía bien, realmente aumentaba mi confianza" (Jones y Hardy, 1990, p. 271).

Aunque la práctica con distracciones puede ayudar a desarrollar el foco, muchos deportistas evitan situaciones que les producen aversión. Por ejemplo, si a un jugador de béisbol no le gusta batear cuando hace frío porque el frío hace que sus manos se pongan rígidas, habitualmente evitará practicar en tales condiciones. Pero, ¿qué pasa cuando tiene que batear con clima frío durante un partido? Cuanto más practique en condiciones adversas, mejor preparado estará para enfrentar estas condiciones durante la competencia. Aquí ofrecemos un ejemplo de cómo Jimmy Connors bloqueaba el calor y la humedad para mantener el foco durante un partido:

HACÍA CALOR AHÍ AFUERA –REALMENTE MUCHO CALOR–, PERO SABÍA QUE SI EMPEZABA A PENSAR DEMASIADO EN EL SOL NO HARÍA LO MEJOR. NO ME PREOCUPÉ POR ESO MIENTRAS ESTABA EN LA CANCHA, PERO CUANDO ESTABA SENTADO, CON EL SOL PEGÁNDOME, COMENZÓ A AFECTARME UN POCO. DE MANERA QUE SIMPLEMENTE LO BLOQUEÉ E IMAGINÉ QUE NO ESTABA ALLÍ. ESO ES LO QUE HAY QUE HACER EN TENIS. NO DEJARSE LLEVAR POR EL PENSAMIENTO SOBRE NADA QUE PUEDA TENER UN EFECTO NEGATIVO SOBRE EL PROPIO JUEGO.

(TARSHIS, 1977, P. 45)

UTILIZAR PALABRAS CLAVE

Las **palabras clave** se usan como gatillos de una respuesta en particular y son una forma de autodiálogo. También pueden ser instruccionales (p. ej., "continúa", "baja los hombros", "elonga", "mira la pelota") o motivacionales o emocionales (p. ej., "fuerza", "muévete", "cálmate", "quédate allí", "no aflojes"). La clave es mantener al alcance estas palabras y dejar disparar la respuesta deseada en forma automática. Por ejemplo, una gimnasta que está ejecutando una rutina de piso podría usar la palabra clave *adelante* para asegurarse de que avanza hasta un cierto punto durante su desempeño. De manera similar, un velocista podría decir "explota" para asegurarse de que hace una buena partida. Parecería importante usar estas palabras clave en la práctica de manera de que resulten familiares y se aprendan bien antes de utilizarlas en la competencia. Sin embargo, la investigación (Miller y Donohue, 2003) indica que decir a los corredores frases motivacionales y orientadas a la técnica (que ellos elijan) a través de auriculares inmediatamente antes de la competencia (aún sin práctica) resultó efectivo para mejorar la ejecución de la carrera. Quizá la práctica podría haber logrado que estas frases sean aún más efectivas, y tal vez simplemente dejar la elección de las frases a cargo de los corredores mejoró su motivación y el disfrute (como se demuestra por las respuestas dadas a un cuestionario posexperimento).

➤ Las palabras clave deberían ser tanto instruccionales como motivacionales para ayudar a focalizar la tarea inmediata.

Las palabras clave son particularmente útiles cuando uno está tratando de modificar el esquema de un movimiento –ya sea que esté cambiando el balanceo en golf, la postura al batear, una rutina de danza aeróbica o el movimiento del saque–. En el salón de entrenamiento, los deportistas utilizan palabras clave como *relájate* o *tranquilo* cuando elongan músculos y articulaciones lesionadas.

Además, las claves atencionales son útiles para ayudar a eliminar un mal hábito. Por ejemplo, si un semifondista tiende a frenarse en la última vuelta de una carrera y su paso se hace más corto, arruinando su ritmo, una clave como *suave, estira* o *relájate* podría ayudarlo a mantener el foco en relajar y alargar su paso.

USAR EL PENSAMIENTO SIN JUZGAR

Uno de los mayores obstáculos que los deportistas enfrentan al mantener la concentración es la tendencia a evaluar la ejecución y clasificarla como buena o mala. Es decir, le asignan un valor positivo o negativo a lo que hacen. Estos juicios tienden a promover reacciones personales que comprometen el ego.

El proceso de evaluar y juzgar lo que uno hace en el campo de juego o en la clase de ejercicio físico generalmente dificulta el desempeño. Después de enjuiciar una parte de la propia desempeño o comportamiento, es común comenzar a generalizar. Por ejemplo, un jugador de fútbol que pierde un par de oportunidades para marcar un gol podría pensar: "Siempre pierdo los más fáciles", "Sólo finjo la sensación de ahogo" o "Es que no puedo meter ni uno cuando lo necesito". Esos pensamientos y juicios le hacen perder fluidez, la percepción de la oportunidad (*timing*) y el ritmo. El cerebro comienza a sobreexigir al cuerpo, lo que causa tensión muscular, un exceso de esfuerzo, un lapsus en la concentración y afecta en forma negativa la toma de decisiones. Supongamos que alguien, en una clase de ejercicio físico, falla en un par de ejercitaciones y piensa: "Simplemente no tengo lo que se necesita para estar en este programa". Un pensamiento así socava la motivación para asistir a un programa de ejercitación (encontrará más sobre este tema en el capítulo 18).

En lugar de juzgar el valor del desempeño y categorizarlo tanto como bueno o como malo, aprendamos a mirar hacia nuestras acciones sin juzgamientos. Esto no significa que uno deba ignorar los errores y equivocaciones sino más bien que uno debe ver el desempeño tal como es, sin sumarle juzgamientos. Por ejemplo, un lanzador de béisbol se da cuenta de que no tiene un buen control hoy, ha desplazado cinco bateadores en los tres primeros segmentos del juego (*innings*). Sabe que si continúa con este esquema, rápidamente lo sacarán del juego. Esta observación lo podría llevar a generalizar que es un mal lanzador y a no tener el control sobre sus lanzamientos. Este pensamiento puede conducir a la angustia, a la frustración y al desaliento.

En cambio, este lanzador podría evaluar cómo está lanzando y simplemente advertir que la mayoría de sus tiros fuera de la zona del área válida (*strike*) hayan sido demasiado altos en vez de bajos. Esto le indicaría, por ejemplo, que no está completando el movimiento de manera adecuada y entonces la pelota se le escapa y no

puede lanzarla con precisión. Como respuesta, podría enfocarse en lograr un mejor quiebre de muñeca y terminar el movimiento manteniendo la bola elevándose sobre él, lo que se traduciría en un mejor desempeño y lo disfrutaría más.

ESTABLECIMIENTO DE RUTINAS

Las rutinas pueden focalizar la concentración y pueden ser muy útiles para la preparación mental en vista de un futuro desempeño. Los investigadores han argumentado que la ejecución previa de rutinas ayuda a los deportistas a transferir su atención desde los pensamientos irrelevantes hacia los que son importantes para la tarea. Las rutinas aumentan la posibilidad de que los individuos no se distraigan por factores internos o externos antes del desempeño o durante él y, a menudo, permiten que el desempeño permanezca automatizado sin la interferencia de la percepción consciente. La efectividad de las rutinas ha tenido un apoyo sustancial (véase Cohn, Rotella y Lloyd sobre el golf, 1990; Feltz y Landers sobre entrenamiento en ensayo de rutinas, 1983; Gould, Eklund y Jackson sobre lucha libre, 1992b; Jackson y Baker sobre rugby, 2001; Kirschenbaum, Ordman, Tomarken y Holtzbauer sobre juego de bolos, 1982; Moore y Stevenson sobre tenis, 1994; Orlick sobre esquí, 1986; y Wrisberg y Pein sobre baloncesto, 1992). Aunque el enfocarse en las rutinas ha sido correcto antes del inicio del desempeño o entre un desempeño y otro, deberían utilizarse en forma sistemática durante la práctica de modo que se aprendan y puedan ser transferidas desde la práctica hacia la competencia (Schack, Whitmarsh, Pike y Redden, 2005).

➢ Las rutinas se pueden usar antes o durante un evento para focalizar la atención, reducir la ansiedad, eliminar las distracciones y aumentar la confianza.

A menudo la mente comienza a vagar durante los descansos de la competencia. Esos momentos son ideales para las rutinas. Por ejemplo, una tenista podría sentarse en una silla durante los cambios de lado en la cancha, respirar profundamente e imaginarse lo que quiere hacer en el próximo juego. Luego podría repetirse dos o tres palabras clave para ayudarse a focalizar su atención antes de volver a la cancha. Las rutinas pueden ayudar a estructurar el tiempo antes de la ejecución y entre una ejecución y otra, de manera que el deportista puede estar mentalmente enfocado a la hora de actuar.

Los deportistas tienen rutinas que varían desde cortas y simples a complejas y largas. Sin embargo, la investigación ha revelado que, en general, cuanto más corto es el tiempo que insume la rutina (sin perjuicio del número de conductas de ésta) más exitoso será el desempeño (Farrow y Kemp, 2003). Algunas rutinas lindan con la superstición, como usar un par de medias para la buena suerte, atar uno de los cordones de una forma en particular o caminar hacia el montículo del lanzador sin pisar sobre la línea de faltas. La rutina necesita ser confortable para el individuo y ayudar a agudizar el foco a medida que se acerca el momento de la ejecución. Las rutinas predesempeño estructuran los procesos de pensamiento y los estados emocionales del deportista, manteniendo el foco de atención en el presente y en las señales relacionadas con la tarea (véase figura 16.6 para ejemplos de rutinas predesempeño para tenis y golf).

PLANIFICAR LA COMPETENCIA

Las minuciosas entrevistas con deportistas de elite de los más diversos deportes indican con claridad la importancia que tiene para estos individuos planificar la competencia, para ayudarlos a mantener su foco atencional (Gould, Eklund y Jackson, 1992a; Greenleaf, Gould y Dieffenbach, 2001; Orlick y Partington, 1988). Estos planes ayudan a los deportistas no solamente a prepararse para sus eventos sino también a prepararse para lo que podrían hacer en diferentes circunstancias.

En muchos casos, los deportistas diseñan estos planes de acción detallados para facilitar el foco atencional en el proceso de ejecución (en contraposición con factores sobre los cuales no tienen control directo, como los otros competidores y el resultado final). Estos comentarios de un palista olímpico de piragüismo en kayak ponen de manifiesto este énfasis en un plan detallado:

> MI FOCO ESTABA MUY CONCENTRADO DURANTE TODA LA CARRERA. TENÍAMOS UN PLAN INICIAL, Y ME CONCENTRABA EN ÉL SOLAMENTE DURANTE LAS PRIMERAS PALEADAS[...] LUEGO ME CONCENTRÉ EN LA PRÓXIMA PORCIÓN DE LA CARRERA. [...] LUEGO ESTAMOS LLEGANDO AL FINAL, [Y] REALMENTE TENEMOS QUE EMPUJAR. CASI CADA 3 SEGUNDOS MÁS O MENOS HACIA EL FINAL TENÍA QUE DECIR "RELÁJATE" Y RELAJAR MIS HOMBROS Y MI CABEZA, Y HABÍA PENSADO EN ACELERAR, Y LUEGO SENTÍ QUE LA TENSIÓN SE AGAZAPABA NUEVAMENTE DE MANERA QUE PENSÉ EN RELAJARME NUEVAMENTE, LUEGO EN ACELERAR, LUEGO EN RELAJARME. (ORLICK Y PARTINGTON, 1988, P. 116)

Una de las formas en que se puede planificar la competencia es usar un abordaje "qué pasaría si", de manera que los deportistas puedan preparar un plan para diferentes escenarios que podrían ser probables o improbables pero, sin embargo, posibles. Por ejemplo, el equipo australiano

Tiro de golf

1. Respirar profundamente.
2. Mirar hacia la superficie de la calle y evaluar las condiciones del clima y los posibles obstáculos.
3. Mirar al objetivo y decidir el tiro requerido.
4. Imaginar el objetivo y el golpe que se desea pegar. Imaginar no sólo el golpe sino también la trayectoria de la pelota y el lugar donde caerá finalmente.
5. Acomodar la pelota, ajustando y reajustando su posición hasta que se sienta cómodo.
6. Sienta el tiro con todo su cuerpo.
7. Nuevamente imagine el tiro deseado y, mientras siente el tiro, piense en el objetivo.
8. Piense en el objetivo y péguele a la pelota.

Saque en tenis.

1. Determinar la posición y la ubicación del pie.
2. Decidir sobre el tipo y la colocación del saque.
3. Ajustar la empuñadura de la raqueta y la pelota.
4. Respirar profundamente.
5. Haga rebotar la pelota para lograr ritmo.
6. Ver y sentir el saque perfecto.
7. Enfóquese en el lanzamiento hacia arriba de la pelota y servir hacia el punto programado.

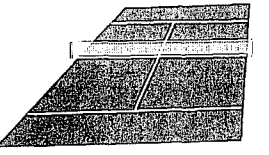


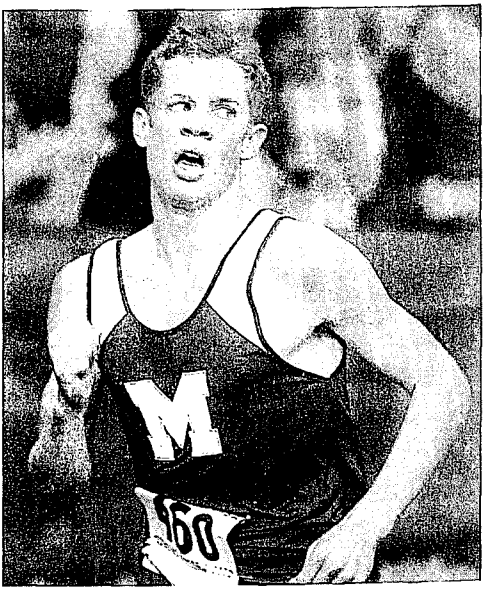
Figura 16.6 Ejemplos de rutinas preejecución específicas para el deporte.

de baloncesto se preparaba para un partido importante contra el equipo jamaiquino (en su cancha) planificando qué hacer en caso de que las luces del estadio se apagaran. Sorpresivamente, esta situación "qué pasaría si" ocurrió realmente, pero los australianos la pudieron manejar muy bien, en parte debido a su preparación adicional para una situación de esas características.

El foco en el proceso de las metas es inherente a los planes para la competencia. En otras palabras, los planes acentúan lo que está bajo el control del deportista más que el resultado de la competencia. Por ejemplo, el proceso de metas del palista de kayak relacionado con mantener los músculos y el cuello relajados y concentrarse en su paleada. Un futbolista puede, en cambio, enfocarse en su posición y en su movimiento de piernas mientras que una jugadora de voleibol lo hace en la posición de sus brazos cuando le pega a la pelota. En cualquier caso, los planes específicos y detallados pueden ayudar al deportista a enfocarse y a mantener la atención durante toda la competencia.

LA PRÁCTICA DEL CONTROL VISUAL

El **control visual** también es otro método de enfocarse en la concentración. Más que concentrarse solamente en la tarea inmediata (señales relevantes para la tarea), los jugadores podrían ver esas distracciones (señales irrele-



Mirar al oponente puede dar por resultado una pérdida de la concentración.

vantes para la tarea) como el movimiento en la multitud, la gesticulación de los adversarios, las señales que están dando los árbitros y jueces, el enojo de los entrenadores y el comportamiento de los compañeros de equipo. Más de una carrera se ha perdido cerca de la meta cuando el deportista miró a su oponente en lugar de hacerlo hacia la línea de llegada. En béisbol se considera un error atencional cuando un jugador mira a los corredores en una jugada en lugar de mirar el lanzamiento.

La clave para el control visual es asegurarse de que los ojos no se distraigan con señales irrelevantes. Entre las formas en las que los deportistas aumentan el control visual encontramos el enfocarse en el suelo, en el encordado de la raqueta, en el equipamiento o en un punto sobre la pared. Cuántas veces se ha escuchado decir a jugadores de tenis, golf, baloncesto, fútbol o voleibol: "Mira la pelota". Uno lo escucha con frecuencia porque, según se sabe a partir de la experiencia, es más fácil decirlo que hacerlo.

MONITORIZARSE A UNO MISMO

La investigación llevada a cabo por Kirschenbaum y cols. (véase Kirschenbaum, 1997, para una revisión) ha indicado con claridad que la simple automonitorización puede aumentar la concentración y mejorar el desempeño. En esencia, la automonitorización significa observarse en forma sistemática. Por ejemplo, Hume y cols. (1995) hicieron que patinadoras de patín artístico monitorizaran la cantidad de figuras que practicaban durante sus rutinas. Los resultados revelaron que las patinadoras que se automonitorizaron intentaron 67% más figuras durante la sesión de práctica al estar más enfocadas en la tarea y hablar menos durante las prácticas. Con leves variaciones, conocido como automonitorización positiva (Kirschenbaum y cols., 1998), las personas monitorizan solamente los aspectos positivos de su desempeño (guardando los malos desempeños en su memoria para evocarlos al finalizar la competencia). Ofrecemos un formulario para automonitorización positiva para baloncesto en "Automonitorización positiva en baloncesto".

DOMINAR LAS HABILIDADES

Para competir en niveles altos, los deportistas informan que dominar las habilidades que requerían sus deportes de elección los ayudaba a concentrarse en una situación de competencia (Hardy y cols., 1996). Dominar las habilidades ayuda a transformar la ejecución en una destreza automática. A su vez, esto libera la propia atención para concentrarse en otros aspectos del entorno del desempeño.

La investigación también ha mostrado que dominar una habilidad facilita la ejecución concurrente de más de

Automonitorización positiva en baloncesto

A continuación se muestra un ejemplo de una planilla para automonitorización positiva para las habilidades en el baloncesto (Kirschenbaum, 1997, p. 119)

Fecha _____ Partido _____

1 = Bueno . . . . 3 = Excelente

Puntuar sólo los componentes positivos. Revisar los componentes problemáticos sólo después del partido.

Pases	*Defensa*	*Rebotes*	*Tiros intentados*	*Tiros libres*
Calidad =	Total=	Defensa=	Calidad=	Actitud=
Ejecución=		Ejecución=	Ejecución=	Ejecución=
		Actitud=		

Algunas definiciones

Calidad de los pases = estado de alerta, calidad de la toma de decisión

Actitud defensiva completa = percepción visceral, incluidos desviaciones y robos

Actitud en los rebotes = actitud ofensiva, calidad de posicionamiento y consistencia

Ejecución de tiros intentados = tomarse tiempo frente a "lanzar la pelota"

Actitud en los tiros libres = confianza, rutina prelanzamiento

una tarea al permitir que los deportistas establezcan procesos atencionales automáticos. Por ejemplo, un armador de baloncesto no tiene que prestarle mucha atención al dribleo de la pelota una vez que lo ha automatizado, entonces se puede concentrar en el movimiento y en la posición de los otros jugadores dentro de la cancha, lo que le permite lanzar un pase más efectivo.

EJERCICIOS PARA MEJORAR LA CONCENTRACIÓN

Además de las ocho técnicas que hemos presentado para mejorar la concentración en el campo de juego, existen algunos ejercicios que las personas pueden hacer para aumentar la concentración en las habilidades. Estos ejercicios se pueden adaptar para cualquier deporte.

EJERCICIO 1: APRENDER A CAMBIAR LA ATENCIÓN

Este ejercicio se puede practicar completo o por partes en ejercicios separados (Gauron, 1984). Antes de iniciar el ejercicio, sentarse o recostarse en una posición confortable e inspirar profundamente desde el diafragma unas pocas veces.

1. Prestar atención a lo que uno escucha. Elegir un sonido separado y nombrarlo: son voces, pisadas, ¿la radio? Luego, escuchar todos los sonidos alrededor sin tratar de nombrarlos o clasificarlos. Simplemente descartar los pensamientos y escuchar la mezcla de sonidos como si uno estuviera escuchando música.

2. Ahora tomar conciencia de las sensaciones corporales, ver cómo se siente la silla, la cama o el suelo donde se reposa. Nombrar mentalmente cada sensación a medida que se percibe. Antes de moverse hacia otra sensación, dejar que cada una de ellas se demore un momento mientras se la examina en profundidad, considerando su calidad y su origen.

3. Prestar atención a los pensamientos y emociones propias. Dejar que cada emoción o sentimiento aparezcan simplemente; tratar de no pensar en nada específico. Mantenerse relajado y tranquilo, sin importar lo que uno piense o sienta. Ahora tratar de experimentar cada uno de esos pensamientos o sentimientos de a uno por vez. Por último, sólo tratar de liberar todos esos pensamientos y emociones y relajarse.

4. Abrir los ojos y escoger un objeto que se encuentre en la habitación justo enfrente de uno. Mientras se mira al frente, mirar lo más que se pueda de toda la habitación y cuantos objetos permita la visión periférica. Ahora tratar de estrechar el foco de atención sólo hacia el objeto centrado frente a uno. Ahora expandir el foco poco a poco y ampliar la perspectiva hasta que uno pueda ver todo lo que hay en la habitación nuevamente. Pensar en el propio foco externo como en una lente de aproximación; practicar enfocando y desenfocando, estrechando o ampliando el foco atencional según la propia preferencia. Al cambiar el foco entre externo-interno y la dimensión entre amplia-estrecha, este ejercicio ayuda a experimentar diferentes estilos atencionales.

EJERCICIO 2: "ESTACIONAR" LOS PENSAMIENTOS

Este ejercicio se ocupa de eliminar en forma efectiva los pensamientos negativos, intrusos, mediante su "estacionamiento" en un lugar seguro y que no distraerá hasta la finalización del desempeño. Típicamente, el estacionamiento se lleva a cabo a través de alguna forma de instrucción o visualización del autodiálogo. Después de identificar estos pensamientos indeseados en su mente, los deportistas tienen instrucciones para anotarlos en un papel, y luego deben colocar el papel en otro lugar (éste es el componente de estacionamiento). El deportista es capaz de competir sin que los pensamientos distractores se interpongan de manera continua y, después del desempeño, pueden manejarlos de manera apropiada.

EJERCICIO 3: APRENDER A MANTENER EL FOCO

Buscar un lugar tranquilo sin distracciones. Elegir un objeto en el cual focalizarse (se podría elegir algún elemento relacionado con el deporte que se practica, como un disco de *hockey* o una pelota, sea ésta de fútbol, béisbol o voleibol). Sostener el objeto entre las manos. Lograr una buena sensación de cómo se siente, su textura, color y otras características distintivas. Ahora dejar el objeto y enfocar la atención en él, examinarlo en detalle. Si los pensamientos se dispersan, volver a concentrarse en el objeto. Registrar durante cuánto tiempo se puede mantener el foco en el objeto. No es fácil mantenerse enfocado en un objeto. Una vez que uno es capaz de mantener la atención durante por lo menos 5 minutos, comenzar a practicar en presencia de distracciones. Hacer un diagrama con el tiempo durante el cual uno puede mantener la atención bajo estas condiciones. Si uno puede adquirir destreza para mantener la concentración a pesar de las distracciones y las interferencias, se mejorarán las capacidades para la ejecución.

EJERCICIO 4: BÚSQUEDA DE SEÑALES RELEVANTES

La grilla de ejercicio ha sido usada de manera amplia en los países del este de Europa como un elemento de evaluación previo a la competencia. Puede brindar una idea de lo que significa estar totalmente enfocado. El ejercicio requiere una grilla que contenga números de dos dígitos, del 00 al 99 (véase la figura 16.7). El objetivo es examinar minuciosamente la grilla durante un período fijado (suelen ser 1 o 2 minutos) y cruzar con una barra tantos números secuencia-

32	42	39	34	99	19	84	44	03	77
37	97	92	18	90	53	04	72	51	65
95	40	33	86	45	81	67	13	59	58
69	78	57	68	87	05	79	15	28	36
09	26	62	89	91	47	52	61	64	29
00	60	75	02	22	08	74	17	16	12
76	25	48	71	70	83	06	49	41	07
10	31	98	96	11	63	56	66	50	24
20	01	54	46	82	14	38	23	73	94
43	88	85	30	21	27	80	93	35	55

Figura 16.7 Ejercicio con la grilla de concentración.

les como sea posible (00, 01, 02, 03, etc.). Se puede utilizar la misma grilla varias veces y comenzar con un número más alto (p. ej., 33, 41, 51, etc.) que la vez anterior. Se pueden hacer nuevas grillas utilizando cualquier combinación de números. Las personas que logran concentrarse y que examinan y almacenan señales relevantes, anotan por encima de los 20 y en los 30 (en términos de cuántos números encuentran en 1 minuto).

Este ejercicio ayuda a aprender a enfocar la atención y a examinar el entorno en busca de señales relevantes (lo que es especialmente importante en los deportes de gran despliegue físico como el baloncesto, el *hockey* y el fútbol) y se puede modificar para diferentes situaciones. Por ejemplo, se puede examinar la grilla en medio de distracciones de diferentes tipos, como una conversación o música fuerte. A medida que mejora la concentración, uno logrará bloquear esas distracciones y enfocarse exclusivamente en la tarea. Esto es lo que muchos deportistas quieren lograr en términos de concentración: la absorción completa y la eliminación de todas las distracciones, ¿no es así?

Ejercicio 5: ensayar la concentración para el juego

El uso de las imágenes o en ensayo mental es otra buena práctica para la concentración (véase el capítulo 13 para un tratamiento detallado de las imágenes). Por ejemplo, un árbitro de fútbol americano podría imaginarse haciendo llamadas en varias jugadas de pases, en las cuales los jugadores ofensivos y defensivos hicieran contacto justo cuando llega la pelota. Los velocistas podrían verse a sí mismos lograr una gran salida, correr bien y con confianza, y luego mantener suelto el paso y relajarse en los últimos 20 metros de la carrera (donde los velocistas, a menudo, se tensionan).

Ejercicio 6: entrenamiento de la distracción

Como se destacó antes cuando se trataron las simulaciones, las distracciones son parte de todos los entornos deportivos, y los deportistas necesitan aprender a manejarlos en forma efectiva. Los entrenadores pueden alterar en forma sistemática las condiciones de la práctica para permitir a los jugadores la oportunidad de practicar con una variedad de distracciones presentes. Estas distracciones pueden incluir insultos o provocaciones, intimidación física, tácticas provocadoras (p. ej., escupidas, pellizcos), condiciones del entorno externo (ruido de la multitud, frío o calor, viento, sol) o distracciones internas (p. ej., sentimientos de ansiedad, sobreanálisis, lamentarse por los errores cometidos, preocuparse sobre la evaluación de la ejecución).

Integración de conceptos

RESUMEN

1. Definir la concentración y explicar cómo se relaciona con la ejecución.

   La concentración en deporte y ambientes donde se realiza ejercicio físico comprende el enfocarse en las señales relevantes del entorno, mantener en el tiempo, estar alerta sobre la situación cambiante y cambiar el foco cuando es necesario. Los deportistas que describen sus mejores ejecuciones mencionan que están completamente absortos en el presente, enfocados en la tarea inmediata y muy conscien-

tes de sus propios cuerpos y del entorno externo. Asimismo, la investigación también ha demostrado que un componente clave de la ejecución óptima es la capacidad del deportista para enfocar su atención y quedar por completo absorto en el juego. Los deportistas expertos utilizan varias claves atencionales, y eligen esas claves más rápidamente que los novatos para ayudarse a sí mismos a ejecutar sus habilidades con mayores rapidez y efectividad.

2. Explicar las principales teorías de los efectos de la concentración.

   Los tres principales abordajes para el estudio de los procesos atencionales son las teorías del canal simple (capacidad fija), las teorías de colocación variable (flexible), y las teorías de los grupos de recursos múltiples. El pensamiento actual sugiere que el abordaje de los grupos de recursos múltiples ve la atención como una serie de grupos de recursos o multiprocesadores, cada uno con sus propias capacidades únicas y sus relaciones entre el recurso y el ejecutante.

3. Identificar los diferentes tipos de foco atencional.

   Nideffer identificó cuatro tipos diferentes de foco atencional: externo amplio, externo estrecho, interno amplio e interno estrecho. Los diferentes deportes o tareas dentro de los deportes requieren estos diferentes tipos de atención para una ejecución efectiva.

4. Describir algunos problemas atencionales.

   Los problemas atencionales se pueden categorizar como provenientes de distractores internos o externos. Los distractores internos incluyen prestarle atención a los eventos pasados, a los eventos futuros, sentir fatiga, sentir una pérdida de la motivación y sobreanalizar las mecánicas del cuerpo. Los distractores externos incluyen factores visuales, como el público, y audibles, como el ruido de la multitud, así como también las artimañas del oponente.

5. Explicar cómo funciona el autodiálogo.

   El autodiálogo tiene muchas formas, si bien puede categorizarse simplemente como motivacional, instruccional y negativo. El autodiálogo motivacional y el instruccional son un patrimonio que puede mejorar la autoestima, la motivación y el foco atencional. Se ha demostrado que estos tipos de autodiálogo aumentan la ejecución, aunque el tipo de autodiálogo se tenga que hacer coincidir con el tipo de tarea para lograr los mayores beneficios. El autodiálogo negativo es crítico, disminuye la autoestima, y tiende a producir ansiedad, lo que deteriora la concentración.

6. Explicar cómo asimilar la capacidad atencional.

   El estilo atencional se puede medir mediante la Prueba de estilos atencional e interpersonal (TAIS); luego se pueden evaluar las fortalezas y las debilidades para desarrollar programas que mejoren el foco de un individuo. Los procesos atencionales también se pueden medir mediante la actividad de las ondas cerebrales y la frecuencia cardíaca.

7. Analizar cómo mejorar el foco atencional.

   Practicar técnicas simples y ejercicios, tanto dentro como fuera del campo de juego, ayudará a mejorar las habilidades de la concentración. Estas técnicas incluyen actividades como las simulaciones, el uso de palabras clave, no juzgar con el pensamiento, la automonitorización, el desarrollo de planes competitivos y el establecimiento de rutinas.

PALABRAS CLAVE

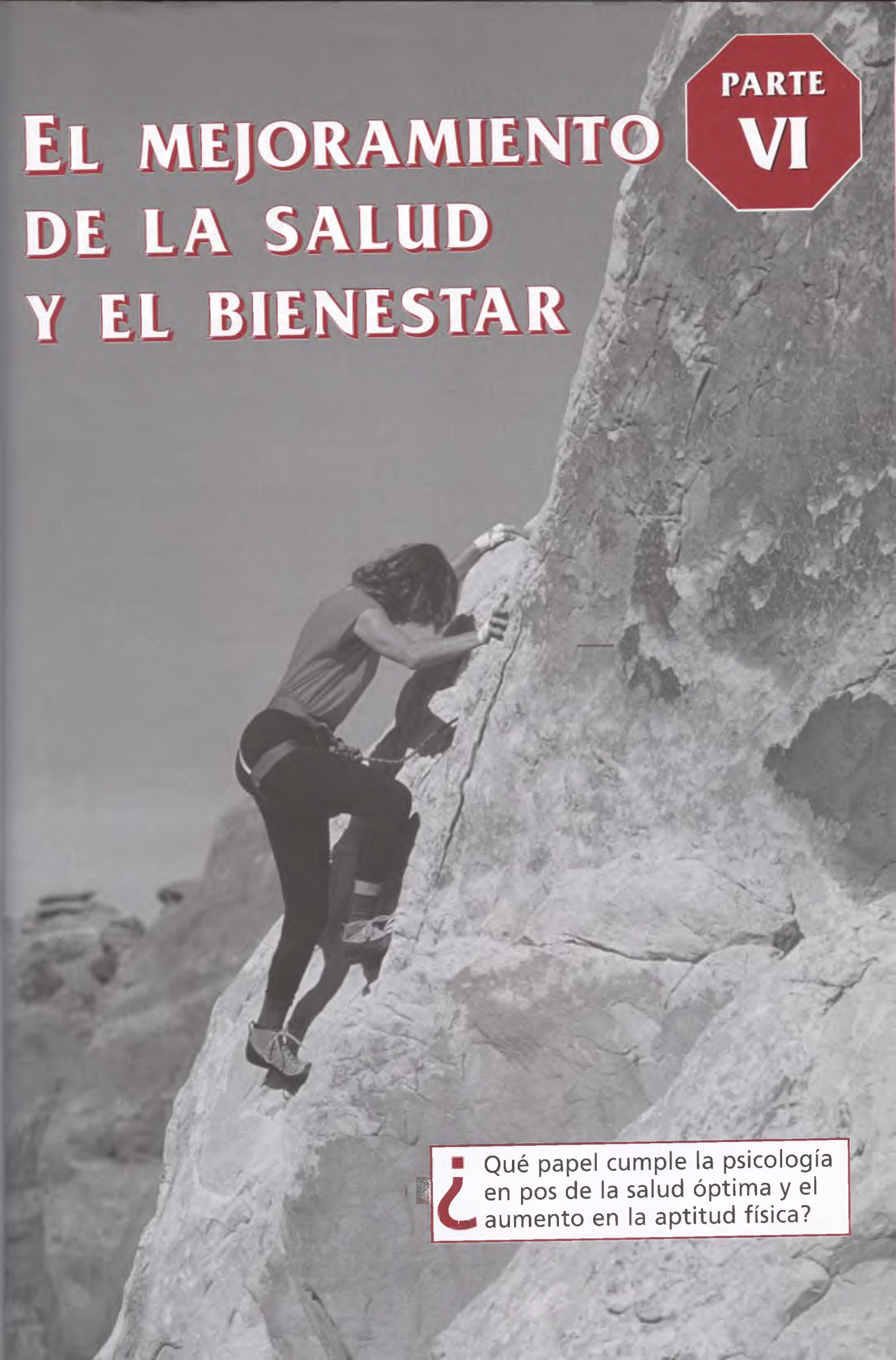
atención
atención selectiva
abordaje información-proceso
artimañas
asistentes efectivos
asistentes inefectivos
autodiálogo
capacidad atencional
concentración
conciencia de la situación
control visual
distractores audibles
distractores externos
distractores visuales
detención del pensamiento
distractores internos
estrategia atencional
estado de alerta atencional
estrategia atencional asociativa
estrategia atencional disociativa
foco atencional
foco atencional amplio
foco atencional estrecho
foco atencional externo
foco atencional interno
palabras clave
simulación del entrenamiento
sensación de ahogo

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. ¿Cómo definió William James la concentración originalmente hace más de 100 años? ¿Cómo evolucionó su definición desde entonces? ¿Por qué la habilidad para enfocarse en las señales relevantes del entorno y mantener ese foco es esencial para la definición de un foco atencional apropiado?
2. Explicar el dicho: "La fatiga nos hace a todos cobardes". En su explicación incluya una descripción de una situación deportiva en la cual la fatiga es común y los requisitos de la concentración son altos.
3. ¿Por qué la concentración no es un fenómeno "uno o ninguno"? Utilice ejemplos deportivos para explicar los diferentes tipos de concentración (de acuerdo con Nideffer) y las situaciones para las cuales son apropiados.
4. Brinde un ejemplo de un deporte; discuta los tipos de cambios en el foco atencional que Nideffer describió.
5. ¿Cuáles son algunos problemas atencionales que afectan el foco y limitan la ejecución? Distinguir entre los distractores internos y los externos.
6. ¿Cuándo es apropiado tener un foco interno estrecho sobre la mecánica del cuerpo y los movimientos? ¿Cuándo es inapropiado este tipo de foco? ¿Qué impacto tiene el desarrollo de las habilidades físicas y psicológicas sobre un foco atencional apropiado durante la competencia?
7. Las TAIS de Nideffer miden las características de la forma generalizada en que una persona le presta atención al entorno. ¿Cuáles son las limitaciones inherentes a la medición de las características de las percepciones de un deportista? ¿Qué se puede hacer para que las TAIS sean una mejor herramienta de evaluación?
8. ¿Qué hemos aprendido acerca de los procesos atencionales desde la evaluación psicofisiológica de las ondas cerebrales y la frecuencia cardíaca?
9. ¿Cuáles son las medidas que tomaría para establecer una práctica deportiva utilizando técnicas de aumento de la concentración? Explique por qué cada técnica tiende a lograr que los participantes se enfoquen en los estímulos relevantes.
10. Discutir por qué las rutinas trabajan como preparación para la ejecución y cuándo es el mejor momento para ejecutar una rutina.
11. Describir los diferentes tipos y usos del autodiálogo. Dar un ejemplo práctico de detención del pensamiento para mejorar la ejecución.
12. Describir brevemente las tres teorías principales de la atención. ¿Cuál es el abordaje más común?

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Le solicitan que escriba un artículo sobre la sensación de ahogo para una publicación especializada en su deporte. Los editores quieren que defina qué es (y qué no es) la sensación de ahogo, cuándo ocurre, por qué ocurre y cómo podría ayudar a los deportistas a evitarla. Escriba ese artículo.
2. Está entrenando al equipo de la escuela secundaria (elija su deporte) y el equipo tiene el hábito de perder la concentración en momentos críticos durante la competencia. Usted quiere trabajar con los deportistas para aumentar sus habilidades en concentración y mantenerles enfocada la atención durante toda la competencia. Describa las tareas, los ejercicios y las estrategias que usaría con el equipo para ayudar a sus miembros a construir habilidades en concentración.



PARTE VI

El mejoramiento de la salud y el bienestar

¿Qué papel cumple la psicología en pos de la salud óptima y el aumento en la aptitud física?

En los últimos treinta años hemos presenciado un interés creciente en la salud, el ejercicio y la calidad de vida, incluyendo la psicología de la salud y del ejercicio. Con mayor atención se han comprendido mejor las funciones que cumplen los factores psicológicos en la salud y el ejercicio.

Esta parte VI comienza con dos capítulos que conducen específicamente al ejercicio. En el capítulo 17 se abordan los beneficios psicológicos del ejercicio, tales como la reducción de la depresión y la ansiedad, y cómo usted puede maximizar estos beneficios. Además, se tratan el ejercicio y los cambios en la personalidad y la función cognitiva junto con el uso del ejercicio como un adjunto de la terapia. El capítulo 18 analiza la motivación del ejercicio y la forma para mantener a las personas ejercitándose regularmente. Se presentan nuevos modelos, determinantes del comportamiento del ejercicio, y enfoques para mejorar la adhesión, junto con consejos prácticos para mejorar la salud y la calidad de vida a través del ejercicio constante.

Los siguientes tres capítulos abordan cuestiones más generales relacionadas con la salud. El capítulo 19 se focaliza en los antecedentes psicológicos y las consecuencias de lesiones atléticas e inducidas por el ejercicio, y el papel que cumplen los factores psicológicos en la rehabilitación de la lesión. Se presentan las teorías psicológicas de la lesión, y se analiza la relación existente entre el estrés y la lesión. En el capítulo 20 se abordan las tres cuestiones más críticas de la actualidad, el abuso de sustancias, los desórdenes alimentarios y las apuestas. Usted estará preparado para reconocer los signos de tales problemas y ayudar a las personas a que reciban la asistencia especializada que requieran. Finalmente, en el capítulo 21 se examinan los potenciales efectos negativos de la participación atlética y del ejercicio, que incluyen el estado de agotamiento o *burnout* y el sobreentrenamiento. El capítulo trata la prevalencia, las causas, el tratamiento, y la prevención del *burnout* y el sobreentrenamiento.

17

Ejercicio y bienestar psicológico

Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. explicar los efectos del ejercicio sobre la ansiedad y la depresión,
2. describir la relación entre el ejercicio y los estados de ánimo,
3. discutir los efectos del ejercicio en el bienestar psicológico,
4. describir las relaciones entre el ejercicio, los cambios de personalidad y las funciones cognitivas,
5. discutir la "euforia del corredor" y
6. discutir el uso del ejercicio como un complemento de la terapia.

La mayor parte de la tecnología fue creada para facilitarnos la vida. Sin embargo, el advenimiento de los teléfonos celulares, las máquinas de fax, las computadoras, los mensajes instantáneos, la Internet y otros dispositivos de comunicación hicieron que el mundo se vuelva cada vez más complejo y presionado. En nuestra existencia diaria parecen construirse aún más demandas; y el ruido, la polución, la inflación, el desempleo, el racismo, el sexismo, el abuso de drogas, las apuestas y la violencia aleatoria añaden más estrés a nuestras vidas. Estas demandas afectan la salud mental y la calidad de vida psicológica de nuestra sociedad.

Los desórdenes más comunes en los Estados Unidos son los desórdenes de ansiedad y depresión. Éstos afectan al 17% y al 11%, respectivamente, en personas de entre 15 a 54 años, y con un costo público de alrededor de 45.000 millones de dólares por año. A través de la vida, las tasas de prevalencia son aproximadamente del 25% para los desórdenes de ansiedad y del 20% para la depresión (Dishman, Washburn y Heath, 2004). Además, la Organización Mundial de la Salud ha proyectado que para 2020 la depresión será la segunda causa de muerte y de incapacidad a nivel mundial, después de la enfermedad cardiovascular (Murray y López, 1997). A pesar de que las personas lidian con estas perturbaciones del estado de ánimo mediante terapias psicológicas, terapias farmacológicas, o ambas, cada vez más individuos encuentran el ejercicio como promotor del bienestar psicológico. De hecho, muchos investigadores, médicos y legos han observado que la actividad física potencia el estado de bienestar, en particular al reducir la ansiedad y la depresión y al incrementar el vigor. Además, en los últimos cinco a diez años, la revisión de la literatura ha concluido que el ejercicio está relacionado con la disminución de la ansiedad y la depresión, así como al aumento de las sensaciones de bienestar general (Landers, 1999; Landers y Arent, 2001).

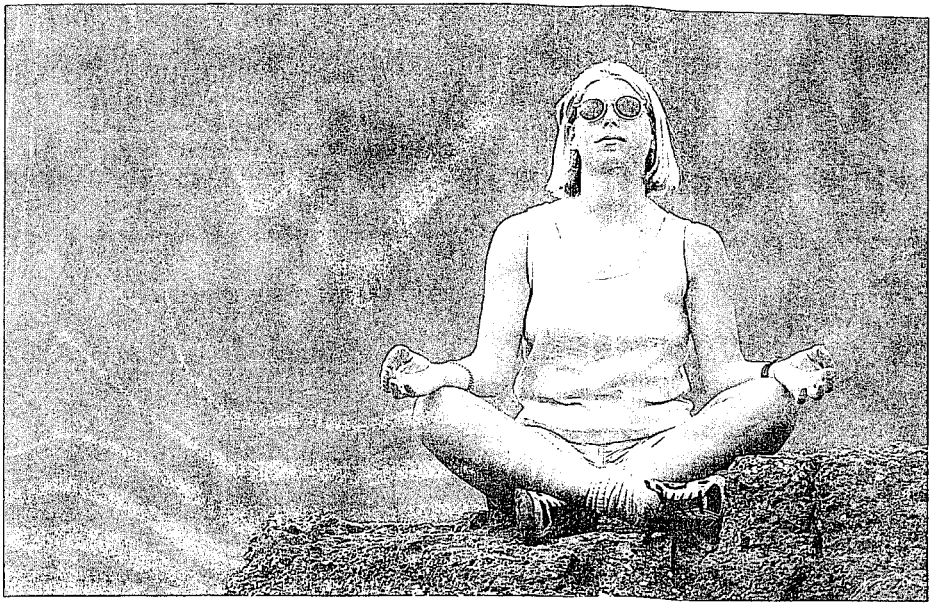
Los datos epidemiológicos recientes añaden credibilidad a estas observaciones de las influencias benéficas del ejercicio. Estos datos se refieren a estadísticas e información respecto de la distribución de los determinantes de los problemas de la salud o de acontecimientos relacionados con la salud en poblaciones a medida que se aplica el control de los problemas de salud. Por ejemplo, Stephens (1988) analizó datos a partir de 56.000 participantes y concluyó que "el nivel de actividad física está asociado en forma positiva con la buena salud mental en la población doméstica de los Estados Unidos y Canadá, cuando a la salud mental se la define como un estado anímico positivo, bienestar general, y síntomas de ansiedad y depresión relativamente infrecuentes" (p. 41). Los efectos positivos del ejercicio sobre el bienestar físico están bien documentados, e incluyen cambios en el curso de enfermedades como osteoporosis, hipertensión, enfermedades coronarias y cáncer, así como mejora en la sensación de bienestar psicológico (Blair, 1995). En este capítulo se abordan estos beneficios psicológicos del ejercicio en cuatro áreas amplias: la reducción de la ansiedad y la depresión, y la mejoría del estado de ánimo, de la autopercepción y de la calidad de vida. A continuación se comienza con la contribución del ejercicio a reducir la ansiedad y la depresión.

REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD Y DE LA DEPRESIÓN CON EL EJERCICIO

Los problemas de salud mental determinan el 30% del total de días de hospitalización en los Estados Unidos y alrededor del 10% de los costos médicos totales. Los problemas de salud mental que han recibido la mayor atención son la ansiedad y la depresión (más en las mujeres que en los hombres). A pesar de que millones de norteamericanos experimentan desórdenes de ansiedad y depresión, no todos ellos tienen estados psicopatológicos; muchos simplemente tienen angustia, una categoría amplia de emociones no placenteras. Para estas personas, el ejercicio regular parece tener algún valor terapéutico al reducir los estados de ansiedad y depresión. Y el hecho de participar en el ejercicio regular para el bienestar psicológico es más que un fenómeno norteamericano. Por ejemplo, en una encuesta realizada en Inglaterra, los londinenses también encontraron al ejercicio como una de las actividades más efectivas para cuando se sienten deprimidos.

Hasta el momento, la mayoría de los estudios de la relación entre el ejercicio y la reducción de la ansiedad y de la depresión han sido correlativos, de manera que no se puede afirmar en forma concluyente que el ejercicio fue lo que causó o produjo el cambio en el estado de ánimo. Más bien, el ejercicio parece estar *asociado con* cambios positivos en los estados de ánimo y en la reducción de la ansiedad y de la depresión.

Los efectos del ejercicio sobre la ansiedad y la depresión pueden clasificarse como agudos o crónicos. Los **efectos agudos** se refieren a los efectos temporarios inmediatos y posibles, pero no necesarios, que surgen a partir de un período de ejercicio. Los psicólogos del deporte han estudiado los efectos a largo plazo o **efectos crónicos** del ejercicio, e investigaron la validez del antiguo lema: "mente sana en cuerpo sano". Los investigadores de los efectos crónicos del ejercicio se han focalizado en los cambios en el tiempo, tanto de la ansiedad como de la depresión. La vasta mayoría de la investigación acerca de la relación entre el ejercicio y el bienestar psicológico ha utilizado el ejercicio aeróbico. Aunque alguna vez se pensó que el ejercicio necesitaba ser de una cierta o suficiente duración e intensidad para producir efectos psicológicos positivos, la investigación más re-



No es necesario que el ejercicio sea aeróbico para incrementar el bienestar psicológico.

ciente indica que la actividad aeróbica de alta intensidad no es absolutamente necesaria para producir estos beneficios positivos (p. ej., Berger y Motl, 2001; Hobson y Rejeski, 1993; Landers y Arent, 2001). De hecho, las actividades tales como el entrenamiento con pesas o el estiramiento, el yoga y otros ejercicios no aeróbicos producen los mismos efectos positivos sobre el bienestar psicológico. Las condiciones más asociadas con la reducción de la ansiedad y la depresión y de los cambios positivos en el estado de ánimo se presentan en "Ejercicio crónico y salud mental".

- A pesar de que no se ha establecido una relación de causa-efecto, el ejercicio regular está asociado con la reducción de la ansiedad y de la depresión.

El ejercicio en la reducción de la ansiedad

En general, los estudios acerca de cómo el ejercicio influye en la reducción de la ansiedad investigan los efectos agudos (a corto plazo) o los crónicos (a largo plazo) con un foco más en los efectos a corto plazo. Estas investigaciones involucran programas que, en general, duran entre dos a cuatro meses, con dos o cuatro sesiones de ejercicio por semana. Como un ejemplo, dos estudios (Long, 1984; Long y Haney, 1988) compararon técnicas de reducción de la ansiedad, como la relajación progresiva y la inoculación contra el estrés, con el trote como intervenciones del control del estrés. En ambos estudios, los grupos de trote y los grupos de control del estrés exhibieron disminuciones significativas en el estado de ansiedad sobre el curso del período de intervención, en comparación con los participantes control de lista de espera. Pero, lo que es más importante, estas reducciones en el estado de ansiedad fueron mantenidas en seguimientos de hasta 15 semanas (véase figura 17.1).

La mayoría de la investigación en los efectos agudos del ejercicio se enfoca en la reducción del estado de ansiedad. De forma similar a los primeros estudios (para revisión véase Landers y Arent, 2001; Taylor, 2001), los estudios más recientes (p. ej., Focht y Hausenblas, 2001; Ekkekakis, Hall y Petruzzello, 1999) demostraron que el ejercicio aeróbico produjo un estado de ansiedad menor y mayor puntuación de tranquilidad. Pero la última investigación también reveló que el ejercicio aeróbico se relacionó con incrementos en el compromiso positivo y en la revitalización. Además, investigaciones recientes revelan que el ejercicio de intensidad moderada produce mayores efectos positivos en la respuesta afectiva (Arent, Landers, Matt y Etnier, 2005).

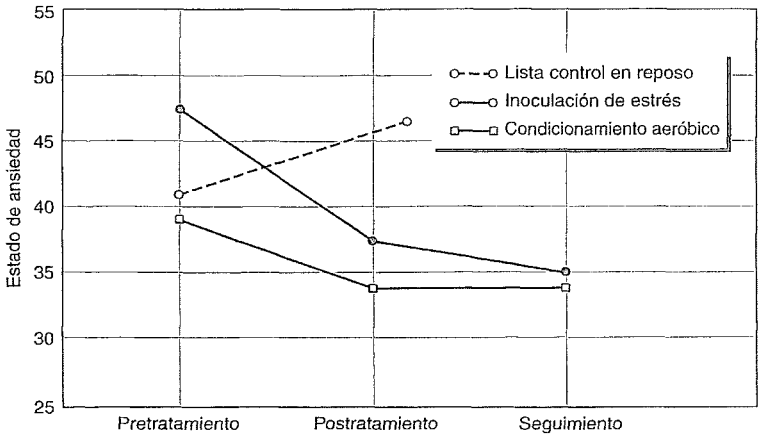


Figura 17.1 Índice promedio del cambio en las mediciones del estrés, antes y después del tratamiento y a los tres meses del seguimiento.

Adaptado, con autorización de B. C. Long, 1984, "Aerobic conditioning and stress inoculation: A comparison of stress-management interventions", en: *Cognitive Therapy and Research* 8(5):529.

¿Cuánto dura el efecto tranquilizador del ejercicio? Raglin y Morgan (1987) encontraron que el estado de ansiedad se redujo por 24 horas después del período de ejercicio –mientras que los participantes control en una condición de reposo retornaban a los niveles basales dentro de los 30 minutos–. Aunque el ejercicio agudo no es más efectivo en la disminución del estado de ansiedad que el reposo o la distracción, los efectos duran más tiempo. Específicamente, Breus y O'Connor (1998) encontraron que las disminuciones en el estado de ansiedad después del ejercicio duraban varias horas, lo cual era más que en los grupos de distracción y de reposo.

Ejercicio crónico y salud mental

El Instituto Nacional de Salud Mental convocó a un panel para discutir las posibilidades y limitaciones de la actividad física para hacer frente al estrés y la depresión (Morgan y Goldston, 1987). En términos del ejercicio crónico y la salud mental, el panel concluyó lo siguiente:

- La aptitud física está asociada de forma positiva con el bienestar y la salud mental.
- El ejercicio está asociado con la reducción de las emociones del estrés, como el estado de ansiedad.
- La ansiedad y la depresión son síntomas comunes de fracaso para superar el estrés mental; y al ejercicio se lo ha asociado con disminución de depresión y ansiedad de leve a moderada.
- El ejercicio a largo plazo, en general, está asociado con reducciones en rasgos como la neurosis y la ansiedad.
- La depresión grave suele requerir tratamiento profesional, que puede incluir medicación, terapia electroconvulsiva, psicoterapia, o una combinación de éstas, con la actividad física como un adjunto.
- El ejercicio adecuado permite la reducción de diversos indicadores del estrés, como tensión neuromuscular, frecuencia cardíaca en reposo y algunas hormonas del estrés. La opinión médica actual sostiene que el ejercicio tiene efectos emocionales beneficiosos en cualquier sexo y edad.
- Las personas físicamente saludables que requieren medicación psicotrópica (modificadores del estado del ánimo) pueden ejercitarse de manera segura bajo estricta supervisión médica.

Parte de la literatura de revisión, que utiliza la técnica estadística denominada *metaanálisis* (p. ej., Landers y Petruzzello, 1994; Long y Stavel, 1995; Petruzzello, Landers, Hatfield, Kibitz y Salazar, 1991) así como las revisiones narrativas (Martinsen y Stephens, 1994; Mutrie y Biddle, 1995), estuvieron dirigidas a determinar la relación entre el ejercicio y la reducción de la ansiedad. Por ejemplo, de acuerdo con la evaluación exhaustiva de 27 revisiones narrativas (Landers y Petruzzello, 1994), el 81% de los estudios llevados a cabo entre 1960 y 1992 concluyeron que la actividad física estaba relacionada con la reducción de la ansiedad después del ejercicio (y el otro 19% demostró un aval parcial a esta conclusión). Estas publicaciones de revisión (basadas en cientos de estudios que involucran a miles de participantes) demuestran el consenso general respecto de los efectos positivos (en general moderados) del ejercicio en reducir tanto la ansiedad crónica como la aguda (no simplemente atribuible al tiempo de descanso), y que además incluyen los siguientes hallazgos adicionales:

- Los programas de entrenamientos más largos (sesiones realizadas durante semanas, en lugar de horas o días) son más efectivos que los más cortos para producir los cambios positivos en el bienestar.
- La reducción en el estado de ansiedad y de depresión después del ejercicio aeróbico pueden lograrse con intensidades de ejercicios de entre el 30% al 70% de la frecuencia cardíaca máxima (en oposición a lo sugerido por las primeras investigaciones de que una persona necesita ejercitarse al 70% de la frecuencia cardíaca máxima para lograr beneficios psicológicos). Para ejercicios anaeróbicos (p. ej., levantamiento de pesas), los efectos de mejoramiento del estado de ánimo se evidencian en un intervalo menor (30-50%) de la frecuencia cardíaca máxima.
- El entrenamiento de ejercicios es particularmente efectivo para individuos que tienen niveles elevados de ansiedad, pero incluso reduce la ansiedad en personas con bajos niveles de ésta.
- Todas las duraciones de ejercicio reducen de manera significativa la ansiedad, a pesar de que los efectos más largos se encontraron para períodos de hasta 30 minutos (en especial bajo condiciones de intensidad moderada).
- El estado de ansiedad regresa al nivel preexistente dentro de las 24 horas (puede ser tan rápido como de 4-6 horas).
- El ejercicio se asocia con la reducción en la tensión muscular.
- La reducción de la ansiedad no necesariamente está ligada a la ganancia psicológica resultante del período de ejercicio.
- La reducción de la ansiedad que sigue al ejercicio ocurre independientemente de la intensidad, duración o tipo de ejercicio (aunque los mayores efectos se producen con las actividades aeróbicas respecto de las anaeróbicas).
- El ejercicio aeróbico puede producir reducción de la ansiedad similar en magnitud a las obtenidas con otros tratamientos contra la ansiedad.
- La reducción de la ansiedad después del ejercicio ocurre para todos los tipos de participantes (p. ej., masculino o femenino, delgado u obeso, activo o inactivo, ansioso o sin ansiedad, saludable o enfermizo, joven o mayor, con trastornos de ansiedad o sin ellos).

EL EJERCICIO EN LA REDUCCIÓN DE LA DEPRESIÓN

La **depresión** es una fuente bien documentada de sufrimiento, y alrededor de uno de cada cuatro norteamericanos sufren de depresión clínica en algún momento dado, con la prevalencia de depresión importante que se incrementa en forma constante al pasar los 50 años (Kessler y cols., 2003). La depresión es especialmente prevalente en las niñas y mujeres, que tienen el doble (menores de 25 años) y hasta 6 veces (25-54 años) la tasa de depresión de los niños y hombres (Reigier y cols., 1988). Además, los individuos deprimidos gastan 1,5 veces más en salud que los no deprimidos. Aunque la mayoría del tiempo la depresión se trata mediante recetas de medicamentos o terapia, una encuesta reciente de Gallup identificó al ejercicio en segundo lugar detrás de la religión, como una manera alternativa de aliviar la depresión. Además, la inactividad física ha demostrado estar relacionada con niveles más altos de depresión.

En un estudio inicial interesante, los participantes deprimidos fueron divididos en forma aleatoria en grupos de a) trote, b) psicoterapia limitada y c) psicoterapia ilimitada. Los corredores se encontraban con un corredor terapeuta (*running therapist*) en forma individual tres veces por semana durante 45 minutos. Los sujetos de la psicoterapia también se encontraban con un terapeuta en forma individual, en sesiones de 10 minutos para los del grupo de terapia limitada, y sin límite de tiempo para el grupo de terapia ilimitada. Después de diez semanas, los corredores mostraron una disminución significativa en las puntuaciones de la depresión, comparable con los mejores resultados obtenidos por cualquiera con los grupos de psicoterapia (Griest, Klein, Eischens y Faris, 1978).

En otro estudio (Blumenthal y cols., 1999) los participantes –con diagnóstico de depresión clínica– fueron

asignados de forma aleatoria a un programa de ejercicios aeróbicos supervisado tres veces por semana, a un tratamiento con medicación (sertralina) o a un tratamiento combinado de medicación y ejercicios. Los resultados revelaron que, después de 16 semanas de intervención, los tres grupos redujeron de manera significativa los síntomas de depresión, y que el ejercicio fue tan efectivo como los otros dos tratamientos. En un *estudio más reciente, el ejercicio redujo la depresión* clínica, y esta reducción fue atribuida predominantemente al éxito de enfrentar la autoeficiencia (Craft, 2005). Finalmente, una serie de estudios revelaron que las intervenciones de actividad física fueron exitosas para reducir la depresión en los niños y niñas adolescentes. Estos resultados demuestran, desde una perspectiva secuencial, que el ejercicio es previo a los cambios en la depresión.

En otros estudios también aparecen resultados acordes respecto de la relación moderada entre el ejercicio y la depresión, tanto en revisiones narrativas (p. ej., Martinsen y Stephens, 1994; Morgan, 1994; Mutrie, 2001; Mutrie y Biddle, 1995) y estadísticas (Calfas y Taylor, 1994; Craft y Landers, 1998; North, McCullagh y Tran, 1990), como en encuestas poblacionales. Nótese que las relaciones entre el ejercicio y la depresión son correlativas: el ejercicio esta asociado con cambios en la depresión, pero no es la causa. Algunos de los hallazgos constantes a partir de estos trabajos de revisión de la literatura independiente de la relación entre el ejercicio y la depresión son los siguientes:

- Los efectos positivos se pueden apreciar a través de los grupos etarios, el estado de salud, la etnia, el estado socioeconómico y el sexo.
- El ejercicio es tan efectivo como la psicoterapia para reducir la depresión.
- El ejercicio produce efectos antidepresivos cuando el programa de entrenamiento es de, al menos, nueve semanas de duración.
- Tanto el ejercicio aeróbico como el anaeróbico están asociados con la reducción de la depresión.
- La reducción de la depresión a continuación del ejercicio no depende del nivel del entrenamiento.

EL ESTADO DE ÁNIMO MEJORA CON EL EJERCICIO

El **estado de ánimo** se puede definir como un anfitrión de los estados afectivos fluctuantes y transitorios, y que pueden ser positivos o negativos (Berger, Pargman y Weinberg, 2002). Los estados de euforia, felicidad o tristeza que duran unas pocas horas o incluso unos pocos días son ejemplos de estados de ánimo. Por el otro lado, la confianza y la autoestima son rasgos de personalidad. El instrumento primario de medición de los cambios en el estado de ánimo en los deportes y en el ejercicio es el Perfil de los estados de ánimo (POMS por su sigla en inglés) (McNair y cols., 1971), que incluye las subescalas de ansiedad, depresión, fatiga, enojo, vigor y confusión. Otras tres mediciones habituales son La escala de afectos positivos-afectos negativos (Watson, Clark y Tellegen, 1988), que mide los niveles positivos (p. ej., la angustia y las alteraciones); la Lista de control de adjetivos de activación-desactivación (Thayer, 1986), que mide el concepto de la activación energética (p. ej., activo, animado) y de la activación tensa (p. ej., temeroso, tenso), y el Inventario de sentimientos inducidos por el ejercicio (Gauvin y Rejeski, 1993), que mide la revitalización, la tranquilidad, el compromiso positivo y el cansancio físico en el ejercicio.

➢ En general, el estado de ánimo se define como un estado transitorio de excitación emocional o afectiva de duración variable.

Los cambios en el estado de ánimo se estudian en una variedad de escenarios, y la considerable evidencia experimental y anecdótica avala la existencia de los cambios en los estados de ánimo positivos relacionados con el ejercicio (Biddle, 2000). Por ejemplo, los psicólogos y psiquiatras evalúan el ejercicio como la técnica más efectiva para cambiar el mal humor; es más probable que ellos utilicen el ejercicio, antes que otras técnicas, para energizarse a sí mismos (Thayer, Newman y McClain, 1994). Además, diversos estudios concluyeron que la actividad física está positivamente relacionada con el estado de ánimo positivo, con el bienestar general y con síntomas relativamente infrecuentes de ansiedad y depresión. Otros descubrimientos revelan que el ejercicio está relacionado con la disminución de la fatiga y del enojo, así como con el incremento del vigor, de la claridad mental, de la energía y del estado de alerta, y con un aumento en la sensación de bienestar. Además, Hansen, Stevens y Coast (2001) demostraron incrementos en los estados de ánimo positivos con menos de 10 minutos de ejercicio moderado, y resaltan la noción de que los períodos cortos de ejercicio pueden producir beneficios psicológicos positivos. Aún más, el ejercicio mejoró el estado de ánimo positivo independientemente de la cantidad de acontecimientos negativos y positivos en un día dado (Giacobbi, Hausenblas y Frye, 2005). Finalmente, Daley y Maynard (2003) encontraron que aumentar las posibilidades de elección del modo de ejercicio se relacionaba con disminución de la puntuación de los afectos negativos, comparados con aquellos que no tenían elección. Una cita de Sarah Ban Breatnach (1998) señala que el ejercicio se relaciona con cambios en el estado de ánimo:

MEDIA HORA DE CAMINATA DÍA POR MEDIO INCREMENTA LOS NIVELES DE VITALIDAD Y DE ENERGÍA, Y USTED SE ENCONTRARÁ MENOS DEPRESIVO. REPENTINAMENTE, COMENZARÁ A ESTAR MÁS RELAJADO Y DIVERTIDO. SONREIRÁ, INCLUSO TAL VEZ SE RÍA. SE SORPRENDERÁ GRATAMENTE AL VER SU IMAGEN EN EL ESPEJO. (P. 86)

Los investigadores (Thayer y cols., 1994) también han identificado varias técnicas para alterar el estado de ánimo, y categorizaron y evaluaron la efectividad de estos métodos utilizados por hombres y mujeres de entre 16 a 89 años. La regulación del estado de ánimo, dicen, tiene tres componentes interrelacionados: cambiar el mal humor, elevar el nivel de energía y reducir la tensión. Los investigadores concluyeron que, "de todas las categorías del comportamiento separadas descritas para el estado de ánimo autorregulado, el ejercicio es el más efectivo. Este comportamiento fue autocalificado como el más exitoso para elevar la energía, y el tercero más exitoso en la reducción de la tensión" (p. 921). Aunque se sabe que el ejercicio está relacionado con cambios positivos en los estados de ánimo (Gauvin, Rejeski y Reboussin, 2000), todavía existe poca evidencia que sugiera que el ejercicio por sí mismo cause los beneficios. Tal vez, por ejemplo, las personas que experimentan mejores estados de ánimo simplemente se ejercitan más a menudo. A lo largo de este campo de trabajo, la investigación ha revelado que la percepción de la aptitud física puede ser responsable de la parte de los efectos del ejercicio que mejoran el estado de ánimo, a diferencia del nivel real de aptitud en sí misma (Plante, 1999). Los cambios positivos en el estado de ánimo no aparecen de forma automática con el ejercicio. Más bien, como se indica en la "Guía para utilizar el ejercicio para mejorar el estado de ánimo", ciertos tipos de ejercicio –con ciertos niveles de intensidad, duración, y frecuencia– más probablemente produzcan estos cambios positivos en el estado de ánimo.

COMPRENSIÓN DE LOS EFECTOS DEL EJERCICIO EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO

La evidencia que se ha analizado hasta el momento sugiere una relación positiva entre el ejercicio y el bienestar psicológico (la figura 17.2 resume los beneficios psicológicos del ejercicio). Se han propuesto diversas hipótesis, tanto psicológicas como fisiológicas, para explicar de qué forma el ejercicio mejora el bienestar. Sin embargo, ninguna teoría o hipótesis avala el mecanismo exclusivo o primario que produce estos cambios positivos. De hecho, es probable que los cambios positivos en el bienestar psicológico sean atribuibles a una interacción de mecanismos psicológicos y fisiológicos. Por lo tanto, simplemente si se enumeran los mecanismos potenciales que los investigadores proponen, se pueden explicar los efectos positivos que tiene el ejercicio sobre el bienestar psicológico.

Explicaciones fisiológicas

- Aumento en el flujo sanguíneo cerebral
- Cambios en los neurotransmisores cerebrales (p. ej., norepinefrina, endorfinas y serotonina)
- Aumento en el consumo máximo de oxígeno y su distribución a los tejidos cerebrales
- Reducción en la tensión muscular
- Cambios estructurales en el cerebro

El ejercicio incrementa...	El ejercicio disminuye...
Rendimiento académico	Ausentismo laboral
Asertividad	Abuso de alcohol
Confianza	Enojo
Estabilidad emocional	Ansiedad
Funcionamiento intelectual	Confusión
Centro interno de control	Depresión
Memoria	Cefaleas
Percepción	Hostilidad
Imagen corporal positiva	Fobias
Autocontrol	Comportamiento psicótico
Satisfacción sexual	Tensión
Bienestar	Tipo de comportamiento A
Eficiencia laboral	Errores laborales

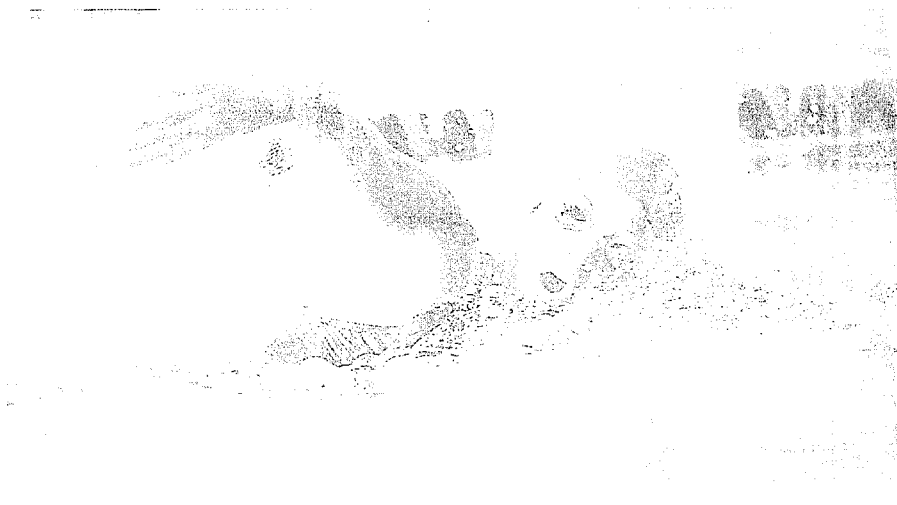
Figura 17.2 Beneficios psicológicos del ejercicio en las poblaciones clínicas y no clínicas

Adaptado, con autorización, de C. Taylor, J. Sallis and R. Needle, 1985, "The relation of physical activity and exercise to mental health", Public Health Reports 100:195-202.

Guía para utilizar el ejercicio para mejorar el estado de ánimo

Para las personas que quieren lograr cambios positivos del estado de ánimo, incluso la reducción de la ansiedad y la depresión, los investigadores recomiendan los siguientes procedimientos y guías (Berger y Motl, 2001).

- *Respiración abdominal rítmica.* Muchos investigadores estudiaron el papel del ejercicio aeróbico frente al anaeróbico en las modificaciones del estado de ánimo. Aunque la investigación original sugirió que el ejercicio necesita ser aeróbico para producir beneficios psicológicos positivos, investigaciones más recientes demuestran que ambos tipos de ejercicios pueden ser efectivos. Lo que parece ser más importante es que se genere la respiración abdominal rítmica, como sucede en actividades como el hatha yoga, el tai chi, la caminata, el trote, la bicicleta ergométrica con cargas de trabajo livianas y la natación.
- *Ausencia relativa de competición interpersonal.* A pesar de que las personas encuentran divertida la competición, la gran mayoría de las investigaciones encontraron que la ausencia de competición mejora el bienestar psicológico. La competición puede producir sobreentrenamiento, presión por ganar y evaluación social, mientras que en un ambiente no competitivo los participantes pueden enfocarse en disfrutar la actividad en sí misma.
- *Actividades cerradas y predecibles.* Los ambientes cerrados (p. ej., golf, natación) permiten a los participantes planear sus movimientos, y son improbables los acontecimientos inesperados. Estas actividades autorreguladas permiten a los participantes dejar de prestar atención al ambiente y realizar asociación libre mientras se ejercitan.
- *Movimientos repetidos y rítmicos.* El carácter rítmico de los movimientos repetidos, como caminar o trotar, fomenta el pensamiento introspectivo o creativo, o ambos, durante la participación. Este foco de atención puede liberar la mente de asuntos más importantes.
- *Duración, intensidad, frecuencia.* Las investigaciones indican que el ejercicio debería durar al menos veinte minutos y ser de moderada intensidad, y debería realizarse en forma regular, dos o tres veces por semana.
- *Esparcimiento.* A pesar de que las características del ejercicio son importantes (como recién se señaló), probablemente el componente más crítico es que el ejercicio necesita ser disfrutado. A menos que una actividad sea agradable, no es probable que los individuos se ejerciten por un período largo de tiempo (véase cap. 18).



Los ejercicios que se caracterizan por la respiración abdominal rítmica y los movimientos repetitivos han demostrado que mejoran el estado de ánimo.

Explicaciones psicológicas

- Intensificación de los sentimientos de control
- Sentimientos de competencia y autoconfianza
- Interacciones sociales positivas
- Autoestima y autopercepción mejoradas
- Oportunidades para la diversión y el disfrute

El ejercicio para mejorar el bienestar en casos especiales

Virus de la inmunodeficiencia humana

Una de las enfermedades más mortales que ha aparecido en escena recientemente es el SIDA, usualmente precedido por el carácter de portador del HIV-1 (Sigla en inglés para virus de la inmunodeficiencia humana). Desde el primer caso reportado de infección por HIV-1 en 1981, la cantidad de individuos que contraen la enfermedad ha crecido en forma exponencial, así como la cantidad de muertes. La percepción del mejoramiento del bienestar es particularmente relevante para las personas con HIV-1 y SIDA (síndrome de inmunodeficiencia adquirida): la percepción del control sobre la salud física es una cuestión primaria para estos grupos. Si los individuos con HIV-1 y SIDA sienten algún tipo de control sobre su salud y bienestar psicológico, esto puede afectar profundamente la forma en que enfrentan la enfermedad.

En un estudio (Lox, McAuley y Tucker, 1995), se asignaron individuos con HIV-1 a un grupo de entrenamiento aeróbico, a un grupo de entrenamiento con resistencia de peso, o a un grupo control con elongación. Los resultados revelaron que los grupos de entrenamiento aeróbico y de peso, comparados con el grupo control, experimentaron un incremento en la autoconfianza física, mejor estado de ánimo y mayor satisfacción en la vida. En un estudio más reciente de intervención de 16 semanas, Rojas, Schlicht y Hautzinger (2003) encontraron que el grupo de ejercicio experimentó mejoramientos significativos en la aptitud física cardiopulmonar y en la calidad de vida relacionada con la salud, en comparación con el grupo control. Los autores sugieren que el ejercicio moderado puede potenciar la calidad de vida relacionada con la salud en individuos con HIV-1 positivo y, por lo tanto, debería considerarse como una terapia complementaria para ellos.

Esclerosis múltiple

La esclerosis múltiple (EM) es otra enfermedad para la cual no se conoce cura: se caracteriza en su anatomopatología por lesiones inflamatorias que se diseminan en distintas partes de la materia gris del encéfalo y la médula espinal. Aunque se encuentran disponibles nuevas terapias farmacológicas, ninguna detiene claramente el progreso de las deficiencias neurológicas primarias a largo plazo (Johnson, 1996). En consecuencia, la calidad de vida de estos individuos suele estar comprometida por los síntomas de la esclerosis múltiple.

Debido a que uno de los síntomas principales de la EM es la fatiga crónica, muchas personas con EM evitan el ejercicio regular. Pero en vista de los muchos beneficios del ejercicio, algunos creen que al llevar una vida relativamente sedentaria se exacerban los efectos del debilitamiento de la EM. En consecuencia, Sutherland, Andersen y Stoove (2001) investigaron si la actividad física regular –en este caso, gimnasia acuática– podría mejorar la calidad de vida de las personas con EM. Después de un programa de diez semanas, los resultados revelaron que el grupo de ejercicio, en comparación con el grupo control, presentó niveles más altos de energía y vigor, mejor vida social y funcionamiento sexual, y menos dolor y fatiga. Los resultados de este estudio inicial son alentadores independientemente del papel positivo que el ejercicio pueda tener para las personas con EM, aunque se necesita una investigación a largo plazo para determinar si el ejercicio puede realmente ayudar a lentificar la progresión de la enfermedad.

Cáncer

Un revisión de 47 estudios investigó los efectos del ejercicio sobre la calidad de vida de los sobrevivientes al cáncer de mama y otros cánceres (Courneya, 2003). Los resultados revelaron que el ejercicio fue beneficioso en ambos grupos, durante y después del tratamiento contra el cáncer. Esto es así debido a que cada vez más personas sobreviven al cáncer; de hecho, la tasa de sobrevida de cinco años para todos los cánceres es del 62%, y ésta se ha elevado al 90% para algunos de los cánceres más comunes –p. ej., próstata, mama, y colon–, si es que se detectan tempranamente. Por lo tanto, el ejercicio parece ofrecer un mecanismo viable para potenciar la calidad de vida en esta población, a pesar de que se necesitan más estudios de intervención (McTiernan, 2003).

CAMBIOS EN LA PERSONALIDAD Y EN EL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO CON EL EJERCICIO

Además de analizar las relaciones entre el ejercicio y la ansiedad, la depresión y el estado de ánimo, los investigadores se preguntaron si el ejercicio puede cambiar la personalidad y el funcionamiento mental cognitivo. Se verá en forma breve la investigación en estas áreas y se ofrecerán sugerencias a los practicantes.

PERSONALIDAD

Un estudio clásico para determinar los efectos de un programa de estado físico de hombres de mediana edad conduce a cierta información acerca de cómo el ejercicio podría cambiar la personalidad (Ismail y Young, 1973). En el curso del programa, los hombres mejoraron sus niveles de aptitud física e informaron sentir efectos psicológicos notables. Informaron niveles más altos de autoconfianza, mayores sentimientos de control, mejoría de la imaginación y mayor sentido de la autosuficiencia. Se han llevado a cabo otros estudios para investigar la relación del ejercicio con varios factores de la personalidad. En una publicación de revisión de estos estudios, McDonald y Hodgdon (1991) encontraron que el entrenamiento aeróbico incrementaba las puntuaciones de la autosuficiencia y la inteligencia, y que disminuían las de la inseguridad. Además, los estudios que utilizaron poblaciones clínicas demostraron cambios positivos en varios aspectos del ajuste de la personalidad.

EJERCICIO Y DESARROLLO DEL EGO

La actividad física y el ejercicio se pueden relacionar con el concepto de uno mismo, la autoestima y la autoeficiencia del participante (Fox, 1997). Estos conceptos del ego se interrelacionan en forma distinta, aunque todos se refieren a cómo se sienten respecto a ellos mismos y a sus capacidades. El autoconcepto incorpora todos los aspectos de lo que se piensa que uno es: es el centro de nuestra vida consciente. Por ende, muchas personas consideran que el autoconcepto es la medida más importante del bienestar psicológico.

➢ Se ha demostrado que el ejercicio regular se relaciona con un aumento de la autoestima.

Se suele pensar que los cambios en el cuerpo, como resultado del entrenamiento físico, pueden alterar la imagen corporal y, por lo tanto, mejorar la autopercepción y la autoestima. Al reexaminar la literatura de revisión, Sonstroem y Morgan (1989) encontraron que los programas de ejercicios están asociados con incrementos significativos en la autoestima, y que los incrementos son especialmente pronunciados entre los individuos que inicialmente tenían una menor autoestima. Sobre la base de investigaciones más recientes, Sonstroem (1997a, 1997b) calificó sus observaciones iniciales al formular que los aumentos en la autoestima que se evidenciaban después del ejercicio podrían ser en mayor medida el resultado de las percepciones del mejoramiento u otros factores del programa –biológicos o psicológicos–, que del entrenamiento físico en sí mismo. Además, recientemente también se han encontrado cambios positivos en la autoestima en poblaciones "normales", tales como mujeres, estudiantes universitarios, varones adolescentes obesos, hombres septuagenarios, niños en edad escolar y pacientes masculinos en rehabilitación, así como en individuos que inicialmente tuvieron autoestima baja, aunque los individuos con menor aptitud física o capacidad también demostraron cambios significativos en la autoestima

De acuerdo con el último estudio, los cambios en la autoestima se han mantenido durante un período de, al menos, un año. Por ejemplo, un estudio de mujeres de edad mediana y avanzada (Hardcastle y Taylor, 2005) encontró que el ejercicio a lo largo del tiempo estuvo relacionado con cambios en la autoidentidad a medida que las participantes notaban cambios en los sentimientos de realización, el sentido de pertenencia y las interacciones sociales, así como cambios en el autoconocimiento actual. Finalmente, otro modelo de estudio de prueba de la autoestima de Sonstroem encontró que, para las mujeres, la aceptación física –vista por las mujeres mismas, independientemente de sus cuerpos– fue un pronosticador importante de la autoestima (Levy y Ebbeck, 2005). Finalmente, una revisión detallada de la literatura que involucra a 113 estudios encontró que el ejercicio regular trae un cambio positivo constante –aunque pequeño– en la autoestima de los individuos. Sin embargo, esta relación se potenció por la disposición de los individuos a los programas de ejercicio, en comparación con el de habilidades de entrenamiento (Spence, McGannon y Poon, 2005).

En una revisión de programas en los que participaron niños, Gruber (1986) descubrió que los cambios positivos en el autoconcepto y la autoestima se asociaron con la participación directa en los juegos y programas de educación física. Las actividades de entrenamiento físico también fueron superiores a los otros componentes de los programas de educación física de las escuelas primarias para el crecimiento del autoconcepto.

A pesar de estos descubrimientos positivos, otros estudios de investigación *no* encontraron relaciones positivas entre el ejercicio y la percepción de uno mismo. Tal vez esta relación varía de acuerdo con el modo de ejercicio o con las condiciones ambientales. En esencia, la autopercepción es multidimensional, y ciertos aspectos de ésta (p. ej., el físico) podrían estar más afectados por el ejercicio que los otros (p. ej., el aspecto social; Fox, 1997;

Marsh, 1997). Por ejemplo, se ha demostrado que la autopercepción física incluye una variedad de factores como la competencia deportiva, la condición física, la atracción corporal y la fuerza física; y el factor de la condición física está particularmente influenciado por la actividad física (Fox, 1997).

Ciertamente, una autopercepción fuerte es crítica para el desarrollo psicológico saludable y para la adaptación de los niños, y el ejercicio puede ser un ingrediente importante para que los niños y adultos se sientan mejor respecto de sí mismos. De hecho, Taylor y Fox (2005) encontraron efectos positivos del ejercicio en las autopercepciones físicas y la autoconfianza hasta cuarenta semanas después de terminado un programa de ejercicios de diez semanas. Berger (1996) propuso que los programas de ejercicio diseñados para mejorar la autoestima y la autopercepción deberían enfatizar experiencias de éxito, sentimientos de aumento de competencia física y realización de metas. Whaley y Shrider (2005) encontraron que el mejoramiento de las autopercepciones positivas en los adultos mayores que se enfocaban en las esperanzas para sí mismas (p. ej., permanecer saludables e independientes) en oposición a los propios miedos (p. ej., evitar la dependencia y los resultados de una salud negativa) producían niveles más altos de ejercicio y adherencia.

Ejercicio y resistencia

La **resistencia** es un estilo de personalidad que capacita a una persona para soportar o enfrentar con éxito las situaciones. El estrés produce efectos de debilitamiento mínimo en una personalidad fuerte. Usted es resistente si posee estas tres características:

- Sentido del control personal sobre los acontecimientos externos
- Sentido de la interacción, del compromiso y del propósito en la vida diaria
- Flexibilidad para adaptarse ante cambios inesperados al percibirlos como desafíos u oportunidades para el crecimiento posterior (Gentry y Kosaba, 1979)

➤ El ejercicio puede ayudar a proteger contra las enfermedades relacionadas con el estrés, en especial a las personas resistentes.

Algunas investigaciones se han enfocado en cómo el ejercicio en combinación con la resistencia puede reducir algunos de los efectos negativos del estrés. Un estudio demuestra que los ejecutivos de negocios, que alcanzan altos niveles tanto de resistencia como de ejercicio, permanecen más saludables que aquellos con niveles altos en sólo uno u otro de los componentes. Otro estudio indica que el ejercicio combinado con apoyo social da como resultado menor cantidad de enfermedades en los individuos con personalidad resistente (Kosaba, Maddi, Puccetti y Zola, 1985). En esencia, una combinación de personalidad resistente y ejercicio son más efectivos para preservar la salud que cualquiera de los dos componentes solos.

Funcionamiento cognitivo

Durante mucho tiempo se aceptó que el progreso motor es importante para el desarrollo de la inteligencia en los niños (Piaget, 1936) y que el potencial de aprendizaje varía con el nivel de aptitud física de una persona. Desde la década de 1970, los investigadores han buscado evidencia que pueda validar estas dos hipótesis. Aunque los descubrimientos todavía no son definitivos, existe alguna investigación que avala la relación entre el ejercicio y la función cognitiva. La revisión narrativa, por ejemplo, no ha probado en forma clara o conclusiva el efecto benéfico del ejercicio sobre el funcionamiento cognitivo (Chodzko-Zajko y Moore, 1994; Tomporowski y Ellis, 1986). La revisión estadística de más de cien estudios (Etnier y cols., 1997; Thomas, Landers, Salazar y Etnier, 1994) demostró que el ejercicio tuvo una leve relación positiva con la mejoría de la función cognitiva. El ejercicio crónico, en comparación con el agudo, demostró mayores efectos en el desempeño cognitivo: es decir, los programas de ejercicio conducidos por períodos largos se asocian con ganancias en el funcionamiento cognitivo,

El ejercicio puede tener un efecto positivo en el funcionamiento cognitivo de los adultos mayores.

Trabajo cardiovascular y funcionamiento cognitivo en los adultos mayores

A pesar de que las tasas de mortalidad están en disminución y la expectativa de vida en aumento, no se ha establecido bien si los adultos mayores –la población que más rápidamente se incrementa– experimentan una mejor calidad de vida a medida que envejecen. Con las declinaciones en las funciones cognitivas, como la memoria, la atención y la percepción asociadas con enfermedades como la demencia por Alzheimer (Wilson y cols., 2002), el mantenimiento o el mejoramiento de la función cognitiva en la última etapa de la vida es un asunto de salud pública importante. A lo largo de estos campos de trabajo, las revisiones de la literatura respecto de la relación entre el trabajo cardiovascular y el funcionamiento cognitivo en los adultos mayores (Colcombe y Kramer, 2002; McAuley, Kramer y Colcombe, 2004) ha revelado algunos descubrimientos interesantes, que incluyen lo siguiente:

- El entrenamiento tuvo efectos benéficos sobre el funcionamiento cognitivo de los adultos mayores. Estos efectos fueron más importantes para las tareas que involucraban control ejecutivo (p. ej., planificación, memoria de trabajo y coordinación de tareas).
- El entrenamiento combinado con programas de fuerza y flexibilidad tuvieron un efecto positivo mayor sobre la cognición, respecto del entrenamiento exclusivamente aeróbico. Estos efectos parecen presentarse más en mujeres que en hombres.
- Los efectos del ejercicio sobre la cognición fueron mayores cuando el entrenamiento de ejercicios excedió los 30 minutos por sesión.
- El ejercicio cardiovascular parece proteger el cerebro contra los efectos normales del envejecimiento, y contribuye a reparar o restaurar el cerebro envejecido.

aunque esto no demuestra necesariamente una relación de causa y efecto.

El mejoramiento de la calidad de vida con el ejercicio

Los investigadores también han evaluado una cuestión más global y abarcadora acerca de los efectos del ejercicio regular en la calidad de vida (Berger, 1996; Berger y Motl, 2001; Shepard, 1996). La frase nebulosa **calidad de vida** se define como una capacidad de funcionamiento conductual, o ser capaz de "hacer las cosas de todos los días" y vivir lo suficiente como para realizarlas (Kaplan, 1994). Además, la calidad de vida enfatiza el espíritu, en lugar de las condiciones de vida objetivas y la prosperidad (Mroczek y Kolarz, 1998), y también se lo ha observado como el grado de percepción de la satisfacción de las necesidades psicofisiológicas. La calidad de vida se ha investigado dentro del lugar de trabajo y se halló que un programa de ejercicio regular puede mejorar los sentimientos de satisfacción de la vida, del trabajo y la autoconfianza de los empleados (Thogersen-Ntoumani, Fox y Ntoumanis, 2005). Recientemente se ha demostrado que la calidad del sueño es importante en la calidad de vida (Sadeh, Keinan y Daon, 2004; Youngstedt, 1997).

Esto es lo que los investigadores pueden decir acerca de las relaciones entre el ejercicio y la calidad de vida (véase Diener y Suh, 1999, para una discusión completa):

- Los individuos físicamente activos tienden a tener mejor estado de salud, más energía, actitudes más positivas hacia el trabajo, e informan mayor capacidad para enfrentar el estrés y la tensión que las personas que no son físicamente activas.
- El ejercicio produce pequeños incrementos en el tiempo de sueño, aunque no tiene efecto en el tiempo para quedarse dormido.
- Estudiantes universitarios que participaron en un programa de entrenamiento de resistencia informaron calidad de vida significativamente más alta respecto de los que no hicieron ejercicio.
- Los adultos mayores que son físicamente activos informan mayor satisfacción de vida –atribuible a la menor dependencia de otros– y mejor salud física general que aquellos que no son físicamente activos.
- Las variables sociodemográficas, tales como el ingreso económico, la educación, el estado marital y la edad no se relacionan en forma significativa con las percepciones de la calidad de vida.

- Los programas de ejercicios contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas al afectar las influencias, el estrés percibido, la salud física y la satisfacción de vida.

A pesar de que el ejercicio puede tener impactos negativos en la calidad de vida si el individuo se sobreentrena en forma habitual (p. ej., fatiga, lesiones excesivas, energía disminuida), el ejercicio está vinculado con una variedad de índices relacionados con la calidad de vida. Éstos incluyen:

- Aumento de los niveles de autoestima y autopercepción
- Mayores sentimientos de placer
- Menores sentimientos de estrés fisiológico y psicológico
- Mayores sentimientos de autoconfianza
- Mejores estados de ánimo
- Disminución de los niveles de ansiedad y depresión

ANÁLISIS DE LA EUFORIA DEL CORREDOR

Muchas personas que se ejercitan regularmente informan que después del ejercicio se sienten mejor psicológicamente, emocionalmente y espiritualmente. Este fenómeno es tan dominante entre los corredores –de hecho, entre los corredores que han experimentado el fenómeno, hasta el 30% lo experimenta en su trote diario– que se ha denominado la **euforia del corredor**. Ésta incluye sensaciones de estado de alerta y conciencia mental, liviandad de piernas, sentimiento de liberación, desaparición de dolores o molestias, y sensación de alivio, ritmo perfecto y alegría.

DEFINICIÓN DE LA EUFORIA DEL CORREDOR

Sachs (1984) y Berger (1996) encontraron 27 palabras o frases diferentes en la literatura para caracterizar la euforia del corredor, las que incluyen *espiritualidad, potencia, graciosidad, movimiento natural* y *un atisbo de perfección*. Sachs y Berger consolidaron estos términos para definir la euforia del corredor como una sensación eufórica que se experimenta durante el proceso de correr –por lo general inesperada–, en la cual los corredores sienten una intensificación en el bienestar, una apreciación amplificada de la naturaleza, y una trascendencia del tiempo y del espacio. Esta definición recuerda aspectos del pico de rendimiento, y en especial del flujo (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999; véase cap. 6), en la que la euforia del corredor requiere de actividad rítmica ininterrumpida y de larga

Ver o no ver: cuestionamiento del efecto de los espejos

Con el incremento de los estilos de vida vertiginosos, el estrés concomitante y el aumento de la obesidad, existe mayor énfasis en crear sentimientos y estados de ánimo más positivos durante el ejercicio. En esta línea, el Colegio Americano de Medicina del Deporte ha sugerido que todos los salones de gimnasia deberían tener espejos en al menos dos de las cuatros paredes (ACSM, 1997). Aunque esta idea puede ayudar a las personas que realizan actividad física en el mejoramiento de su forma y en la maximización de los beneficios físicos del entrenamiento, parece ser que la presencia de espejos puede incidir de forma más negativa que positiva.

Para probar esta hipótesis, Martin Ginis, Jung y Gauvin (2003) hicieron que mujeres jóvenes sedentarias practicaran ejercicio moderado sobre una bicicleta fija enfrente de una pared con espejo y sin él durante 20 minutos. Los resultados inmediatamente después de la prueba de ejercicio revelaron que, en forma independiente de la imagen corporal, las mujeres que tenían espejo se sintieron peor que las mujeres sin el espejo. Este resultado es coherente con estudios previos que hallaron que la mujer informa sentirse peor después de la exposición al espejo.

¿Cuál es el significado de esto desde el punto de vista práctico? Específicamente, un trabajo de revisión de la literatura (Fejfar y Hoyle, 2000) encontró que la mujer, en particular, tiene mayor sensibilidad y conciencia de sí misma cuando se mira en un espejo, por la potencial discrepancia entre su estado real y el ideal. Por ende, en una clase de ejercicios con espejos, las mujeres tienden a concentrarse más en su físico, y esto parece aumentar los efectos negativos, debido a que intensifica la percepción de la discrepancia entre el físico real y el ideal. Si las mujeres –en especial, las sedentarias con mala imagen de sí mismas– finalizan la clase de ejercicios sintiéndose peor que antes de comenzar, no estarán motivadas a ejercitarse en el futuro. Por lo tanto, la práctica recomendada de colocar espejos en los gimnasios puede necesitar una reconsideración, en especial en centros que intentan atraer nuevos clientes.

duración, la cual es similar a las tareas donde se logra el flujo.

➢ La euforia del corredor es una sensación eufórica que se experimenta durante el proceso de correr –por lo general inesperada–, en la cual los corredores sienten una intensificación en el bienestar, una apreciación amplificada de la naturaleza, y una trascendencia del tiempo y del espacio.

Características de la euforia del corredor

En un estudio cualitativo, Sachs (1980) entrevistó a sesenta corredores para determinar qué condiciones (internas al corredor y externas en el ambiente) facilitan la euforia del corredor. A pesar de que había diferencias individuales en la frecuencia en que los corredores lograban este estado, los participantes le comentaron que la euforia del corredor no se puede predecir de manera confiable, pero es facilitada por la presencia de pocas distracciones y un clima calmo y frío con baja humedad. Requiere de distancias largas, 10 km, y al menos treinta minutos de trote a un ritmo confortable –aunque el tiempo o el ritmo no deben ser de interés–. Los corredores describieron al estado de ánimo como un estado psicológico muy positivo, con sentimientos de bienestar, euforia, relajación y ausencia de esfuerzo.

A continuación, un ejemplo personal de la euforia del corredor:

> [CON] MI PRIMER PASO ME SENTÍ MÁS LIVIANO QUE ANTES. MI REMERA SE ME ADHIERE, Y SIENTO COMO SI MI ESQUELETO VOLARÁ A TRAVÉS DE UN TÚNEL DE VIENTO. MIS TIEMPOS AL PRIMER KILÓMETRO ERAN TAN RÁPIDOS QUE PARECÍA QUE HACÍA TRAMPA. ERA COMO SI OBTUVIESE UN CUERPO NUEVO DEL QUE NUNCA NADIE HABÍA OÍDO AL RESPECTO. MI MENTE ERA DE UNA CLARIDAD TAN CRISTALINA QUE PODÍA MANTENER UNA CONVERSACIÓN. LA ÚNICA SENSACIÓN ERAN EL RITMO Y LOS LATIDOS CARDÍACOS; TODO PERFECTAMENTE NATURAL, TODO Y CADA COSA PARTE DE TODO LO DEMÁS. [...] LA DISTANCIA, EL TIEMPO, EL MOVIMIENTO ERAN TODO UNO. ERA YO MISMO, EL CEMENTO, UNA SENSACIÓN DIFUSA DE MIS PIERNAS, Y EL CREPÚSCULO QUE SE APROXIMABA. PUDE CORRER Y CORRER. TAL VEZ HABÍA EXPERIMENTADO UN CAMBIO PSICOLÓGICO, PERO LO QUE SEA QUE FUERA, FUE MÁGICO. LLEGUÉ AL COSTADO DEL CAMINO Y LLORÉ LÁGRIMAS DE ALEGRÍA Y TRISTEZA. DE ALEGRÍA POR ESTAR ALIVIADO; DE TRISTEZA POR UN SENTIMIENTO INCIERTO DE TEMPORALIDAD, Y UN CONOCIMIENTO DE LA IMPOSIBILIDAD DE TRANSMITIR ESTA EXPERIENCIA A ALGUIEN.
>
> *MIKE SPINO, 1977, P. 222*

Uso del ejercicio como complemento de la terapia

Como se mencionó antes, literalmente millones de norteamericanos experimentan alguna clase de depresión o trastorno de ansiedad cada año, y los investigadores demostraron que el ejercicio puede ayudar a reducir tales estados psicológicos negativos, y que el ejercicio aeróbico está relacionado con mayor autoestima, mejor estado de ánimo y niveles más elevados de productividad laboral. No es sorprendente que el uso de prácticas físicas, incluyendo alguna forma de ejercicio, haya recibido una atención creciente desde finales de la década de 1970 (Folkins y Sime, 1981; Griest y cols., 1978), y que muchos profesionales médicos y psicólogos recomienden en la actualidad el ejercicio para sus pacientes de forma rutinaria (Hays, 1998, 1999; Rooney, 1993).

Se conoce bien que la terapia del ejercicio produce beneficios psicológicos en una amplia variedad de ambientes de rehabilitación, pero sus beneficios para la salud mental y el bienestar psicológicos se han descubierto más recientemente. Por ejemplo, debido a que se ha demostrado que la depresión es un predictor de futuros infartos en pacientes cardíacos, el ejercicio que reduce la depresión podría ser extremadamente beneficioso para esta población. Los investigadores (Tennant y cols., 1994) han demostrado que el ejercicio en la rehabilitación cardíaca de hecho reduce el enojo y la hostilidad, la depresión, la ansiedad o las perturbaciones emocionales. Estudios epidemiológicos a gran escala también indican que los programas de ejercicio regular están relacionados con la salud mental positiva, en especial para poblaciones en riesgo (p. ej., Weyerer, 1992), y estudios experimentales que utilizan al ejercicio con pacientes institucionalizados han demostrado mejoras en el estado de ánimo y menor depresión (Martinsen, 1993). Por lo tanto, parece que existe amplia evidencia que avala el uso del ejercicio para mejorar el bienestar psicológico en poblaciones clínicas y otras especiales.

De todas las actividades aeróbicas que demuestran mejorar el bienestar psicológico, el trote ha recibido la

mayor atención, tanto en la literatura profesional como popular. Trotar proporciona un complemento natural, práctico, sin costos y eficiente respecto del tiempo en las psicoterapias tradicionales (Long y Stavel, 1995). Por ejemplo, un estudio clásico demostró que, para el tratamiento contra la depresión, trotar era cuatro veces más rentable que las psicoterapias de orientación verbal más tradicionales (Griest y cols., 1978). Las terapias de trote adicionan beneficios saludables, como el incremento en la eficiencia respiratoria y la resistencia cardíaca, y mejoran el tono muscular, el control del peso y el volumen sanguíneo. Trotar, como parte de la terapia, puede alentar un acercamiento positivo a la promoción de la salud a medida que los pacientes aprenden un estilo saludable de vivir a través del ejercicio.

➤ Trotar proporciona un complemento natural, práctico, sin costos, y eficiente respecto del tiempo en las psicoterapias tradicionales; y ofrece beneficios saludables adicionales, como el incremento en la eficiencia cardiovascular y el control de peso.

A pesar de sus beneficios psicológicos, el ejercicio no debería utilizarse en todos los casos de depresión, estrés u otros desórdenes emocionales. Por ejemplo, Buffone (1994) argumenta que la terapia con ejercicio aeróbico no debería recomendarse para personas obesas (40% o más de su peso ideal), con enfermedades cardíacas graves o con presión arterial alta que no pueda ser controlada con medicación. El ejercicio también puede estar contraindicado para personas con depresión grave y para aquellas que tienen poco contacto con la realidad o tendencias suicidas. Otra precaución es que, para que el ejercicio sea efectivo, las personas deben adherirse al programa, y las tasas de deserción de los programas de ejercicio regular son de aproximadamente el 50% (véase cap. 18). Por lo tanto, se debe tener especial cuidado para mantener a los individuos que incorporan al ejercicio como parte de la terapia.

Guía para el uso del ejercicio como terapia

Algunos de los puntos importantes para el uso del ejercicio como parte de la terapia son:

- Explorar los antecedentes de ejercicio del paciente (experiencias buenas y malas).
- Proporcionar un diagnóstico preciso del problema psicológico.
- Utilizar una indicación individualizada de los ejercicios, en relación con la duración, la intensidad y la frecuencia.
- Evaluar la influencia de la familia y los amigos, para facilitar el apoyo.
- Desarrollar un plan para los casos de falta de adherencia y de patrones irregulares de ejercicio.
- Realizar ejercicio práctico y funcional; p. ej., bicicleta para ir al trabajo, realizar trabajo físico pesado.
- Estimular el ejercicio como un *complemento* de otras formas de terapia. Un enfoque terapéutico multimodal es más efectivo que el uso de una sola intervención.
- Incluir una variedad de actividades que aumenten la adherencia al régimen de ejercicios.
- Asegurarse de que la terapia de ejercicios sea realizada por profesionales calificados. A pesar de que no se ha establecido un criterio exacto, Buffone (1984) sugirió que el entrenamiento formal y la experiencia práctica, tanto en la ciencia psicológica como en el deporte, son necesarios debido a que la terapia de ejercicios abarca un enfoque multidisciplinario del tratamiento.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Explique los efectos del ejercicio sobre la ansiedad y la depresión.

   Muchas personas experimentan problemas atribuibles a la depresión y la ansiedad, y se ha demostrado que el ejercicio está relacionado con la disminución de estos estados emocionales negativos. Se han estudiado tanto los efectos agudos como crónicos del ejercicio, y la reducción de la ansiedad y de la depresión se maximizan con el ejercicio regular de intensidad moderada, que es de 20 a 30 minutos de duración, de naturaleza aeróbica y agradable. Sin embargo, la relación entre el ejercicio y el bienestar psicológico es más correlativa que causal.

2. Describa la relación entre el ejercicio y los estados de ánimo.

   Se ha demostrado que el ejercicio regular está relacionado con cambios en los estados de ánimo, como disminuciones de la fatiga y el enojo, e incrementos en el vigor, la conciencia y la energía. Estos cambios positivos se maximizan con el ejercicio de baja intensidad, que puede ser aeróbico o anaeróbico.

3. Analice los efectos del ejercicio sobre el bienestar psicológico.

   La investigación ha revelado una relación positiva entre el ejercicio y el bienestar psicológico. Estos efectos positivos se han explicado mediante mecanismos psicológicos (p. ej., sentimientos de competencia y sentido del control) y fisiológicos (p. ej., reducción de la tensión muscular, incrementos en el flujo sanguíneo).

4. Describa las relaciones entre el ejercicio, los cambios de personalidad y el funcionamiento cognitivo, en especial en adultos mayores donde la pérdida de la función cognitiva conduce a un resultado de salud negativo.

   Se ha demostrado que la actividad física también está relacionada en forma positiva con los cambios en la personalidad y con la función cognitiva. Los cambios en la personalidad (p. ej., aumento de la confianza en uno mismo), la inteligencia y los cambios en la función cognitiva (p. ej., control de la atención) han sido vinculados con un incremento en el ejercicio.

5. Analice la "euforia del corredor".

   Muchas personas informan sentirse psicológica, emocional y espiritualmente mejor después del ejercicio. Este fenómeno es particularmente dominante entre los corredores; por eso es que se la ha denominado "euforia del corredor". Estas sensaciones, asociadas con la euforia del corredor, incluyen un sentido de conciencia, liberación, supresión del dolor o molestias, alivio y alegría. Estos sentimientos se experimentan sólo después de que la persona ha corrido una distancia considerable (en general, al menos 8 km) a un ritmo confortable.

6. Analice el uso del ejercicio como un complemento de la terapia.

   Se ha demostrado que el ejercicio es un complemento útil para la psicoterapia tradicional, pero no reemplaza la terapia (en especial en pacientes que tienen un desorden médico). Las terapias de trote son particularmente populares debido a que promueven un complemento natural, práctico, sin costos, y eficiente en tiempo respecto de las psicoterapias tradicionales. Se debe mencionar que el ejercicio como terapia no debe utilizarse para personas obesas, con enfermedades cardiovasculares o con presión arterial elevada que no puedan ser controlada mediante medicación.

PALABRAS CLAVE

efectos agudos
efectos crónicos
depresión
estado de ánimo
vigor
calidad de vida
euforia del corredor

PREGUNTAS DE REVISIÓN

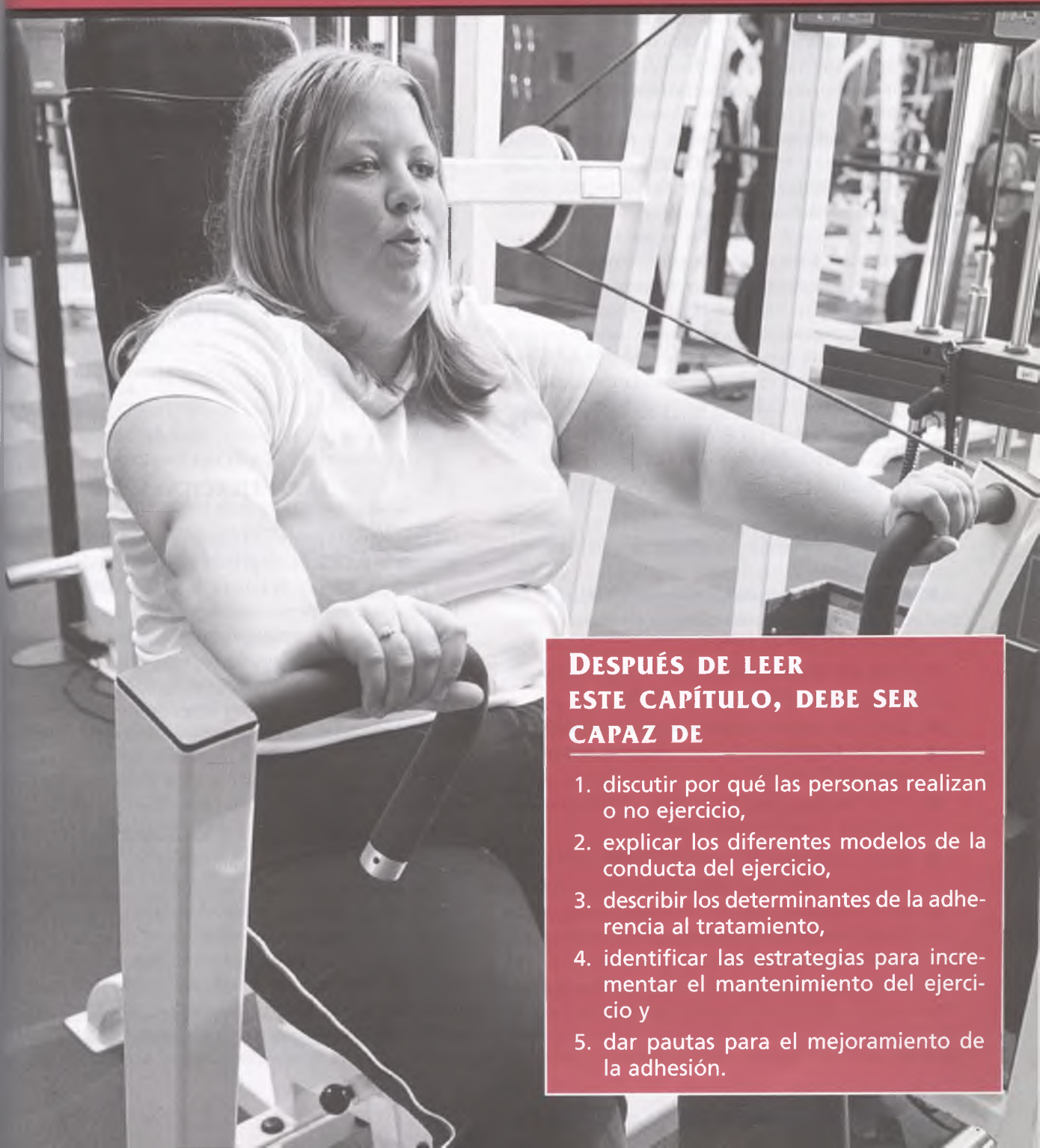
1. Analice los hallazgos de investigación concernientes a los efectos agudos y crónicos del ejercicio sobre la ansiedad y la depresión.
2. Analice hallazgos de investigación respecto de la relación entre el ejercicio y los cambios en el estado de ánimo, la personalidad y el funcionamiento cognitivo.
3. Describa las características de la euforia del corredor.
4. Enumere tres posibles explicaciones psicológicas y tres fisiológicas del aumento del bienestar psicológico como consecuencia de la práctica del ejercicio.
5. ¿Cuál es la guía que usted debe recordar al utilizar el ejercicio como un complemento de otros tipos de terapia?
6. Analice cómo el ejercicio físico podría relacionarse con el tratamiento para el HIV-1 o la esclerosis múltiple.
7. Describa las investigaciones relacionadas con las formas en la cual el ejercicio puede ayudar a mejorar la calidad de vida.
8. ¿Cómo afecta al estado de ánimo –en especial a las mujeres– el hecho de tener un espejo en el lugar donde se practica ejercicio? ¿Qué implicancias tiene esto para la práctica?

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Se lo ha consultado a usted para contribuir a un informe de salud pública respecto de la relación entre el ejercicio y el bienestar psicológico. ¿Qué puntos clave incluiría basados en la investigación empírica en esta área? ¿Qué guía sugeriría para maximizar la efectividad del ejercicio en el mejoramiento del bienestar psicológico?
2. Usted es administrador de un gimnasio y ha observado que muchos participantes abandonan sus programas de ejercicio. A pesar de que existen muchas razones para esto, usted cree que una forma de conseguir que las personas regresen es a través del énfasis de los sentimientos positivos que se asocian con el ejercicio. ¿Qué le aconsejaría usted a sus entrenadores para que ajusten la estructura de sus programas de forma tal que puedan maximizar los efectos del ejercicio en el bienestar psicológico?

18

Comportamiento y mantenimiento del ejercicio



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. discutir por qué las personas realizan o no ejercicio,
2. explicar los diferentes modelos de la conducta del ejercicio,
3. describir los determinantes de la adherencia al tratamiento,
4. identificar las estrategias para incrementar el mantenimiento del ejercicio y
5. dar pautas para el mejoramiento de la adhesión.

Muchas personas parecen ejercitarse en un intento para mantenerse jóvenes y para mejorar la calidad de vida. Además, a juzgar por lo que se ve en los escaparates, nos encontramos en medio de un frenesí por la aptitud física. La mayoría de los comercios poseen una amplia variedad de ropa deportiva, no sólo para la actividad física, sino también para el esparcimiento e incluso el trabajo. Cada vez se inauguran más gimnasios, mientras las personas tratan de alcanzar o mantenerse en forma. Pero el hecho es que la mayoría de los norteamericanos no hacen actividad física en forma regular (*U.S. Department of Health and Human Service* [USDHHS], 1996, 1999).

Analicemos unas estadísticas para tener una idea del nivel de participación en el ejercicio. Estos datos se extrajeron de una variedad de fuentes que representan encuestas de gran alcance en muchos de los países industrializados (p. ej., *Canadian Fitness and Lifestyle Institute*, 1996; Caspersen, Merritt y Stephens, 1994; Gauvin, Levesque y Richard, 2001; Higgins, 2004; King y cols., 2000; Sallis y Owen, 1999; USDHHS, 1999; 2000; Vainio y Biachini, 2002):

- Las tasas de actividad física dentro de los Estados Unidos son similares a las de otras naciones industrializadas. Sólo del 10 al 25% de los adultos norteamericanos se encuentran lo suficientemente activos como para mantener o incrementar los niveles de aptitud cardiorrespiratoria y muscular.
- Los niveles de actividad física comienzan a declinar alrededor de los 6 años y continúa disminuyendo a través de todo el ciclo de vida hasta el retiro, cuando la actividad de ocio tiende a incrementarse.
- Entre los adultos, el 30% no realiza ninguna actividad física.
- Entre los adultos norteamericanos en 2000, el 19,8% (40 millones) eran considerados obesos, comparados con el 12% en 1991.
- Entre los norteamericanos, el 64% consideraba que tenía sobrepeso u obesidad en 2004.
- Entre los norteamericanos adultos, en 2000, el 56,4% fue considerado con sobrepeso, comparado con el 45% en 1991.
- Entre los jóvenes de 12 a 21 años, el 50% no realiza actividad física de forma regular.
- Entre los niños y los adultos, el 25% informó no practicar actividad física intensa.
- Entre los adultos, sólo del 10 al 15% participa en el ejercicio vigoroso regular (tres veces a la semana, al menos 20 minutos).
- De los adultos sedentarios, sólo el 10% es probable que comience un programa de ejercicio regular dentro del año.
- Entre los niños y las niñas, la actividad física declinó de forma constante durante la adolescencia desde alrededor del 70% a la edad de 12 años del 30 al 40% a la edad de 21.
- Entre las mujeres, la inactividad física es más prevalente que entre los hombres, como también entre los negros e hispanos, comparados con los caucásicos; los adultos mayores, comparados con los más jóvenes; y los menos adinerados, comparados con los más adinerados.
- De las personas que comienzan un programa de ejercicios, el 50% lo abandona dentro de los seis meses.

A pesar de los beneficios psicológicos y fisiológicos del ejercicio –que incluyen la disminución de la tensión y la depresión, la autoestima elevada, el riesgo disminuido de enfermedad cardiovascular, el mejor control del peso, y el mejoramiento del funcionamiento de los sistemas metabólico, endocrino e inmunitario (véase el cap. 17)–, sólo un porcentaje relativamente pequeño de niños y adultos participan en actividad física regular. Esto impulsó un tema especial de trabajos realizados por parte de la Academia de Kinesiología y Educación Física (Morgan y Dishman, 2001) dirigido a la adhesión al ejercicio. Por ende, a continuación se comenzará con el estudio de por qué las personas se ejercitan, como también las razones que esgrimen para no ejercitarse.

RAZONES PARA EJERCITARSE

Debido a que la población adulta o es sedentaria o no se ejercita lo suficiente, el primer problema que enfrentan los profesionales de la salud y la aptitud física es cómo lograr que estas personas comiencen a realizar ejercicio. Las personas se motivan por diversas razones (véase el cap. 3), pero un buen lugar para comenzar es enfatizar los diferentes beneficios del ejercicio (*President's Council on Physical Fitness and Sport*, 1996). Nótese que el tema del mantenimiento, así como el de la iniciación de la actividad física es crítico, debido a que los individuos deben continuar activos desde el punto de vista físico para mantener los beneficios saludables del ejercicio regular (Marcus y cols., 2000). Por lo tanto, a continuación se examinarán algunas de las razones más típicas por las que las personas inician un programa de ejercicios.

CONTROL DEL PESO

La sociedad actual valora la aptitud física, la buena apariencia y la delgadez, de manera que mantenerse en forma

les concierne a muchas personas. Sin embargo, se estima que 70 u 80 millones de adultos norteamericanos y 15 a 20 millones de adolescentes norteamericanos tienen sobrepeso, y estos números se han incrementado durante los últimos diez años. De hecho, recientemente se ha incrementado la atención en la obesidad adolescente y en la obesidad en general como una epidemia nacional. Lo primero que las personas piensan realizar cuando enfrentan el hecho de que tienen exceso de peso es una dieta. Aunque la dieta por cierto ayuda a las personas a perder peso, el ejercicio cumple un papel importante y, a menudo, subestimado: y aunque la dieta nunca es divertida, sí lo es el ejercicio). Por ejemplo, algunas personas asumen que el ejercicio no quema suficientes calorías para hacer una diferencia significativa, pero esto tampoco es así. Específicamente, correr 5 km cinco veces a la semana puede producir una pérdida de peso de 9 a 11 kg en un año si la ingesta de calorías permanece igual. Perder peso puede tener consecuencias importantes para la salud, más allá de sentirse y verse bien. Los primeros factores de riesgo para el infarto de miocardio son la obesidad y el sedentarismo. Por lo tanto, el ejercicio regular no sólo mejora el control de peso y la apariencia, sino que también elimina el sedentarismo como un factor de riesgo.

Ejercitarse para perder peso también puede verse como una razón autoexpositiva, debido a que esto, en general, dará como resultado un mejoramiento en la apariencia física y la musculatura (Hausenblas, Brewer y Van Raalte, 2004). No es sorprendente que algunas personas se motiven a ejercitarse por razones de autoexposición al considerar que ésta se encuentra muy influenciada por el ideal estético en cuanto al físico. Independientemente del físico ideal en la actualidad –que ha cambiado en el tiempo–, las personas están influenciadas por esto debido a una autoexigencia para verse bien y ser populares.

- El ejercicio combinado con hábitos alimenticios adecuados puede ayudar a las personas a perder peso. Pero la pérdida de peso debe ser lenta y constante, y se debe producir a medida que las personas cambian sus patrones de ejercicio y de alimentación.

Riesgo reducido de enfermedad cardiovascular

La investigación produjo evidencia de que la actividad física regular –a pesar de que no se conoce con exactitud la relación entre la dosis y la respuesta o el trabajo cardiorrespiratorio– disminuye la enfermedad coronaria en particular y las enfermedades en general. De hecho, el riesgo disminuido de enfermedad coronaria que es atribuible a la actividad física regular es similar, en nivel, a la de otros factores de estilo de vida, tales como la abstinencia de fumar cigarrillos. Además, el ejercicio regular ha demostrado que previene o retarda el desarrollo de hipertensión, y el ejercicio reduce la presión sanguínea en personas con hipertensión. Al igual que la obesidad, la hipertensión es un factor de riesgo primario en la enfermedad coronaria, si bien las investigaciones indican que puede reducirse mediante actividad física regular. Por lo tanto, no es inusual que una recopilación de estudios haya encontrado que la ventaja del comportamiento más notable del ejercicio fue que éste mejora la salud física y psicológica (Downs y Hausenblas, 2005).

Reducción en el estrés y la depresión

Como se analizó en el capítulo 17, el ejercicio regular se asocia con un sentido de bienestar y de salud mental mejorados. Nuestra sociedad ha presenciado un incremento excesivo en la cantidad de personas que experimentan desórdenes de ansiedad y depresión. El ejercicio es una vía para lidiar de forma más efectiva con la sociedad en la que vivimos y con la vida diaria.

Esparcimiento

Aunque muchas personas comienzan programas de ejercicio para mejorar su salud y perder peso, es raro que las personas continúen con estos programas, a menos que consideren que la experiencia es amena. En general, las personas continúan un programa de ejercicio debido a la diversión, la felicidad y la satisfacción que éstos proporcionan (Kimiecik, 2002; Tize, Stonenger y Owen, 2005). En esencia, el ejercicio debería ser intrínsecamente motivador, si una persona se mantiene por un período largo (esto se analizará con más detalle más adelante en este capítulo).

- Los beneficios psicológicos y fisiológicos de la ejercitación pueden citarse para persuadir a las personas sedentarias para iniciar un programa de ejercicio.

Mejoramiento de la autoestima

El ejercicio está asociado con sentimientos incrementados de autoestima y confianza en uno mismo (Buckworth y Dishman, 2002), en la medida que las personas obtienen un sentido de la satisfacción a partir de lograr algo que antes no pudieron. Las investigaciones (Whaley y Schrider, 2005) revelaron que la autocon-

fianza de los adultos mayores, manteniéndose saludables e independientes, se relacionó con incrementos en el comportamiento de la ejercitación. Algo tan simple como caminar alrededor de la plaza o trotar un kilómetro y medio los hace sentir bien respecto al moverse en dirección a sus metas.

Oportunidades para socializar

A menudo las personas comienzan un programa de ejercicio por la posibilidad de socializar y estar con otros. Ellos pueden encontrar personas, luchar contra su soledad y salir de su aislamiento social. Muchas personas que llevan una vida muy ajetreada encuentran que el único tiempo que tienen para pasar con sus amigos es cuando ejercitan juntos. De hecho, casi el 90% de los participantes de un programa de ejercicio prefiere ejercitarse con un compañero o grupo en lugar de solos. Ejercitarse juntos otorga a las personas un sentido de compromiso para continuar la actividad y para obtener el apoyo social de otros (Carron, Hausenblas y Estabrooks, 1999).

Razones para no ejercitarse

Pese a los beneficios sociales, personales y de salud que ofrece el ejercicio, muchas personas aún eligen no realizar ejercicio; en general, argumentan falta de tiempo, falta de energía y falta de motivación como las razones primordiales para el sedentarismo (*Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute*, 1996). Éstos son todos los factores que los individuos tienen dentro de su control, en oposición a los factores ambientales, que suelen estar fuera de su control. (En "Barreras para la actividad física" se demuestra que casi todas las barreras para el ejercicio se encuentran dentro del control de los individuos.) Esto es consistente con la investigación de McAuley, Poag y Gleason, 1990, quienes demuestran que las principales razones para el desgaste en un programa de ejercicio eran las causas internas y personalmente controlables (p. ej., falta de motivación, administración del tiempo), que son factibles de cambiar.

Para los adolescentes, algunas de las principales barreras para la participación en la actividad física involucran otros factores, como la falta de apoyo familiar, la inactividad física previa, la no participación de hermanos en la actividad física, y ser mujer (Sallis, Prochaska y Taylor, 2000). Además, en un análisis reciente de 47 estudios que investigan el comportamiento hacia el ejercicio que incluye poblaciones especiales (Downs y Hausenblas, 2005), las principales razones para no ejercitarse eran a) temas de salud (limitaciones físicas, lesiones, salud débil, dolor o dolencias, problemas psicológicos); b) inconveniencias (falta de acceso a facilidades, gimnasios muy concurridos, falta de transporte, otros compromisos); c) falta de motivación y energía (sentir pereza, desmotivado, creer que el ejercicio requiere demasiado esfuerzo); d) falta de apoyo social (sin compañeros de ejercicio, sin apoyo de cónyuge); e) tiempo insuficiente; y f) carencia de dinero (encuentran a los programas de ejercicio demasiado costosos). A continuación, se describen algunas de las razones dadas de forma más consistente para no ejercitarse.

➢ A menudo, la gente argumenta restricciones de tiempo para no ejercitarse, pero algunas de éstas son más aparentes que reales y suelen revelar las prioridades de una persona.

Falta de tiempo percibido

La razón más frecuente que se da para el sedentarismo es la falta de tiempo. De hecho, el 69% de quienes son perezosos para ejercitarse argumentan falta de tiempo como una barrera importante para la actividad física (*Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute*, 1996). Sin embargo, una mirada cercana a sus agendas en general revela que esta denominada *falta de tiempo* es más una percepción que una realidad. El problema recae en las prioridades; después de todo, las personas parecen encontrar tiempo para mirar televisión o leer el diario. Cuando los profesionales del entrenamiento físico diseñan programas agradables, satisfactorios, significativos y convenientes, el ejercicio puede competir bien contra otras actividades del ocio.

Falta de energía

Muchas personas tienen una agenda tan ocupada que la fatiga se vuelve una excusa para no ejercitarse. De hecho, el 59% de los que no se ejercitan dice que la falta de energía es una barrera importante para relegar la actividad física. La fatiga es, en general, más mental que física, y suele relacionarse con el estrés. Los profesionales del entrenamiento físico deberían enfatizar que una caminata, andar en bicicleta o jugar al tenis pueden aliviar la tensión y el estrés, como también ser energizantes. Si estas actividades se programan para ser agradables, la persona busca realizarlas después de un día que puede estar repleto de complicaciones.

Falta de motivación

Relacionada con la falta de energía, se encuentra la falta de motivación para sostener una actividad física por un largo período. Para mantener una actividad física regular, se requiere compromiso y dedicación cuando, al mismo

Barreras para la actividad física

Casi el 70% de quienes no realizan actividad física adujeron falta de tiempo como la principal barrera para ejercitarse.

Además de las barreras importantes –falta de tiempo, falta de energía y falta de motivación– las personas que no se ejercitan también identificaron barreras moderadas y menores contra la actividad física.

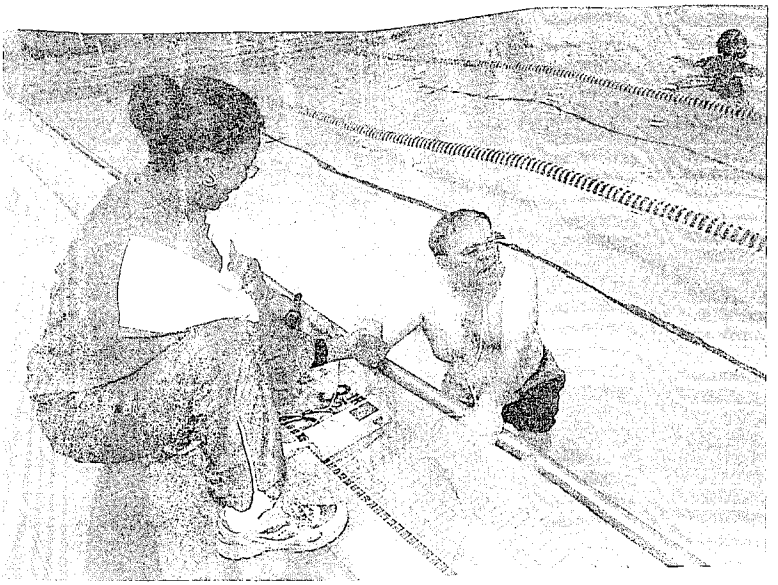
Barrera	Individuos que citaron esta como una barrera contra la participación (%)	Tipo de barrera
Barreras moderadas		
Costo excesivo	37	Individual
Enfermedad o lesión	36	Individual
Falta de instalaciones cercanas	30	Ambiental
Sentirse incómodo	29	Individual
Falta de habilidad	29	Individual
Miedo de lesionarse	26	Individual
Barreras menores		
Falta de lugares seguros	24	Ambiental
Falta de cuidados infantiles	23	Ambiental
Falta de un compañero	21	Ambiental
Programas insuficientes	19	Ambiental
Falta de apoyo	18	Ambiental
Falta de transporte	17	Ambiental

Información del Canadian Fitness y Lifestyle Research Institute, 1992.

tiempo, la vida del individuo está ocupada con el trabajo, la familia y los amigos. Es fácil dejar que otros aspectos de la vida se lleven todo el tiempo y la energía. Por ende, tener en mente los beneficios positivos de la actividad física se torna incluso más importante para mantener la motivación.

Problemas del mantenimiento del ejercicio

Una vez que las personas sedentarias han superado la inercia y comienzan a ejercitarse, la próxima barrera que enfrentan es la de continuar con su programa de ejercicios. Es evidente que muchas personas encuentran más fácil comenzar un programa de ejercicio que mantenerlo: cerca del 50% de los participantes abandonan los programas de ejercicio durante los primeros seis meses. La figura 18.1 ilustra esta deserción en la participación del ejercicio durante los primeros seis meses de un programa de ejercicio, que luego esencialmente se nivela hacia abajo hasta los 18 meses. Los ejercitadores suelen tener lapsos para tratar de mantener los programas de ejercicios. Se han propuesto algunas razones de por qué las personas tienen un problema con el mantenimiento del ejercicio, a pesar del hecho de que éste es beneficioso



Una barrera para la actividad física como una limitación física puede sortearse con la ayuda de profesionales y prestando atención al tipo, intensidad y duración del ejercicio.

tanto desde el punto de vista fisiológico como psicológico. Éstas incluyen las siguientes:

- Las indicaciones médicas a menudo se basan solamente en la información de la aptitud física, y se ignora la predisposición psicológica de las personas para el ejercicio.
- La mayoría de estas indicaciones médicas son demasiado restrictivas y no son óptimas para aumentar la motivación para el ejercicio regular.
- Las indicaciones médicas para realizar ejercicios basadas en los principios de intensidad, duración y frecuencia son demasiado desafiantes para muchas personas, en especial para los que recién comienzan.
- La participación en el ejercicio tradicional no promueve la responsabilidad propia o la facultad de las personas para realizar un cambio en el comportamiento a largo plazo.

Sin embargo, Dishman y Buckworth (1997) notaron que las recaídas potenciales pueden tener un impacto más limitado si el individuo las planifica y se anticipa a ellas, reconociéndolas como impedimentos temporales y desarrollando habilidades autorregulatorias para prevenir recaídas de la inactividad (véase "Prevención de una recaída"). Por último, la importancia del mantenimiento

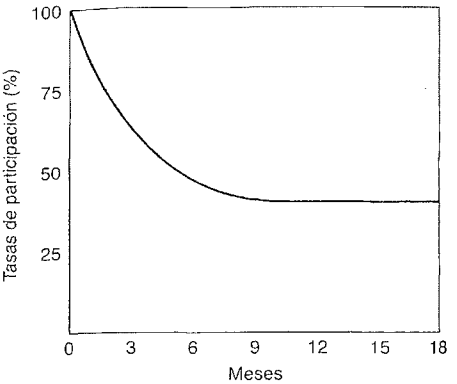


Figura 18.1 Cambios en las tasas de participación en los programas de ejercicio en el tiempo.

de ejercicio en el tiempo –sin recaídas– fue demostrada en un estudio reciente (Emery y cols., 2003). Específicamente, los participantes –individuos con enfermedad pulmonar obstructiva–, que se adhirieron a un programa de ejercicios durante un año, mejoraron la capacidad cognitiva y funcional y el bienestar psicológico, en comparación con los individuos que no mantuvieron un programa de ejercicios.

Prevención de una recaída

Desafortunadamente, cuando las personas comienzan a ejercitarse, con frecuencia recaen al estado de falta total de ejercitación, o se ejercitan con menor frecuencia. A continuación, se encuentran algunas sugerencias para ayudar a evitar una recaída.

- Póngase expectativas y planes por lapsos, como programar actividades alternativas mientras está de vacaciones.
- Desarrolle estrategias para enfrentarse con situaciones de alto riesgo (p. ej., entrenamiento de relajación, administración del tiempo e imágenes mentales).
- Reemplace los "debería" por "quiero", para proveer más equilibrio en su vida. Los "debería" le añaden presión y expectativas.
- Utilice monólogos internos e imágenes mentales para evitar los diálogos internos enfocados en la recaída.
- Identifique situaciones que lo ponen en riesgo e intente evitar o planear estos escenarios.
- No vea una recaída temporaria como catastrófica, porque esto socava la confianza y la voluntad (p. ej., si no se ejercita durante una semana, usted no es un fracaso total, simplemente retome a la semana siguiente).

Dado que los programa de ejercicios tienen una alta tasa de recaída, éstos son como realizar una dieta y dejar de fumar o de beber alcohol (Prochaska y Velicer, 1997). Las personas intentan modificar un hábito que afecta de forma negativa su salud y bienestar. De hecho, los gimnasios y clubes tienen su mayor número de inscriptos en los meses de enero y febrero, después de que las personas sedentarias prometen en Año Nuevo comenzar a hacer ejercicio y ponerse en forma. Para acentuar el valor de la aptitud física, se han realizado campañas masivas de promoción de la actividad física en Norteamérica, con publicidad promovida por las compañías de ropa deportiva. Por lo tanto, ¿por qué es que algunas personas que comienzan un programa de ejercicios no logran mantenerlo, mientras que otros continúan, haciéndolo parte de sus estilos de vida?

➤ Los profesionales del ejercicio deberían proporcionar de forma consistente información científica respecto del ejercicio y la actividad física para aumentar las probabilidades del mantenimiento de los clientes en un programa de ejercicio.

Teorías y modelos de la conducta del ejercicio

Una forma de comenzar a responder este interrogante es a través del desarrollo de modelos teóricos que ayudan a comprender el proceso de la adopción y el mantenimiento del ejercicio (Culos-Reed, Gyurcsik y Brawley, 2001). En esta sección se estudian algunos de los principales modelos y teorías.

Modelo de creencias de salud

El **modelo de creencias de salud** es uno de los modelos teóricos más experimentados asociados con los comportamientos de salud preventivos (Hayslip, Weigand, Weinberg, Richardson y Jackson, 1996). Específicamente, estipula que la probabilidad del compromiso de un individuo para cumplir con medidas de prevención relacionadas con la salud –como el ejercicio– depende de la percepción de la persona acerca de la gravedad de la enfermedad potencial, al igual que su apreciación de los costos y beneficios de tomar acción (Becker y Maiman, 1975). Es probable que un individuo que considera que la enfermedad potencial es seria, que está en riesgo, y que los pro y los contra de tomar una acción superan las consecuencias, adopte la conducta saludable en cuestión. Aunque se logra el éxito al aplicar el modelo de creencias de salud para predecir el comportamiento del ejercicio, los resultados han sido inconsistentes debido a que el modelo originalmente se desarrolló focalizado en la enfermedad y no en el ejercicio (Berger y cols., 2002).

Teoría de la conducta planificada

La **teoría de la conducta planificada** (Ajzen y Madden, 1986) es una extensión de la teoría de la acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980). La teoría de la acción razonada postula que las intenciones son los mejores pronosticadores del comportamiento real. Específicamente, las intenciones son el producto de una actitud individual hacia un comportamiento particular y lo que es normativo en relación con el comportamiento **–norma subjetiva–**. Esta norma subjetiva es el producto de las creencias sobre las

opiniones de otros y de la motivación individual para acatar las opiniones de otros. Por ejemplo, si uno es sedentario y cree que otras personas importantes en su vida –por ej., su esposa, sus hijos o sus amigos– piensan que usted debe ejercitarse, entonces quizá podría desear hacer lo que otros quieran que haga.

La teoría de la conducta planificada extiende la teoría de la acción razonada al argumentar que las intenciones no pueden ser los únicos indicadores del comportamiento, especialmente en situaciones en las que las personas pueden carecer de cierto control sobre el comportamiento. Así, además de las nociones de las normas y actitudes subjetivas, la teoría de la conducta planificada establece que el control del comportamiento percibido –es decir, las percepciones de la gente sobre su *capacidad* para realizar el comportamiento– también afectarán los resultados del comportamiento.

La teoría de la conducta planificada ha sido útil para predecir el comportamiento del ejercicio, como se ve en un estudio de Mummery y Wankel (1999). Los autores encontraron que los nadadores que mantenían actitudes positivas hacia el entrenamiento creían que muchos otros querían que entrenaran duro (norma subjetiva), y mantenían percepciones positivas de la capacidad de otros nadadores (control conductual percibido); así formaron intenciones más fuertes para entrenar y adherirse al régimen de entrenamiento de forma más significativa que aquellos que no sostenían estas actitudes y percepciones.

La importancia del control conductual percibido también se ve en un estudio más reciente (Motl y cols., 2005) que encontró que el control del comportamiento es un buen pronosticador de la actividad física en más de 1.000 adolescentes de raza negra y caucásicas a lo largo de un período de un año. Al respecto, Martin y cols., (2005) lograron predecir una actividad física moderada y aptitud cardiorrespiratoria en niños afroamericanos utilizando las variables dentro de la teoría de la conducta planificada. Más aún, otra investigación (Rhodes, Courneya y Jones, 2004) indica que deben incluirse los rasgos de personalidad, porque pueden mediar las predicciones de la conducta planificada en el mantenimiento del ejercicio. Además, la investigación reciente reveló que un individuo puede necesitar cumplir un umbral de criterios en relación con el control del comportamiento percibido y con la norma subjetiva para ayudar a predecir los comportamientos y la continuidad del ejercicio (Rhodes y Courneya, 2005). Finalmente, la efectividad de utilizar la teoría de la conducta planificada se demostró en la predicción de las intenciones de ejercicio en sobrevivientes al linfoma no Hodgkin (Courneya, Vallance, Jones y Reiman, 2005)

Teoría social cognitiva

La **teoría social cognitiva** (Bandura, 1986, 1997) propone que los factores personales, del comportamiento y ambientales funcionan como determinantes que interactúan recíprocamente entre sí. En esencia, no sólo sucede que el ambiente afecta la conducta, sino que las conductas también afectan el ambiente. Los factores personales, tales como la cognición o los pensamientos, las emociones y la fisiología, también son importantes. Pese a esta interacción entre diferentes factores, es probable que la parte más crítica de este enfoque sea la creencia individual de que uno puede realizar exitosamente un comportamiento (eficacia personal). Como se demostró en el capítulo 14, las percepciones de las personas de que pueden realizar exitosamente un comportamiento aumenta la probabilidad de que se comprometerán en el comportamiento. Se demostró que la confianza en uno mismo es un buen pronosticador del comportamiento en una variedad de situaciones de salud, como dejar de fumar, controlar el peso, y la recuperación de ataques cardíacos. En relación con el ejercicio, la teoría de la autoconfianza produjo algunos de los hallazgos más consistentes al revelar un incremento en la participación en el ejercicio a medida que aumenta la confianza en uno mismo (p. ej., Maddison y Prapavessis, 2004; McAuley y Courneya, 1992), al igual que incrementos en la autoconfianza a medida que se aumenta la participación en el ejercicio (McAuley y Blissmer, 2002). Esta función importante de la autoconfianza es especialmente el caso donde el ejercicio es más desafiante, como en las etapas iniciales de la incorporación o para las personas con enfermedades crónicas.

Modelo transteórico

Aunque los modelos recién mencionados son útiles para intentar comprender por qué las personas se ejercitan o no, estas construcciones tienden a enfocarse en un momento dado en el tiempo. Sin embargo, el **modelo transteórico** (Prochaska, DiClemente y Norcross, 1992) postula que los individuos progresan a través de etapas de cambio; y que el movimiento, a través de etapas, es cíclico en lugar de lineal (véase la figura 18.2), porque muchas personas no alcanzan el éxito en los esfuerzos para establecer y mantener los cambios en el estilo de vida (Marcus, Buck, Pinto y Clark, 1996). Este modelo argumenta que deben hacerse diferentes intervenciones e informaciones a medida, para que sean adecuados a la etapa particular en la que un individuo se encuentra en ese momento (véase "Encontrar la intervención de una ejercitación adecuada al individuo", en la página 424).

Hay seis etapas en el modelo transteórico.

1. *Etapa de precontemplación.* En esta etapa, los individuos no intentan empezar a ejercitarse en los próximos seis meses. Son "adictos al sillón". En su primera etapa, la gente puede estar desmoralizada en relación con su capacidad para cambiar, pueden ser defensivos por presiones sociales, o pueden estar desinformados acerca de las consecuencias a largo plazo de su comportamiento.

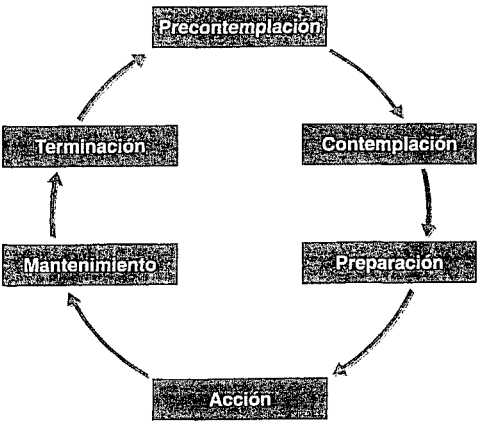


figura 18.2 Patrón cíclico de etapas de cambios.

2. *Etapa de contemplación.* En esta etapa, las personas intentan ejercitarse seriamente dentro de los próximos seis meses. Pese a sus intenciones, los individuos en general permanecen en esta segunda etapa, de acuerdo con las investigaciones, durante unos dos años, por lo que el adicto al sillón tiene un pensamiento efímero para comenzar a ejercitarse; pero es poco probable que actúe en relación con ese pensamiento.

3. *Etapa de preparación.* Las personas en esta etapa se ejercitan apenas, quizá menos de tres veces a la semana, pero no de modo regular. En consecuencia, pese a que el adicto al sillón ahora se ejercita un poco, la actividad no es lo suficientemente regular para producir beneficios importantes. En la etapa de preparación, los individuos en general tienen un plan de acción y, efectivamente, han entrado en acción –en el año anterior, aproximadamente– para lograr cambios en la conducta, como ejercitarse un poco.

4. *Etapa de acción.* Los individuos en esta etapa se ejercitan de forma regular (tres o más veces a la semana durante 20 minutos o más), pero lo vienen haciendo por menos de seis meses. Éste es el menor estado estable; tiende a corresponderse con el mayor riesgo de recaída. También es la etapa más ocupada, en la que se utilizan la mayoría de los procesos de cambio. Así que el adicto al sillón ahora es un "adicto activo", que fácilmente podría volver a caer en sus antiguos hábitos.

5. *Etapa de mantenimiento.* Los individuos en esta etapa se han ejercitado de forma regular durante más de seis meses. Aunque son proclives a mantener el ejercicio regular durante toda su vida, con la excepción de interrupciones ocasionadas por lesiones u otros problemas relacionados con la salud, el aburrimiento y la pérdida de foco puede convertirse en un problema. En esencia, a veces la vigilancia constante requerida para establecer un nuevo hábito es fatigosa y difícil de mantener. En el caso ideal, el ejercitador trabaja para reforzar los logros obtenidos a través de varias etapas para ayudar a evitar la recaída. Aunque la mayoría de los estudios que probaron el modelo transteórico se enfocaron en las etapas iniciales, una investigación más reciente (Fallon, Hausenblas y Nigg, 2005) se enfocó en las etapas posteriores (p. ej., el mantenimiento). Los resultados revelaron que un factor crítico para que los hombres y las mujeres continuaran ejercitándose consistía en incrementar la autoconfianza para superar las barreras para la ejercitación. Sin embargo, se encontraron diferencias de género con las mujeres particularmente interesadas en la elección de actividades, mientras que las intervenciones con hombres necesitaron enfocarse en reducir la tentación de no ejercitarse (p. ej., debido a la pereza, al enojo o al estrés elevado).

6. *Etapa de terminación.* Una vez que el ejercitador ha permanecido en esta etapa por cinco años, se considera que el individuo ha salido del ciclo de cambio y que las recaídas, simplemente, no suceden. En esta etapa, uno es un adicto al "sofá activo" –y por el resto de su vida–. En un estudio interesante, Cardinal (1997) encontró que aproximadamente el 16% de los participantes –más de 550– indicaron que estaban en la etapa de terminación (criterio de cinco o más años de participación continua en actividad física y 100% de

Encontrar la intervención de una ejercitación adecuada al individuo

Un tema central del modelo transteórico es que las diferentes técnicas de intervención deberían ser más efectivas para las personas en las diferentes etapas de cambio. Esta idea fue probada por Marcus, Rossi y cols. (1992), quienes desarrollaron materiales de autoayuda adecuados a la etapa y a otras *fuentes de recursos basadas en la literatura de mantenimiento del ejercicio e informadas por el modelo* transteórico.

Por ejemplo, los manuales fueron desarrollados por participantes en las siguientes etapas:

- "Qué hay aquí para ti", para personas en la etapa de contemplación, enfocado en los beneficios y las barreras a la actividad física.
- "Listo para la acción", desarrollado para personas en la etapa de preparación, enfocado en lograr que las personas se ejerciten tres veces a la semana utilizando estrategias, como establecer objetivos a corto plazo, utilizar habilidades de administración del tiempo y recompensarse a sí mismo por la actividad.
- "Manteniéndose activo", para participantes en la etapa de acción que sólo se ejercitan ocasionalmente y se encuentran en riesgo de regresar a la etapa de preparación, enfocados en situaciones problemáticas que pueden conducirlos a una recaída (p. ej., lesión) y proporcionar sugerencias para lidiar con estas situaciones potenciales (p. ej., ganar apoyo social).

Los resultados revelaron que entre el 30% y el 60% progresaron hacia las etapas de preparación y acción, y sólo regresaron el 4% a la etapa de preparación y el 9% a la de acción. Por lo tanto, lograr encontrar la intervención adecuada a la etapa de ejercicio parece ser una forma efectiva de mejorar la ejercitación.

Más aún, en ocasiones puede haber cosas fuera del propio control que influyen en el mantenimiento del ejercicio. Por ejemplo, un estudio reciente demostró que los individuos que habían tenido más sucesos de vida importantes durante el mantenimiento se ejercitaban significativamente menos que aquellos que habían tenido menos sucesos importantes en su vida (Oman y King, 2000). Así que es importante estar preparados para estas situaciones de "alto riesgo" que pueden conducir a la pérdida de sesiones de ejercitación o al agotamiento del programa. Finalmente, parece que en un establecimiento de ejercitación, una intervención diversificada puede incrementar el gasto de energía de los participantes, como también moverlos desde una etapa de cambio menor –menos activa– a una etapa de cambio mayor –más activa– (Titze, Martin, Seiler, Stronegger y Marti, 2001).

Un modelo de cambio de etapa, que es más parsimonioso que el modelo transteórico, es el que se conoce como el enfoque de proceso de acción saludable (Schwarzer, 1992). Éste contiene tres fases: a) etapa no intencional, en la que se desarrolla una intención conductual –similar a la etapa de contemplación en el modelo transteórico–; b) etapa intencional, donde la persona ya formó una intención, pero todavía permanece inactivo mientras se planifica y se prepara el comportamiento del ejercicio, y c) fases de acción, donde los planes se trasladan a la acción física. Resultados recientes revelaron hallazgos similares a los del modelo transteórico en el que los individuos, en diferentes etapas, tienen distintos niveles de autoconfianza, percepción del riesgo, tasas de desgaste y conocimientos de planificación relacionados con el ejercicio (Lippke, Ziegelmann y Schwarzer, 2005). Por lo tanto, este enfoque puede amplificar el modelo transteórico como modo de estudiar los cambios en los pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados con la ejercitación.

Las etapas de cambio se caracterizan cuando las personas cambian, pero el proceso de cambio tiene que ver con *cómo* cambian las personas. Las personas utilizan un abanico de estrategias y técnicas para cambiar los comportamientos, y estas estrategias son sus procesos de cambio. Los procesos se pueden dividir en dos categorías: cognitiva y conductista. Estos procesos se enumeran en el cuadro 18.1. Algunas investigaciones interesantes (Rosen, 2000a, 2000b) demostraron que los procesos de cambio empleados por los individuos en relación con el ejercicio difieren de aquéllos utilizados en programas que implican dejar de fumar, abuso de sustancias y cambios dietarios. Específicamente, las personas que se ejercitan utilizan procesos cognitivos-afectivos con mayor frecuencia durante las fases de acción y mantenimiento que en otras fases, debido a la hipótesis de que el ejercicio es un comportamiento positivo que puede incrementarse si las personas piensan continuamente en él.

autoconfianza en una capacidad para permanecer físicamente activo de por vida). Cardinal concluyó que los individuos en la etapa de terminación son resistentes a la recaída, a pesar de las barreras comunes al ejercicio tales como la falta de tiempo, de energía, la baja motivación y el mal clima.

En un importante proyecto de promoción en un lugar de trabajo (Marcus, Banspach y cols., 1992) se clasificó a los participantes en las siguientes categorías: a) 24% en precontemplación, b) 33% en contemplación, c) 10% en preparación, d) 11% en acción y e) 22% en mantenimiento. Este patrón de distribución aproximado de las etapas de cambio también se encuentra para otros comportamientos, como el dejar de fumar y el control del peso. Los investigadores encontraron que, cuando no hay coincidencia entre la etapa de cambio y la estrategia de intervención, el desgaste es alto. Por lo tanto, adecuar las estrategias del tratamiento a una etapa de cambio del individuo es importante para mejorar el mantenimiento y reducir el desgaste.

Al tomar decisiones respecto al ejercicio, las personas atraviesan una clase de análisis costo-beneficio denominada *balance decisional*. Específicamente, cuando las personas consideran un cambio en el estilo de vida, evalúan los pros y las contras de un comportamiento dado (p. ej., "¿Debería comenzar a ejercitarme?"). En un estudio, los investigadores encontraron que, en las etapas de precontemplación y contemplación, los contras en general son mayores que los pros. Sin embargo, en la etapa de preparación, ocurre una inversión del balance; y en las etapas de acción y mantenimiento, los pro pesan más que los contra (Prochaska y cols., 1994). Esto es consistente con otra investigación (Landry y Solmon, 2004) que se basó en mujeres afroamericanas, quienes encontraban que sus motivaciones para el ejercicio se volvían más internas a medida que las participantes progresaban a través de las etapas. Por lo tanto, las estrategias que se enfocan en el sentido de la culpa o de la obligación, en lugar de fomentar la automotivación pueden, en realidad, tener un efecto negativo en el mantenimiento. En consecuencia, los especialistas del ejercicio necesitan ayudar a los individuos que contemplan el ejercicio a darse cuenta de todos los beneficios del ejercicio; es decir, a motivarse de forma más intrínseca, para ayudarlos a dejar la contemplación y pasar a la preparación. Finalmente, algún pensamiento e investigación contemporánea (Courneya, Friedenreich, Arthur y Bobick, 1999) ha comenzado a integrar teorías diferentes –en este caso, conducta planificada y etapas de cambio– para proporcionar indicios adicionales de por qué y cómo las personas cambian de forma exitosa su comporta-

Cuadro 18.1 Procesos de cambio para el ejercicio

Procesos	Ejemplos
Procesos cognitivos	
Elevar la conciencia	Recuerdo información que las personas me dan respecto de los beneficios del ejercicio.
Alivio dramático	Me movilizan emocionalmente alertas acerca de los peligros de la salud respecto de la inactividad.
Reevaluación ambiental	Creo que sería un mejor modelo para otros si me ejercito de forma regular.
Autorrevaluación	Considero que la idea de ejercitarme de forma regular podría hacerme una persona más saludable y feliz.
Liberación social	Encuentro cambios en la sociedad que me facilitan la ejercitación.
Proceso conductistas	
Contracondicionamiento	En lugar de permanecer inactivo, me comprometo con alguna actividad física.
Ayudar a las relaciones	Tengo a alguien que me ayuda cuando tengo problemas con la ejercitación.
Manejo del refuerzo	Me gratifico a mí mismo cuando me ejercito.
Autoliberación	Me digo a mí mismo que soy capaz de mantener el ejercicio si así lo deseo.
Control del estímulo	En mi hogar, coloco las cosas a mi alrededor de modo que me recuerden la ejercitación.

Adaptado, con autorización, de B. Marcus y cols., 1992, "The stages and processes of exercise adoption and maintenance in a worksite sample", *Health Psichology* 11.389.

miento del ejercicio. Este tipo de enfoque ofrece algunas posibilidades estimulantes para aumentar el comportamiento del ejercicio y mejorar el mantenimiento a largo plazo.

Modelos ecológicos

Una de las clases de modelos que recientemente ha ganado apoyo en el estudio del comportamiento del ejercicio es el **modelo ecológico**. El término *ecológico* se refiere a los modelos, referencias o perspectivas, en lugar de a un grupo de variables (Dishman y cols., 2004). El foco primario de éstos es explicar cómo los ambientes y los comportamientos se afectan entre sí trayendo a consideración influencias intrapersonales (p. ej., biológica), interpersonal (p. ej., familia), institucional (p. ej., escuelas) y policía (p. ej., leyes en todos los niveles). Aunque todos estos entornos son importantes, se debate (Sallis y Owen, 1999) si los ámbitos físicos son realmente el marco de estos modelos ecológicos. La argumentación más provocativa es que los modelos ecológicos pueden tener un impacto directo sobre los ejercicios por encima de los proporcionados por los modelos cognitivo sociales. Aunque las anteriores variables del ámbito físico pueden afectar directamente el comportamiento del ejercicio, es necesaria una investigación futura para determinar si esto ocurre por encima y más allá de la influencia de los factores cognitivos sociales.

Determinantes del mantenimiento del ejercicio

Las teorías ayudan a comprender los procesos de adopción, y, más adelante del mantenimiento y de los hábitos del ejercicio, y brindan una forma para estudiar este proceso. Otros investigadores que han intentado estudiar la continuidad de los programas de ejercicio lo hicieron a través de los determinantes específicos de la conducta en el ejercicio. En un sentido amplio, los determinantes se apoyan en las siguientes dos categorías: los factores personales y los factores ambientales.

Se examinará cada categoría, y se destacarán los factores específicos más consistentes relacionados con las tasas de mantenimiento y de abandono. El cuadro 18.2 resume las influencias positivas y negativas respecto del mantenimiento, junto con las variables que no tienen influencia sobre el mantenimiento del ejercicio (Dishman y Buckworth, 1998, 2001; Dishman y Sallis, 1994). Sin embargo, se debe notar que los determinantes de la actividad física no son variables aisladas; en su lugar, influyen y son influenciadas unas con otras en la medida en que contribuyen con los resultados conductuales (King, Oman, Brassington, Bliwise y Haskell, 1997). Por ejemplo, alguien que evalúa la aptitud física y se motiva a sí mismo puede ser menos influenciado por el clima y, por lo tanto, es más probable que se ejercite cuando haga frío, que para alguien cuya aptitud física es menos importante y que necesita más apoyos y motivaciones externas.

Factores personales

Se pueden distinguir tres tipos de características personales que pueden influenciar en el mantenimiento del ejercicio: variables demográficas, variables cognitivas y variables de las conductas. Se las analizarán en este orden.

Variables demográficas

Las variables demográficas tradicionalmente tuvieron una asociación fuerte con la actividad física. Por ejemplo, la educación, el ingreso y el estado socioeconómico, todos se relacionan de forma consistente y positiva con la actividad física. Específicamente, las personas con ingresos más altos, más educación y estatus ocupacional más alto es probable que sean más activos físicamente. Por ejemplo, de los individuos que ganan menos de 15.000 dólares anuales, el 65% son sedentarios, comparados con el 48% de los que ganan más de 50.000 dólares anuales. Además, entre las personas con menos educación que la escuela secundaria, el 72% son sedentarios, comparados con el 50% de los individuos con estudios universitarios (CDC, 1993). Por el contrario, es menos probable que las personas que fuman y son obreros sean tan activas físicamente como sus contrapartes, los empleados de oficina que no fuman.

Independientemente del estatus ocupacional, muchos obreros pueden tener la actitud de que sus trabajos requieren suficiente actividad física para la salud y la aptitud física; aunque con el uso de la tecnología en la industria actual, la mayoría de los obreros no gastan mucha energía, en comparación con los obreros de hace cincuenta años atrás. Además, lo interesante es que, aunque los hombres tienen un mayor nivel de participación en la actividad física que las mujeres, no existen diferencias en la intensidad del ejercicio.

Finalmente, algunos estudios recientes han utilizado participantes que no son caucásicos, debido a que estos grupos han estado virtualmente ausentes de la literatura y probablemente se encuentren en un riesgo más elevado por los bajos niveles de actividad física (Eyler y cols., 1998; Taylor, Baranowski y Young, 1998). Entre estos lineamientos, en un estudio (Kimm y cols., 2002) las mujeres negras disminuyeron su actividad física en un 100% de los 10 a los 19 años de edad, mientras que las niñas blancas lo hicieron en un 64%. Sin embargo, los resultados han demostrado que las barreras del ejercicio eran similares entre los individuos caucásicos y los negros, aunque las poblaciones difirieron en otros determinantes del ejercicio (King y cols., 2000). Obviamente, esta es un área que necesita más investigación. Con la

Cuadro 18.2 Factores asociados con la participación en los programas de ejercicio supervisados

Factores personales			
Determinantes	**Positivo**	**Negativo**	**Neutro**
Demográficos		✓	
Edad		✓	
Ocupación manual	✓		
Educación	✓		
Género (masculino)		✓	
Ingresos económicos y estatus socioeconómico	✓		
Sobrepeso y obesidad			✓
Variables cognitivas y de personalidad			
Actitudes			✓
Barreras contra el ejercicio		✓	
Goce del ejercicio	✓		
Expectativa de salud y otros beneficios	✓		
Intención de ejercitarse	✓		
Conocimiento sobre salud y ejercicio			✓
Falta de tiempo		✓	
Perturbación del estado de ánimo		✓	
Salud o aptitud física percibida	✓		
Autoconfianza para el ejercicio	✓		
Automotivación	✓		
Comportamientos			
Dieta			✓
Actividad física desestructurada durante la infancia			✓
Actividad física desestructurada durante la adultez	✓		
Participación en programas anteriores	✓		
Deportes escolares			✓
Tabaquismo		✓	
Patrón de conducta del tipo A		✓	

(continúa)

Cuadro 18.2 *(continuación)*

Factores personales			
Determinantes	**Positivo**	**Negativo**	**Neutro**
Ámbito social			
Tamaño de la clase			✓
Cohesión de grupo	✓		
Influencias físicas			✓
Influencias familiares anteriores	✓		
Apoyo social de amigos y pares	✓		
Apoyo social del cónyuge y la familia	✓		
Apoyo social del equipo y del instructor	✓		
Ámbito físico			
Clima y estación del año		✓	
Costo			✓
Interrupciones en la rutina		✓	
Acceso a instalaciones: real	✓		
Acceso a instalaciones: percibido	✓		
Equipo hogareño			✓
Características de la actividad física			
Intensidad		✓	
Esfuerzo percibido		✓	
Programa de grupo	✓		
Cualidades de los líderes	✓		

epidemia de obesidad actual, es instructivo notar que no sólo las personas obesas encuentran más dificultoso ejercitarse –debido a que portar ese peso es difícil–, sino que tienden a recaer después de realizar la dieta y, en general, vuelven a aumentar el peso perdido dentro de los tres a cinco años.

- Los obreros en general tienen menores tasas de mantenimiento del ejercicio que los empleados de oficina. Sin embargo, las elecciones correctas pueden aumentar sus tasas de continuidad.

VARIABLES COGNITIVAS Y DE LA PERSONALIDAD

Por años se han evaluado muchas variables cognitivas para determinar si contribuyen a predecir patrones de actividad física. De todas las variables evaluadas, se encontró que la autoconfianza y la automotivación constituyen los pronósticos más consistentes de la actividad física. La **autoconfianza** es simplemente la creencia de un individuo de que puede llevar a cabo de manera exitosa un comportamiento deseado. Al iniciar un pro-

grama de ejercicio, por ejemplo, es probable que se vea afectado por la confianza que uno tiene en ser capaz de realizar el comportamiento deseado (p. ej., caminar, correr, practicar danza aeróbica) y mantenerlo. Por lo tanto, los especialistas del ejercicio necesitan ayudar a las personas a sentir confianza sobre su cuerpo a través del apoyo social, el estímulo y la adecuación de las actividades para encontrar sus necesidades y capacidades. Los especialistas también proporcionan a los ejercitadores que recién comienzan un sentido del éxito y de la competencia en sus programas de ejercicios para aumentar su deseo de continuar con la participación.

La **automotivación** también se relaciona de forma consistente con el mantenimiento del ejercicio, y se la ha utilizado para distinguir a las personas adherentes de las desertoras, a través de muchos escenarios que incluyen centros de entrenamiento, clínicas de medicina preventiva, unidades de rehabilitación cardíaca y gimnasios corporativos (Dishman y Sallis, 1994). La evidencia sugiere que la automotivación puede reflejar habilidades autorregulatorias, tales como el establecimiento de metas eficaces, la **automonitorización** del progreso y el autorrefuerzo, ya que se creen que son importantes para mantener la actividad física. Combinada con otras medidas, la automotivación puede predecir el mantenimiento incluso de forma más precisa. Por ejemplo, cuando los puntos de automotivación se combinaron con el porcentaje de grasa corporal, alrededor del 80% de los sujetos fueron correctamente pronosticados acerca de su continuidad o de su abandono (Dishman, 1981).

El cuerpo de evidencia acumulativo también avala la conclusión de que las creencias y las expectativas de los beneficios del ejercicio se asocian con niveles incrementados de actividad física y mantenimiento de los programas de actividad física estructurados entre los adultos (p. ej., Marcus, Pinto, Simkin, Audrain y Taylor, 1994; Marcus y cols., 2000). De hecho, las campañas educativas basadas en la población pueden modificar el conocimiento, las actitudes, los valores y las creencias respecto de la actividad física; estos cambios entonces pueden influenciar intenciones de los individuos a ser activos y, finalmente, en su nivel real de actividad.

Por lo tanto, los especialistas necesitan informar a las personas acerca de los beneficios de la actividad física regular y brindarles formas para superar las barreras percibidas. Una vía para proporcionar este tipo de información (véase Marcus, Rossi, Selby, Niaura y Abrams, 1992), por ejemplo, consiste en la distribución de manuales específicos del ejercicio a los participantes, basados en su etapa actual de actividad física.

CONDUCTAS

Entre los estudios de los muchos comportamientos que podrían predecir los patrones de actividad física en la adultez, la investigación sobre la actividad física previa y la participación deportiva de una persona ha producido algunos de los descubrimientos más interesantes. En los programas supervisados en los que la actividad puede ser observada de forma directa, la participación pasada en un programa de ejercicio es el *indicador más confiable* de la participación actual (Dishman y Sallis, 1994). Es decir, alguien que ha permanecido activo en un programa organizado durante seis meses es probable que se encuentre activo uno o dos años más tarde.

➢ Se debería alentar la participación temprana en el deporte y en la actividad física, debido a que existe una relación positiva entre los patrones de ejercicios de la infancia y los de la actividad física adulta.

Existe poca evidencia de que la mera participación en los deportes escolares, en oposición a un programa de ejercicio formal, por sí mismo pronosticará actividad física adulta. De forma similar, existe poco aval para la noción de que los patrones de actividad en la infancia o en la adultez temprana sean predicciones de la actividad física más adelante. Resulta evidente que el elemento clave es que un individuo desarrolle el hábito de ejercitarse regularmente durante la adultez, cualquier que sea la actividad física que escoja. Sin embargo, los niños activos que reciben estímulo de los padres para realizar actividad física serán más activos como adultos que los niños más sedentarios y que no reciben estímulo de sus progenitores. Entre estos lineamientos, una encuesta amplia de alrededor de 40.000 niños escolares en diez países europeos reveló que era mucho más probable que los niños cuyos padres, mejores amigos y hermanos practicaban deportes y realizaban actividad física, ellos mismos tomaran parte en el ejercicio y lo continuaran en la adultez (Wold y Anderssen, 1992). Además, el 10% de los niños más activos no tuvieron disminuciones en la actividad física de los 12 a los 18 años. Estos resultados acentúan la importancia de que los adultos estimulen a los más jóvenes y logren involucrarlos en la actividad física regular y en la participación en el deporte en etapas tempranas de la vida, así como también servir de modelos positivos.

FACTORES AMBIENTALES

Los factores ambientales pueden ayudar o dificultar la participación regular en la actividad física. Estos factores incluyen el ámbito social (p. ej., familia y pares), el ámbito físico (p. ej., clima, presiones de tiempo y distancia a las instalaciones) y características de la actividad física (p. ej., intensidad y duración del encuentro del ejercicio). Los ámbitos –es decir, las comunidades– que promueven la actividad incrementada, al ofrecer instalaciones fácilmente accesibles y al eliminar las barreras reales y perci-

bidas para una rutina de ejercicios, son probablemente necesarios para el éxito del mantenimiento de los cambios de la conducta del ejercicio. Por ejemplo, el mantenimiento de la actividad física es más alto cuando los individuos viven o trabajan cerca de un gimnasio, reciben apoyo de su cónyuge para la actividad y puede administrar su tiempo de forma efectiva. Aunque la mayoría de los determinantes estudiados en el pasado han sido factores demográficos, personales, del comportamiento, psicológicos y programáticos, en la actualidad se le está prestando mayor atención a las variables ambientales (Sallis y Owen, 1999).

ÁMBITO SOCIAL

El apoyo social es un aspecto clave del ámbito social de una persona; y tal apoyo de la familia y los amigos se vincula de forma sistemática con la actividad física y con el mantenimiento en los programas de ejercicio estructurados entre los adultos (USDHHS, 1996). Un cónyuge tiene una gran influencia sobre la continuidad del ejercicio, y la actitud de un cónyuge puede ejercer incluso más influencia que la propia actitud de uno (Dishman, 1994). En un estudio realizado en Ontario (Oldridge y cols., 1983), la tasa de deserción entre los pacientes cuyas esposas eran indiferentes o negativas respecto del programa fue tres veces mayor que la de entre pacientes cuyas esposas eran comprensivas y más entusiastas. De manera similar, Raglin (2001a) encontró una tasa de deserción para casados-solteros (sólo una persona de una pareja casada se ejercitaba) del 43%, mientras que para casados-parejas (ambas personas participaban en el programa de ejercicio) la tasa de deserción fue de sólo el 6,3%. Por ende, en realidad, tomar parte en un programa de ejercicio implica un gran convenio de apoyo para una esposa. Finalmente, una revisión por parte de Carron, Hausenblas y Mack (1996) encontró que, para las variables sociales, la influencia del apoyo familiar y la importancia de otros sujetos en las actitudes respecto del ejercicio resultaban en un pronóstico más fuerte para la continuidad.

➢ El apoyo de un cónyuge es crítico para mejorar las tasas de mantenimiento en los programas de ejercicio. Las esposas deberían involucrarse en las sesiones de orientación o en los programas de ejercicio paralelos.

Los profesionales del ejercicio pueden utilizar el apoyo de un cónyuge o de un familiar para convenir una sesión de orientación para los miembros familiares, para educar al cónyuge sobre todos los aspectos del programa de ejercicio y para fomentar su comprensión de los objetivos. En el estudio de rehabilitación cardíaca, de Erling y Oldridge (1985), la tasa de deserción, que había sido del 56% antes de la iniciación de un programa de cónyuges, disminuyó a sólo el 10% para pacientes con un cónyuge en el programa de apoyo. El estímulo de un amigo o miembro familiar o de pares, de quien está tratando de regresar y permanecer en un programa de ejercicio, puede ser tan simple como decir: "Muy bien hecho" o "Estoy orgulloso de vos".

ÁMBITO FÍSICO

Una localización conveniente es importante para la participación regular en los programas de ejercicio basados en la comunidad. Tanto la conveniencia percibida como la proximidad real al hogar o al sitio de trabajo son factores que afectan de forma consistente si alguien elige ejercitarse y adherirse a un programa de ejercicio supervisado (King, Blair y Bild, 1992). Cuanto más cerca se encuentre el establecimiento de ejercicio del trabajo o del hogar de una persona, mayor es la probabilidad de que ésta comience y permanezca en el programa. Tales lugares, como las escuelas o centros de recreación, ofrecen sedes efectivamente potenciales para los programas de actividad física basados en la comunidad (Smith y Biddle, 1995). Entre estos lineamientos, King y sus colegas (2000) encontraron que aproximadamente dos tercios de las mujeres en su estudio expresaban preferencia por garantizar actividad física por su propia cuenta en su vecindario que ir a un gimnasio. Además, Sallis (2000) argumentó que una de las principales razones para la epidemia de sedentarismo de estilos de vida inactivos es la construcción moderna, cuyo diseño incluye barreras formidables contra la actividad física, tales como la falta de carriles para bicicletas, parques y otros espacios abiertos donde pueda realizarse actividad física.

Junto con la localización real de la actividad física, se encuentra el clima o la estación del año, con el menor nivel de actividad en invierno y el más alto en verano. Además, a partir de los estudios de observación, el tiempo que se pasa al aire libre es uno de los que mejor se correlaciona con la actividad física en los niños en edad preescolar (Kohl y Hobbs, 1998).

Incluso, el motivo más importante que las personas esgrimen para el abandono de los programas de ejercicio en la comunidad y los supervisados clínicamente es la falta de tiempo (Dishman y Buckworth, 1997). Cuando el tiempo parece escaso, las personas en general dejan el ejercicio. ¿Cuántas veces usted ha escuchado decir a alguien: "Me gustaría ejercitarme, pero no tengo tiempo"? Para muchas personas, sin embargo, esta percepción de falta de tiempo refleja una falta de interés o compromiso más básica. Es probable que quienes realizan ejercicio en forma regular perciban, igual que las personas sedentarias, que el tiempo es una barrera para realizar ejercicio. Por ejemplo, las mujeres que trabajan fuera de su casa tienden más probablemente a ejercitarse de forma regular que aquellas que no lo hacen, y los padres solteros son más físicamente activos que las familias con ambos

progenitores. Por lo tanto, no está claro que las dificultades de tiempo verdaderamente predigan o determinen la participación en el ejercicio. En consecuencia, ayudar a quienes comienzan a ejercitarse a lidiar de forma más efectiva con la decisión de cuándo ejercitarse podría ser especialmente beneficioso.

Aunque se ha citado la falta de tiempo como una razón importante para la inactividad física, el equipamiento de ejercicio en el hogar no ha resuelto el problema. Por ejemplo, los norteamericanos gastaron el triple de equipo para el hogar desde 1986 a 1996 (1,2 a 3.000 millones). Sin embargo, durante ese período, la actividad física de moderada a vigorosa sólo se incremento en un 2%, y un montón de ese equipo terminó en armarios y garajes.

CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

El éxito o el fracaso de los programas de ejercicio pueden depender de varios factores estructurales. Algunos de los más importantes son la intensidad, la frecuencia y la duración del ejercicio, si el ejercicio se realiza en un grupo o solo, y las cualidades del líder de ejercicio.

Intensidad, frecuencia y duración del ejercicio

Las molestias durante el ejercicio ciertamente pueden afectar la continuidad en un programa. El ejercicio de alta intensidad es más estresante para el sistema que el ejercicio de baja intensidad, en especial para personas que son sedentarias. Las personas en los programas de caminatas, por ejemplo, continúan sus regímenes más tiempo del que lo hacen las personas en los programas que implican correr. Un estudio demostró que las tasas de abandono (25-35%) con una actividad de nivel moderado son sólo alrededor de la mitad de las que se observan para los ejercitadores vigorosos (50%) (Sallis y cols., 1986). Además, la investigación más reciente indicó que las tasas de mantenimiento en los programas de ejercicio eran mejores cuando los individuos se ejercitaban al 50% o menos de su capacidad aeróbica (Dishman y Buckworth, 1997; USDHHS, 1996).

Finalmente, hace poco, las investigaciones revelaron que el nivel de actividad anterior puede moderar los efectos de la intensidad o el mantenimiento del ejercicio (Anton y cols., 2005). Específicamente, se encontró que los participantes con niveles más altos de actividad física anterior exhibieron más continuidad en el ejercicio de intensidad más alta, aunque la tendencia era que no se mantenían tanto los ejercicios de intensidad moderada. Por lo tanto, cuando se receta un régimen de ejercicio, se debería considerar la experiencia de ejercicio previa del individuo.

Diferentes organizaciones escolares han realizado distintas recomendaciones respecto de la frecuencia y la duración del ejercicio. Por ejemplo, El Colegio Americano de Medicina del Deporte y los CDC recomendaron que las personas acumulen 30 minutos o más de actividad física de intensidad moderada casi todos los días de la semana para estimular a las personas sedentarias (quienes en general realizan muy poca actividad física) para llevar a cabo actividades tales como jardinería, caminatas y tareas domésticas en dosis cortas (p. ej., 5-10 minutos). Otros grupos, como la Comisión de Alimentación y Nutrición del Instituto de Medicina, recomendaron al menos una hora por día de actividad física de intensidad moderada (Couzin, 2002). Sin embargo, la investigación ha revelado que múltiples encuentros cortos de ejercicio conducen a incrementos similares a largo plazo en la actividad física y la pérdida de peso, en comparación con las sesiones tradicionales más largas de 30 minutos o más (Jakicic, Winters, Lang y Wing, 1999). Por ende, el punto clave es que las personas necesitan encontrar la manera de realizar actividad física regular, y allí no aparece una mejor forma de lograr esta meta.

La actividad física más vigorosa trae aparejada un mayor riesgo de lesiones. De hecho, la lesión es la razón más común dada por la mayoría de los ejercitadores que recién abandonan el ejercicio; y en los participantes que informan lesiones temporarias, éstas son menos probables que las de los individuos saludables que informan ejercicio vigoroso (Dishman y cols., 1997). Al comenzar un programa de ejercicios, muchas personas tratan de hacer demasiado las primeras semanas y terminan con los músculos lastimados, lesiones en los tejidos blandos o con problemas ortopédicos. Por supuesto, esas lesiones se transforman en la excusa que necesitan para dejar de ejercitarse. El mensaje para darles es que es mucho mejor realizar ejercicio moderado que tratar de ponerse en forma en unas pocas semanas, haciendo demasiado en poco tiempo.

Comparación de programas individuales y grupales

La ejercitación grupal conduce a un mejor mantenimiento que si se la realiza solo (Dischman y Buckworth, 1996). Los programas grupales permiten disfrutar de la actividad, el apoyo social, aumenta el compromiso personal para continuar, y una oportunidad de comparar progresos y aptitud física con otras personas. Una razón por la cual las personas se ejercitan es para pertenecer a un grupo. De esta manera, satisfacen esa necesidad y también obtienen otros beneficios psicológicos y fisiológicos. Tienden a comprometerse más con el ejercicio cuando otros cuentan con él. Por ejemplo, si usted y un amigo acuerdan encontrarse a las 7 de la mañana cuatro veces a la semana para correr durante 30 minutos, es probable que usted cumpla con la cita para no decepcionar a su amigo. A pesar de que los programas grupales son más efectivos en general que los individuales, ciertas personas prefieren ejercitarse de forma solitaria. De hecho, alrededor del 25% de los ejercitadores regulares casi siempre se ejercitan solos. Por lo tanto, es importante para los líderes de ejercicio comprender los deseos de los participantes de ejercitarse en un grupo o de forma solitaria.

- Aunque la ejercitación grupal en general produce niveles más altos de mantenimiento que cuando se la practica de forma solitaria, los programas que se ajustan a los individuos y a las restricciones que sienten pueden ayudarlos a mantenerse en él.

Modalidad de líder

A pesar de que se ha llevado a cabo poca investigación empírica en esta área, los datos anecdóticos sugieren que el liderazgo del programa es importante en la determinación del éxito de un programa de ejercicio. No es sorprendente que los líderes conocedores y amables tiendan a fomentar tasas de mantenimiento más altas. Un buen líder puede compensar, de alguna forma, otras deficiencias del programa, tales como una falta de espacio o de equipo. De la misma forma, el liderazgo débil puede resultar en una ruptura con el programa, sin importar cuán sofisticado sea el lugar.

Esto acentúa la importancia de evaluar no sólo las actividades y las instalaciones de un programa, sino también el profesionalismo y la personalidad de los líderes del programa. La mayoría de las personas que comienzan un programa necesitan motivación extra; y el estímulo, el entusiasmo y el conocimiento de un líder son fundamentales al respecto. Los buenos líderes también muestran preocupación por la seguridad y el confort psicológico, despliegan su experiencia al responder inquietudes acerca del ejercicio y tienen cualidades personales con las cuales se pueden identificar los participantes. Bray, Millen, Eidsness y Leuzinger (2005) encontraron que un estilo de liderazgo que era enriquecido socialmente con un énfasis en ser interactivo, estimulador y energético, así como también de proporcionar comunicación de los resultados de avance personal y de alentar a los participantes, producía un mayor disfrute en los ejercitadores principiantes. Éste fue especialmente el caso cuando la coreografía del programa de ejercicios era variada. Por ende, una interacción de estilo de liderazgo y características del programa permite disfrutar más, queda demostrado que afecta el mantenimiento del ejercicio.

Un líder del ejercicio puede no ser igualmente efectivo en todas las situaciones. Al tomar los ejemplos de Jane Fonda, Richard Simmons y Arnold Schwarzenegger, todos ellos han tenido un gran impacto en los programas de entrenamiento. Aunque todos son líderes exitosos, atraen a diferentes tipos de personas. Por lo tanto, un individuo que trata de empezar un programa de ejercicios debería encontrar una buena sintonía con el estilo de un líder que es atrayente y motivador para él. Finalmente, Smith y Biddle (1995) notaron que en Europa se habían desarrollado programas recientemente para entrenar y capacitar a líderes para promover la actividad física. Éstos se enfocaron en las estrategias de cambio de la conducta, en lugar de enseñar un repertorio de habilidades de movimiento físico.

Ámbitos para las intervenciones del ejercicio

En su profunda revisión de la literatura, Dishman y Buckworth (1996) fueron los primeros en investigar de forma sistemática el papel del ámbito del ejercicio en relación con la eficacia de las intervenciones del ejercicio. Encontraron que las intervenciones basadas en la escuela habían tenido un éxito modesto; mientras que las intervenciones típicas llevadas a cabo en los sitios de trabajo, las instalaciones de centros de salud y en el hogar son virtualmente inefectivas. Sin embargo, las intervenciones

Adhesión a los programas de entrenamiento mental

La investigación de intervención tradicionalmente se enfocó en la continuidad de los programas de ejercicios. Sin embargo, más recientemente, la investigación se ha enfocado en el mantenimiento de los programas de entrenamiento psicológico (Shambrook y Bull, 1999). A continuación, se presenta un resumen sobre cómo promover la adhesión a los programas de entrenamiento de psicología del deporte:

- Integrar las habilidades psicológicas en las rutinas y prácticas actuales.
- Reducir costos percibidos ("no hay suficiente tiempo") que se asocian con el uso de un programa de entrenamiento mental.
- Reforzar los sentimientos de disfrute de los atletas, obtenidos a partir del uso de las estrategias de entrenamiento mental.
- Demostrar la relación entre el entrenamiento mental y el logro de las metas personales.
- Individualizar los programas de entrenamiento mental, tanto como sea posible.
- Promover el entrenamiento mental, tanto como sea posible, antes de que el individuo comience a trabajar en los ejercicios de entrenamiento mental específicos.

aplicadas en los ámbitos comunitarios son las más exitosas. El Grupo de trabajo de servicios comunitarios de prevención, después de revisar la literatura, elaboró las siguientes recomendaciones para los tipos de intervenciones comunitarias más efectivas (Kahn y cols., 2002).

- Las intervenciones informativas que utilizan "puntos de decisión" impulsan a alentar el uso de escaleras o campañas comunitarias
- Las intervenciones sociales o conductuales que utilizan educación física basada en la escuela, apoyo social en lugares comunitarios, o cambios en el comportamiento adaptados de forma individual
- Las intervenciones ambientales y políticas que crean o mejoran el acceso a espacios para la actividad física combinada con actividad de alcance informativo

Un ejemplo de un programa exitoso basado en la comunidad es el Proyecto de evaluación y promoción de la salud comunitaria (CHAPP, por su sigla en inglés), el cual es patrocinado por los CDC. Diseñado para modificar los comportamientos dietario y del ejercicio en cerca de 400 mujeres de una comunidad de Atlanta predominantemente negra, el CHAPP diagrama una coalición de trabajo de varias organizaciones comunitarias (p. ej., iglesias). El programa ha visto tasas de participación del 60% al 70%, significativamente más altas de las que solía presentar esta comunidad hasta ese momento (Lasco y cols., 1989). Estos hallazgos acentúan la noción, analizada antes, de que el ámbito puede tener una influencia importante en los niveles de actividad física.

➤ La intensidad del ejercicio debería mantenerse en niveles moderados para incrementar la probabilidad de mantenimiento a largo plazo de los programas de ejercicio.

Estrategias para mejorar el mantenimiento del ejercicio

En este capítulo se presentaron razones por las que las personas participan o no participan en la actividad física, modelos del comportamiento del ejercicio y determinantes para el mantenimiento del ejercicio. Desafortunadamente, estas razones y los factores son correlativos, lo que dice poco acerca de la relación causa-efecto entre las estrategias y el comportamiento real. En consecuencia, los psicólogos del deporte utilizan la información de los determinantes de la actividad física, junto con las teorías de los cambios del comportamiento ya descritos, para desarrollar y evaluar la efectividad de varias estrategias que puedan aumentar el mantenimiento del ejercicio. Como se recordará, el modelo transteórico argumenta que las intervenciones más efectivas parecen coincidir con la etapa de cambio en la que se encuentra la persona, y, por lo tanto, sus defensores recomiendan que los programas sean tan individualizados como sea posible. Para hacer que estos cambios individualizados mejoren el mantenimiento del ejercicio, los entrenadores pueden utilizar seis categorías diferentes de estrategias: a) enfoques de la modificación del comportamiento, b) enfoques de afianzamiento, c) enfoques cognitivos–conductuales, d) enfoques de apoyo social y e) enfoques intrínsecos. A continuación, se analizarán en más detalle cada uno de estos enfoques.

➤ Los entrenadores físicos influyen en el éxito de un programa de ejercicios, comunican parte de los resultados y brindan elogios, contribuyen a que los participantes establezcan metas flexibles, y demuestran interés por su seguridad y su bienestar psicológico.

Estrategias de modificación del comportamiento

La revisión exhaustiva que Dishman y Buckworth realizaron (1996) demostró que las estrategias de modificación del comportamiento para mejorar el mantenimiento del ejercicio en forma consistente produjeron resultados muy positivos. Las estrategias de modificación pueden tener un impacto sobre algún factor en el ámbito físico que actúa como un indicio para los hábitos del comportamiento. La vista y el olfato de los alimentos dan la señal para comer; ver un televisor después del trabajo es un indicio para sentarse y relajarse. Si se quiere promover el ejercicio –hasta que el ejercicio se transforme en un motivador intrínseco–, una técnica es la de proporcionar pistas que eventualmente se asociarán con el ejercicio. Existen intervenciones que intentan realizar esto.

Señales

Una **señal** es un indicio que da comienzo a un comportamiento. Las señales pueden ser verbales (p. ej.: "¡Ánimo!"), físicas (p. ej., superar un "punto de apoyo" en el levantamiento de pesas) o simbólicas (p. ej., probar cambios de marcha en el auto). La meta es incrementar las señales para el comportamiento deseado y disminuir las señales para los comportamientos de competencia. Los ejemplos de señales que incrementan el comportamiento de los ejercicios incluyen letreros, lemas, notas, colocar el equipo de ejercitación en lugares visibles, reclutar apoyo social, y realizar ejercicio a la misma hora y en el mismo lugar todos los días. En un estudio, se colocaron carteles con dibujos –de señales simbólicas– cerca de los ascensores en un edificio público para alentar a subir las escaleras (Brownell, Stunkard y Albaum, 1980). En dicho estudio, el porcentaje de personas que utilizó las escaleras en lugar

Promoción de la actividad física en programas escolares y comunitarios

Las escuelas y comunidades tienen el potencial de mejorar la salud de las personas jóvenes, al proporcionar enseñanza, programas y servicios que promuevan la actividad física amena de por vida. Para darse cuenta de este potencial, se realizaron las siguientes recomendaciones (*U.S. Department of Health and Human Services*, 1997).

- *Políticas*. Establecer políticas que promuevan la actividad física amena de por vida entre los jóvenes (p. ej., que requiera educación física abarcadora y diaria para estudiantes desde preescolar hasta el último año de la educación secundaria).
- *Ámbitos*. Proporcionar ámbitos físicos y sociales que fomenten y permitan la actividad física segura y amena (p. ej., que proporcione tiempo durante el día escolar para la actividad física no estructurada).
- *Educación física*. Implementar una educación física e instrucción que enfatice la participación de esparcimiento en la actividad física, y que ayude a los estudiantes a desarrollar el conocimiento, las actitudes, las habilidades motoras, las capacidades conductuales y la confianza necesarios para adoptar y mantener estilos de vida físicamente activos.

Las clases de educación física que se enfocan en actividades agradables pueden brindar a los estudiantes el deseo de permanecer activos durante toda su vida.

- *Educación por la salud*. Implementar educación por la salud en el programa de estudios que ayude a los estudiantes a desarrollar el conocimiento, las actitudes, las capacidades conductuales y la confianza, necesarios para adoptar y mantener estilos de vida físicamente activos.
- *Actividades extracurriculares*. Proporcionar actividades extracurriculares que cubran las necesidades de todos los estudiantes. (p. ej., que proporcione una diversidad de programas de actividades físicas competitiva y no competitiva apropiadas para el desarrollo de todos los alumnos).

- *Participación de los padres.* Incluir a los padres y a los tutores en la educación de la actividad física y en los programas de actividad física extracurricular y comunitaria; alentarlos a apoyar la participación de los niños en actividades físicas de esparcimiento.
- *Entrenamiento del personal.* Proporcionar entrenamiento para el personal de educación, de asesoramiento, de recreación, de cuidado de la salud y de otras escuelas y de la comunidad que imparte el conocimiento y las habilidades necesarias para promover la actividad física de por vida entre la gente joven.
- *Servicios de salud.* Evaluar los patrones de actividad física en los jóvenes, asesorarlos en este aspecto, recomendarles programas adecuados y abogar por los programas y enseñanza de la actividad física para este grupo etario.
- *Programas comunitarios.* Proporcionar una gama de deportes comunitarios apropiados para el desarrollo y los programas de recreación que sean atractivos para todas las personas.
- *Evaluación.* Evaluar de forma regular la educación, los programas y la infraestructura relacionados con la actividad física de la escuela y de la comunidad (cada tres semanas, Lombard y cols., 1995).

de los ascensores aumentó del 6% al 14% al mes de colocados los letreros. Luego se retiraron los carteles, y, después de tres meses, el uso de escaleras regresó al 6%. En un experimento más reciente (Vanden Auweele, Boen, Schapendonk y Dornez, 2005), se colocó una señal saludable que vinculaba el uso de escaleras con la salud y la aptitud física en una unión entre las escaleras y los ascensores: el uso de escaleras se incrementó significativamente desde los niveles basales (69%) al de la intervención (77%). Una segunda intervención involucró un correo electrónico adicional una semana más tarde por el sitio de Internet del doctor, quien señalaba los beneficios saludables del uso regular de las escaleras. Los resultados revelaron un incremento en el uso de escaleras del 77% al 85%, aunque una vez que se retiró esta señal, el uso de escaleras declinó hasta los niveles basales del 67%.

Por lo tanto, la eliminación de un indicador puede tener efectos adversos en el comportamiento del mantenimiento: los carteles, señales y otros materiales se deben mantener a la vista de los ejercitadores de manera clara para alentar el mantenimiento. Eventualmente, los indicadores pueden retirarse de forma gradual mediante un proceso denominado **desvanecimiento**. El utilizar una señal menos cada vez, permite a un individuo obtener una independencia creciente sin la eliminación súbita del apoyo, lo cual ocurrió en el estudio de subir las escaleras. Finalmente, las señales también pueden combinarse con otras técnicas. Por ejemplo, las llamadas o la señales frecuentes –una vez a la semana– triplican la cantidad de encuentros de actividad física que las llamadas infrecuentes (–cada tres semanas– (Lombard, Lombard y Winett, 1995).

CONTRATACIÓN

Otra forma de modificar la conducta del ejercicio es ligar a los participantes con los profesionales mediante un contrato. El contrato en general especifica expectativas, responsabilidades y contingencias para el cambio del comportamiento. Los contratos deben incluir metas realistas, información de cómo deben alcanzarse esas metas y las consecuencias por no lograrlas (Willis y Campbell, 1992). También se ha utilizado de forma efectiva un tipo diferente de contrato, en cual el participante firma una declaración de intentar acatar el régimen de ejercicios. En consecuencia, que algunas personas elijan no firmar una declaración de intención de cumplimiento puede ser una señal de que necesitan medidas especiales para mejorar sus motivaciones. Finalmente, cuando se utiliza un contrato, el foco debe estar en ayudar a la persona a tomar acción, establecer criterios para lograr las metas y proporcionarle un método para clarificar consecuencias (Kanfer y Gaelick, 1986), como se puede ver en "Elementos básicos del contrato" en la página 436.

AFIANZAMIENTO DE ESTRATEGIAS

El afianzamiento, ya sea positivo o negativo, es un determinante poderoso de acción futura. Para incrementar el mantenimiento del ejercicio, se pueden dar incentivos o gratificaciones (p. ej., remeras) por permanencia en el programa. A continuación, se describirán en detalle algunas intervenciones de afianzamiento.

DIAGRAMACIÓN DE ESTRATEGIAS Y PARTICIPACIÓN

La información pública de estrategias y rendimiento es otra forma de incrementar la motivación de los participantes en los programas de ejercicio. La comunicación de los resultados pueden realizarse de forma aún más efectiva si la información se vierte a un gráfico o dia-

Elementos básicos de la contratación

Los elementos básicos de la contratación fueron descritos por Kanfer y Gaelick (1986). La siguiente es una descripción de un contrato para un ejemplo hipotético. El caso trata de Sally, cuyo objetivo principal es perder peso debido a que es sedentaria desde hace varios años y quiere empezar a volver a estar en forma.

1. Primero, el contrato debería contener una declaración clara del comportamiento que se desea. Aunque hay varias cosas que Sally espera lograr, como reducir el colesterol e incrementar la función cardiovascular, su principal objetivo es perder peso. Junto con esto, luego de una consulta con su doctor, se concluye que Sally debería aspirar a perder 9 kilos. Esto forma la base del contrato.

2. El siguiente paso es establecer el marco de tiempo exacto en el cual perderá los 9 kilos. Debido a que se considera realista que Sally pierda alrededor de 1 kilo por semana, el contrato establece que perderá 9 kilos en 9 semanas.

3. A continuación, el contrato explica los comportamientos que se necesita que ocurran para que se produzca esta pérdida de peso. Específicamente, Sally se compromete ir a una clase de ejercicios cuatro veces a la semana durante 1 hora cada vez. También intentará cambiar sus hábitos alimentarios para consumir no más de 1.800 calorías por día.

4. Se identifican refuerzos positivos específicos para lograr ciertos aspectos del contrato o para moverse en la dirección correcta, ya que sus consecuencias serían contrarias si no cumple con los comportamientos que acordaron en el contrato. Por ejemplo, con la ayuda del instructor físico, Sally identifica la adquisición de una pieza costosa de ropa como una gratificación, y alguna tarea doméstica que no disfruta hacer como una consecuencia opuesta.

5. El contrato debe contener una cláusula que estipule un incentivo si Sally alcanza su objetivo. Si lo logra, entonces podrá adquirir algo extravagante como un nuevo televisor, por ejemplo.

6. Para mantener un registro de los comportamientos relacionados con el contrato, Sally afirma que mantendrá un diario semanal de sus ejercicios, su dieta y su peso, y el instructor lo revisará de forma semanal.

grama (p. ej., Franklin, 1984). El diagrama es útil y motivador puesto que les dice a las personas de un vistazo qué cambios se están produciendo, incluso los cambios pequeños, y si son el objetivo del comportamiento involucrado. Esto puede ser importante para mantener el interés, en especial más adelante, en un programa cuando las personas alcanzan el punto donde los mejoramientos suelen ser pequeños y ocurren con menos frecuencia. Además, el hecho de registrar y diagramar mantiene a los individuos constantemente informados, y, a menudo, el aumento de la conciencia cognitiva es todo lo que se necesita para provocar un cambio en el comportamiento en cuestión. Además, si las personas saben que su entrenamiento registrado se encuentra disponible para ser visto por cada uno, es mucho más probable que se esfuercen en mantener el comportamiento positivo (esta información, además, les dice a los entrenadores, como también a otros participantes del programa, cuándo es el momento correcto para ofrecer elogios y estímulos). Un ejemplo de diagrama público que se enfoca en incrementar la actividad física, pero también ofrece algunas recompensas para las estrategias de realización, fue un programa denominado "*El club de las millas*" (Henning, 1987), en cual los corredores y los caminantes registraban sus kilometrajes semanales en una cartelera pública. A medida que alcanzaban determinado kilometraje, recibían de regalo pisapapeles grabados y certificados, que incrementaban el comportamiento deseado. A su vez, se llevó a cabo una competición entre diferentes equipos dentro del programa. Un desafío del equipo fue colocar letreros en un sitio destacado, lo cual generó interés y entusiasmo para el certamen. Esta competición también mejoró la participación general e incrementó la moral del grupo.

Aunque no es un diagrama de estrategias de estilo clásico, sino una estrategia de participación que incluye a los máximos directores en los programas de entrenamientos corporativos, también resulta una estrategia exitosa. El compromiso de los directivos contribuye enormemente al éxito de un programa de entrenamiento físico (Hobson, Hoffman, Corso y Freismuth, 1987). Cuando los empleados observan al presidente de la compañía ejercitarse en el gimnasio, a menudo ven a esa persona en una perspectiva diferente y puede desafiarlos a imitar ese compromiso. Ciertamente, si los máximos directivos, CEO, tienen el tiempo para la actividad física, entonces estas actividades deben ser importantes para la compañía. Sin embargo, no todos los directivos se sienten cómodos ejer-

citándose con sus empleados, y quienes elaboran los programas deben tenerlo en cuenta.

Recompensas por asistencia y participación

Junto con registros de diagramas de asistencia y participación, algunos estudios utilizaron recompensas para incrementar el mantenimiento del ejercicio. En un estudio, se dieron dos recompensas por asistencia durante un programa de trote de cinco semanas: un depósito retornable de 1 dólar semanal, dependiente de la participación, y un cupón de lotería para ganar un premio que se otorgaba por cada clase asistida. Las dos intervenciones resultaron en el 64% de asistencia, mientras que los sujetos del grupo control asistieron sólo al 40% de las clases (Epstein, Wing, Thompson y Griffiths, 1980).

Otro enfoque ha probado ser efectivo en los programas corporativos para una compañía que pagó la mayor parte de los costos del programa de ejercicio. Los investigadores compararon cuatro métodos de pago, y encontraron que la asistencia al programa era mejor cuando los participantes o recibían un reembolso según su asistencia, o dividían la retribución con su empleador. Es interesante destacar que la menor asistencia se observó cuando la compañía pagó la retribución completa (Pollock, Foster, Salisbury y Smith, 1982). En la misma línea de investigación, la compañía Campbell Soup exigió a sus empleados que pagaran 50 dólares por el primer año de participación en el programa. Si se ejercitaban tres veces a la semana o más durante el segundo año, sólo pagaban 25 dólares. Si los empleados continuaban con esta frecuencia, al tercer año no pagaban nada (Legwold, 1987). En general, los resultados fueron alentadores para la asistencia o el mantenimiento inicial, aunque no tanto para el mejoramiento a largo plazo. Se deben proporcionar incentivos o refuerzos adicionales durante todo el programa para estimular el mantenimiento por períodos más largos.

Comunicación de resultados

Proporcionar comentarios a los participantes sobre sus programas puede tener beneficios motivacionales. Por ejemplo, Scherf y Franklin (1987) desarrollaron un sistema de documentación de información para utilizar en un espacio de rehabilitación cardíaca, en el cual se registraba de forma personal el peso corporal, la frecuencia cardíaca en reposo y durante el ejercicio, las vueltas caminadas, corridas, y el total de vueltas de los participantes después de cada sesión. Los miembros del equipo revisaban estos registros cada mes con los participantes y luego les devolvían las fichas de registro con los comentarios apropiados. Los individuos que alcanzaban cierto desempeño en sus metas luego eran reconocidos en una ceremonia de premios. Este programa mejoró la participación y el mantenimiento en el ejercicio, así como también en niveles más altos de motivación y entusiasmo respecto de antes de implementar el programa.

➢ Cuanto más individualizada es la comunicación de los resultados, más probable es que sean exitosos.

Realizar comentarios con la persona en forma individual durante una sesión de programa aparentemente es más efectivo que elogiar al grupo completo al final. Específicamente, un estudio que proporcionó comunicación de resultados de forma individual a los corredores produjo niveles de asistencia más altos durante el programa de lo que lo hizo la comunicación grupal, y los niveles de mantenimiento continuaron siendo más altos tres meses después de la finalización del programa (Martin y col., 1984).

Aproximaciones cognitivo-conductuales

Las estrategias del tipo cognitivo-conductuales asumen que los acontecimientos internos (p. ej., penar) tienen un papel importante en el cambio de la conducta. Dos técnicas que aquí se consideran son establecer metas y una técnica que involucre la asociación frente a la disociación.

Establecimiento de metas

El establecimiento de metas puede ser una técnica y una estrategia motivacional útil para mejorar la conducta y el mantenimiento del ejercicio. En un estudio, el 99% de los participantes que se inscribieron en una clase de entrenamiento intermedio establecieron múltiples metas de motivación personal para participar en el ejercicio (PoagDuCharme y Brawley, 1994). Las metas del ejercicio que fueron más informadas incluían el aumento de la aptitud cardiovascular (28%), la tonificación o elongación de los músculos (18%), la pérdida de peso (13%) y la ejercitación regular (5%). Entre estas metas hubo múltiples planes de acción para alcanzarlas, tales como llevar ropa deportiva al trabajo o la escuela (25%), asistir a las clases de forma regular (16%) y organizar el tiempo o el trabajo en torno al entrenamiento físico (9%).

Martin y sus colegas (1984) encontraron que las metas flexibles que establecían los propios participantes dieron como resultado una mayor asistencia y mantenimiento de la conducta del ejercicio (por un período de tres meses) respecto de las metas fijadas por el instructor. Específicamente, las tasas de asistencia fueron del 83% cuando los participantes establecían sus propias metas, comparadas con el 67% cuando el instructor era quien las establecía. Además, el 47% de los que establecían sus propias metas continuaban ejercitándose tres

meses después de que finalizaba el programa, en comparación con el 28% de las personas a quienes el instructor les había fijado las metas. Aun más, el establecimiento de metas a largo plazo (seis semanas) produjo mejores asistencias (83% frente a 71%) y mejor mantenimiento del ejercicio por tres meses (67% frente a 33%) que las metas que se establecieron de forma semanal (Martin y cols., 1984). Se pueden encontrar guías más específicas para el establecimiento de metas en el capítulo 15.

Karoly y sus colegas (2005) investigaron el papel del establecimiento de metas entre los ejercitadores regulares e irregulares. Los resultados revelaron que los ejercitadores irregulares tienden a colocar una mayor significancia motivacional en sus metas que interfieren (p. ej., académicas, relaciones, familia) que los ejercitadores regulares, que eran más capaces de equilibrar sus metas. En esencia, los ejercitadores regulares evidentemente tienen adquirida la capacidad de elevar la significancia autorregulatoria de sus encuentros de ejercicio relativamente infrecuentes al mismo nivel que sus metas académicas o interpersonales. Los autores sugieren que los ejercitadores irregulares deberían reorganizar sus sistemas de metas de forma tal que éstas reciban la misma atención que las que reciben otras metas importantes para sus vidas.

- Las metas relacionadas con el ejercicio deberían ser establecidas por uno mismo, más que por el instructor; flexibles, en lugar de fijas; y basadas en el tiempo, no en la distancia.

Asociación y disociación

Los pensamientos o cogniciones en los que las personas focalizan su atención durante la ejercitación también son importantes para el mantenimiento del programa de ejercicios. Cuando el foco está en la reacción interna del cuerpo (p. ej., en cómo se sienten los músculos o en la respiración), se denominan **asociación**; cuando el foco está en el ambiente externo (p. ej., cuán bello es el escenario), se denomina **disociación** (una distracción). Los investigadores encontraron que las personas que disocian tienen una asistencia significativamente mejor (77%) que aquellos cuyo pensamiento es asociativo (58%). En un estudio de un programa de ejercicios de 12 semanas, los participantes disociativos también fueron superiores en el mantenimiento del ejercicio a largo plazo después de tres meses (87% *vs.* 37%) y seis meses (67% vs. 43%) que los participantes asociativos (Martin

Las estrategias disociativas que enfatizan la distracción externa, como concentrarse en la belleza del paisaje, producen niveles significativamente más altos de mantenimiento del ejercicio que las estrategias asociativas que se enfocan en los resultados internos del cuerpo.

y cols., 1984). Enfocarse en el ambiente en lugar de cómo se siente el individuo puede mejorar las tasas de mantenimiento, debido a que los pensamientos acerca de otras cosas reducen el aburrimiento y la fatiga de una persona.

ESTRATEGIAS PARA LA TOMA DE DECISIONES

Comenzar un programa de ejercicios a menudo puede ser una decisión difícil. Para ayudar a las personas en el proceso de toma de decisiones, los psicólogos desarrollaron una técnica conocida como **planilla de decisión** (Hoyt y Janis, 1975; Wankel, 1984; véase la figura 18.3). Esta técnica puede hacer que las personas estén más alerta a los beneficios potenciales y a los costos de un programa de ejercicio. Al diseñar una planilla de decisión, cada individuo escribe las consecuencias anticipadas de la participación del ejercicio en términos de ventajas y desventajas para ellos mismos, para otros, aprobación y desaprobación de los otros y de ellos mismos también.

En un estudio, los participantes que completaron la planilla de decisión asistieron al 84% de las clases

Ganancias para uno mismo	Pérdidas para uno mismo
• Mejor condición física	• Menos tiempo con mis pasatiempos
• Más energía	
• Pérdida de peso	
Ganancias importantes para otros	**Pérdidas para otros**
• Más saludable, por lo tanto, puedo	• Menos tiempo con mi familia
jugar béisbol con mis hijos	• Menos tiempo para dedicar al trabajo
• Me vuelvo más atractivo para mi esposa	
Aprobaciones de otros	**Desaprobación de otros**
• A mis hijos podría gustarles verme	• Mi jefe piensa que le quito tiempo
más atractivo	al trabajo
• A mi esposa podría gustarle que lleve	
un estilo de vida más atractivo	
Autoaprobación	**Autodesaprobación**
• Me siento más confiado	• Parezco ridículo ejercitándome debido
• Mejoró el concepto de mí mismo	a que estoy fuera de forma

Figura 18.3 Planilla de decisión.

durante un período de siete semanas, mientras que los controles asistieron a sólo el 40% de las clases (Hoyt y Janis, 1975). En una variante del estudio, Wankel y Thompson (Wankel, 1984) compararon el uso de una planilla completa con el uso de una planilla sólo positiva, la cual eliminaba la referencia a cualquier resultado negativo anticipado. Ambos tipos de planillas produjeron mayores tasas de asistencias que la condición control. En conjunto, la evidencia disponible demuestra la eficacia de involucrar a los participantes en las decisiones antes de comenzar un programa de ejercicios.

ESTRATEGIAS DE APOYO SOCIAL

En este contexto, el apoyo social se refiere a la actitud favorable de un individuo hacia la participación de alguien más en un programa de ejercicios. Las interacciones sociales y familiares pueden influenciar la actividad física de muchas formas. Los cónyuges, los miembros familiares y amigos pueden dar señales de incentivo al ejercicio mediante recordatorios verbales. Las personas significativas pueden ofrecer apoyo en el ejercicio, y pueden ser modelo y señal de actividad física a través de su comportamiento, que lo refuerza por su compañerismo durante la práctica. A menudo, estas personas dan asistencia práctica al proporcionar transporte, cuantificar el ejercicio, o prestar ropa o equipo deportivo. En muchos casos, el apoyo social de la familia y de amigos se ha relacionado de forma consistente y positiva con la actividad física adulta y con el mantenimiento de los programas de ejercicio estructurados (USDHHS, 1996). Más adelante se proporcionarán diversos ejemplos de programas específicos de apoyo social.

Wankel (1984) desarrolló un programa para mejorar el apoyo social que incluía al líder, a la clase, a un compañero y a miembros familiares. El líder alentó de forma regular a los participantes para establecer y mantener sus sistemas de apoyo del hogar y del compañero, para intentar desarrollar una atmósfera positiva de la clase, y para asegurar la asistencia, a la vez que se marcaron sistemáticamente los letreros de apoyo social. Los resultados demostraron que los participantes que recibían apoyo social tuvieron mejor asistencia respecto de los miembros del grupo control. Hobson y sus colegas (1987) encontraron que establecer un sistema de compañerismo contribuye a que los participantes superen la ansiedad inicial del comienzo de un programa y también alienta la participación continua.

King y Frederiksen (1984) formaron grupos de tres o cuatro miembros e instruyeron a las personas a trotar con al menos un miembro del grupo durante todo el estudio. Además, los grupos tomaron parte en ejercicios en equipo para promover la cohesión del grupo. Estos pequeños grupos de apoyo social incrementaron la asistencia y mejoraron la conducta del ejercicio. El hecho de que el mantenimiento del ejercicio mejore cuando un líder brinda comunicación de resultados de forma inmediata y personalizada y elogia la asistencia (Martin y col., 1984) también demuestra la importancia del apoyo social.

ESTRATEGIAS INTRÍNSECAS

La mayoría de las estrategias analizadas hasta el momento recaen en alguna clase de "artilugio", conocimiento, comunicación de resultados o sistema de recompensas para mejorar la conducta del ejercicio. Aunque estos indicios y gratificaciones pueden ciertamente contribuir a mejorar el mantenimiento del ejercicio, se sabe que la última motivación proviene del interior. Hemos aprendido a la fuerza –desde la investigación respecto del intento de dejar de fumar, de beber alcohol y otros comportamientos negativos– que la mayoría de las personas no cambian su conducta de ejercicio a largo plazo sobre la base de recompensas o consecuencias extrínsecas. Las personas que comienzan un programa de ejercicios por razones extrínsecas (p. ej., pérdida de peso, disminución de los riesgos de enfermedades) muchas veces tienen éxito al comienzo. Pero los estudios de seguimiento llevados a cabo años después suelen demostrar que las personas no modifican su estilo de vida de manera de disfrutar del ejercicio y mantenerlo de por vida. A continuación, se tratarán dos formas de disfrutar y divertirse con la ejercitación.

FOCALIZACIÓN EN LA EXPERIENCIA EN SÍ MISMA

En lugar de tratar de alcanzar alguna meta externa, como la pérdida de peso, el foco debe estar en cambiar la modalidad de la experiencia de los ejercicios. Aunque la mayoría de las personas comprenden los resultados deseados del ejercicio, pocos entienden las capacidades que son críticas para estar físicamente activos sobre una base regular (Kimiecik, 2002). De forma similar, Maddux (1997) argumentó que las personas deberían ejercitarse con conciencia y concentrase en el momento presente; en esencia, deberían involucrase en el ejercicio por su propio bien, en lugar de hacerlo por alguna ganancia futura. Por ejemplo, Maddux sugirió que, con respecto a correr, a las personas se les debería decir lo siguiente:

> NO CORRA PENSANDO EN CUALQUIER COSA. SÓLO CORRA. SÓLO DÉ A UN PASO POR VEZ. CONCÉNTRESE EN EL MOMENTO PRESENTE. SI SUFRE ALGUNA MOLESTIA, O INCLUSO DOLOR, COMUNÍQUELO. SI USTED PIENSA EN DETENERSE, NOTIFIQUE ESO TAMBIÉN. CONCENTRARSE EN EL PRESENTE Y EN LA ACTIVIDAD EN SÍ MISMA HARÁ QUE LA ACTIVIDAD SEA AGRADABLE A LARGO PLAZO (P. 343).

FOCALIZACIÓN EN EL PROCESO

Una forma de hacer que la actividad física sea más agradable es concentrarse en el proceso, en lugar de los beneficios que tiene el ejercitarse. En esencia, hay que moverse desde una orientación extrínseca hacia una intrínseca. Sin esta transformación, muchas personas abandonan el programa de ejercicios o pasan de un programa de ejercicios al siguiente (Kimiecik, 1998). La investigación ha revelado que enfocarse en el proceso, en oposición a los resultados, se relaciona con el mantenimiento del ejercicio a largo plazo (Field y Steinhart, 1992). Las personas que se enfocan en los resultados suelen toparse con las barreras físicas y de la

Poblaciones blanco y escenarios para las intervenciones de actividad física

Una forma de investigar la eficacia de las intervenciones y estrategias de la actividad física es enfocarse en las poblaciones blanco y en los escenarios. Por ejemplo, Gauvin y colegas (2001) utilizaron las siguientes categorías:

1. *Estrategias enfocadas en los cambios individuales.* Estos tipos de estrategias incluyen clases de actividad física, instrucción técnica, indicación de ejercicios, sistemas de recompensas y técnicas de autocontrol mental. La eficacia de los estudios de intervención por los investigadores varía enormemente, dependiendo de la naturaleza de la actividad y de los individuos involucrados en el programa.

2. *Estrategias enfocadas en sistemas de redes individuales* (servicios que conectan clientes para ayudarlos a comprometerse con la actividad física). Estas estrategias incluyen cambiar las normas sociales dentro de un grupo (p. ej., poner más énfasis en la salud), estimular sistemas de apoyo social y alentar a resolver problemas en grupo. Se necesita más información para permitir conclusiones respecto del valor de los sistemas de redes individuales en conjunto.

3. *Estrategias enfocadas en cambiar el ámbito interpersonal.* Éstas incluyen clases de actividades para familias, parejas o grupos pequeños de amigos; programas que involucran cónyuges o compañeros de ejercicios, y sesiones de información para familias o grupos pequeños. Se han observado ejemplos de programas efectivos, pero no ha existido una revisión sistemática de este tipo de intervención enfocada, en la cual el cambio se encuentra en el ámbito interpersonal.

4. *Estrategias enfocadas en ámbitos de sistemas de redes interpersonales* (servicios que conectan parejas, familias o pequeños grupos para participar en actividades todos juntos). Éstas incluyen apoyo inicial o grupos de discusión entre familias respecto de permanecer físicamente activos, entrenar con pares para que actúen como modelos para la actividad física, y ofrecer la opinión de la familia o de grupos pequeños para la participación en los programas.

5. *Estrategias enfocadas en cambiar organizaciones.* Estas estrategias incluyen proporcionar entrenamiento a los empleados de una organización, incrementar la accesibilidad a las instalaciones en una organización y cambiar las normas sociales dentro de la organización respecto al ejercicio. Las revisiones de literatura han avalado la eficacia de estos tipos de intervenciones; en especial cuando las instalaciones de ejercicio son convenientes y se encuentran disponibles, la actualización del equipamiento es accesible, y los programas de actividad física se proporcionan en el mismo lugar de trabajo.

6. *Estrategias enfocadas en cambiar a la comunidad.* Éstas incluyen incrementar la accesibilidad de las instalaciones dentro de la comunidad (p. ej., bicicletas o cintas para caminar), crear redes de apoyo (números gratuitos para el acceso a las actividades físicas), y modificar la estructura y el funcionamiento de una comunidad (creación de organizaciones comunitarias para fomentar la actividad física). La investigación indica que los programas basados en la comunidad son los más efectivos para producir la iniciación y el mantenimiento en el ejercicio de todos los escenarios de actividad física.

7. *Estrategias enfocadas en cambiar la política ambiental.* Éstas incluyen crear alianzas para promover una cooperación intergubernamental más eficaz, e influenciar a representantes políticos para que se legisle la promoción de la actividad física. Ésta es una iniciativa reciente, pero los programas que involucran la reducción de fumar mediante la influencia de procesos políticos han demostrado ser exitosos.

sociedad, ya analizadas. Por lo tanto, para que los ejercicios se conviertan en una actividad de por vida vida, los individuos necesitan orientarse más en el proceso que en los resultados.

COMPROMETERSE EN UNA ACTIVIDAD FÍSICA DETERMINADA Y SIGNIFICATIVA

En un enfoque interesante, Morgan (2001) argumentó que una de las razones claves para que el mantenimiento del ejercicio haya permanecido alrededor del 50% durante 30 años es que las actividades indicadas para los individuos suelen carecer de significado y propósito para los participantes. Morgan argumentó de forma persuasiva que muchas actividades, como subir escaleras, caminar o correr en la cinta, levantar pesas, andar en bicicleta o practicar remo, tienden a ser consideradas como actividades sin propósito, incluso si son del tipo de actividades que se les ha indicado en los programas de ejercicio. Diversos autores (p. ej., Fahlberg y Fahlberg, 1990; Kretchmar, 2001) notaron que el significado es el aspecto clave del ejercicio continuado. Kretchmar proporcionó casos de estudio de diez ejercitadores –en su mayoría caminantes– que se mantuvieron en un régimen de ejercicios durante un período de 5 a 79 años. Además, Kasch (2001) informó un estudio longitudinal de 33 años de 15 individuos que presentaban una tasa de mantenimiento del 100% después de este largo período de tiempo. A pesar de que algunas explicaciones alternativas pueden colocarse adelante, estos autores argumentan que el factor común entre estos ejercitadores de larga duración es que la actividad física fue significativa y determinada para ellos. En consecuencia, cuando se diseña un programa de ejercicios, es necesario considerar los intereses particulares de las personas involucradas si se quiere superar la tasa de abandono del 50% que nos ha invadido por más de 30 años.

GUÍA PARA MEJORAR EL MANTENIMIENTO DEL EJERCICIO

Varios elementos han surgido como factores clave para mejorar el mantenimiento del ejercicio. Éstos se consolidan en guías para los aspirantes a profesionales de la educación física.

- Hacer coincidir la intervención con las etapas del cambio del participante.
- Proporcionar indicios para los ejercicios (signos, letreros, dibujos).
- Hacer que los ejercicios sean amenos.
- Ajustar la intensidad, duración y frecuencia de los ejercicios según las necesidades de cada individuo.
- Promover la ejercitación con un grupo o con amigos.
- Hacer que los participantes firmen un contrato o una declaración de intentar cumplir un programa de ejercicio.
- Ofrecer distintas opciones para realizar actividad física.
- Proporcionar recompensas por asistencia y participación.
- Brindar respuesta de los resultados de forma individualizada.
- Hallar un lugar conveniente para la ejercitación.
- Hacer que los participantes se premien a sí mismos por lograr sus metas.
- Estimular metas para que sean autodeterminadas, flexibles y basadas en el tiempo (en lugar de la distancia).
- Recordar a los participantes que se concentren en las señales ambientales (no del cuerpo) cuando se ejercitan.
- Organizar pequeños grupos de debate.
- Hacer que los participantes completen una hoja de balance antes de comenzar el programa de ejercicio.
- Obtener apoyo social del cónyuge, miembros familiares y pares del participante.
- Sugerir mantener un diario de ejercicios.
- Practicar la habilidad de administrar el tiempo.
- Ayudar a los participantes a elegir una actividad física intencionada.

Incremento del mantenimiento del ejercicio

Jennifer fue contratada en un complejo deportivo local. Los dueños del gimnasio le dijeron que su principal trabajo sería incrementar la participación de los miembros al ejercicio y su mantención; es decir, lograr que las personas se ejercitasen y continuasen haciéndolo. Jennifer ideó un plan que implementaría después del primer día del año, cuando la demanda es en general la más alta.

Primero Jennifer convocó a una reunión a todos los instructores de educación física del gimnasio. Ella quería obtener información respecto de cómo mantener a las personas realizando ejercicio y presentar su filosofía del mantenimiento de la ejercitación, para que su equipo de trabajo conociera de dónde provenía ella. Detalló los problemas para lograr que los miembros regresasen; hizo varias sugerencias acerca de qué se podría o se debería hacer para cambiar las cosas, y enfatizó que los instructores necesitaban trabajar juntos y brindarse apoyo mutuo para implementar los nuevos programas de acción. Tal vez, lo más importante –según explicó a su equipo de trabajo–, era que las personas se encontraban en diferentes etapas cuando venían a ejercitarse (véase el Modelo transteórico), y que esto es importante para individualizar la intervención del ejercicio tanto como sea posible para hacer corresponder el estadio particular que una persona podría tener con un período de tiempo particular.

El primer paso fue que los instructores reservaran tiempo para encontrarse con cada miembro, uno por uno, durante 30 minutos. En estos encuentros, se les proponía a los miembros que completaran una hoja de balance general, y que anotaran los beneficios y costos potenciales de la participación en el programa de ejercicios. También se les preguntó cuáles serían las barreras que potencialmente impedirían su permanencia en el programa y qué podría hacer al respecto en el gimnasio en su inquietud por permanecer en forma. Finalmente, se les pidió a los miembros que establecieran metas flexibles a corto y a largo plazo para sí mismos, las cuales serían escritas tanto por el miembro como por su entrenador.

Esta información ayudó a Jennifer a refinar el programa y a abrir líneas de comunicación entre los miembros y los entrenadores. A partir de estos encuentros individuales surgieron diversos temas, y Jennifer trató de ajustar a medida los programas del club para encontrar las necesidades de la mayoría de los miembros. Luego resumió y compartió la información con su equipo de trabajo.

Pronto ella diagramó los programas de ejercicio y las clases, al mismo tiempo que los miembros decían qué aspectos eran convenientes (debido a que el tiempo y la inconveniencia eran los principales factores que determinaban que los miembros se ejercitaran). La diagramación era flexible, y las clases se mantenían incluso si sólo asistía un solo miembro en un dado momento. Las clases incluían ejercicios que reunían los mínimos delineamientos desarrollados por el Colegio Americano de Medicina del Deporte para que la intensidad y la duración produjesen beneficios saludables. Se planearon una variedad de clases y actividades de ejercicios de forma tal que los miembros pudieran encontrar algo que disfrutaran hacer.

Jennifer implementó un sistema de compañeros: cada miembro forma una pareja con otro miembro, identificado por tener intereses y horarios similares.

Como una extensión del sistema de compañeros: Jennifer aprendió el nombre de los cónyuges u otras personas significativas para los miembros. Cuando era posible, se realizaban llamadas telefónicas a estas personas y se les decía cuán importante era su apoyo para mantener al miembro motivado. Se alentaba a los cónyuges a que se ejercitasen consigo mismos, con la asistencia de los entrenadores físicos del gimnasio.

Finalmente, Jennifer planificó competencias en categorías diferentes, que incluían la mejor asistencia del mes, la mayor asistencia de días consecutivos y el más entusiasta (elegido por los entrenadores). Los premios incluían remeras, cenas gratuitas, masajes gratuitos y un mes extra gratis para el socio.

Después de seis meses, Jennifer evaluó el programa. Encontró que la tasa de asistencia para las clases de ejercicio formal crecieron un 25% y que la asistencia al gimnasio general se incrementó en un 20%. Además, los nuevos socios tuvieron un incremento del 30% respecto del año anterior. Jennifer y los dueños del gimnasio estuvieron satisfechos con este progreso. Al utilizar los datos de los miembros del gimnasio y de su equipo de trabajo, y los últimos conceptos de las investigaciones del mantenimiento del ejercicio, Jennifer hizo del programa un éxito.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Analice por qué las personas hacen ejercicio o no.

   Aunque se ha intentado convencer a la población general sobre el auge de la actividad física, la mayoría de los adultos continúan sin ejercitarse de forma regular, y sólo un pequeño porcentaje de los que sí se ejercitan realmente lo hacen de forma suficiente como para obtener beneficios saludables. En consecuencia, el primer problema es conseguir que las personas comiencen un programa de ejercicios. Las personas, en general, siguen un programa que derive en los muchos beneficios del ejercicio, lo que incluye el control del peso, el riesgo reducido a una enfermedad cardiovascular, la reducción del estrés y de la depresión, la mejora de la autoestima y el incremento del esparcimiento. Las principales razones del porqué las personas lo abandonan incluyen una percepción de falta de tiempo, falta de energía y falta de motivación.

2. Explique los diferentes modelos de la conducta del ejercicio.

   Los modelos teóricos proporcionan una introducción al proceso de adopción y mantenimiento de un régimen de ejercicio, la teoría de la conducta planificada, la teoría social cognitiva, el modelo ecológico y el modelo transteórico. Este último ofrece la ventaja de explicar el proceso por el cual los individuos se mueven a través de las distintas etapas de la adopción, la conducta y el mantenimiento del ejercicio.

3. Describa los factores determinantes del mantenimiento del ejercicio.

   Los factores determinantes de la conducta del ejercicio se encuentran en dos categorías: los personales y los del ambiente. Los factores personales incluyen variables demográficas (p. ej., género y estado socioeconómico), variables cognitivas y de la personalidad (p. ej., confianza en uno mismo, conocimiento de la salud y del ejercicio) y del comportamiento (p. ej., dejar de fumar, hacer dieta). Los factores ambientales incluyen el ámbito social (p. ej., apoyo social, influencias familiares anteriores), el ámbito físico (p. ej., intensidad, programa grupal o individual). Recientemente se ha demostrado que también es importante el ámbito de la intervención, en un lugar comunitario que produzca una mayor continuidad.

4. Identifique las estrategias para incrementar el mantenimiento del ejercicio.

   Para incrementar el mantenimiento del ejercicio son útiles seis enfoques. Éstos son: a) modificación del comportamiento (p. ej., indicadores, contratos, recompensas, comunicación de resultados), b) refuerzos, c) enfoque cognitivo-conductual (p. ej., establecimientos de metas, asociación o disociación), d) toma de decisión (p. ej., planilla de decisión), e) apoyo social (p. ej., de compañeros de clase, de la familia) y f) estrategias intrínsecas.

5. Exponga lineamientos para mejorar el mantenimiento del ejercicio.

   Para implementar programas de ejercicio que maximicen la continuidad del ejercicio, un grupo de líderes debería hacer que el ejercicio sea disfrutable y conveniente, proporcione apoyo social, estimule la ejercitación con un amigo, proporcione recompensas por asistencia y participación, y ofrezca a los participantes una gama de actividades para elegir.

PALABRAS CLAVE

modelo de creencias de salud	modelo transteórico	desvanecimiento
teoría de la conducta planificada	modelo ecológico	asociación
norma subjetiva	autocontrol	disociación
teoría social cognitiva	indicadores	planilla de decisión

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. ¿Por qué es importante entender las razones de las personas para comenzar y continuar en los programas de ejercicio, como también el abandono de éstos? Utilice los datos del Departamento de Salud y Servicios Humanos para analizar su respuesta.
2. Su amigo es sedentario y debería iniciar un programa de ejercicio regular, pero no lo considera importante. ¿Cuáles son tres razones que le citaría a su amigo para convencerlo?
3. ¿Por qué el mantenimiento del ejercicio es un problema?
4. Analice los principales puntos respecto del modelo de creencias de salud, de la teoría de la conducta del ejercicio y de la teoría social cognitiva relacionada con el comportamiento del ejercicio.
5. Analice el modelo transteórico del cambio conductual para un ejercitador e incluya las diferentes etapas del cambio.
6. ¿De qué forma el modelo transteórico apoya la noción de coincidencia tratamiento-cliente?
7. Brinde tres ejemplos de procesos cognitivos y conductuales de los cambios en el comportamiento del ejercicio.
8. Analice tres factores personales y las formas en las que afectan y predicen las tasas de mantenimiento.
9. ¿Cuáles son las relaciones entre la grasa corporal, el riesgo de enfermedad cardiovascular y el mantenimiento? ¿Qué implicancias tiene esto para el practicante?
10. Analice tres factores ambientales, físicos y sociales, de cómo se relacionan con el mantenimiento del ejercicio y con la estructuración de los programas de ejercicio.
11. Analice tres estrategias diferentes de modificación de la conducta para el mantenimiento del ejercicio, y describa estudios que han encontrado efectiva estas estrategias.
12. Sobre la base de investigaciones acerca de los efectos de establecer metas para el mantenimiento, ¿cómo utilizaría estas metas para planificar un programa de ejercicios?
13. ¿Cómo se utiliza la planilla de decisión para ayudar a las personas a adherirse a un programa de ejercicios? ¿Qué estudios de investigación demuestran su efectividad?
14. Analice dos estudios del uso del apoyo social para mejorar el mantenimiento.
15. ¿Por qué la estrategia intrínseca del mantenimiento del ejercicio es considerada el mejor enfoque a largo plazo? Proporcione evidencia empírica para avalar su respuesta.
16. Analice tres métodos para reducir las recaídas en el abandono de un programa de ejercicio.
17. Analice tres formas de mejorar la adherencia a las habilidades mentales.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Usted es contratado como el nuevo director de entrenamiento por su gimnasio local. La tasa de abandono ha sido grande en el pasado. Usted reconoce que el mantenimiento del ejercicio es dificultoso, pero su jefe quiere que incremente las tasas de participación y mantenimiento del ejercicio. ¿Cómo diseñaría un programa que maximizara las tasas de mantenimiento? Sea específico respecto de los principios que utilizaría y de los programas que implementaría.
2. Una gran compañía está preparada para construir las instalaciones de un gimnasio. La compañía lo contrata a usted como un consultor para analizar qué incluir en el edificio, dónde hacerlo, qué equipo adquirir y otros factores para maximizar la participación del público. Dado que usted conoce investigaciones sobre los determinantes del mantenimiento del ejercicio, ¿qué recomendaciones específicas proporcionaría a la compañía?

19

Psicología en las lesiones deportivas

Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. comentar el papel que desempeñan los factores psicológicos en las lesiones asociadas con el ejercicio y el deporte,
2. identificar los antecedentes psicológicos que puedan predisponer a las personas a las lesiones deportivas,
3. comparar y diferenciar explicaciones de la relación estrés-lesiones,
4. describir las reacciones psicológicas típicas que provocan las lesiones,
5. identificar signos de mala adaptación a la lesión y
6. explicar la forma de implementar habilidades y estrategias psicológicas que permitan acelerar el proceso de rehabilitación.

Transcurría el primer partido de la temporada de fútbol americano y el tackle defensivo de los Vikings de Minnesota, Keith Millard, era uno de los jugadores más importantes de la NFL (National Football League). En un momento, mientras corría a gran velocidad detrás del mariscal de campo de los Tampa Bay Buccaneers, Millard sufrió una grave lesión en la rodilla. La periodista deportiva Jill Lieber (1991) capturó su reacción en una entrevista:

> "MI RODILLA ESTÁ DESTRUIDA. MI RODILLA ESTÁ DESTRUIDA. MI CARRERA SE TERMINÓ. TODO TERMINÓ. ESTOY ACABADO." DESESPERADO POR LA DESGRACIA QUE ACABABA DE SUFRIR MILLARD, HUNDIÓ LA CABEZA ENTRE LAS MANOS Y COMENZÓ A LLORAR CON UNA FUERZA TAL QUE SACUDIÓ SU CUERPO DE 1,95 METROS DE ALTURA Y 120 KG DE PESO. [...] ERA IMPOSIBLE ESTAR CERCA DE ÉL, LES GRITABA A LAS ENFERMERAS, SE NEGABA A COMER Y GOLPEABA ESTREPITOSAMENTE LAS MULETAS CONTRA EL PISO, EN LUGAR DE TRATAR DE APRENDER A USARLAS. [...] AVERGONZADO POR EL ASPECTO VULNERABLE QUE PRESENTABA EN EL LECHO, MILLARD SE SINTIÓ TAN INCÓMODO CUANDO LOS ENTRENADORES Y LOS DEMÁS JUGADORES DE LOS VIKINGS FUERON A VISITARLO QUE CUANDO SE RETIRARON LLAMÓ POR TELÉFONO A DAN ENDY, DEL DEPARTAMENTO DE RELACIONES PÚBLICAS DEL EQUIPO, Y LE DICTÓ UNA NOTA EN LA QUE ESPECIFICABA LACÓNICAMENTE: "NO QUIERO MÁS VISITAS". [...] CUANDO MILLARD COMENZÓ CON EL PROCESO DE REHABILITACIÓN DE SU RODILLA EN EL CENTRO DE PRÁCTICAS DE LOS VIKINGS A MEDIADOS DE OCTUBRE, SE MOSTRÓ DURO E INVENCIBLE Y NO PERMITIÓ QUE SUS COMPAÑEROS DE EQUIPO SUPIERAN QUE EXPERIMENTABA UN DOLOR AGUDÍSIMO (PP. 37-38).

Millard se recuperó y pudo volver a jugar, pero sus reacciones después de la lesión demostraron claramente que, además de la lesión física, había sufrido una lesión psíquica. Debido a casos similares al de Millard, la psicología de las lesiones deportivas se ha convertido en un área de gran interés para una población mucho más amplia que la de los deportistas de elite. Es un área que le interesa a toda persona –sea un deportista, un entusiasta del ejercicio o una bailarina– que haya sufrido una lesión relacionada con la actividad física, o a todo director técnico, entrenador deportivo o preparador físico de participantes en ejercicios de resistencia que ayude a los deportistas a rehabilitarse después de sufrir una lesión.

LOS FACTORES PSICOLÓGICOS QUE INFLUYEN EN LAS LESIONES DEPORTIVAS

Se calcula que en los ámbitos del deporte, del ejercicio y de la recreación de los Estados Unidos se lesionan entre 3 y 17 millones de personas por año (Bijur y cols., 1995; Booth, 1987; Kraus y Conroy, 1984). Por ejemplo, anualmente alrededor de 3,5 millones de niños estadounidenses de 14 años, y de menor edad, se lesionan mientras practican algún deporte o participan en actividades recreativas (National Safe Kids Campaign [Campaña Nacional de Seguridad Infantil], 2004). Las personas con un alto nivel de estrés en su vida diaria sufren más lesiones relacionadas con el deporte y el ejercicio que las personas que viven con un nivel de estrés menor.

Los factores físicos son las principales causas de lesiones deportivas, pero hay factores psicológicos que también pueden contribuir. Además, varias pruebas recientes revelan que los factores psíquicos desempeñan un papel importante en la rehabilitación de las lesiones. Por lo tanto, los profesionales idóneos deben conocer tanto las reacciones psicológicas que provocan las lesiones como los mecanismos con los que las estrategias mentales pueden facilitar la recuperación.

Los psicólogos especializados en deportes Jean Williams y Mark Andersen (1988, 1998) han ayudado a dilucidar el papel que desempeñan los factores psicológicos en las lesiones deportivas. En la figura 19.1 se muestra una versión simplificada del modelo de estos autores, en la cual el lector podrá ver que la relación entre las lesiones deportivas y los factores psíquicos se basa fundamentalmente en el estrés. En particular, una situación deportiva potencialmente estresante (p. ej., una competencia, una práctica importante o un mal desempeño) puede contribuir a que un deportista se lesione en una medida que dependerá del deportista y del grado de amenaza que perciba en la situación (véase el cap. 4). Una situación percibida como amenazante aumenta el estado de ansiedad, lo que genera una variedad de cambios en la concentración o la atención y en la tensión muscular (p. ej., distracción y contracción). Esto, a su vez, aumenta la probabilidad de sufrir lesiones.

Sin embargo, el estrés no es el único factor psicológico que incide en las lesiones deportivas. Como el lector también habrá observado en la figura 19.1, tanto los factores de la personalidad como los antecedentes de situaciones estresantes y los recursos para afrontar circunstancias adversas repercuten en el proceso del estrés y, a su vez, en la probabilidad de que se sufra una lesión. Además, una vez producida la lesión, esos mismos factores influirán en el grado de estrés que cause y en el proceso de rehabilitación y recuperación posterior del individuo afectado. Por otra parte, las personas que desarrollan habilidades psicológicas –p. ej., fijación de metas, visualización de imágenes y relajación– se manejan mejor frente al estrés, lo que

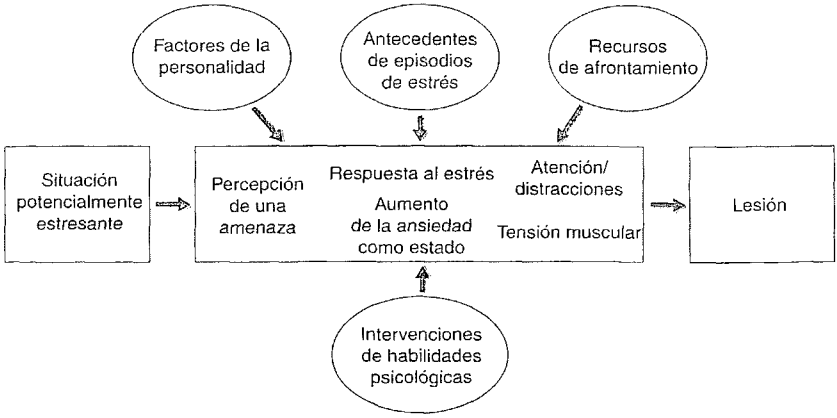


Figura 19.1 Modelo de la relación que existe entre el estrés y las lesiones deportivas.

Adaptada con la autorización de M. Anderson y J. Williams, 1988, de "A model of stress and athletic injury: Prediction and prevention", en: *Journal of Sport and Exercise Psychology* 10(3):297.

reduce tanto sus probabilidades de lesionarse como el estrés que les provocaría una lesión si la sufrieran.

Con esta descripción general del papel que pueden desempeñar los factores psíquicos en las lesiones relacionadas con el deporte y con la actividad física, podremos examinar de forma más exhaustiva las distintas partes del modelo.

Cómo se producen las lesiones

Los factores físicos del tipo de los desequilibrios musculares, las colisiones a alta velocidad, el exceso de entrenamiento y la fatiga física se consideran las principales causas de lesiones relacionadas con el deporte y el ejercicio. No obstante, como ya se dijo, hay factores psíquicos que también pueden intervenir. Se han identificado (Rotella y Heyman, 1986; Wiese y Weiss, 1987) factores de la personalidad, niveles de estrés y ciertas actitudes predisponentes como antecedentes psicológicos de lesiones vinculadas con el deporte y la actividad física. De hecho, en un estudio reciente, hasta el 18% de las pérdidas de tiempo causadas por lesiones fue explicado por factores psicosociales (Smith, Ptacek y Patterson, 2000).

Factores de la personalidad

Entre los primeros factores psicológicos que se asociaron con lesiones vinculadas con el deporte figuraban los rasgos de la personalidad. Los investigadores querían saber si rasgos como la autoimagen, la introversión-extraversión y la firmeza de carácter se relacionaban con las lesiones. Por ejemplo, ¿en los deportistas con un pobre concepto de sí mismos, la tasa de lesiones es más elevada que en sus homólogos con autoimágenes favorables? Lamentablemente, la mayor parte de los trabajos de investigación sobre la personalidad y las lesiones han carecido de consistencia y han sido afectados por los mismos problemas que caracterizaron la investigación sobre la personalidad y el deporte en general (Feltz, 1984a; véase también el cap. 2). Por supuesto, esto no significa que la personalidad no se relacione con la tasa de lesiones; significa que, hasta la fecha, no se han identificado y medido con buenos resultados las características personales específicas asociadas con las lesiones deportivas. En efecto, varios indicios recientes (Ford, Eklund y Gordan, 2000; Smith y cols., 2000) señalan que factores de la personalidad, como el optimismo, la autoestima, la intrepidez y la ansiedad como rasgo, desempeñan un papel en las lesiones deportivas. Sin embargo, ese papel es más complejo de lo que se pensaba, porque los factores de la personalidad tienden a moderar la relación existente entre el estrés y las lesiones.

Niveles de estrés

Por otra parte, los niveles de estrés han sido identificados como antecedentes importantes de las lesiones deportivas. En diversos trabajos de investigación se ha examinado la relación entre el estrés de la vida diaria y la tasa de lesiones (Andersen y Williams, 1988; Williams y Andersen, 1998). Las mediciones de este tipo de estrés se concentran en los cambios importantes en la vida de las personas, como por ejemplo perder a un ser querido, mudarse a otra

ciudad, casarse o cambiar de estatus económico. También se han estudiado factores estresantes y tensiones diarias menores, como conducir en medio del tráfico. En términos generales, puede decirse que hay indicios que sugieren que los deportistas con mayor nivel de estrés en la vida diaria experimentarían más lesiones que los que viven con menos nivel de estrés. Por lo tanto, los especialistas en acondicionamiento físico y deportes deben averiguar si ha habido cambios importantes y episodios estresantes en la vida de los deportistas y, en caso de que los haya habido, revisar y adaptar cuidadosamente los esquemas de entrenamiento, además de proporcionar ayuda psicológica.

La relación entre el estrés y las lesiones es muy compleja. En un estudio de 452 deportistas de ambos sexos y segunda enseñanza, que practicaban baloncesto, lucha y gimnasia, se exploró la relación entre los episodios estresantes de la vida diaria, el apoyo social y emocional de la familia, de los amigos y entrenadores, la capacidad para afrontar situaciones adversas, y la cantidad de días en los que no habían podido participar en sus respectivos deportes por causa de lesiones (Smith, Smoll y Ptacek, 1990). No se halló relación alguna entre estos factores a lo largo de un período escolar, pero al estrés diario se lo asoció con lesiones deportivas en el subgrupo específico de deportistas con bajo nivel de apoyo social y escasa capacidad para afrontar situaciones adversas. Estos resultados sugieren que si un deportista con las carencias que se acaban de mencionar experimentara cambios importantes en su vida, estaría expuesto a un riesgo más elevado de lesionarse al practicar su deporte. Asimismo, las personas que tienen la autoestima baja, son pesimistas y poco resueltas (Ford y cols., 2000) o presentan un nivel más elevado de ansiedad como rasgo (Smith y cols., 2000), experimentan más lesiones deportivas o pierden más tiempo como resultado de sus lesiones. Los entrenadores y los directores técnicos deben estar pendientes de estos deportistas de riesgo. Este hallazgo avala el modelo de Andersen y Williams, que subraya la importancia de considerar los múltiples factores psicológicos que influyen en la relación entre el estrés y las lesiones.

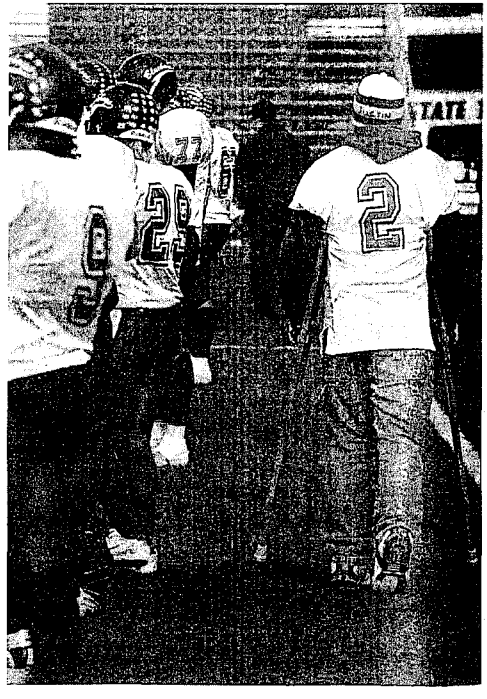
Diversos investigadores también identificaron las fuentes específicas de estrés de los deportistas cuando se lesionaban y cuando se hallaban en el proceso de rehabilitación (Gould, Udry, Bridges y Beck, 1997b). Un descubrimiento interesante fue que las fuentes de estrés máximo no se relacionaban con los aspectos físicos de las lesiones, y que los agentes causantes de estrés que se mencionaban más a menudo eran las reacciones psíquicas –p. ej., miedo de lesionarse nuevamente, sensación de que las esperanzas y los sueños se habían hecho añicos, comprobar que los otros conseguían sus metas de rendimiento– y las preocupaciones sociales –falta de atención, aislamiento y relaciones negativas–. Por ejemplo, un esquiador de elite comentaba:

> ME SENTÍA AISLADO, SEPARADO DEL EQUIPO DE ESQUÍ. ÉSE FUE UNO DE LOS PROBLEMAS QUE TUVE. BÁSICAMENTE, NO ME SENTÍA CUIDADO. AL LLEGAR A CASA, TUVE LA SENSACIÓN DE QUE ELLOS (LOS DEL EQUIPO DE ESQUÍ) ME ENCERRABAN; DEJARON TODO MI EQUIPAJE TIRADO Y SE FUERON. YO SENTÍ QUE ESO ERA COMO SI ME DIJERAN: "TE VEMOS CUANDO TE MEJORES". FUE UNA ÉPOCA MUY DIFÍCIL PARA MÍ.

Otro esquiador lesionado afirmaba:

> FUE DIFÍCIL, REALMENTE DIFÍCIL... PORQUE ESE VERANO ERA UN AÑO OLÍMPICO, Y LA GENTE PASÓ MUCHO TIEMPO PRACTICANDO PARA PERFECCIONARSE. VOLVÍ EN EL OTOÑO, Y VI QUE TODO EL MUNDO ESQUIABA MUY BIEN PORQUE TODOS ESTABAN ANSIOSOS Y EXCITADOS POR EL AÑO OLÍMPICO, Y YO ACABABA DE VOLVER A LA NIEVE.

Otras preocupaciones estresantes que experimentaban estos deportistas incluían problemas físicos (p. ej., dolor, inactividad física), tratamientos médicos (incertidumbre clínica, gravedad del diagnóstico), dificultades con la



La sensación de estar separado de los compañeros de equipo puede causar estrés en un deportista lesionado, y, además, obstaculizar los procesos de rehabilitación y recuperación.

rehabilitación (lidiar con un progreso lento, rehabilitarse solo), dificultades económicas, preocupación acerca de la carrera y sensación de oportunidades perdidas. Es importante que las personas que trabajan con deportistas lesionados estén familiarizadas con estas fuentes de estrés.

La enseñanza de técnicas para manejar el estrés (véase el cap. 12) no sólo puede ayudar a los deportistas y a los que practican ejercicio a desempeñarse con mayor eficacia, sino que también puede reducir el riesgo de que se lesionen y de que se enfermen. En un estudio sobre ensayos clínicos bien concebidos, los remeros universitarios, que fueron asignados al azar para un entrenamiento en el manejo cognitivo de la conducta frente al estrés, *versus* un grupo control con acondicionamiento –cuyos integrantes recibieron sólo los elementos conceptuales del programa, y no el entrenamiento en habilidades reales–, perdieron menos días debido a lesiones o enfermedades a lo largo de una temporada (Perna, Antoni, Baum, Gordon y Schneiderman, 2003), lo que se verificó en un estudio más controlado de los resultados hallados anteriormente en gimnastas de competición (Kerr y Goss, 1996).

Relación entre el estrés y las lesiones

Entender que los deportistas que experimentan altos niveles de estrés en su vida diaria son más propensos a lesionarse puede ser de gran ayuda para diseñar programas de medicina deportiva eficaces para tratar las reacciones provocadas por el estrés y prevenir las lesiones. Se han propuesto dos teorías principales para explicar la relación de las lesiones con el estrés.

Trastornos de la atención

Un punto de vista promisorio sostiene que el estrés interrumpe la atención del deportista porque reduce la atención periférica (Williams, Tonyman y Andersen, 1991). Por ejemplo, en un equipo de fútbol americano, un mariscal de campo sometido a gran estrés puede estar expuesto a sufrir una lesión porque no ve a un defensor que carga a toda velocidad contra él desde su costado. Cuando sus niveles de estrés son inferiores, este jugador tiene un campo más amplio de atención periférica y puede ver al defensor a tiempo para evitar una captura y la lesión ulterior.

También se ha sugerido que el aumento de la ansiedad como estado provocaría distracción y pensamientos irrelevantes. Por ejemplo, una ejecutiva que practica *jogging* a la hora del almuerzo después de haber sostenido una discusión con una colega podría estar desatenta, pasar por alto un desnivel en la pista para correr, pisarlo y torcerse un tobillo.

Aumento de la tensión muscular

Un alto nivel de estrés puede acompañarse de una tensión muscular considerable que interfiera en la coordinación normal y aumente la probabilidad de sufrir una lesión (Smith y cols., 2000). Por ejemplo, un gimnasta con un alto nivel de estrés puede experimentar más tensión muscular que la deseable, y como consecuencia de ello caer de la barra de equilibrio y lesionarse.

Los profesores y los preparadores físicos que trabajan con un deportista que está experimentando cambios importantes en su vida (p. ej., una estudiante de segunda enseñanza cuyos padres se encuentran en pleno divorcio) deben vigilar de cerca la conducta de ese deportista. Si la estudiante del ejemplo muestra signos de aumento de la tensión muscular o dificultades inusuales con la atención durante su desempeño, sería sensato disminuir la intensidad del entrenamiento y comenzar a utilizar estrategias de manejo del estrés.

Otras explicaciones de las lesiones basadas en la psicología

Además del estrés, los psicólogos especializados en deportes que trabajan con deportistas lesionados han identificado ciertas actitudes que predisponen a los jugadores a las lesiones. Rotella y Heyman (1986) observaron que las actitudes de algunos entrenadores –como los que aconsejan "Esfuérzate y da siempre el 110%" o "Si te lesionas no servirás para nada"– pueden aumentar la probabilidad de que los deportistas se lesionen.

Esfuérzate y da el 110%

Las consignas del tipo "Esfuérzate o vete a tu casa", "No hay triunfo sin dolor" y "Esfuérzate hasta el agotamiento" tipifican la orientación a esforzarse por conseguir el 110% que promueven muchos entrenadores. Al premiar ese esfuerzo, sin subrayar también la necesidad de reconocer y aceptar las lesiones, los entrenadores alientan a los deportistas a su cargo a que jueguen duro o asuman riesgos indebidos (Rotella y Heyman, 1986). Por ejemplo, un jugador de fútbol americano universitario puede ser recompensado de forma reiterada por sacrificar su cuerpo en equipos especiales. Este jugador, que siempre arriesga más y pone en juego su físico para cubrirse de las patadas, un día choca con otro jugador y sufre una lesión grave.

- Los deportistas y los atletas deben aprender a distinguir el malestar normal que acompaña la sobrecarga y el aumento de volumen del entrenamiento, del dolor que acompaña las lesiones recientes.

Esto no significa que los deportistas no deban jugar en forma enérgica y golpearse duramente en el fútbol americano, la lucha o el rugby, pero no se debe hacer tanto hincapié en el concepto de rendir el 110% porque los jugadores asumirán riesgos indebidos –como lanzar o atajar con la

cabeza hacia abajo en el fútbol americano–, y eso aumentará las probabilidades de que sufran lesiones graves.

La orientación para esforzarse no se limita a los deportes de contacto. Muchos deportistas y muchos atletas son socializados en la creencia de que deben entrenarse a través del dolor y de que "más siempre es mejor". En consecuencia, se entrenan en exceso y son afectados por trastornos del tipo del codo del tenista, las microfracturas del borde anterior de la tibia, el hombro del nadador u otras lesiones. Algunos profesionales especializados en medicina deportiva creen que estos tipos de lesiones por sobreuso están aumentando, en especial en deportistas jóvenes (DiFiori, 2002; Hutchinson e Ireland, 2003). El entrenamiento físico duro implica malestar, pero, como ya se dijo, los deportistas y los atletas deben aprender a distinguir el malestar normal que acompaña la sobrecarga y al aumento de volumen del entrenamiento, del dolor que acompaña las lesiones recién sufridas.

SI TE LESIONAS, NO SERVIRÁS PARA NADA

Algunas personas aprenden a sentirse inservibles cuando están lesionadas, una actitud que se desarrolla de varias maneras. Los entrenadores, conscientemente o de otro modo, pueden transmitir la idea de que para un deportista el triunfo es más importante que el bienestar personal. Cuando un jugador se lesiona, deja de contribuir a la victoria de su equipo. Por lo tanto, el entrenador ya no lo considera útil y el jugador lo percibe rápidamente. Los deportistas quieren sentirse valiosos –como ganadores–, de modo que juegan aunque estén lesionados y sufren lesiones aun peores. Una forma menos directa de transmitir esta actitud, según la cual una lesión significa *inutilidad*, es comunicar lo "correcto", por ejemplo: "¡Avísame cuando te lastimes!", "¡Tu salud es más importante que ganar!"–; sin embargo luego actúan de manera muy diferente cuando un jugador se lesiona. El jugador es ignorado, actitud de la que infiere que estar lesionado equivale a ser menos valioso. Los deportistas adoptan rápidamente una actitud que los induce a jugar, aunque estén lesionados. El estudio de casos de "Dolor causado por la lesión y malestar asociado con el entrenamiento" ilustra cómo se debe alentar a los deportistas a que se entrenen duramente sin correr el riesgo de lesionarse.

LAS REACCIONES PSÍQUICAS FRENTE A LAS LESIONES RELACIONADAS CON EL DEPORTE Y EL EJERCICIO

A pesar de adoptar precauciones físicas y psicológicas, muchas personas que participan en actividades físicas vigorosas sufren lesiones. Hasta en los programas mejor administrados, mejor equipados y mejor supervisados existe un riesgo intrínseco de lesión, de modo que es importante conocer las reacciones psíquicas que provocan las lesiones motivadas por la actividad.

Los especialistas en psicología del deporte y los entrenadores deportivos han identificado diversas reacciones

Dolor causado por la lesión y malestar asociado con el entrenamiento

Sharon Taylor entrena un equipo de nadadores que a lo largo de los años han sufrido innumerables lesiones por sobreuso. Sin embargo, los integrantes del equipo están orgullosos de su ética de trabajo duro. Cuando incorporó los lineamientos del psicólogo especializado en natación, Keith Bell (1980), Sharon pensaba que el equipo consideraba el malestar normal asociado con el entrenamiento (dolor) como un signo de crecimiento y progreso, en lugar de considerarlo algo atroz e intolerable. Para su equipo, el malestar del entrenamiento normal no era una señal para detenerse, sino un reto para seguir adelante.

Como a lo largo del tiempo los nadadores de Sharon llevaron su filosofía de entrenamiento demasiado lejos y malinterpretaron el punto de vista de Bell Sharon, se fijó el objetivo de que sus nadadores aprendieran a diferenciar entre el malestar asociado con el entrenamiento y el dolor causado por una lesión. Al comienzo de la temporada, les comentó sus preocupaciones y les preguntó quiénes de ellos habían sufrido lesiones por sobreuso la temporada anterior, para explicarles la diferencia entre continuar con las sesiones de entrenamiento (venciendo el malestar) e ignorar las lesiones (p. ej., no detenerse ni avisarle a la entrenadora cuando les dolía un hombro). Cambió la consigna del equipo "No hay triunfo sin dolor" por "Entrenamiento duro e inteligente". Además, reformó el esquema de ciclos de entrenamiento para incluir más días libres y estableció una nueva regla según la cual, en los días libres, nadie podía nadar ni levantar peso. Durante la temporada, Sharon analizó periódicamente con los integrantes del equipo la diferencia entre lesión y malestar, y reforzó la conducta correcta con elogios y recompensas ocasionales. Además, informó a los padres de sus nadadores que era necesario que controlaran los dolores crónicos de sus hijos.

A medida que progresaba la temporada, los nadadores comenzaron a entender la diferencia entre el dolor causado por una lesión y el malestar normal asociado con el entrenamiento enérgico; y, al final de la temporada, la mayoría de ellos se encontraban bien, no se habían lesionado y estaban ansiosos por participar en el encuentro estatal.

psíquicas frente a las lesiones. Algunas personas consideran que una lesión es un desastre, como en el caso del jugador de fútbol americano Keith Millard. Otras pueden considerar su lesión como un alivio (una oportunidad para interrumpir prácticas tediosas, salvar las apariencias si no están jugando bien, o incluso tener una excusa aceptable para dejar de entrenar). Aunque puede haber muchas reacciones distintas, algunas son más comunes que otras, y los profesionales del deporte y del acondicionamiento físico (*fitness*) deben observar esas respuestas.

RESPUESTAS EMOCIONALES

Cuando comenzaron a examinar la psicología de las lesiones en los deportistas, los psicólogos dedicados a esa especialidad pensaron en primer lugar que la reacción de las personas ante las lesiones asociadas con el deporte o el ejercicio era similar a la respuesta que muestran los individuos ante la inminencia de la muerte. Según este punto de vista, los atletas que practican ejercicio y los deportistas que se lesionan suelen atravesar un proceso de **reacción de duelo** que consta de cinco etapas:

1. Negación
2. Enojo
3. Negociación
4. Depresión
5. Aceptación y reorganización

Esta reacción de duelo ha sido citada en muchos de los artículos publicados sobre la psicología de las lesiones deportivas, pero hay pruebas de que, aunque las personas puedan experimentar muchas de las emociones citadas en respuesta a una lesión, no siguen un patrón estereotípico establecido ni pasan necesariamente por cada una de las emociones correspondientes a las cinco etapas mencionadas (Brewer, 1994; Evans y Hardy, 1995; Quinn y Fallon, 1999; Udry, Gould, Bridges y Beck, 1997). Hoy los psicólogos especializados en deportes recomiendan que las respuestas típicas a las lesiones se consideren de una manera más general y flexible –las personas no atraviesan en forma perfectamente organizada fases establecidas con un orden predeterminado–. En lugar de ello, muchas experimentan más de una de esas emociones y pensamientos simultáneamente, o vuelven a estadios que habían experimentado con anterioridad. No obstante, aunque las respuestas emocionales a las lesiones sufridas no son fijas ni ordenadas –como los psicólogos deportivos pensaron alguna vez–, cabe esperar que los individuos lesionados muestren tres categorías generales de respuestas (Udry y cols., 1997):

1. *Procesamiento de la información relacionada con la lesión.* El deportista lesionado se concentra en la información vinculada con el dolor que le provoca la lesión, es consciente de la magnitud de la lesión, pregunta cómo sucedió y reconoce las consecuencias negativas y los inconvenientes que le causa.

2. *Trastorno emocional y conducta reactiva.* Al advertir que se ha lesionado, el deportista puede sufrir agitación emocional, experimentar emociones fluctuantes, sentirse emocionalmente vacío, experimentar sentimientos de aislamiento y desconexión, y tener una sensación de *shock*, incredulidad, negación o autocompasión.

3. *Expectativas y estrategias de afrontamiento positivas.* El deportista acepta la lesión y la afronta, comienza a realizar esfuerzos para manejarla con éxito, muestra una buena actitud, es optimista y experimenta un alivio al sentir que progresa. Como reacción a la lesión, la mayoría de los deportistas atraviesan estos procesos emocionales generales, pero la velocidad y la facilidad con las que progresan varían ampliamente. Por ejemplo, una persona puede atravesar el proceso en un día o dos, mientras que otras pueden tardar semanas o incluso meses en hacerlo. En un estudio de largo plazo sobre 136 deportistas australianos con lesiones graves, se comprobó que el período inmediatamente posterior a la lesión se caracterizaba por las emociones más negativas (Quinn y Fallon, 1999).

OTRAS REACCIONES

Los deportistas también experimentan otras reacciones psíquicas frente a las lesiones (Petitpas y Danish, 1995). Las que se mencionan a continuación son algunas de ellas:

Componentes psicológicos del proceso de recuperación de las lesiones

Uno de los avances más interesantes de la investigación en medicina se refiere a la forma en que influyen el estrés psicológico y las emociones en el proceso fisiológico de recuperación de las lesiones. Por ejemplo, Cramer, Roh y Perna (2000) indicaron que los altos niveles de depresión y estrés pueden alterar el proceso natural de curación del organismo. Específicamente, estos autores postularon que el estrés psíquico aumenta la concentración de catecolaminas y glucocorticoides, lo que obstaculiza el desplazamiento de las células del sistema inmunitario al sitio de la lesión e interfiere en la eliminación del tejido dañado. El estrés prolongado también puede disminuir las acciones de las hormonas y factores de crecimiento similares a la insulina, que son fundamentales durante el proceso de reconstrucción. Por último, se cree que el estrés también causa trastornos del sueño, otro factor que interfiere en la recuperación fisiológica (Perna y cols., 2003).

1. *Pérdida de identidad.* Algunos deportistas que ya no pueden participar en el juego debido a una lesión experimentan una pérdida de identidad personal. Esto significa que pierden una parte importante de sí mismos, lo que afecta intensamente su autoimagen.

2. *Miedo y ansiedad.* Muchos deportistas experimentan altos niveles de miedo y ansiedad cuando se lesionan. Les preocupa pensar si se recuperarán, si se volverán a lesionar y si alguien los reemplazará en forma permanente en la alineación del equipo. Como no pueden practicar ni competir, estos deportistas tienen tiempo de sobra para preocuparse.

3. *Falta de confianza.* Dada la imposibilidad de practicar y de competir y del deterioro de su estado físico, los deportistas lesionados pueden perder la confianza de sí mismos. Esta pérdida de la confianza puede desembocar en falta de motivación, menor rendimiento e incluso en una nueva lesión en caso de sobrecompensación.

4. *Disminución del rendimiento.* Debido a la disminución de la confianza y del tiempo de práctica perdidos, los deportistas pueden experimentar una declinación del rendimiento después de la lesión. Para muchos de ellos es difícil reducir las expectativas, y es posible que tengan la esperanza de recuperar el nivel de rendimiento que tenían antes de lesionarse.

La pérdida de identidad personal es particularmente importante para los deportistas que sólo se definen a través del deporte. Las personas que sufren una lesión que pone fin a su actividad o a su carrera pueden requerir una atención psicológica especial y, a menudo, prolongada.

Signos de mala adaptación a la lesión

La mayoría de las personas responden a las lesiones con algunas emociones negativas, pero sin grandes dificultades para afrontarlas. Una encuesta realizada a nivel nacional reveló que los entrenadores deportivos encuestados derivaban al 8% de los deportistas lesionados a asesoramiento psicológico (Larson, Starkey y Zaichkowsky, 1996). ¿Cómo se puede saber si un deportista o un atleta que practica ejercicio muestra una respuesta "normal" a una lesión, o si está experimentando dificultades graves que requieren atención especial?

Los síntomas que se mencionan a continuación son signos de alarma acerca de una falta de adaptación a las lesiones deportivas (Petitpas y Danish, 1995):

- Sentimientos de enojo y confusión
- Obsesión con la idea de cuándo será posible volver a jugar
- Negación (p. ej., "Esto no es nada")
- Retornos reiterados demasiado rápidos y las consiguientes lesiones nuevas
- Alardes exagerados acerca de logros anteriores
- Obsesión sobre síntomas físicos menores
- Sentimientos de culpa por no cumplir con el equipo
- Alejamiento de los seres queridos
- Oscilaciones rápidas del estado de ánimo
- Afirmaciones que indican que el deportista piensa que, se haga lo que se haga, la recuperación no se producirá

Un instructor o un entrenador en acondicionamiento físico que observa que un deportista presenta estos síntomas debe analizar la situación con un especialista en medicina del deporte y sugerir la ayuda especializada de un psicólogo o de un consejero deportivo. Asimismo, un preparador físico que advierta estas reacciones emocionales anormales frente a las lesiones en algún deportista a su cargo deberá derivar al deportista afectado a un psicólogo especializado en deportes o a otro prestador de salud mental calificado, de la misma manera en que debería hacerlo si un deportista no lesionado presentara problemas generales (p. ej., depresión, ansiedad generalizada grave) de naturaleza clínica.

➢ La mayoría de las personas experimentan una reacción típica frente a las lesiones, pero la velocidad y la facilidad con las que atraviesan las distintas etapas pueden variar ampliamente.

Función de la psicología del deporte en la rehabilitación de las lesiones

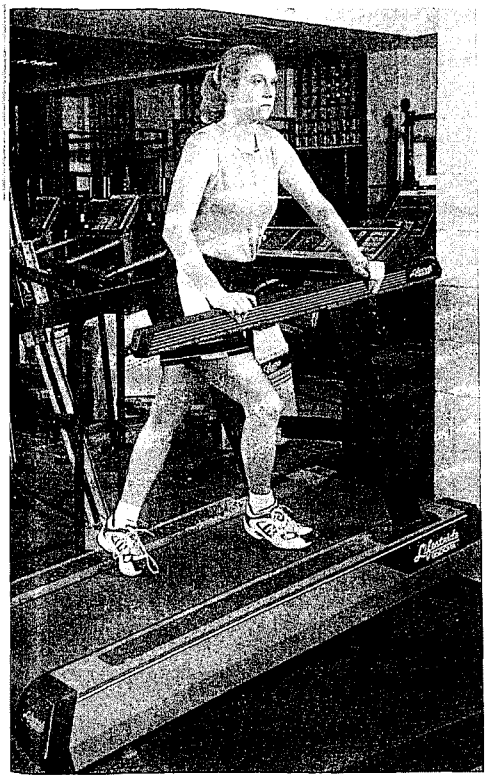
En los últimos años se han logrado avances extraordinarios en la rehabilitación de las lesiones relacionadas con el deporte y el ejercicio. Entre esos avances figura la recuperación activa, las técnicas quirúrgicas menos invasivas y el entrenamiento con peso. Las nuevas técnicas psicológicas también facilitan el proceso de recuperación de los deportistas lesionados, y los profesionales utilizan cada vez más un método holístico para curar tanto la mente como el cuerpo. El conocimiento de la psicología de la recuperación de las lesiones es importante para todas las personas relacionadas con el deporte y la actividad física.

Psicología de la recuperación

En un estudio destinado a determinar la forma en que contribuyen las estrategias psicológicas con la rehabilitación de las lesiones, Ievleva y Orlick (1991) examinaron si los deportistas con lesiones de la rodilla y el tobillo de curación rápida –menos de cinco semanas– utilizaban más estrategias y habilidades psicológicas que los deportistas con lesiones de curación lenta –más de 16 semanas–. Los investigadores realizaron entrevistas en las que evaluaron la actitud y las expectativas, el estrés y el control del estrés, el apoyo social, el monólogo interior posi-

tivo, la capacidad de visualización de imágenes saludables, la fijación de objetivos y las creencias; y comprobaron que los deportistas con lesiones de curación rápida usaban más estrategias de fijación de objetivos y de monólogo interior positivo y, hasta cierto grado, más técnicas de visualización de imágenes saludables, que los deportistas con lesiones de curación lenta.

En estudios más recientes también se demostró que las intervenciones psicológicas influyen positivamente sobre la recuperación de las lesiones (Cupal y Brewer, 2001), sobre el estado de ánimo del deportista en recuperación (Johnson, 2000), sobre la capacidad para afrontar la situación (Evans, Hardy y Fleming, 2000) y sobre la confianza (Magyar y Duda, 2000). Por ejemplo, en un ensayo clínico aleatorio bien efectuado, Cupal y Brewer (2001) examinaron los efectos de las técnicas de visualización de imágenes y de relajación sobre la fuerza de la rodilla, la ansiedad y el dolor en treinta deportistas que se recuperaban de una cirugía de reconstrucción del ligamento cruzado anterior de esa articulación. Los participantes en el estudio fueron asignados a un grupo con intervención, cuyos integrantes tomaron parte en diez sesiones de visualización y relajación guiadas; a un grupo control con intervención de tipo placebo, que recibió atención, aliento y apoyo, pero que no participó en las sesiones de visualización de imágenes y relajación, o a un grupo control sin ninguna intervención. Los resultados revelaron que, en comparación con los deportistas asignados al grupo control con placebo y al grupo control sin intervención, los que tomaron parte en las sesiones de visualización de imágenes y relajación experimentaron un nivel significativamente menor de ansiedad motivada por el temor a volver a lesionarse y a padecer dolor, a la vez que mostraron mayor fuerza en la rodilla. Por lo tanto, el empleo de estrategias de visualización de imágenes y de relajación durante la rehabilitación resultó beneficioso, tanto en el terreno físico como en el psicológico.



Es probable que los atletas lesionados que se encuentran automotivados completen su programa de rehabilitación.

El entrenamiento psíquico y los factores psicológicos no afectan solamente la recuperación de las lesiones y las reacciones emocionales que éstas provocan; también afectan el cumplimiento de los protocolos terapéuticos (Brewer y cols., 2000; Scherzer y cols., 2001). Específicamente, Brewer y cols. comprobaron que la motivación personal era un predictor importante del cumplimiento de los ejercicios en el hogar, mientras que Scherzer y cols. (2001) descubrieron que la fijación de metas y un monólogo interior positivo ejercían un efecto favorable sobre la realización completa de los ejercicios de rehabilitación en el hogar y el cumplimiento del programa. Estos hallazgos son importantes porque la falta de cumplimiento de las indicaciones médicas (p. ej., realizar ejercicios de rehabilitación, aplicarse hielo) constituye un problema serio en la rehabilitación de las lesiones.

Las encuestas realizadas entre los entrenadores deportivos también avalan estas conclusiones (Gordon, Milios y Grove, 1991; Larson y cols., 1996; Ninedek y Kolt, 2000; Wiese, Weiss y Yukelson, 1991). Por ejemplo, Larson y cols. les pidieron a 482 entrenadores que identificaran las características primarias de los deportistas que afrontaban con mayor o menor éxito sus lesiones. Los entrenadores observaron que los deportistas que afrontaban con mayor éxito las lesiones diferían de sus homólogos menos exitosos en ese sentido en los siguientes aspectos: cumplían mejor con sus programas de rehabilitación y tratamiento, mostraban una actitud más positiva con respecto al estado de su lesión y a la vida en general, eran personas con un mayor grado de motivación, dedicación y determinación, y formulaban más preguntas acerca de sus lesiones, por lo que estaban más informados a ese respecto. Cerca del 90% de esos entrenadores también opinaron que era importante o muy importante tratar los aspectos psicológicos de las lesiones.

Esta investigación indica claramente la importancia del papel que desempeñan los factores psicológicos en la recuperación de los deportistas lesionados. Por ende, el tratamiento de la lesión debe incluir técnicas psicológicas que refuercen la curación y la recuperación.

IMPLICACIONES EN EL TRATAMIENTO Y LA RECUPERACIÓN DE LAS LESIONES

La investigación sobre los componentes psicológicos de las lesiones deportivas demuestra claramente que debe recomendarse un método holístico que complemente la fisioterapia con estrategias psicológicas que faciliten la recuperación. El primer paso en la administración de este método holístico de recuperación es entender el proceso psicológico de la rehabilitación y la recuperación. En la figura 19.2 se describen las tres fases de la lesión y de la recuperación que identificaron Bianco, Malo y Orlick (1999) en su estudio sobre esquiadores de elite con lesiones y enfermedades graves. Cada estadio representa un desafío específico para el deportista y, por ende, muchas veces es necesario recurrir a enfoques psicológicos diferentes de la recuperación.

Por ejemplo, en la fase inicial de la lesión o de la enfermedad, es mejor concentrarse en ayudar al deportista a manejar el trastorno emocional que acompaña las primeras etapas de las lesiones. Una fuente importante de estrés en este primer estadio es la incertidumbre asociada con el diagnóstico todavía no establecido del trastorno y con las implicaciones que pueden llegar a tener algunos diagnósticos, de modo que el médico debe concentrarse en explicarle al deportista las características de su lesión. Durante la etapa de rehabilitación y recuperación, la tarea principal del médico es contribuir a que el deportista lesionado conserve la motivación y cumpla con los protocolos de rehabilitación. La fijación de objetivos y el mantenimiento de una actitud positiva, en especial durante las recaídas, son muy importantes en este sentido. Al final, está el retorno a la actividad plena: aunque un deportista esté físicamente preparado para participar en el deporte que practica, su recuperación no será completa hasta que pueda volver a funcionar normalmente en ese deporte. Además, hay indicios recientes de que el retorno a un funcionamiento competitivo normal, después de haber sufrido una lesión importante, es mucho más difícil de lo que suele creerse y, en general, lleva un tiempo considerable –de seis semanas a un año (Bianco y cols., 1999; Evans y cols., 2000).

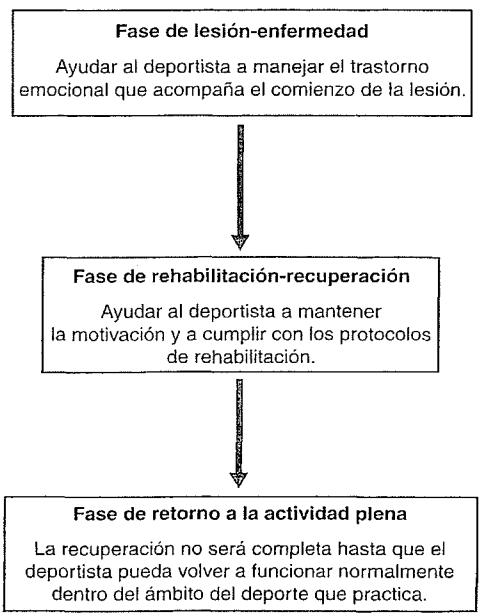


Figura 19.2 Las tres fases del proceso de recuperación de la lesión.

El conocimiento de los aspectos psicológicos de la rehabilitación de las lesiones deriva del conocimiento de las respuestas que provocan esas lesiones. Sin embargo, no basta con conocer el proceso de respuesta a la lesión. Hay una diversidad de técnicas y procedimientos psicológicos que facilitan el proceso de rehabilitación, como por ejemplo establecer una relación empática (*rapport*) con el deportista lesionado, proporcionarle información acerca de la lesión y el proceso de recuperación, enseñarle habilidades psíquicas específicas de afrontamiento, prepararlo para manejar con éxito las recaídas, fomentar el apoyo social y promover que aprenda –aprendizaje que debe alentarse– de otros deportistas lesionados.

En la sección que sigue analizaremos más detalladamente esas técnicas, y, para concluir ésta, diremos que es responsabilidad del psicólogo o del entrenador aprender y administrar estos procedimientos cuando corresponda hacerlo.

ESTABLECIMIENTO DE UNA RELACIÓN EMPÁTICA CON EL DEPORTISTA LESIONADO

Cuando los deportistas y los atletas que practican ejercicio se lesionan, experimentan sentimientos de escepticismo, frustración, enojo, confusión y vulnerabilidad. Estas emociones pueden representar una barrera difícil de sortear para lo cual, con el propósito de ayudar al deportista afectado, debe establecerse una relación empática con él. La empatía es útil para tratar de entender cómo se siente la persona lesionada, y también es útil demostrarle apoyo emocional y el deseo de esforzarse por estar a su lado. Hay que visitar a esa persona, hablarle por teléfono y demostrarle que se siente preocupación e interés por ella. Esto se torna especialmente importante cuando la lesión ha dejado de ser una novedad y el deportista se siente olvidado. Para establecer una relación de empatía, no es necesario mostrarse abiertamente optimista en cuanto a la rapidez de la recuperación. Es mejor ser positivo y subrayar el enfoque en equipo de la recuperación: "Éste es un período difícil, María, y vas a tener que trabajar duramente para superar

esta lesión. Sin embargo, yo estoy contigo en esto y juntos lograremos que te recobres".

INFORMAR AL DEPORTISTA LESIONADO ACERCA DE SU LESIÓN Y DEL PROCESO DE RECUPERACIÓN

Cuando un deportista se está recuperando de su primera lesión, hay que explicarle qué debe esperar durante el proceso de recuperación y ayudarlo a entender la lesión en términos prácticos. Por ejemplo, si un luchador de segunda enseñanza sufre una fractura de clavícula, se le puede mostrar una vara verde y explicarle que su fractura incompleta "en vara verde" tiene un aspecto parecido. También es importante que se le explique que en un mes su hombro estará mucho mejor. Hay que decirle que, como es probable que intente reanudar algunas actividades normales demasiado rápido, podría experimentar una recaída.

Se le debe describir el proceso de recuperación específico. Por ejemplo, el entrenador deportivo le puede indicar a un luchador que estará en condiciones de utilizar una bicicleta de ejercitación en dos o tres semanas, que podrá empezar a realizar ejercicios dentro de la amplitud de movimiento en dos meses, y que después seguirá con un programa de pesas que durará hasta que el área afectada haya recuperado los niveles de resistencia anteriores a la lesión. Entonces, y sólo entonces, podrá retornar a la lucha; primero, en condiciones de entrenamiento, y después, en una forma lenta y progresiva hasta volver al contacto pleno (en el libro *Functional Progressions for Sport Rehabilitation*, publicado por Tippett y Voight en 1995, el lector podrá hallar una explicación detallada del proceso de rehabilitación progresiva).

ENSEÑANZA DE HABILIDADES PSÍQUICAS ESPECÍFICAS DE AFRONTAMIENTO

Las habilidades psíquicas más importantes de aprender para facilitar la rehabilitación son la fijación de objetivos, el monólogo interior positivo, la visualización de imágenes y el entrenamiento en técnicas de relajación (Hardy y Crace, 1990; Petitpas y Danish, 1995; Wiese y Weiss, 1987).

➤ Para completar el proceso de recuperación, deben considerarse los aspectos físicos y psicológicos de la recuperación de la lesión.

La fijación de objetivos puede ser una técnica especialmente útil para los deportistas que se están rehabilitando de una lesión. Por ejemplo, Theodorakis, Malliou, Papaioannou, Beneca y Filactakidou (1996) comprobaron que la aplicación de la técnica de fijación de objetivos de rendimiento personal en los deportistas con lesiones en la rodilla era tan útil para facilitar el desempeño como su aplicación en deportistas sin lesiones, y arribaron a la conclusión de que, en combinación con estrategias destinadas a potenciar la autoeficacia, la fijación de objetivos de rendimiento personal puede ser particularmente útil para acortar la duración del proceso de recuperación de un deportista.

En algunas estrategias de fijación de objetivos que se usan con deportistas y atletas lesionados, se establece una fecha de regreso a la competencia, se determina el número de veces por semana que el deportista debe acudir a la sala de entrenamiento para recibir la terapia, y se decide la cantidad de ejercicios dentro de la amplitud de movimiento, de fuerza y de resistencia que se deben realizar durante las sesiones dedicadas a la recuperación. Los deportistas con un alto nivel de motivación tienden a ejercitarse más de lo necesario durante la terapia y pueden lesionarse nuevamente debido a esa sobreexigencia. Hay que subrayar la necesidad de que el deportista no se desvíe de los objetivos planificados y no se exceda si un día determinado se siente mejor.

Las estrategias basadas en el monólogo interior ayudan a contrarrestar la merma de la confianza que puede seguir a una lesión. Los deportistas deben aprender a poner fin a sus pensamientos negativos ("Nunca voy a mejorar") y reemplazarlos por otros positivos y realistas ("Hoy estoy deprimido, pero todavía me encuentro en el programa de rehabilitación; tendré paciencia y lo superaré").

La visualización de imágenes durante la rehabilitación también es útil en varios sentidos. Por ejemplo, un deportista lesionado puede visualizarse en el campo de juego para mantener sus habilidades como jugador y facilitar su retorno a la competencia, en tanto que otro puede acelerar la recuperación mediante el empleo de técnicas de creación de imágenes que le permitan visualizar la eliminación del tejido lesionado y el crecimiento de tejido y músculo nuevos y sanos. Esto puede sonar demasiado fantástico, pero la aplicación de técnicas de visualización de imágenes de la curación es característica de los pacientes que se curan rápidamente (véase el estudio sobre la curación de lesiones de la rodilla de Levleva y Orlick, 1991). En el recuadro de la página 458 –"Utilización de habilidades psíquicas relacionadas con el deporte para combatir el cáncer"– también se describe la forma en que una psicóloga especialista en deportes utilizó sus conocimientos sobre técnicas de visualización de imágenes y otras habilidades psíquicas relacionadas con el deporte para combatir el cáncer y alargar su vida (la técnica de visualización de imágenes de la curación tuvo su origen en los avances de los tratamientos no tradicionales del cáncer). Por último, Sordoni, Hall y Forwell (2000) comprobaron que los deportistas que usan técnicas de visualización de imágenes en su deporte no las utilizan automáticamente en la misma medida cuando se lesionan. Por lo tanto, las personas que asisten a los deportistas lesionados durante la rehabilitación deben alentarlos para que utilicen las técnicas de visualización durante ese período de la misma manera en que las utilizan cuando participan en su deporte.

- Para establecer una relación empática con el deportista lesionado hay que:
  - ver la situación desde su perspectiva, p. ej., pensar en cómo debe sentirse,
  - brindarle apoyo emocional y
  - ser realista, pero mostrar una actitud optimista y positiva.

El entrenamiento de la relajación puede ser útil para aliviar el dolor y reducir el estrés que suele acompañar las lesiones graves y el proceso de recuperación. Los deportistas también pueden utilizar técnicas de relajación para facilitar el sueño y reducir los niveles generales de tensión.

- Las personas con un alto grado de motivación tienden a sobreexigirse. Los deportistas que se están recuperando de una lesión no deben hacer más de lo que les indica su programa sólo porque un día determinado se sienten mejor.

ENSEÑANZA DE TÉCNICAS PARA AFRONTAR LAS RECAÍDAS

La rehabilitación de una lesión no es una ciencia precisa. Las personas se recuperan a diferentes velocidades y las recaídas son frecuentes, de modo que una persona lesionada debe aprender a afrontarlas y a manejarlas. Hay que informarle al deportista, durante la fase de empatía, que es probable que se produzcan recaídas, y, al mismo tiempo, alentarlo a que mantenga una actitud positiva con respecto a la recuperación. Las recaídas son normales, y no una causa de pánico; así que no hay razón para desalentarse.

- Hay que preparar al deportista lesionado para que pueda afrontar las recaídas durante el proceso de recuperación.

Las metas de la rehabilitación deben ser evaluadas y redefinidas en forma periódica. Para facilitar la enseñanza de habilidades de afrontamiento, se debe alentar a las personas lesionadas a que informen a sus seres queridos cuando experimenten recaídas. Si comentan lo que sienten, podrán recibir el apoyo social que necesitan.

PROMOCIÓN DEL APOYO SOCIAL

El apoyo social de los deportistas lesionados puede adoptar varias formas, entre las que figuran el sostén emocional de los amigos y los familiares, el apoyo informado de un entrenador que les diga frases del tipo "Estás en el camino correcto" o incluso un apoyo tangible como dinero de los padres (Hardy y Crace, 1991). Diversos trabajos de investigación recientes (Bianco, 2001; Green y Weinberg, 2001) han demostrado que el apoyo social tiene una importancia crítica para los deportistas lesionados, que necesitan sentirse cuidados por sus entrenadores y sus compañeros de equipo, confiar en que las personas escucharán sus preocupaciones sin juzgarlos y aprender de las formas en que se han recuperado otros de lesiones parecidas.

Es un error suponer que el apoyo social adecuado llegará en forma automática. Como ya se comentó, ese apoyo suele ser más fácil de conseguir en el período inmediatamente posterior a la lesión, y se torna más difícil de obtener en las etapas más avanzadas de la recuperación. Hay que recordar que las personas lesionadas se benefician cuando reciben apoyo social suficiente durante todo el proceso de recuperación. Al proporcionar apoyo

Utilización de habilidades psíquicas relacionadas con el deporte para combatir el cáncer

Linda Bunker, una deportista titular en tres equipos universitarios, que llegó a ser conocida a nivel nacional como especialista en psicología del deporte en la Universidad de Virginia, en la plenitud de su carrera desarrolló un cancer óseo que afectó su pelvis y su columna vertebral, y que le valió que le pronosticaran unos pocos meses de vida. Además de recibir una quimioterapia agresiva, la doctora Bunker utilizaba la técnica de visualización para ver su cuerpo en imágenes, y, como en un videojuego, observar la batalla de los leucocitos contra las células cancerosas enemigas. Aunque esta técnica no eliminó el cáncer, prolongó su vida y mantuvo su nivel calidad. La enfermedad avanzaba, pero la doctora Bunker seguía decidida a permanecer activa. Por lo tanto, pese a la quimioterapia y al dolor agudísimo que sentía, daba clases de tenis en silla de ruedas. Algunos años después, cuando el cáncer ya había invadido su columna vertebral y dañado su brazo izquierdo y su cuello, ella seguía decidida a permanecer activa y a continuar trabajando en la Universidad, pese al ritual de 90 minutos que debía ejecutar todas las mañanas para sujetarse con abrazaderas y ubicarse en una silla de ruedas electrónica. Cuando le formulaban preguntas acerca de su penosa situación, la doctora Bunker respondía que estaba convencida de que sus experiencias como deportista la habían dotado de las destrezas necesarias para afrontar los retos que le planteaba su batalla contra el cáncer. Uno de los dichos favoritos de la doctora Bunker era: "Los ganadores ven lo que quieren que suceda; los perdedores ven lo que temen". Ella indudablemente mostró esa actitud en su lucha contra el cáncer.

social, deben considerarse las pautas y las recomendaciones que se mencionan a continuación:

- El apoyo social es un recurso que facilita el afrontamiento del problema. Puede ayudar a reducir el estrés, mejorar el estado de ánimo, aumentar la motivación necesaria para la rehabilitación y mejorar el nivel de cumplimiento del tratamiento. Por lo tanto, hay que esforzarse para lograr que los deportistas lesionados reciban apoyo social. El personal médico tiene que recibir entrenamiento en la provisión de apoyo social, y debe hacerse todo lo posible para interesar e informar a los entrenadores y a otras personas importantes para el deportista lesionado acerca de la forma en que pueden brindarle apoyo social.

- En general, los deportistas recurren a los entrenadores y a los médicos para obtener apoyo informativo, y a la familia y amigos para lograr sostén emocional. Es menos probable que busquen el apoyo de personas que no los han ayudado en el pasado o que no parecen interesadas en su relación. Por último, las personas con bajo nivel de autoestima tienden a buscar menos apoyo social (Bianco y Eklund, 2001).

- Es bien sabido que el tipo de apoyo social que necesita un deportista varía a través de las fases de la rehabilitación y de las fuentes de apoyo (Bianco, 2001). Por ejemplo, en la fase de lesión o enfermedad, el apoyo social informativo es crítico para que el deportista entienda claramente la naturaleza de la lesión. En este aspecto es indispensable contar con personal médico bien informado que pueda explicar las características de las lesiones en términos comprensibles para los deportistas. En cambio, en la etapa de la recuperación, los deportistas lesionados pueden necesitar la ayuda de un preparador físico que los motive para cumplir con el plan de rehabilitación.

- La necesidad de apoyo social es máxima cuando el proceso de rehabilitación es lento, cuando se producen recaídas o cuando otras exigencias de la vida diaria someten a los deportistas a un estrés adicional (Evans y cols., 2000).

- Aunque en general es útil, el apoyo social puede tener efectos negativos sobre los deportistas lesionados. Esto se observa en casos en los que el prestador del apoyo no tiene una buena relación con el deportista, carece de credibilidad para él o lo obliga a recibir el apoyo. Los deportistas consideran beneficioso el apoyo social cuando es compatible con sus necesidades y les transmite información positiva (Bianco, 2001).

APRENDIZAJE DE OTROS DEPORTISTAS LESIONADOS

Otra forma eficaz de ayudar a los deportistas y a los atletas lesionados a salir adelante es hacerles conocer las recomendaciones formuladas por deportistas y atletas que se lesionaron antes que ellos. Los miembros de un equipo de esquí estadounidense que sufrieron lesiones al finalizar la temporada formularon una serie de sugerencias para otros deportistas lesionados, para los entrenadores de esos deportistas y para los prestadores de medicina deportiva (Gould, Udry, Bridges y Beck, 1996, 1997a). Esas sugerencias se resumen como "Recomendaciones de esquiadores de elite para afrontar lesiones de fin de temporada y facilitar la rehabilitación" y deben ser tenidas en cuenta tanto por los deportistas lesionados como por las personas que los atienden.

Recomendaciones de esquiadores de elite para afrontar lesiones de fin de temporada y facilitar la rehabilitación

Los miembros de un equipo de esquí estadounidense que sufrieron lesiones al finalizar la temporada formularon una serie de recomendaciones para ayudar a otros deportistas lesionados, a los entrenadores y al personal médico.

Recomendaciones para otros deportistas lesionados

- Interpretar el mensaje del propio cuerpo y actuar en consecuencia.
- Aceptar y manejar positivamente la situación.
- Concentrarse en la calidad del entrenamiento.
- Buscar y utilizar recursos médicos.
- Utilizar con inteligencia los recursos sociales.
- Fijarse metas.
- Confiar en los preparadores físicos del equipo médico.
- Trabajar en el entrenamiento de habilidades mentales.
- Utilizar técnicas de creación de imágenes y visualización.
- Desarrollar y mantener una atmósfera de competencia y participación.

(continúa)

(continuación)

Recomendaciones para los entrenadores

- Fomentar el contacto y el compromiso entre el deportista y el entrenador.
- Demostrar una actitud empática positiva y de apoyo.
- Entender que hay variantes individuales de las lesiones y de las emociones que provocan.
- Motivar al deportista mediante estímulos óptimos.
- Desarrollar el ámbito adecuado para un entrenamiento personalizado de alta calidad.
- Tener paciencia y expectativas realistas.
- No mencionar reiteradamente la lesión durante el entrenamiento.

Recomendaciones para el personal médico

- Educar e informar al deportista acerca de la lesión y de la rehabilitación.
- Utilizar una técnica de motivación apropiada y estímulos óptimos.
- Demostrar empatía y apoyo.
- Tener una actitud personal de respaldo (ser cálido, abierto y no excesivamente confidente).
- Fomentar la interacción positiva y el entrenamiento personalizado.
- Demostrar competencia y confianza.
- Alentar la confianza del deportista.

Integración de conceptos

RESUMEN

1. Explique el papel que desempeñan los factores psíquicos en las lesiones relacionadas con el deporte y el ejercicio.

   Los factores psíquicos influyen en la incidencia de las lesiones, en las respuestas que éstas generan y en la recuperación. Los profesionales del campo de la psicología del deporte deben estar preparados para implementar prácticas de enseñanza y entrenamiento que ayuden a prevenir lesiones, para contribuir al proceso de afrontamiento del problema y para proporcionar ámbitos de sostén psicológico que faciliten la recuperación.

2. Identifique los antecedentes psicológicos que puedan predisponer a las personas a sufrir lesiones durante la práctica de un deporte.

   Los factores psicológicos, entre ellos el estrés y ciertas actitudes, pueden predisponer a los deportistas y a los atletas a sufrir lesiones. Los profesionales especializados en el campo del deporte y la actividad física deben reconocer problemas previos, en particular episodios de estrés importante relacionados con acontecimientos de la vida diaria, en los individuos que tienen poca capacidad de afrontamiento y poco apoyo social.

3. Compare y diferencie de las explicaciones de la relación del estrés con las lesiones.

   Cuando se identifican altos niveles de estrés, se deben implementar procedimientos para manejarlo y adaptar los esquemas de entrenamiento. Los deportistas tienen que aprender a distinguir entre el malestar normal asociado con el entrenamiento y el dolor que causa una lesión. Deben saber que una actitud del tipo "No hay triunfo sin dolor" puede predisponerlos a sufrir lesiones.

4. Describa de las reacciones psíquicas típicas que generan las lesiones.

   En los deportistas y los atletas que se lesionan se observan diversas reacciones psicológicas que, en los casos típicos, pueden clasificarse en tres categorías, a saber: procesamiento de la información rela-

cionada con la lesión, trastorno emocional y conducta reactiva, y expectativas y tácticas de afrontamiento positivas. El aumento del miedo y la ansiedad, la disminución de la confianza y la declinación del rendimiento también son comunes en los deportistas lesionados.

5. Identifique los signos de mala adaptación a la lesión.

   El entrenador que trabaja con un deportista o un atleta lesionado debe estar atento para no pasar por alto la aparición de signos de alarma que indiquen falta de adaptación a la lesión. Estos signos incluyen sentimientos de enojo y confusión, obsesión con el tema de cuándo se podrá volver a jugar, negación (p. ej., "Esto no es nada"), reiteración de retornos demasiado rápidos con una nueva lesión resultante, alardes exagerados acerca de logros anteriores, obsesión con síntomas físicos menores, sentimiento de culpa por no cumplir con el equipo, alejamiento de los seres queridos, oscilaciones rápidas del estado de ánimo y afirmaciones que indican la creencia de que, independientemente de lo que se haga, la recuperación no se producirá.

6. Explique la forma de implementar habilidades y tácticas psicológicas que permitan acelerar el proceso de rehabilitación.

   Se ha demostrado que el entrenamiento de diversas habilidades psíquicas facilita el proceso de rehabilitación. Los fundamentos psicológicos de la rehabilitación de los deportistas lesionados incluyen el establecimiento de una relación empática con el individuo afectado, la educación del deportista acerca de la naturaleza de la lesión y del proceso de recuperación, la enseñanza de habilidades psíquicas específicas de afrontamiento –p. ej., fijación de objetivos, aplicación de técnicas de relajación y estrategias de visualización–, la preparación de la persona lesionada para que pueda afrontar las recaídas durante la rehabilitación y la promoción del apoyo social. Los mismos deportistas pueden formular recomendaciones específicas sobre el manejo exitoso de las lesiones que sean útiles para otros deportistas lesionados, para los entrenadores y para los prestadores de medicina deportiva.

PALABRAS CLAVE

reacción de duelo

apoyo social

PREGUNTAS DE REVISIÓN

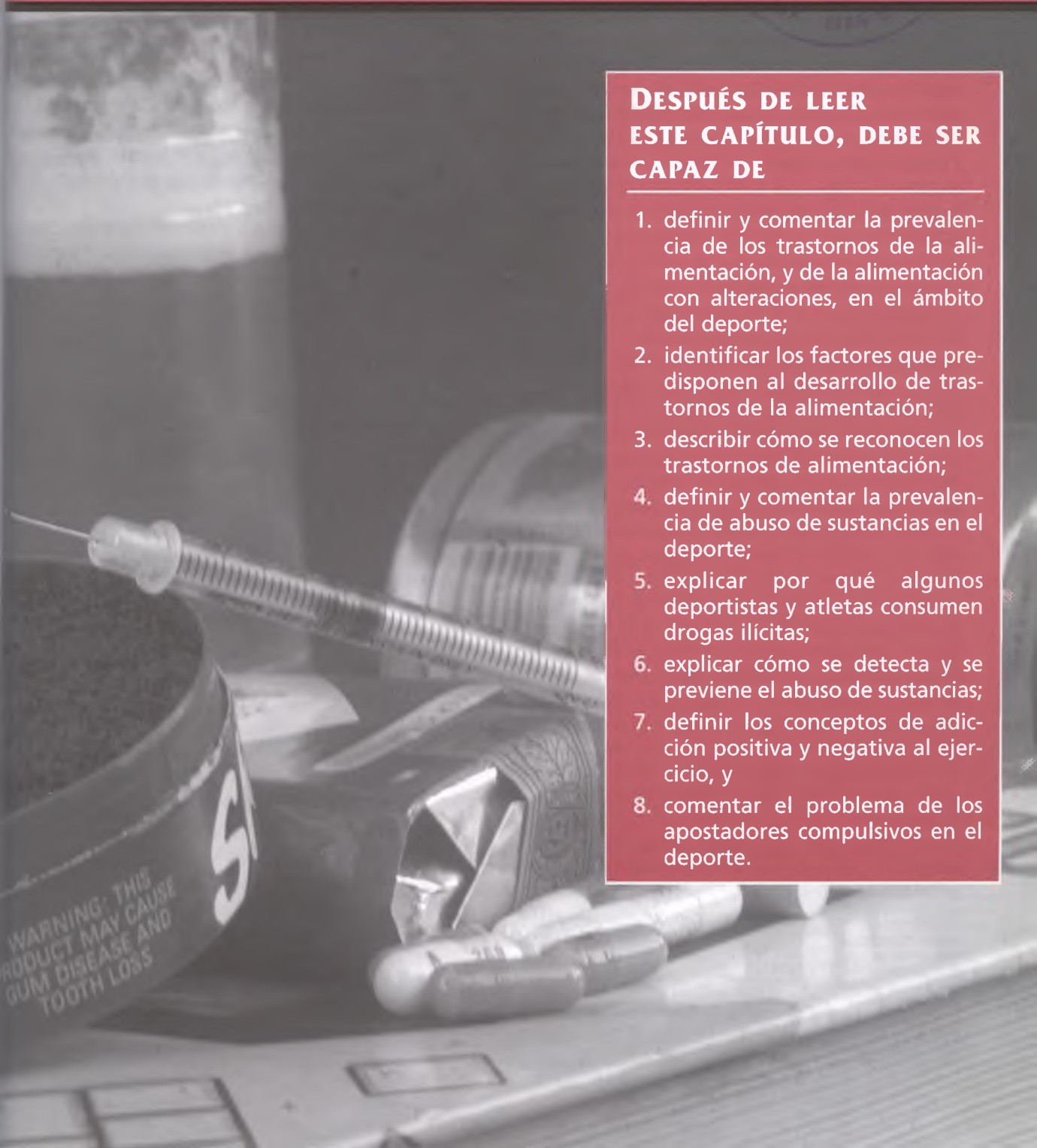
1. ¿Cuál es el modelo de la relación estrés-lesión de Andersen y Williams (1988)? ¿Por qué es importante?
2. ¿Cuáles son las tres categorías de factores psicológicos que se relacionan con la producción de lesiones durante la práctica de deportes y actividad física?
3. Identifique dos explicaciones de la relación existente entre el estrés y las lesiones.
4. Describa tres categorías generales de reacciones emocionales generadas por lesiones deportivas.
5. ¿Cuáles son los síntomas comunes de falta de adaptación a las lesiones vinculadas con el deporte y el ejercicio?
6. ¿Qué estrategias asociadas con la aceleración de la curación de deportistas con lesiones de la rodilla descubrieron Ievleva y Orlick (1991)? ¿Por qué son importantes esos hallazgos?
7. Describa el papel que desempeña el apoyo social en la rehabilitación de las lesiones deportivas.
8. Cite cinco implicaciones del trabajo con deportistas y atletas durante el tratamiento y la recuperación de las lesiones, identifíquelas y describa brevemente cada una de ellas.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Un amigo muy cercano sufre una lesión en la rodilla y necesita cirugía. ¿Qué ha aprendido que pueda ayudarlo a preparar a su amigo para la cirugía y el proceso de recuperación?
2. Estructure un discurso persuasivo para convencer a los directores de un centro de medicina deportiva de que contraten a un especialista en psicología del deporte. ¿Qué argumentos utilizaría para persuadirlos de que esa decisión beneficiaría a los pacientes?

20

Conductas adictivas y patológicas



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. definir y comentar la prevalencia de los trastornos de la alimentación, y de la alimentación con alteraciones, en el ámbito del deporte;
2. identificar los factores que predisponen al desarrollo de trastornos de la alimentación;
3. describir cómo se reconocen los trastornos de alimentación;
4. definir y comentar la prevalencia de abuso de sustancias en el deporte;
5. explicar por qué algunos deportistas y atletas consumen drogas ilícitas;
6. explicar cómo se detecta y se previene el abuso de sustancias;
7. definir los conceptos de adicción positiva y negativa al ejercicio, y
8. comentar el problema de los apostadores compulsivos en el deporte.

En 2004, el escándalo de la *Bay Area Laboratory Cooperative* (Cooperativa de Laboratorios del Área de la Bahía, BALCO) llegó a la primera plana de los diarios como una noticia extraordinaria que implicó a numerosos deportistas tan famosos como la campeona olímpica Marion Jones, pero especialmente a jugadores de béisbol como Barry Bonds y Jason Giambi (varios otros estuvieron bajo sospecha). Hubo testimonios y otras pruebas que implicaron a estos deportistas en el consumo deliberado de esteroides para aumentar su rendimiento. En 2006 todavía había preguntas sin responder acerca del consumo de esteroides en el béisbol, y un gran jurado deliberó sobre la posibilidad de procesar o no a Barry Bonds, el líder del jonrón de la temporada, por el cargo de perjurio (en esencia, por haber mentido al afirmar que no había ingerido esteroides a sabiendas). La MLB (*Major League Baseball*) ha creado una comisión para controlar más de cerca el empleo de esteroides en el béisbol. Además, en una fecha posterior a 2006, los resultados de las pruebas a las que fueron sometidos el "ganador" de la competencia ciclística conocida como *Tour de Francia Floyd Landis* y el ganador de la medalla olímpica dorada por el récord de los 100 metros, Justin Gatlin, fueron positivos para esteroides. Ambos atletas negaron haber ingerido los esteroides a sabiendas, de modo que apelaron en sus respectivos casos.

Aunque todavía se lo está investigando, el uso de esteroides en el béisbol (p. ej., Ken Caminiti, José Canseco, Sammy Sosa y Mark McGwire) se ha vuelto más problemático, como lo atestiguan los resultados de pruebas confidenciales para detectar fármacos y distintos informes anecdóticos. Por ejemplo, Rafael Palmeiro, que negó con vehemencia haber consumido esteroides alguna vez, fue sometido a una prueba con resultado positivo justo después de haberse convertido en el cuarto jugador que consiguió 3.000 batazos y lanzó 500 jonrones –su explicación fue que debió de haberlos ingerido sin saberlo–. En 1988, el esprínter canadiense Ben Johnson estableció un récord mundial y olímpico en la carrera de 100 metros, pero fue descalificado cuando la prueba que se le realizó demostró que había consumido esteroides. Johnson dejó los Juegos Olímpicos avergonzado. El ex gran jugador de la NFL (*National Football League*) Lyle Alzado nunca fue descubierto consumiendo esteroides, pero después de retirarse, Alzado admitió que había utilizado cantidades masivas de esteroides a lo largo de toda su carrera, y atribuyó el cáncer que terminaría prematuramente con su vida al abuso de sustancias.

La estrella del baloncesto de la Universidad de Maryland, Len Bias, no usaba esteroides. Este jugador probó la cocaína una sola vez y murió a causa de la insuficiencia cardíaca que le indujo esa droga justo antes del lanzamiento de su carrera en la NBA (*National Basketball Association*). No murió por ser un drogadicto, sino porque decidió celebrar con una droga recreativa.

Muchos deportistas han tenido problemas con el alcohol. Por ejemplo, Mickey Mantle, el legendario centrocampista de los *Yankees* de Nueva York, fue víctima del alcoholismo durante gran parte de su carrera y murió a causa de los problemas hepáticos que le provocó su abuso del alcohol.

La gimnasta de elite Christy Henrich no sólo sufrió anorexia, sino que murió a causa de esa enfermedad.

Art Schlichter, ex mariscal de campo del fútbol americano profesional, que fue aclamado en el estado de Ohio como uno de los mejores de todas las regiones de los Estados Unidos para jugar en un seleccionado, pasó de ser un visitante ocasional del hipódromo a apostar con un corredor de apuestas y después se convirtió él mismo en un apostador inveterado. Su adicción al juego y las acciones que llevó a cabo con el propósito de asegurarse el dinero para pagar sus pérdidas lo llevaron a prisión.

Las conductas adictivas y patológicas no se limitan a los deportistas de elite. Hasta los estudiantes de la escuela secundaria que practican deportes y los que participan en deportes juveniles abusan de las drogas, los esteroides, el alcohol y el tabaco sin humo; también se sabe que las personas comienzan a apostar a una edad muy temprana. Les guste o no, los profesionales de la educación física, el deporte y el ejercicio deben estar preparados para afrontar estos problemas.

El abuso de sustancias, los trastornos de la alimentación y el juego compulsivo son problemas clínicos que deben ser tratados por especialistas. Sin embargo, los que no son especialistas deben aprender a detectar los signos de estos trastornos y derivar a los estudiantes, los atletas y los deportistas afectados a los especialistas que puedan administrarles el tratamiento que necesitan. A continuación, comenzaremos a analizar los trastornos de la alimentación.

TRASTORNOS DE LA ALIMENTACIÓN

La anorexia y la bulimia nerviosas son los dos trastornos más comunes de la alimentación. Antes de comentar la prevalencia y el posible tratamiento de estas afecciones, veremos algunas definiciones importantes. De acuerdo con el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (*DSM*-IV; *American Psychiatric Association*, 1994, pp. 544-545) la **anorexia nerviosa** incluye las siguientes características:

- Rechazo a mantener un peso corporal mínimo normal para una edad y una altura particulares –que típicamente se define como un peso un 15% por debajo del normal–, en promedio.
- Intenso temor a aumentar de peso o a engordar, pese a tener un peso inferior al considerado normal.
- Percepción distorsionada de la forma, la dimensión y el peso del propio cuerpo; por ejemplo, sentirse obeso aunque sea obvio que el peso que se tiene es inferior al normal.
- En las mujeres, ausencia de al menos tres ciclos menstruales consecutivos que en condiciones normales deberían presentarse (amenorrea primaria o secundaria).

La anorexia es potencialmente fatal: puede conducir a la inanición y a otras complicaciones médicas, como por ejemplo a una cardiopatía. Además, se trata de un trastorno de por sí grave que empeora debido a que los individuos afectados no suelen considerarse anormales. Por último, la anorexia es un trastorno multidimensional con factores biológicos, perceptuales, cognitivos y psíquicos que interactúan en diversas combinaciones y producen tipos de trastornos ligeramente distintos (Bordo, 1993).

Entre los criterios en los que se basa el diagnóstico de la bulimia figuran los siguientes (*American Psychiatric Association*, 1994, pp. 549-550):

- Episodios recurrentes de ingesta excesiva de alimentos ("atracones" y consumo rápido de grandes cantidades de comida en un lapso breve).
- Sensación de falta de control de la conducta alimentaria durante los episodios de ingesta excesiva.
- Autoinducción regular de vómitos, empleo de laxantes o diuréticos, sometimiento a una dieta estricta o al ayuno, o realización de ejercicios enérgicos para prevenir el aumento de peso.
- Una cantidad mínima promedio de dos episodios semanales de ingesta excesiva durante al menos tres meses.
- Preocupación excesiva y persistente respecto de la forma y el peso del cuerpo.

➢ La anorexia nerviosa es una enfermedad psíquica, caracterizada por un intenso temor a la obesidad, una imagen distorsionada del propio cuerpo, una pérdida importante de peso, rechazo a mantener el peso corporal normal y amenorrea.

Una persona con bulimia se deprime debido a su baja autoestima, come en exceso con la intención de sentirse mejor ("se atraca"), a continuación se siente culpable de haber comido e induce el vómito o ingiere laxantes para purgarse. Aunque se trata de un problema serio, la bulimia suele ser menos grave que la anorexia porque las personas que la padecen son conscientes de ello, mientras que las personas con anorexia no saben que están enfermas. La bulimia puede conducir a la anorexia y algunos casos se clasifican dentro de la categoría de bulimaréxi-

Signos físicos, psíquicos y conductuales de los trastornos de la alimentación

Signos físicos

- Peso demasiado bajo
- Adelgazamiento considerable
- Fluctuaciones extremas del peso
- Edema
- Tumefacción de las glándulas salivales
- Amenorrea
- Carotinemia (coloración amarillenta de las palmas de las manos o las plantas de los pies)
- Úlceras o callos en los nudillos o el dorso de las manos como resultado de la inducción del vómito
- Hipoglucemia (bajo nivel de glucosa en sangre)
- Calambres musculares
- Síntomas gástricos
- Cefaleas, vértigo o debilidad secundarios a desequilibrios electrolíticos
- Entumecimiento y hormigueo en los miembros, atribuido a trastornos electrolíticos
- Fracturas por esfuerzo

Signos psíquicos y conductuales

- Autoimposición de una dieta rigurosa
- Ingesta excesiva de alimentos sin aumento de peso
- Actividad física excesiva que no forma parte del programa de entrenamiento normal
- Culpa por comer
- Sensación de obesidad, a pesar de que el peso es normal y de que esa normalidad es confirmada por los demás
- Preocupación por la comida
- Se evita comer en público y se niega el hambre
- Acumulación de comida
- Desaparición después de las comidas
- Control frecuente del peso
- Ingesta excesiva de alimentos ("atracones")
- Evidencia de vómitos autoinducidos
- Uso de píldoras para adelgazar, laxantes o diuréticos para controlar el peso

Adaptado con autorización de D. Garner y L. Rosen, 1991, de "Eating disorders among athletes: Research and recommendations", en *Journal of Applied Sport Science Research* 5(2):100-107.

cos (véase "Signos físicos, psíquicos y conductuales de los trastornos de la alimentación").

➤ La bulimia se caracteriza por un patrón episódico de ingesta excesiva e incontrolable de alimentos, seguida por purgas; el paciente bulímico típico tiene conciencia de que ese patrón es anormal, temor a ser incapaz de dejar de comer voluntariamente, depresión y autodesprecio.

TRASTORNOS ALIMENTARIOS

Aunque no hay ninguna duda de que la anorexia y la bulimia afectan a los deportistas, recientemente se ha reforzado el concepto de "*trastornos alimentarios*", que se refiere a un espectro completo de patrones de ingesta exagerada que implican riesgos importantes para la salud. En los extremos de la alimentación con alteraciones se encuentran la anorexia y la bulimia, si bien existe una vasta zona intermedia (de hecho, ésta podría ser la categoría más amplia de trastornos de la alimentación) ocupada por problemas alimentarios que no son lo bastante graves como para satisfacer los criterios diagnósticos de anorexia o bulimia del *DSM-IV*. Por lo tanto, es preciso conocer toda la variedad de patrones de alimentación alterada que podrían encajar dentro de este continuo.

PREVALENCIA DE LOS TRASTORNOS DE LA ALIMENTACIÓN EN EL ÁMBITO DEL DEPORTE

Por diversas razones, siempre ha sido difícil lograr una evaluación precisa de los trastornos de la alimentación en cualquier población. Por ejemplo, en el ámbito de los deportes de competición, un deportista con un trastorno de la alimentación corre el riesgo de ser excluido de un programa o de un equipo si se descubre su problema. Por ese motivo, los deportistas que padecen este tipo de trastornos en general son muy reservados y no comparten la información hasta que el problema adquiere un carácter casi catastrófico que exige ayuda profesional. La precisión de los datos obtenidos en los estudios que evaluaron trastornos de la alimentación en el ámbito deportivo también es objetable porque existen dudas acerca de la validez de muchos de los cuestionarios utilizados para juzgar problemas alimentarios. Por ejemplo, O'Connor, Lewis y Kirchner (1995) descubrieron (mediante el empleo de instrumentos más válidos y confiables) que aunque las gimnastas universitarias (en las que tradicionalmente la frecuencia de trastornos de la alimentación ha sido más elevada que en otros grupos de deportistas) no mostraban puntuaciones extremas en pruebas estandarizadas destinadas a verificar la presencia de estos trastornos, en realidad, estaban preocupadas por su peso y querían ser delgadas. Estas preocupaciones pueden ser muy comprensibles porque, para las gimnastas, permanecer delgadas y controlar lo que comen son factores importantes para conservar la capacidad de competir. A causa de estos problemas de evaluación, el lector debe considerar con cautela todos los datos relativos a este tema, incluidos los que se presentan aquí.

Varios investigadores (Goss, Cooper, Croxon y Dryden, 2005; Berg, 2000; Brewer y Petrie, 2002; Davis y Strachan, 2001; Hausenblas y Carron, 1999; O'Connor y Smith, 1999; Sanborn, Horea, Siemers y Dieringer, 2000; Sanford-Martens y cols., 2005) han estudiado la prevalencia de los trastornos de la alimentación en deportistas. Aunque existen algunas incoherencias en sus hallazgos, citaremos algunas de las conclusiones generales a las que arribaron:

- En general la frecuencia de los trastornos de la alimentación informada es mayor en las mujeres deportistas que en los varones deportistas –algo similar a lo que sucede en la población general–, y como los casos de deportistas con trastornos alimentarios son menos prevalentes, no han sido estudiados tan exhaustivamente como en las deportistas.
- Aunque algunos estudios han revelado que en los deportistas la incidencia de problemas relacionados con la alimentación parece ser mayor que en la población general, las tasas de prevalencia tienden a ser similares. En cambio, es posible que, al comparar a los deportistas con las personas que no practican deportes, se comprueben frecuencias más elevadas de patrones alimentarios alterados, en lugar de trastornos de la alimentación propiamente dichos.
- Los deportistas y los que no son deportistas tienen psicopatologías y síntomas relacionados con la alimentación similares. En esencia, es probable que el perfil psicológico de una deportista que desarrolle un trastorno de la alimentación no difiera del de las mujeres no deportistas con el mismo trastorno.
- Un porcentaje importante de deportistas desarrollan alteraciones de la conducta relacionadas con la alimentación o la pérdida de peso –p. ej., "atracones", autoimposición de dietas rigurosas, ayuno, vómitos, uso de diuréticos–; y esas conductas anómalas tienen que ser evaluadas, aunque sean de índole subclínica.
- Entre los deportistas, los trastornos de la alimentación y el empleo de técnicas patogénicas para bajar de peso tienden a presentar una prevalencia específica de cada deporte –p. ej., son más frecuentes entre los gimnastas y los luchadores, que entre los arqueros o los jugadores de baloncesto.
- La amenorrea puede tener una incidencia de hasta el 66% en las mujeres deportistas, en comparación con una incidencia aproximada del 2-5% en las no deportistas. Estos datos –junto con los niveles más elevados de alteraciones de la alimentación en las deportistas– sugieren que estas mujeres finalmente desarrollarían osteoporosis, enfermedad que puede determinar un aumento de las fracturas óseas y de la fragilidad del esqueleto, además de una pérdida permanente de hueso.

➤ Alrededor del 63% de todas las deportistas desarrollan síntomas de un trastorno de la alimentación entre el noveno y el duodécimo grado.

La trágica pérdida de peso de Maggie

Maggie tiene 26 años y pesa 33 kg. En un tiempo fue una deportista elegante y de gran potencia en todas las divisiones del fútbol y una estudiante sobresaliente. Antes de eso, cuando estaba en la secundaria, había sido elegida reina (por voto mayoritario) en una fiesta estudiantil de las que se realizan al comienzo del año académico con la asistencia de ex alumnos. Ahora Maggie se encuentra internada en una sala de terapia intensiva del *Tacoma University Hospital*. Los médicos que la atienden le dan sólo unas semanas de vida porque las complicaciones cardíacas resultantes de su lucha de 15 años con la anorexia y la bulimia han llegado mucho más allá del alcance de la fase pasible de tratamiento. Sin embargo, aunque parezca una ironía, ella no se ve emaciada y desnutrida, sino hinchada y obesa.

Maggie proviene de un hogar de clase media alta y tiene dos progenitores que la aman y una bella hermana mayor. Sin embargo, desde los primeros años de su adolescencia, sintió que la presionaban para que cumpliera con las altas expectativas sociales, académicas y deportivas de sus padres. Además, seguir las huellas de una hermana tan exitosa no había sido una tarea fácil.

Maggie nunca había sido castigada por fallar y nadie le había comunicado abiertamente expectativas específicas. No obstante, sus padres y sus amigos siempre parecían muy complacidos cuando a ella le iba bien en sus estudios o en el campo deportivo y le hablaban constantemente de las contribuciones que haría a su comunidad. Además, Maggie siempre recordaba cómo se jactaban sus padres de sus logros frente a sus parientes.

Sin embargo, internamente no estaba bien. No se sentía segura de sí misma pese a sus numerosos logros y a su inmenso talento y, en realidad, había comenzado a tener miedo de triunfar porque con cada logro nuevo aumentaban las expectativas de sus padres, de sus preparadores físicos, de sus profesores e incluso de sus pares. Para la época en que ingresó en la universidad, Maggie había llegado a creer que tenía que ser perfecta.

Maggie también quería parecerse a las modelos en traje de baño que saturaban las revistas populares; ella estaba muy consciente de su peso. No obstante, era una mujer sin curvas femeninas, de baja estatura que agregaba fácilmente masa muscular a su estructura corporal, en especial cuando levantaba pesas. Todavía podía recordar cuánto le dolía cuando oía por casualidad que una de sus compañeras de equipo se refería a ella con el nombre de "muslos de vaca". Todos los lunes sentía pavor cuando debía exponerse a ser pesada delante de las otras integrantes del equipo de fútbol. Por último, el entrenador Peterson desafió al equipo a desarrollar velocidad mediante la eliminación de algunos kilos de cada uno de sus miembros. Cuanto más le hablaban los preparadores físicos del peso, más cohibida se sentía Maggie acerca de su aspecto y de su alimentación. Intentó adelgazar con la dieta líquida, con la dieta de los pomelos y con la dieta de las proteínas, pero sentía un hambre voraz después de las prácticas, y las presiones académicas, sociales y deportivas que experimentaba determinaban que comiera aún más. Y aunque nunca había pesado más de lo indicado, su peso subía y bajaba como un yo-yo.

Un día Maggie halló su solución: comería todo lo que quisiera cuando sintiera deseos de hacerlo y luego, en privado, lo vomitaría o tomaría una buena cantidad de laxantes. Esta conducta le permitió sentir que ejercía algún control sobre su peso, aunque su nivel de energía era bajo y, a menudo, se sentía culpable de comer en forma descontrolada. También empezó a ejercitarse más: a la mañana se levantaba y corría 7,4 km, a la tarde iba a las prácticas, al salir de allí corría nuevamente y durante las primeras horas de la noche se ejercitaba en el escalador.

Maggie ocultó sus hábitos alimentarios mientras estuvo en la universidad, pero después se fue deslizando lentamente hacia un patrón de alimentación cada vez más exiguo. Su peso descendía y ella se ejercitaba más, a pesar de haber desarrollado una fractura por esfuerzo mientras corría. Al principio su pérdida de peso y los comentarios de sus amigos al respecto la hicieron sentirse bien. Después, cuando su peso descendió muy por debajo de su nivel óptimo, no creyó en la preocupación que le transmitían esos amigos y sus padres con respecto a su peso corporal "bajo". Si le formulaban preguntas acerca de sus hábitos alimentarios y de su bajo peso, ella cambiaba de tema y negaba el problema. En realidad, convencida de que todavía pesaba más de lo que debía, usaba prendas de vestir holgadas para disimular las "capas de grasa" que percibía que tenía. Le daba terror mirarse al espejo porque odiaba a la persona obesa que veía reflejada en él.

Un día Maggie se desmayó mientras se hallaba de visita en la casa de sus padres, y cuando el padre la levantó para colocarla en un sillón se dio cuenta de que era sólo piel y huesos debajo de todas las prendas de gimnasia que llevaba puestas. Los padres insistieron en que viera al médico de la familia, que de inmediato recomendó una institución en la que Maggie fuese obligada a comer. La terapia conductista la ayudó un poco, pero haber padecido un trastorno alimentario tan grave durante más de una década había dañado en forma permanente los órganos internos de Maggie y hoy su pronóstico sigue siendo sombrío.

Aunque los trastornos de la alimentación son más frecuentes entre las deportistas, también pueden afectar a los varones que se dedican al deporte, en particular a los que participan en deportes que utilizan clasificaciones basadas en el peso para subdividir a los competidores.

Aunque la anorexia y la bulimia son problemas particularmente preocupantes en los deportes en los que se enfatizan la forma (p. ej., gimnasia, buceo, patinaje artístico) o el peso (p. ej., lucha), hay individuos con trastornos de la alimentación en una amplia variedad de deportes.

FACTORES PREDISPONENTES

Los médicos deben conocer los factores que pueden predisponer a un deportista a desarrollar un trastorno de la alimentación porque, si los conocen, podrán prevenir los trastornos o reducir la probabilidad de que aparezcan en alguien o en él mismo. Swoap y Murphy (1995), y Thompson y Sherman (1999) resumieron los factores que describiremos a continuación.

RESTRICCIONES Y PARÁMETROS DE PESO

En deportes como la halterofilia, la lucha y el boxeo, por lo general se usan clasificaciones basadas en el peso para subdividir en grupos a los competidores. Con frecuencia, los deportistas tratan de "dar el peso" para poder competir en una categoría inferior, lo que supuestamente les conferiría una ventaja contra un oponente más liviano. Esto puede determinar que intenten perder hasta 4,5 o incluso 6,8 kg inmediatamente antes del pesaje, lo que habitualmente desemboca en una deshidratación rápida. Las técnicas utilizadas para lograr esta rápida pérdida de peso incluyen ayuno, restricción de líquidos y empleo de diuréticos, laxantes y purgas. Sin embargo, la pérdida de peso y la autoimposición de dietas no se limitan a los deportistas, porque estas conductas también representan un problema común entre los jóvenes. Varios investigadores (Sedula, Collins y Williamson, 1993), que analizaron los casos de más de 11.000 estudiantes de enseñanza media, comprobaron que más del 40% de las mujeres estaban intentando adelgazar mediante el consumo de algún tipo de dieta. Los preparadores físicos, los entrenadores y los padres deben desalentar el empleo de todos estos métodos para bajar de peso y también el de los métodos que se hallan enquistados en la cultura deportiva.

PRESIÓN DE LOS ENTRENADORES Y DE LOS PARES

Los entrenadores y los pares pueden desempeñar un papel importante en la configuración de la actitud y las conductas de los deportistas. Lamentablemente hay entrenadores que, a sabiendas o sin saberlo, presionan a los deportistas para que adelgacen, aun cuando tienen información acerca de la existencia de procedimientos seguros y eficaces para manejar el peso. De hecho, en un estudio reciente, se comprobó que las gimnastas retiradas que habían recibido comentarios despectivos de los entrenadores acerca de su cuerpo o instrucciones para perder peso presentaban pa-

trones de alimentación mucho más anómalos que los observados en las que no habían recibido ese tipo de comentarios (Kerr, Berman y De Souza, 2006).

Algunos entrenadores deciden que es necesario controlar el peso sobre la base del aspecto y no de indicadores objetivos (p. ej., determinaciones de la grasa corporal). A continuación, se reproduce un relato publicado en el periódico *Austin American Statesman* en el que se describe a un entrenador que promovía actitudes patológicas con respecto al peso y a su reducción:

> EL ENTRENADOR HACÍA HINCAPIÉ EN EL PESO DURANTE EL ENTRENAMIENTO Y LA COMPETENCIA, E INSISTÍA EN QUE SUS NADADORES SE MANTUVIERAN DEBAJO DE LOS LÍMITES DEL PESO MÁXIMO. SEGÚN EL RELATO DE LOS EX NADADORES Y DE LOS NADADORES ACTUALES, LA PRESIÓN PARA QUE CUMPLIERAN CON ESAS DIRECTIVAS ERA TAN INTENSA QUE MUCHOS HABÍAN ADOPTADO LA RUTINA DE AYUNAR, INDUCIR EL VÓMITO, USAR LAXANTES Y DIURÉTICOS O CONTINUAR REALIZANDO EJERCICIOS DESPUÉS DE LAS SESIONES REGLAMENTARIAS. NO DESEABAN SER RELEGADOS AL GRUPO QUE LLAMABAN "EL CLUB DE LOS GORDOS". AL PRINCIPIO, LA PRESIÓN PROCEDÍA DEL ENTRENADOR, PERO ESO ERA ASÍ HASTA QUE SE LA INTERNALIZABA. ENTONCES SE CONVERTÍA EN UNA TORTURA AUTOINFLINGIDA, CASI HASTA EL PUNTO DE QUE ALGUNAS PERSONAS SE PESABAN TRES O CUATRO VECES POR DÍA (HALLIBURTON Y SANFORD, 1989, PP. D1, D7).

FACTORES SOCIOCULTURALES

Es indudable que la genética puede influir en las alteraciones de la conducta alimentaria; si bien actualmente se piensa que tienen más que ver con el énfasis cultural en la delgadez, que puede conducir a una insatisfacción corporal generalizada –sobre todo en las mujeres–. Aunque en los hombres la distorsión de la imagen corporal es menos común, la mayor parte de los estudios informan que alrededor del 50% de los varones desean modificar su físico (Cohane y Pope, 2001). Nuestra cultura valora la delgadez y, según algunas cifras, hasta el 95% de las mujeres sobrestiman el tamaño de su cuerpo, dado que en promedio lo consideran un 25% más grande de lo que realmente es. En esencia, los medios de comunicación las bombardean en forma constante con la idea de que deben ser delgadas y hermosas como las modelos que ven desfilar en las pasarelas y en la televisión. La influencia de la cultura es evidente: en un estudio, Fairburn, Welch y Doll (1997) comprobaron que las personas con bulimia tenían muchos más problemas para establecer relaciones sociales que quienes pertenecían a un grupo control de características equiparables. Por lo tanto, sostenemos una batalla constante con nuestra cultura, que refuerza reiteradamente la delgadez como el tipo corporal deseado.

EXIGENCIAS DE RENDIMIENTO

En los últimos 20 años se ha prestado mayor atención a la relación existente entre el peso o la grasa corporal y el rendimiento. En realidad, los trabajos de investigación han indicado que en varios deportes hay una correlación entre un porcentaje de grasa corporal bajo y un alto nivel de rendimiento (Wilmore, 1992). Esto ha conducido a que muchos entrenadores y numerosos deportistas se concentraran en controlar el peso con el propósito de alcanzar el considerado óptimo. Sin embargo, un menor porcentaje de grasa corporal no siempre significa un mejor rendimiento. En este sentido las diferencias individuales son críticas y, en consecuencia, los valores de peso estrictos resultan inapropiados. Según lo sugerido por Wilmore (1992), existe un espectro de valores de grasa corporal relacionados con el rendimiento óptimo, y los niveles ideales también varían entre los hombres y las mujeres.

CRITERIOS DE LOS JUECES

En los deportes en los que el atractivo físico, especialmente el de las mujeres, se considera importante para el éxito (gimnasia, patinaje artístico, buceo) los entrenadores y los atletas pueden percibir que los jueces tienden a favorecer ciertos tipos corporales. Cuando los deportistas no se ajustan a esas imágenes, pueden llamar la atención entre sus compañeros de equipo y experimentar una presión increíble para que alcancen formas y pesos corporales irreales y patológicos. Por ejemplo, a menudo se consideran deseables las complexiones físicas muy delgadas, y esta preferencia se les comunica a los deportistas de manera informal. A continuación se reproducen algunas palabras de una campeona nacional de patinaje artístico, quien sugiere que la percepción de los criterios de los jueces se basa en las apariencias:

> EL PATINAJE ES UN DEPORTE BASADO EN LAS APARIENCIAS. HAY QUE SUBIR A LA PISTA CASI SIN ROPA. [...] YO ESTOY TOTALMENTE CONSCIENTE [DE MI PESO]. QUIERO DECIR QUE A VECES SUEÑO CON ESO. ME RESULTA DIFÍCIL SOPORTAR QUE LA GENTE ME MIRE LOS MUSLOS Y DIGA "¡AY!, SON UNOS 3,17 MM MÁS GRANDES DE LO QUE DEBERÍAN" O ALGO POR EL ESTILO. ES MUY DIFÍCIL. [...] NO PUEDO BORRAR EL PESO DE MI MENTE. ESTÁ TODO EL TIEMPO AHÍ. NUNCA, NUNCA SE ME PERMITE ESTAR DE VACACIONES. (GOULD, JACKSON Y FINCH, 1993, P. 364).

➢ Los profesionales del acondicionamiento físico deben tener la capacidad de reconocer los signos físicos y psíquicos de los trastornos de la alimentación.

FACTORES MEDIADORES

Aunque varios factores (mencionados antes) se relacionan directamente con el desarrollo de trastornos de la alimenta-

¿Usted padece un trastorno alimentario?

Una respuesta "afirmativa" a más de tres de las preguntas siguientes puede indicar un patrón de alimentación disfuncional (Berg, 2000).

1. ¿Limita regularmente su ingesta de alimentos?
2. ¿Saltea comidas con regularidad?
3. ¿Se embarca en dietas con frecuencia?
4. ¿Cuenta las calorías o los gramos de grasa, y pesa y mide sus alimentos?
5. ¿Le tiene "miedo" a ciertos alimentos?
6. ¿Recurre a la comida para reducir el estrés o la ansiedad?
7. ¿Niega que tiene hambre o afirma que se siente "lleno" después de comer una cantidad muy pequeña?
8. ¿Evita comer en compañía de otros?
9. ¿Se siente peor (ansioso, culpable, etc.) después de comer?
10. ¿Piensa en la comida, la alimentación y el peso más de lo que le gustaría pensar?

La alimentación disfuncional típica incluye tres categorías generales: la *alimentación caótica* –un tipo de alimentación irregular que consiste en ayunar, "atracarse" y saltear comidas–, la *subalimentación constante* –que consiste en no prestar atención a las señales de hambre e ingerir regularmente menos alimento del necesario para satisfacer las necesidades diarias–, y la *sobrealimentación constante* –una conducta que consiste en pasar por alto las señales normales de saciedad y comer más de lo que el cuerpo desea o necesita diariamente.

ción en el ámbito del deporte, también hay factores que median esa relación. Por ejemplo, los factores de la personalidad conocidos como austeridad, sumisión y conformismo se asociaron con trastornos alimentarios entre los deportistas. En consecuencia, si un entrenador observa algunos de estos factores de personalidad en un deportista, debe considerar el posible desarrollo de un trastorno de la alimentación. Además, los altos niveles de ejercicio han sido asociados con altos niveles de patología alimentaria en personas que no practican deportes pero no en deportistas universitarios o casuales (los deportistas casuales son aquellos que practican un deporte, pero no compiten en él). Por ende, el ejercicio parece tener un significado distinto para los deportistas y los no deportistas en la población con trastornos de la alimentación (Sherman y Thompson, 2001). Evitar el ejercicio suele considerarse parte del tratamiento de las personas con un trastorno alimentario, pero éste no debe ser el caso en los deportistas.

Reconocimiento y derivación de un paciente con un problema alimentario

Los médicos se encuentran en una posición excelente para detectar individuos con trastornos de la alimentación (Thompson, 1987). En consecuencia, deben ser capaces de reconocer los signos y los síntomas de esos trastornos (véase "Signos físicos, psíquicos y conductuales de los trastornos de la alimentación" en la página 465). A menudo, entre los mejores indicadores de problemas se encuentran los patrones alimentarios inusuales. Las personas con anorexia suelen comer sin ganas, "juegan" con la comida que tienen sobre el plato, mienten acerca de lo que comen y con frecuencia desarrollan rituales de alimentación compulsivos, como por ejemplo cortar bocados diminutos o comer solamente una cantidad muy limitada de alimentos blandos e hipocalóricos. Las personas con bulimia esconden la comida y desaparecen después de comer (para poder purgarse de inmediato), o simplemente comen solas. Cuando sea posible, los instructores de educación física deben observar los patrones alimentarios de los estudiantes y los deportistas para poder detectar anomalías. También existen inventarios de informes personales estandarizados para diagnosticar trastornos de la alimentación, pero estas pruebas sólo deben ser administradas e interpretadas por profesionales capacitados (p. ej., un licenciado en psicología).

Si un médico identifica a un deportista con síntomas, debe solicitar la ayuda de un especialista familiarizado con los trastornos alimentarios. Sin embargo, se trata de un juicio difícil porque ciertas personas muestran algunos de estos síntomas y no padecen un trastorno, mientras que otras padecen un trastorno y necesitan derivación. Si el lector o un colega sospechan un trastorno alimentario, la persona que tiene la relación más empática con el individuo supuestamente afectado debe programar una reunión privada para conversar sobre sus preocupaciones (Garner y Rosen, 1991). Allí debe hacerse hincapié en los senti-

Prevención de los trastornos de la alimentación en los deportistas y en los atletas

Los profesionales deben estar capacitados para reconocer y manejar con eficacia los trastornos de la alimentación entre los deportistas y los atletas, pero una contribución aún mayor consistiría en que primero ayudaran a prevenir, o al menos a reducir, la probabilidad de aparición de esos trastornos. A continuación, se formulan algunas sugerencias sobre conductas útiles para lograr esa reducción.

- Hay que promover prácticas de nutrición apropiadas. La investigación indica que muchas de las personas que participan en actividades deportivas tienen información limitada y puntos de vista incorrectos acerca de la nutrición adecuada para los deportistas. Además de a sus pares, muchos individuos recurren a los preparadores físicos y a los entrenadores en busca de asesoramiento nutricional, de modo que las personas que ocupan esos cargos deben informarse acerca de las características de una buena nutrición y de los métodos de control del peso (una fuente útil de información nutricional es *Coaches' Guide to Nutrition and Weight Control* [Eisenman, Johnson y Benson, 1990]).

- Es preciso concentrarse en el estado físico, no en el peso corporal. Dejar de lado la obsesión por el peso y ocuparse de la salud y la aptitud física. La composición y el peso corporal ideales para un atleta o un deportista no existen porque ambos parámetros fluctúan enormemente en función del tipo de deporte, de la complexión física y de la tasa metabólica. Por ende, será mejor buscar un *intervalo* ideal con la ayuda de nutricionistas y fisiólogos especializados en el ejercicio.

- Se debe ser sensible a los problemas relacionados con el peso. Los integrantes del personal deportivo tienen que estar al tanto de las cuestiones que plantean los deportistas en ese sentido y con respecto a la dieta, y deben actuar con sensibilidad en sus áreas. Los entrenadores y los líderes en aptitud física suelen ejercer una enorme influencia sobre los individuos y, por lo tanto, tienen que ser cuidadosos cuando opinan acerca del control del peso. Las prácticas que consisten en realizar controles repetidos, asociar la pérdida de peso con un aumento del rendimiento, fijar metas arbitrarias con respecto al peso y formular comentarios insensibles deben se evitadas a cualquier precio.

- Hay que promover un manejo saludable del peso. Como la incidencia de trastornos de la alimentación y el interés en las alteraciones de las prácticas alimentarias en los ámbitos del deporte y el ejercicio han aumentado en los últimos años, también se ha incrementado la disponibilidad de material educativo. Por ejemplo, la NCAA produjo una serie de tres vídeos informativos junto con un material educativo de apoyo sobre los trastornos de la alimentación en el deporte (*National Collegiate Athletic Association*, 1989). Los profesionales del deporte y el ejercicio deben mantenerse actualizados sobre la última información relativa a la pérdida de peso y los trastornos de la alimentación.

mientos y no directamente en las conductas alimentarias. Hay que tener una actitud solidaria y mantener toda la información en un nivel confidencial. Después se efectúa la derivación a una clínica o a un profesional específicos, en lugar de formular recomendaciones vagas del tipo de "Usted debe buscar ayuda". Si el deportista todavía duda, se le debe sugerir que visite la clínica o vea al profesional en su consultorio, simplemente para que se le realice una evaluación que permita determinar si existe un problema. En el recuadro dedicado al "Manejo de los trastornos de la alimentación..." se presentan algunas sugerencias al respecto. (En *Helping Athletes with Eating Disorders* (1993), de Thompson y Sherman, el lector hallará un tratamiento integral de muchos de los problemas y de las variables de este tema complejo.)

Abuso de sustancias

No es un secreto que las drogas que mejoran el rendimiento han sido usadas durante décadas por deportistas tanto en el nivel mundial como olímpico, ni tampoco lo es que algunos deportistas harían casi cualquier cosa por obtener una ventaja competitiva. La descalificación de atletas en competencias olímpicas recientes, y en la competencia ciclística conocida como Tour de Francia por usar drogas para mejorar el rendimiento, da testimonio de las posibles consecuencias negativas del abuso de sustancias relacionadas con el deporte. Lo más sorprendente es que, a pesar de las graves advertencias acerca de los efectos psíquicos y físicos negativos de los esteroides y otras drogas utilizadas para mejorar el rendimiento, su empleo parece estar aumentando. Resulta evidente que ni siquiera la amenaza de la muerte sirve como elemento disuasorio mientras se garantice la victoria. Consideremos los resultados de una encuesta realizada en 1995 entre 198 velocistas, nadadores, *powerlifters* (atletas de potencia que practican un tipo de halterofilia que incluye empuje en banco, levantamiento de peso muerto y sentadillas) y otros deportistas, la mayoría de ellos atletas estadounidenses olímpicos o aspirantes a serlo, a los que se les preguntó qué harían en dos situaciones hipotéticas:

Manejo de los trastornos de la alimentación: lo que *se debe* hacer y lo que *no se debe* hacer

Lo que se debe hacer

- Conseguir la ayuda y el asesoramiento de un especialista.
- Ser continente y empático.
- Expresar preocupación acerca de sentimientos generales, no específicamente acerca del peso.
- Efectuar derivaciones a una persona específica y, cuando sea posible, programar las citas para el individuo afectado.
- Subrayar la importancia de la buena nutrición en el largo plazo.
- Proveer información sobre los trastornos alimentarios.

Lo que no se debe hacer

- Pedirle al deportista que abandone el equipo o suspenda su participación, salvo que lo indique un especialista.
- Recomendar pérdidas o aumentos de peso.
- Efectuar los controles de peso en equipo.
- Aislar al individuo afectado o no tratarlo de la misma manera que a los demás participantes.
- Hablar sobre el problema con personas que no son profesionales ni están relacionadas en forma directa con él.
- Exigir que el problema termine de inmediato.
- Formular comentarios insensibles o burlones con respecto al peso del deportista afectado.

Adaptado con autorización de D. Garner y L. Rosen, 1991, "Eating disorders among athletes: Research and recommendations", en: *Journal of Applied Sport Science Research* 5(2):100-107.

- Si le ofrecieran una sustancia prohibida para mejorar su rendimiento con dos garantías, a saber: a) que no lo descubrirían y b) que ganaría, ¿ingeriría esa sustancia?
- Si le ofrecieran una sustancia prohibida para aumentar el rendimiento junto con dos garantías, a saber: a) que no lo descubrirían y b) que usted sería el ganador de todas las competencias en las que participara durante los cinco años siguientes y luego moriría a causa de los efectos colaterales de la sustancia en cuestión, ¿ingeriría la sustancia?

En respuesta a la primera pregunta, 195 deportistas dijeron que sí y sólo tres dijeron que no –un asombroso 98% de respuestas positivas–. Algo todavía más sorprendente fue que, a la segunda pregunta, 120 deportistas (alrededor del 60%) respondieron afirmativamente y 75 lo hicieron en forma negativa.

Por fortuna, no todas las drogas son malas ni están fuera de lugar en ámbitos deportivos o de actividad física. Para ilustrarlo bastará con imaginar qué sucedería si una persona fuera sometida a una cirugía sin agentes anestésicos o cuál sería el resultado del tratamiento de una infección grave sin antibióticos. Por lo tanto, las drogas por sí mismas no representan el problema, siempre que las que se usen sean legales, hayan sido recetadas por personal médico autorizado y no integren la lista de las sustancias prohibidas en el mundo del deporte de competición. Sin embargo, este último tema puede generar confusión porque algunas drogas son consideradas legales en ciertos deportes –p. ej., el consumo de androstenediona por Mark McGwire no fue considerado ilegal en el béisbol, a pesar de que los trabajos de investigación ya habían demostrado que la androstenediona aumentaba las concentraciones de testosterona en más del 300% en los varones y en el 600% en las mujeres, y que mantenía los niveles de testosterona elevados durante alrededor de una semana–, pero ilegales en otros o para corporaciones deportivas como las NCCA (National Collegiate Cycling Association), la NFL y el Comité Olímpico Internacional. Los verdaderos problemas en el ámbito del deporte y el ejercicio son el abuso de drogas (independientemente de que sea para mejorar el rendimiento o con propósitos recreativos) y el consumo de drogas ilegales y peligrosas.

Las personas abusan de las drogas por distintos motivos, pero con las mismas consecuencias negativas. El abuso de sustancias puede conducir a problemas físicos y psicológicos –a veces fatales– en el largo plazo; entre ellos, la adicción. El *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (American Psychiatric Association, 1994) menciona los siguientes criterios como indicativos de **abuso de sustancias** psicoactivas:

A. Un patrón de uso de sustancias psicoactivas por desadaptación, indicado por, al menos, uno de los siguientes factores:
   1. Uso continuo, a pesar de ser consciente de tener un problema social, laboral, psíquico o físico persistente o recurrente que es causado o exacerbado por el consumo de la sustancia psicoactiva.

2. Uso recurrente en situaciones en las que el consumo implica riesgos físicos (p. ej., conducir un vehículo en estado de intoxicación).

B. Persistencia de algunos síntomas de la intoxicación durante, al menos, un mes, o repetición del episodio durante un período más prolongado.

Estos criterios diagnósticos son aplicables a las personas que consumen cualquier tipo de sustancia psicoactiva, por ejemplo alcohol, marihuana, cocaína, anfetaminas y alucinógenos. Más adelante nos referiremos a la identificación de los signos y los síntomas del uso y el abuso de sustancias.

➤ La drogadicción es un estado en el cual la interrupción o la continuidad del uso de una droga generan un deseo, una necesidad y unas ganas irrefrenables de consumir más de esa droga.

En este capítulo no es posible realizar un análisis más profundo de la forma en que afecta a los deportistas el abuso de sustancias. A los lectores que deseen obtener más información les recomendamos varios libros o capítulos excelentes sobre el tema (Anshel, 1998; Bacon, Lerner, Tremble y Seestedt, 2005; Stainback, 1997; Swoap y Murphy, 1995; Tricker y Cook, 1990; Voy y Deeter, 1991). Aquí nos concentraremos en cuatro cuestiones: a) la prevalencia del abuso de sustancias, b) las razones por las que los deportistas y los atletas consumen drogas y abusan de ellas, c) las categorías de drogas importantes y sus efectos y d) el papel desempeñado por el profesional especializado en acondicionamiento físico o deporte en la detección y la prevención del abuso de sustancias.

PREVALENCIA DEL ABUSO DE SUSTANCIAS EN EL ÁMBITO DEL DEPORTE

Como sucede con los trastornos de la alimentación, el descubrimiento de un caso de **uso** y abuso de **sustancias** es difícil en sí mismo debido al carácter sensible y personal del problema. Por lo tanto, también aquí los datos deben considerarse con cautela. Para comenzar diremos que, acerca del uso y el abuso de sustancias, hay numerosas pruebas anecdóticas que se remontan al siglo III a. de C. en Grecia (Chappel, 1987). Tommy Chaikin, un jugador de fútbol americano de la Universidad de Carolina del Sur, publicó un informe patético sobre el consumo de drogas en *Sports Illustrated* (Chaikin y Tealander, 1988). El informe de Chaikin ofrece datos importantes acerca de las numerosas presiones sociales y psicológicas que fomentan el consumo de drogas en el ámbito del deporte –en este caso, esteroides anabólicos– e incluye entre esas presiones el estímulo de los entrenadores y las presiones para triunfar. En concordancia con los trabajos de investigación a partir de su abuso de los esteroides, Chaikin desarrolló agresividad crónica, depresión, reducción del tamaño testicular, alopecia, insomnio, deterioro de la agudeza visual, ansiedad crónica, hipertensión, soplo cardíaco y tumores benignos –y le faltó poco para morir–. Por último, el uso de una aguja para inyectarse drogas –en especial, esteroides anabólicos– puede aumentar la probabilidad de contraer la infección por HIV (virus de la inmunodeficiencia humana) o la infección por el virus de la hepatitis C.

Según Chaikin, los entrenadores muchas veces participan a sabiendas en forma implícita o explícita en el consumo de drogas de los deportistas que entrenan (Swift,

Pruebas de detección de drogas en diferentes deportes: métodos de evaluación

Las diferentes organizaciones deportivas han elaborado diversos programas de detección de drogas. A continuación, se describen algunos de ellos:

- Liga Mayor de Béisbol (*Major League Baseball*): los jugadores son sometidos por lo menos a una prueba aleatoria durante la temporada, pero se los puede someter a pruebas fuera de temporada. Se suspende por un año al jugador con una prueba positiva por cuarta vez. (Existe una nueva propuesta que aconseja que se suspenda por 50 partidos a los jugadores con una primera prueba positiva, por 100 partidos a los jugadores con un segundo resultado positivo y en forma permanente a los que presenten una tercera prueba positiva).

- Asociación Nacional de Baloncesto (*National Basketball Association*): los principiantes son evaluados hasta cuatro veces por temporada, y a los veteranos se los somete a una prueba aleatoria durante el campamento de instrucción. Las penas varían de 5 a 25 partidos de suspensión por las primeras tres infracciones, aunque también es posible la suspensión permanente de la liga.

- Liga Nacional de Fútbol Americano (*National Football League*): todos los jugadores son sometidos a pruebas al menos una vez por temporada. También se realizan pruebas aleatorias a lo largo de todo el año. Tres pruebas positivas equivalen a un año de suspensión.

- Liga Nacional de Hockey (*National Hockey League*): no hay una política de pruebas de detección de drogas obligatorias. Sólo se evalúa a los jugadores que ya se encuentran en un programa de tratamiento de abuso de sustancias. Los jugadores pueden buscar ayuda la primera vez sin ser castigados.

1999). Por ejemplo, después de que le quitaran la medalla dorada, el esprínter Ben Johnson declaró que su entrenador le daba a sabiendas una sustancia prohibida. "Charlie Francis era mi entrenador. [...] Si Charlie me daba algo para tomar, yo lo tomaba" (*Time*, 26 de junio de 1989, p. 57). Barry Bonds decía que él utilizaba una sustancia transparente y una crema que le daba su entrenador, Greg Anderson, pero que no sabía que se trataba de esteroides. Además, existe una lista de deportistas profesionales muy famosos que han admitido o se ha descubierto que usaban drogas ilegales o que abusaban del alcohol, como John Daly, Darryl Strawberry, Dexter Manley, Chris Mullen y Lawrence Taylor. En algunos casos, la carrera de esos deportistas terminaron, y ellos debieron cumplir sentencias en prisión por consumo reiterado de drogas y violaciones repetidas de la política de la liga. Lamentablemente, también ha habido deportistas muertos a causa del uso y el abuso de drogas, como en los casos de Lyle Alzado y Len Bias, mencionados antes.

En cuanto a las pruebas científicas, la mayoría de los estudios se han concentrado en el consumo de esteroides y alcohol, y a veces han comprobado un grado importante de variabilidad. Un trabajo de investigación indicó que el 55% de los estudiantes deportistas de enseñanza media refirieron que habían consumido alcohol durante el año previo (Green, Burke, Nix, Lambrecht y Mason, 1996) mientras que en otro trabajo (Carr, Kennedy y Dimick, 1990), la cifra fue del 92%. En muestras de estudiantes universitarios, la ingesta de alcohol fue concordante con estudios transversales, que revelaron tasas de consumo del 88% (College of Human Medicine, 1985) y del 87% (Evans, Weinberg y Jackson, 1992). Casi todos los estudios demuestran que el consumo de alcohol es mayor entre los deportistas que entre los no deportistas, mientras que entre las mujeres que practican deportes y las que no los practican no hay diferencias significativas.

Con respecto al uso de drogas para mejorar el rendimiento, en especial esteroides anabólicos, varios estudios realizados a gran escala en los Estados Unidos, Canadá, Australia y Europa demostraron que en general sólo un pequeño porcentaje (por lo común, inferior al 5%) de deportistas y estudiantes de segunda enseñanza y universitarios informaron que consumieron drogas para mejorar el rendimiento (véase Anshel, 1998). En cambio, en un estudio más reciente realizado por los *Centers for Disease Control* (CDC) se determinó que el consumo de esteroides había ascendido de 1 cada 27 estudiantes de enseñanza media en 1999 a 1 de cada 16 en 2003. En una encuesta de carácter anónimo efectuada entre jugadores de béisbol en 2003, del 5% al 10% de los encuestados admitieron que consumían drogas para mejorar el rendimiento. Durante las audiencias que se realizaron en el Congreso de los Estados Unidos en 2005 para tratar el consumo de esteroides entre los jugadores de béisbol, uno de los temas de discusión fue el efecto que provoca el consumo de drogas por jugadores muy famosos sobre los jóvenes, quienes podrían sentir la tentación de usar esteroides para mejorar el rendimiento deportivo, o simplemente para lucir un mejor aspecto ante el sexo opuesto. El posible consumo de esteroides, un tema que habitualmente se "barre como el polvo debajo de una alfombra", fue llevado a primera plana y convertido en centro de atención por el libro autobiográfico del ex beisbolista José Canseco, que admitió haber utilizado esteroides y acusó abiertamente a otros de consumirlos.

En lo relativo a las diferencias por sexo, al parecer los varones utilizan esteroides anabólicos con una frecuencia

Las niñas y el consumo de esteroides

Tradicionalmente el consumo de drogas –p. ej., esteroides– para mejorar el rendimiento ha sido considerado de dominio masculino. Sin embargo, varios trabajos de investigación recientes han revelado que hay niñas –en algunos casos de apenas 9 años– que consumen esteroides con propósitos de fisicoculturismo, no necesariamente para obtener una ventaja en el campo de juego, sino para lograr el aspecto armónico y escultural de las modelos y las estrellas cinematográficas.

Estas niñas consumen las mismas peligrosas pastillas, inyecciones y cremas con testosterona que generaron un escándalo en la Liga Mayor de Béisbol y en otros deportes y, a menudo, son ellas las que sufren trastornos de la alimentación. En términos generales, alrededor del 5% de las niñas de 13 a 17 años y el 7% de las de 8 a 12 años admiten haber probado esteroides anabólicos al menos una vez, y el consumo de estas drogas está aumentando de forma continua desde 1991.

Los investigadores sostienen que la mayoría de las niñas que consumen esteroides lo hacen para ser más grandes y más fuertes en el campo de juego, y atribuyen parte del aumento del consumo de estas drogas a la participación creciente de niñas en distintos deportes. También hay muchas niñas que consumen esteroides para lograr un aspecto levemente musculoso. En las mujeres jóvenes, el consumo de esteroides se asocia típicamente al control del peso y a la reducción de la grasa corporal.

En las adolescentes, los efectos secundarios del consumo de hormonas sexuales masculinas pueden incluir acné importante, disminución del tamaño de las mamas, profundización de la voz, exceso de vello facial y corporal, menstruaciones irregulares, depresión, paranoia y sentimientos de rabia intensa conocida como "rabia causada por los esteroides" (*roid rage*). Los esteroides también entrañan mayor riesgo de infarto cardiaco, accidente cerebrovascular y algunas formas de cáncer.

entre tres y cinco veces mayor que las mujeres (Gaa, Griffith, Cahill y Tuttle, 1994). Un dato interesante es que muchos de los individuos no deportistas que intervinieron en ese estudio (también varones en su mayoría) consumían esteroides para mejorar el aspecto físico y la autoestima, y para lograr una mayor aceptación de sus pares. Se ha calculado que, en ocasiones, la tasa de consumo de esteroides de los deportistas de elite de nivel olímpico se aproxima al 50%, tanto entre los hombres como entre las mujeres. Además, cuando se les pregunta a los deportistas acerca del consumo de drogas para mejorar el rendimiento por parte de sus compañeros de equipo, las estimaciones ascienden otra vez a entre el 40% y el 60%. Evidentemente ésta es un área en la cual los cálculos sobre el consumo deben considerarse con extrema cautela.

Sin embargo, el consumo de drogas ilegales es mínimo, si se lo compara con el consumo generalizado de drogas legales como el alcohol y el tabaco –las dos drogas de las que más se abusa en los Estados Unidos y cuyo empleo sostenido ha sido vinculado con una gran cantidad de efectos negativos para la salud (véase la figura 20.1).

POR QUÉ SE DROGAN LOS DEPORTISTAS Y LOS ATLETAS

Los deportistas y los atletas no empiezan a consumir drogas con el fin de abusar de ellas, sino por motivos que perciben como correctos. Las razones para utilizar drogas con el propósito de mejorar el rendimiento pueden diferir de las que explican el consumo de sustancias recreativas; las agruparemos en tres categorías generales: razones físicas, psicológicas y sociales (en Anshel, 1998, puede hallarse una revisión detallada de las causas del consumo de drogas).

RAZONES FÍSICAS

Las razones físicas más comunes para consumir drogas son mejorar el rendimiento, lograr un aspecto que atraiga más al sexo opuesto, afrontar el dolor y la rehabilitación de las lesiones y controlar el peso. Aunque todas esas razones son válidas, los deportistas consumen drogas fundamentalmente para mejorar el rendimiento con la esperanza de poder aumentar la fuerza, la resistencia, el estado de alerta y la agresividad o de disminuir la fatiga, el tiempo de reacción y la ansiedad. Lo más importante es ganar, de modo que es indispensable hacer lo que sea para mejorar el rendimiento. Sin embargo, se ha documentado claramente que las drogas que mejoran el rendimiento se asocian con riesgos para la salud, además de que consumir esas drogas con ese fin es un fraude obvio. Si los descubren, los deportistas que se encuentran en esa situación serán objeto de un desprecio considerable por parte del público e incluso, si no son descubiertos, siempre sabrán que no ganaron.

Otra razón por la que los deportistas consumen drogas es la rehabilitación de las lesiones. A veces un deportista utiliza una droga sin prescripción médica para tratar de atenuar el dolor o de afrontar psicológicamente el malestar físico que le causa la lesión. El miedo a perder una posición inicial es otra razón que los deportistas esgrimen a menudo: desean recuperarse rápidamente y a veces piensan que las drogas pueden acelerar el proceso de recuperación.

Muchos atletas consumen drogas –en especial, esteroides– con el único propósito de mejorar su aspecto y ser más atractivos para el sexo opuesto. El deseo de estos individuos no es necesariamente rendir más; en lugar de eso, lo que en verdad les interesa es tener un cuerpo con mejor aspecto, un cuerpo fuerte y firme. De hecho, en un trabajo de investigación en el que participaron casi 4.000 estudiantes varones de segunda enseñanza (Whitehead, Chilla y Elliott, 1992) se

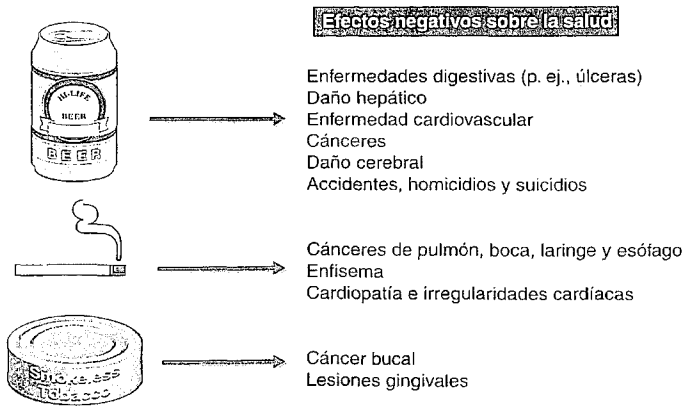


Figura 20.1 Efectos negativos sobre la salud, asociados con el consumo prolongado de alcohol y tabaco.

Adaptada de L. Bump, 1988, "Drugs and sport performance", en: *Successful coaching*, editado por R. Martens (Champaign, IL: *Human Kinetics*), 135-147.

comprobó que la razón más común (en el 48% de los casos) para usar esteroides era mejorar el aspecto físico.

Por último, los deportistas consumen drogas, en particular anfetaminas y diuréticos, para controlar el apetito y reducir el peso líquido. Estas drogas pueden disminuir el peso con rapidez, lo que permitirá que el deportista compita en una categoría de peso inferior, como ya se explicó. Algunos atletas también consideran la posibilidad de tomar diuréticos para mantenerse delgados y estilizados. Recientemente se le ha prestado atención a una droga para controlar la dieta, conocida como *efedra* –debido a las desafortunadas muertes de dos deportistas: el jugador del equipo de fútbol americano los Vikings de Minnesota, Corey Stringer, y el *pitcher* de los Orioles de Baltimore, Steve Belcher. Belcher tomaba efedra para controlar el peso y murió a causa de un golpe de calor durante el entrenamiento en la primavera. Springer tomó efedra y murió durante una sesión de gimnasia de su equipo. Aunque no existen pruebas científicas de que esta droga pueda mantener el peso bajo o mejorar el rendimiento deportivo, los deportistas han seguido usándola para controlar el peso con la intención de mejorar el rendimiento.

RAZONES PSICOLÓGICAS

Indudablemente, el fundamento más frecuente del uso de drogas recreativas entre los deportistas es psicológico o emocional. Estas drogas en apariencia ofrecen un escape conveniente de las emociones poco placenteras asociadas con el afrontamiento de las experiencias competitivas. Además, algunos individuos consumen drogas para contrarrestar el estrés causado por el intento de equilibrar los objetivos académicos, los programas de entrenamiento y las relaciones personales.

Otros deportistas y algunos atletas utilizan drogas para fortalecer la confianza en sí mismos. Las dudas acerca de su capacidad suelen atormentar a los que participan en deportes de competición, y ciertas drogas pueden ayudarlos a sentirse más capaces y más competitivos. La conducta agresiva, que a menudo se considera un efecto colateral del consumo de esteroides, también puede generar en los individuos una sensación de invulnerabilidad que aumente transitoriamente su autoconfianza. Los amigos, los padres y los entrenadores suelen fijar expectativas de éxito demasiado elevadas y, en este caso, los deportistas pueden considerar las drogas como un recurso que los ayude a combatir esa fuente de estrés y a proteger su autoestima. Por lo tanto, los profesionales encargados del acondicionamiento físico y deportivo deben desempeñan un papel importante en el refuerzo de la autoestima de los participantes.

RAZONES SOCIALES

Las razones sociales también son importantes como causas del consumo de drogas. La presión de los pares y la necesidad de obtener la aceptación del grupo son particularmente evidentes entre los adolescentes con deseos de integración, que pueden beber, fumar o consumir drogas para mejorar el rendimiento: no tanto porque lo desean, sino más bien para ser aceptados por sus pares. Por ejemplo, en un estudio sobre adolescentes canadienses, Newman y Newman (1991) descubrieron que el atractivo de los esteroides suele ser demasiado fuerte para que muchos adolescentes lo resistan debido a las exigencias extremas de conformidad en este grupo etario. Esto es particularmente problemático para los varones, que parecen ser más propensos a las "conductas machistas" en el deseo de integrarse al grupo. Por lo tanto, los profesionales deben subrayar reiteradamente la importancia de ser uno mismo y no ceder ante la presión de los llamados *amigos*.

Hoy los deportistas aparecen muchísimo en televisión y en otros medios masivos, y, para muchos adolescentes, estos atletas profesionales, olímpicos y universitarios son modelos a los cuales buscan emular. Para algunos jóvenes, ganar una enorme cantidad de dinero y llegar a ser una celebridad nacional se ha vuelto parte de la cultura a la que aspiran. Esta combinación en apariencia proporciona un fácil acceso a las drogas. Lamentablemente, la percepción de que estos deportistas con un alto nivel de entrenamiento ingieren drogas, y la idea de que "esto no les hace mucho daño, de modo que tampoco me va a dañar a mí", proporcionan un motivo atractivo para que los deportistas jóvenes que aspiran a ser famosos consuman drogas (Anshel, 1998). De hecho, varios periodistas deportivos sostienen que el mayor riego de que alguien tan conocido como Barry Bonds consuma esteroides es que muchos deportistas jóvenes puedan llegar a creer que para ser realmente exitoso en los deportes hay que drogarse. Esto queda de manifiesto en la siguiente cita:

> EXISTE UN CONSUMO TREMENDO DE DROGAS ENTRE LOS ADOLESCENTES QUE ASPIRAN A SER COMO BONDS. BUSCAN LAS DROGAS EN INTERNET O EN REVISTAS DE FISICOCULTURISMO, EN LAS QUE LOS PARCHES DE TESTOSTERONA PUEDEN COMPRARSE POR CORREO. SUS CUERPOS NO ESTÁN PLENAMENTE DESARROLLADOS, Y SUS MENTES LO ESTÁN AÚN MENOS. NO SE ENCUENTRAN EN CONDICIONES DE MANEJAR ESTE PROBLEMA. EN OCASIONES, SE SUICIDAN. A MENUDO SE CAUSAN UN DAÑO A SÍ MISMOS, QUE SÓLO SE DETECTARÁ EN EL TRANSCURSO DE LOS AÑOS.

El consumo de drogas parece implícitamente autorizado para los deportistas jóvenes que consideran a los profesionales como modelos que deben emular. Este efecto de los modelos ejerce una influencia particularmente importante durante la adolescencia, una edad en la que es frecuente explorar la propia identidad y experimentar con drogas. Además, la idea de consumir drogas para divertirse y experimentar promueve la creencia de que las drogas en verdad no son lesivas –en especial el alcohol– y contribuye a que el individuo se sienta cómodo con su conducta.

Para contrarrestar todo esto, los profesionales deben ofrecerles modelos alternativos a los jóvenes, modelos que promuevan el valor de la responsabilidad personal.

Los alegatos sobre el consumo de esteroides son frecuentes en algunos deportes, como el béisbol. Cuando el deportista implicado es un modelo de conducta, esto transmite un mensaje peligroso a los *fans* jóvenes, ya que interpretan que los esteroides pueden representar un componente necesario para alcanzar el éxito.

➤ Las razones por las que los deportistas y los atletas consumen drogas incluyen la presión ejercida por los pares, la búsqueda de emociones y la curiosidad, la necesidad de tener éxito, y el deseo de aumentar la autoestima.

CATEGORÍAS PRINCIPALES DE DROGAS Y SUS EFECTOS

En el ámbito del deporte y el ejercicio, las drogas se clasifican según su propósito en: a) drogas para mejorar el rendimiento y b) drogas recreativas, sociales o de la calle. Las **drogas para mejorar el rendimiento** incluyen los esteroides anabólicos, los betabloqueantes y los estimulantes que los deportistas y los atletas usan para aumentar la fuerza, calmar los nervios o bloquear el dolor. En el cuadro 20.1 se mencionan seis categorías generales de drogas para mejorar el rendimiento, y se describen sus posibles efectos en ese sentido y los efectos médicos colaterales de su empleo.

Las **drogas recreativas** –también conocidas como *drogas de la calle*– son sustancias que las personas buscan y utilizan por placer personal. Puede que las consuman para tratar de escapar de las presiones, para integrarse al grupo de los amigos que consumen drogas, o para hallar las emociones y la excitación que parecen escapárseles en la vida diaria. En el recuadro, "Drogas recreativas comunes y sus efectos colaterales" de la página 479, se mencionan los efectos colaterales del alcohol, de la cocaína y de la marihuana. El tabaco es otra droga recreativa muy difundida asociada con efectos negativos sobre la salud. La mayoría de las personas conocen los efectos negativos de los cigarrillos y los cigarros; pero el tabaco sin humo también debe ser tenido en cuenta como una droga importante porque, en los últimos tiempos, su empleo aumentó en poblaciones de deportistas adolescentes, y los hábitos de aspirar polvo de tabaco (rapé) y de consumir tabaco masticable se asocian con cánceres labiales y gingivales, además de otros cánceres bucales.

➤ Los hábitos de aspirar tabaco en polvo (rapé) y de consumir tabaco masticable se asocian con diversos cánceres bucales, entre ellos, el cáncer de labio y de encía; aun así, el consumo de tabaco sin humo está aumentando en algunas poblaciones.

LA DETECCIÓN DEL ABUSO DE SUSTANCIAS

Para detectar casos de uso y abuso de sustancias se emplean procedimientos formales –p. ej., pruebas de detección de

Cuadro 20.1 Principales categorías de las drogas que mejoran el rendimiento deportivo

Categoría de la droga	Definición y uso	Efecto del mejoramiento del rendimiento	Efectos colaterales
Estimulantes	Diversos tipos de drogas que potencian el estado de alerta, reducen la fatiga y pueden incrementar los niveles de competitividad y hostilidad	Reducción de la fatiga; aumento del estado de alerta, de la resistencia y de la agresividad	Ansiedad, insomnio, aumento de la frecuencia cardíaca y de la presión arterial, deshidratación, accidente cerebrovascular, irregularidades cardíacas, problemas psicológicos, muerte
Analgésicos narcóticos	Varios tipos de drogas que eliminan el dolor a través de la estimulación psicológica	Reducción del dolor	Contracción de las pupilas, boca seca, pesadez de los miembros, prurito, supresión del hambre, estreñimiento, imposibilidad de concentrarse, somnolencia, miedo y ansiedad, dependencia física y psicológica
Esteroides anabólicos	Derivados de la hormona masculina testosterona	Aumento de la fuerza y de la resistencia, mejoramiento de la actitud mental, incremento de las tasas de entrenamiento y recuperación	Riesgo aumentado de hepatopatía y cardiopatía prematura, aumento de la agresividad, pérdida de coordinación, diversos efectos relacionados con el sexo (p. ej., infertilidad en los varones y desarrollo de características sexuales masculinas en las mujeres)
Betabloqueantes	Drogas que se utilizan para disminuir la presión arterial, reducir la frecuencia cardíaca y bloquear las respuestas estimuladoras	Estabilidad nerviosa en deportes como la caza	Frecuencia cardíaca demasiado lenta, insuficiencia cardíaca, presión arterial baja, mareo leve, depresión, insomnio, debilidad, náuseas, vómitos, cólicos, diarrea, espasmo bronquial, hormigueo, entumecimiento
Diuréticos	Drogas que se usan para ayudar a eliminar líquidos de los tejidos (aumentan la diuresis)	Pérdida de peso transitoria	Niveles aumentados de colesterol, aspiración del contenido del estómago, vértigo trastornos hemorrágicos, paros, espasmos musculares, debilidad, deterioro de la función cardiovascular, disminución de la resistencia aeróbica
Hormonas peptídicas y análogos (p. ej., hormona del crecimiento humano)	Drogas producidas por medios químicos y concebidas para que tengan una estructura química parecida o efectos químicos semejantes a los de otras drogas que ya existen	Aumento de la fuerza y de la resistencia, y del crecimiento muscular	Aumento del crecimiento de los órganos, cardiopatía, enfermedad tiroidea, trastornos menstruales, reducción del impulso sexual, acortamiento de la expectativa de vida

Adaptado con autorización de L. Bump, 1988, "Drugs and sport performance.", en: *Successful coaching*, editado por R. Martens (Champaign, IL:*Human Kinetics*), 135-147

drogas– o informales –p. ej., observar y escuchar–. Lamentablemente, la realización formal de pruebas de detección de drogas es muy cara.

➢ En los programas destinados a tratar el abuso de drogas, sólo trabajan profesionales con entrenamiento específico; pero el personal que cumple funciones relacionadas con el deporte y el acondicionamiento físico puede desempeñar un papel importante en la detección y la prevención de estos casos.

En las personas que abusan de sustancias, se observan varios signos y síntomas característicos, a saber:

- Cambios de la conducta (falta de motivación, impuntualidad, ausentismo)
- Modificaciones en el grupo de pares
- Cambios importantes de la personalidad
- Cambios de importancia en el rendimiento deportivo o académico
- Comportamiento apático o indiferente
- Deterioro de la capacidad de juicio
- Coordinación deficiente
- Falta de interés en la higiene y en el arreglo personal
- Diaforesis
- Movimientos involuntarios o temblores musculares

Drogas recreativas comunes y sus efectos colaterales

Efectos colaterales del consumo de alcohol

- Oscilaciones del estado de ánimo
- Euforia
- Falsa seguridad
- Tiempo de reacción lento
- Percepción distorsionada de la profundidad
- Dificultades para permanecer en estado de alerta
- Reducción de la fuerza
- Reducción de la velocidad
- Crisis emocionales
- Pérdida de las inhibiciones
- Debilidad muscular
- Disminución del tiempo de reacción
- Vértigo
- Daño hepático
- Reducción de la potencia
- Reducción de la resistencia
- Disminución de la agudeza mental

Efectos colaterales del consumo de marihuana

- Somnolencia
- Disminución de la coordinación manual-visual
- Aumento de la presión arterial
- Distorsión de la visión
- Disminución del rendimiento físico
- Reducción de la agudeza mental
- Aumento de la frecuencia cardíaca
- Pérdida de la memoria
- Tiempo de reacción lento
- Disminución del rendimiento psíquico

Efectos colaterales del consumo de cocaína

- Adicción física y psicológica
- Aumento de la fuerza
- Vértigo
- Fluctuaciones rápidas de la presión arterial
- Ansiedad
- Muerte por problemas circulatorios
- Oscilaciones violentas del estado de ánimo
- Disminución del tiempo de reacción
- Vómitos
- Percepción distorsionada de la profundidad
- Alucinaciones

Adaptado con autorización de L. Bump, 1988, de "Drugs and sport performance", en: *Successful coaching*, editado por R. Martens (Champaign, IL: *Human Kinetics*), 135-147.

La observación de estos síntomas en deportistas y atletas no indica necesariamente que se trate de casos de uso o abuso de sustancias, dado que también pueden reflejar otros problemas emocionales. Por lo tanto, un profesional a cargo del acondicionamiento físico que observe síntomas particulares debe hablar primero con la persona afectada para confirmar sus sospechas. Sin embargo, como los drogadictos habituales se caracterizan por mentir y negar el problema, si después de la charla inicial sigue habiendo dudas, se debe solicitar el asesoramiento confidencial de un especialista en abuso de sustancias. Cuando se detecta a un individuo que tiene problemas de abuso de sustancias, corresponde seguir un procedimiento de derivación similar al descrito en párrafos anteriores para los trastornos alimentarios.

Modelo de disuasión del abuso de drogas en el deporte

Un modelo propuesto hace poco para ayudar a detectar casos de abuso de sustancias –y, en última instancia, desalentar el consumo de drogas– se basa en el empleo de la teoría de la **disuasión** como estrategia teórica para ayudar a entender el proceso que atraviesan los individuos que toman la decisión de consumir drogas o de no consumirlas (Strelan y Boeckmann, 2003). El modelo de adopción de decisiones con respecto al consumo de drogas en el deporte (*Drugs in sport decisión model*, DSDM) consta de tres componentes principales: los costes de la decisión de consumir la droga, los beneficios asociados con el consumo y los factores situacionales específicos que, de

alguna manera, pueden afectar el análisis de los costes y los beneficios del consumo. Por lo tanto, el DSDM es compatible con la perspectiva de elección racional según la cual los individuos efectúan un análisis de los costes y de los beneficios de las consecuencias de las conductas transgresoras antes de decidir infringir una ley.

Costes

- Sanciones legales (multas, suspensiones, tiempo en prisión)
- Sanciones sociales (desaprobación, críticas de otras personas importantes, pérdidas materiales)
- Sanciones autoimpuestas (culpa, reducción de la autoestima)
- Preocupaciones con respecto a la salud (efectos colaterales negativos)

Los elementos disuasivos más contundentes informados en la bibliografía son las sanciones autoimpuestas, en especial cuando el acto de consumir drogas se opone a los valores morales de la persona afectada. Por el contrario, los elementos disuasorios menos efectivos son las sanciones legales. Esto se comprobó en 25 estudios realizados entre 1969 y 1986 (Paternoster, 1987) y en otros 24 efectuados entre 1987 y 2002 (Strelan y Boeckmann, 2003). Sin embargo, lo más probable es que este resultado se haya debido a que la mayoría de las conductas estudiadas se asociaban con delitos menores y, en consecuencia, los individuos tendían a percibir una baja probabilidad de arresto y castigo.

Beneficios

- Materiales (premios en efectivo, auspicios, promociones, contratos)
- Sociales (prestigio, gloria, reconocimiento de los demás)
- Internalizados (la satisfacción de haber obtenido grandes logros)

Según la orientación del deportista, cualquiera de los tres beneficios podría ser percibido como el más importante y motivador. Por lo tanto, los entrenadores deben conocer a los deportistas que entrenan para entender mejor el atractivo que tienen las drogas en cada caso.

Variables situacionales

- Percepciones de la prevalencia (con cuánta frecuencia consumen esa droga otras personas)
- Experiencia con el castigo y con evitar el castigo
- Estatus profesional (cuánto dinero y estatus podrían perderse)
- Percepción de la legitimidad de la autoridad (la autoridad competente ¿puede hacer cumplir la ley?)
- Tipo de droga (sus efectos y los efectos colaterales)

Las que se acaban de mencionar no constituyen una lista exhaustiva de las variables que podrían mediar en todas las situaciones, pero son algunas de las más comunes que afectan el análisis de los costes y los beneficios percibidos respecto del consumo de una droga. Por lo tanto, reiteramos que debe usarse un modelo interactivo cuando el análisis de los costes y los beneficios del consumo de una droga realizado por un individuo antes de decidir si consumirá la droga o no sea afectado por diversos factores situacionales.

El DSDM se recomienda sobre la base de la presunción de que lo ideal es que el deporte esté libre de drogas, como lo especifican los factores que pueden afectar las decisiones de consumirlas. La bibliografía sugiere que el sentimiento de moralidad de un individuo sería un elemento disuasorio poderoso. La investigación sobre la moralidad sugiere además que cuanto más arraigada esté una creencia particular y más tempranamente en la vida se haya arraigado, más probable será que un individuo se aferre a esa creencia. Esto significa que los esfuerzos realizados para convencer a deportistas jóvenes y promisorios de que consumir drogas para mejorar el rendimiento es desleal, probablemente ejerzan un mayor impacto que invertir más en disuasión legal.

➢ Los drogadictos inveterados se caracterizan por mentir y negar que abusan de sustancias.

Crear políticas y procedimientos para detectar casos de uso y abuso de sustancias bajo la cobertura de un programa formal de educación sobre drogas también resulta eficaz. Por ejemplo, el Comité de Educación sobre Drogas de la *National Collegiate Athletic Association* (NCAA) ha desarrollado un conjunto de lineamientos mínimos para la consideración política de sus instituciones miembro (Carr y Murphy, 1995) que también podrían ser útiles para los deportistas a otros niveles. Este modelo proporciona educación sobre drogas a deportistas y dirigentes deportivos, sostén terapéutico y sesiones de capacitación para directores técnicos, entrenadores deportivos y médicos de los equipos, con el propósito de ayudar a detectar y tratar problemas de alcoholismo y drogadicción.

PREVENCIÓN Y CONTROL DEL ABUSO DE SUSTANCIAS

Como el abuso de sustancias es un problema clínico, es improbable que el personal de las áreas deportivas y de acondicionamiento físico intervenga en programas destinados al tratamiento de la drogadicción. Nosotros desempeñamos papeles importantes en la prevención del consumo de drogas, pero sin olvidar que, aunque la educación es fundamental, típicamente se ha logrado disuadir de experimentar con drogas sólo al 5% de los deportistas y los atletas (Tricker, Cook y McGuire, 1989). Según lo afirmado por Nicholson (1989) en una revisión exhaustiva de la biblio-

grafía. "Si bien la distribución de información cumple una función de importancia en la concientización, no se la debe considerar una estrategia crítica para reducir el consumo de drogas de los deportistas y los atletas". A continuación, se formulan algunas sugerencias para ayudar a prevenir, o por lo menos reducir, la probabilidad de consumo de drogas

1. Conviene proporcionar un entorno continente que permita analizar las razones por las que los individuos consumen drogas. También es conveniente fortalecer a los participantes a través del aumento de la autoestima y la confianza en sí mismos porque existen menos probabilidades de que las personas que se sienten bien consigo mismas consuman drogas. Hay que mantener la victoria en perspectiva y reducir la presión para que se gane a cualquier precio. Es importante estar compenetrado con los síntomas de abuso de sustancias.

2. Es deseable que se eduque a los participantes acerca de los efectos del consumo de drogas. La clave en este caso es brindar información precisa tanto acerca de los efectos negativos como de los efectos positivos (aumento del rendimiento) de las diversas sustancias. Es posible que resulte efectivo utilizar ejemplos de deportistas muy conocidos (o presentar realmente a deportistas muy famosos). Se puede citar el ejemplo del mediocampista de Green Bay, Brett Favre, que era adicto a los analgésicos y debió ser sometido a terapia en un centro de tratamiento para poder manejar el problema. También se puede relatar la historia edificante del retorno de la campeona de tenis Jennifer Capriati al ruedo después de su combate con las drogas y de su esfuerzo para volver a ganar torneos del Grand Slam. Además, se podría transmitir información acerca de líderes deportivos coetáneos afectados y utilizar técnicas de juego de roles y facilitación en grupo.

3. Conviene exponer a los deportistas desde un principio la idea de que consumir drogas para mejorar el rendimiento equivale a competir en forma tramposa y desleal. Como ya se comentó, elevar la moral de los deportistas parece tener el mayor efecto sobre la inhibición del consumo de drogas. Hay que implementar programas tempranos y continuar exponiendo a los deportistas jóvenes la idea de que ganar a través del consumo de drogas es desleal y simplemente erróneo.

4. Se debe predicar con el ejemplo. Una acción vale más que mil palabras, de modo que los entrenadores y los líderes en ejercicio deben controlar sus propias acciones y no fumar, masticar tabaco ni beber en exceso. Esta actitud en sí misma envía un mensaje contundente contra el consumo de drogas. Los profesionales no son inmunes al abuso de sustancias. Los entrenadores que tienen problemas personales deben procurar ayuda para sí mismos.

5. Conviene enseñar técnicas de afrontamiento. Como ya se mencionó, el aumento de la ansiedad y el estrés, sumado a la disminución del nivel de confianza personal, puede contribuir al consumo de drogas. Por lo tanto, conviene utilizar estrategias de afrontamiento –por ejemplo, cambiar un monólogo interior negativo por otro positivo–, recurrir a técnicas para manejar el estrés, volver a encuadrar la situación, y detener los pensamientos negativos para manejar el estrés y aumentar la confianza personal.

Brett Favre sirve como ejemplo positivo de un deportista que buscó ayuda profesional para superar su adicción a los analgésicos recetados.

Adicción al ejercicio

Otro tipo de adicción –aunque no todos lo ven como tal– es la adicción al ejercicio. Por ejemplo, algunas personas desarrollan sentimientos excepcionalmente intensos acerca de su actividad física, como se podrá comprobar en la siguiente cita de Waldemar Cierpinski, el dos veces ganador de la medalla dorada de la ex Alemania del Este:

> CORRO DESDE QUE ERA UN NIÑO. [...] CORRER ES LA PASIÓN DE MI VIDA. CORRER MIENTRAS SEA POSIBLE. HE CONVERTIDO ESA PASIÓN EN UN DEPORTE. NO TENGO OTROS SECRETOS. NO PODRÍA VIVIR SIN CORRER. (CIERPINSKI, 1980, P. 27).

El compromiso intenso con el ejercicio, en particular con la práctica de correr, ha sido descrito con términos como compulsión (Abell, 1975), dependencia (Sachs y

Entrenadores y abuso de sustancias

Los noticieros se ocupan tanto de los deportistas y del abuso de sustancias que a veces se olvidan que algunos entrenadores también tienen problemas con el alcohol. Por ejemplo, la policía hizo pública la conducta violenta y destructiva que mostró Gary Moeller, entrenador de fútbol americano de Michigan, en el interior y en el exterior de un restaurante. Los informes describieron a un hombre de 54 años descontrolado que estrellaba las copas contra la mesa, cantaba a los gritos e intentaba bailar con otras mujeres después de que la suya abandonara el restaurante. Moeller se hallaba bajo los efectos de una intoxicación alcohólica y se comportaba en forma incoherente, abusiva e insoportablemente vulgar. Cuando llegó la policía, le pegó un puñetazo a un oficial antes de ser arrestado y acusado de conducta desordenada y lesiones (estas acciones lo obligaron a renunciar al día siguiente).

A Dennis Erickson, el entrenador de los Seahawks de Seattle, se le ordenó que ingresara en un programa de rehabilitación para alcohólicos después de haber sido arrestado por conducir ebrio y haber protagonizado, a causa de su alcoholemia, un accidente automovilístico como consecuencia del cual quedó paralítico uno de sus jugadores, llamado Mike Frier. Los problemas de Erickson con la bebida ya se habían manifestado con anterioridad y eran conocidos desde su desempeño como entrenador en la Universidad de Miami. Lamentablemente, los problemas de los entrenadores que demuestran falta de dominio de sí mismos, como por la ingesta excesiva de bebidas alcohólicas e incluso el abuso conyugal, han estado ocurriendo (o por lo menos han sido informados) con alarmante frecuencia en los últimos años. Quizás el alto grado de estrés asociado con el entrenamiento contribuya a esos episodios de descontrol (véase el cap. 21). Los entrenadores, como los jugadores que entrenan, no son íconos, sino sólo seres humanos imperfectos.

Pargman, 1984), obsesión (Waters, 1981), fijación con el ejercicio (Benyo, 1990) y adicción (Glasser, 1976). En la bibliografía sobre la psicología del ejercicio, la mayoría de los autores utilizan el término *adicción* para referirse a una participación intensa en el ejercicio.

¿QUÉ ES LA ADICCIÓN AL EJERCICIO?

La **adicción al ejercicio** es una dependencia psicológica o fisiológica (o psicológica y fisiológica) de un régimen regular de ejercicio que se caracteriza por la aparición de síntomas de abstinencia después de 24 a 36 horas sin practicar ejercicio (Sachs 1981). Además, obsérvese que la adicción típica al ejercicio siempre incorpora tanto factores psicológicos como fisiológicos. Algunos de los síntomas de abstinencia que suelen asociarse con la cesación del ejercicio son ansiedad, irritabilidad, culpa, movimientos musculares involuntarios, sensación de hinchazón y nerviosismo. Sin embargo, estos síntomas aparecen sólo cuando el individuo debe dejar de practicar actividad física por razones ajenas a su voluntad (por ejemplo, a causa de una lesión, o por compromisos familiares o laborales) y no cuando él decide tomarse uno o dos días libres.

ADICCIÓN POSITIVA AL EJERCICIO

El concepto de adicción beneficiosa al ejercicio, en particular a la práctica de correr, fue popularizado por William Glasser en su libro *Adicción positiva* (1976). Glasser sostenía que las adicciones positivas como la práctica de correr y la meditación promueven la fortaleza psíquica y aumentan las ganas de vivir. Esto contrasta nítidamente con los resultados de las adicciones negativas, como la adicción a la heroína o a la cocaína (véase antes), que inevitablemente socavan las funciones psíquicas y físicas. Glasser consideraba el ejercicio como una adicción que aumenta la fuerza psíquica y física del individuo, lo que incrementa el nivel de bienestar y funcionamiento personal. En lugar de utilizar evaluaciones y análisis cuantitativos convencionales, Glasser incluía datos cualitativos de evaluaciones clínicas y psiquiátricas.

Los diversos beneficios psíquicos y físicos a los que se refiere la **adicción positiva al ejercicio** son los que se irán produciendo mientras la persona adicta siga participando en una actividad física regular. En este tipo de adicción positiva, los que realizan ejercicio consideran que su participación en una actividad física regular es una parte importante de sus vidas y que pueden integrarla sin problemas en otros aspectos vitales, como el trabajo, la familia y los amigos. El ejercicio se torna una costumbre cotidiana y este nivel de compromiso representa un "hábito saludable".

ADICCIÓN NEGATIVA AL EJERCICIO

Aunque muchos atletas desarrollan una adicción positiva a su actividad física, para un pequeño porcentaje de personas el ejercicio les puede controlar la vida (Benyo, 1990; Morgan, 1979b). En estos casos, existe una **adicción negativa al ejercicio** que elimina otras opciones vitales. La vida se estructura alrededor de la actividad física hasta tal punto que las responsabilidades laborales y domésticas resultan afectadas, y las relaciones quedan relegadas. Esta conducta al parecer refleja una desadaptación personal o social y guarda paralelo con otros procesos adictivos caracterizados por una dependencia creciente de la dosis y síntomas de abstinencia en condiciones de privación. Chan (1986) describió la forma típica en que se desarrolla la adicción al ejercicio:

EL ADICTO TÍPICO ES... UNA MUJER O UN HOMBRE QUE COMIENZA A PRACTICAR EJERCICIO EN LA EDAD ADULTA COMO UNA MANERA DE BAJAR DE PESO Y ADQUIRIR UN MEJOR ESTADO FÍSICO. COMO ESTOS INDIVIDUOS LOGRAN MEJORAR SU FRECUENCIA CARDÍACA, ADELGAZAN Y SE SIENTEN MEJOR FÍSICAMENTE, TAMBIÉN EMPIEZAN A SENTIRSE MÁS CÓMODOS CONSIGO MISMOS. DESARROLLAN UNA SENSACIÓN DE CONTROL SOBRE SU CUERPO –ALGUNOS DE ELLOS HABÍAN SIDO INCAPACES DE CUMPLIR CON UNA DIETA ANTES DE ESE MOMENTO– Y ESA SENSACIÓN DE CONTROL CORPORAL SE GENERALIZA Y SE CONVIERTE EN UNA SENSACIÓN DE CONTROL DE LA PROPIA VIDA. EN OTRAS PALABRAS, SE SIENTEN MÁS PODEROSOS Y CON MAYOR CONFIANZA EN SÍ MISMOS. (P. 430)

Varios estudios de casos de corredores adictos revelan que están totalmente dominados por la necesidad de correr y que la práctica de esa forma de ejercicio es la fuerza motora de sus vidas. El verdadero adicto al ejercicio sigue ejercitándose, aunque hacerlo esté contraindicado por motivos médicos, vocacionales y sociales (Benyo, 1990). Los principales síntomas de dependencia del ejercicio son los siguientes:

1. Patrón de ejercicio estereotipado con un programa de una o más veces por día
2. Concederle a la actividad física una prioridad creciente por sobre todas las demás actividades para mantener el patrón de ejercicio
3. Aumento de la tolerancia a la cantidad de ejercicio realizado
4. Síntomas de abstinencia relacionados con el trastorno del estado de ánimo, posterior a la cesación del ejercicio
5. Alivio de los síntomas de abstinencia mediante la práctica de más ejercicio
6. Conciencia de la compulsión al ejercicio
7. Reanudación rápida del patrón de ejercitación previo y síntomas de abstinencia después de un período sin actividad física

Muchos atletas adictos reconocen sus síntomas de adicción negativa. A menudo sienten que, aunque el ejercicio pueda controlar sus vidas, mejora su existencia. El corredor y médico George Sheehan (1979) demostró esa perspectiva cuando escribió:

EL MUNDO PUEDE ESPERAR. EL TRABAJO, LA FAMILIA Y LOS AMIGOS PUEDEN ESPERAR; EN REALIDAD, DEBEN ESPERAR EL RESULTADO. [...] ¿HAY ALGUIEN QUE TENGA UNA PRIORIDAD MAYOR QUE CORRER? CORRER ME DEFINE, ME AMPLÍA, ME COMPLETA. TENGO UN TRABAJO, Y FAMILIA Y AMIGOS QUE PUEDEN DAR TESTIMONIO DE ELLO. (P. 49).

CUANDO UN ADICTO AL EJERCICIO NO PUEDE EJERCITARSE

¿Qué sucede cuando un atleta adicto al ejercicio se lesiona y no puede realizar actividad física? Lo más probable es que experimente síntomas de abstinencia que incluyan tensión, inquietud, irritabilidad, depresión, problemas sociales y sentimientos de culpa. En un estudio (Chan y Grossman, 1988) se observó que los corredores lesionados a los que se les prohibía correr sufrían un nivel global de tensión, ansiedad, depresión, confusión, enojo y hostilidad –además de una reducción de la autoestima y de la energía– mayor que el experimentado por sus homólogos que seguían corriendo. Los autores del estudio arribaron a la conclusión de que esos síntomas de abstinencia eran similares a los que suelen observarse en otras adicciones. Una forma eficaz de afrontar una lesión es tratar de realizar otras actividades. Por ejemplo, si un corredor se lesiona una pierna puede nadar y posiblemente también andar en bicicleta. Sin embargo, lo más probable es que esa sustitución no satisfaga al adicto verdadero.

Hay varias medidas que un atleta puede adoptar para protegerse de la posibilidad de caer en la trampa de una adicción negativa, y entre ellas figuran las siguientes:

- Programar días de descanso o tomárselos cuando lo considere necesario.
- Entrenar regularmente con un compañero más lento.
- En caso de lesión, interrumpir la práctica de ejercicios hasta después de la rehabilitación y la curación.
- Realizar un entrenamiento en el que se alternen lo fácil con lo difícil: mezclar días de entrenamiento de baja intensidad y menor distancia con días de entrenamiento más intenso.
- Si se desean obtener beneficios para la salud, practicar ejercicio tres o cuatro veces por semana durante 30 minutos.
- Fijarse metas realistas para el corto y el largo plazo.

JUEGO COMPULSIVO: UN CABALLO GANADOR DE PROBLEMAS

Hasta aquí los temas centrales de este capítulo han sido tres problemas frecuentes en los ámbitos del deporte y el ejercicio de hoy. Ahora nos ocuparemos de un problema que, a pesar de su larga historia en el deporte de competición, recién en este momento está llamando la atención de los medios de comunicación de masas y del público: el juego compulsivo. Los corredores de apuestas han aceptado y realizado apuestas durante largo tiempo –en forma

legal e ilegal– dentro del deporte y a favor del deporte. El "escándalo de los Medias Negras" (*Black Sox scandal*) que ocurrió en el béisbol en la década de 1920 fue uno de los primeros escándalos de gran escala en el que se documentó que los jugadores habían apostado a favor de sus propios partidos y, en ocasiones, habían jugado mal para asegurarse la "cobertura" de las apuestas correctas. Los escándalos del baloncesto recibieron publicidad en las décadas de 1950 y 1960, cuando se documentó que 37 jugadores de 22 facultades habían participado en casos de *point shaving* (práctica ilegal de uno o más jugadores del equipo favorito sobornados para que limiten en forma deliberada el número de tantos anotados por su equipo con el fin de que el resultado final se ajuste a una diferencia de tantos arreglada con anterioridad) y apuestas deportivas ilegales. El caso de *point shaving* en el que intervinieron jugadores universitarios de baloncesto de la Universidad de Nueva York conmocionó especialmente al mundo del deporte. En ese momento, los jugadores no vieron nada realmente incorrecto en ganar por 6 tantos en lugar de por 12. No les habían pedido que perdieran el partido, sino que controlaran la diferencia de tantos.

Más recientemente, las apuestas deportivas compulsivas se han vuelto cada vez más frecuentes entre jugadores muy famosos, como por ejemplo el mediocampista Art Schlichter (mencionado al comienzo de este capítulo), Pete Rose –que fue excluido del Salón de la Fama en 2004 por apostar en el baloncesto y terminó por admitir lo que hizo después de haberlo negado durante 13 años–, y jugadores de baloncesto y de fútbol americano de instituciones como *Boston College*, *Northwestern* y *Tulane University* que apostaron a favor de sus respectivos deportes. Hasta se ha sabido que Michael Jordan apuesta grandes cantidades de dinero (habitualmente a favor del golf, no a favor del baloncesto). Sin embargo, es obvio que los casos más conocidos constituyen sólo la punta del iceberg y que la práctica de apostar compulsivamente a favor de eventos deportivos está muy difundida.

PREVALENCIA DE LAS APUESTAS COMPULSIVAS EN EL DEPORTE

En los Estados Unidos, las apuestas deportivas son ilegales en casi todos los contextos, pero aun así continúan prosperando. Por ejemplo, la mayoría (72%) de los deportistas que se encuentran en los programas de baloncesto y de fútbol americano de la primera división de la NCAA (*National Collegiate Athletic Association*) participan en alguna forma de juego compulsivo (p. ej., apuestas deportivas, máquinas tragamonedas, apuestas en casinos, juegos de naipes por dinero) mientras concurren a la universidad (Cross y Vollano, 1999). Además, se ha calculado que el juego compulsivo ha llegado a niveles problemáticos o patológicos en el deporte interuniversitario (Weinstock, Whelan y Meyers, 2000). Este tipo ilegal de juego es fomentado por la publicación en los diarios de los pronósticos y las probabilidades de ganar apuestas a favor de eventos deportivos próximos. Las personas interesadas en las apuestas pueden elegir entre un número creciente de sitios de Internet. Con esta facilidad de acceso a esas apuestas, los expertos en juego compulsivo concuerdan en que los estudiantes universitarios son particularmente vulnerables. Según las estadísticas nacionales, alrededor del 1,5% de los miembros de esta población son jugadores compulsivos, y otro 4%, jugadores con problemas –no adictos, pero excesivamente indulgentes a ese respecto–. Se calcula que del 6% al 8% de los estudiantes universitarios son jugadores compulsivos –se cree que con un nivel de adicción tan importante como para hacerles perder el control–. Esto es más frecuente que en cualquier otro grupo demográfico.

El hecho de que se estime que estos porcentajes son mucho más elevados entre los estudiantes universitarios que entre otros miembros de la población es una de las razones por las que *Sports Illustrated* publicó una serie de tres artículos en los que se analiza en detalle la vasta actividad relacionada con el juego que tiene lugar en los campus universitarios de todo el país (Layden, 1995). Se han documentado grandes operaciones de apuestas estudiantiles en un informe que revela la facilidad con la que pueden apostar los estudiantes a través de un corredor de apuestas, que habitualmente es un compañero de estudio, consumido por el juego y envuelto en una situación que no puede manejar. Por ejemplo, un estudiante de la Universidad de Nevada, Las Vegas, robó un total de 89.000 dólares de ocho bancos de esa ciudad, y un estudiante de la Universidad de Texas robó más de 12.000 dólares de un solo banco: ambos estudiantes intentaban conseguir el dinero para saldar deudas de juego y fueron sentenciados alrededor de diez años en prisión.

Un estudio más reciente (2004) de la NCAA en el que intervinieron 21.000 deportistas se concentró en el hábito de los estudiantes universitarios de apostar a los deportes de la Universidad. Los resultados revelaron que el 35% de los varones y el 10% de las mujeres deportistas habían apostado a favor de deportes universitarios el año anterior y que la probabilidad de apostar era mayor entre los deportistas de la III división. Este estudio también reveló que al 2,3% de los jugadores de fútbol americano se les había pedido que influyeran en el resultado de los partidos debido a deudas de juego, y que el 1,4% admitió haber modificado realmente su actuación en el partido para cambiar el resultado. Un dato muy interesante es que alrededor del 60% de los deportistas de la I división y el 40% de los de la III afirmaron que desconocían las normas de la NCAA sobre las apuestas deportivas, que incluyen penas entre las que figura la pérdida de una beca. Como resultado de estos problemas y de esta confusión, la NCAA ha designado a un grupo de trabajo para que formule recomendaciones relacionadas con las apuestas deportivas entre los estudiantes universitarios.

Sin embargo, la adicción al juego no comienza en la universidad y los expertos coinciden en que la costumbre de apostar está "increíblemente difundida" entre los estudiantes de segunda enseñanza. Por ejemplo, la policía arrestó a cuatro hombres por organizar en Nueva Jersey una operación de apuestas deportivas y préstamos usurarios de dinero que tenía por lo menos 50 estudiantes de enseñanza media como clientes. El problema de la investigación de estos tipos de casos es la respuesta de los padres, que tienden a presentar una de las tres reacciones siguientes: a) temen hablar porque creen en la participación del crimen organizado, b) consideran que pueden manejar solos el problema en su casa o c) la respuesta más común consiste en que digan "Gracias a Dios no se trata de un problema de drogas". En esencia, sencillamente no creen que éste sea un problema serio, y, a menudo, se equivocan en esa evaluación (Layden, 1995).

Signos de juego compulsivo

Los jugadores compulsivos se caracterizan por su fanfarronería, su arrogancia, su optimismo desmedido y su extrema competitividad, aunque suelen ser muy inteligentes. Sin embargo, los expertos sostienen que detectar a un jugador con estas características en una multitud es casi imposible. Como apostar es algo que hacen muchísimas personas, el juego se clasifica dentro de la misma categoría que el consumo de alcohol –no se lo advierte hasta que aparecen sus consecuencias negativas, como sucedió en el caso de Art Schlichter–.

Según lo afirmado por un experto en el tema, "Las apuestas deportivas que se desarrollan en los campus constituyen un pequeño y sucio secreto de la vida universitaria estadounidense y representan un problema endémico que prolifera de manera desenfrenada" (Layden,

Las 20 preguntas de Jugadores Anónimos

En Jugadores Anónimos hay una lista de 20 preguntas que se les formulan a los nuevos miembros. Los jugadores compulsivos en general responden afirmativamente a por lo menos 7 preguntas de las 20.

1. ¿Alguna vez faltó al trabajo o le dedicó menos tiempo al estudio a causa del juego?
2. ¿El juego interrumpió la felicidad de su vida hogareña alguna vez?
3. ¿El juego afectó su reputación?
4. ¿Alguna vez sintió remordimiento después de jugar?
5. ¿Alguna vez jugó con el propósito de ganar dinero para pagar deudas o resolver dificultades económicas?
6. ¿El juego redujo sus ambiciones o su eficiencia?
7. ¿Alguna vez sintió que después de perder debía retornar lo antes posible para ganar y recuperarse de sus pérdidas?
8. ¿Después de ganar experimenta una urgente necesidad de volver y seguir ganando?
9. ¿Suele apostar hasta perder su último centavo?
10. ¿Alguna vez pidió prestado para financiar su hábito de jugar?
11. ¿En alguna ocasión vendió algo para financiar ese hábito?
12. ¿Ha sido reacio a utilizar el "dinero obtenido por medio del juego" para gastos normales de su hogar?
13. ¿El juego lo ha llevado a descuidar su bienestar personal o el de su familia?
14. ¿Alguna vez jugó más tiempo del que tenía planeado?
15. ¿Alguna vez jugó para escapar de sus preocupaciones o de sus problemas?
16. ¿Alguna vez cometió (o consideró la posibilidad de cometer) un acto ilegal para financiar apuestas?
17. ¿El juego le ha causado problemas para dormir?
18. ¿Las discusiones, las desilusiones y las frustraciones le generan una necesidad urgente de jugar?
19. ¿Alguna vez sintió una necesidad urgente de celebrar un episodio de buena suerte con unas horas de juego?
20. ¿En alguna ocasión consideró la posibilidad de autodestruirse o suicidarse como resultado del juego?

Reproducidas con autorización de Jugadores Anónimos, 2002.

1995). Por lo tanto, como profesionales debemos ser conscientes de este problema y no enterrar colectivamente nuestras cabezas como si fuéramos avestruces. Las derivaciones a programas como Jugadores Anónimos o las consultas al *National Council on Problem Gambling* (Consejo Nacional Estadounidense sobre Problemas de Apuestas) son correctas si se identifica un problema de juego compulsivo.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Defina y analice la prevalencia de los trastornos de la alimentación y de las alteraciones del patrón alimentario en el ámbito deportivo.

   La anorexia y la bulimia nerviosas son los dos trastornos más comunes de la alimentación. Ambos se definen en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Aunque existe una amplia variedad de síntomas asociados con estos trastornos, los característicos de la anorexia nerviosa son el miedo intenso a aumentar de peso y la distorsión de la imagen corporal, mientras que la bulimia se caracteriza por episodios recurrentes de ingesta excesiva de alimentos ("atracones") y autoinducción regular del vómito. Entre los deportistas –en particular entre los que participan en deportes en los que el peso representa una preocupación, como la lucha, la gimnasia y el atletismo– la incidencia de trastornos de la alimentación parece ser más elevada que en la población general. No obstante, debe tenerse presente que una alimentación con alteraciones no significa necesariamente un trastorno de la alimentación.

2. Identifique los factores que predisponen al desarrollo de trastornos alimentarios.

   Hay muchos factores que predisponen al desarrollo de este tipo de trastornos; algunos de ellos son de carácter más biológico y genético, mientras que otros tienen una naturaleza más ambiental –p.ej., parámetros y restricciones del peso– o sociológica –presión ejercida por los entrenadores y los pares–.

3. Describa los métodos para reconocer patrones alimentarios alterados.

   Los signos y los síntomas de la bulimia y la anorexia nerviosas son tanto físicos –p. ej., peso demasiado bajo, edemas, tumefacción de las glándulas salivales– como psíquicos y conductuales –autoimposición de dietas rigurosas, ingesta de alimentos hasta el hartazgo, preocupación por la comida–. Es necesario ayudar a los individuos afectados a conseguir la atención especializada adecuada y, además, establecer en forma confidencial y profesional un sistema de derivación que ayude a esas personas a afrontar los problemas relacionados con la alimentación.

4. Defina y analice la prevalencia de casos de abuso de sustancias en el ámbito del deporte.

   El abuso de sustancias, uno de los problemas más graves que enfrenta la sociedad actual, se relaciona con el consumo continuo y recurrente de sustancias psicoactivas en situaciones que entrañan riesgo físico o en las que resulta afectada la vida personal o profesional. Aunque es difícil hallar cifras exactas con respecto al consumo de ciertas drogas, sabemos que muchos deportistas y numerosos atletas consumen drogas para mejorar el rendimiento y drogas recreativas; ambos tipos tienen efectos colaterales peligrosos.

5. Explique los motivos por los que se drogan algunos deportistas y algunos atletas.

   Los deportistas y los atletas que consumen drogas habitualmente lo hacen por razones físicas –p. ej., para mejorar el rendimiento–, psicológicas –p. ej., para aliviar el estrés– y sociales –p ej., para satisfacer presiones de sus pares–.

6. Analice los métodos que se utilizan para detectar y prevenir el abuso de sustancias.

   Para detectar el uso y el abuso de sustancias se emplean tanto procedimientos formales –como las pruebas de detección de drogas– como procedimientos informales –como observar y escuchar–. Las pruebas de detección de drogas son caras y difíciles de implementar, de manera que es preciso estar capacitado para reconocer los signos y los síntomas del uso y el abuso de sustancias. Los profesionales especializados en el deporte y el ejercicio pueden ayudar a prevenir el abuso de sustancias

con buenos ejemplos, con la educación de los participantes sobre los efectos del uso y el abuso de sustancias y, lo que es muy importante, con la provisión de un entorno continente en el que se puedan tratar las razones individuales del consumo de drogas.

7. Analice los conceptos de adicción positiva y negativa al ejercicio.

   El término "adicción positiva" adquirió popularidad porque se demostró que la práctica de correr y otras formas de ejercicio se asocian con consecuencias psicológicas positivas y con un aumento de la satisfacción de estar vivo. Sin embargo, en un pequeño porcentaje de personas, este hábito "saludable" de practicar ejercicio puede convertirse en una adicción negativa que determine que el ejercicio les empiece a controlar la vida, una situación típicamente asociada con consecuencias negativas a nivel familiar y laboral.

8. Describa el problema del juego compulsivo en el ámbito del deporte.

   La adicción a las apuestas deportivas tiene una larga historia, pero parece haberse incrementado en los últimos años. Los cálculos estadísticos nacionales sugieren que el 6% de los estudiantes universitarios serían jugadores compulsivos, y que en los campus de muchas universidades es posible hallar una cantidad importante de corredores de apuestas y de apostadores. Por lo general, el juego no se considera un problema serio pero, en realidad, igual que las drogas y el alcohol, puede representar una adicción. Los jugadores compulsivos son jactanciosos y arrogantes, tienen un optimismo desmedido y son sumamente competitivos.

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. Defina, compare y diferencie la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa y las alteraciones de la conducta alimentaria.
2. ¿Cómo reconoce a las personas con trastornos de la alimentación? (Describa los signos y los síntomas correspondientes.) ¿Cuál es la incidencia aproximada de los trastornos de la alimentación y de los problemas alimentarios entre los deportistas?
3. Mencione tres factores predisponentes que puedan aumentar la probabilidad de que se desarrolle un trastorno de la alimentación.
4. Si sospechara un caso de trastorno de la alimentación, ¿cómo encararía a la persona con ese problema? ¿Qué se debe hacer y qué no?
5. Defina el abuso de sustancias. ¿Qué indican los datos relacionados con el consumo de drogas en los deportistas?
6. Comente las razones físicas, psíquicas y sociales por las que se drogan los deportistas.
7. Identifique las principales categorías de drogas que se utilizan para mejorar el rendimiento y con propósitos recreativos, y los efectos colaterales informados de esas drogas.
8. ¿Cuáles son las cuatro estrategias que pueden utilizar los profesionales especializados en el deporte y el ejercicio para prevenir y detectar el abuso de sustancias?
9. Identifique la relación entre el abuso de sustancias y los sentimientos de autoestima y competencia.
10. ¿Cuáles son los signos y los síntomas que ayudan a identificar a las personas que abusan de las drogas?
11. Analice y mencione ejemplos del aumento del hábito de apostar en los colegios de enseñanza media y en las universidades.
12. Compare y diferencie las características de las adicciones positivas y negativas. ¿Cuáles son algunas de las medidas que se pueden adoptar para evitar una adicción negativa al ejercicio?
13. Explique el modelo de disuasión del consumo de drogas y describa sus tres componentes principales (incluya ejemplos específicos de esos componentes).
14. Compare y diferencie las políticas relativas a las pruebas de detección de drogas de los cuatro deportes principales.

PALABRAS CLAVE

abuso de sustancias
adicción al ejercicio
adicción negativa al ejercicio
adicción positiva al ejercicio
anorexia nerviosa
bulimia
consumo de sustancias
disuasión
drogas que mejoran el rendimiento
drogas recreativas

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Usted ha sido contratado como asesor del departamento de deportes de una universidad. Su principal tarea consiste en idear un programa que reduzca el consumo de drogas y alcohol entre los deportistas del campus. Explique con detalles qué tipo de programa implementará y demuestre de qué forma se relacionará con las razones del consumo de sustancias.
2. Usted está a cargo del entrenamiento de un equipo femenino de gimnasia en una escuela de enseñanza de nivel medio y no ignora que la incidencia de trastornos de la alimentación tiende a ser alta en esa población. ¿Cómo estructura sus prácticas y competencias para reducir al mínimo la posibilidad de que alguna de las atletas a su cargo desarrolle un trastorno de ese tipo? ¿Qué haría si descubriera que una de las gimnastas padece un trastorno alimentario?

El síndrome de fatiga crónica y el sobreentrenamiento

21

Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. definir sobreentrenamiento, agotamiento y fatiga crónica,
2. analizar los diferentes modelos de fatiga crónica,
3. describir las causas del sobreentrenamiento y de la fatiga crónica,
4. identificar los síntomas de sobreentrenamiento y fatiga crónica,
5. identificar la evidencia disponible acerca del síndrome de fatiga crónica en el deporte y
6. describir el tratamiento y la prevención de la fatiga crónica.

La presión para ganar y entrenar durante todo el año con el mismo vigor e intensidad ha aumentado estrepitosamente en los últimos tiempos, en gran medida como consecuencia de las inmensas ganancias monetarias en juego, así como la publicidad y el renombre público que obtienen los entrenadores o atletas al ser exitosos en su actividad. Hace algunos años solía haber una nítida separación entre los períodos de temporada y los de descanso, mientras que en la actualidad es habitual que las temporadas se sucedan unas a otras, lo que deja muy poco tiempo para alcanzar períodos de descanso prolongados. Aun estando "fuera de temporada", los atletas realizan ejercicios de levantamiento de pesas y otras actividades físicas para mantenerse en forma y aumentar la fuerza y el volumen muscular de frente a la próxima temporada. Además de este solapamiento entre los períodos de temporada activa y los de descanso, se han establecido instituciones o academias especializadas en diversos deportes –p. ej., tenis, patinaje sobre hielo, entre otros– en las que los niños pueden recibir su educación formal y entrenar al mismo tiempo –en general, lejos de sus familias– con la intención de que más tarde puedan obtener un beca universitaria por su actividad deportiva, una carrera profesional, o bien una medalla olímpica. La teoría dice que cuanto más se entrene, mejor será para el deportista; razón por la cual si se desea participar en las competencias de alto nivel, se debe entrenar todo el año.

Pero el precio que se debe pagar por el énfasis desmedido puesto en el entrenamiento y las victorias pueden ser el sobreentrenamiento y el consecuente síndrome de fatiga crónica. No sólo los atletas de elite y sus entrenadoras pueden exigirse demasiado y padecer este síndrome. Todo aquel que realice ejercicios físicos, en busca de verse y sentirse mejor, puede en ocasiones sobreexigirse con un entrenamiento demasiado intenso y padecer el síndrome de fatiga crónica. También el personal de apoyo, como los jueces y los entrenadores de atletas, recibe la presión por la constante necesidad de ganar, lo que puede resultar en mayor estrés y el siempre presente síndrome de fatiga crónica. Además, con los constantes problemas de presupuesto que padecen muchas escuelas, los profesores de educación física deben hacer cada día más actividades, lo que implica más horas laborales con menos recursos; por lo que también ellos son susceptibles al síndrome en cuestión. A continuación, se citan algunas reflexiones acerca del sobreentrenamiento y las presiones que rodean la actividad deportiva y que pueden llevar al síndrome de fatiga crónica:

> EN OCASIONES, EN EL MEDIO DE UN JUEGO PIENSO: "¿QUÉ ESTOY HACIENDO AQUÍ? ESTOS MUCHACHOS ME VAN A COMER VIVO". LA SUMA DE FRUSTRACIONES, ABUSOS Y MALTRATOS TERMINAN POR CANSARTE Y POR CONSUMIRTE.
>
> *JUEZ DE BÁSQUET Y FÚTBOL EN ESCUELAS SECUNDARIAS*

> ES REALMENTE MUY DESGASTANTE. SI NO ES LA PRÁCTICA DE PRETEMPORADA, SON LA TEMPORADA EN SÍ MISMA, EL ENTRENAMIENTO DE PESO POSTEMPORADA O LA ETAPA DE RECLUTAMIENTO. ASIMISMO, LA NECESIDAD DE GANAR TAMBIÉN PUEDE SER MUY ESTRESANTE. CUANDO GANÁBAMOS, RECIBÍAMOS MUCHA PRESIÓN, Y HABÍA UNA GRAN EXPECTATIVA PARA QUE NOS MANTUVIÉRAMOS CON ESE RENDIMIENTO. SI PERDÍAMOS, LA PRESIÓN ERA AÚN MAYOR PARA VOLVER A GANAR LO ANTES POSIBLE. ESTE CRONOGRAMA Y LA PRESIÓN QUE RECIBES PUEDEN TERMINAR POR DESGASTARTE Y HACER QUE SÓLO DESEES ALEJARTE DE TODO POR UN TIEMPO.
>
> *ENTRENADOR DE FÚTBOL AMERICANO EN EQUIPOS UNIVERSITARIOS*

> NO TUVE LA OPCIÓN DE ELEGIR NO IR A ESE EVENTO LUEGO DE LLEGAR AL EQUIPO... EL MOMENTO NO ERA EL ADECUADO, LO QUE SIGNIFICÓ UN SOBREENTRENAMIENTO INNECESARIO Y REDUJO A UN 80% MI CAPACIDAD DE DESEMPEÑO EN LOS JUEGOS DEBIDO A LA FATIGA Y A LA FALTA DE RECUPERACIÓN.
>
> *ATLETA OLÍMPICO*

El sobreentrenamiento y la fatiga crónica pueden llegar a ser problemas significativos en el mundo de los deportes y de la actividad física, y truncar las carreras de muchos deportistas prometedores. Por ende, los entrenadores y líderes de entrenamiento, junto con el personal administrativo, deben mejorar su capacidad de comprender los síntomas y las causas del síndrome de fatiga crónica, además de aprender estrategias para ayudar a reducir el riesgo de padecer este síndrome. Comencemos especificando a qué nos referimos al hablar de sobreentramiento y síndrome de fatiga crónica.

DEFINICIÓN DE SOBREENTRENAMIENTO, AGOTAMIENTO Y SÍNDROME DE FATIGA CRÓNICA

Todavía persiste cierta confusión al hablar de las definiciones habituales de los términos, relacionados entre sí, *sobreentrenamiento*, *fatiga crónica* y *agotamiento*. Aquí expondremos un conjunto de definiciones que representan nuestro punto de vista; aun así, reconocemos que no todos los psicólogos especializados en deporte coinciden con la definición que mencionaremos a continuación.

SOBREENTRENAMIENTO

El **entrenamiento periódico** es la estrategia deliberada de realizar entrenamientos de alto volumen y de alta intensidad seguidos por períodos de menor intensidad de carga, lo que se conoce como etapa de *descanso* o *disminución* (McCann, 1995). El objetivo del entrenamiento periódico consiste en condicionar a los atletas de manera que su desempeño llegue a su máximo en una fecha específica o en un rango

de tiempo definido (en general, antes de las competencias importantes o de los campeonatos). Los entrenadores sobrecargan intencionalmente a sus atletas y luego los dejan descansar. Por ende, el desafío científico y de programación que enfrentan tanto los entrenadores como los atletas es poder aumentar gradualmente la carga de entrenamiento de modo de lograr la suma óptima de adaptaciones, pero evitar, a la vez, la acumulación de efectos adversos, como las lesiones y el agotamiento (O'Connor, 1997).

El término **sobreentrenamiento** se refiere a ciclos cortos de entrenamiento –que duran entre unos días a unas pocas semanas– durante los cuales los atletas se exponen a cargas de trabajo excesivas que se acercan mucho a su capacidad máxima. Una de las etapas de todo proceso de entrenamiento consiste en la sobrecarga. Es decir, según los principios que guían la fisiología del deporte, uno intencionalmente sobrecarga a los atletas sometiéndolos a cargas de trabajo cada vez mayores –por ejemplo, deben nadar o correr más metros o levantar más peso del normal–. Luego de un descanso y un período de recuperación adecuados, el cuerpo se adapta a la sobrecarga y se vuelve más fuerte o más apto para la actividad en cuestión, y esos cambios traen aparejados una mejoría en el desempeño del atleta. Desafortunadamente, el proceso de sobrecarga dista mucho de ser perfecto y es diferente en cada individuo. Es por ello que, si el entrenamiento es muy intenso o si el atleta no puede descansar lo suficiente –entre otros factores, tanto físicos como psicológicos–, termina por sobreentrenarse, lo que deteriora, en gran medida su desempeño. Este síndrome de sobreentrenamiento negativo se define, entonces, como una sobrecarga generalmente física a la que se ve expuesto un atleta y sin un período de descanso adecuado, lo que lo lleva a una merma en su desempeño deportivo y a la incapacidad para entrenarse de manera normal (U.S. Olympic Committe, 1998). Por lo tanto, el proceso de sobrecarga del cuerpo puede llevar a un proceso de adaptación positiva y mejoría del desempeño, o a una falta de adaptación y la consecuente disminución en el desempeño deportivo.

➢ Un mismo régimen de entrenamiento puede resultar demasiado intenso para un atleta, mientras que para otro puede ser la medida de entrenamiento óptima.

Sobre la base del trabajo de Kentta y Hassmen (2001), podemos considerar el sobreentrenamiento como un proceso que se produce a lo largo del tiempo (véase la figura 21.1). Como se puede apreciar en el lado izquierdo de la figura 21.1, este proceso comienza con la sobrecarga –entrenamiento muy demandante que está diseñado para mejorar el rendimiento del atleta– por medio del sobreentrenamiento. Esto trae aparejado una merma temporal del rendimiento –que dura entre 72 horas a 2 semanas–, denominado *estado de extralimitación*. Cuando el deportista se adecua al sobreentrenamiento y descansa adecuadamente, el cuerpo se adapta y se produce el sobreentrenamiento positivo y la mejoría consecuente en el desempeño (recuadro A).

Sin embargo, si el sobreentrenamiento y el estado de extralimitación son excesivos, y el cuerpo no se puede adaptar adecuadamente, se producirá un sobreentrenamiento negativo con un desgaste significativo en el rendimiento (recuadro C). El sobreentrenamiento negativo lleva, en primer lugar, al cansancio; y, si se mantiene en el tiempo sin un período de descanso y recuperación adecuados, a una condición más grave, que es el síndrome de fatiga crónica. También es posible que el sobreentrenamiento no mejore o que empeore el rendimiento, o que éste se mantenga sin cambios (recuadro B).

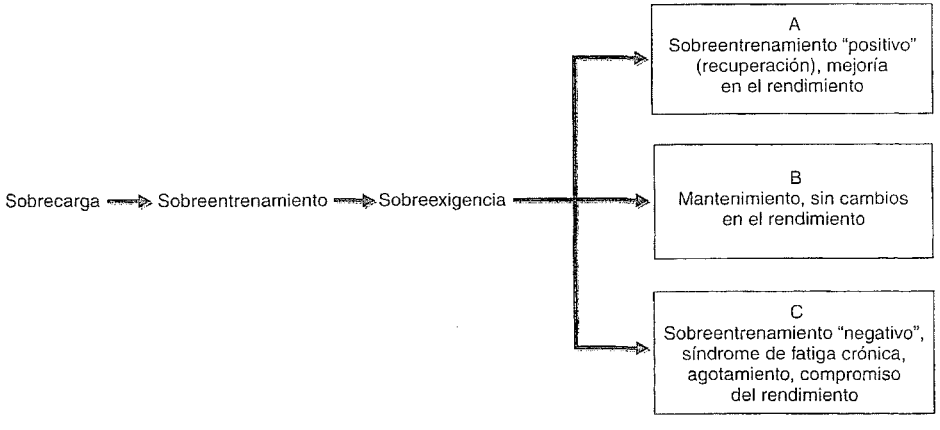


Figura 21.1 El proceso de sobreentrenamiento.

Adaptado de G. Kentta, 2001, "Training practices and overtraining syndrome in Swedish age-group athletes", en: *International Journal of Sports Medicine* 22:1-6

La diferencia entre el sobreentrenamiento y el entrenamiento periódico depende en gran medida de las diferencias interindividuales y de la capacidad de cada uno. Es decir, lo que para un atleta puede ser sobreentrenamiento (negativo), puede ser entrenamiento positivo u óptimo para otro. Por ejemplo, Mark Spitz, quien quebró siete récords mundiales en natación y ganó siete medallas de oro en las Olimpiadas de 1972, nunca realizaba más de 10.000 yardas por día como entrenamiento. Por otro lado, Vladimir Salkinov, un campeón olímpico de nado originario de la ex Unión Soviética, entrenaba con un esquema que constaba de dos sesiones por semana denominado "mesociclos de ataque", en el que debía nadar hasta 20.000 metros por día. Tales distancias serían excesivas para muchos de los nadadores de elite, pero aparentemente eran útiles para mejorar el rendimiento de Salnikov (Raglin, 1993).

Por ello, existe una variabilidad importante en los ejercicios que se indican a cada deportista en particular, como también es cierto que el deportista con mayor talento no necesariamente debe ser aquel que tolere mejor los períodos de sobreentrenamiento. Más aún, se ha demostrado que atletas con capacidades similares responden en forma diferente a distintos tipos de entrenamiento: algunos resisten los efectos negativos del entrenamiento intenso, mientras que otros son mucho más vulnerables. Por ende, el mismo programa de entrenamiento que puede resultar efectivo para mejorar el rendimiento de un deportista, puede ser insuficiente para otro y ser hasta francamente negativo para un tercer atleta.

Agotamiento

La Asociación Médica Americana (1966) ha definido el término **agotamiento** como "un estado psicológico de sobreentrenamiento que se manifiesta a través del deterioro del rendimiento físico" (p. 126). Por ende, el agotamiento se ve como el resultado final o la consecuencia del sobreentrenamiento en el que el atleta tiene dificultad para poder realizar aun su entrenamiento habitual, y ya no puede alcanzar el nivel de rendimiento previamente obtenido. El atleta con agotamiento verdadero presenta una pérdida significativa en su desempeño –de un 5% o más– por un período prolongado de dos o más semanas, que se produce durante o luego de un ciclo de sobreentrenamiento, y que no mejora luego de breves períodos de reducción del entrenamiento (O'Connor, 1997). El principal signo observable en esta afección es el compromiso del rendimiento físico, mientras que entre los síntomas psicológicos más importantes se cuentan las alteraciones del ánimo y el aumento en la percepción del esfuerzo realizado durante el ejercicio. Por ejemplo, se ha reportado que alrededor del 80% de los atletas con agotamiento sufren, al mismo tiempo, depresión clínica.

➢ Un atleta agotado tiene dificultad para soportar el entrenamiento habitual y no puede alcanzar su rendimiento normal.

Síndrome de fatiga crónica

Tanto en los reportes de casos como en los estudios de investigación se ha prestado mucha más atención al síndrome de fatiga crónica antes que al sobreentrenamiento o al agotamiento (véase, por caso, Dale y Weinberg, 1990; Gould, Tuffey, Udry y Loehr, 1996a, 1996b; Raedeke y Smith, 2004; Vealey, Udry, Zimmerman y Soliday, 1992). El **síndrome de fatiga crónica** es un concepto complejo que refiere a una respuesta psicológica a los esfuerzos frecuentes, en algunos casos extremos, y en general inefectivos para alcanzar objetivos tanto de entrenamiento como de competitividad excesivos. Este síndrome abarca la pérdida del goce psicológico, emocional y, en algunos casos, también físico, que en el pasado solía acompañar el desempeño de cierta actividad, como consecuencia del estrés excesivo o de la falta de satisfacción que se mantiene a lo largo del tiempo (Smith, 1986). Algunas de las características de este síndrome incluyen:

- *Agotamiento, tanto físico como emocional.* Se presenta como falta de energía, pérdida de interés y de confianza.
- *Baja autoestima, en particular en lo que concierne al desempeño en la actividad, sentimientos de fracaso y depresión.* Generalmente se acompaña de una baja productividad en el trabajo o menor rendimiento.
- *Despersonalización y desvalorización personal.* La despersonalización se refiere a la sensación que tiene el individuo de ser impersonal y de no tener sensibilidad. Este tipo de respuesta negativa, como otras, es en gran parte atribuible al agotamiento tanto físico como mental. Mientras que la despersonalización, característica clave de este síndrome, es un síntoma que habitualmente tienen en cuenta distintos profesionales, como los asesores, entrenadores y maestros, para poder detectar esta afección, Raedeke y Smith (2001) observaron que en los atletas la despersonalización se presenta como una merma en la actividad, en la que dejan de preocuparse acerca tanto de su actividad como de todo lo que concierne a ella.

A diferencia de lo que ocurre en otras fases del síndrome de estrés por entrenamiento, una vez que la persona sufre el síndrome de fatiga crónica se torna inevitable el abandono del ámbito estresante hasta tanto se pueda controlar el cuadro. En la actividad deportiva, la fatiga crónica involucra mucho más que el simple abandono de la actividad, ya que comprende características como agotamiento físico y psicológico, respuestas negativas hacia el entorno, baja autoestima y depresión.

Existen muchas razones que explican por qué los atletas abandonan la actividad competitiva, y este síndrome es sólo una de ellas. De hecho, es probable que sean contados los casos de entrenadores o deportistas que hayan abandonado su actividad sólo como consecuencia del síndrome de fatiga crónica, aun cuando este síndrome se presenta con gran frecuencia. De hecho, los atletas mantienen su actividad incluso cuando presentan los síntomas clásicos de fatiga crónica por diversas razones, como por

ejemplo, los premios financieros (p. ej., becas universitarias) y las presiones, ya sea de sus entrenadores o de sus propios padres. En general, sólo discontinúan la actividad deportiva cuando los costos de permanecer sobrepasan los beneficios de alguna actividad alternativa. Es habitual que se considere que los atletas y los entrenadores que abandonan su participación en los deportes como consecuencia del alto costo físico y moral que representa el estar sometidos a niveles elevados de estrés durante períodos prolongados sufran del síndrome de fatiga crónica.

Incidencia de sobreentrenamiento, agotamiento y síndrome de fatiga crónica

Aunque no se han realizado estudios sistemáticos a gran escala acerca de la epidemiología del sobreentrenamiento, el agotamiento y el síndrome de fatiga crónica, los datos aportados por distintas investigaciones permiten conjeturar que éstos no son problemas triviales. Por ejemplo, una encuesta realizada a integrantes de un equipo universitario que participó en la Conferencia de la Costa Atlántica reveló que el 66% de ellos creía que alguna vez habían sobreentrenado (con un promedio de dos eventos a lo largo de su carrera universitaria); casi el 50% indicó que había sido una experiencia desagradable. Además, el 72% de los atletas reportó algo de agotamiento durante la temporada deportiva, y el 47% reportó haberse sentido desgastado en algún momento de su carrera universitaria (Silva, 1990).

Más recientemente, Gould, Greenleaf, Chung y Guinan (2002) reportaron que hasta el 18% de los deportistas olímpicos de los Estados Unidos se sobreentrenaron en su preparación para los Juegos Olímpicos. En un estudio en el que se entrevistó a diez estudiantes secundarios que practicaban golf (Cohn, 1990), todos los participantes aseguraban haberse sentido hartos del golf en algún momento de sus carreras, lo que los llevó a discontinuar su participación durante 5 a 14 días. Otra investigación demostró que el 60% de las corredoras de distancia de elite y el 64% de los hombres que se dedican a esta actividad habían padecido, por lo menos, un episodio de agotamiento a lo largo de sus carreras, siendo ese porcentaje de un 30% en los corredores de menor categoría pero también con entrenamientos muy intensos (Morgan, O'Connor, Ellickson y Bradley, 1998; Morgan, O'Connor, Sparling y Pate, 1987). Investigaciones más recientes (Raglin, Sawamura, Alexiou, Hassmen y Kentta, 2000) han demostrado que el agotamiento es un problema también entre los nadadores adolescentes provenientes de distintas culturas, y que se presenta en el 34% de los casos. Más aún, Kennta, Hassmen y Raglin (2001) encontraron que el 37% de 272 atletas adolescentes consultados, que entrenaban en escuelas secundarias dedicadas al deporte, localizadas en Suecia, había sufrido agotamiento en algún momento. También se encontró que era mayor la incidencia de agotamiento en aquellos que practicaban deportes individuales (48%) frente a aquellos que practicaban deportes de equipo (30%). A pesar de que es más frecuente en los deportistas de elite, el agotamiento no es privativo de este grupo, hecho que previamente era considerado cierto. En realidad, éste es un problema que puede presentarse en cualquier actividad y en atletas provenientes de cualquier cultura. Raglin y Morgan (1989) demostraron que de todos los nadadores que presentaron agotamiento durante su primer año de actividad, el 91% volvió a sentirse de esa forma en una o más ocasiones subsiguientes. Es más, de todos los nadadores que dijeron no haberse sentido agotados durante su primer año, sólo el 30% presentó esta condición en las temporadas siguientes. Aparentemente, una vez que un atleta sufre agotamiento es mucho más probable que ese episodio se vuelva a presentar en el futuro.

Modelos del síndrome de fatiga crónica

Se han diseñado cuatro modelos específicos de fatiga crónica relacionada con los deportes con el objetivo de lograr una mejor explicación del fenómeno en su conjunto. Cada modelo aporta información interesante y útil concerniente a los distintos factores que comprenden el síndrome en cuestión, así como las respuestas individuales frente a éste. Los cuatro tienen una base científica y deberían tenerse en cuenta a la hora de intentar entender el complejo proceso involucrado en este síndrome.

Modelo del estrés cognitivo y afectivo

Smith (1986) desarrolló un modelo basado en el estrés, ordenado en cuatro estadios, que intentaba explicar el síndrome de fatiga crónica relacionado con el estrés (véase la figura 21.2). En el modelo de Smith, el síndrome es un proceso que comprende componentes fisiológicos, psicológicos y de comportamiento que progresan en etapas predecibles. De la misma forma, cada uno de estos componentes se ve influenciado por el nivel de motivación y la personalidad de cada persona.

En la primera etapa, denominada de **demanda situacional**, se somete al atleta a demandas muy elevadas, tal como ejercicios físicos muy intensos o demasiada presión para ganar. Habitualmente, cuando las exigencias de la situación sobrepasan el potencial del individuo, éste se estresa, lo que con el tiempo puede llevar a que desarrolle el síndrome de fatiga crónica. En una segunda etapa, que Smith denomina **evaluación cognitiva**, el individuo interpreta y evalúa la situación. Algunos individuos interpretarán la situación como más amenazante que otros. Por ejemplo, un entrenador de fútbol americano cuyo equipo haya perdido tres partidos consecutivos puede sentirse tenso y temer perder su empleo, mientras que otro entrenador en la misma situación puede ver esa racha de derrotas como un desafío y una oportunidad para demostrar que su equipo puede reponerse frente a las adversidades. La tercera etapa se enfoca en la **respuesta fisiológica**. Si se evalúa una situación como amenazante o eventualmente peligrosa, cuando esta percepción se haya prolongado en el tiempo, el estrés llevará a que se produzcan

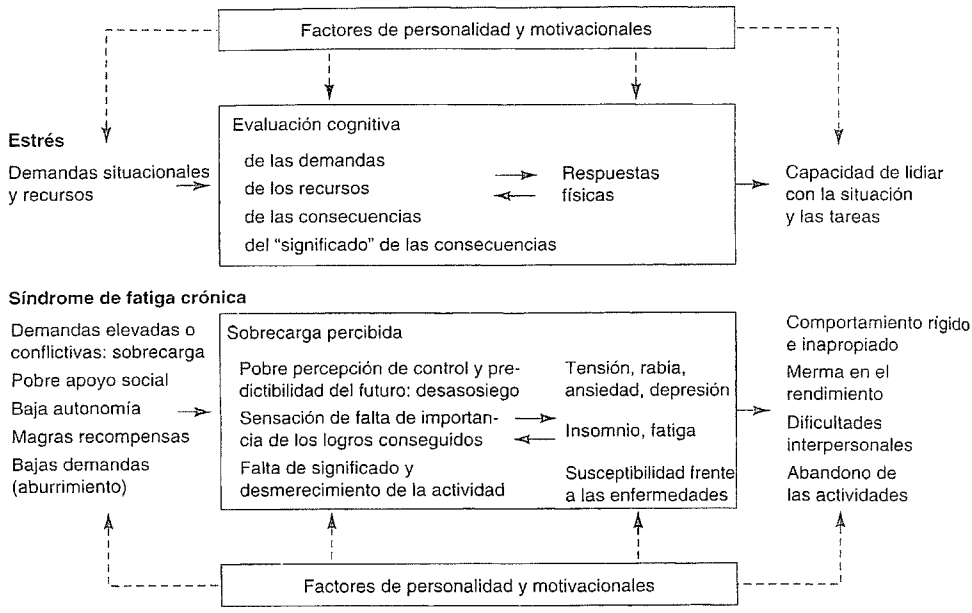


Figura 21.2 Modelo cognitivo-afectivo de Smith para el síndrome de fatiga crónica.

Adaptado con permiso de R. Smith, 1986, "Toward a cognitive-affective model of athletic burnout", en: *Journal of Sport Psychology* 8(1):40.

cambios fisiológicos, tal como mayor tensión, irritabilidad y fatiga. Es habitual que aquellos deportistas que experimentan fatiga crónica se sientan agotados emocionalmente y que, por su falta de emociones positivas, se vean más expuestos a sufrir enfermedades y letargo. En la cuarta etapa, o de **respuestas conductuales**, se ponen en juego mecanismos psicológicos para poder lidiar con la situación y superarla, tal como un menor rendimiento, dificultades en el trato con las personas y, eventualmente, abandono de la actividad. Finalmente, Smith propone que la reacción al estrés en los deportes está regulada por la personalidad y por las motivaciones de las personas, y que generalmente son la personalidad única de cada individuo y sus motivaciones las que determinan si esa persona podrá superar o no las exigencias que les plantea su actividad.

➢ El concepto de evaluación cognitiva se basa en la noción de que nada es bueno o malo de por sí: es el pensamiento individual el que le da esa condición. Las personas responden de diferente manera al estrés prolongado y a los distintos ejercicios.

MODELO DE RESPUESTA NEGATIVA AL ENTRENAMIENTO

El modelo propuesto por Silva (1990) para explicar el síndrome de fatiga crónica se enfoca en las respuestas al entrenamiento físico, aun cuando reconoce la importancia de los factores psicológicos. Específicamente, Silva sugiere que el entrenamiento físico estresa al atleta tanto física como psicológicamente, y que puede tener efectos tanto positivos como negativos. La adaptación positiva es un resultado deseable del entrenamiento, como en el caso de atletas que sobrecargan su cuerpo al hacer mucho trabajo de velocidad en busca de poder alcanzar cada vez mejores rendimientos. Sin embargo, demasiado entrenamiento puede llevar a una adaptación negativa. Se cree que esa situación puede llevar a respuestas también negativas frente al entrenamiento, tales como el sobreentrenamiento y el agotamiento, los que eventualmente pueden culminar en fatiga crónica.

MODELO DE DESARROLLO UNIDIMENSIONAL DE LA IDENTIDAD Y EL CONTROL EXTERNO

Los modelos propuestos por Smith (1986) y Silva (1990) se enfocan fundamentalmente en el estrés, mientras que el modelo de Coakley (1992) es más sociológico. Aun cuando Coakley concuerda en que el estrés está involucrado en el síndrome de fatiga crónica, él propone que éste no es más que un síntoma. Este autor cree que la causa real del síndrome, especialmente en atletas jóvenes, está relacionada con la organización social de los deportes de alta

competición y con los efectos que ésta tiene sobre la identidad y el control de los jóvenes deportistas. En particular, Coakley sostiene que el síndrome de fatiga crónica se produce porque la estructura de los deportes de alta competición no permite que los jóvenes desarrollen una identidad normal, es decir, les impide pasar el suficiente tiempo entre sus pares fuera del ambiente deportivo. Por ende, los jóvenes deportistas se centran y se identifican casi exclusivamente con el éxito en el deporte, y cuando sufren alguna lesión o bien no pueden alcanzar ese éxito, el estrés los puede llevar a la fatiga crónica.

Coakley también describe que los ambiente sociales en los que se desenvuelven los jóvenes atletas están organizados de manera tal que éstos ven coartada su capacidad de control y de decisión. Esencialmente, los entrenadores y los padres son los que toman la mayoría de las decisiones, a la vez que ejercen un férreo control sobre todo el ambiente que rodea al deportista, lo que deja a estos jóvenes sin ninguna posibilidad de controlar los eventos que se suceden ni tampoco de realizar ninguna decisión acerca de la naturaleza de las experiencias y de la dirección de su propio desarrollo. Nuevamente, esto lleva a estrés y al riesgo de desarrollar el síndrome de fatiga crónica.

Teoría del atrapamiento

Aunque la mayoría de los investigadores consideran que existe una estrecha relación entre el síndrome de fatiga crónica y el estrés, otras posturas ubican este síndrome en un contexto de profundo compromiso con los deportes. Específicamente, sobre la base del trabajo de Schmidt y Stein (1991) acerca de este tema, Raedeke (1997) sostiene que los atletas se comprometen con un deporte por tres razones fundamentales: a) porque quieren participar, b) porque creen que ellos deben participar, o c) por ambas razones. El autor asevera que los atletas más predispuestos a padecer el síndrome de fatiga crónica se sienten "atrapados" por el deporte, cuando en realidad no quieren participar en él, por lo que se sienten obligados a mantener su participación. Ellos mantienen dicha postura aun cuando preferirían actuar diferente, lo cual se debe a múltiples razones, a saber: porque su identidad personal se encuentra tan articulada con su condición de atleta que temen perder su personalidad al abandonar el deporte, porque no encuentran ninguna alternativa atrayente fuera de los deportes, o porque creen que aún no han invertido el suficiente tiempo y energía en los deportes como para abandonarlo. De acuerdo con este punto de vista, el síndrome de fatiga crónica se produce cuando los atletas se ven atrapados en la práctica de algún deporte, por lo que pierden motivación, pero aun así no pueden abandonarla.

A partir de estos conceptos, Raedeke (1998) estudió más de 200 nadadores de elite. El autor demostró que algunos nadadores que ya no se sentían atraídos por la natación –actividad que les producía muy poco regocijo y pocos beneficios, pero con mucho costos– todavía creían que debían seguir participando por la presión social que recibían, lo que hacía que perciban una falta de control sobre la situación. Estos nadadores, en comparación con aquellos que no se sentían atrapados, eran más propensos a sufrir el síndrome de fatiga crónica y a demostrar menor compromiso para con la actividad. Estos hallazgos apoyan la **teoría del atrapamiento** y sugieren que los entrenadores y los padres deben a) asegurarse de que los deportistas disfruten de su actividad y de que continúe siendo una actividad, sobre todo, divertida; b) estimular y apoyar a los atletas, pero sin presionarlos y c) asegurarse de que los atletas participen en el proceso de toma de decisiones en lo que concierne al entrenamiento y a las competencias.

Sobre la base de los cuatro modelos presentados, sumado a lo presentado en artículos de investigación y de reportes de casos acerca del síndrome de fatiga crónica, se puede identificar los factores relacionados con el síndrome de fatiga crónica, como puede verse en el cuadro 21.1. Han sido organizados según el marco conceptual de estrés cognitivo y afectivo propuesto por Smith (1986), que es lo suficientemente abarcable como para representar el amplio rango de factores relacionados con este síndrome. Un estudio que examinó 10 casos de jugadores de tenis *junior* que padecían fatiga crónica también utilizó el modelo de Smith (Gould, Tuffey, Udry y Loehr, 1997). Ello no implica que los modelos propuestos por Silva y Coakley no sean útiles, sólo que sus componentes pueden agruparse bajo el modelo de Smith. Más aún, Gould y cols. (1997) no tuvieron en cuenta el modelo de atrapamiento para el síndrome de fatiga crónica.

Factores que conducen al sobreentrenamiento y al síndrome de fatiga crónica en los atletas

Trataremos los factores específicos que conducen o son causa del sobreentrenamiento, y el síndrome de fatiga crónica. Antes de abocarnos a la evidencia proveniente de las investigaciones, expondremos algunos reportes anecdóticos.

Reportes anecdóticos

La evidencia anecdótica, o reporte de casos, es muy abundante en lo que respecta a las razones de por qué algunos atletas se sobreentrenan y hasta terminan padeciendo el síndrome de fatiga crónica a edades muy tempranas. Algunos jugadores comienzan su actividad con apenas cinco años de edad, mientras que otros reciben una presión constante para convertirse en profesionales cuando aún son sólo adolescentes. La estrella del tenis mundial Jennifer Capriati se volvió profesional a

Cuadro 21.1 Factores relacionados con el síndrome de fatiga crónica en los deportistas

Exigencias situacionales	Evaluación cognitiva de la situación	Respuestas psicológicas y fisiológicas	Respuestas actitudinales	Factores de la personalidad y motivacionales
Exigencias muy conflictivas	Sobrecarga	Menor motivación	Retraimiento físico	Rasgos muy ansiosos
Falta de control o desamparo; dependencia	Pocos logros significativos	Fatiga	Retraimiento emocional	Baja autoestima y pobre percepción de la propia capacidad
Altas expectativas por parte de uno mismo o de otros	Falta de significado y desvalorización de la actividad	Menor concentración	Retraimiento psicológico	Orientación competitiva: temor al fracaso, temor a una pobre evaluación
Bajo apoyo social	Falta de placer con la actividad	Pérdida o ganancia de peso	Menor rendimiento	Autoconcepto unidimensional
Exigencias muy elevadas a lo largo del tiempo	Estrés crónico	Mayor susceptibilidad a enfermedades o lesiones	Retirarse durante un juego, hundimiento	Gran necesidad de complacer a otros
Vida social limitada	Desamparo aprendido	Mal humor e impaciencia	Comportamiento rígido, inapropiado	Poca capacidad de autoafirmarse
Participación paterna: restrictiva, respuestas inconsistentes, retroalimentación negativa	Menor satisfacción con la vida	Mala calidad de sueño	Dificultades interpersonales	Autocrítica
Participación del entrenador: respuestas inconsistentes, retroalimentación negativa	Crisis de identidad	Rabia, irritabilidad	Menor rendimiento escolar	Perfeccionismo
Lesiones	Sensación de sofoco, atrapamiento	Dolor muscular		Pobre percepción de control
Carga de entrenamiento: repetitivo, altos volúmenes, número de competencias Sobrecarga percibida		Aburrimiento		Baja frustración

Información tomada de D. Gould y cols., 1996, "Burnout in competitive junior tennis players: A quantitative psychologial assessment", en *The Sport Psychologist* 10(4):341-366.

los 13 años de edad y, gracias a un contrato con una firma de vestimenta deportiva, se convirtió en millonaria aun antes de haber debutado como profesional. Su prematura fama y fortuna pueden haber sido en parte responsables de su abandono del tenis y de que comenzara a consumir estupefacientes. Hace poco ha podido recuperarse satisfactoriamente de esa situación y atribuye esa recuperación a la reducción del estrés al que estaba sometida y a un mayor apoyo de sus padres, mientras que antes sólo recibía presión tanto de sus padres como de sus patrocinadores. Tal vez para la mayoría, Vince Cartier, Curtis Beck y Erick Hulst (todos corredores juveniles de elite) suenen menos familiares, pero estos atletas fueron campeones nacionales cuando eran adolescentes, lo que hizo que se agotaran tempranamente y tuvieran que abandonar su participación en la actividad competitiva durante algunos años, luego de haber establecido las mejores marcas nacionales o de haber ganado campeonatos en las divisiones juveniles. En estos ambientes tan competitivos, los atletas jóvenes deben entrenar entre 25 y 30 horas por semana, con muy poco tiempo libre para descansar.

➢ Los atletas comienzan a entrenarse a edades cada vez más tempranas, lo que puede influir negativamente sobre su hogar y su vida familiar.

Al hecho de que los atletas juveniles comienzan a edades más tempranas y reciben cada vez mayor presión, se suma que en la actualidad el entrenamiento para la mayoría de los deportes abarca casi todo el año, por lo que los períodos de

Existe una gran cantidad de reportes de casos de síndrome de fatiga crónica en el grupo de atletas jóvenes. Una de esas atletas es Jennifer Capriati, quien alcanzó el éxito cuando era sólo una adolescente y luego debió abandonar el circuito profesional durante algunos años antes de poder volver a competir.

descanso (fuera de temporada) se tornan aún más cortos. De hecho, en algunos deportes, como el tenis, la gimnasia y la natación, ni siquiera existen períodos "fuera de temporada". En el caso del patinaje sobre hielo, el tenis, el golf y la gimnasia se han creado campos o academias de entrenamiento donde los atletas juveniles residen, asisten a la escuela y se entrenan, todo en el mismo lugar. Las prolongadas estadías fuera de sus hogares pueden resultar muy angustiantes para estos jóvenes que, habitualmente, de otra manera llevarían una vida hogareña y familiar normal. No ha de sorprender, en el contexto descrito de excesivas demandas psicológicas y físicas, que algunos atletas terminen padeciendo el síndrome de fatiga crónica.

➤ El entrenamiento en muchos deportes suele extenderse durante todo el año, y la intensidad con la que se lo practica hace que sea casi imposible competir exitosamente en más de un deporte.

EVIDENCIAS ACERCA DEL SOBREENTRENAMIENTO

Más adelante, en este capítulo, se presentará la evidencia disponible acerca del sobreentrenamiento y los cambios que se producen en el estado de ánimo de los atletas. Sin embargo, en este apartado mencionaremos a ciertos investigadores que han encontrado una conexión entre el volumen de entrenamiento y las respuestas al sobreentrenamiento en cada atleta. Es decir, a medida que el volumen de entrenamiento físico aumenta, también lo hacen los síntomas de sobreentrenamiento, y cuando el volumen de entrenamiento físico disminuye también ocurre lo mismo con los síntomas producto del sobreentrenamiento. Por esta razón, existe una conexión fundamental entre la dosis de entrenamiento físico y el sobreentrenamiento.

A pesar de que el volumen de entrenamiento físico definitivamente está relacionado con el sobreentrenamiento, otros investigadores han relacionado al estrés no deportivo con el comienzo del sobreentrenamiento. Por ejemplo, Meehan, Bull, Wood y James (2004) estudiaron el síndrome de sobreentrenamiento en cinco atletas que practicaban deportes de resistencia. A partir de que se observó una merma considerable en su rendimiento físico, sin ninguna razón médica que lo pudiese explicar, se arribó a la conclusión de que estaban sobreentrenados. Se investigó cada caso en particular por medio del examen clínico, por cuestionarios en los que se evaluaba el estrés de la vida diaria y las respuestas que ponía en juego cada individuo para poder sobrellevarlo, y una completa entrevista personal. Los resultados revelaron que, a pesar de que estos atletas sobreentrenados dijeron que habían tenido una motivación muy importante con el entrenamiento y la competencia, así como con los demandantes cronogramas de entrenamiento y de competencias, todos ellos percibieron un estrés considerable por sus actividades extradeportivas, tales como las demandas laborales y escolares, las finanzas y los problemas habitacionales. Los autores concluyen que "el estrés no deportivo parece contribuir en gran medida al síndrome de sobreentrenamiento que padecen estos atletas".

La investigación acerca del sobreentrenamiento, entonces, demuestra que las fuentes de estrés, tanto físico como psicológico que no están relacionadas con el deporte en sí mismo, tienen una fuerte influencia en el sobreentrenamiento. El control cuidadoso de esas fuentes de estrés ha tenido implicancias fundamentales en la prevención del entrenamiento excesivo.

EVIDENCIAS DEL SÍNDROME DE FATIGA CRÓNICA

Se ha propuesto una gran variedad de factores como posibles causas del síndrome de fatiga crónica, pero hace relativamente poco tiempo se ha comenzado a obtener evidencia empírica para apoyar esas propuestas. Así, distintos estudios (Cresswell y Eklund, 2004; Harlick y McKenzie, 2000; Kjormo y Halvari, 2002; Lai y Wiggins,

2003; Raedeke y Smith, 2004) han examinado los factores que llevan al síndrome de fatiga crónica en los atletas.

Por ejemplo, Raedeke y Smith (2004) hallaron una conexión significativa entre el síndrome de fatiga crónica, la cantidad de estrés al que eran sometidos los atletas y su entorno social, y la capacidad para lidiar con esos entorno y situación. Lai y Wiggins (2003) encontraron que el síndrome de fatiga crónica aumentaba a lo largo de la temporada entre los jugadores de fútbol, mientras que Kjormo y Halvari (2002) encontraron que la falta de tiempo libre para disfrutar con sus familiares y el conflicto de roles tenía influencias sobre los niveles de fatiga crónica en deportistas olímpicos noruegos. Harlick y McKenzie (2000) demostraron que la presión que ejercen los padres se relacionaba con la fatiga crónica en jugadores de tenis en Nueva Zelanda; mientras que Cresswell y Eklund (2000) relacionaron la autonomía del deportista, las competencias, el apoyo social y los apremios económicos con el síndrome de fatiga crónica que afectaba a un grupo de jugadores de rugby en Nueva Zelanda. A pesar de que esa investigación demuestra que una gran variedad de factores están asociados con el síndrome de fatiga crónica que afecta a los deportistas, es importante tomar una postura crítica al analizar este tipo de estudios. La mayoría de ellos acarrean el sesgo de que la mayoría de los deportistas analizados padecían, como mucho, niveles entre leves y moderados –en lugar de altos– de fatiga crónica. No podemos asegurar que los factores desencadenantes serían los mismos si la afectación de estos deportistas fuera más grave.

Uno de los pocos estudios que se ha enfocado en las causas potenciales de los altos niveles de fatiga crónica en los deportistas fue llevado a cabo por Gould, Tuffey, Udry y Loehr (1996a, 1996b, 1997). Esta serie de estudios llevados a cabo en jugadores de tenis profesionales reveló que la interacción entre factores personales y situacionales es lo que produce el síndrome de fatiga crónica; entre ellos se incluyen:

- *Factores físicos.* Entre ellos se cuentan las lesiones, el sobreentrenamiento, la sensación de estar cansado todo el tiempo y la falta de mejoría en el estado físico, así como el rendimiento errático, las derrotas y el ser vencido por personas a las que antes uno solía vencer.

- *Factores de logística.* Se cuentan el cansancio por los viajes, así como la demanda de tiempo constante que los jugadores de tenis creían que dominaba sus vidas, dejándoles muy poco tiempo para estar con sus amigos o para la escuela.

- *Factores sociales o de la relación interpersonal.* En este apartado se cuentan la insatisfacción con la vida social, las influencias negativas por parte de los padres (es decir, se sienten "sofocados" por sus padres) y la competencia entre hermanos en busca de la atención de los padres. Otras causas de descontento en el mundo del tenis incluyen una atmósfera negativa dentro de los equipos, las trampas entre los competidores y los entrenadores que no cooperan con los jugadores.

- *Factores psicológicos.* Es por lejos el factor más frecuente, y está presente como razón primordial en más del 50% de los casos de fatiga crónica. Dentro de esta categoría se incluyen la sensación de no haber alcanzado las expectativas de manera adecuada, así como un énfasis desmedido en las estadísticas y las posiciones, la imposibilidad de realizar una carrera profesional a la par y la sensación de falta de perfeccionamiento o de talento. Otro tema fundamental es la sensación de no disfrutar la actividad que se realiza, caracterizada por la constante presión que ejercían los padres y los entrenadores para entrenar y ganar, para ganar y conservar una beca escolar, presión sobre sí mismos para ganar y jugar bien, y la incertidumbre acerca del apoyo por parte de los padres. Entre los factores motivacionales se incluyen la necesidad de experimentar con otras actividades, deportivas o no, así como la sensación de estar "hartos" del tenis y la falta de motivación que ello producía.

En resumen, Gould, Tuffey, Udry y Loehr (1996b) sugieren que existen dos "cepas" distintas de fatiga crónica. La cepa dominante es social y psicológica, y se subdivide en dos cepas más pequeñas, representadas por el perfeccionismo del atleta y la presión situacional que soporta. Específicamente, algunos deportistas jóvenes son tan perfeccionistas que pueden acabar padeciendo fatiga crónica (aun en situaciones en las que la mayoría de los jugadores de tenis profesional no se sentirían sobreexigidos). En otros casos, los deportistas reciben una enorme presión psicológica por personas de su entorno, en especial de sus propios padres. El estrés se produce como consecuencia de la necesidad de ganar para así poder complacer a los padres y, de esa manera, sentirse merecedor de su aprobación. La otra cepa es "derivada del propio cuerpo"; también puede aparecer, pero es mucho menos habitual. En estos casos, el atleta no puede cumplir las demandas de entrenamiento físico que se le imponen, por lo que termina sufriendo un intenso estrés tanto físico como psicológico, lo que, eventualmente, puede llevar al síndrome de fatiga crónica.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES

A pesar de que existen factores comunes en todas las personas que lo experimentan, el síndrome de fatiga crónica es una experiencia única en cada individuo. Las personas encargadas de ayudar a los deportistas a lidiar con los sentimientos de fatiga deben ser capaces de reconocerlos y apreciar sus variaciones. En la figura 21.3 se expone lo que Gould, Tuffey, Udry y Loehr (1997) denominaron "mapa motivacional" que grafica las diversas razones que dieron tres atletas para abandonar o reducir su actividad de tenis. En la citada figura se observa que los jugadores no terminaron padeciendo el síndrome de fatiga crónica por una sola razón, sino que más bien porque hubo múltiples causas. Por ejemplo, los tres jugadores expusieron razones como el sobreentrenamiento, que no se divertían con la actividad, las preocupaciones sociales y la presión que recibían del entorno. Por otro lado, hubo otras razones que eran particulares de cada deportista (p. ej., lesiones, rendimiento errático y que no disfrutaba viajar).

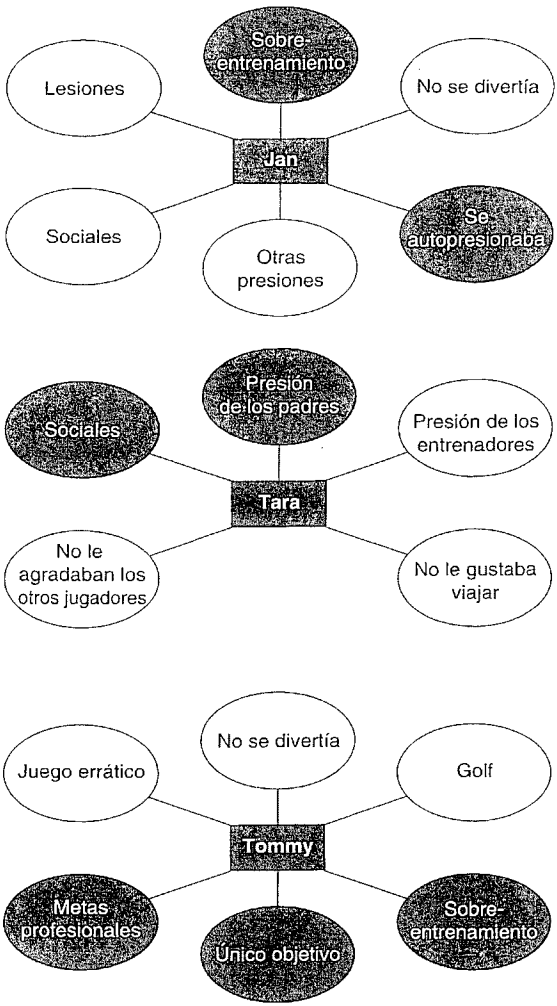


Figura 21.3 Diferencias individuales en las causas del síndrome de fatiga crónica en los atletas.

SÍNTOMAS QUE CARACTERIZAN EL SOBREENTRENAMIENTO Y LA FATIGA CRÓNICA

El sobreentrenamiento y la fatiga crónica son trastornos con una base tanto física como psicológica. Algunos síntomas habituales en el primero de los casos incluyen la fatiga física, el agotamiento mental, irritabilidad, depresión, apatía y alteraciones del sueño. Entre los síntomas del segundo trastorno en cuestión se cuentan la pérdida de interés, falta de deseo de participar en los juegos, agotamiento físico y mental, falta de preocupación, depresión y mayor ansiedad. En la sección "Cómo reconocer el sobreentrenamiento y el síndrome de fatiga crónica" en la página 500, se exponen todos los puntos que caracterizan a dichos trastornos (Gould y cols., 1996b; Hackney, Perlman y Nowacki, 1990).

Cómo reconocer el sobreentrenamiento y el síndrome de fatiga crónica

Signos y síntomas de sobreentrenamiento

- Bajo rendimiento
- Apatía
- Letargo
- Alteraciones del sueño
- Pérdida de peso
- Mayor frecuencia cardíaca en reposo
- Dolores musculares
- Cambios del estado de ánimo
- Aumento de la presión sanguínea en reposo
- Alteraciones gastrointestinales
- Retraso en la recuperación luego de los entrenamientos
- Pérdida de apetito
- Lesiones
- Alteraciones del sistema inmunitario
- Pérdida de concentración

Signos y síntomas del síndrome de fatiga crónica

- Baja motivación y poca energía
- Problemas de concentración
- Pérdida del deseo de jugar
- Falta de interés
- Alteraciones del sueño
- Agotamiento físico y mental
- Baja autoestima
- Sentimientos negativos
- Alteraciones en el estado de ánimo
- Abuso de sustancias
- Cambios en los valores y creencias
- Aislamiento emocional
- Mayor ansiedad
- Altibajos

Copyright 1990 del *Journal of Applied Sport Psychology*, "Physiological profiles of overtrained and stale athletes", por A. Hackney, S. Perlman y J. Nowacki. Adaptado con el permiso de Taylor y Francis Group, LLC. http://www.taylorandfrancis.com

SOBREENTRENAMIENTO Y ALTERACIONES DEL ESTADO DE ÁNIMO

Se asume que el sobreentrenamiento afecta el rendimiento deportivo y la salud mental, aunque sólo un puñado de investigadores ha investigado acerca de cómo se produce este fenómeno. Por ejemplo, Morgan y cols. han investigado la relación que existe entre el sobreentrenamiento y el estado de ánimo psicológico. Para evaluar el estado de ánimo utilizaron el *Perfil de estados de ánimo* (POMS, por su sigla en inglés; McNair y cols., 1971) en 400 nadadores competitivos durante distintas partes de su entrenamiento o de la temporada de competencias. El POMS evalúa seis estados emocionales transitorios (tensión, depresión, rabia, vigor, fatiga y confusión). Luego de analizar los datos recolectados en distintos estudios realizados durante un período de diez años, los investigadores (Morgan, Brown, Raglin, O'Connor y Ellickson, 1987) concluyeron que las alteraciones del estado de ánimo aumentan junto con la intensidad del estímulo de entrenamiento (de manera dosis-respuesta dependiente). Cuanto más intenso era el entrenamiento (en este caso, la distancia de nado que realizaban durante cada semana), mayor era la alteración del estado de ánimo. Esta alteración consistía en un mayor grado de depresión y rabia junto con fatiga y menor vigor. A la inversa, las reducciones en la carga de entrenamiento se asociaron con mejorías en el humor (Raglin, Eksten y Garl, 1995; Raglin, Stager, Koceja y Harms, 1996).

➢ Los atletas experimentaron mayor alteración del estado de ánimo bajo condiciones de entrenamiento particularmente intenso, en especial si se mantenía a lo largo del tiempo. Cuanto mayor era la carga de trabajo, mayor también era la alteración del estado de ánimo.

También se hallaron diferencias en el perfil psicológico de los deportistas exitosos, en comparación con el perfil de los deportistas que no lo eran. Específicamente, aquéllos con un rendimiento excepcional tenían lo que Morgan ha denominado un *perfil de iceberg* (véase el cap.

2). El perfil de iceberg se refiere a que, en comparación con el promedio de la población, los deportistas más exitosos tienden a reportar más vigor y menor ansiedad, depresión, fatiga y confusión (véase la figura 21.4). Resulta interesante observar que, cuando los atletas se sobreentrenan y terminan agotados por la mayor demanda física, su perfil de iceberg se invierte. Es decir, se presentan más estados negativos, como la depresión, la ansiedad, la fatiga, la confusión y la tensión, mientras que disminuye el vigor. Se observó, en un grupo de nadadores, un aumento escalonado de las alteraciones del ánimo que coincidía directamente con el aumento de la carga de entrenamiento. La reducción subsiguiente en la carga de trabajo (o disminución progresiva) estuvo en relación con una mejoría notable en el estado del ánimo.

- Los atletas exitosos demuestran altos niveles de vigor y bajos niveles de estados de ánimo negativos, una combinación óptima. Los atletas sobreentrenados presentan un perfil de iceberg invertido, con estados negativos prolongados.

SOBREENTRENAMIENTO Y RENDIMIENTO

Un estudio bien controlado se centró en los efectos del entrenamiento de gran intensidad sobre los cambios en el estado de ánimo y en el rendimiento de yudokas olímpicos (Murphy, Fleck, Dudley y Callister, 1990). Durante cuatro semanas se aumentó progresivamente el entrenamiento de preparación; luego, durante dos semanas, se aumentó progresivamente el entrenamiento específico para la actividad. En el primer caso, o primera etapa, no se observó ninguna modificación negativa del estado del ánimo, mientras que en la segunda etapa, con un aumento del entrenamiento específico para el deporte en cuestión, sí se comprobó un aumento en los niveles de rabia y ansiedad (aun cuando no hubiese ningún signo clínico de sufrimiento, como la depresión o la irritabilidad). Sin embargo, tanto en el entrenamiento de preparación como en el específico se pudo comprobar una mejoría en las mediciones del rendimiento de fuerza y resistencia anaeróbica. Este estudio demuestra que los deportistas sobreentrenados y agotados están en riesgo de desarrollar alteraciones del estado de ánimo, lo que puede llevar a una merma en el rendimiento y al abandono de la actividad. En otro estudio, Kellman y Gunther (2000) examinaron la modificación de los niveles de estrés y recuperación en un grupo de remeros alemanes que estaban preparándose para los Juegos Olímpicos. Los resultados revelaron que los componentes físicos del estrés, como la falta de energía, el dolor muscular y las lesiones, así como los factores relacionados con la recuperación, como estar en forma, eran un fiel reflejo de la duración de las sesiones de entrenamiento diarias. Lo más interesante fue el hallazgo de que los procesos interpersonales dentro del equipo (p. ej., los conflictos) se reflejaron también en el estrés, producto del entrenamiento, y en la recuperación. Como corolario, estos estudios demuestran que los profesionales a cargo del entrenamiento de los deportistas deben controlar cuidadosamente la carga de trabajo a la que éstos son sometidos: la vieja estrategia de que "más es mejor" puede resultar contraproducente en el largo plazo.

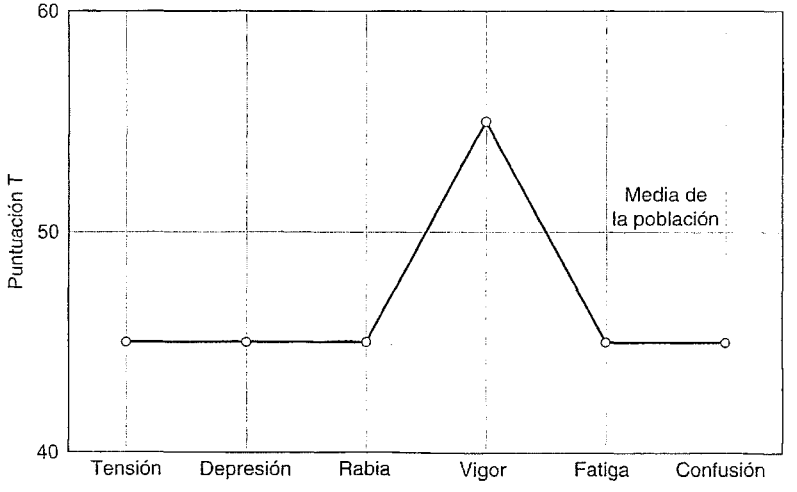


Figura 21.4 Perfil de iceberg de los estados de ánimo en atletas exitosos.

HERRAMIENTAS PARA MEDIR LA FATIGA CRÓNICA

Probablemente la mejor manera de estudiar el síndrome de fatiga crónica sea analizar a aquellos que deciden abandonar el deporte porque se sienten "quemados" por la actividad, y compararlos con los atletas que actualmente participan en actividades deportivas y se ejercitan, pero no se sienten de esa manera (como lo hicieron Gould y cols., 1996b). Pero es difícil encontrar a estas personas, sin contar que muchos atletas con fatiga crónica continúan con su actividad deportiva por cuestiones monetarias, por prestigio o por la presión que ejercen los entrenadores o los propios padres. Es por ello que los investigadores han desarrollado un método objetivo para medir la fatiga crónica.

La herramienta más utilizada y aceptada en la psicología general es el Inventario de fatiga crónica de Maslach (Maslach y Jackson, 1981), que mide tanto la frecuencia como la intensidad de los sentimientos de fatiga crónica. El inventario tiene en cuenta tres componentes de la fatiga crónica:

- *Agotamiento emocional.* Se incluyen la sobrecarga emocional y el agotamiento.
- *Despersonalización.* Se presenta como una respuesta de insensibilidad y respuesta impersonal frente a otras personas que forman parte del entorno. Existe desaprensión frente a otras personas, con una sensación de surrealismo y de estar sólo como observador.
- *Sensación de fracaso personal.* Se refiere a la sensación de pérdida de competitividad y de valoración de los logros frente a sus propios pares. Estos sentimientos pueden llevar a la percepción de incapacidad para controlar ciertas situaciones.

➢ El Inventario de fatiga crónica de Maslach se ha aplicado a profesionales ocupados en actividades potencialmente estresantes, como enfermeras, abogados, asistentes sociales, médicos, psicólogos, oficiales de policía, consejeros y oficiales encargados de la libertad condicional. Ha sido especialmente útil para evaluar a los maestros, actividad en la que se deben trabajar largas horas, con un gasto excesivo de energía mental y emocional, y altas expectativas, tanto de los directivos escolares como de los padres.

Los entrenadores y deportistas enfrentan factores estresantes similares durante los deportes competitivos: largas horas de práctica, grandes gastos de energía, tanto física como mental, y la presión de obtener un buen rendimiento en los días de juego. Sin embargo, hace relativamente poco tiempo, la investigación empírica se ha enfocado en el síndrome de fatiga crónica en el deporte. En algunas de estas investigaciones se ha adaptado el Inventario de fatiga crónica de Maslach a los deportes (Weinberg y Richardson, 1990). En un desarrollo particularmente prometedor, Raedeke y Smith (2001) construyeron el Cuestionario para evaluar la fatiga crónica en los deportistas (ABQ, por sus siglas en inglés), una herramienta de 15 preguntas que aporta tres subescalas de medición: agotamiento físico y mental, menor percepción de realización personal y desvalorización del deporte en cuestión. La escala ha demostrado tener validez y confiabilidad, y permite a los investigadores estudiar el síndrome de fatiga crónica en los deportistas con una herramienta de gran utilidad.

SÍNDROME DE FATIGA CRÓNICA EN LOS DEPORTES PROFESIONALES

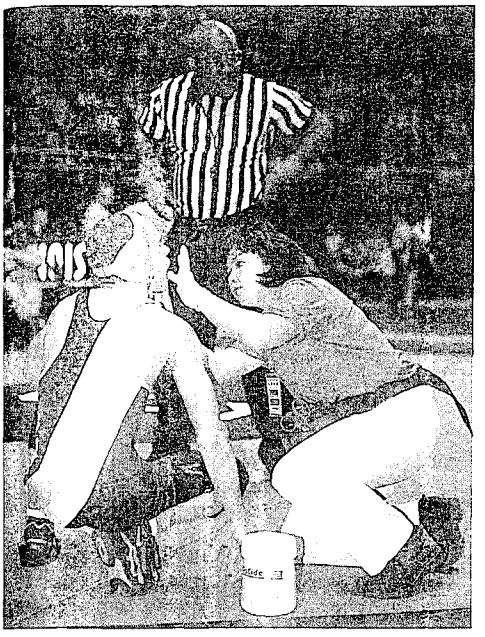
Ahora enfocaremos la atención en algunos de los principales hallazgos acerca de la fatiga crónica en deportes competitivos. Los estudios han examinado no sólo la fatiga crónica en los deportistas sino también en los preparadores físicos, los oficiales y los entrenadores.

SÍNDROME DE FATIGA CRÓNICA EN LOS PREPARADORES FÍSICOS

Pocas personas son conscientes de las largas horas que los preparadores físicos invierten en su actividad tanto antes de los juegos como después de éstos y durante las prácticas. Los preparadores de escuelas secundarias o universidades suelen tener a su cargo varios equipos, y pasan la mayor parte del tiempo en los cuartos de entrenamiento o en el campo de juego. Los entrenadores, a su vez, presionan a los preparadores físicos para que los deportistas alcancen su máximo rendimiento para el día del juego, lo que agrega aún más estrés. Gieck, Brown y Shank (1982) fueron los primeros en analizar cómo la fatiga crónica afecta a los preparadores físicos, y ellos demostraron que el nivel de estrés relacionado con la actividad es muy importante. Muchos preparadores reportan que estar a cargo de muchos equipos hace que sea muy difícil poder dedicar suficiente energía a cada jugador en particular. Los que tienen una personalidad tipo A –es decir, ansiedad excesiva frente a los apremios del tiempo– tienen un riesgo mucho mayor de padecer fatiga crónica.

➢ Los preparadores con personalidad del tipo A son más pasibles de sufrir fatiga crónica que sus contrapartes con personalidad tipo B.

Algunos preparadores consideran que cuando su papel dentro del equipo no está correctamente definido –*ambigüedad de roles o funciones*– es más probable que se sientan con fatiga crónica (Capel, 1986). A la inversa, los preparadores que consideran tener un mejor control sobre su situación personal –*localización interna del control*– experimentan menor fatiga crónica que sus colegas con menor sensación de control –*localización externa del control*–. Por ejemplo, los preparadores suelen adoptar el papel de consejeros y amigos con los deportistas, lo que



Los altos niveles de estrés relacionado con el trabajo -incluyendo las largas horas de trabajo, el ser responsable de múltiples equipos, y la necesidad de lograr una pronta recuperación de los atletas lesionados para que vuelvan a la actividad- son todos factores que participan en el síndrome de fatiga crónica que aqueja a los preparadores físicos.

en algunos casos puede entrar en conflicto con la función oficial que desempeñan.

El conflicto de roles y la ambigüedad están relacionados con el síndrome de fatiga crónica, tanto en los preparadores físicos como en los oficiales deportivos.

Síndrome de fatiga crónica en los árbitros y las autoridades deportivas

Los árbitros y las autoridades también enfrentan situaciones de estrés muy intensas, además de no recibir una mayor recompensa por su actividad que la del trabajo bien hecho. Esto lleva a que haya tasas de recambio muy altas y falta de autoridades. Es evidente que el mayor pronóstico de síndrome de fatiga crónica en este grupo es el temor al fracaso (Taylor, Daniel, Leith y Burke, 1990).

En un estudio que se centró en las fuentes del estrés, los oficiales reportaron que una de las cosas más estresantes, y que está relacionada con la percepción de fatiga crónica, es la toma de decisiones erradas, y que los jugadores, entrenadores y espectadores siempre tienden a calificar negativamente a los árbitros y autoridades (Anshel y Weinberg, 1995b). Se cree que ese mayor estrés puede llevar a niveles más elevados de fatiga crónica en las autoridades. Además, tal como ocurre con los preparadores físicos, las autoridades que se encuentran en conflicto con sus tareas (o con sus funciones) también suelen tener un nivel de fatiga crónica percibido mucho mayor.

Síndrome de fatiga crónica en los entrenadores

Los entrenadores son los principales candidatos para padecer el síndrome de fatiga crónica. En la página 504, bajo el título "El estrés y la fatiga crónica en los entrenadores" se exponen algunos reportes anecdóticos que tratan acerca de los altos niveles de estrés percibidos y de la fatiga crónica. Dentro de la amplia variedad de factores estresantes que reportan los entrenadores se cuentan la presión para ganar, la interferencia o indiferencia de los administradores o de los padres, los problemas de disciplina, la necesidad de adoptar múltiples papeles, los numerosos compromisos de viajes y la gran responsabilidad personal. Investigaciones recientes (Price y Weiss, 2000) también revelan que los atletas perciben que los entrenadores con fatiga crónica hacían menos indicaciones, así como daban menor apoyo, tanto durante el entrenamiento como en la actividad social. De esta manera, la fatiga crónica afecta las funciones que cumplen los entrenadores dentro del campo de juego. Más adelante presentaremos parte de la evidencia que analiza los factores específicos relacionados con la fatiga crónica en los entrenadores.

Diferencias de género

Cada vez más las entrenadoras de sexo femenino están siendo presas de la misma presión que sus contrapartes masculinos desde hace varios años. De hecho, la mayoría de los estudios (Caccese y Mayerberg, 1984; Kelley, 1994; Kelley, Eklund y Ritter-Taylor, 1999; Kelley y Gill, 1993; Vealey y cols., 1992) han demostrado que las mujeres tienen niveles más altos de fatiga crónica percibida que los hombres, aunque ciertos estudios reportan niveles más elevados en los hombres (p. ej., Dale y Weinberg, 1990). Se ha sugerido que los mayores niveles de estrés y fatiga crónica percibidos por las entrenadoras mujeres pueden explicarse por el hecho de que se espera que no sólo cumplan adecuadamente con sus responsabilidades como entrenadoras, sino que también deben cuidar de sus entrenados. Los administradores también deberían reconsiderar las demandas diferenciales que tienen sobre las entrenadoras mujeres, en comparación con los hombres, y posiblemente adoptar algunos cambios para asegurarse de que los papeles y las responsabilidades sean equitativos.

➢ Todavía resta establecer si son los entrenadores hombres o las entrenadoras mujeres los que experimentan mayores niveles de fatiga crónica.

Diferencias etarias y de experiencia

Los estudios indican que cuanto más joven e inexperimentado es el entrenador más riesgo tiene de sentirse con fatiga crónica, en comparación con los entrenadores de más edad (Dale y Weinberg, 1990; Kelley y Gill, 1993; Taylor y cols., 1990). Claramente, los entrenadores que se sienten muy estresados y con fatiga crónica probablemente ya han abandonado la actividad. Por consiguiente, los entrenadores de más edad que continúan en la actividad probablemente cuenten con adecuadas técnicas para lidiar con las tensiones que involucra el ambiente de trabajo. Es por ello que los investigadores enfrentan la dificultad de que aquellos entrenadores que realmente padecen el síndrome de fatiga crónica (y, por ende, han abandonado la actividad) no pueden formar parte de la población en estudio.

- Los entrenadores de más edad parecen tener niveles percibidos de fatiga crónica más elevados que los más jóvenes, en parte como consecuencia de que algunos ya están cansados de la profesión.

Estilos de entrenadores

Dale y Weinberg (1990) han realizado investigaciones con entrenadores de escuelas secundarias y universitarias, y encontraron que aquéllos con un estilo de liderazgo considerado –es decir, cuidadoso y enfocado en las personas–, tenían mayores niveles de fatiga crónica percibida que aquellos entrenadores con una orientación centrada en las metas y en el autoritarismo Podría ser posible que los entrenadores que adquieren una relación más personal con sus atletas sufran, también, mayores niveles de fatiga crónica porque se preocupan más. Esto no quiere decir que los entrenadores no deberían preocuparse por sus atletas, sino que deberían ser conscientes de que este estilo consume mucha energía, emociones y tiempo, lo que a largo plazo puede ser desgastante.

- Los entrenadores que son más cuidadosos y están más centrados en las personas parecen ser más vulnerables a la fatiga crónica percibida que los entrenadores autoritarios y centrados en las metas.

Apoyo social

Los entrenadores que están más satisfechos con el apoyo que reciben de la comunidad también presentan menores niveles percibidos de estrés y fatiga crónica (Kelley, 1994; Kelley y Gill, 1993). En algunos casos se hace necesario recordarles que el apoyo social es gratificante, principalmente durante los tiempos de estrés intenso, y que también es necesario en sus vidas personales y profesionales.

Síndrome de fatiga crónica en los entrenadores personales, administradores y profesores de educación física

No hay ninguna razón para creer que los entrenadores personales, administradores y profesores de educación física sean menos vulnerables frente al estrés y la fatiga crónica que otros profesionales del deporte y la actividad física. De hecho, las investigaciones realizadas en entornos no deportivos con profesores y profesionales de otras ramas relacionadas han detectado elevados niveles de fatiga crónica en esas actividades. Esto no resulta sorprendente, si se considera que a estos profesionales se les pide que hagan cada vez más cosas con menos recursos, además de ayudar a otros y lidiar con un calendario ajetreado. A pesar de que los psicólogos del deporte aún no

El estrés y la fatiga crónica en los entrenadores

El estrés y las presiones que involucra la tarea del entrenador (especialmente en los deportes universitarios y profesionales) son responsables de que cada vez más los entrenadores sufran de fatiga crónica, o que al menos necesiten tomar "tiempos fuera" para poder lidiar con las presiones que reciben. Algunos ejemplos de ello serían el caso de Digger Phelps en Notre-Dame, Ricky Byrdsong en Northwestern, Tim Grgurich en la Universidad de Nevada en Las Vegas, Mike Krzyzewski en Duke, Phil Jackson de Los Ángeles Lakers y Dick Vermeil de los Cardinals de St. Louis. En las siguientes citas encontraremos algunas de las razones que explican los mayores niveles de estrés y fatiga crónica:

> *No quiero que esto suene como que estoy comparando mi actividad con la guerra, porque no es así. Pero este trabajo es muy similar a lo que ocurría con los muchachos que estuvieron en Vietnam. Si uno no es cuidadoso, puede terminar siendo una persona totalmente diferente, alguien que uno no quiere ser.*
>
> Rudy Tornjanovich, entrenador de los Houston Rockets (citado en *LeUnes* y *Nation*, 2002, p. 497).

> *Creo que en muchos aspectos algunas veces uno tiene que traicionarse, traicionar sus valores como entrenador y su filosofía de entrenamiento, sólo para poder complacer a la gente y hacer que las cosas funcionen. Y eso es lo más difícil de esta actividad: el riesgo de que el trabajo termine por cambiar la forma de cada uno de ver las cosas y que uno termine por perder el control sobre la actividad.*
>
> Pat Riley, entrenador de Miami Heat (*LeUnes* y *Nation*, 2002, p. 497).

se han abocado a realizar un estudio más profundo entre los entrenadores personales, administradores y profesores de educación física, es importante remarcar que ellos también deben tomar las precauciones necesarias para evitar la fatiga crónica.

TRATAMIENTO Y PREVENCIÓN DEL SÍNDROME DE FATIGA CRÓNICA

La meta en el estudio del sobreentrenamiento, el agotamiento y el síndrome de fatiga crónica es aprender cómo desarrollar programas y estrategias que les permitan a los actores involucrados en el deporte prevenir la aparición de estos trastornos o, al menos, tratarlos de manera efectiva. En ese sentido, aportamos las siguientes sugerencias.

- *Vigilar a los atletas para detectar rápidamente estados críticos.* Factores como el nivel de estrés, las fuentes de estrés (tanto dentro como fuera del campo de juego), los volúmenes de entrenamiento y las actividades de recuperación han demostrado formar parte del sobreentrenamiento y la fatiga crónica. A pesar de que resulta evidente que se necesitan más investigaciones para determinar de qué manera exactamente se relacionan estos factores, es claro que pueden constituir signos y síntomas importantes para detectar casos de atletas que están sobreentrenando o en camino de padecer el síndrome de fatiga crónica. Los entrenadores personales, los entrenadores, los especialistas en medicina del deporte y los atletas mismos deben estar atentos a la aparición de cualquiera de esos síntomas, de manera de poder identificar los trastornos en estadios tempranos e instaurar medidas para contrarrestarlo.
- *Establecer una comunicación adecuada.* Cuando los profesionales analizan constructivamente sus sentimientos y los pueden expresar, es menos probable que se presente el síndrome de fatiga crónica y, en caso de que se presente de todas formas, es probable que sea mucho más leve. Los entrenadores, atletas, autoridades deportivas y árbitros, preparadores físicos y profesores de educación física deben ser alentados a expresar sus sentimientos de frustración, ansiedad y desilusión, y a buscar apoyo social, tanto de sus colegas como de sus amigos. De hecho, deberían desarrollarse redes de apoyo social de manera que estén disponibles para cuando resulten necesarias. El conocimiento de uno mismo y la preparación adecuada pueden ayudar a prevenir el síndrome de fatiga crónica.
- *Establecer metas a corto plazo en lo que respecta a la competencia y a los entrenamientos.* Las metas a corto plazo, con incentivos por haber conseguido cada una de ellas, no sólo permite retroalimentar positivamente al atleta, sino que también mejora la motivación a largo plazo. El alcanzar las metas a corto plazo es un éxito, lo cual también mejora la autoestima. Al acercarse el final de la temporada, es particularmente importante incluir metas que sean divertidas. La mayoría del tiempo de los deportistas se invierte en el entrenamiento, más que en la competencia en sí misma, por lo que esas metas divertidas deben incorporarse en esa etapa. Por ejemplo, si un equipo ha estado trabajando muy duro, el entrenador puede establecer que el objetivo de la práctica de ese día sea, simplemente,

Cómo reducir la fatiga crónica en jugadores de tenis juvenil

Gould, Tuffey, Udry y Loehr (1996b) entrevistaron a jugadores de tenis afectados por el síndrome de fatiga crónica y les consultaron qué consejos les darían a los padres, entrenadores y a otros jugadores para ayudarlos a prevenir este trastorno. A continuación, se mencionan algunas de las sugerencias hechas por los jugadores:

Consejos para otros jugadores

- Jugar por voluntad propia.
- Hacer un balance entre el tenis y el resto de las actividades de la vida diaria.
- Tratar de que sea una actividad divertida.
- Tomarse un tiempo para descansar.

Consejos para los padres

- Identificar una medida justa de "presión", sin sobrepasarse.
- Brindar apoyo, mostrar empatía y reducir la importancia del resultado.
- Involucrar a los jugadores en la toma de decisiones.
- No entrometerse demasiado en la actividad.

Consejos para los entrenadores

- Establecer una comunicación de ida y vuelta con los jugadores.
- Cultivar una relación estrecha con los jugadores.
- Tener en cuenta y aplicar los puntos de vista que brindan los jugadores.
- Comprender los sentimientos de los jugadores.

divertirse. Podría, por caso, dejar que un equipo de fútbol se divierta jugando al básquet o bien hacer más relajado el juego de manera que "valga todo" (sin reglas). Estas actividades brindan un descanso a los jugadores y quiebran la monotonía. De manera similar, las personas que entrenan e intentan mantener un programa regular de actividad física necesitan establecer metas a corto plazo para mantenerse motivadas y permitirles mantener un control de su progreso hasta llegar a las metas a largo plazo.

■ *Establecer recreos para relajarse (tiempos fuera).* Es fundamental para alcanzar el bienestar, tanto mental como físico, poder tomarse un descanso del trabajo y de todo el estrés de la vida diaria. El mundo de los negocios tiene períodos de vacaciones, períodos festivos y fines de semana, es decir, momentos para estar alejado del trabajo. Pero en la industria del deporte competitivo y del entrenamiento físico mucha gente trabaja casi durante todo el año y bajo presión constante. El mito de que "más es mejor" todavía está vivo cuando se trata de prácticas y entrenamientos físicos. El tiempo de descanso se considera una forma de darle ventaja a la competencia. Y, sin embargo, ese ritmo agotador de prácticas y competencias semanales produce fatiga, tanto psíquica como física. A decir verdad, la reducción de la carga e intensidad de entrenamiento, como una forma de tratar el síndrome de fatiga crónica o como forma de prevenirlo, se asocia con una mejoría notable en el bienestar psicológico de los deportistas. La clave aquí es desarrollar un balance en las actividades de la vida diaria.

■ *Aprender técnicas de autocontrol.* Desarrollar destrezas psicológicas, como la relajación, la visualización, el establecimiento de metas y el diálogo interno positivo, puede ayudar a canalizar gran parte del estrés que puede culminar en fatiga crónica. Por ejemplo, establecer metas realistas ayuda a organizar el tiempo de manera de poder dividirlo entre la vida profesional y la personal. Las personas que se sobreentrenan en los deportes o que se ejercitan regularmente lo hacen a expensas de sus vidas personales y familiares. Al establecer metas realistas, se puede tener tiempo tanto para ejercitarse como para cumplir con otras responsabilidades, lo que ayuda a evitar el síndrome de fatiga crónica.

■ *Mantener una actitud positiva.* Es muy frecuente que los árbitros y las autoridades deportivas se sientan abatidos luego de recibir malos comentarios o críticas en los medios de comunicación, comentarios que pueden realizar los entrenadores, los espectadores o los mismos jugadores. Aun cuando hayan arbitrado de manera ejemplar, el entrenador que haya perdido puede estar molesto y culpar al oficial por el resultado. El antídoto que pueden utilizar los oficiales es enfocarse en lo que hacen bien. Un enfoque positivo significa hacer hincapié en las cosas que uno maneja, de manera de poder mejorarlas y no perder el tiempo sintiéndose mal por críticas sin sentido. Una forma de alcanzar este enfoque es buscar personas que aporten el apoyo social (por caso, de otros colegas) para ayudarse a mantener una actitud positiva.

■ *Controlar las emociones luego de las competencias.* A pesar de que muchos entrenadores y deportistas saben cómo manejar la tensión y la ansiedad previas a los juegos, pocos tienen en cuenta lo que ocurre luego de las competencias. El pitazo final no necesariamente significa que los intensos sentimientos psicológicos que se despertaron con la competencia también hayan llegado a su fin. Las emociones generalmente se intensifican y explotan en forma de discusiones luego de los partidos, riñas, ingesta excesiva de alcohol, entre otros comportamientos destructivos. Por otro lado, algunos deportistas se deprimen, se ven abatidos por la situación y se retiran luego de perder o de algún mal desempeño. Henschen (1998) sugiere algunas técnicas para que los entrenadores puedan lidiar con el estrés posterior a las competencias en los atletas:

- ✔ Crear una atmosfera de contención inmediatamente luego del evento.
- ✔ Concentrarse particularmente en las emociones del jugador, no en las propias.
- ✔ Tratar de estar con el quipo luego de la competencia (no en la radio o en la televisión).
- ✔ Realizar una evaluación racional, realista, del rendimiento de cada atleta.
- ✔ Hablar con todos los integrantes del equipo, aun con los que no jugaron.
- ✔ Una vez que los atletas se hayan cambiado, idear una actividad grupal para todo el equipo (p. ej., comer todos juntos, ir a nadar, jugar bolos, ver una película).
- ✔ Mantener a los deportistas lejos de pares y parientes que, aunque bien intencionados, sean muy demandantes.

Tiempo afuera

Una atleta olímpica solía vivir y entrenarse en el sur de California, donde el clima suele ser agradable todo el año. En ese ambiente soleado y caluroso, ella decía sentirse siempre culpable al perder una práctica o tomarse un día de descanso, pero con su esquema de entrenamiento anual (sin pausas) se lesionaba con frecuencia y se sentía estresada y algo harta de la actividad. Entonces, se mudó al centro de los Estados Unidos, donde el tiempo es más variable, habitualmente muy caluroso en el verano y muy frío en el invierno. Cuando el clima no era propicio para entrenar, ella optaba entre tomarse un día de descanso o bien acortar el entrenamiento. Para su sorpresa, esos días de descanso no comprometieron su rendimiento; de hecho, su rendimiento mejoró ya que evitaba lesionarse, y así comenzó a recuperar el entusiasmo perdido. Esto hizo que ella programara días de relajación o de descanso dentro de su entrenamiento habitual.

¡No sólo importa la intensidad del entrenamiento, sino también la calidad de la recuperación!

Las investigaciones iniciales acerca del sobreentrenamiento en los deportistas se enfocaron principalmente en la intensidad del entrenamiento. Sin embargo, el concepto actual incluye no sólo la intensidad, la duración y la frecuencia del entrenamiento sino también la forma de recuperación luego de esos entrenamientos. Para evitar el sobreentrenamiento o el agotamiento y el síndrome de fatiga crónica, así como para optimizar el rendimiento, deben planearse e implementarse de manera sistemática los períodos de recuperación (Kellman y Gunther, 2000). Otra sugerencia es que el método de recuperación utilizado debe ser acorde con la fuente de sobrecarga o estrés (Kennta y Hassmen, 1998). De esa forma, si un atleta se sobreentrena fundamentalmente a partir de la carga física –metros corridos, peso levantado–, las estrategias físicas tales como nutrición, hidratación y masajes pueden ser las más adecuadas. Sin embargo, si la sobrecarga fuera el resultado de factores psicológicos y sociales, puede ser más adecuado recurrir a métodos como la visualización y la disociación, por ejemplo, mirando una de sus películas favoritas. Por supuesto, el sobreentrenamiento generalmente es consecuencia de una combinación de factores estresantes físicos, psicológicos y sociales, por lo que habitualmente es mejor utilizar varios métodos a la vez. El modelo que sigue a continuación puede ayudar a guiar las medidas que se han de adoptar con el objetivo de poder encontrar la estrategia de recuperación adecuada para cada tipo de sobrecarga.

Fuentes de sobrecarga: estresantes físicos

Estrategia de recuperación: nutrición e hidratación

- Consumir más hidratos de carbono
- Mantenerse bien hidratado

Estrategia de recuperación: descansar

- No realizar actividad física
- Descanso pasivo
- Dormir lo suficiente

Estrategia de recuperación: descanso activo

- Entrenamiento de baja intensidad en diferentes deportes
- Elongación

Fuentes de sobrecarga: estresantes psicológicos o sociales

Estrategia de recuperación: relajación y apoyo emocional

- Tanques de flotación, masajes y sauna
- Tiempo de descanso
- Relajación muscular progresiva
- Visualización
- Minimización de estresantes no relacionados con el entrenamiento; p. ej., limitar las horas laborales

Estrategia de recuperación: métodos de programación racionales

- Disociación; p. ej., mirar una película
- Reemplazo de pensamientos negativos por positivos

✔ No permitir que ningún miembro del equipo haga alardes cuando son victoriosos ni que se deprima en caso de perder.

✔ Comenzar a prepararse para el próximo oponente en la primera práctica de la semana.

■ *Mantenerse en buen estado físico.* El cuerpo y la mente tienen una relación recíproca: cada uno tiene influencia sobre el otro. El estrés crónico suele cobrarse sus efectos en el cuerpo: por ello es fundamental cuidarse por medio de una dieta balanceada y ejercicio. Comer de manera inapropiada, aumentando de peso, o bien perder peso en demasía son factores que bajan la autoestima y el valor propio, además de hacer a las personas más proclives al síndrome de fatiga crónica. Cuando usted se sienta particularmente estresado, haga un esfuerzo extra para mantenerse en buena forma física: de esa manera, estará ayudando también a su mente para que permanezca fuerte.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Definir de sobreentrenamiento, agotamiento y síndrome de fatiga crónica.

   Sobreentrenamiento se refiere a períodos cortos de entrenamiento –que duran entre unos pocos días y unas pocas semanas– durante los cuales los atletas se ven expuestos a cargas de trabajo excesivas que están muy cerca de la capacidad máxima individual. El agotamiento es el resultado final del sobreentrenamiento, un estado en el que los atletas tienen dificultades para mantener su esquema de entrenamiento habitual y sus rendimientos. El síndrome de fatiga crónica es otra respuesta psicofisiológica de retirada frente a demandas excesivas tanto de entrenamiento como competitivas.

2. Diferentes modelos del síndrome de fatiga crónica.

   Se han desarrollado cuatro modelos de fatiga crónica para ayudar a explicar el fenómeno en su conjunto. El modelo cognitivo afectivo, probablemente el de mayor desarrollo, presenta un proceso en cuatro etapas que conducen hacia la fatiga crónica, en el que se incluyen las demandas situacionales, la evaluación cognitiva de la situación, las respuestas fisiológicas y los mecanismos de resistencia que se ponen en juego. El modelo de respuesta negativa frente al estrés del entrenamiento se enfoca en las respuestas frente al entrenamiento físico, a pesar de que los factores psicológicos también son importantes. El modelo de desarrollo de una identidad unidimensional y de control externo es más sociológico, y considera el estrés como un síntoma de otros factores sociales. Finalmente, la teoría del atrapamiento postula que los atletas que son más propensos a la fatiga crónica se sienten "atrapados" por el deporte ya que en realidad no tienen el deseo de participar en esa actividad, pero deben continuar haciéndolo por distintas razones, como, por ejemplo, para mantener su identidad o bien porque ya han invertido mucho en esa actividad.

3. Describir las causas del sobreentrenamiento y del síndrome de fatiga crónica.

   Las causas del síndrome de fatiga crónica y del sobreentrenamiento pueden agruparse en cuatro categorías: factores físicos (p. ej., lesiones, alta frecuencia e intensidad de entrenamiento), factores logísticos (p. ej., el cansancio por los viajes y el tiempo que se invierte en eso), factores sociales e interpersonales (p. ej., insatisfacción con la vida social, influencias negativas por partes de los padres) y factores psicológicos (p. ej., expectativas negativas, falta de goce de la actividad).

4. Identificar los síntomas del sobreentrenamiento y del síndrome de fatiga crónica.

   Algunos síntomas habituales de sobreentrenamiento incluyen apatía, cambios del humor, dolor muscular y pérdida de apetito. Algunos síntomas habituales en el síndrome de fatiga crónica incluyen falta de preocupación, aislamiento emocional y más ansiedad.

5. Exponer la evidencia acerca del síndrome de fatiga crónica en los deportes.

   A pesar de que inicialmente el interés puesto en el síndrome de fatiga crónica se enfocó en los atletas, investigaciones recientes han examinado este trastorno en otros profesionales del deporte, como entrenadores, autoridades deportivas, árbitros y atletas. En general, los factores que desencadenan el síndrome y la reacción frente a éste es muy similar en todos los actores mencionados.

6. Describir el tratamiento y la prevención del síndrome de fatiga crónica.

   Se han desarrollado varias estrategias para ayudar a prevenir o reducir la probabilidad de padecer el síndrome de fatiga crónica en las actividades deportivas. Entre ellas se cuentan establecer metas a corto plazo para los entrenamientos y para las competencias, tomarse un tiempo para la relajación, mantener una actitud positiva y aprender destrezas de autorrelajación.

PALABRAS CLAVE

agotamiento	evaluación cognitiva	síndrome de fatiga crónica
demandas situacionales	respuestas actitudinales	sobreentrenamiento
entrenamiento periódico	respuestas psicológicas	teoría del atrapamiento

PREGUNTAS DE REVISIÓN

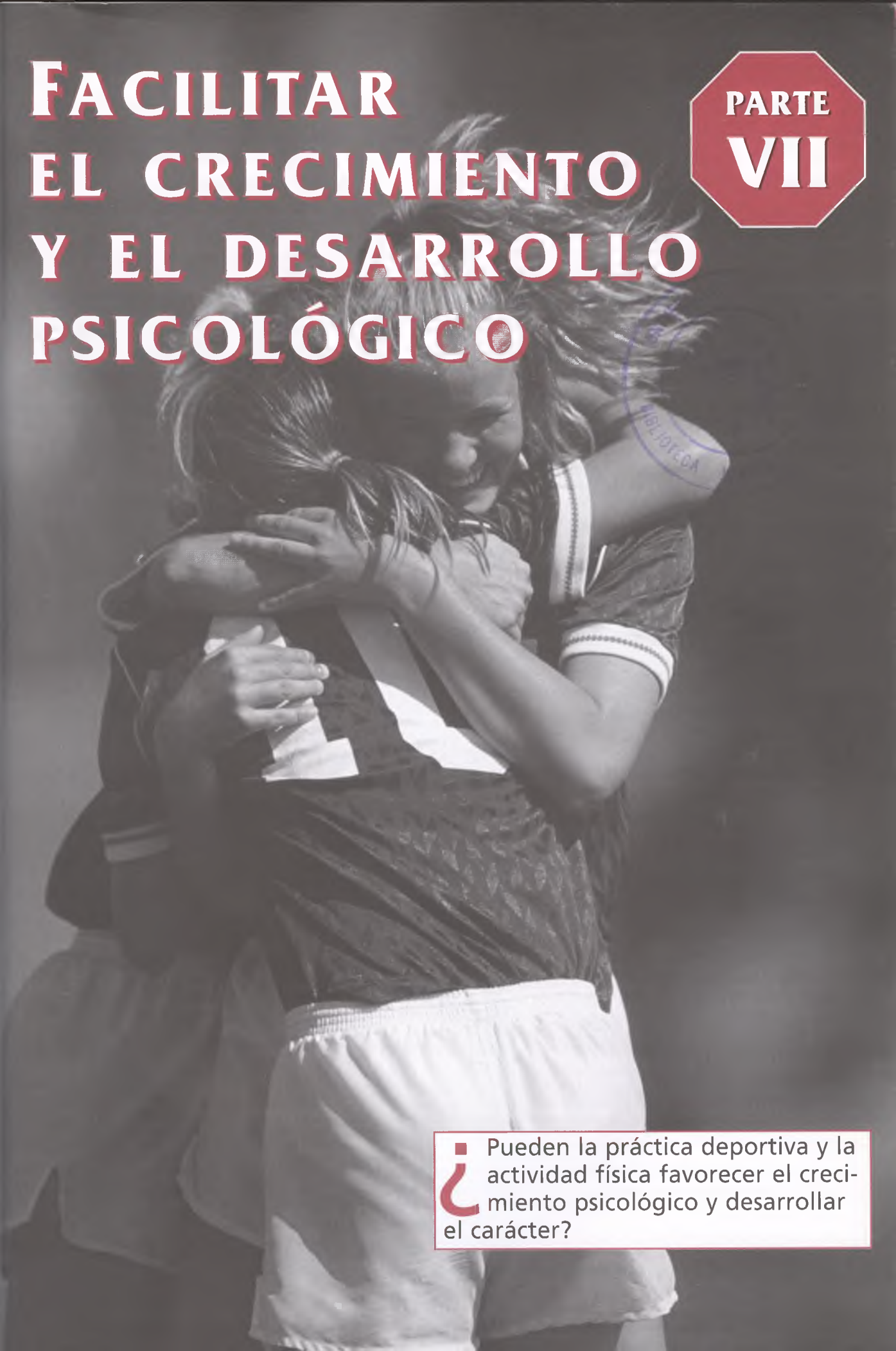
1. Analizar la evidencia concerniente a la frecuencia de sobreentrenamiento, agotamiento y fatiga crónica en los deportistas.
2. Definir los términos sobreentrenamiento, agotamiento y síndrome de fatiga crónica, detallando las similitudes y las diferencias.
3. Sobre la base de la investigación realizada por Gould y cols., enumerar cinco causas de fatiga crónica en deportistas, e incluir la importancia de las diferencias individuales.
4. Utilizar el "perfil de iceberg" propuesto por Morgan para analizar la relación entre el estado de ánimo y el rendimiento deportivo.
5. Describir la teoría del atrapamiento propuesta por Raedeke para el síndrome de fatiga crónica en el deporte.
6. Describir en detalle las cuatro etapas del síndrome de fatiga crónica.
7. Analizar los hallazgos de la investigación acerca de la fatiga crónica en los preparadores físicos, y oficiales y autoridades deportivas.
8. Analizar el impacto que tienen el género, la edad, la experiencia y el apoyo social sobre la susceptibilidad y las reacciones frente al síndrome de fatiga crónica en los entrenadores experimentados o de más edad.
9. Enumerar tres antídotos, o tratamientos, diferentes para el síndrome de fatiga crónica y el sobreentrenamiento en los deportes.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Se presentaron cuatro modelos del síndrome de fatiga crónica en los deportes: el modelo de estrés cognitivo-afectivo, el modelo de estrés negativo por el entrenamiento, el modelo de desarrollo de identidad unipersonal y de control externo, y el modelo de atrapamiento. Describa las similitudes y las diferencias entre estos modelos. Utilice esos modelos para determinar tres cosas que usted haría para prevenir el síndrome de fatiga crónica en los atletas.
2. Gould y sus colaboradores han llevado a cabo entrevistas en profundidad con jugadores de tenis juvenil que han abandonado tempranamente ese deporte debido a que se sentían agotados o hartos de la actividad. Sobre la base de los hallazgos de ese estudio, considere qué cinco consejos podría darle a los entrenadores, padres y deportistas para evitar el síndrome de fatiga crónica.

Facilitar el crecimiento y el desarrollo psicológico

PARTE VII



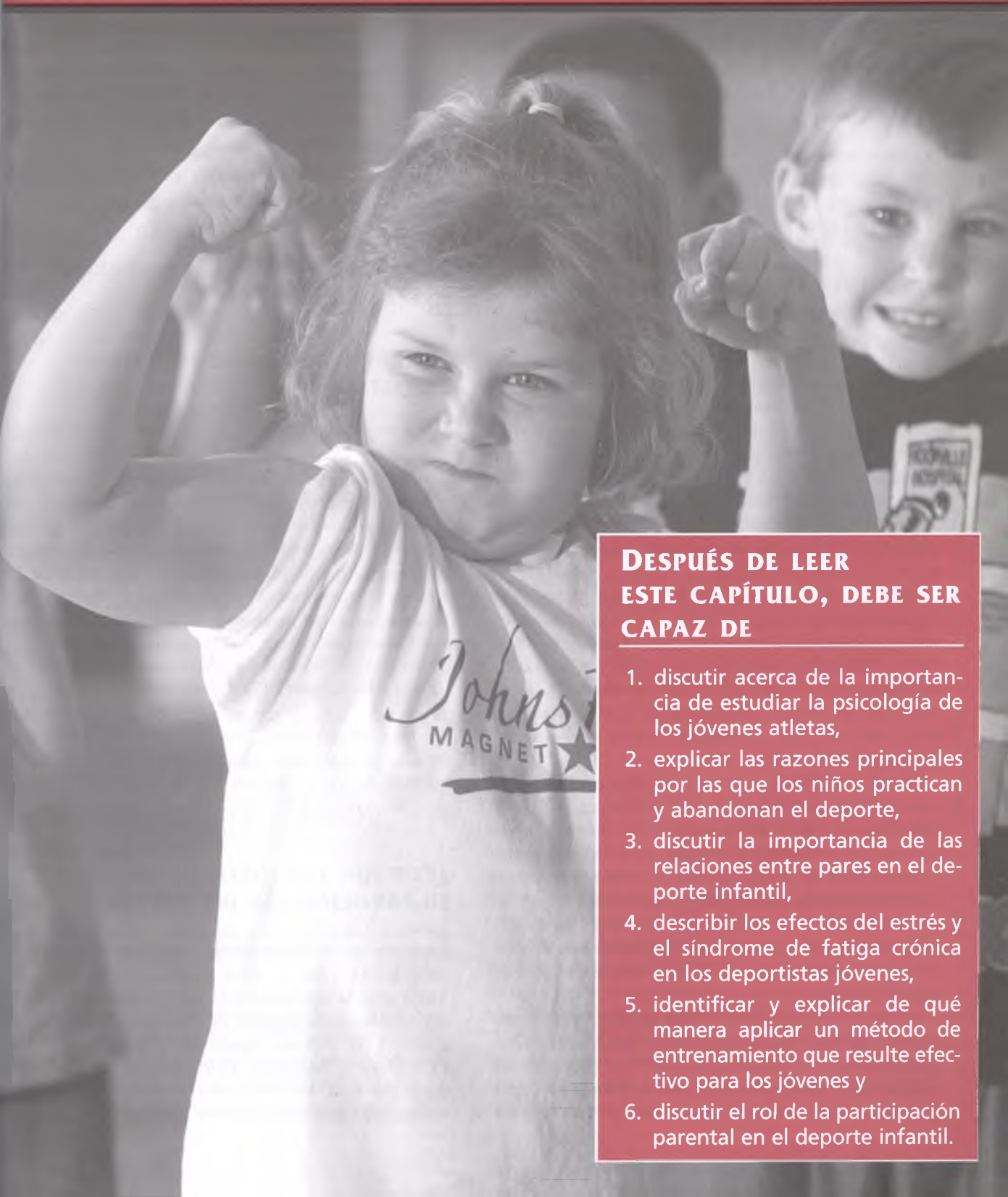
¿Pueden la práctica deportiva y la actividad física favorecer el crecimiento psicológico y desarrollar el carácter?

Como hemos estudiado, uno de los puntos de incumbencia de la psicología del deporte y la actividad física es ayudar a las personas a mejorar su desempeño utilizando las habilidades mentales. Pero esto representa solamente un aspecto del campo de estudio. La psicología del deporte y la actividad física también se ocupa de investigar de qué manera, gracias a la participación en algún deporte o actividad física, se benefician el desarrollo psicológico y el bienestar general. Los capítulos de esta parte se ocupan de tres temas del desarrollo psicológico y del bienestar que son importantes, tanto para la sociedad como para la psicología del deporte y la actividad física.

En el capítulo 22 se estudia el desarrollo psicológico de los niños a través de su participación en el deporte y se analizan temas tan importantes como el nivel de estrés que experimentan los pequeños, el desarrollo de su autoestima y las prácticas de entrenamiento efectivas que ayudan a los niños. En el capítulo 23 se discute en un tema relevante, como lo es la agresión deportiva. Desafortunadamente, el número de incidentes de agresión ha aumentado en los últimos tiempos, con deportistas (y a veces entrenadores) que pierden el control de sus emociones, tanto dentro como fuera de la cancha, y despliegan una variedad de conductas agresivas y abusivas. En este capítulo, usted leerá acerca de las causas que subyacen a la agresión entre los deportistas y espectadores, así como algunas recomendaciones que podrían disminuir la agresión innecesaria. En el capítulo 24, luego de definir el carácter y el buen comportamiento deportivo, discutimos temas del desarrollo de la moral y la conducta deportiva en los contextos del deporte y la actividad física. Finalmente, describimos nuevos programas de educación física orientados a mejorar el desarrollo de la moral.

Psicología del deporte y niñez

22



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. discutir acerca de la importancia de estudiar la psicología de los jóvenes atletas,
2. explicar las razones principales por las que los niños practican y abandonan el deporte,
3. discutir la importancia de las relaciones entre pares en el deporte infantil,
4. describir los efectos del estrés y el síndrome de fatiga crónica en los deportistas jóvenes,
5. identificar y explicar de qué manera aplicar un método de entrenamiento que resulte efectivo para los jóvenes y
6. discutir el rol de la participación parental en el deporte infantil.

Alrededor de 45 millones de niños practican deportes en los Estados Unidos ¿Qué los motiva? ¿Es el deporte competitivo demasiado estresante para ellos? ¿Por qué tantos jóvenes abandonan el deporte después de los 12 años? ¿Hay algo malo en la manera en que son dirigidos? Éstas son algunas de las preguntas importantes que intentaremos responder en este capítulo.

Resulta irónico que la mayoría que las personas piensen que la psicología del deporte se aplica principalmente a los atletas de elite. De hecho, los niños componen la mayor población que practica deporte, y desde mediados de la década de 1970, un reducido grupo de psicólogos deportivos comprometidos ha dedicado su carrera a examinar la importancia de las cuestiones psicológicas en la participación de los niños en el deporte. Sus trabajos han tenido una implicancia importantísima para crear programas deportivos seguros y psicológicamente saludables para los niños.

IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA DE LOS JÓVENES DEPORTISTAS

Solamente en los Estados Unidos, se estima que 45 millones de niños menores de 18 años participan en programas de actividades físicas escolares y extracurriculares, y que abarca desde el baloncesto y el béisbol juvenil hasta el esquí de fondo y el rodeo (Ewing, Seefeldt y Brown, 1996; Seefeldt, Ewing y Walk, 1993). Algunas de las contribuciones más importantes de la psicología del deporte, por lo tanto, son para que las aproveche el deporte infantil.

Muchos niños practican con asiduidad deportes organizados. En promedio, practican unas 11 horas semanales por temporadas que duran 18 semanas (Gould y Martens, 1979). El deporte es una de las pocas áreas en la vida de los niños en la cual pueden participar intensamente de una actividad que conlleva consecuencias significativas para ellos, para sus pares y familiares, y para la comunidad (Coleman, 1974; Larson, 2000).

Para la mayoría de los niños, la participación deportiva tiene su pico a los 12 años (Michigan, 1976). Y sabemos, gracias a las investigaciones en psicología evolutiva, que esa edad y la etapa que la acompaña son períodos de suma importancia para los niños, con consecuencias fundamentales para la autoestima y para el desarrollo social. Por esta razón, la experiencia deportiva juvenil puede tener efectos importantes para el resto de la vida sobre la personalidad y el desarrollo psicológico de los niños.

De manera opuesta a la creencia popular, la participación en deportes organizados no representa un beneficio automático para el niño (Martens, 1978). El desarrollo del carácter, del liderazgo, de la buena conducta deportiva y de las orientaciones hacia un objetivo no aparecen por arte de magia con la mera participación. Estos beneficios a menudo llegan generalmente gracias a una supervisión adulta competente con líderes que entienden a los niños y saben de qué manera estructurar programas que favorezcan el aprendizaje de experiencias positivas. Un primer paso para ser un líder deportivo juvenil calificado es comprender la psicología de los atletas jóvenes.

➢ Algunas de las implicaciones más importantes de la psicología del deporte competen al deporte infantil. Para la mayoría de los niños, el pico de su participación deportiva es alrededor de los 12 años.

RAZONES DE LOS NIÑOS PARA PRACTICAR O NO PRACTICAR

Un buen punto de partida es analizar los motivos de los niños para practicar o no practicar un deporte.

¿POR QUÉ LOS NIÑOS PRACTICAN DEPORTES?

Se les pidió a alrededor de 8.000 jóvenes (49% chicos, 51% chicas) que recibieron apoyo deportivo en los Estados Unidos, tanto dentro como fuera de la escuela, que enumeraran en orden de importancia un número de razones posibles por las que practicaban deportes (Ewing y Seefeldt, 1996). Chicos y chicas que participaron en programas deportivos, tanto dentro como fuera de la escuela, dieron respuestas similares (véase "Motivos para la participación en deportes juveniles"), y sus comentarios fueron acordes con los descubrimientos de investigaciones previas acerca de las motivaciones para la práctica (Gould y Horn, 1984). La mayoría de los niños participa en deportes para divertirse. Otras de las razones más nombradas fueron: para hacer algo en lo que son buenos, mejorar sus habilidades, hacer actividad física y lograr un buen estado físico, estar con sus amigos y hacer nuevos amigos, y competir.

¿POR QUÉ LOS NIÑOS FINALIZAN SU PARTICIPACIÓN DEPORTIVA?

La participación deportiva de los niños tiene su pico entre los 10 y los 13 años de edad, y disminuye de forma sistemática hasta los 18 años, cuando un porcentaje relativamente pequeño de jóvenes continúa involucrado en el deporte organizado (Ewing y Seefeldt, 1989; State of Michigan, 1976). Más aún, las tasas de deserción para los programas juveniles de deportes organizados promedian el 35% en cualquier año dado

Motivos para la participación en deportes juveniles

Razones para practicar deportes fuera de la escuela

Niños	*Niñas*
1. Para divertirme	1. Para divertirme
2. Para hacer algo en lo que soy bueno	2. Para mantenerme en forma
3. Para mejorar mis habilidades	3. Para hacer ejercicio
4. Por el entusiasmo que produce competir	4. Para mejorar mis habilidades
5. Para mantenerme en forma	5. Para hacer algo en lo que soy buena
6. Por el desafío de competir	6. Para aprender nuevas habilidades
7. Para hacer ejercicio	7. Por el entusiasmo que produce competir
8. Para aprender nuevas habilidades	8. Para jugar en un equipo
9. Para jugar en un equipo	9. Para hacer nuevas amigas
10. Para mejorar el nivel de competencia	10. Por el desafío de la competencia

Razones para practicar deportes en la escuela

Niños	*Niñas*
1. Para divertirme	1. Para divertirme
2. Para mejorar mis habilidades	2. Para mantenerme en forma
3. Por el entusiasmo que produce competir	3. Para hacer ejercicio
4. Para hacer algo en lo que soy bueno	4. Para mejorar mis habilidades
5. Para mantenerme en forma	5. Para hacer algo en lo que soy buena
6. Por el desafío de la competencia	6. Para formar parte de un equipo
7. Para formar parte de un equipo	7. Por el entusiasmo que produce competir
8. Para ganar	8. Para aprender nuevas habilidades
9. Para mejorar en nivel de competencia	9. Por el espíritu de equipo
10. Para hacer ejercicio	10. Por el desafío de la competencia

Adaptado, con permiso de M. Ewing y V. Seefeldt, 1989. *Participation and attrition patterns in American agency- sponsored and interscholastic sports: An executive summary. Final* Report Sporting Goods Manufacturer's Association (North Palm Beach, FL: Sporting Goods Manufacturer's Association).

(Gould y Petlichkoff, 1988). Si es así, de cada diez niños que comienzan una temporada deportiva, entre tres y cuatro habrán abandonado para el comienzo de la temporada siguiente.

➢ De cada diez niños que comienzan una temporada deportiva, entre tres y cuatro cesan su participación antes del comienzo de la temporada siguiente.

Un estudio en profundidad, con 50 nadadores desertores de entre 10 y 18 años, indicó que "otras cosas que hacer" y "cambio de interés" fueron las razones principales que dieron la gran mayoría de los jóvenes para justificar que dejaron de practicar natacióónón (Gould, Feltz, Horn y Weiss, 1982). Otras razones que la muestra marcó como importantes (pero menos importantes que otros intereses y cambio de intereses) fueron "no soy tan bueno como quisiera," "no me divierto lo suficiente," "quería practicar otro deporte," "no me gustó la presión," "aburrimiento," "no me gustó el entrenador," "entrenar requería mucho esfuerzo" y "no era lo suficientemente emocionante." Por lo tanto, aunque la mayoría de los jóvenes nadadores que desertaron lo hicieron por su interés en otras actividades, tantos como el 28% citaron factores negativos como la presión excesiva, disgusto por el entrenador, fracaso, falta de diversión y sobreexigencia por ganar, como influencias importantes para su decisión de retiro.

PERCEPCIÓN DE LA COMPETENCIA

Las razones que los jóvenes dan para practicar o abandonar son respuestas de naturaleza más superficiales, no los motivos más profundos que subyacen y que algunos psicólogos del deporte han observado (véase la figura 22.1). Por ejemplo, los niños que abandonan la actividad a menudo perciben que sus habilidades son malas, tienden a tener los resultados como meta y experimentan una presión considerable.

Maureen Weiss, una investigadora líder en el área, concluyó que los practicantes de deportes juveniles difieren de los no practicantes y de aquellos que abandonan a causa de su nivel de **percepción de la competencia** (Weiss y Ferrer-Caja, 2002). Es decir: los niños que perciben que sus habilidades para aprender y practicar deportes son malas no practican (o abandonan), mientras que los niños que perseveran perciben que son habilidosos.

➢ Los niños que perciben que sus habilidades deportivas son malas no practican deportes, o los abandonan, mientras que los niños que perciben ser habilidosos los practican y perseveran.

Con esta información, podemos inferir que una de las tareas importantes de los líderes deportivos juveniles y de los entrenadores es descubrir modos de aumentar la autopercepción del niño respecto de sus habilidades. Una manera es enseñar a los niños a evaluar sus actuaciones sobre la base de sus propios parámetros de desempeño, en vez de medirlas según los resultados competitivos (ganar o perder).

DESERCIÓN DE UN DEPORTE ESPECÍFICO Y DEL DEPORTE EN GENERAL

Los líderes deportivos juveniles generalmente quieren saber si los niños abandonan los programas y se anotan en otro deporte (**deserción de un deporte específico**), o si se están retirando de la práctica deportiva en su totalidad (**deserción deportiva total**). Por ejemplo, en el estudio de nadadores citado anteriormente, el 68% de los jóvenes que abandonaron la natación competitiva, siguieron practicando otros deportes (Gould y cols, 1982). De manera similar, en un estudio con ex gimnastas competitivos, el 95% continuaba practicando gimnasia u otro deporte, pero con menor intensidad (Klint y Weiss, 1986). Por esta razón, debemos distinguir entre las deserciones de un deporte específico o transferencias deportivas, de aquellos niños que abandonan su participación en todos los deportes (Gould y Petlichkoff, 1988).

➢ Resulta útil saber si los niños se están retirando de un deporte o programa particular, o de la práctica deportiva en su totalidad.

PARTICIPACIÓN DEPORTIVA JUVENIL: IMPLICANCIAS PARA LA PRÁCTICA

La investigación acerca de por qué los niños practican o abandonan un deporte nos conduce a un número de conclusiones generales:

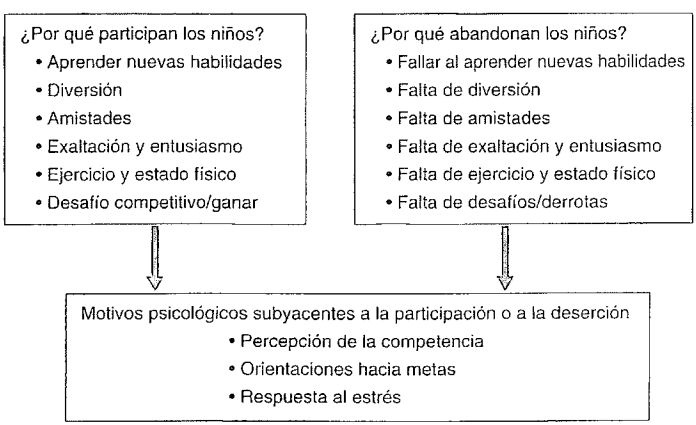


Figura 22.1 Un modelo motivacional de la participación y la deserción deportiva juvenil.

Adaptado bajo permiso de D. Gould y L. Petlichkoff, 1988, "Participation motivation and attrition in young athletes" (Participación, motivación y desgaste en jóvenes deportistas), en: *Children in sport*, 3rd ed., editado por F. Smoll, R. Magil y M. Ash (Champaign, IL: Human Kinetics).

- La mayoría de las motivaciones que tienen los niños para practicar deportes –divertirse, aprender nuevas habilidades, practicar algo en lo que son buenos, estar con amigos, hacer nuevos amigos, mantener el estado físico, ejercitarse y experimentar el éxito– son de naturaleza intrínseca. Ganar, esto es claro, no es la única razón citada ni la más común, para la práctica deportiva.

- La mayoría de los atletas jóvenes tiene múltiples razones para su participación, no un solo motivo. Aunque la mayoría de los niños abandona porque se interesa en otras actividades, una minoría significativa renuncia por razones negativas, como la falta de diversión, demasiada presión, o por no estar a gusto con el entrenador.

- Además de las razones que describen la deserción deportiva –p. ej., ausencia de diversión– el niño necesita sentirse valioso y competente. Cuando los deportistas jóvenes se sienten valiosos y competentes en su actividad, tienden a participar. Si no se sienten seguros acerca de sus habilidades, tienden a abandonar.

Piense en el modelo motivacional de interacción; la manera con que una persona interactúa en una situación (véase el cap. 3). Si entiende las razones que tienen los niños para practicar deportes, puede aumentar su motivación y estructurar ambientes que se acomoden mejor a sus necesidades.

➢ Enseñe a los jóvenes deportistas que el éxito significa superar las metas personales, no solamente ganar competencias.

Al poner énfasis en las metas personales, en donde el niño compara su rendimiento con sus propios parámetros (parámetros de autorreferencia), los ayudará a evitar concentrar la atención exclusivamente en los resultados de las competencias (Martens, 2004), y, probablemente, se sentirán más competentes. Al menos el 50% de los deportistas jóvenes puede desarrollar un bajo "amor propio" y, por esta razón, disminuir sus probabilidades de continuar con la práctica deportiva. Los líderes deportivos juveniles pueden llevar y analizar estadísticas de participación, y conducir "entrevistas de salida" con los niños que abandonan la actividad. De esta manera, los líderes pueden registrar cuántos niños comienzan, continúan y completan la temporada, y –si los niños abandonan– si eligen practicar otro deporte o se desvinculan de él totalmente. El líder puede preguntar si los jóvenes abandonan por conflictos de intereses (hechos sobre lo que los líderes pueden no tener control) o por causa de un entrenamiento con fallas, presión competitiva o falta de diversión, factores que los líderes adultos pueden controlar mejor.

Por ejemplo, un entrenador de fútbol de escuela secundaria estaba preocupado acerca de la baja cantidad de jugadores que se anotaba en su equipo. Examinó los registros de participaciones previas de jugadores de todos los niveles y observó que muchos jóvenes habían participado en programas de la escuela primaria y en los grados de educación media, pero pocos habían participado en el noveno grado. El entrenador habló con algunos de los jugadores que habían desertado durante los años de educación media y descubrió que habían tenido una mala experiencia con el entrenamiento en el séptimo y el octavo grado. Discutió con esos entrenadores sobre las ventajas de un enfoque positivo para encarar el entrenamiento (explicado más adelante en este capítulo) y, en los años subsiguientes, descubrió que más jugadores comenzaron a inscribirse para su equipo de secundaria.

Petlichkoff (1996) sugirió que, cuando los niños renuncian a la práctica deportiva, un entrenador debería hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Ha desarrollado el niño interés por otro deporte?
- ¿La renuncia del niño parece ser permanente o temporaria?
- ¿Tuvo el niño que ver en parte o totalmente con la elección de su retiro, o fue separado del equipo o lesionado?
- ¿Qué efecto causa el retiro sobre el bienestar general del niño?

Sobre la base de las respuestas a estas preguntas, el entrenador puede determinar si el abandono de la práctica es apropiado (un niño prefiere jugar al fútbol antes que al baloncesto) o inapropiado (un niño abandona toda actividad deportiva porque percibe que no es habilidoso). Deberíamos estar particularmente preocupados cuando los niños la abandonan de forma permanente; en especial hoy en día cuando tantos niños que permanecen inactivos se beneficiarían con el deporte, cuando los niños no tienen opción en la decisión, o cuando el retiro tiene efectos negativos en su bienestar.

➢ Analice rigurosamente la causa por la que los jóvenes atletas abandonan el deporte.

La función de los amigos dentro del deporte infantil

Hacer amigos es la razón principal por la que los niños practican deportes. De esta manera, los niños disfrutan

Estrategias para estructurar situaciones deportivas que coincidan con las necesidades de los deportistas jóvenes

Los entrenadores que comprenden los motivos para la participación deportiva de los niños pueden utilizar varias estrategias para estructurar el entorno, con el fin de desarrollar una habilidad, diversión, hacer amigos, entusiasmo, estado físico y éxito.

Estrategias para apoyar la necesidad de desarrollar una habilidad

- Implemente prácticas instructivas efectivas (p. ej., demostraciones efectivas, devoluciones contingentes acerca del desempeño).
- Fomente un acercamiento positivo hacia las instrucciones, y enfatice lo que el niño realiza correctamente.
- Conozca los aspectos técnicos y estratégicos del deporte.

Estrategias para apoyar la necesidad de diversión

- Cree expectativas realistas para evitar los resultados negativos en el entrenamiento y las frustraciones.
- Mantenga las prácticas activas –evite las filas y la inactividad–.
- Cuente chistes y bromee libremente con los niños.

Estrategias para apoyar la necesidad de hacer amigos

- Brinde a los niños tiempo para hacer amigos.
- Programe eventos sociales (p. ej., pizza *party*) fuera de las prácticas.
- Incorpore momentos de esparcimiento antes y durante las prácticas.

Estrategias para apoyar la necesidad de entusiasmo

- No exagere el tiempo de los ejercicios repetitivos; incorpore la variedad en las prácticas.
- Incluya actividades que cambien el ritmo de las prácticas (p. ej., waterpolo para los nadadores).
- Concéntrese en prácticas cortas y efectivas.

Estrategias para apoyar la necesidad de estado físico

- Enseñe a los deportistas jóvenes a monitorizar su estado físico.
- Organice prácticas planificadas, con un propósito y que estén diseñadas específicamente para mejorar la condición física.

Estrategias para apoyar la necesidad de éxito

- Permita que los chicos compitan.
- Ayude a los niños a definir la victoria, no solamente como la derrota de los otros, sino como alcanzar las metas y los parámetros personales.

del deporte por las oportunidades que les brinda para estar con amigos y hacer nuevas amistades. Aunque hacer amigos es ciertamente importante en sí mismo, los investigadores de la psicología del deporte han descubierto que los amigos y grupo de pares generan otro efecto importante en los jóvenes atletas.

LA RELACIÓN CON LOS PARES Y EL DESARROLLO PSICOSOCIAL DE LOS NIÑOS

Los psicólogos evolutivos saben desde hace mucho tiempo que los amigos y pares juegan un papel fundamental para

el desarrollo psicológico de los niños. Las relaciones con los pares están vinculadas con el sentido de aceptación, la autoestima y la motivación del niño. Por lo tanto, es natural que los investigadores de la psicología del deporte hayan puesto su atención en esta área importante.

La experta psicóloga evolutiva del deporte Maureen Weiss y su equipo han estudiado la amistad y la relación entre pares en el deporte. Por ejemplo, realizaron entrevistas exhaustivas con 38 deportistas, de entre 8 y 16 años, para aprender de qué manera los niños entienden el componente de la amistad en el deporte (Weiss, Smith y Theeboom, 1996). Identificaron tanto las dimensiones positivas como las negativas en esta faceta de la participación deportiva.

Éstas fueron algunas dimensiones positivas que los investigadores escucharon:

- Compañerismo (pasar el tiempo u "holgazanear" juntos)
- Asociación de juego placentera (disfrutar de compartir el tiempo con los amigos)
- Aumento de la autoestima (los amigos dicen o hacen cosas que refuerzan la autoestima)
- Ayuda y guía (los amigos brindan asistencia que está relacionada tanto con el aprendizaje de las habilidades deportivas como también de la asistencia general en otros dominios, como por ejemplo la escuela)
- Comportamiento pro-social (decir y hacer cosas que estén de acuerdo con las convenciones sociales, no expresar cuestiones negativas, compartir)
- Intimidad (sentimiento mutuo de cercanía y de lazos personales)
- Lealtad (sentimiento de compromiso mutuo)
- Cosas en común (intereses compartidos)
- Cualidades personales atractivas (los amigos comparten características, como la personalidad o características físicas)
- Apoyo emocional (expresiones y sentimientos de preocupación recíprocos)
- Ausencia de conflictos (algunos amigos no pelean, sino que simplemente discuten o están en desacuerdo)
- Resolución de conflictos (otros amigos son capaces de resolver conflictos)

Se identificaron pocas connotaciones negativas en la amistad. A continuación, describimos algunas de las más comentadas por los jóvenes atletas:

- Conflicto (insultos verbales, disputas y desacuerdos)
- Cualidades personales no atractivas (los amigos tienen conductas o características de la personalidad indeseables, como ser egocéntrico)
- Traición (deslealtad o insensibilidad por parte de un amigo)
- Inaccesibilidad (falta de oportunidad para interactuar el uno con el otro)

Las niñas fueron más capaces que los niños para identificar el apoyo emocional como una característica positiva de la amistad en el deporte. Los niños más grandes entre los participantes entendían que la intimidad era muy importante, mientras que los niños menores de 13 años mencionaron las conductas pro-sociales y la lealtad más a menudo. Los encuestados mayores de 10 años también citaron las cualidades personales atractivas con más frecuencia.

Utilizando esta investigación inicial, Weiss y Smith (1999) desarrollaron la "Escala de calidad de la amistad en el deporte" para medir seis aspectos de las amistades deportivas. Éstos incluyen el aumento de la autoestima y apoyo, lealtad e intimidad, cosas en común, compañerismo y placer en el juego, resolución de conflictos y conflicto. Con el desarrollo de esta herramienta para medir la amistad, los investigadores pueden comenzar a estudiar las relaciones entre pares en el deporte de manera más extensiva.

Sería importante conducir más investigaciones relacionadas con los vínculos entre pares, ya que Smith (1997, 1999) encontró que los niños que perciben de manera más positiva las relaciones con sus pares en la actividad física también reportan sentimientos más positivos hacia la actividad física, mayor motivación para realizar actividad física y mayor valoración del propio físico. Por esta razón, las relaciones entre pares tuvieron mucho que ver con la motivación de los niños con respecto a la actividad física, lo cual sugiere que promover relaciones positivas con los pares puede mejorar la participación en la actividad física.

Aunque la investigación en esta área es relativamente nueva, Weiss y Stuntz (2004) han identificado implicancias para los practicantes. De modo notable, los profesionales deberían promover las relaciones entre pares y crear climas motivacionales que ayuden a conseguir las metas de las tareas y nutran la cooperación en detrimento de la competición (véase el capítulo 2). Los profesionales también pueden dirigir ejercicios de entrenamiento que requieran la interacción de un pequeño grupo de jugadores, lo cual maximizará la participación del deportista o estudiante. Por último, reducir la exposición pública (p. ej., elección pública de los jugadores) mejorará las relaciones entre pares.

AMISTAD EN EL DEPORTE: IMPLICANCIAS PARA LA PRÁCTICA

La investigación sobre las relaciones de pares y amigos tiene un número de implicancias para la práctica (Weiss y

cols., 1996). Primero, debería brindarse tiempo a los niños para que estén con sus amigos y para que hagan nuevas amistades. El refrán que reza "sólo trabajo y nada de juegos hacen de Juan o María un niño o niña aburridos" parece ser convincente.

Segundo, en un esfuerzo para aumentar la autoestima entre los practicantes de actividad física jóvenes, los entrenadores y padres deberían alentar el refuerzo positivo de los pares. Deberían reforzarse las declaraciones positivas hacia los amigos, y no deberían tolerarse los comentarios peyorativos, las burlas y los comentarios negativos. Los niños deben aprender a respetar a los otros; se debe evitar que agredan verbalmente y hacer que aprendan a resolver los conflictos con sus pares. En el capítulo 23, discutimos una variedad de técnicas para lograrlo.

Tercero, debería enfatizarse la importancia del trabajo de equipo y la búsqueda de metas grupales. Deberían utilizarse con frecuencia en el encuadre deportivo juvenil las técnicas para nutrir la cohesión grupal (véase el cap. 8) y la fijación de metas (véase el cap. 5).

ESTRÉS Y SÍNDROME DE FATIGA CRÓNICA EN EL DEPORTE COMPETITIVO INFANTIL

El estrés y el síndrome de fatiga crónica son dos de las preocupaciones más controversiales del deporte competitivo infantil. Los críticos discuten que el deporte competitivo genera niveles de estrés excesivamente elevados en los jóvenes, quienes a menudo se saturan o se "queman" (*burn out*) como resultado. Los defensores sostienen que los jóvenes atletas no experimentan excesiva competencia y que la competencia les enseña a los niños estrategias de afrontamiento, las cuales se transfieren a otros aspectos de la vida.

NIVELES DE ESTRÉS EN LOS DEPORTISTAS JÓVENES

Los niveles de estrés en los deportistas jóvenes han sido evaluados a través del uso de mediciones del estado de ansiedad, administradas durante situaciones de juego competitivas (donde se predice que el estrés estaría en su pico máximo). La mayoría de los deportistas jóvenes no experimentan niveles excesivos de ansiedad durante la competencia. Por ejemplo, a luchadores de 13 y 14 años los evaluaron con el Inventario de estado de ansiedad competitiva para niños justo antes de la competencia (véase la figura 22.2, donde se muestra la distribución de las puntuaciones de ansiedad de 112 luchadores). El nivel del estado de ansiedad previo a la lucha promediaba de 18,9 a 30 puntos posibles. Sólo un 9% de los luchadores alcanzaba puntuaciones ubicadas en el 25% de la parte superior de la escala, lo cual podía ser consideradas muy altas. De esta manera, el 91% de los luchadores no experimentaba estrés excesivo (Gould, Eklund, Petlichkoff, Peterson y Bump, 1991).

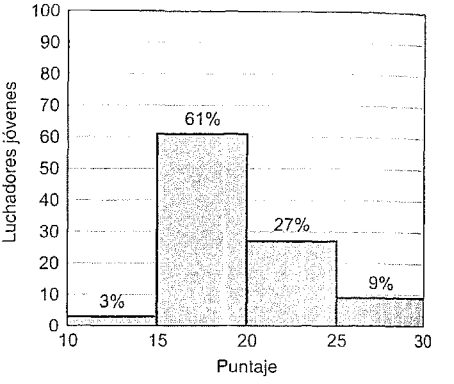


Figura 22.2 Niveles del estado de ansiedad previo al partido en luchadores jóvenes, medidos con el Inventario del estado de ansiedad competitiva para niños.

Simon y Martens (1979) midieron el estado de ansiedad de varones, de entre 9 y 14 años, tanto en las prácticas como en entornos de evaluación social. Los niveles del estado de ansiedad de este estudio se compararon con los de integrantes de bandas musicales (tanto músicos solistas como miembros de orquesta), estudiantes que rendían pruebas académicas, estudiantes en clases de educación física competitivas, y practicantes que competían en baloncesto, béisbol, fútbol *tackle*, gimnasia acrobática, *hockey* sobre hielo, natación y lucha. Los niveles exhibidos en las competiciones deportivas no fueron significativamente mayores que aquellos registrados en las otras actividades. El estado de ansiedad resultaba más elevado en las competencias que en las prácticas, pero el cambio no era drástico. De hecho, los músicos solistas reportaron los niveles de estado de ansiedad más elevados (M = 21,5 de 30).

➢ Los niveles del estado de ansiedad en niños durante las competencias deportivas por lo general no son significativamente más altos que los de otros niños durante otras actividades evaluativas de la niñez.

Estos estudios no respondieron a la pregunta acerca de si podrían existir efectos del estrés visibles a largo plazo en los niveles del rasgo de ansiedad en los niños. Por lo tanto, investigaciones posteriores examinaron la influencia de la participación deportiva sobre los rasgos de ansiedad de los niños (su predisposición a percibir la

competencia como amenaza y a responder con mucho nerviosismo). Esta investigación indicó que los deportistas jóvenes habían como mucho aumentado apenas los niveles del rasgo de ansiedad. Más aún, en la mitad de los estudios no se encontraron diferencias (véase Gould, 1993, para una revisión detallada).

FACTORES ASOCIADOS CON EL ESTADO DE ANSIEDAD ELEVADO DE LOS JÓVENES ATLETAS

Aunque la mayoría de los jóvenes que practica deportes no experimenta niveles excesivos de ansiedad, el estrés puede ser un problema para determinados niños en situaciones específicas. Y aunque esto sólo puede ser cierto para uno de cada diez niños que practican deportes en los Estados Unidos, en 45 millones de niños practicantes esto significaría 4,5 millones de niños con elevada carga de estrés. Por esta razón, los psicólogos deportivos prestan atención a las circunstancias personales y a las situaciones que se asocian con el aumento del estado de ansiedad, y administran varias medidas para evaluar la personalidad y el entorno lejos del ámbito de competencia (ansiedad, autoestima, expectativas de desempeño individual y en equipo, puntaje adjudicado a la presión ejercida por los padres para participar), así como para evaluar el estado de ansiedad durante las prácticas, inmediatamente antes de las competencias e inmediatamente después de las competencias. Luego se establecen las conexiones entre el elevado nivel de ansiedad y los factores relacionados con estos cambios (véase Scanlan, 1986, para una revisión detallada).

- Los niveles elevados de estrés como resultado de la participación deportiva juvenil son relativamente raros y, aun así, pueden afectar a más de 4,5 millones de niños en situaciones específicas.

- El rasgo de la ansiedad excesiva no parece estar asociado con la participación deportiva juvenil.

Sobre la base de los descubrimientos de estos estudios, los investigadores han desarrollado el perfil del deportista juvenil con riesgo de experimentar niveles insanos del nivel de estado de ansiedad competitiva (véase "Características de los niños con riesgo de padecer estado de ansiedad competitiva excesiva"). Un conocimiento a fondo de estas características ayudará a detectar a un niño en estado de riesgo.

La mayoría de los investigadores ha incluido a jóvenes menores de 14 años, que generalmente participaron en competencias locales. Sin embargo, algunos estudios han apuntado a deportistas juveniles de alto rendimiento en edad de escuela secundaria. Por ejemplo, los corredores de elite de escuela secundaria experimentaban estrés al ejecutar su habilidad, al tratar de mejorar su marca anterior, al participar en campeonatos, al no desempeñarse bien y al no estar mentalmente preparados (Feltz y Albrecht, 1986). Los luchadores juveniles de elite citaron motivos similares de estrés (Gould, Horn y Spreemann, 1983). De esta manera, los competidores de elite juveniles parecen estresarse principalmente por el miedo al fracaso y los sentimientos de inadecuación.

FUENTES SITUACIONALES DE ESTRÉS

Algunas situaciones también pueden aumentar el estrés, en particular esta clase de factores:

- *Derrota.* Los niños experimentan un mayor estado de ansiedad después de perder que luego de haber ganado.
- *Importancia del evento.* Mientras más importancia se adjudique a una competencia, mayor estado de ansiedad experimentarán los participantes.
- *Tipo de deporte.* Los niños en deportes individuales experimentan mayor estado de ansiedad que los niños en deportes de equipo.

Consecuentemente, los líderes deportivos juveniles deben comprender tanto las personalidades de los niños que presentan riesgo de sentir niveles elevados de estrés competitivo, como las situaciones en donde es más probable que se produzca un elevado estado de ansiedad. No podemos ayudar a los niños a lidiar con el estrés excesivo hasta que podamos identificar las causas particulares que se obtienen de las situaciones específicas.

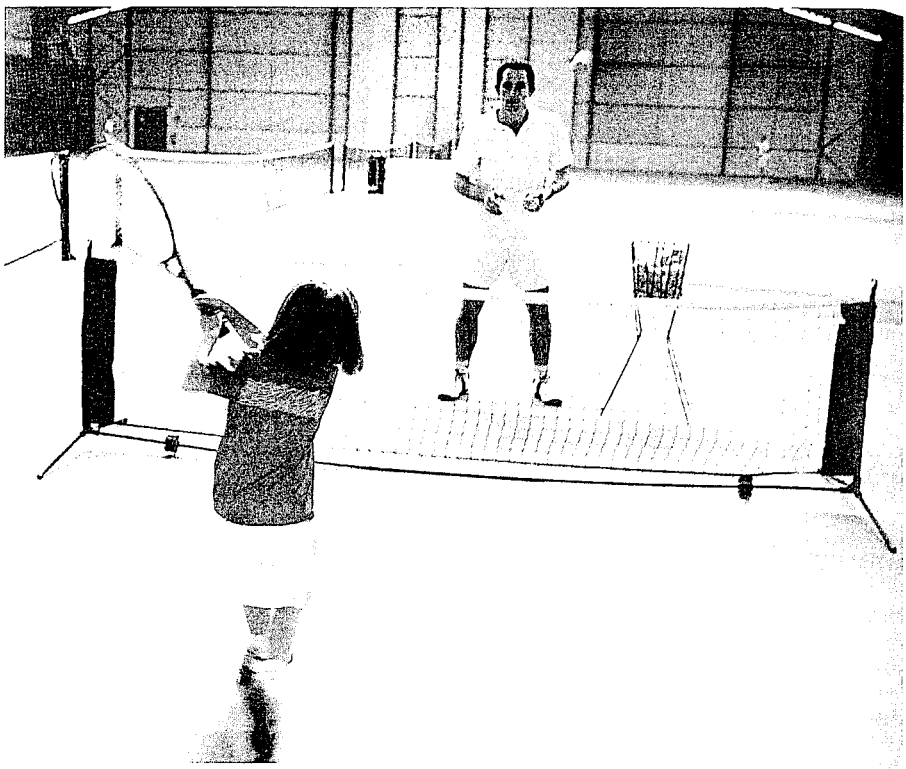
- El estrés en los competidores juveniles de alto rendimiento es causado por el miedo al fracaso y los sentimientos de inadecuación.

SÍNDROME DE FATIGA CRÓNICA INDUCIDO POR EL ESTRÉS

Discutimos el síndrome de fatiga crónica ampliamente en el capítulo previo e incluimos sus implicancias para los niños. Aquí solamente nos explayaremos sobre los puntos trabajados previamente; nos concentraremos en el síndrome de fatiga crónica como un fenómeno inducido por el estrés en los deportistas jóvenes. El síndrome de fatiga crónica representa una preocupación en aumento en el deporte competitivo infantil. Se cree que ocurre cuando el niño pierde interés como resultado de la especialización en un deporte particular a muy temprana edad y de que la práctica se da con intensidad por muchas horas bajo intensa presión por muchos años. Niños de tan solo 4

Características de los niños con riesgo de padecer estado de ansiedad competitiva excesiva

- Estado de ansiedad elevado
- Baja autoestima
- Perfeccionismo disfuncional (una disposición por la cual el niño se fija estándares muy elevados y, al mismo tiempo, está muy preocupado tanto por cometer algún error como por la evaluación de los padres)
- Expectativas bajas en relación con la actuación del equipo
- Expectativas bajas en relación con su propia actuación
- Preocupaciones frecuentes acerca del fracaso
- Preocupaciones frecuentes acerca de las expectativas de los adultos y de las evaluaciones de otros
- Menor percepción de la diversión
- Menor satisfacción con sus actuaciones, sin que importe ganar o perder
- Percibir que es importante para sus padres que ellos practiquen el deporte
- Orientar el resultado como meta y percibir falta de habilidad



Especializarse en un deporte a muy temprana edad puede llevar algunas veces al abandono del deporte por causa de una exposición prolongada al estrés.

años que comienzan a practicar deportes, como la gimnasia aeróbica, natación y tenis, de los cuales algunos asisten a clases a nivel competitivo en el comienzo de su adolescencia. Cuando la carrera deportiva termina temprano y el desempeño declina en forma prematura, se puede sospechar que se trate del síndrome de fatiga crónica. Podemos entender el síndrome de fatiga crónica como un caso especial de alejamiento del deporte cuando un deportista joven abandona o disminuye su participación deportiva como respuesta al estrés crónico o prolongado (Smith, 1986). Una actividad que solía ser divertida, ya no lo es más por causa del estrés que genera. Los niños se apartan del deporte, por supuesto que por otras razones, además del síndrome de fatiga crónica.

➤ El síndrome de fatiga crónica es un caso especial de abandono deportivo en donde un joven deportista deja de participar por causa del estrés crónico.

Como se ha mencionado en el capítulo 21, Coakley (1992) descubrió que los adolescentes con síndrome de fatiga crónica deportiva por lo general se autodefinían de forma unidireccional; se veían sólo como atletas y no en otros roles posibles, tales como estudiantes, músicos o líderes en actividades escolares. También, los jóvenes deportistas con síndrome de fatiga crónica tenían muy poco control de su propio destino, tanto dentro como fuera del deporte. Sus padres y entrenadores tomaban las decisiones importantes en relación con su vidas deportiva, con poca o ninguna opción a réplica. Como se ha analizado en la sección que explica la devolución acerca del desempeño y el refuerzo en el capítulo 6, la motivación intrínseca disminuye mucho cuando no se tiene control del propio destino.

Se ha reportado que algunos factores prominentes asociados con el síndrome de fatiga crónica también generan un elevado estado de ansiedad (véase "Factores asociados con el síndrome de fatiga crónica en los deportistas jóvenes"; Gould, 1993). A diferencia del estado común de ansiedad que se siente antes de una competencia, para un niño que va camino al síndrome de fatiga crónica el estrés no se reduce sino que se incrementa constantemente. De esa forma, el síndrome de fatiga crónica se entiende mejor como el resultado de un estrés prolongado.

CÓMO TRATAR CON LOS NIÑOS ESTRESADOS: IMPLICANCIAS PARA LA PRÁCTICA

Una vez que los niños con estrés o con alto riesgo de padecerlo han sido identificados, ¿qué pueden hacer los adultos para ayudarlos a sobreponerse? Los adultos deberían hacer esfuerzos concentrados, primero, para crear un ambiente positivo y una actitud constructiva con respecto a los errores, lo cual ayudará a los niños a desarrollar la confianza. El estrés puede aliviarse reduciendo la evaluación social y la importancia de ganar (p. ej., no más citas como "No nos defraudes"). Las técnicas de reducción de la ansiedad para adultos (relajación muscular progresiva, control de la respiración, entrenamiento mental, entrenamiento autogénico, desensibilización sistemática, bioinformación y estrategias cognitivo-afectivas del manejo del estrés) pueden adaptarse para ser usadas con niños. Por ejemplo, Terry Orlick (1992) adaptó la relajación muscular progresiva para niños y creó el ejercicio "dedos de espaguetis". Orlick y McCaffrey (1991) también dieron estas sugerencias para modificar la regulación del entusiasmo y del enojo, y las estrategias para controlar el estrés en los niños (véase "Ejercicio de relajación *Dedos de espaguetis*, de Orlick", en la página 524):

- Utilice estrategias físicas concretas (p. ej., una pequeña "bolsa de estrés" donde los niños puedan poner sus preocupaciones).
- Utilice estrategias divertidas (p. ej., haga que los niños liberen tensión muscular haciendo que sus estómagos se conviertan en gelatina).

Factores asociados con el síndrome de fatiga crónica en los deportistas jóvenes

- Expectativas propias e impuestas por otros demasiado elevadas
- Actitud de ganar a toda costa
- Presión parental
- Prácticas largas y repetitivas con pocas variaciones
- Prácticas de entrenamiento inadecuadas
- Lesiones por ausencia de recuperación física por causa del exceso de práctica
- Demandas de tiempo excesivas
- Demandas excesivas por viajes
- Recibir amor de los otros en relación con perder o ganar
- Perfeccionismo disfuncional

- Utilice estrategias simples (p. ej., imagine cambiar los canales de la televisión para cambiar el foco de concentración).
- Varíe las aproximaciones a un mismo ejercicio.
- Individualice los enfoques según el interés del niño.
- Sea positivo y optimista.
- Utilice modelos (p. ej., dígales que Rafael Nadal utiliza monólogos positivos).

Las directivas generales (p. ej., "Relájate" o "Tú puedes hacerlo") no son suficientes para ayudar a los niños a afrontar el estrés. Necesitará desarrollar estrategias para tomar decisiones divertidas y relevantes para los niños.

Ejercicio de relajación *Dedos de espaguetis*, de Orlick

Existen muchos juegos que puedes jugar con tu cuerpo. Comenzaremos con uno llamado *Dedos de espaguetis*. Me pregunto qué tan bueno eres para hablar con tus dedos del pie. Apuesto a que eres muy bueno. Averigüémoslo.

Dile a los dedos de uno de tus pies que se muevan hacia arriba y hacia abajo. ¿Se están moviendo hacia arriba y hacia abajo? ¿Sólo en un pie? ¡Bien! Ahora dile a esos dedos que paren de moverse. Pídele a los dedos del otro pie que se muevan hacia arriba y hacia abajo. Pídeles que se muevan lentamente... y más rápido... y muy lento de nuevo... más lento... ¡alto! ¿Te hicieron caso tus dedos? Bien. Si hablas con distintas parte de tu cuerpo, de la misma manera con que lo has hecho con los dedos de tus pies, tu cuerpo te escuchará... especialmente si hablas mucho con él. Te voy a mostrar de qué manera puedes ser el jefe de tu cuerpo hablando con él.

Primero, quiero contarte algo acerca de los espaguetis. A mí me gustan los espaguetis. Apuesto a que a ti también. ¿Pero has visto alguna vez espaguetis antes de que estén cocidos? Están fríos y tiesos, y son fáciles de romper. Cuando están cocidos, están calientes y blandos, se recuestan y se enrollan suavemente sobre tu plato.

Me gustaría ver si puedes hablar con los dedos de tus pies para que se vuelvan laxos, cálidos y relajados como espaguetis cocidos sobre tu plato. Puede que tengas que hablarles bastante para que entiendan lo que les estás pidiendo, pero sé que pueden hacerlo.

Mueve hacia arriba y hacia abajo los dedos de un pie. Ahora dile a esos dedos que paren de moverse. Diles que vayan despacio y relajados como espaguetis sobre tu plato. Ahora mueve hacia arriba y hacia abajo los dedos del otro pie. Para de moverlos. Convierte esos dedos en espaguetis blandos. Bien.

Ahora sacude una pierna. Deja de sacudirla. Dile a la pierna que se relaje y afloje como un espagueti caliente. Ahora sacude la otra pierna. Detente. Pídele que se relaje y afloje. Sacude tu espalda. Deja que se relaje y afloje.

Sacude los dedos de tus manos. Pídele a tus dedos que se detengan. Fíjate si puedes hacer que esos dedos se sientan calientes, laxos y relajados como espaguetis en tu plato. Ahora sacude los dedos de la otra mano. Lentamente. Detente. Haz que esos dedos se sientan cálidos. Pídeles que se vuelvan laxos y relajados. Ahora sacude un brazo. Detente. Dile a tu brazo que se relaje y afloje. Ahora sacude el otro brazo y pídele que se relaje y afloje. Bien.

Trata de pedirle a todo tu cuerpo que se vuelva laxo, cálido y relajado, igual que un espagueti blando sobre tu plato. (Pausa) Eso está muy bien. Tu cuerpo está escuchando bien. Deja que tu cuerpo se quede como un espagueti y solamente escucha lo que digo. Quiero contarte acerca de cómo los dedos de espagueti pueden ayudarte.

Cuando estás preocupado o asustado por algo, o cuando algo duele, tus dedos de los pies y tus manos y tus músculos se vuelven duros y rígidos; igual que un espagueti antes de ser cocido. Si estás preocupado, asustado o algo te lastima, te sientes mucho mejor y no te lastima tanto si tus manos y dedos de los pies y músculos están como espaguetis blandos y calientes sobre tu plato. Si practicas con tus dedos de espagueti, te volverás realmente bueno con el ejercicio. Luego podrás pedirle a tus manos y dedos de los pies y músculos que se vuelvan cálidos y relajados para que te ayuden, incluso si estás asustado o te duele algo.

Antes de que te vayas, vamos a intentar hablarle a tu boca. Sacude tu boca. Deja que se relaje y afloje. Sacude tu lengua. Deja que se relaje y afloje. Sacude tus cejas. Deja que se relajen y aflojen. Deja que todo tu cuerpo se caliente y se relaje y afloje. Deja que todo tu cuerpo se sienta bien. (Orlick, 1992, p. 325)

Reimpreso con permiso de T. Orlick, 2004, *Feeling great: Teaching children to excel at leaving* (Carp, Ontario, Canada: Creative Bound).

PRÁCTICAS DE ENTRENAMIENTO EFECTIVAS PARA JÓVENES ATLETAS

Puede que hayas escuchado u observado a los entrenadores de las ligas infantiles que emulan a sus colegas, o a entrenadores profesionales tratando de lograr triunfos e impresionar a la gente.

Por ejemplo, el ex vicepresidente Dan Quayle una vez alardeó de que moldeó el estilo de entrenamiento del equipo de baloncesto de su hijo de 12 años basándose en el entrenador de la Universidad de Indiana, Bobby Knight. Pero el estilo de Knight (en especial el uso de castigos, críticas severas y exabruptos emocionales) ¿es apropiado para niños de 12 años? Probablemente no. Las prácticas de entrenamiento diseñadas para atletas de elite adultos a menudo no son adecuadas para los atletas jóvenes en desarrollo. Los psicólogos del deporte han encontrado muchas prácticas de entrenamiento que resultan más efectivas para los jóvenes, y, de hecho, una organización llamada la Alianza del entrenamiento positivo (pca@positivecoaching.org) se ha desarrollado para enfatizar la necesidad de que los entrenadores de juveniles sean más positivos con los atletas jóvenes. Echemos un vistazo a lo que dicen las investigaciones acerca de los niños que entrenan.

¿QUÉ DICEN LAS INVESTIGACIONES ACERCA DE LOS NIÑOS QUE ENTRENAN?

La investigación clásica acerca de los niños que entrenan fue conducida por Ron Smith, Frank Smol y colegas en la Universidad de Washington. Estos investigadores examinaron la relación entre las conductas de entrenamiento (p. ej., refuerzo, instrucción técnica contingente al error) y la autoestima en jugadores jóvenes de baloncesto, y observaron si el entrenador era capaz de aprender prácticas efectivas de entrenamiento (Smith, Smoll y Curtis, 1979). Su estudio tenía dos fases. En la primera fase, 52 entrenadores de baloncesto de jóvenes fueron observados mientras conducían los entrenamientos y fueron evaluados mediante el uso de una herramienta desarrollada especialmente: el *Sistema de evaluación de las conductas de entrenamiento* (CBAS por sus siglas en inglés). Los investigadores también entrevistaron a 542 jugadores sobre sus experiencias en las ligas infantiles, y descubrieron que los entrenadores que daban instrucciones técnicas recibían mejores calificaciones que aquellos que utilizaban la comunicación general y el aliento. Los entrenadores que utilizaban más refuerzos e instrucciones contingentes al error (daban instrucciones después de un error) también recibían puntuaciones altas, y estos resultados se mantuvieron incluso cuando se consideraban los registros de victorias y derrotas de los equipos. El refuerzo positivo y el aliento contingente al error (alentar al jugador después de que comete un error) afectan positivamente las mediciones de la autoestima de postemporada, el afecto hacia los compañeros y el amor por el baloncesto.

➢ Los niños tienen necesidades de entrenamientos especiales, que son muy diferentes de las necesidades de los adultos.

Desafortunadamente, la primera fase no demostró que las conductas de entrenamiento cambiaran realmente las percepciones de los deportistas, sólo que esos factores estaban relacionados. En una segunda fase, los investigadores asignaron a 32 entrenadores de béisbol ya sea a una condición controlada, en la cual entrenaban como siempre lo habían hecho, o a un programa educacional experimental de entrenamiento, en el cual recibían entrenamiento según los resultados de la primera fase. El grupo experimental recibió pautas acerca de las conductas deseables para el entrenamiento, se observó cómo esas conductas se modelaron, y fueron monitorizadas hasta que aumentaron la frecuencia de las palabras de aliento en un 25%. El grupo de control no recibió ningún entrenamiento especial (su método de entrenamiento, sin embargo, no fue del todo negativo). Como es de esperar, el grupo experimental llevó adelante su entrenamiento de manera distinta del grupo de control: aquéllos incentivaban más a los jugadores, les daban más refuerzos positivos y fueron menos punitivos. En comparación con los jugadores del grupo de control, los jugadores del grupo experimental calificaban a sus entrenadores como mejores profesores, se sentían más a gusto con sus compañeros, con sus entrenadores y demostraban cambios más positivos en su autoestima.

Estos descubrimientos identificaron claramente conductas de entrenamiento asociadas con el desarrollo psicológico positivo de los niños. Más aún, la investigación demuestra que los entrenadores pueden aprender estas conductas positivas. Otros estudios han demostrado que los comentarios de los entrenadores no solamente deben ser positivos, sino también sinceros para ser efectivos (Horn, 1985); dar información con frecuencia luego de una buena actuación, y dar aliento combinado con información después de actuaciones no tan buenas, se asocian con la efectividad, la competencia y la diversión (Black y Weiss, 1992). También, aprender un enfoque positivo hacia el entrenamiento da como resultado menores tasas de abandono (un 5%, en comparación con el 26% con entrenadores no preparados) por parte de los jugadores (Barnett, Smoll y Smith, 1992).

➢ La instrucción técnica de un entrenador, un refuerzo positivo, un elogio contingente con un error se relacionan con la motivación, la autoestima y las actitudes positivas de un jugador.

ENTRENAR A DEPORTISTAS JÓVENES: IMPLICANCIAS PARA LA PRÁCTICA

Algunas observaciones listas para ser puestas en práctica derivan de estos estudios. Las 11 pautas que describiremos a continuación provienen de Smoll y Smith (1980) y de Weiss (1991).

1. Observe a los niños haciendo las cosas bien y proporcione muchos elogios y aliento. Elogie a los niños con frecuencia. Agregue gestos como palmadas en la espalda y una sonrisa amistosa. La mejor manera de dar aliento es concentrarse en lo que los jóvenes hacen correctamente, en vez de hacerlo en los errores que cometen.

2. Brinde elogios sinceros. El elogio y los halagos no son efectivos a menos que sean sinceros. Decirle a un niño deportista que estuvo bien cuando él sabe que no, le hace sentir que sólo intenta consolarlo. La falta de sinceridad destruye su credibilidad como líder o entrenador. Reconoce las malas actuaciones de forma específica y no punitiva (rodee al niño con sus brazos y dígale, "Realmente está duro hoy"), pero también proporcione algún halago ("Sigue así; ya va a salir").

3. Desarrolle expectativas realistas. Las expectativas realistas apropiadas para la edad del niño y su nivel de habilidad hacen que sea mucho más fácil para el entrenador dar un elogio sincero. No puede esperar de un niño de 11 años lo que espera de uno de 16.

4. Recompense el esfuerzo de igual manera que el resultado. Es fácil ser positivo cuando todo sale bien; los equipos pierden y a veces juegan mal. Sin embargo, si un muchacho se esfuerza en un 100%, ¿qué más puede pedirle? Recompense los esfuerzos de los jóvenes atletas tanto como –o incluso más– que los resultados.

5. Concéntrese en enseñar y practicar habilidades. Todas las técnicas de entrenamiento positivas en el mundo ayudarán muy poco, a menos que los jóvenes perciban el progreso de sus habilidades físicas. Diseñe sesiones de práctica que maximicen la participación e incluya mucha variedad de ejercicios y actividades. Brinde instrucciones cortas y concisas. Haga muchas demostraciones desde múltiples ángulos. Optimice la utilización del equipo y de las instalaciones.

6. Modifique los ejercicios y actividades. Una de nuestras metas es que los chicos tengan un buen desempeño. Modificar las actividades para que sean apropiadas al nivel de desarrollo es una excelente manera de asegurar el éxito. Por ejemplo, asegúrese de que las cestas estén más bajas, y de modificar las dimensiones del campo de juego. "Haga que encaje el niño en la actividad y no la actividad en el niño" (Weiss, 1991, p. 347). Utilice progresiones adecuadas.

7. Modifique las reglas para maximizar la acción y la participación. Las reglas también pueden modificarse para asegurar el éxito y aumentar la motivación. Usted podría modificar las reglas tradicionales de béisbol o sóftbol para que los entrenadores lancen para sus propios equipos, lo cual aumentaría en gran medida la probabilidad de tiros interceptados. En el baloncesto, pedir a los árbitros que cobren solamente las faltas más obvias hasta que los niños se vuelvan más habilidosos. Los niños pueden rotar de posiciones para darles a todos la oportunidad de entrar en acción. Modifique las reglas para aumentar la puntuación y la acción. Eso mantendrá pareja la puntuación y la emoción en el juego.

8. Recompense la técnica correcta, no sólo el resultado. Un error común cuando se entrena a niños es elogiar el resultado de una habilidad (p. ej., golpear la bola en la base, en el béisbol o sóftbol), incluso cuando el proceso de ejecución de la habilidad fue incorrecto (*swing* malo). A largo plazo, esto no tiene sentido: en general es necesario hacer las cosas de forma apropiada para alcanzar siempre los resultados deseados. Aliente y recompense la técnica correcta sin importar el resultado.

9. Utilice el enfoque "sándwich" para corregir errores. ¿Cómo puede elogiar tanto a los jóvenes deportistas cuando están aprendiendo y cometiendo tantos errores? Una forma es usar el enfoque sándwich de manera positiva como se ha discutido en el capítulo 10. Cuando una niña comete un error, primero mencione algo que haya hecho correctamente ("Buen intento, no te des por vencida con ese golpe"). Eso ayudará a reducir la frustración con respecto al error cometido. Segundo, brinde información para corregir el error (p. ej., "Arma antes y con más firmeza"). Luego finalice positivamente con una frase de aliento ("Sigue así; es un golpe difícil, pero te saldrá").

10. Genere un ambiente donde no haya miedo a probar nuevas habilidades. Los errores son parte natural del proceso de aprendizaje, lo que el entrenador de baloncesto de la UCLA John Wooden llamó "construcción en bloques del éxito". Brinde una atmósfera propicia en la cual se tolere el ridículo.

11. ¡Ponga entusiasmo! Los niños responden bien a los entornos estimulantes y positivos. Fomente el entusiasmo en la piscina, el gimnasio o en la cancha. Como dice Maureen Weiss, ¡El entusiasmo es contagioso! Sonría, interactúe y escuche.

FUNCIÓN DE LOS PADRES

En años recientes se ha puesto considerable atención para comprender e identificar mejor el rol que juegan los padres en la participación deportiva y en la actividad

física juvenil. Mucho de este interés en aumento ha sido agitado por las historias publicadas en la prensa popular acerca de los efectos secundarios negativos que pueden causar en la participación deportiva de los niños. Por ejemplo, el libro *best seller* de John Ryan (1995) *Little girls in pretty boxes* presenta historias desgarradoras de niñas cuyos sueños de convertirse en gimnastas olímpicas y patinadoras artísticas fueron destrozados por ambientes de entrenamiento insalubres y abusivos, a menudo repletos de padres demasiado involucrados e insistentes. Y las preocupaciones parentales no se limitan a la elite deportiva juvenil: es muy común en todas las comunidades ver a padres en las "Ligas infantiles" exaltados y presionando a sus hijos en la cancha o en el gimnasio.

Investigación sobre el papel de los padres en el deporte infantil

Para responder a estas preocupaciones, los psicólogos del deporte han comenzado a examinar los roles de los padres en el deporte infantil. Krane, Greenleaf y Snow (1997), por ejemplo, condujeron el estudio de un caso de una ex gimnasta juvenil de elite.

Los investigadores encontraron que esta atleta participaba en un ambiente excesivamente orientado hacia las metas, egocéntrico y competitivo (p. ej., un ambiente creado por entrenadores y padres que enfatizaba el triunfo, la actuación perfecta y competir con [y a pesar del] dolor), lo cual la llevaba a una sobredependencia en las comparaciones sociales, a una necesidad de demostrar superioridad y a un énfasis en las recompensas externas y en el reconocimiento. Otro resultado fueron las conductas insalubres, como asistir a la práctica con lesiones graves, trastornos de la alimentación, sobrealimentación y rechazo a escuchar los consejos médicos.

En un informe más positivo, Fredricks y Eccles (2004) encontraron que los padres juegan un rol importante como socializadores, modelos, proveedores e intérpretes de las experiencias deportivas de sus hijos. Brustad (1993), por ejemplo, estudió a chicos y chicas practicantes juveniles de baloncesto y a sus padres, y concluyó que la diversión de los padres con respecto a la actividad física estaba relacionada con el incentivo parental para alentar a sus hijos a involucrarse, y, a veces, que la incentivación influenciaba la manera del niño de percibir sus competencias y su participación. En un estudio con jugadoras de fútbol juveniles de alto rendimiento, VanYperen (1995) encontró que el apoyo parental hacía que las jóvenes a que pudieran resistir mejor los efectos adversos relacionados con el estrés luego de sus actuaciones en partidos de fútbol por debajo del promedio. Y en un tercer estudio, Duda y Horn (1993) demostraron que las orientaciones que tenían los niños hacia sus metas estaban significativamente relacionadas con las que adoptaban sus padres. Todos estos estudios demostraron que las maneras en las que el clima motivacional era inducido por los padres (positivo o negativo) influenciaban la motivación de los niños.

Un ejemplo final de la influencia parental aparece en un estudio de entrevistas a entrenadores deportivos juveniles. Strean (1995) identificó instancias en las que los padres interferían o facilitaban la participación del niño en un programa deportivo. La interferencia negativa incluía a los padres que daban instrucciones a sus hijos desde fuera de la cancha, con directivas que contradecían las del entrenador oficial, alentándolos a pelear, o diciendo cosas malintencionadas a los jugadores rivales. En cambio, las acciones facilitadoras incluían apoyar afectivamente la motivación de sus hijos y disciplinarlos si se comportaban mal en las prácticas.

Los investigadores, por lo tanto, han encontrado que los padres pueden jugar un papel muy positivo o muy negativo en la experiencia deportiva de los jóvenes. El desafío para la gente involucrada en el deporte infantil es identificar las maneras precisas en las cuales los padres pueden afectar positivamente la experiencia de los niños y alentar a los padres a utilizar esas prácticas. De modo simultáneo, debemos identificar las acciones negativas y facilitar los esfuerzos para eliminarlas.

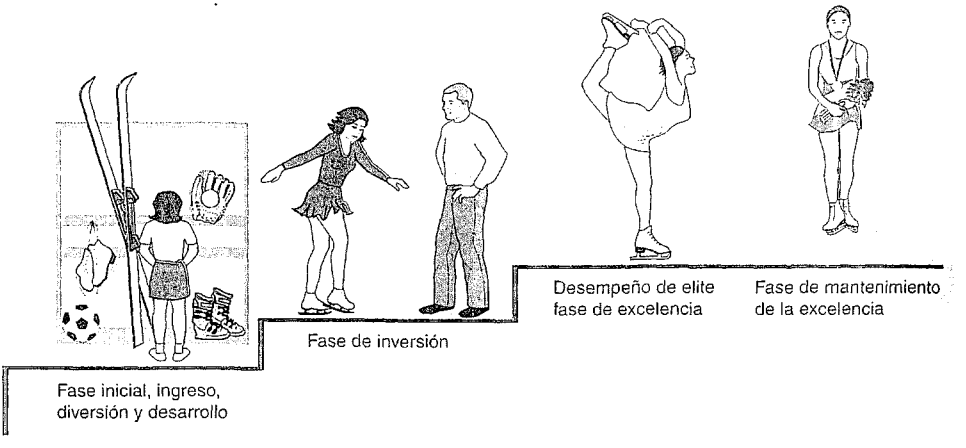
Educar a los padres

Aunque las conductas negativas de los padres nunca se eliminarán completamente del deporte infantil, se puede mejorar mucho educando a los padres y mejorando los canales de comunicación entre los padres, entrenadores y organizadores de liga. El Programa de educación deportiva de los Estados Unidos (1994), por ejemplo, ha desarrollado un programa deportivo para padres que ofrece sugerencias excelentes en relación con las responsabilidades y las prácticas parentales (véase "Responsabilidades de los padres en el deporte y el código de conducta" en la página 529. Además, deberían programarse reuniones de orientación para padres en el inicio de las temporadas, para informar a los padres y discutir cuestiones, tales como las aptitudes del entrenador, los programas filosóficos, las funciones que deben cumplir el entrenador, el padre y el deportista, la buena conducta deportiva y las reglas del equipo. Tener un entrenador o padre asistente como enlace es una idea excelente para mantener abiertos los canales de comunicación (Strean, 1995).

Comprender el complicado tema del apoyo parental

Finalmente, como profesionales, debemos apreciar cuán difícil es en realidad el trabajo de lograr con éxito la

El entrenamiento intensivo y el deporte de elite para niños



En los últimos 20 años, la práctica de los deportes infantiles ha cambiado. Cada vez más los niños se especializan en un solo deporte a edades muy tempranas; los niños juegan en muchos equipos del mismo deporte en forma simultánea; y los padres, a menudo, alientan la participación para que el chico pueda acceder a una beca escolar. La "profesionalización" del deporte infantil con frecuencia es consecuencia de la creencia de que es necesario comenzar y especializarse en un solo deporte a una edad temprana para ser un deportista de elite. Resulta interesante que, continuando con la clásica investigación de Bloom (1985), varios investigadores (Côté, 1999; Durand-Bush y Salmela, 2002; Gould, Dieffenbach y Moffett, 2002) hayan examinado la historia del desarrollo del talento en deportistas de elite y descubierto que los deportistas de elite atraviesan varias fases en su participación; a saber:

1. *Fase inicial o entrada* – El niño prueba varios deportes y desarrolla un amor especial por el deporte en el que termina especializándose más adelante. El motivo principal de la participación es la diversión y el desarrollo, y el niño recibe apoyo de otras personas importantes para él, es libre para explorar la actividad, y tiene éxito. Los padres instauran el valor del trabajo duro y de hacer las cosas bien, si bien no suelen acentuar la victoria como principal meta de la participación.

2. *Fase de inversión* – Se reconoce el talento, y el niño comienza a especializarse en un solo deporte. Un entrenador o profesor con experiencia promueve el desarrollo sistemático a largo plazo del individuo. El foco está en el dominio técnico, y la excelencia, en el desarrollo de las habilidades. Los padres brindan extensivo apoyo logístico, de tiempo, emocional y financiero.

3. *Fase de excelencia, desempeño de elite* – El deportista es reconocido como de elite verdadero y practica muchas horas al día bajo la supervisión de un entrenador experimentado. La meta es convertir el entrenamiento y las habilidades técnicas en repertorios de excelencia personalizados. Existe una toma de conciencia por parte de todos los participantes de que la actividad significa mucho para la vida de cada uno. Los padres están menos involucrados, pero son una fuente importante de apoyo social.

4. *Fase de mantenimiento de la excelencia* – Se reconoce la excepcionalidad del deportista y se concentra en mantener el nivel de excelencia que ha conseguido. Se deposita gran una expectativa en el deportista.

Lo más interesante de esta investigación es el descubrimiento de que la mayoría de los atletas campeones no comenzaron sus carreras con expectativa de ser campeones de elite en mente (tampoco los padres tienen esas aspiraciones para los niños). En cambio, estos individuos fueron expuestos a estilos de vida activos y a numerosos deportes y fueron aletados a participar por diversión y encontraron un motivo para

hacerlo. Participaron en muchos deportes y luego encontraron el deporte correcto para su tipo corporal y constitución mental. Sólo más adelante, luego de haberse enamorado de la actividad y haber demostrado talento, desarrollaron las aspiraciones deportivas. Más aún, una vez que estos deportistas comenzaron a soñar con ser deportistas de elite, los padres y entrenadores les brindaron el apoyo que necesitaban para volver realidad sus sueños. Esta investigación, por lo tanto, enfatiza la importancia de que los niños no se especialicen en un deporte muy tempranamente, de que adopten un enfoque de diversión y desarrollo, y de tener padres que brinden mucho apoyo, pero que no sean dominantes.

tutela parental en el deporte. Es fácil culpar a los padres por acciones inapropiadas y por problemas en nuestros programas. Desafortunadamente, sin embargo, cuando los chicos nacen no vienen con un manual de instrucciones de participación deportiva, y la mayoría de los padres ha tenido escaso entrenamiento en la tutela deportiva. Además, a medida que el niño crece y se desarrolla, la función de apoyo de los padres cambia. Por ejemplo, la investigación ha demostrado que antes de los 10 años los niños son mucho más susceptibles a la retroalimentación de sus padres que cuando son más grandes, mientras que después de los 10 años, la retroalimentación de sus pares se vuelve más importante para ellos (Horn y Weiss, 1991).

Un excelente ejemplo del complicado negocio del apoyo parental proviene de la investigación acerca del síndrome de fatiga crónica en el deporte juvenil, que discutimos en el capítulo 21. Los jugadores *juniors* de tenis que se retiraron a causa del síndrome de fatiga crónica refirieron demasiada presión por parte de sus padres. Es decir, estos jóvenes deportistas indicaron que, a veces, necesitaban la presión de sus padres, por ejemplo, para sacarlos de la cama cuando no tenían ganas. Sin embargo, los jugadores también mencionaban que esa presión era apropiada sólo hasta cierto punto, y que los padres que se involucraban demasiado en el tenis generaban demasiado estrés y contribuían al síndrome de fatiga crónica.

Un rol importante para el profesional de la ciencia del deporte y la actividad física, entonces, es educar a los padres acerca de cómo pueden ayudar a hacer que la experiencia deportiva de sus hijos sea óptima.

Responsabilidades de los padres en el deporte y el código de conducta

Responsabilidades de los padres en el deporte

1. Alienta a tus hijos a practicar deportes, pero nos los presiones. Permite que tu hijo elija jugar o dejar, si así lo desea.
2. Comprende lo que tu hijo quiere del deporte, y bríndale una atmósfera de apoyo para lograr esos objetivos.
3. Establece límites en la participación deportiva de tu hijo. Determina en qué momento tu hijo está físicamente y emocionalmente preparado para jugar y asegúrate de que las condiciones para jugar sean seguras.
4. Asegúrate de que el entrenador esté calificado para guiar a tu hijo en su experiencia deportiva.
5. Mantén una perspectiva ganadora, y ayuda a tu hijo a hacer lo mismo.
6. Ayuda a tu hijo a establecer metas realistas.
7. Ayuda a tu hijo a comprender el valor de las lecciones que puede enseñar el deporte.
8. Ayuda a tu hijo a cumplir con sus responsabilidades para con el equipo y el entrenador.
9. Disciplina a tu hijo apropiadamente cuando sea necesario.
10. Coloca a tu hijo de parte del entrenador en las prácticas y partidos, no te inmiscuyas o desacredites al entrenador.
11. Brinda al entrenador información acerca de cualquier clase de alergias o problemas de salud que tenga el niño. Asegúrate de que el niño lleve los medicamentos necesarios a los juegos y prácticas.

(continúa)

(continuación)

Código de conducta parental en el deporte

1. Permanece en el área de espectadores durante los partidos.
2. No des consejos al entrenador de cómo hacer las cosas.
3. No hagas comentarios que deroguen la autoridad del entrenador, oficiales o padres de ninguno de los equipos.
4. No intentes dar instrucciones a tu hijo durante el partido.
5. No bebas alcohol durante los partidos o asistas habiendo bebido demasiado.
6. Alienta al equipo de tu hijo.
7. Demuestra interés, entusiasmo y apoyo por tu hijo.
8. Mantén el control de tus emociones.
9. Ayuda cuando te la soliciten el entrenador o los oficiales.
10. Agradece a los entrenadores, oficiales y otros voluntarios que organizan el evento.

Una de las funciones más importantes que pueden jugar los padres en la participación deportiva de sus hijos es brindarles apoyo emocional.

Adaptado con el permiso del *American Sports Education Program*, 1994. *SportParent* (Champaign, IL: *Human Kinetics*), 29, 30.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Analice la importancia de estudiar la psicología del joven deportista.

   Aplicar estrategias de la psicología del deporte es vital en el ámbito del deporte juvenil porque los niños se encuentran en puntos importantes en sus ciclos de desarrollo. El liderazgo adulto calificado es fundamental para asegurar una experiencia beneficiosa. Más aún, la experiencia deportiva juvenil puede tener efectos importantes para toda la vida sobre la personalidad y el desarrollo psicológico de los niños.

2. Explique las razones principales por las que los niños practican o abandonan el deporte.

   Los niños citan muchas razones por las cuales practican deportes, por ejemplo divertirse, mejorar sus habilidades y estar con amigos. También tienen varios motivos por los cuales abandonan el deporte, que incluyen nuevos o diferentes intereses por otras actividades. Además, el deportista necesita sentirse valioso y competente. Los niños que se perciben a sí mismos como capaces buscan la participación y se involucran con el deporte, mientras los niños que se perciben a sí mismos como fracasados a menudo abandonan. Los líderes adultos pueden facilitar la participación de los niños en la actividad deportiva y evitar la deserción de muchas maneras: estructurar el entorno para alentar la motivación de los deportistas jóvenes, aumentar el amor propio y concentrarse en las metas de desempeño individuales, minimizar las comparaciones sociales o los resultados, seguir un registro de las estadísticas de participación y deserción, y conducir entrevistas de salida para determinar la razón por la cual los jóvenes dejan de involucrarse en los programas.

3. Analice la importancia de las relaciones de pares en el deporte juvenil.

   Las relaciones de pares en el deporte juvenil afectan el sentido de aceptación del niño, el nivel de motivación y la autoestima. Los líderes adultos deberían ofrecer tiempo a los niños para que estén con

sus amistades y para hacer nuevos amigos, para alentar la consolidación de valores positivos entre sus pares, para enfatizar el trabajo de equipo y la búsqueda de las metas grupales, y para enseñar a los niños a respetar a los otros y a evitar las agresiones verbales.

4. Describa los efectos del estrés y del síndrome de fatiga crónica en los jóvenes deportistas.

   La mayoría de los atletas jóvenes no percibe niveles excesivos de estrés competitivo en el deporte, aunque una minoría significativa sí lo hace. Un elevado rasgo de ansiedad, baja autoestima, bajas expectativas de desempeño, preocupación frecuente con respecto a las evaluaciones, menos diversión y satisfacción, y la presión parental se combinan para poner al niño en riesgo de padecer un estado de ansiedad excesivo. Perder en una competencia, adjudicar demasiada importancia a algún evento y los acontecimientos personales son factores situacionales que suman tensión. El síndrome de fatiga crónica inducido por el estrés es un abandono especial en el cual el atleta corta o cesa su participación en respuesta a un prolongado estrés. Conocer las causas potenciales del síndrome de fatiga crónica ayuda a los adultos a enseñar a los niños a lidiar con el estrés. Las técnicas de control de la exaltación y del entusiasmo pueden adaptarse para utilizarlas con niños.

5. Identifique y explique cómo aplicar prácticas de entrenamiento efectivas para los niños.

   Los descubrimientos de las investigaciones de la psicología deportiva han demostrado claramente que ciertas conductas de entrenamiento se asocian con el desarrollo psicológico positivo del niño. Las conductas de entrenamiento efectivas incluyen abordar perspectivas realistas, utilizar técnicas que brinden a los niños una retroalimentación positiva, de aliento y sincera; recompensar el esfuerzo y la técnica correcta tanto como los resultados, modificar los requerimientos de habilidades y reglas, y utilizar un enfoque positivo para corregir los errores. Siga las 11 pautas que se enumeraron en este capítulo para generar un buen ambiente deportivo.

6. Discuta el papel de la participación parental en el deporte infantil.

   Los padres juegan una función particularmente importante en la experiencia deportiva infantil. Las actitudes de los padres y sus conductas tienen efectos significativos, tanto positivos como negativos, en los jóvenes deportistas, en su motivación, autoestima y salud mental. Educar a los padres y mantener abiertos los canales de comunicación entre el entrenador y los padres son maneras importantes de asegurar la influencia parental positiva en el deporte infantil. La tutela deportiva para jóvenes deportistas puede resultar difícil, pero es valioso.

PALABRAS CLAVE

deserción de un deporte específico

deserción deportiva total

hacer amigos

percepción de la competencia

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. ¿Por qué es importante para las personas que trabajan con jóvenes deportistas conocer la psicología del deporte?
2. ¿Qué razones citan los niños para participar o alejarse del deporte? ¿Cómo se relaciona la percepción por parte del niño de sus propias competencias atléticas con su participación o deserción deportiva?
3. Distinga entre deserciones de un deporte específico y deserción deportiva total.
4. ¿Cuáles son los componentes positivos y negativos de las relaciones de pares entre los jóvenes atletas?
5. ¿Los jóvenes deportistas están bajo extrema presión deportiva? ¿Qué niños y bajo qué circunstancias corren el riesgo de experimentar los niveles más elevados de estrés?
6. ¿Qué es el síndrome de fatiga crónica? ¿Cuáles son las causas en los jóvenes deportistas?
7. ¿Qué puede hacerse para ayudar a los jóvenes deportistas a afrontar el estrés? ¿Qué estrategias pueden utilizarse?

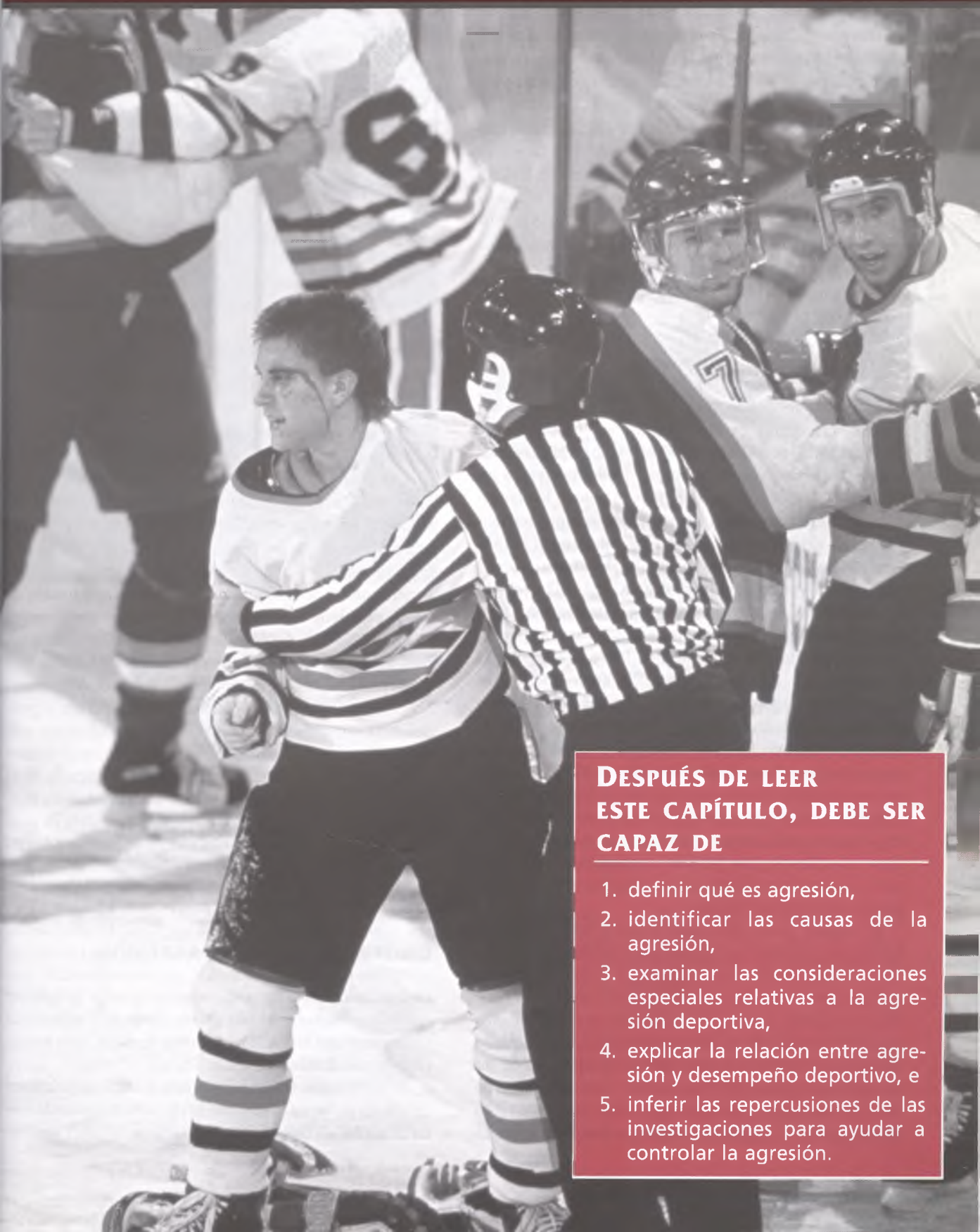
8. ¿Cuáles son los descubrimientos más importantes realizados por las investigaciones de Smith, Smoll y sus colegas?
9. Identifique y describa 11 pautas de entrenamiento derivadas de la investigación acerca de la efectividad del entrenamiento deportivo juvenil.
10. Describa cómo influyen los padres en la experiencia deportiva juvenil.

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Usted está trabajando como director de deportes de un club que patrocina varios programas deportivos. Según lo que ha aprendido en este capítulo, ¿qué políticas incluiría para asegurarles experiencias psicológicas positivas a los niños participantes?
2. Usted es el entrenador de un programa de baloncesto de la escuela media. Identifique y subraye los temas que serían importantes para discutir en una reunión de orientación para padres, para un equipo de deportistas de 10 a 12 años.

La agresión en el deporte

23



Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. definir qué es agresión,
2. identificar las causas de la agresión,
3. examinar las consideraciones especiales relativas a la agresión deportiva,
4. explicar la relación entre agresión y desempeño deportivo, e
5. inferir las repercusiones de las investigaciones para ayudar a controlar la agresión.

¿Quién puede olvidar la pelea en la NBA muy bien publicitada entre los *Detroit Pistons* y los *Indiana Pacers*, que involucró a varios jugadores y fanáticos y que terminó con la suspensión por 140 partidos del jugador Ron Artest, de los *Pacers*, por meterse en las tribunas para pelearse a puro golpe con algunos fanáticos de los *Pistons*; o cuando el jugador de *hockey* sobre hielo de los *Vancouver Canucks*, Todd Bertuzzi, encegueció al novato Steve Moore con un golpe en la cabeza, y luego arrastró su cara por el hielo? Moore sufrió una fractura en las vértebras del cuello y una contusión por el violento incidente que acabó con su carrera en la NHL, mientras que Bertuzzi fue suspendido de la liga y convicto en las cortes canadienses por su actuación. Otro incidente que levantó una tormenta de controversias sucedió cuando se encontró a un joven entrenador local de *hockey* sobre hielo practicando un ejercicio en donde sus jugadores alineados en pares debían quitarse el casco y los guantes y pelear a puño limpio hasta que alguno sangrase. Incluso, más increíble que el ejercicio fue la reacción de algunos de los miembros de la comunidad del *hockey* sobre hielo quienes ¡apoyaban este tipo de entrenamiento!

Desafortunadamente, incidentes de agresión como éste se están volviendo comunes en todo el mundo del deporte. Lo vemos en las tribunas, en los bancos de suplentes y más comúnmente en los campos o pistas de los estadios deportivos: las escaramuzas que levantan a los jugadores suplentes de sus asientos para pelear, los lanzamientos fuertes al cuerpo del rival y los golpes retributivos en la cabeza en el béisbol y las peleas en el *hockey* sobre hielo. El comportamiento de los fanáticos del fútbol se ha vuelto tan violento que generó la decisión de cavar fosas y construir cercas electrificadas. Otros ejemplos de agresión descontrolada son las riñas generalizadas en una ciudad a causa de los "festejos" por la finalización de algún campeonato, los acosadores que rapiñan a los deportistas estrellas, las armas de fuego a la vista de todos en partidos de fútbol americano de la escuela secundaria, el caso de un psicólogo del deporte australiano que fue tomado de rehén a punta de pistola por un deportista disgustado, y el de un frenético aficionado quien atacó a una famosa jugadora de tenis durante un descanso en el juego. Todos los entrenadores de las ligas infantiles se han peleado a golpes de puño y un padre asesinó a un entrenador en una disputa acerca del tiempo en cancha de su hijo.

El mundo entró en *shock* al escuchar el caso de Jonesboro, Arkansas, en el que dos muchachos, de entre 11 y 14 años, accionaron la alarma de incendios, esperaron fuera de la escuela, y luego sistemáticamente asesinaron a un maestro y a varios compañeros de clase a medida que iban saliendo del edificio de la escuela. Todos hemos sido testigos de la violencia que va en aumento en las escuelas de los Estados Unidos. Las peleas de puños no son, evidentemente, buenas, pero cada vez más niños llevan cuchillos y armas de fuego a la escuela y las usan para solucionar los conflictos que puedan surgir. Esto ha generado que los encargados de las escuelas contraten guardias de seguridad y utilicen detectores de metal, y ha generado un clima de miedo entre los estudiantes y maestros. Los guardias de seguridad y los detectores de metales, aunque son necesarios, no son suficientes. Se les deben enseñar a los niños habilidades de resolución de conflictos no violentas.

El deporte tiene el potencial de ser el vehículo de control o de canalizar la violencia. Los juegos barriales de baloncesto nocturno se han vuelto famosos porque se piensa que mantienen a las pandillas fuera de las calles; muchas personas ven al boxeo, la lucha y en menor grado al fútbol como formas socialmente aceptadas para canalizar la agresión. Otros ven a estos deportes como primariamente agresivos.

Con estos ejemplos, queda claro que la agresión es una preocupación importante para aquellos que están comprometidos con el deporte. Antes de comenzar a analizar estos temas, sin embargo, debemos comprender qué es y qué no es agresión.

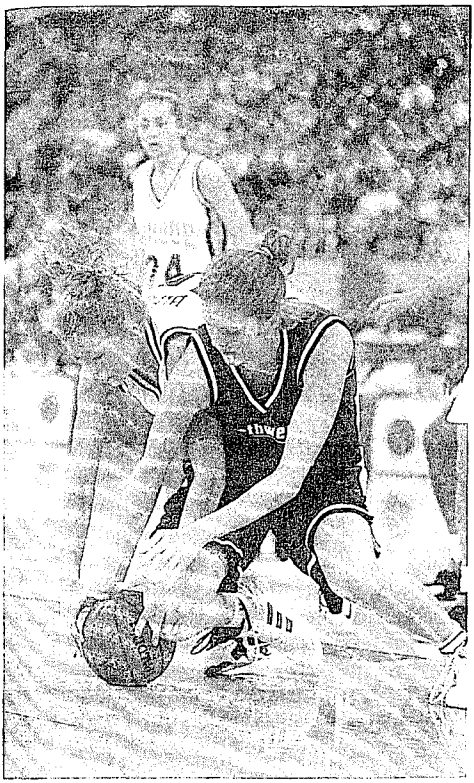
Definir agresión

El término **agresión** se utiliza de diferentes maneras en el deporte y en la actividad física. Nos referimos a agresión "buena" –p. ej., zambullirse para buscar una pelota baja en el voleibol o atropellar con el hombro para buscar el aro en el baloncesto– y agresión "mala"–p. ej., una patada con intención de lastimar en el fútbol o una falta intencional en el baloncesto–. El término parece generar una asociación instantánea y producir juicios de valor, positivos o negativos, y respuestas emocionales (Gill, 2000). Sin embargo, la mayoría de las conductas más agresivas en el ámbito del deporte y la actividad física parecen no ser inherentemente deseables o indeseables; en cambio, que sean buenas o malas parece depender de la interpretación. Dos personas que observan una barrida particularmente dura pero limpia en el *hockey* sobre hielo podrían estar en desacuerdo acerca de si el golpe fue limpio o fue con falta. En realidad, es más sencillo abordar el tema de la agresión si se deja de lado el tema de la dicotomía bueno-malo y se analiza neutralmente como un comportamiento que requiere de análisis (Gill, 2000).

Criterios sobre la agresión

Los psicólogos definen la agresión como "cualquier comportamiento con el objetivo de lastimar o herir a otro ser viviente que tenga la motivación de evitar esos tratos" (Baron y Richardson, 1994, p. 7).

A medida que examinamos ésta y otras definiciones similares, podemos encontrar cuatro criterios para describir la agresión (Gill, 2000):



Zambullirse para ganar una pelota algunas veces se considera juego agresivo. Un psicólogo del deporte lo describiría, en cambio, como juego asertivo porque el deportista no tiene intención de hacer daño.

- Es una conducta
- Involucra daño o lesión
- Está dirigida hacia un organismo vivo
- Requiere intención

La agresión es una conducta física o verbal; no es actitud o emoción. La agresión involucra daño o lesión, que puede ser tanto física como psicológica; p. ej., todos estamos de acuerdo con que golpear a alguien con un bate de béisbol es un acto agresivo, pero también lo es poner a alguien en ridículo, decir algo hiriente o tratar de intimidar a otro. La agresión está dirigida hacia otros seres vivos. Golpear a alguien es ciertamente un comportamiento agresivo, al igual que pegarle a un gato que araña una silla nueva. Pero arrojar el casco luego de no impactar una bola, aunque sea de mal gusto, no es agresivo. Finalmente, la agresión también es intencional. El daño accidental, incluso disparar a alguien sin querer, no es agresión cuando no se pretende hacer daño.

➢ La agresión se define como cualquier comportamiento dirigido a hacer daño o herir a otro ser vivo de forma intencional.

Por lo tanto, cuando los psicólogos del deporte discuten acerca de la agresión en general, se refieren a lo que muchas personas llaman agresión "mala". Pero no toda la agresión "mala" sería agresiva de acuerdo con la definición de la psicología del deporte.

Lo que mucha gente llama ejemplos de agresión buena en el deporte –p. ej, subir a la red en el tenis– en la psicología del deporte se las llaman *conductas asertivas* (Widmeyer, Dorsch, Bray y McGuire, 2002); es decir, jugar dentro de las reglas con una elevada emotividad, pero sin la intención de hacer daño.

Ahora que ya conoce esta nueva forma de pensar la agresión, intente completar la prueba de la página 536, "¿Agresivo o no agresivo?" para verificar su comprensión del criterio que caracteriza la agresión.

LA AGRESIÓN HOSTIL Y LA AGRESIÓN INSTRUMENTAL

Los psicólogos distinguen dos tipos de agresión (Husman y Silva, 1984): la agresión hostil o reactiva y la agresión instrumental. La meta principal de la **agresión hostil** es infligir una lesión o daño psicológico a otra persona. La **agresión instrumental**, por otro lado, sucede en la búsqueda de una meta no agresiva. Por ejemplo, cuando un boxeador conecta un golpe sólido en la cabeza de su oponente, generalmente causa daño. Sin embargo, usualmente esa acción es un ejemplo de agresión instrumental: la meta principal del boxeador es ganar el combate, y al infligir daño en su oponente, sumando puntos o noqueándolo, lo puede lograr. Si el boxeador coloca a su rival contra las cuerdas y a propósito trata de castigarlo con golpes en la cabeza y cuerpo mientras busca alargar el combate conscientemente, esto se calificaría como agresión hostil (reactiva).

➢ En la agresión hostil, la meta principal es infligir lesión o daño psicológico a otro, mientras que la agresión instrumental sucede en la búsqueda de una meta no agresiva.

Aunque la distinción entre la agresión hostil y la agresión instrumental ha sido remarcada por muchos años, Anderson y Bushman (2002) sostuvieron que es muy simplista pensar en estos dos tipos de agresión como si fueran una simple dicotomía. Para apoyar este

¿Agresivo o no agresivo?

Utilizando los cuatro criterios de Gill, haga un círculo alrededor de A o N para indicar si considera la conducta en cada una de estas situaciones como agresivas (A) o no agresivas (N).

A N 1. Un defensor de fútbol americano castiga con un golpe fuerte pero reglamentario a un receptor, y más tarde aclara que quería castigar al receptor y hacer que piense dos veces antes de cruzar por el medio de nuevo.

A N 2. Un defensor de fútbol americano castiga con un golpe fuerte y antirreglamentario a un receptor.

A N 3. Un entrenador de baloncesto rompe una silla como protesta por un fallo discutido.

A N 4. Marcia, mediocampista de *hockey*, usa su palo para asestar un golpe reactivo e intencional a su oponente en la canilla, porque su contrincante le había hecho lo mismo a ella.

A N 5. Un corredor automovilístico mata a un colega competidor cuando se va encima de la cabina del coche del otro competidor saliendo de una curva.

A N 6. Tratando de hacer que el pateador del equipo contrario se preocupe y piense en las ramificaciones negativas de fallar un tiro libre en el último minuto, el entrenador Sullivan pide tiempo fuera.

A N 7. Barry sabe que John es sensible y consciente de su habilidad para ejecutar un tiro en el *green* bajo presión, por eso le dice a John que el entrenador Hall dijo que si no golpeaba mejor la pelota en el *green* sería reemplazado en el equipo. El entrenador Hall nunca dijo tal cosa.

A N 8. Jane golpea a Fran en la cabeza con una bola rápida que ella lanzó.

Respuestas

1. Agresivo. Aunque el golpe fue reglamentario, se intentó hacer daño.
2. No agresivo. No hubo intención de hacer daño.
3. No agresivo. La acción no fue dirigida a otro ser viviente.
4. Agresivo. Aunque la deportista había sido golpeada primero, la intención era hacer daño.
5. No agresivo. Aunque el otro conductor resultó muerto, no hubo intención de hacer daño.
6. Agresivo. Aunque muchos considerarían a ésta una jugada táctica inteligente, la intención fue infligir daño psicológico u otro en forma de miedo y ansiedad.
7. Agresivo. Al igual que en la pregunta 6, la intención fue la de infligir daño psicológico.
8. No agresivo. Aunque se produjo daño, no hubo intención.

argumento se realizó un estudio acerca de los actos agresivos en el deporte, donde Kirker, Tenenbaum y Mattson (2000) reportaron que una clara mayoría de los actos de agresión instrumental ocurren en conjunción con algún tipo de proceso reactivo. Específicamente, citaron un ejemplo de su estudio de un deportista que planeaba atacar a un jugador contrario por razones estratégicas (agresión instrumental), pero no lo hizo hasta que el jugador contrario lo frustrara y lo hiciera enojar a él (agresión reactiva). A causa de descubrimientos como éste, Anderson y Bushman (2002) sostuvieron que deberíamos pensar a la agresión hostil e instrumental como puntales opuestos de un continuo y reconocer que a veces la agresión podría involucrar elementos de los dos tipos.

A pesar del argumento previo, la mayoría de las agresiones deportivas son mucho más instrumentales que reactivas, como lo muestran los siguientes ejemplos:

- Un luchador aprieta las costillas de su oponente para crearle incomodidad y poder darlo vuelta.
- Un defensor le propina un golpe particularmente fuerte a un atacante para evitar que reciba un pase en la mitad de la cancha.
- Un entrenador de baloncesto pide tiempo fuera cuando un jugador rival está en la línea de lanzamientos libres: busca causar incomodidad psicológica –elevar el estado de ansiedad– y empobrecer el juego.

➢ Los profesionales de la ciencia del deporte y la actividad física deben tener una filosofía bien cultivada con respecto a la agresión instrumental aceptable y la no aceptable.

Por supuesto, tanto la agresión instrumental como la hostil pueden incluir la intención de hacer daño y lesionar y, a menudo, no pueden ser claramente distinguidas. Aunque casi toda la agresión es primariamente instrumental, eso no la convierte en aceptable. Los profesionales de la ciencia del deporte y la actividad física deben cultivar bien la filosofía para considerar qué constituye una conducta asertiva aceptable y qué es una conducta agresiva instrumental inaceptable. Vayamos ahora a los casos de agresión: entender las causas podría ayudarnos a reducir los casos de agresión.

Comprender las causas de la agresión

¿Por qué algunos niños son más agresivos que otros? ¿Qué es lo que causa que algunos deportistas pierdan el control? Los individuos agresivos ¿nacen así o son producto de su entorno? Los psicólogos han desarrollado cuatro teorías importantes que consideran las causas de la agresión: a) teoría instintiva, b) teoría de la frustración-agresión, c) teoría del aprendizaje social y d) teoría revisada de la relación frustración-agresión. Más aún, Anderson y Bushman (2002) ofrecieron un marco unificador que atraviesa varias teorías y abarca mucho del pensamiento actual acerca de la agresión. A continuación, discutiremos cada una de estas teorías.

Teoría del instinto

Según la **teoría del instinto** (Gill, 2000), las personas tienen un instinto innato de agresividad que aumenta hasta que su manifestación se vuelve imperativa. Este instinto puede expresarse directamente a través de un ataque sobre otro ser vivo o ser canalizado a través de la **catarsis**, en donde la agresión se libera o "descarga" a través de medios socialmente aceptados como el deporte. De esta manera, para un teórico del instinto, el deporte y la actividad física desempeñan un papel muy importante en la sociedad ya que habilita a las personas vías por donde canalizar sus instintos agresivos de maneras socialmente aceptadas.

Desafortunadamente, ningún instinto agresivo innato ha podido ser identificado y la noción de catarsis no ha recibido mucho apoyo. Por lo tanto, no podemos citar la teoría del instinto para reclamar que los programas deportivos y de educación física brinden métodos socialmente aceptables de canalizar las urgencias agresivas naturales.

➢ Existe poco apoyo para la teoría de la agresión instintiva o para su concepto tangencial de catarsis.

Teoría de la frustración-agresión

La **teoría de la frustración-agresión**, a veces llamada teoría del impulso, plantea que la agresión es el resultado directo de la frustración percibida al cometer un error o ante la obstrucción de una meta (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939). La hipótesis, al principio, tenía sentido intuitivo para los psicólogos porque la mayoría de los actos de agresión son cometidos cuando la gente se frustra. Por ejemplo, cuando un jugador de fútbol cree que su oponente le ha cometido falta, se frustra y le devuelve una patada al defensor. Sin embargo, esta perspectiva recibe poco apoyo hoy en día por la insistencia en que la frustración siempre debe generar agresión. La investigación y la experiencia han demostrado repetidas veces que la gente a menudo tramita la frustración o la expresa de maneras no agresivas.

➢ Existe poca evidencia de que los deportistas frustrados disminuyan sus niveles de agresión participando en deportes de roce.

➢ La teoría de la frustración-agresión, que sostiene que la frustración siempre genera agresión, no es aceptada hoy en día.

Según el contraargumento de los defensores de la teoría de la frustración-agresión, las respuestas agresivas que ocurren no siempre son obvias: en ocasiones se canalizan por vías socialmente aceptadas, como el contacto del deporte competitivo. De esta manera, al igual que los defensores de la teoría del instinto, quienes abogan por la de la frustración-agresión entienden que la catarsis juega un papel fundamental. Como ya hemos mencionado,

existe poca evidencia de la catarsis deportiva. En consecuencia, también existe poca evidencia de que personas frustradas, agresivas, y en contacto con el deporte disminuyan su nivel de agresión gracias a la práctica (Gill, 2000). De hecho, en algunas instancias se vuelven más agresivos (Arms, Russell y Sandilands, 1979). A pesar de sus puntos flojos, la hipótesis de la frustración-agresión ha contribuido a una valorable toma de conciencia con respecto al papel de la frustración en el proceso de la agresión.

Teoría del aprendizaje social

La **teoría del aprendizaje social** explica la agresión como un comportamiento que la gente aprende observando a otras personas que sirven de modelo para conductas particulares, y cuando el observador repite esos comportamientos u otros similares recibe refuerzos positivos. El psicólogo Albert Bandura (1973) descubrió que los niños que observaban a modelos adultos cometer actos violentos (golpear "ositos de peluche") repetían esas acciones más que los niños que no estaban expuestos a tales modelos agresivos. Los efectos de estos modelos eran significativos, en especial cuando los niños eran festejados por copiar las conductas de los modelos adultos.

➢ La teoría del aprendizaje social goza de considerable apoyo científico, y explica la agresión como un comportamiento que se aprende observando a otras personas; y luego, al repetir conductas similares, se recibe un refuerzo positivo.

De manera consecuente con los principios de la teoría del aprendizaje social, también se ha demostrado de forma convincente que la observación de la violencia mediática está relacionada positivamente con la agresión (Bushman y Anderson, 2001b). Específicamente, esta investigación sugiere que todos los individuos (en especial los niños) están expuestos a incontable cantidad de incidentes de violencia en los medios y aprenden muchas formas de ser agresivos. De esta manera, muchos individuos aprenden socialmente que esas acciones son maneras apropiadas de manejar desacuerdos o confrontaciones. Aunque la violencia en el deporte no fue el punto central de estos estudios, todos hemos sido testigos de la frecuencia con que los medios reportan violencia en el deporte, y no hay razón para creer que los jóvenes atletas están menos afectados por la violencia de los medios de lo que lo están los niños en general.

Los psicólogos del deporte y sociólogos del deporte han estudiado el *hockey* sobre hielo por la cualidad persuasiva de las acciones deportivas agresivas ilegales, como las peleas. Smith (1988) descubrió que la violencia prevalente en el deporte profesional es copiada por los jugadores jóvenes aficionados. De hecho, la agresión es valorada en el *hockey* sobre hielo, y los jugadores aprenden rápido que ser agresivos es una manera rápida para ganar reconocimiento personal. Muchos entrenadores, padres y compañeros de equipo aceptan y refuerzan estos actos de agresión. Los jugadores de *hockey* jóvenes observan a sus héroes en la televisión desplegando la conducta agresiva y, posteriormente, reciben reconocimiento por exhibir conductas similares.

Un caso de comportamiento aprendido: el agresivo Billy

Billy, de 17 años, un portero de los Buffalo Bombers de la liga infantil de *hockey*, queda enredado con sus compañeros de equipo y oponentes en una disputa dentro de la red. Billy recibe un golpe y queda mareado, pero no está seguro de quién o qué lo golpeó. Enojado, se desquita golpeando al oponente más cercano en la nariz. El árbitro saca a Billy del partido. El entrenador le dice que no debería lanzar un golpe de esa manera porque el equipo lo necesita y que no es de ayuda estar sentado en la banca. Sin embargo, más tarde Billy escucha a su entrenador alardear con un asistente, "Qué buen luchador y competidor que es Billy", lo que hace que Billy se sienta bien.

En casa, el padre de Billy parece orgulloso de su actuación. Le dice a Billy que nunca comience una pelea ni que le pegue a nadie en el hielo, pero que debe ser un hombre y defenderse: "El *hockey* es un juego de ganar o morir, y no debes dejar que nadie te pase por encima; después de todo, no ves a ningún portero de la NHL aceptar ninguna tontería de nadie".

Posteriormente, Billy se ha convertido en un portero a quien sus rivales temen; cualquiera que afloje en la pista tiene altas probabilidades de recibir un buen golpe de parte de Billy. ¡Ahora Billy observa a los profesionales para aprender a ser duro y golpear sin ser expulsado del partido!

Adaptado de Martens, 1982a.

La investigación del aprendizaje social en el deporte muestra que a la mayoría de los deportistas no se les enseña a ser abruptamente violentos. Sin embargo, la agresión puede aparecer y de hecho sucede en todos los deportes. Evidencias recientes también indican que los deportistas tienen intención de ser agresivos durante las competencias (Widmeyer, Dorsch, y cols., 2002). Una patinadora artística puede, por ejemplo, intentar sacar de concentración a una oponente y hacer comentarios hirientes como "Escuché que los jueces dijeron que un traje como ése es antirreglamentario este año". Éste es un ejemplo de agresión sutil, pero la intención aún sigue siendo herir al otro. La mayoría de los padres y entrenadores no perdonan los ataques no provocados; aun así la agresión a menudo es ratificada como respuesta a los actos agresivos de otra persona. Por ejemplo, se le ordena a una joven jugadora de baloncesto que no viole las reglas y que no cometa faltas, pero en un juego particularmente trabado, con codos que van y vienen debajo del tablero, se le pide que devuelva el favor. Finalmente, la investigación de la psicología del deporte ha demostrado también actos antirreglamentarios de agresión deportiva (p. ej., pegar palazos o enganchar con el palo de *hockey*) que a menudo no se penalizan. Por esta razón, los deportistas reciben refuerzos de éxito deportivo por estas acciones (Sheldon y Aimar, 2001).

La teoría del aprendizaje social cuenta con un importante apoyo científico (Bandura, 1977b; Thirer, 1993). Enfatiza el papel que los otros significativos juegan en el desarrollo y control de la agresión, porque el modelo y el refuerzo son las formas fundamentales en las que la gente aprende las conductas agresivas.

Teoría revisada de la frustración-agresión

La **teoría revisada de la frustración-agresión**, también llamada teoría de neoasociación cognitiva por los teóricos contemporáneos, combina elementos de la hipótesis original de la frustración-agresión con la teoría del aprendizaje social. De acuerdo con esta perspectiva ampliamente apoyada, la frustración no siempre conlleva la agresión, aumenta la probabilidad de agresión al aumentar la excitación, la ira y otros pensamientos y emociones (Baron y Richardson, 1994; Berkowitz, 1965, 1969, 1993). Sin embargo, el incremento de la excitación y la ira resulta en agresión sólo cuando ciertas claves socialmente aprendidas señalan la agresión como un mecanismo pertinente para esa situación particular. Si las claves aprendidas socialmente señalan que la agresión es inapropiada, no se manifestará. Por ejemplo, un defensor de fútbol americano que se siente frustrado después de haber sido fuertemente golpeado en una jugada de pase profundo que terminó en anotación, podría arremeter contra su oponente si sus entrenadores toleraran ese comportamiento. Sin embargo, si sabe que será puesto en la banca en el siguiente juego por reaccionar en forma violenta, el comportamiento agresivo es menos probable que ocurra.

Modelo general de la agresión

Aunque las teorías del aprendizaje social y la teoría revisada de la frustración-agresión han mejorado nuestra comprensión de la agresión deportiva, los investigadores contemporáneos están descubriendo que la agresión es mucho más complicada de lo que se pensaba originalmente (Anderson y Bushman, 2002; Widmeyer, Dorsch, Bray y McGuire, 2002). Por ejemplo, aunque se ha descubierto que la frustración ciertamente aumenta la probabilidad de agresión, eso es solamente un caso situacional. Una variedad de factores personales –p. ej., creencias y actitudes– y factores situacionales –p. ej., provocación, estadios repleto y calurosos, e incentivos por ser agresivos– influyen en el comportamiento agresivo. Para ayudar a guiar a los interesados en estudiar y reducir la agresión, Anderson y Bushman (2002) han desarrollado un marco unificador –el modelo general de la agresión– para entender la agresión.

En la figura 23.1 se describe el proceso de la agresión, basado en el modelo de Anderson y Bushman. Primero, existe una especie de canal de entrada de la agresión. Acorde con la perspectiva del comportamiento de interacción persona-en-situación remarcada a lo largo de este texto, por ejemplo, tanto los factores personales como los situacionales y su singular interacción determinan la propensión de una persona para la agresión. Es decir, la personalidad (p. ej., se ha descubierto que los deportistas orientados a satisfacer su ego son más agresivos que los deportistas orientados a la tarea) y la situación (p. ej., la rivalidad intensa se asocia con el aumento de la agresión) determinarán la probabilidad de que alguien sea agresivo. A medida que se experimentan estas agresiones, el estado interno se altera. Por ejemplo, un atleta experimentará un cambio en el estado interno cuando se sienta frustrado de alguna manera, quizá por perder un partido o por haber jugado mal, y puede creer que la agresión es una manera apropiada de abordar las disputas. El cambio del estado interno del deportista se caracteriza por el aumento de la excitación, los cambios de humor y las secuencias de pensamientos hostiles o esquemas, todo lo cual se alimenta uno de otro en torno de ciertos resultados: una acción reflexiva o un comportamiento agresivo surgirá según se evalúe la entrada de estímulos y el resultado que esto produzca en el estado interno. De esta manera, la agresión ocurre como resultado de un complejo proceso mediado por los propios pensamientos y emociones, que surge de la interacción de numerosos factores personales y situacionales.

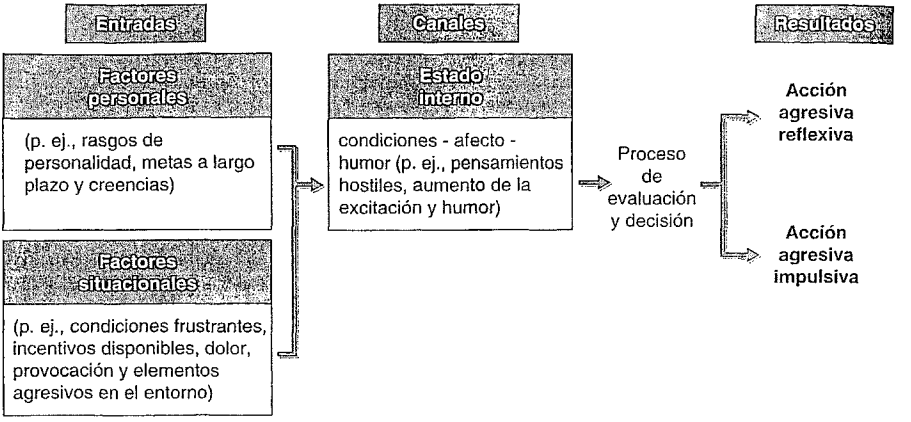


Figura 23.1 El modelo general de la agresión.

ANÁLISIS DE LA AGRESIÓN DEPORTIVA: CONSIDERACIONES ESPECIALES

Los psicólogos del deporte no han puesto a prueba solamente las teorías de la agresión en ámbitos deportivos; también han analizado otros temas de importancia, como lo son la relación entre la agresión y los siguientes cinco factores: los espectadores, el razonamiento de juego, las lesiones deportivas, el desempeño deportivo y la atmósfera moral del equipo, y la agresión y los determinantes de la agresión específicos del deporte.

LOS ESPECTADORES Y LA AGRESIÓN

El deporte competitivo difiere de muchas otras actividades porque se lleva a cabo, generalmente, ante la presencia de fanáticos y espectadores. Los fanáticos de los partidos y los juegos por lo general no son observadores pasivos: se identifican con sus equipos. Usualmente su participación es bien intencionada y de apoyo, pero en ocasiones aparece la violencia del fanático. Para responder a las preocupaciones acerca de la violencia de los fanáticos, los psicólogos del deporte han estudiado la agresión de los espectadores.

Los psicólogos primero probaron la teoría de la catarsis para determinar si los fanáticos se vuelven más o menos agresivos luego de presenciar eventos deportivos. En general, los investigadores encontraron que observar eventos deportivos no disminuye el nivel de agresión del espectador. Más aún, observar algunos roces deportivos violentos en realidad aumenta la predisposición agresiva de los espectadores (Wann, Schrader y Carlson, 2000). Sin embargo, la agresión generalmente no ocurre, a menos que se presenten otros factores de agresión en el entorno o relacionados con el juego. Por ejemplo, los estudios de espectadores de *hockey* han mostrado que la agresión de los fanáticos es más probable que surja de muchachos jóvenes marginados y bajo la influencia del alcohol (Cavanaugh y Silva, 1890; Russell y Arms, 1995). La rivalidad también se asocia con la violencia de los fanáticos. Smith (1983) también descubrió que los actos de agresión menor en el campo (p. ej., un pequeño empujón entre jugadores o una discusión caliente acerca de un fallo) se asociaban con la posterior agresión por parte de los espectadores. Finalmente, un estudio demostró que la agresión (p. ej., minutos de penalización) en el *hockey* sobre hielo intercolegial estaba relacionada con la diversión (DeNeui y Sachau, 1996). Por esta razón, los fanáticos pueden estar buscando algo más que pura y justa acción en los partidos: buscan comportamientos violentos como fuente de diversión.

Los directivos y administradores deportivos deberían evaluar todos estos descubrimientos como ayuda para disminuir las probabilidades de violencia (p. ej., eliminando la venta de alcohol y estableciendo una estricta capacidad de asientos para minimizar la densidad de la multitud). Obviamente, los entrenadores y jugadores deberían mantener el control emocional en la cancha para asegurarse de no ser responsables de disparar la agresión. Los padres también deberían explicar a sus hijos los objetivos del deporte y considerar que no es apropiado presenciar violencia como fuente de diversión.

El razonamiento de juego y la agresión

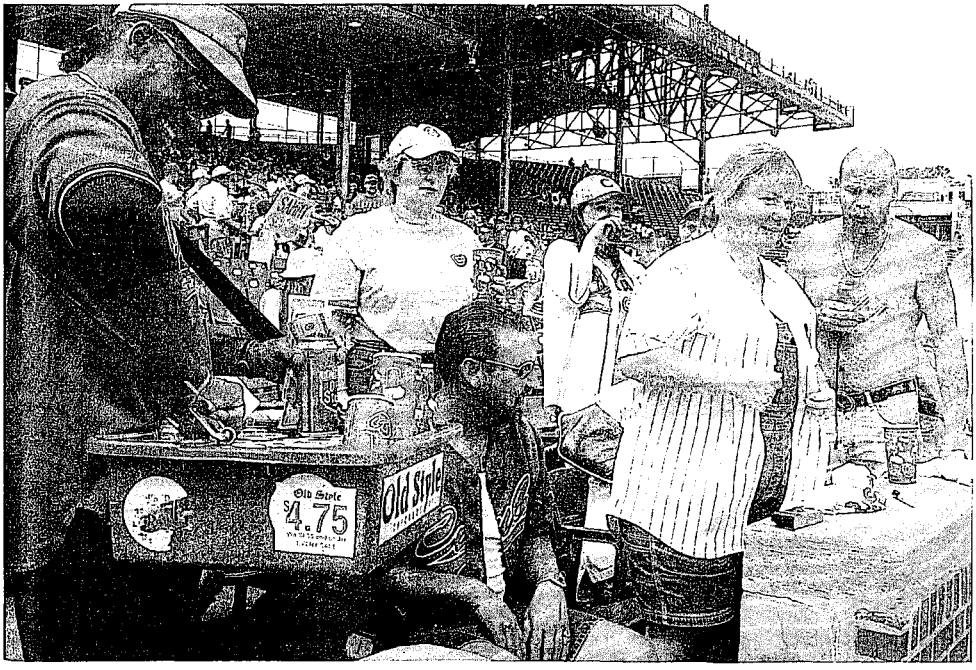
Un descubrimiento alarmante producto de una investigación sacó a la luz que muchos deportistas consideran algunos actos de agresión como violentos en general, pero apropiados en el ámbito deportivo (Bredemeier y Shields, 1984, 1986). Por ejemplo, las peleas son consideradas apropiadas para ciertas situaciones deportivas –p. ej., si un lanzador te apunta intencionalmente a la cabeza–, mientras no sería tolerado ningún tipo de pelea en la banda de música de la escuela. Este doble parámetro se llama **razonamiento de juego** (o *moral entre paréntesis*).

Desafortunadamente, la gente está aprendiendo y creyendo que está bien ser más agresivo en el deporte que en otros contextos de la vida. Esto presenta un problema. Primero, la agresión conlleva un riesgo de daño o lesión. Por otro lado, el deporte puede y debería educar a los niños acerca de la manera adecuada de comportarse dentro y fuera del deporte. Permitir, o aplaudir, conductas agresivas en el deporte envía un mensaje equivocado a los niños. Los profesionales del deporte deben definir específicamente la conducta adecuada y dejar en claro que cualquier forma de agresión que no es aceptada en la sociedad tampoco es apropiada para el deporte.

El comisionado de la NBA, David Stern, actuó de manera ejemplar al sancionar a Lantrell Sprewell por atacar a su entrenador, y dijo: "Un deporte de liga no tiene que aceptar o perdonar un comportamiento que no sería tolerado en ningún otro segmento de la sociedad" (Mihoces, 1997), y demostró claramente que la moral entre paréntesis no sería tolerada. La reacción de los fanáticos fue de apoyo para Stern y para las decisiones que tomó la liga, lo cual esperamos signifique un cambio en la actitud previamente aceptada hacia la moral entre paréntesis en el deporte.

Las lesiones deportivas y la agresión

Además de las cuestiones éticas en relación con lo adecuado o inadecuado de la agresión en el deporte, se acumula evidencia que demuestra que el juego agresivo está relacionado con lesiones deportivas. Katorji y Cahoon



Un agradable día en el campo de juego podría volverse desagradable si los fanáticos están bajo la influencia del alcohol. Los directivos deportivos interesados en disminuir la agresión de los fanáticos deberían considerar limitar, o incluso eliminar, la venta de bebidas alcohólicas.

(1992), por ejemplo, reportaron los resultados de entrevistas con jugadores y fisioterapeutas que indicaban que el 59% de las lesiones de los jugadores de la liga junior B de *hockey* provenían de actos de agresión de sus rivales. De manera similar, en un estudio del *hockey* universitario en Norteamérica, Hayes (1975) encontró que el 15% de todas las lesiones estaban relacionadas con los penales, muchas de las cuales fueron por un simple tropiezo. Finalmente, el 40% de las lesiones de médula espinal en el *hockey* canadiense de jugadores de entre 16 y 20 años de edad eran resultado de topetazos por la espalda, una forma de agresión. Aunque no todas las faltas incluyen la "intención de hace daño", Widmeyer, Dorsch, Bray y McGuire (2002) descubrieron que en ocasiones los jugadores tienen la intención de hacer daño. Por lo tanto, aunque no se puede determinar el número preciso de lesiones intencionales, queda claro que la agresión está relacionada con el aumento de lesiones deportivas.

El desempeño deportivo y la agresión

Algunos entrenadores y deportistas creen que la agresividad mejora el desempeño deportivo, tanto para el equipo como a nivel individual. Por ejemplo, el jugador de baloncesto Kermit Washington dijo que ser malo lo ayudaba a que no lo estén empujando de un lado a otro en la cancha. El defensa de fútbol americano Jack Tatum afirmó que su equipo tenía más oportunidades de ganar si él castigaba a sus rivales en todos los partidos (Papanek, 1977). Ciertamente, la relación entre la agresión y la actuación es compleja, y ha habido muchos casos en los cuales los actos agresivos han sido "recompensados" con el resultado. Se considera, por ejemplo, la estrategia de tener un jugador no muy habilidoso para que cometa actos agresivos contra sus oponentes, y buenas habilidades para distraer a un jugador superior o incitarlo a pelear.

Algunos psicólogos del deporte están de acuerdo en que la agresión facilita la obtención del resultado y mejora el rendimiento (Widmeyer, 1984), mientras otros creen que no (Gill, 2000). La investigación es difícil de interpretar porque no se han marcado diferencias claras entre la agresión y la conducta asertiva. Silva (1980) sostuvo que la agresión no facilita el desempeño porque eleva la excitación de la persona y cambia el foco de atención a metas que no tienen que ver con el juego (p. ej., lastimar al oponente).

➢ Los profesionales de la ciencia del deporte y la actividad física deben decidir si validan una mejor actuación deportiva a costa de un aumento de la agresión o si se comprometen más con el efecto que causa el deporte en sus participantes.

A fin de cuentas, la relación de la agresión con el desempeño puede quedar en un segundo plano. Existen cuestiones más importantes, como valorar la buena actuación antes que todo, la preocupación por los deportistas y el deseo de asegurar que la agresión no paga; pero aquellos que son agresivos sí lo hacen (Widmeyer, 1984).

La atmósfera moral del equipo y la agresión

Se ha descubierto un fuerte vínculo entre la atmósfera moral de los equipos y los actos de agresión entre los deportistas (Stephens, 2001; Stephens y Bredemeier, 1996; Stephens y Kavanagh, 2003). Por ejemplo, Stephens (2001) encontró que los principales pronósticos de las tendencias agresivas en los jugadores juveniles de baloncesto incluían la percepción del comportamiento agresivo de sus compañeros de equipo en ese mismo momento y su deseo de lesionar a otros a pedido del entrenador. Stephens y Bredemeier (1996) también demostraron que la agresividad del deportista se encuentra influenciada por las normas del equipo y las percepciones de agresividad, así como por el apoyo que el entrenador le adjudique a esas normas. De esta manera, los entrenadores y compañeros de equipo desempeñan un papel especial e importante para crear una atmósfera moral en el equipo que influye sobre la agresividad de los deportistas.

Los determinantes de la agresión específicos del deporte

Además de las teorías generales de la agresión discutidas previamente, se ha publicado un número de explicaciones para la agresión específica del deporte (Widmeyer, Bray, Dorsch y McGuire, 2001). Específicamente, los deportistas se comportan agresivamente porque

- alguien ha sido agresivo con ellos,
- el oponente lo ha hecho enojar,
- tienen tendencia a satisfacer su ego y poco desarrollo de la moral (véase el cap. 24),
- quieren demostrar lo duros que son,
- creen que es parte de su función en el equipo y
- sienten la presión del grupo para ser agresivos.

Otro descubrimiento ha sido que mientras más frecuentemente los equipos compiten entre sí, más probabilidades tienen de ser agresivos (Widmeyer y McGuire, 1997).

Aplicar el conocimiento a la práctica profesional

Consolidemos ahora nuestro conocimiento acerca de la agresión y discutamos de qué manera podemos desarro-

llar estrategias para controlar la agresión en el ambiente del deporte y la actividad física. Primero, examinamos las situaciones en donde la agresión tiene más oportunidades de ocurrir. A continuación, discutimos estrategias para modificar las acciones agresivas y enseñar el comportamiento apropiado.

Comprender cuándo es más probable la agresión

Se espera que ciertas situaciones provoquen conductas agresivas. La agresión es posible que surja cuando los deportistas están frustrados. Los deportistas suelen sentirse frustrados cuando van perdiendo, perciben un mal arbitraje, están avergonzados, están doloridos o están jugando por debajo de su nivel. Perder por un amplio margen, perder frente a un oponente que juega mejor y jugar mal, han sido situaciones especialmente significativas relacionadas con la agresión (Widmeyer, Dorsch, Bray y McGuire, 2002). Los profesores y entrenadores, por lo tanto, deberían ser particularmente sensibles para detectar y controlar la agresión en estas situaciones frustrantes.

Modificar las reacciones agresivas

Desafortunadamente, no siempre podemos controlar las situaciones que causan frustración. Pero podemos observar a los deportistas más de cerca y quitarlos de la situación al primer signo de agresión. O, mejor aún, podemos enseñar a los atletas habilidades para controlar sus emociones y sus reacciones a la frustración. Por ejemplo, un jugador de *hockey* sobre hielo, que con frecuencia se frustraba durante los partidos, respondía agresivamente y pasaba cada vez más tiempo en la casilla de castigo, fue capaz de aprender habilidades para manejar el estrés (Silva, 1982). Gracias al entrenamiento, el jugador redujo sus respuestas agresivas y permaneció en el partido en vez de estar en la casilla. Gracias a descubrimientos como éste, los psicólogos del deporte (Widmeyer, 2002) han recomendado a los entrenadores estimular condiciones frustrantes para que sus jugadores tengan la oportunidad de practicar estrategias de control emocional bajo presión.

➤ El entrenamiento del manejo del estrés puede ayudar a los alumnos y deportistas a dominar situaciones frustrantes.

Un énfasis exagerado en la victoria es la raíz de muchas de las frustraciones. Tratar de ganar no está mal, pero la victoria no debería enfatizarse al punto de que surja la agresión luego de una derrota. Este nivel de frustración es un signo de que la victoria debe colocarse en perspectiva.

➤ Los profesionales del deporte y la actividad física tienen la responsabilidad moral de distinguir claramente la conducta asertiva de la agresión dirigida a lesionar.

Debemos delinear la agresión entre la intensidad y la asertividad –buena agresión– e instruir a los participantes apropiadamente.

Enseñar el comportamiento apropiado

Una vez que conoce lo que conforma la agresión y lo que es el juego intenso, apropiado o asertivo, puede utilizar estrategias de aprendizaje social (modelaje y refuerzo; véase el cap. 6) para enseñar a los participantes los comportamientos apropiados. Usted debe explicarle a los jugadores por qué determinados comportamientos son apropiados o inapropiados. (Este tema se analiza con mayor detalle en el capítulo 24).

Además de aprender la conducta apropiada, los deportistas deberían saber cómo resolver conflictos y disputas de manera no violenta. Una escuela media en Maryland instituyó un programa para brindar este entrenamiento, el cual mejoró el clima de la escuela (Miller, 1993). Su programa para resolver conflictos entre pares comenzó identificando a los estudiantes con buen liderazgo y habilidades comunicativas para que sirvieran como pares mediadores para resolver conflictos entre otros estudiantes. Luego se les enseñó a estos líderes estudiantiles a implementar los siguientes pasos para la resolución no violenta de conflictos.

1. Acordar una reunión. Hacer que los disputantes se pongan de acuerdo para reunirse con el estudiante mediador (pero sin sentarse uno al lado del otro en la reunión).
2. Grabar los hechos. A cada disputante se le brinda la oportunidad de contar su parte de la historia. El estudiante mediador escucha, pero no toma partido por nadie.
3. Expresar sentimientos. Cada disputante expresa sus sentimientos en relación con el evento, y el mediador repite lo que se dice para asegurar la claridad del significado.
4. Buscar una solución. Cada disputante expresa las consecuencias positivas de resolver el conflicto. El mediador enfatiza los puntos de acuerdo en relación con los beneficios de la resolución del conflicto.

5. Subrayar los cambios necesarios. Cada disputante enumera lo que podría hacer para resolver el conflicto.
6. Desarrollar un plan de acción. Se desarrolla un plan de acción y cada disputante lo firma, e indican su compromiso con el plan de acción y para resolver el conflicto de forma cooperativa.
7. Cumplir con el plan. Después de un corto tiempo, se les pregunta a los disputantes si el problema todavía existe.

Aunque éste no es el único modelo de resolución de conflictos y no funciona necesariamente en todos los ámbitos, claramente demuestra el valor y la importancia de enseñar a los niños a resolver conflictos de manera no violenta.

Dados los crecientes niveles de violencia en la sociedad, es poco probable que la violencia escolar se reduzca por sí misma. Los educadores físicos y entrenadores deben enseñar a los niños técnicas no violentas para resolver las disputas.

Controlar la agresión del espectador

No solamente se puede trabajar para controlar la agresión de los atletas; también se pueden utilizar estrategias con los espectadores. Aquí enumeramos algunas estrategias generales para controlar la agresión del espectador:

1. Desarrollar políticas estrictas de control del alcohol o prohibir el alcohol en las competencias deportivas.
2. Penalizar a los espectadores (p. ej., expulsarlos) inmediatamente por actos agresivos. Detener la agresión no bien comienza e informar a los otros espectadores que no será tolerada.

¿Agresión buena o mala?

Tom Martínez es el nuevo entrenador principal de fútbol americano en la escuela secundaria Aurora. Recibe un programa con una tradición perdedora y una reputación de jugadores muy agresivos que cometen infracciones flagrantes y faltas sucias. Como ex jugador de un equipo mayor universitario, Tom sabe que se requiere intensidad para ser bueno, pero él adhiere a la filosofía de que los golpes sucios y jugar para lesionar físicamente al rival son inapropiados. Él cree que el primer paso para remediar la situación en Aurora es marcarles a los jugadores la diferencia entre agresión adecuada e inadecuada. Él recuerda qué difícil y frustrante fue para él cuando un entrenador lo felicitaba por jugar agresivamente y otros los reprimían por las mismas acciones.

Tom se reúne con su equipo de ayudantes, y todos se ponen de acuerdo en ser concisos para distinguir entre juego asertivo y agresión. Adoptan las siguientes pautas, las explican al equipo y recompensan de forma consistente la demostración de juego intenso, limpio y bueno, mientras que castigan inmediatamente la agresión.

Pautas de la escuela secundaria Aurora

Acciones apropiadas

Choques duros dentro de las reglas y dentro del campo de juego

Ayudar a los oponentes a levantarse del suelo luego de un golpe duro

Reconocer las buenas jugadas del oponente

Acciones inapropiadas

Hacer placajes y golpes fuera de lugar

Acciones reglamentarias que apuntan a castigar físicamente al oponente (p. ej., cortar la carrera del receptor golpeando con el hombro)

Ir por la cabeza (hacer un placaje apuntando a la cabeza) o bloqueos desde atrás apuntando a las rodillas

Empujar y sacudir a los oponentes después de que sonó el silbato

Comentarios intimidatorios (p. ej., "Si piensas que eso fue fuerte, espera a ver el próximo")

Charlatanería fuera del campo de juego acerca de lesionar o lastimar oponentes

3. Cuando se contrate árbitros, se convocará a los que se sabe que no toleran la agresión en el campo de juego.
4. Informar a los entrenadores que no se tolerarán muestras de agresión de su parte.
5. Trabaja con los medios de comunicación para dejar clara la importancia de no glorificar los actos de agresión en las coberturas deportivas.

La *International Society of Sport Psychology* ha desarrollado una declaración acerca de su postura con respecto a la agresión en el deporte (véase "Recomendaciones para controlar la agresión y la violencia en el deporte). Incluye consejos para todo el personal que vive del deporte: directores, entrenadores, representantes de los medios de prensa y deportistas (Tenenbaum y cols., 1997).

Recomendaciones para controlar la agresión y la violencia en el deporte

La International Society of Sport Psychology (Sociedad Internacional de Psicología Deportiva) ha adoptado la siguiente postura con respecto a la agresión y la violencia deportiva:

Recomendación 1: los directivos deben hacer una revisión profunda de las penalidades para que las transgresiones resulten en castigos que tengan una mayor carga punitiva y no sean un potencial refuerzo.

Recomendación 2: los directivos deben asegurar el entrenamiento adecuado para los equipos, en especial en las categorías juveniles, que enfatice un código de conducta de juego limpio entre los participantes.

Recomendación 3: los directivos deberían prohibir el consumo de bebidas alcohólicas en eventos deportivos.

Recomendación 4: los directivos deberían asegurar que las instalaciones sean adecuadas, y tener en cuenta las necesidades de espacio y *catering*, y la provisión de elementos de bienestar modernos.

Recomendación 5: los medios de prensa deben colocar en la perspectiva adecuada los incidentes aislados de agresión que ocurran en el deporte, en vez de ponerlos como "titulares".

Recomendación 6: los medios de prensa deberían promover una campaña para disminuir la violencia y la hostilidad en el deporte, lo cual debería involucrar la participación y el compromiso de los deportistas, entrenadores, directivos, árbitros y espectadores.

Recomendación 7: los entrenadores, directivos, deportistas, medios de prensa, árbitros y figuras de autoridad (policía) deberían participar en seminarios que traten el tema de la agresión y la violencia para asegurarse de que comprenden el tema de la agresión, por qué sucede, el costo de los actos agresivos y de qué manera se puede controlar el comportamiento agresivo.

Recomendación 8: los entrenadores, directivos, árbitros y los medios de prensa deberían alentar a los atletas a comprometerse con un comportamiento social positivo y castigar a aquellos que demuestran actos de hostilidad.

Recomendación 9: los deportistas deberían formar parte de los programas dirigidos a reducir las tendencias de las conductas hacia la agresión. Endurecer las reglas, imponer castigos más severos y modificar los patrones de refuerzo son sólo partes de la respuesta para inhibir la agresión en el deporte. En definitiva, los deportistas deben asumir responsabilidades.

Reimpreso con permiso de G. Tenenbaum y cols., 1997, "Agression and violence in sport: An ISSP position stand", *ISSP Newsletter* 1:14-17. © Gershon Tenenbaum, ISSP.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Definir agresión.

   La agresión es una conducta dirigida con el objetivo de hacer daño o lesionar a otro ser vivo. Para que un acto se considere agresivo, debe cumplir con cuatro criterios: debe ser un comportamiento real, debe implicar un daño o lesión, debe estar dirigido hacia otro ser viviente y debe incluir intención. La agresión se diferencia de la conducta asertiva deportiva.

2. Identificar las causas de la agresión.

   Cuatro teorías explican por qué ocurre la agresión: la teoría del instinto, la teoría de la frustración-agresión, la teoría del aprendizaje social y la teoría revisada de la frustración-agresión. La teoría del instinto y la hipótesis original de la frustración-agresión han recibido poco apoyo; tampoco fue bien aceptada la noción de catarsis –liberar la agresión acumulada a través de metas socialmente aceptadas, como el deporte y la actividad física– como reductora de la agresión. La teoría revisada de la frustración-agresión y la teoría del aprendizaje han recibido un fuerte apoyo. La frustración predispone a los individuos a la agresión, y la agresión ocurre si las personas han aprendido que la agresión es una manera adecuada de reaccionar ante la frustración. Los modelos que han seguir y el refuerzo pueden ser determinantes poderosos de la conducta agresiva. Los espectadores también utilizan la agresión; y ellos también, al igual que los deportistas, a veces pasan por alto conductas que no serían aceptables para la sociedad (razonamiento de juego). Hoy en día, el modelo general de la agresión es utilizado para unificar estas teorías.

3. Examinar las consideraciones especiales relacionadas con la agresión y el deporte.

   Se ha descubierto que presenciar un evento deportivo no disminuye los niveles de agresión del espectador. La violencia de los fanáticos es más probable que ocurra bajo ciertas condiciones (p. ej., en multitudes) y entre ciertos individuos (p. ej., hombres jóvenes y marginados). Se ha descubierto que los deportistas perciben que algunos actos agresivos son inapropiados en general, pero adecuados para el entorno deportivo. Este doble parámetro es llamado "moralidad entre paréntesis" o razonamiento de juego.

4. Explicar la relación entre agresión y desempeño.

   Se ha descubierto que la agresión facilita el desempeño deportivo en algunos casos, pero no en otros. A fin de cuentas, la relación entre agresión y desempeño puede ser menos importante si los entrenadores creen que la actuación debe valorarse más que cualquier cosa y si están más preocupados por si los deportistas aprenden que la agresión es inadecuada o inútil. Finalmente, se ha descubierto un fuerte vínculo entre la atmósfera moral de juego y los actos agresivos entre los deportistas.

5. Inferir las repercusiones de la investigación para ayudar a controlar la agresión.

   Algunos descubrimientos de investigaciones dieron paso a importantes repercusiones para guiar la práctica. Éstas incluyen reconocer cuándo la agresión tiene mayor probabilidad de ocurrir, enseñar a los deportistas a manejar estas situaciones, enseñar las conductas adecuadas y modificar los comportamientos agresivos inadecuados.

PALABRAS CLAVE

agresión
agresión hostil
agresión instrumental
catarsis
razonamiento de juego
teoría de la frustración-agresión
teoría del aprendizaje social
teoría del instinto
teoría revisada de la frustración-agresión

PREGUNTAS DE REVISIÓN

1. ¿Qué es la agresión? ¿Cómo se diferencia de la conducta asertiva?
2. Describa los cuatro criterios para considerar agresivo un acto.
3. ¿Cuáles son las cuatro teorías de la agresión? Describa los contenidos principales de cada una. ¿Cuál tiene mayor aceptación y por qué?
4. ¿Qué es la catarsis? ¿Qué consecuencias tiene para guiar la práctica?
5. ¿Qué factores están asociados con la violencia del espectador?

6. ¿Qué es el razonamiento de juego específico del deporte, o "moralidad entre paréntesis"? ¿Cuáles son las consecuencias para los profesionales?
7. Explique la relación entre la agresión deportiva y el desempeño.
8. ¿En qué situaciones es más probable que ocurra la agresión?

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. Ha aprendido que la agresión puede involucrar tanto el daño psicológico como el físico a otras personas. Aunque resulta bastante fácil dar ejemplos de agresión física en el ambiente deportivo, la agresión psicológica puede se más sutil y difícil de identificar. Describa formas de agresión psicológica que haya experimentado o presenciado en el ámbito deportivo.
2. Ha sido nombrado comisionado de la Liga Nacional de *Hockey*. Debido a una preocupación creciente acerca de las peleas y el juego agresivo, el gobierno ha amenazado con intervenir en la administración de la liga a menos que mejore la situación en el lapso de un año. Discuta acerca de lo que haría para detener las peleas y la agresión.

24

Desarrollo del carácter y la buena conducta deportiva

Después de leer este capítulo, debe ser capaz de

1. definir el desarrollo del carácter y la buena conducta deportiva,
2. explicar cómo se desarrollan el carácter y la buena conducta deportiva,
3. identificar la importante conexión que existe entre el razonamiento moral y la conducta ética,
4. explicar de qué forma se puede influir en el carácter y en la buena conducta deportiva, y
5. describir los efectos del triunfo sobre el desarrollo del carácter y la buena conducta deportiva.

Hemos oído durante años que el deporte y la actividad física forjan el carácter y determinan el desarrollo de los valores morales. Entre las decenas de ejemplos que ilustran lo dicho, vale la pena recordar que, como estudiante universitario, el jugador de fútbol americano Chip Reeves, del *Wake Forest*, inició un programa de ayudantes de Santa Claus para hacer llegar regalos a los pobres en Navidad, que la golfista profesional Patty Sheehan patrocina un hogar para adolescentes con problemas, y que el maratonista campeón de las Olimpíadas Kip Keino ha adoptado y criado a más de cien niños huérfanos en su Kenya natal (Deford, 1987).

Sin embargo, algunos de los modelos de referencia más populares en los últimos años han sido "los malos y las malas" de los deportes: en el tenis, John McEnroe; en el fútbol americano, Jack Tatum (apodado "el asesino"); y en el baloncesto, Charles Barkley, cuyas malas conductas incluían escupirles a los fans que le desagradaban. Además, la cobertura mediática de las Olimpíadas del invierno de 1994 fue inundada por la noticia de que los asociados a la patinadora Tonya Harding habían atacado a su rival Nancy Kerrigan. La pregunta que se plantea frente a este tipo de sucesos es si se puede afirmar con certeza que la participación en un deporte forja el carácter y, de ser así, si en el desarrollo del carácter desempeñan algún papel los profesionales de las ciencias aplicadas al deporte y al ejercicio. Antes de intentar una respuesta, trataremos de explicar qué entendemos por carácter y buena conducta deportiva.

Definición de carácter, juego limpio y buena conducta deportiva

Es difícil definir el carácter y la buena conducta deportiva. En general, todo el mundo sabe qué significan esos términos, pero raras veces se los define con precisión (Martens, 1982a) o se coincide exactamente sobre su significado. Por ejemplo, la gran tenista Chris Evert dice que tener espíritu deportivo –o lo que nosotros llamaremos buena conducta deportiva– equivale a actuar con clase y dignidad (Ross, 1992), y el excelente jugador de baloncesto David Robinson define el espíritu deportivo como la cualidad de jugar con todo el corazón e intensamente, pero también con respeto por los adversarios (Ross, 1992). Estas dos definiciones son muy diferentes. Además, ¿qué significa exactamente actuar de forma respetuosa o con clase y dignidad? Un golfista podría decir que significa no hablarle al rival durante el juego, pero un jugador de béisbol podría pensar que está bien hablarle al lanzador contrario. Asimismo, deslizarse con fuerza contra la segunda base para interrumpir un doble juego sería lo esperable y no resultaría incorrecto en el béisbol universitario, pero casi todos nosotros desalentaríamos esa conducta en el *T-ball* con niños de 6 y 7 años (*T-ball* o *tee-ball* es el béisbol para niños pequeños con un soporte [*tee*] de bateo).

➢ No existe una definición de buena conducta deportiva aceptada universalmente.

En su libro *Character Development and Physical Activity* (El desarrollo del carácter y la actividad física) Shields y Bredemeier (1995) indicaban que aunque el carácter y la buena conducta deportiva sean difíciles de definir, pertenecen al área general de la moralidad en el contexto del deporte. Eso significa que tienen que ver con las creencias, los juicios de valor y las acciones relacionadas con lo que las personas consideran correcto y ético o incorrecto y no ético en ese ámbito. Específicamente, Shields y Bredemeier propusieron que la moralidad deportiva comprende tres conceptos relacionados, a saber: juego limpio, buena conducta y carácter.

Juego limpio

En el deporte de competición, el **juego limpio** es necesario para que todos los participantes puedan tener una probabilidad equitativa de conseguir la victoria. Para que el juego sea limpio, todos los contendientes deben entender y cumplir no sólo las reglas formales que rigen el encuentro deportivo, sino también el espíritu de cooperación y las reglas de juego no escritas pero necesarias para que una contienda sea justa (Shields y Bredemeier, 1995). Por ejemplo, en un programa de fútbol americano juvenil destinado a aumentar al máximo la participación de todos los niños, puede ser necesario que todos los jugadores intervengan en todos los cuartos de la competencia. Sin embargo, un director técnico puede violar el espíritu de la regla si los hace ingresar como suplentes al partido en todos los cuartos, pero los deja participar en una sola jugada por cuarto o sólo los deja ingresar para hacerlos salir antes de que el juego se ejecute realmente. Con esta estrategia del director técnico, es cierto que todos los niños ingresan al campo de juego en todos los cuartos, pero juegan muy poco. Es esencial que los padres, los entrenadores y los dirigentes fomenten la virtud del juego limpio en una fase temprana, a menudo y durante toda la carrera deportiva de cada participante.

Buena conducta deportiva

El segundo componente de la moralidad en el deporte es la **buena conducta deportiva**, que, según Shields y Bredemeier (1995), "incluye una intensa lucha por ganar, atemperada por tal grado de compromiso con el espíritu del juego que los estándares éticos tendrán prioridad sobre las estrategias para obtener la victoria cuando ambas cosas entren en conflicto" (p. 194). En otras palabras, se debe jugar limpio aunque pueda significar una derrota. Por ejemplo, el campeón del abierto de tenis de los Estados Unidos Patrick Rafter demostró buena conducta deportiva cuando le informó a un árbitro que

una marcación era incorrecta, a pesar de que al hacerlo perdía el partido.

Mientras que Shields y Bredemeier definieron la buena conducta deportiva sobre la base de su interpretación conceptual de la bibliografía, el psicólogo canadiense especializado en deporte Robert Vallerand y sus colaboradores (Vallerand, Briere, Blanchard y Provencher, 1997; Vallerand, Deshaies, Cuerrier, Briere y Pelletier, 1996) llevaron a cabo un gran estudio para averiguar cómo definen el término los deportistas. En particular, en el estudio de 1996 se realizó una encuesta entre 1.056 deportistas franco-canadienses de 10 a 18 años de edad que representaban siete deportes diferentes. Mediante el empleo de la investigación piloto con una población similar de deportistas, estos investigadores confeccionaron una encuesta sobre comportamiento deportivo y se la administraron a los atletas. El análisis factorial (una técnica estadística que agrupa patrones de respuesta semejantes en los datos) reveló que la buena conducta deportiva consiste en los cinco factores siguientes:

1. Dedicación plena a la participación (exposición y trabajo duro durante todas las prácticas y los partidos; reconocimiento de los propios errores y realización de esfuerzos para mejorar)
2. Respeto y preocupación por las reglas y los árbitros (aun cuando los árbitros parezcan incompetentes)
3. Respeto e interés por las convenciones sociales (darse la mano después de la competencia, reconocer la buena actuación del contrario, ser buen perdedor)
4. Respeto y preocupación por el rival (prestarle el equipo personal al adversario, aceptar jugar aunque el contrario se haya retrasado y rehusarse a sacar ventaja de los rivales lesionados)
5. Evitación de actitudes reprochables con respecto a la participación (evitar la actitud de ganar a cualquier precio, no mostrar enojo después de un error, no competir sólo para obtener trofeos y premios individuales)

En consecuencia, este trabajo de investigación sugiere que los deportistas definirían la buena conducta deportiva como "interés y respeto por las reglas y los árbitros, por las convenciones sociales y el rival, con dedicación total al deporte que se practica y la ausencia relativa de una actitud negativa con respecto a la participación en el deporte" (Vallerand y cols., 1997, p. 198).

Estrechar las manos de los contrarios después del partido es una convención social que ilustra la buena conducta deportiva.

Aunque estos intentos de definir la buena conducta deportiva son útiles para guiar la investigación en el área, desde una perspectiva práctica, la conclusión de Martens (1982a) sigue siendo válida: no existe una definición universalmente aceptada de ese término. Por lo tanto, debido a esa falta de definición de aceptación universal, las buenas conductas deportivas deben ser identificadas de forma específica: se vinculan con el tipo de deporte, con el nivel de juego y con la edad del participante. En consecuencia, aunque no exista una definición universal del término, es importante que cada profesional identifique la buena conducta deportiva y trate de desarrollar definiciones de ella específicas de cada situación durante su trabajo en los ámbitos del deporte, la educación física y el ejercicio.

CARÁCTER

El **carácter**, el tercer concepto en la noción de moralidad, se refiere a una serie de características que en general conllevan un matiz moral positivo –todos desean que los que participan en deportes desarrollen buen carácter– y que se pueden adquirir durante la práctica deportiva. Los que defienden los efectos beneficiosos del deporte sobre el desarrollo del carácter sostienen que los participantes aprenden a superar los obstáculos, a cooperar con los compañeros de equipo, a desarrollar el control de sus actos y a perseverar frente a la derrota (Ewing, Seefeldt y Brown, 1996). Shields y Bredemeier (1995) consideran el carácter como un concepto global que integra el juego limpio y la buena conducta deportiva con otras dos virtudes importantes: la compasión y la integridad. Por lo tanto, en el ámbito deportivo el carácter comprende cuatro virtudes interrelacionadas: compasión, equidad, buena conducta deportiva e integridad.

Ya hemos definido los términos juego limpio y buena conducta deportiva, pero nos falta definir los términos compasión e integridad. La **compasión** se relaciona con la empatía, y es la capacidad de asumir y apreciar como propios los sentimientos de los demás. Por lo tanto, ser compasivo equivale a ser indulgente con los competidores y procurar entender sus sentimientos y sus perspectivas. La **integridad** es la capacidad de mantener la moralidad y la equidad personales unidas a la creencia de que se pueden –y se quieren– concretar las intenciones morales propias. En esencia, es la autoeficacia moral de un deportista o de un entrenador, vale decir, la creencia

Los niños experimentan problemas éticos en los deportes que practican

La psicóloga especializada en deportes Moria Stuart (2003) estaba interesada en identificar qué problemas éticos experimentaban los niños de 10 a 12 años en la práctica del deporte. Los niños formularon comentarios del tipo de los siguientes:

> *Un gran problema con mi entrenador es que la hija forma parte del equipo y él la deja jugar mucho más tiempo, y algunos de los mejores jugadores no juegan tanto como ella... ; él no debería tener favoritos, porque así nosotros no podemos jugar tanto tiempo como la hija, y eso no es justo. (p. 451)*

> *Ellos [los del otro equipo] saben que después del partido hay que darse la mano, así que cuando finalizó el encuentro fuimos a estrecharles la mano, pero cerraron sus manos antes de que pudiéramos estrechárselas... Eso no está bien..., no se actúa así después de un partido. (p. 451)*

Las mencionadas y muchas otras afirmaciones formuladas por los niños fueron clasificadas en tres categorías generales de problemas éticos. Entre ellos figuraban preocupaciones por

- la equidad de las acciones de los adultos (p. ej., las decisiones injustas de los árbitros, el favoritismo de los entrenadores, los padres que los presionan para que jueguen o para que ganen);
- las conductas negativas durante los partidos (p. ej., la intimidación verbal de los contrarios, las faltas intencionales, las violaciones del espíritu deportivo);
- las conductas negativas de los miembros del equipo (p. ej., los compañeros de equipo egoístas, la deshonestidad, la mala conducta de los compañeros de equipo).

Aunque estos hallazgos confirman y amplían las perspectivas de los adultos sobre los problemas éticos en el deporte, también demuestran que los problemas relacionados con lo correcto y lo incorrecto no se presentan solamente durante el juego, sino que además aparecen en las prácticas, antes y después de los partidos y en el hogar. Estos hallazgos también subrayan la importancia de conocer las opiniones de los niños cuando se estudian los problemas éticos vinculados con los deportes.

de que podrán hacer lo correcto cuando se enfrenten con un dilema moral.

En síntesis, cuando hablamos del carácter en el deporte nos referimos al conocimiento de las reglas y de los estándares de conducta que se esperan de los participantes (la buena conducta deportiva), al cumplimiento de las normas y al respeto por el espíritu deportivo durante las competencias (equidad), a la capacidad de ser compasivo o de poder asumir como propios los sentimientos de los demás, y a tener integridad o estar seguro de saber qué es lo correcto y de poder exhibir conductas acordes con lo correcto, aun cuando las opciones alternativas dificulten la implementación de esas conductas.

DESARROLLO DEL CARÁCTER Y DE LA BUENA CONDUCTA DEPORTIVA: TRES TEORÍAS

Aunque las personas tienen puntos de vista diferentes acerca de la forma en que se desarrollan el carácter, las buenas actitudes y las buenas conductas deportivas, hay tres teorías particulares que son las más ampliamente aceptadas hoy en día: la teoría del aprendizaje social, la teoría estructural del desarrollo y la teoría psicosocial.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

El desarrollo de la agresividad y el desarrollo del carácter están vinculados de muchas maneras y son explicados por teorías similares. Según el modelo del desarrollo del carácter de la teoría del aprendizaje social, resumida de forma óptima en el trabajo de Albert Bandura (1977b), las conductas y las actitudes deportivas positivas específicas que la sociedad considera apropiadas se aprenden a través de modelos y a partir de la observación, del refuerzo y de la comparación social (véase la figura 24.1), y luego se internalizan y se usan para guiar el comportamiento. Por lo tanto, este modelo propone que la historia del aprendizaje social de las personas determina su nivel de buena conducta deportiva (Shields y Bredemeier, 2001), aunque algunas versiones más recientes hacen hincapié en que la conducta también es determinada por la interacción de factores personales y situacionales (Bandura, 1991). Por ejemplo, al observar que otros niños reciben premios después de informar puntuaciones falsas sobre las sentadillas al instructor, Zoe aprende en la clase de educación física que es aceptable mentir sobre una prueba de aptitud física. Como quiere ganar un premio y la atención del profesor, Zoe copia o adopta como modelo la conducta de los otros estudiantes con los que se compara, y comienza a informar más sentadillas de las que en realidad ha llevado a cabo. El profesor de educación física toma nota del aumento informado en la cantidad de sentadillas ejecutadas por Zoe y la premia. Por lo tanto, Zoe aprende –a partir de la observación de otros niños y a través de su propia experiencia– que si miente acerca del número de sentadillas, recibe un refuerzo.

A la inversa, un niño egoísta puede aprender a compartir y a ser más solidario si observa que los compañeros de clase reciben atención y premios cuando son solidarios. Después, a lo largo del tiempo, cuando el niño modele esas acciones solidarias y sea premiado, la conducta prosocial se reforzará. Por ende, el proceso de aprendizaje social afecta tanto la conducta como las actitudes positivas y negativas.

En un estudio sobre la teoría del aprendizaje social, se instruyó a varones de quinto grado que se comportaban de una manera reñida con el espíritu deportivo (p. ej., decían palabras insultantes) sobre sus conductas inapropiadas; se les mostraron modelos de conductas apropiadas y se los incluyó en un sistema de refuerzo (podían ganar puntos que les permitirían obtener premios deseables si exhibían

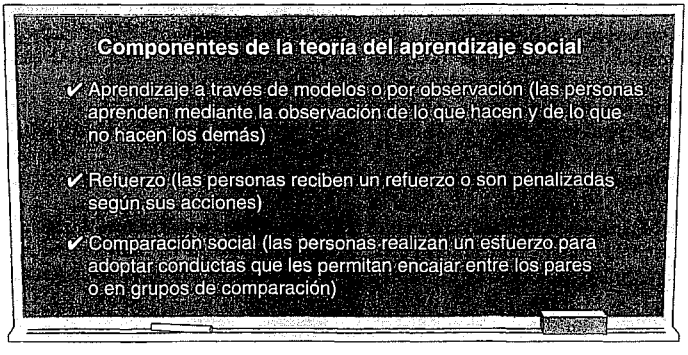


Figura 24.1 Componentes de la teoría del aprendizaje social.

buenas conductas deportivas). Con el tiempo, el sistema de refuerzo rindió sus frutos, aunque fue más eficaz para eliminar las conductas indeseables que para conseguir que los niños mostraran comportamientos deseables (Geibenk y McKenzie, 1985).

En su momento, el gran jugador de tenis, Bjorn Borg, era conocido por su buena conducta deportiva, pero en verdad no se había comportado siempre de esa manera. Cuando tenía 12 años, Borg tiraba su raqueta cuando se enojaba y mostraba un pésimo carácter en la cancha. Estas rabietas fueron rápidamente interrumpidas por su madre, que no las toleraba. Borg se quedó sin raqueta y no se le permitió jugar durante seis meses.

TEORÍA ESTRUCTURAL DEL DESARROLLO

En lugar de concentrarse en el modelado, en el refuerzo y en la comparación social, la teoría estructural del desarrollo se concentra en la forma en que el crecimiento psíquico y los cambios del desarrollo de los pensamientos y los juicios en los que se basa la conducta de un niño interactúan con las experiencias ambientales para configurar el razonamiento moral (Weiss y Bredemeier, 1991). Además, los psicólogos especializados en el deporte han elaborado definiciones específicas del desarrollo moral, del razonamiento moral y de la conducta moral. Adviértase que cuando utilizamos el término *moral* no lo hacemos para referirnos a valores religiosos.

El **razonamiento moral** se define como el proceso de adopción de decisiones durante el cual una persona determina lo correcto o lo incorrecto del curso de una acción. Por lo tanto, el término razonamiento moral se refiere a la forma en que se decide si el curso de cierta acción es correcto o incorrecto, por ejemplo, si un entrenador viola las reglas de la Asociación Nacional de Deportes Universitarios de los Estados Unidos (*National Collegiate Athletic Association*) al pagarle a un jugador el viaje en avión a su casa para que vaya a ver a su madre moribunda. Por su parte, el **desarrollo moral** es el proceso de experiencias y crecimiento a través del cual una persona desarrolla la capacidad de razonamiento moral. Por ejemplo, al planificar un plan de estudios para un amplio sistema de educación física, un coordinador de distrito querrá saber cuáles son las experiencias y los cambios del desarrollo cognitivo que se asocian con las mayores probabilidades de mejorar la capacidad de los niños para determinar lo correcto o lo incorrecto de una acción. Por último, la **conducta moral** es la ejecución de un acto que se considera correcto o incorrecto.

En consecuencia, el razonamiento moral es el resultado de experiencias individuales, así como del crecimiento y el desarrollo psíquico del niño, y se piensa que guía la conducta moral. Además, el razonamiento moral se ve como una serie de principios éticos generales en los que se basan los actos de buena conducta deportiva específicos de cada situación.

➢ El razonamiento moral es el proceso de adopción de decisiones mediante el cual las personas determinan lo correcto o lo incorrecto del curso de una acción. El desarrollo moral es el proceso de experiencias y crecimiento a través del cual una persona desarrolla la capacidad de razonamiento moral. La conducta moral o ética es la ejecución de un acto que se considera correcto o incorrecto.

Los partidarios de la teoría estructural del desarrollo sostenían que la capacidad de razonamiento moral de una persona depende de su nivel de desarrollo mental o cognitivo (p. ej., la capacidad de un niño de pensar en términos concretos o abstractos). Así, por ejemplo, la reacción de un niño de 4 años, capaz de pensar sólo en términos muy concretos, que es empujado sin querer en la fila en el preescolar, consistirá en golpear al niño que lo empujó a él. Este niño, con su incapacidad para juzgar intenciones, sólo sabe que el otro niño lo empujó. En cambio, dado el proceso de crecimiento y desarrollo cognitivo normal, un niño de 11 años que sea empujado de manera inadvertida en la fila no necesariamente empujará al de atrás, porque puede juzgar la intención y darse cuenta de que el otro niño no lo empujó a propósito. En consecuencia, para los partidarios de la teoría estructural del desarrollo, el razonamiento moral y la conducta ética dependen en gran parte del desarrollo cognitivo.

➢ El razonamiento moral y la conducta moral dependen del nivel de desarrollo cognitivo del individuo.

Los psicólogos del desarrollo han identificado estadios secuenciales de desarrollo moral en los niños. En la figura 24.2 se describen los cinco niveles, o estadios, identificados por primera vez por Norma Haan (Haan, Aeerts y Cooper, 1985) y explicados posteriormente en términos psicológicos más prácticos por Maureen Weiss (1987; Weiss y Bredemeier, 1991). A medida que un niño madura, va progresando en el razonamiento moral desde el nivel 1 al nivel 5. Sin embargo, no todos alcanzan el nivel 5, y las personas no siempre usan el nivel máximo de razonamiento moral del que son capaces. En realidad, es posible que usen varios niveles distintos a la vez.

El razonamiento del nivel 1 corresponde al estadio de control externo: el estadio de "Está bien mientras no me descubran". En este nivel, un niño determina qué es correcto o incorrecto sobre la base de su propio interés y, en particular, del resultado de sus acciones. Por ejemplo, Kim decidirá si patear a una niña del equipo contrario de

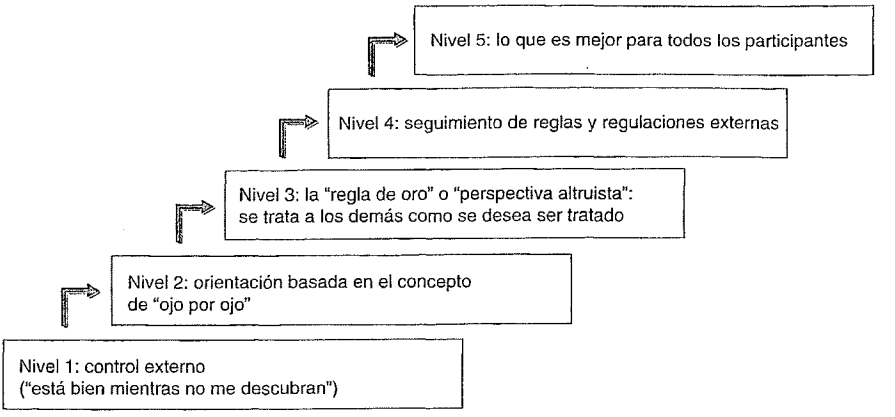


Figura 24.2 Niveles de razonamiento moral.

Adaptada del *Handbook for Youth Sport Coaches* (1987), con la autorización de la National Association for Sport and Physical Education (NASPE, Asociación Nacional de Educación Física y Deportes), *Association Drive 1900, Reston, VA 20191.*

fútbol –es decir, jugar ilegalmente con la persona, no con la pelota– es correcto o incorrecto de acuerdo con la posibilidad de salir impune. Y si lo logra, es decir, si su conducta no es sancionada, pensará que su acción fue aceptable. En cambio, si recibe una pena, verá que actuar de ese modo contra la persona fue una conducta inapropiada.

El nivel 2 también se concentra en la satisfacción máxima de los propios intereses, pero en este estadio el niño no ve sólo el resultado de su acción. Este nivel corresponde a la fase del "ojo por ojo", en la cual el individuo puede comprometerse y sacrificar una cosa por otra para maximizar el interés personal. Por ejemplo, Kim decide que es aceptable patear ilegalmente a otra jugadora porque Lee le ha estado haciendo exactamente lo mismo a ella durante la mayor parte de la primera mitad del partido. O un atleta de elite consume drogas ilegales para mejorar el rendimiento y defiende su acción sobre la base de la premisa de que "todos lo hacen".

En el nivel 3 el individuo trata a los demás como le gustaría que lo trataran a él. A diferencia de lo que sucede en las situaciones correspondientes a los dos niveles anteriores, en ésta el interés personal no es lo único que cuenta. La persona adopta una perspectiva solidaria o altruista. En este estadio, Kim consideraría el acto de patear ilegalmente a otra jugadora como un comportamiento inapropiado porque a ella no le gustaría ser tratada de esa manera.

El nivel 4 de razonamiento moral se centra en el seguimiento de reglas externas. La persona ha aprendido que no puede confiar en que todos los demás hagan lo correcto y reconoce que las reglas oficiales se han desarrollado para promover el bien común. Por ejemplo, en este estadio Kim consideraría que patear ilegalmente a una jugadora del equipo contrario es inapropiado porque va contra las reglas y pensaría que se debe jugar según las reglas porque han sido concebidas para promover el interés personal de todos los participantes.

El razonamiento moral de nivel 5 se concentra en lo que es mejor para todos los que participan en el juego, independientemente de que concuerde con las normas y las reglamentaciones oficiales o no. Este razonamiento se considera el más maduro porque el individuo procura maximizar el interés del grupo a través de acuerdos mutuos o "balances morales". Por ejemplo, en este estadio Kim decidiría que es inapropiado patear a otra jugadora no sólo porque va contra las reglas, sino también porque viola el derecho fundamental de ambas partes, es decir, el derecho a jugar en un ambiente saludable y seguro.

En síntesis, con el desarrollo moral, el razonamiento progresa desde las decisiones basadas en intereses egocéntricos hasta una preocupación por los intereses mutuos de todos los participantes. Este desarrollo depende de la capacidad de pensamiento abstracto de cada persona.

Teoría psicosocial

Vallerand y cols. (1996, 1997) propusieron una tercera teoría para estudiar la moralidad en la actividad física. Específicamente sugirieron la adopción de un modelo psicosocial más amplio. Según ese modelo, al examinar la

moral y el carácter, deberán considerarse los elementos personales de la teoría estructural del desarrollo –p. ej., el nivel individual del desarrollo moral– más una amplia gama de factores sociales –p. ej., el tipo de deporte, el nivel competitivo de los deportistas y la presión del entrenador– que trascienden los elementos de refuerzo, modelado y comparación social de la teoría del aprendizaje social. Una característica importante de este modelo es la noción de que los agentes sociales –p. ej., los padres y los entrenadores– marcan o definen la buena conducta deportiva. Por lo tanto, el equipo de Vallerand propone que se adopte una perspectiva más compleja de la interacción entre la persona y la situación, y que se considere una variedad de factores tanto personales como situacionales para determinar la buena conducta deportiva.

➢ El desarrollo del carácter progresa desde la adopción de decisiones personales, basadas en intereses egocéntricos acerca de lo correcto o lo incorrecto de las acciones, hasta un sentimiento de preocupación por los intereses mutuos de todos los participantes.

Para saber cómo se puede mejorar el desarrollo del carácter y la buena conducta deportiva, es preciso considerar las actitudes, los valores y las normas culturales de los individuos y los grupos particulares, así como los estadios del razonamiento moral. En consecuencia, al parecer, es mejor aprovechar lo que se ha aprendido a través de las teorías de aprendizaje social y estructural del desarrollo y adoptar la teoría psicosocial.

Trabajos de investigación sobre el desarrollo moral

Brenda Bredemeier y David Shields, los autores que más investigaron sobre el desarrollo moral en el deporte en los últimos 25 años, efectuaron una revisión integral de la bibliografía (Shields y Bredemeier, 2001) en la que indicaron que, si bien es necesario investigar mucho más en esa área, los trabajos realizados hasta la fecha permiten extraer una serie de conclusiones generales entre las que figuran las siguientes:

- En los deportistas se desarrolla una profesionalización de las actitudes. La victoria se convierte en el valor dominante cuanto más tiempo se permanece participando en un deporte y cuanto mayor es el nivel de competitividad alcanzado.
- Se desarrolla un razonamiento propio del juego. Muchos deportistas utilizan un razonamiento moral en el deporte que difiere del patrón que emplean en su vida diaria.
- En algunos deportes (p. ej., de contacto) los deportistas tienen niveles de razonamiento moral inferiores a los de los individuos que no son deportistas.
- Los deportistas caracterizados por niveles inferiores de razonamiento moral tienen más probabilidades de ser sancionados y de utilizar la agresividad.
- En las mujeres, los niveles de razonamiento moral suelen ser más elevados que en los varones.
- Las variables morales se relacionan con las orientaciones motivacionales. Los niveles más elevados de orientación egocéntrica se asocian con niveles más bajos de desarrollo moral y acciones éticas, mientras que los niveles más altos de orientación al trabajo se asocian con los mayores niveles de desarrollo moral y acciones éticas.

Interpretación de la conexión entre el razonamiento moral y la conducta ética

Según Shields y Bredemeier (2001) existe una relación constante entre la agresividad y las personas con razonamiento moral menos maduro: las personas cuyo razonamiento moral es inmaduro se comportan de forma más agresiva. (No es sorprendente que la conexión entre razonamiento moral y conducta ética no sea perfecta. Además, nadie esperaría que lo fuera: todos nosotros, en un momento u otro, hemos sabido que existe la probabilidad de que algo que íbamos a hacer fuera incorrecto, pero de todos modos seguimos adelante y lo hicimos.)

➢ Aunque la agresividad se vincula con el razonamiento moral inmaduro, la conexión entre el razonamiento y la conducta no es perfectamente comprendida.

Una de las razones por las cuales la conexión entre razonamiento y conducta moral no es absoluta es que deben tener lugar varios pasos para que el razonamiento moral se traduzca en una acción moral. Miller, Bredemeier y Shields (1997) identificaron cuatro estadios de acción moral para la conexión razonamiento-conducta, que basaron en el trabajo de Rest (1984). Esos estadios corresponden a los siguientes pasos:

1. Interpretar la situación como una que implica algún tipo de juicio moral.
2. Decidir sobre el mejor curso de acción moral.
3. Elegir la opción de actuar según los valores morales.
4. Implementar una respuesta basada en la moral.

Por ejemplo, Brian, el capitán de un equipo de tenis debe juzgar si en el saque de su rival en el *match point* la pelota pegó adentro o afuera (Brian cree que pegó adentro). Si dice que pegó afuera, él y su equipo ganan esa

sección del torneo. Si dice que pegó adentro, él y su equipo pueden perder.

Si sigue los cuatro estadios de acción moral, Brian deberá interpretar primero la situación y comprobar que implica una elección moral. En este estadio son críticas su compasión y su capacidad de visualizar la perspectiva del otro. Brian recuerda cómo se sintió cuando un rival hizo trampa con las marcaciones para perjudicarlo.

Si Brian interpreta que la situación exige una elección moral, deberá optar por una de entre varias elecciones morales que compiten: efectuar la marcación correcta, mentir, o decir que no puede afirmar si la pelota pegó adentro o afuera. Esto equivale a usar el razonamiento moral para definir el curso moral de la acción.

Entonces Brian se embarca en un proceso que lo llevará a decidir si debe otorgarle prioridad a los valores morales o a su triunfo personal. ¿Actuará con honestidad; es decir, efectuará la marcación correcta, a pesar de la posibilidad de perder el partido? ¿Dirá que la pelota pegó afuera de la línea y recibirá las recompensas asociadas con la victoria? En este estadio, Brian puede ser influenciado por factores como el estilo de conducción de su entrenador y de las normas del equipo acerca de lo correcto y lo incorrecto.

Por último, Brian debe organizar sus recursos físicos y psíquicos para traducir su decisión moral a la acción. Por ejemplo, debe estar seguro de que será capaz de tolerar lo que puedan decir sus compañeros de equipo si efectúa la marcación correcta y pierde el partido. En esta fase, será importante su integridad. Recién después de atravesar estos estadios Brian actuará.

Saber cómo es el razonamiento moral de los individuos y cómo traducen el razonamiento a la acción no es importante solamente para entender a las personas con las que se trabaja, sino también para guiar las intervenciones prácticas. Por ejemplo, Miller y cols. (1997) elaboraron un programa educativo socio-moral para estudiantes de educación física de riesgo sobre la base de estos estadios o procesos de acción moral. Los autores mencionados identificaron objetivos psicológicos específicos relacionados con esos procesos y luego idearon estrategias de intervención, por ejemplo, de aprendizaje cooperativo, para lograr los diversos objetivos psicológicos e influir en los procesos de acción moral (véase el cuadro 24.1).

Estudio de la conexión entre el desarrollo del carácter y la actividad física

A casi todos nos gusta creer que la participación en los programas de actividad física forja automáticamente el carácter, mejora el razonamiento moral y enseña cuál es la buena conducta deportiva, pero contamos con pocas evidencias que avalen la creencia de que así se forja el carácter (Hodge, 1989). La participación en ámbitos deportivos y de educación física no produce automáticamente mejores o peores personas. En los deportes y en el contexto de la educación física los valores morales no se adquieren por ósmosis, sino que son enseñados; y la enseñanza del razonamiento moral y de la buena conducta deportiva exige el empleo sistemático de ciertas estrategias.

➢ En los ámbitos del deporte, el ejercicio y la actividad física, el carácter no se adquiere por contacto, sino a través de la enseñanza.

Examinemos un ejemplo de ese tipo de estrategia. Gibbons, Ebbeck y Weiss (1995) investigaron el juicio moral, la razón, la intención y los cambios de la conducta prosocial en niños de cuarto, quinto y sexto grado. Los niños fueron asignados al azar a uno de los tres grupos: a) un grupo control, b) un grupo de juego limpio para las actividades de los niños durante las clases de educación física solamente y c) un grupo de juego limpio para niños durante todas las materias escolares. El programa de juego limpio para niños (1990) que sirvió de base a las condiciones de tratamiento incluía las actividades del manual de recursos para profesores desarrollado por la Comisión de Juego Limpio de Canadá. Las actividades del manual se apoyan tanto en la teoría del aprendizaje social como en la teoría estructural del desarrollo, y están destinadas a aumentar el

Cuadro 24.1 Procesos de acción moral, objetivos de la educación socio-moral y estrategias de los programas intervencionistas

	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4
Proceso de acción moral	Percepción e interpretación	Juicio y decisión	Elección	Implementación
Objetivo del programa	Empatía	Razonamiento moral	Concentración en la tarea	Responsabilidad personal
Intervención	Aprendizaje cooperativo	Comunidad ética	Clima de dominio	Transferencia de poder

Reproducido con la autorización de S. Miller, B. Bredemeier y D. Shields, 1997, de *"Sociomoral education through physical education with at-risk children"*, en: *Quest* 49(1):119.

El juego limpio durante las actividades de los niños en una muestra

- *La zapatilla para correr que resuelve problemas.* Ésta es una actividad destinada a la resolución de problemas durante la cual los niños aprenden a resolver conflictos morales. Se cuelga un póster con un dibujo de una zapatilla gigante para correr con áreas separadas y etiquetadas como *problema, alternativa, consecuencias* y *solución.* Cuando los niños experimentan un conflicto, se les indica que se dirijan a un área especial ("el banco de audio") y completen un formulario de la zapatilla o utilicen los pasos de la zapatilla para correr con el propósito de resolver conflictos con pares.
- *Improvisación.* Se escriben dilemas sobre el juego limpio en "tarjetas de improvisación" (p. ej., un jugador discute con el árbitro (*umpire*) después de haber percibido una mala marcación en un partido de sóftbol). Luego los niños representan *sketches* en los que se explica la forma de manejar la situación descrita en la tarjeta.
- *Juegos de relevos.* Los niños toman parte en juegos de relevos en los cuales comparten ideas con sus compañeros de equipo, comentan estrategias, aprenden a trabajar según las reglas y demuestran autocontrol. Al final de cada juego se destina un tiempo para "charlar" durante el cual se plantean preguntas específicas del tipo de "¿Qué conflictos tuviste que resolver?".

Adaptado de Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995.

respeto por las reglas, los árbitros y los adversarios, a proporcionar a todos los individuos una probabilidad igual de participar y a mantener el autocontrol (véase "El juego limpio durante las actividades de los niños en una muestra"). La intervención duró siete meses del año académico, y antes y después de ella se efectuaron mediciones del desarrollo moral.

Los resultados obtenidos revelaron que los niños que habían participado en los grupos de tratamiento tenían puntuaciones mucho más altas en todas las mediciones después de la prueba, mientras que en los participantes control no había habido cambios evidentes, lo que convalida la efectividad del programa infantil de juego limpio para lograr cambios en el desarrollo moral de los niños. Además, como no hubo diferencias entre los dos grupos de tratamiento, los resultados demostraron que instituir el juego limpio en educación física nada más o en combinación con clases académicas era igualmente eficaz.

Estos resultados son compatibles con los de Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk (1986), y Romance, Weiss y Bockoven (1986), y demuestran que la transmisión sistemática y organizada de información sobre el desarrollo moral puede cambiar el carácter de los niños. De hecho, después de revisar la investigación sobre la intervención en el desarrollo moral en actividad física, los psicólogos expertos en desarrollo Maureen Weiss y Al Smith arribaron a la conclusión de que "existen muchas causas para ser optimista acerca de que la actividad física ofrezca un vehículo atractivo para un cambio efectivo del desarrollo moral y social de los niños y los adolescentes" (2002, p. 273). Por lo tanto, en las condiciones correctas, el razonamiento moral puede enseñarse a través de la educación física y el deporte.

EL DEPORTE JUVENIL COMO DISUASORIO DE LA CONDUCTA NEGATIVA

No son sólo los profesores de educación física los que sostienen que la participación en actividades deportivas mejora el desarrollo del carácter y de conductas positivas. Los administradores de los centros de deportes, los preparadores físicos, los entrenadores y los líderes de la comunidad a menudo también afirman que tomar parte en el deporte mantiene a los jóvenes lejos de la calle, lejos de los problemas y fuera de las pandillas. Por ejemplo, el experto en desarrollo juvenil Reed Larson (2000) indica que por distintas razones las actividades extracurriculares como el deporte tienen un potencial enorme para conducir a los jóvenes a un desarrollo positivo. En primer lugar, para muchos adolescentes el deporte encierra una motivación intrínseca. En segundo término, para los participantes implica la realización de esfuerzos sostenidos dirigidos a la consecución de un objetivo a lo largo del tiempo. Y por último, el deporte requiere que un joven experimente reveses, sufra adaptaciones y aprenda a superar los desafíos. El potencial del deporte como vehículo del desarrollo juvenil positivo ha conducido a los psicólogos y a los sociólogos especializados en esta materia a estudiar dos cuestiones específicas: ¿la participación en el deporte desalienta la delincuencia? ¿La participación en el deporte disminuye la violencia de las pandillas callejeras?

PARTICIPACIÓN EN EL DEPORTE Y DELINCUENCIA

La investigación ha respaldado la aseveración según la cual los que participan en actividades deportivas tienen

menos probabilidades de desarrollar una conducta delictiva respecto de los que no hacen la actividad (Seefeldt y Ewing, 1997; Shields y Bredemeier, 1995). Además, la relación negativa entre la participación en el deporte y la delincuencia parece especialmente fuerte entre los jóvenes de los barrios más pobres y los atletas que participan en deportes menores. Sin embargo, no está claro por qué existe esa relación.

Examinemos cuatro explicaciones posibles de los hallazgos de una menor probabilidad de que los que participan en actividades deportivas desarrollen una conducta delictiva: asociación diferencial, creación de lazos sociales, catalogación o etiquetamiento y presión económica.

Los que explican la relación negativa entre la participación en el deporte y la delincuencia por medio de una **asociación diferencial** proponen que los deportistas tienen interacciones más infrecuentes, más breves y menos intensas con otros delincuentes o, dicho de otro modo, que la participación en actividades deportivas mantiene a los niños lejos de la calle y de los problemas.

Los que aluden a la **creación de lazos sociales** para explicar el fenómeno que nos ocupa sostienen que los niños que participan en deportes desarrollan vínculos con otras personas que les importan y que representan valores prosociales dominantes. Un deportista de poca edad se identifica con su entrenador y con su equipo y, al hacerlo, aprende a valorar la práctica en equipo, el trabajo duro y los logros.

La **hipótesis del etiquetamiento** toma otro rumbo y sostiene que la participación en el deporte no facilita los valores juveniles. En lugar de ello, como en la sociedad hay muchas personas que valoran el deporte, ser etiquetado o catalogado como deportista a menudo conduce a un tratamiento especial. Esto significa que debido a su estatus deportivo algunos jóvenes reciben tratamiento preferencial y logran evitar más las conductas delictivas que sus homólogos no deportistas. Al mismo tiempo, otros jóvenes son catalogados como "delincuentes" y entonces caen en una profecía autocumplida de problemas crecientes, a la vez que el aparato judicial no les hace ninguna concesión.

Finalmente, los que explican la relación deporte-delincuencia sobre la base de la **presión económica** sostienen que la delincuencia se desarrolla porque muchos jóvenes están empobrecidos, pero igual desean el elevado estándar de vida que ven disfrutar a otros. Sin embargo, la participación en el deporte permite que estos jóvenes adquieran prestigio y estatus y, a la vez, reduce la tensión entre sus sueños de una vida mejor y las creencias acerca de metas alcanzables.

Aunque estas explicaciones pueden ayudar a entender mejor por qué la participación en el deporte se asocia con una reducción de la delincuencia, no permiten extraer conclusiones definitivas (Shields y Bredemeier, 1995). Lo más probable es que la relación entre la participación en actividades deportivas y delincuencia sea mejor explicada por alguna combinación de estos puntos de vista y, en cualquier caso, requiere más investigación.

PARTICIPACIÓN EN EL DEPORTE Y CONDUCTA DELICTIVA

Las pandillas y las conductas negativas asociadas con ellas (p. ej., delincuencia, peleas, asesinatos) constituyen una preocupación crítica en la sociedad norteamericana. La conducta de pandillero se ha infiltrado en muchas comunidades rurales y suburbanas así como en muchos barrios de la ciudad.

La participación en el deporte se propone como una alternativa de ese tipo de conducta por numerosas razones (Seefeldt y Ewing, 1997). En primer lugar, algunas de las razones por las que los jóvenes se unen a las pandillas son la alienación de la familia y de los pares, la baja autoestima y la falta de modelos positivos. En segundo término, los niños mantienen su pertenencia a la pandilla porque de alguna manera ésta satisface sus necesidades. Esto quiere decir que la pandilla otorga una identidad a sus miembros y cumple muchas de las funciones que podría cumplir una familia.

Por otra parte, se ha sugerido que la participación en el deporte actuaría como un sustituto importante de la pertenencia a la pandilla. Específicamente, es posible que la participación deportiva llene el vacío que existe en los niños con necesidades básicas insatisfechas (p. ej., los niños con privaciones económicas o con poca supervisión paterna) al promover un aumento de su autoestima, proporcionarles una fuente importante de identidad, prestarles apoyo social y brindarles modelos positivos. De hecho, se ha observado que la publicidad sobre la participación deportiva como alternativa de la actividad en las pandillas se ha convertido en una estrategia importante de reclutamiento de líderes deportivos entre los jóvenes (Ewing, y cols., 1996).

Ahora bien, el deporte sólo servirá como alternativa de las conductas negativas si los programas se estructuran, se organizan y se implementan de forma adecuada. El deporte no actuará por sí mismo. Como se ha subrayado repetidas veces en este libro, las experiencias de calidad en la práctica deportiva dan origen a beneficios psicológicos.

El estudio que mejor demuestra este principio es el que realizó Trulson (1986) con adolescentes delincuentes. Los adolescentes con antecedentes y características personales importantes (p. ej., agresividad) muy similares que intervinieron en ese estudio fueron asignados a uno de tres grupos que se reunirían tres veces por semana durante una hora. Un grupo participaría en un programa de taekwondo moderno que haría hincapié en los enfrentamientos y las técnicas de defensa personal. El segundo grupo tomaría parte en un programa de taekwondo tradicional que pondría el énfasis en la reflexión filosófica, la meditación y la práctica física. El tercer grupo serviría como control y sus integrantes jugarían al fútbol americano y al baloncesto. Después de seis meses, los miembros del primer grupo (taekwondo moderno) presentaban bajos niveles de adaptación y las puntuaciones que arrojaban las mediciones del grado de delincuencia y agresividad eran más elevadas que al comienzo del estudio. En cambio, los miembros del grupo asignado al programa de taekwondo tradicional exhibían un nivel de agresividad más bajo que

el normal y al mismo tiempo menos ansiedad, más habilidades sociales y mayor autoestima. Los integrantes del grupo control, es decir, los adolescentes que habían jugado al fútbol americano y al baloncesto, mostraban pocos cambios en la personalidad o en el grado de delincuencia, pero mejorías en la autoestima y las habilidades sociales. El dato más importante que revelan estos hallazgos es que la sola participación en el deporte no basta para influir positivamente en las conductas negativas –el programa tuvo que combinar las enseñanzas sociales y psicológicas con las actividades físicas para lograr ese objetivo.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DEL CARÁCTER

La teoría del aprendizaje social, la teoría estructural del desarrollo y la teoría psicosocial han facilitado la interpretación de los conceptos de buena conducta deportiva y potenciación del desarrollo del carácter. De esas teorías se han derivado nueve estrategias que analizaremos individualmente a continuación para sugerir cómo se puede promover el desarrollo del carácter.

DEFINICIÓN DE LA BUENA CONDUCTA DEPORTIVA EN EL PROGRAMA

Como ya se explicó, no existe una definición universal de la buena conducta deportiva; y sin una definición específica, las personas que intervengan en el programa no sabrán qué se les quiere decir cuando se les habla de conducta apropiada y aceptable o conducta inapropiada e inaceptable. Sin embargo, el responsable del programa puede desarrollar una definición personal del término. En el cuadro 24.2 se presenta un ejemplo de un código escrito para un programa deportivo infantil con el propósito específico de identificar conductas deportivas positivas y conductas deportivas negativas.

➢ Las personas no saben qué conducta es aceptable y qué conducta es inaceptable si no se les proporciona una definición de ambas.

EL REFUERZO Y EL ESTÍMULO DE LAS BUENAS CONDUCTAS DEPORTIVAS

Es preciso reforzar y estimular los comportamientos y las actitudes acordes con la definición de buena conducta deportiva del programa. Por el contrario, hay que penalizar y desalentar las conductas inapropiadas. Es esencial que el refuerzo y la penalización de esas conductas y de esas acciones sean coherentes. Deben seguirse las pautas de modificación de la conducta que se describen en el capítulo 6.

MODELO DE CONDUCTAS APROPIADAS

Muchas personas observan a los profesionales de este campo, se identifican con ellos y toman sus acciones como modelos. Dado que una acción vale más que mil palabras, los profesionales del deporte y el ejercicio deben proporcionar un buen modelo de conducta deportiva positiva. Es posible que alguien argumente que es más fácil hablar que actuar y en realidad los profesionales pueden

Cuadro 24.2 Código escrito de buena conducta deportiva para un programa de deporte juvenil

Áreas de preocupación	Conductas deportivas positivas	Conductas deportivas negativas
Comportamiento con los árbitros	Utilizar modales apropiados para interpelar a los árbitros –p. ej., para presentarles una protesta, sólo se debe enviar a un integrante del equipo, que podría ser el capitán, especialmente designado para dirigirse a los árbitros	Discutir con los árbitros Insultar a los árbitros
Comportamiento con los contrarios	Tratar a los contrarios con respeto y dignidad en todo momento	Discutir con los contrarios Formular comentarios sarcásticos con respecto a ellos Cometer acciones agresivas en su contra
Comportamiento con los compañeros de equipo	Formular sólo críticas constructivas y palabras de aliento positivas	Formular comentarios negativos o sarcásticos Insultar a los compañeros de equipo o discutir con ellos
Comportamiento con los espectadores	Formular comentarios exclusivamente positivos a los espectadores	Discutir con los espectadores Formular comentarios negativos con respecto a ellos e insultarlos
Aceptación de las reglas y de las infracciones	Obedecer todas las reglas de la liga	Aprovechar las lagunas jurídicas de las reglas (p. ej., todos los niños deben jugar de modo que el día que se disputa un partido importante el entrenador dice que los jugadores de poca experiencia están enfermos)

Adaptado con la autorización de D. Gould, 1981, de Sportsmanship: Build character or characters. En: *A wining phylosophy for youth sports programs*, editado por el Youth Sports Institute (Lansing, MI: Institute for The Study of Youth Sports).

cometer errores (p. ej., pueden perder el control y ser acusados de una falta técnica por discutir con los árbitros). Cuando pierdan el control, deberán admitir su error y disculparse ante los jugadores o los estudiantes.

Algunos entrenadores con pautas estrictas respecto de la buena conducta deportiva de sus jugadores creen que discutir con los árbitros y defender a su equipo es parte de su trabajo. Los esfuerzos de esos entrenadores pueden ser guiados por buenas intenciones, pero deben darse cuenta de que al mostrar un mal comportamiento deportivo transmiten mensajes ambiguos que socavan sus esfuerzos para potenciar las conductas positivas.

Explicación del porqué de lo apropiado de ciertos comportamientos

Recién cuando las personas hayan internalizado un principio moral rector que les permita determinar lo correcto y lo incorrecto se podrá esperar que se comporten bien con regularidad en diversas situaciones. Por lo tanto, es preciso que el responsable del programa incluya un fundamento de los distintos componentes de su código de conducta positiva. Los fundamentos proveen explicaciones basadas en los elementos clave que subyacen a los distintos niveles de razonamiento moral, es decir, altruismo, reglas imparciales y balances morales basados en acuerdos logrados por determinación mutua (Weiss, 1987). Es muy importante que el profesional responsable del programa transmita regularmente los fundamentos de su código de conducta a los que participan en él. Por ejemplo, si varios niños están excluyendo a un compañero de clase con menos experiencia de una práctica de educación física es necesario asegurarse de que ese niño sea incluido y al mismo tiempo subrayar la razón de esa decisión (p. ej., decirles: "Es importante que traten a los demás como quieren que los demás los traten a ustedes en lugar de hacer sólo lo que se les da la gana").

- Es preciso explicar con frecuencia los fundamentos de lo correcto o lo incorrecto de las acciones.

La intención es importante al considerar las acciones. La capacidad de juzgar la intención se desarrolla alrededor de los 7 u 8 años (Martens, 1982a). Con niños de aproximadamente 10 años ya se puede hacer hincapié en la **asunción de los papeles de otros** (es decir, de verse uno en el papel de algún otro). Luego se pueden agregar niveles mayores de empatía –la capacidad de dos personas de tomar en cuenta las perspectivas de ambas a la hora de decidir cómo actuar– (Newman y Newman, 1991). A muchos entrenadores les agrada tener jugadores que representen el papel de árbitros en las discusiones sostenidas por sus compañeros de equipo en las prácticas. Después, los jugadores pueden entender mejor las reglas del juego y ver las cosas desde la perspectiva de un árbitro. Con el agregado de una breve discusión posterior a las jugadas de práctica, esta asunción de los papeles de otros puede servir como una herramienta valiosa para ayudar a los jugadores a aprender a establecer relaciones empáticas.

- Los profesionales del deporte y el acondicionamiento físico deben ser modelos de buena conducta deportiva.

Discusión de dilemas morales y de las decisiones correspondientes

Para que la educación moral sea efectiva, los participantes deben dialogar consigo mismos y con los demás miembros del grupo sobre las decisiones y los dilemas morales. Un **dilema moral** requiere que los que participantes decidan qué es correcto o incorrecto desde el punto de vista de la moral (véase "Cuándo centrar el ataque en la pierna lesionada de un contrario"). Las violaciones de

Cuándo centrar el ataque en la pierna lesionada de un contrario

Rodd y Kevin son dos luchadores de 68 kilos, poseen otras características sumamente parejas y están disputando un encuentro muy reñido. Rodd se lesiona la pierna izquierda, sale un rato para recibir tratamiento y, después de recibirlo, regresa al tapete. Es evidente que siente un dolor intenso que limita en gran medida sus movimientos y le impide soportar peso sobre la pierna lesionada. El lector puede imaginarse en el lugar de Kevin y responder las siguientes preguntas:

- ¿Debo ejecutar movimientos del lado de la pierna lesionada porque de ese modo me resultará más fácil obtener puntos?
- Una vez en contacto con mi rival, ¿debo ejercer presión adicional sobre la pierna lesionada para causarle dolor y poder ponerlo de espaldas e inmovilizarlo?
- ¿Debo evitar movimientos contra la pierna lesionada de mi oponente, salvo que la puntuación de ambos sea muy pareja?
- ¿Debo evitar totalmente la ejecución de movimientos contra la pierna lesionada y tratar de ganarle lo mejor que pueda?

las reglas, cuándo y por qué deben jugar los participantes lesionados y quién debe jugar constituyen otros excelentes temas de discusión (Bredemeier y Shields, 1987). Conviene plantear áreas grises de lo correcto y lo incorrecto que puedan ir en contra de las reglas o no; por ejemplo, si está bien ofender deliberadamente a un rival al comienzo de una competencia (Weiss, 1987).

PLANTEAMIENTO DE DILEMAS MORALES Y DE LAS DECISIONES CORRESPONDIENTES EN LAS PRÁCTICAS

Entre los dilemas que se les podrían plantear a los deportistas jóvenes durante las prácticas figuran los siguientes (Weiss, 1987, p. 148):

- No se permite que todos los deportistas tengan acceso suficiente al "mejor" equipo.
- Se organiza una práctica con oportunidades desiguales, por ejemplo, una persona va siempre a la defensa.
- Se programa una práctica en la que los jugadores puedan sentir la tentación de decirle palabras hirientes a uno de los participantes (hacerlo quedar en ridículo, gritarle), como incluir a alguien con puntos débiles manifiestos en sus destrezas o efectuar relevos injustos en los equipos.
- Se organiza una práctica que provea oportunidades de juego violento, por ejemplo, la *hamburger rebound drill*, que es una práctica en la cual dos individuos bloquean simultáneamente a otro y van por la pelota.

Después, los jugadores tratan de resolver los dilemas, y a continuación se analiza el razonamiento moral subyacente.

Estas estrategias para promover el desarrollo del carácter y la buena conducta deportiva requieren tiempo, planificación y esfuerzo, y para que sus resultados sean óptimos deben repetirse regularmente en lugar de implementarse sólo una o dos veces al comienzo de la temporada o cuando un niño está causando problemas.

ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVAS

En el capítulo 5 de este libro se definieron y analizaron los conceptos de competencia y cooperación. Aunque tanto los unos como la otra son necesarios para el desarrollo de una motivación óptima para lograr el triunfo, en ese capítulo explicamos que en la sociedad occidental los niños son expuestos con mucha mayor frecuencia a la competencia que a la cooperación. Por ese motivo subrayamos que a los que participan en actividades físicas se les deben enseñar estrategias de aprendizaje cooperativas. Los que han investigado sobre el desarrollo moral también han observado que la posibilidad de aprender cómo cooperar es crítica para el desarrollo del carácter (Miller y cols., 1997). Este aprendizaje podría incluir la fijación de metas superiores en los partidos (p. ej., efectuar la mayor cantidad posible de pases en 3 minutos), en lugar de metas competitivas (p. ej., anotar más tantos que los contrarios), o concentrarse en metas cooperativas.

CREACIÓN DE UN CLIMA DE MOTIVACIÓN CENTRADO EN LA TAREA

En un clima de motivación centrado en la tarea, los participantes adoptan objetivos centrados en las tareas en lugar de objetivos egocéntricos (véase el cap. 3), de modo que pueden juzgar sus habilidades sobre la base de su propio desempeño en lugar de a través de la comparación social. Los deportistas que perciben un ambiente de motivación egocéntrica se caracterizan por juicios morales inferiores así como por una mayor legitimación del uso de la intimidación física (Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Miller, Roberts y Ommundsen, 2005). Es más fácil enseñar buenas conductas deportivas y promover el desarrollo del carácter cuando se deja de hacer hincapié en la comparación social y la competencia, y cuando se subrayan el perfeccionamiento individual y el aprendizaje (Miller y cols., 1997). Sin embargo, esto no significa que el carácter no pueda desarrollarse en un clima competitivo, sino sólo que se obtendrán mayores beneficios cuando los esfuerzos destinados a promover su desarrollo se inicien en un clima de motivación centrado en la tarea. Una vez que los participantes hayan desarrollado valores morales sólidos, la competencia en realidad podrá aportar buenas pruebas de los valores que han desarrollado.

TRANSFERENCIA DEL PODER DE LOS LÍDERES A LOS PARTICIPANTES

El desarrollo del carácter se estimula mejor en ambientes en los que se transfiere progresivamente el poder de los líderes a los participantes. Por ejemplo, Hellison y Templin (1991) desarrollaron un plan de estudios de educación física destinado a ayudar a los estudiantes a cultivar su sentido de la responsabilidad personal y social. Este programa basado en objetivos realistas se concentra en los niños que actúan de forma irresponsable y los ayuda a recuperar su autocontrol al sacarlos de la clase para que no interrumpan a los otros. Una vez que se logra el desarrollo del autocontrol se alienta a estos niños a la participación, la autosuficiencia y la solidaridad (véase "Niveles de responsabilidad de Hellison" en la página 563).

GUÍA PRÁCTICA DEL DESARROLLO DEL CARÁCTER

Para guiar su práctica, el profesional debe considerar varias cuestiones de orientación filosófica que cubran un amplio espectro de factores. Esas cuestiones incluyen los papeles que desempeñan el profesor de educación física y el entre-

Niveles de responsabilidad de Hellison

Hellison y Templin (1991) crearon un programa de educación física cuyo objetivo central es ayudar a los niños a desarrollar el sentido de la responsabilidad.

- *Nivel 0: irresponsabilidad.* Este nivel caracteriza a los estudiantes que carecen de motivación y cuyo comportamiento es disruptivo. El objetivo del profesor de educación física es ayudarlos a controlar su conducta (y, por ende, a progresar hacia el nivel 1) o retirarlos del lugar para que no interfieran en los derechos de los otros niños.

- *Nivel 1: autocontrol.* Puede que los estudiantes de este nivel no participen en las actividades diarias, pero el control que ejercen sobre su conducta es suficiente para que no sea necesario retirarlos del lugar. El objetivo del profesor de educación física es ayudar a estos estudiantes a participar en las actividades (y, por ende, a alcanzar el nivel 2) o, como mínimo, a aprender a respetar los derechos y los sentimientos de los demás en una medida suficiente como para que sus conductas y actitudes no obstaculicen la enseñanza y el aprendizaje.

- *Nivel 2: participación.* Los estudiantes del nivel 2 participan en las actividades de educación física. La participación puede adoptar formas diversas que van desde realizar los movimientos hasta fijarse objetivos y tratar de lograrlos. La meta del profesor de educación física es alentar a los estudiantes a ser cada vez más responsables de su desarrollo personal y de las definiciones del éxito. Por ejemplo, los estudiantes pueden llegar a definir el éxito como un esfuerzo, el perfeccionamiento, la fijación de un objetivo, el cumplimiento de una norma o el logro de un estándar, o como el hecho de ser responsables ante la sociedad como jugadores o líderes.

- *Nivel 3: autodirección.* Este nivel caracteriza a los estudiantes que pueden trabajar de manera efectiva e independiente sobre el autoperfeccionamiento en áreas de la personalidad identificadas como necesarias o deseables. El objetivo del profesor de educación física es capacitarlos para que adquieran las habilidades requeridas para trabajar con independencia y fijarse metas realistas. También es indispensable que cuenten con una base de conocimientos pertinentes, a los que se los debe ir enfrentando gradualmente con cuestiones filosóficas más amplias para que los conecten con sus objetivos autodefinidos: "¿Quién decide lo que quiero ser? ¿Por qué quiero...?".

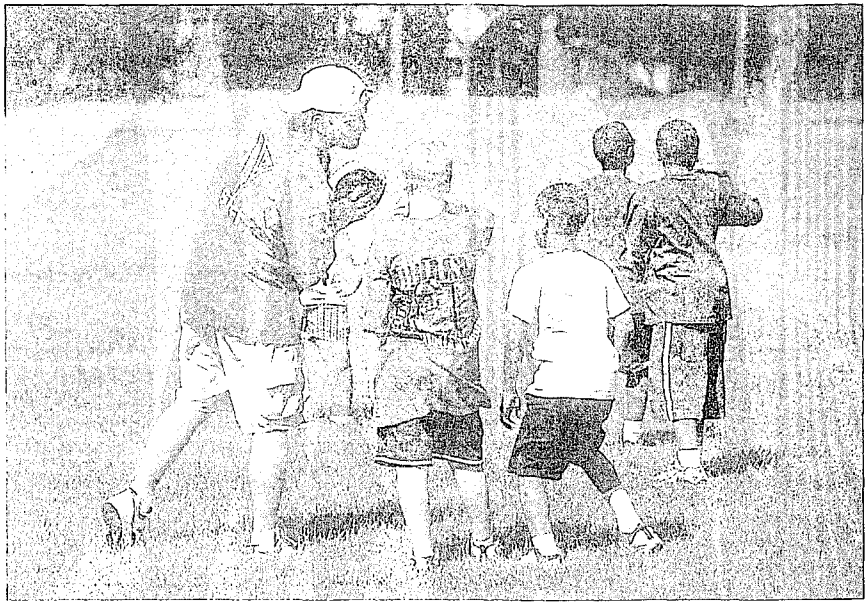
- *Nivel 4: solidaridad.* A esta altura, la única consideración necesaria en relación con los otros es el respeto por sus derechos fundamentales. Los estudiantes del nivel 4 van más allá de los objetivos propios y están motivados por una orientación prosocial. El objetivo del profesor de educación física es proporcionarles oportunidades para que cooperen, brinden sostén, muestren preocupación y ayuden a otros.

Reproducido con la autorización de D. Shields y B. Bredemeier, 1995, *Character development and physical activity* (Champaign, IL: Human Kinetics), 208.

nador en el desarrollo del carácter, y en lograr que ese desarrollo sea una actitud mental y no una actividad aislada. Además, debe examinar el papel de la victoria y las formas en las que la conducta moral que enseña puedan ser transferidas más allá del campo de juego, así como reconocer la naturaleza imperfecta del desarrollo del carácter.

La función de los educadores en el desarrollo del carácter

Algunas personas creen que los profesores y los entrenadores no tienen que enseñar principios morales y valores éticos a los jóvenes. Sostienen que los valores y los principios morales pertenecen al dominio de los padres y de la iglesia, no de la escuela, y menos aún de las escuelas públicas. Nosotros también pensamos que no es una práctica sensata introducir valores religiosos en el plan de estudios de la escuela pública. Sin embargo, consideramos que evitar la educación del carácter en valores básicos como la honestidad, la empatía y los métodos para resolver conflictos es un grave error, y sostenemos que los educadores, los entrenadores y los líderes en educación física influyen en el desarrollo de muchos valores, sea intencionalmente o no. Según Shields y Bredemeier (1995), "a pesar de los problemas asociados con los deportes de competición, la práctica deportiva está repleta de oportunidades para encontrar, aprender, transformar y promover los valores morales" (p. 3). Por ejemplo, los directores técnicos aconsejan cuándo discutir con los árbitros, los profesores de educación física asumen posiciones sobre la enseñanza de juegos competitivos o cooperativos, y los entrenadores deportivos recomiendan cuándo debe jugar un deportista lesionado. Estas decisiones en general afectan las actitudes de los participantes, de modo que es importante tener una postura filosófica desarrollada al respecto. Es mucho mejor reconocer los valores morales que se están fomentando y desalentando, que influir al azar en los valores morales de otra persona.



Los profesores de educación física, los entrenadores y los líderes en ejercicio ocupan posiciones que les permiten influir positivamente en la conducta y en el desarrollo del carácter.

EL DESARROLLO DE LOS VALORES ÉTICOS COMO ACTITUD MENTAL O COMO ACTIVIDAD AISLADA

Como ya se dijo, es fundamental que los líderes en deportes y actividad física se comprometan firmemente con la educación de la moral y el desarrollo de los valores éticos. Sin embargo, no basta con tener el objetivo de educar en los valores éticos, ni con implementar de tanto en tanto distintas estrategias destinadas a promover el desarrollo de esos valores. El desarrollo moral y la buena conducta deportiva deben formar parte de la actitud mental de un líder en su búsqueda constante de oportunidades para desarrollar y potenciar esas cualidades positivas en los participantes. Como los profesores de educación física y los entrenadores creen en que las virtudes del deporte y la participación en la actividad física forjan el carácter, con mucha frecuencia suponen que las características deseables surgirán automáticamente, ya sea como resultado de la participación o por el simple hecho de haber desarrollado una o dos estrategias de tanto en tanto. Sin embargo, después de su revisión de la bibliografía sobre educación moral, Arnold (2001) indicó que, para lograr el desarrollo de principios morales y valores éticos en los jóvenes, los profesores y los entrenadores deben enseñar esos valores, convertirse en líderes informados de las discusiones sobre temas éticos, ser ejemplos de los valores que encarna el deporte y proveer asesoramiento individual a los participantes que tienen dificultades con las cuestiones morales. Evidentemente, el desarrollo de principios morales y una conducta deportiva positiva exigen previsión y esfuerzos constantes de los profesores de educación física y de los entrenadores, y su logro requiere una actitud mental permanente, en lugar de una actividad aislada que se emprenda de tanto en tanto.

LA REDUCCIÓN DEL RIESGO DE LOS JÓVENES MEDIANTE EL ESTÍMULO DE LA RESILIENCIA

A pesar de que los profesores de educación física y los entrenadores pueden usar estrategias para enseñar valores morales y buena conducta deportiva a los niños y a los adolescentes, reconocemos que muchos de ellos viven en ámbitos que los exponen al riesgo de desarrollar conductas negativas (p. ej., drogadicción, embarazo adolescente y actividad de pandilleros). Además, es improbable que los especialistas en actividad física puedan eliminar factores de riesgo importantes como la pobreza, la ausencia de intervención de los padres en la vida de

algunos de ellos, el abuso y los modelos indeseables. Aun así, Martinek y Hellison (1997), dos profesores de educación física que han pasado una cantidad incontable de horas trabajando con niños socialmente desfavorecidos, sostienen que la resiliencia psicológica es una de las habilidades vitales más importantes que se pueden fomentar en esos niños.

La **resiliencia** es la capacidad de recobrarse después de la exposición a riesgos importantes o a un estrés desusado; en esencia, es la capacidad de "ponerse de pie" en situaciones de depresión y frustración extremas (Martinek y Hellison, 1997). Además, los educadores y los sociólogos han estudiado a jóvenes resilientes y han descubierto que poseen tres atributos fundamentales: competencia social, autonomía y optimismo o esperanza.

Competencia social

La **competencia social** es la capacidad de interactuar socialmente con otros y, como resultado de ello, de crear redes fuertes de sostén social. Para el desarrollo de este atributo fundamental, se consideran indispensables la flexibilidad y la empatía. Un factor particularmente importante es aprender cómo negociar, enfrentar y manejar los desafíos de los otros (p. ej., aprender habilidades que permitan resolver sin violencia los conflictos con los pares; véase el cap. 23).

Autonomía

Los jóvenes resilientes también poseen un claro sentido de quiénes son, creen que pueden controlar su entorno y piensan que son capaces de actuar de forma independiente. En esencia, tienen sentido de la **autonomía**, sienten que pueden funcionar como individuos sin la ayuda de nadie.

Optimismo y esperanza

En el capítulo 3, hablamos de la desesperanza aprendida: un estado en el cual una persona siente que, pese a sus esfuerzos, pocas cosas cambiarán. Los jóvenes resilientes se encuentran en el extremo opuesto del espectro; es decir, en lugar de un estado de desesperanza aprendida ellos tienen un sentimiento de **optimismo y esperanza** y creen que sus esfuerzos van a ser recompensados.

Según Martinek y Hellison (1997), una de las mejores maneras de aumentar la resiliencia en los jóvenes con necesidades básicas insatisfechas es a través del desarrollo de programas de actividad física. Además, estos autores han descrito estrategias específicas para lograr ese objetivo (véase "Estrategias para promover el desarrollo de la resiliencia en los jóvenes", en la página 566).

Las dos caras de la victoria

La victoria desempeña un doble papel en el desarrollo del carácter (Martens, 1982a). Por un lado, poner el énfasis en la victoria presiona a algunos individuos y los obliga a mentir, a quebrantar las reglas y a comportarse de maneras que considerarían inapropiadas fuera del campo de juego. Por otro lado, el jugador que, a pesar del alto valor que se le ha otorgado a la victoria, se resiste a la tentación de mentir o de cometer otros actos inmorales desarrolla la integridad, y las lecciones de ética adquieren más sentido. La victoria en sí misma tiene un efecto neutro sobre el desarrollo de la moral. La clave está en hallar el grado justo de énfasis que hay que poner en ella.

La transferencia de los valores morales a los ámbitos no deportivos

Es un mito que las lecciones y los valores aprendidos en el gimnasio, la piscina o el campo de atletismo se transfieren automáticamente a otros ámbitos. Para que esa transferencia se concrete, la lección debe ser extrapolada y ampliada (Danish y Nellen, 1997; Danish, Nellen y Owens, 1996; Danish, Petitpas y Hale, 1992). Para enseñar valores morales a través del deporte y la actividad física, es preciso describir cómo se transfieren esos valores al ámbito no deportivo. Por ejemplo, un entrenador que desee enseñar a deportistas jóvenes a transferir una actitud de cooperación a situaciones ajenas al deporte puede explicarles cómo y cuándo es útil trabajar en equipo en otros ámbitos (p. ej., trabajar en un proyecto escolar). En realidad, ésta es una de las ventajas del modelo estructural del desarrollo. Los principios del aprendizaje social, que mejoran actitudes y conductas deportivas positivas particulares, suelen ser muy específicos en cada situación. Esto significa que enseñarle a un niño a ser honesto en la clase de gimnasia no transferirá esa enseñanza a la clase de matemática. Sin embargo, si se puede ayudar a elevar el nivel de razonamiento moral básico del niño, se influirá sobre su conducta a través de una gran variedad de situaciones.

➢ Si el objetivo es enseñar valores morales a través del deporte y la actividad física, habrá que aprender a explicar cómo se transfieren esos valores a los ámbitos no deportivos.

Tener expectativas realistas

Lamentablemente, potenciar el desarrollo de los valores morales y de una buena conducta deportiva a través del deporte y la actividad física es un proceso imperfecto (Martens, 1982a). No es posible llegar a todos los indivi-

Estrategias para promover el desarrollo de la resiliencia en los jóvenes

- Concentrarse en los puntos fuertes de los deportistas en lugar de hacerlo en sus puntos débiles. Generarles confianza en sí mismos.
- No ocuparse sólo de la actividad física o deportiva. Poner el acento en el niño como un todo y en sus necesidades emocionales, sociales, económicas y educativas.
- Ser sensible a la individualidad de los jóvenes, así como a sus diferencias culturales. Llegar a conocerlos como personas.
- Alentar la independencia y el control de la propia vida mediante la provisión de conocimientos sobre el programa y las responsabilidades del liderazgo.
- Incorporar una serie de valores sólidos y expectativas claras al programa. Asegurar que los deportistas sepan lo que el profesional responsable espera y valora.
- Ayudarlos a ver posibles trabajos futuros para ellos mismos.
- Proporcionarles un ambiente que asegure su bienestar físico y psíquico.
- Mantener el programa en cantidades pequeñas y hacer hincapié en la participación de largo plazo.
- Aportar el liderazgo que permite que los programas marchen a pesar de los obstáculos.
- Asegurar la conexión del programa con la comunidad y el barrio.
- Brindar contactos calificados con modelos adultos que se interesen y ofrezcan apoyo.

Adaptado de Martinek y Hellison, 1997.

duos en todos los momentos. Es más probable que se experimenten algunos éxitos enormes junto con algunos fracasos rotundos. Si se reconoce la naturaleza imperfecta del desarrollo del carácter y se tienen expectativas realistas, se podrá seguir siendo optimista a pesar de haber experimentado algunos reveses.

INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS

RESUMEN

1. Defina el desarrollo del carácter y la buena conducta deportiva.

   El desarrollo del carácter o los valores morales y la buena conducta deportiva se relacionan con la moralidad en el deporte y la actividad física, es decir que tiene que ver con nuestras acciones y nuestras opiniones sobre lo que es correcto o ético y lo que es incorrecto o reñido con la ética en los ámbitos de la actividad física y deportiva. Los valores morales comprenden cuatro virtudes interrelacionadas: compasión, equidad, buena conducta deportiva e integridad. Estas virtudes también se relacionan estrechamente con el desarrollo moral, el razonamiento moral y el comportamiento ético.

2. Explique la forma en que se desarrollan el carácter y la buena conducta deportiva.

   Existen tres teorías acerca de la forma en que se desarrollan el carácter y la buena conducta deportiva en los deportistas. La teoría del aprendizaje social hace hincapié en el modelado, el refuerzo y la comparación social. La teoría estructural del desarrollo sostiene que el razonamiento moral se relaciona con el nivel de desarrollo cognitivo de cada persona. El análisis de cinco niveles de razonamiento moral refleja la progresión que va desde juzgar la naturaleza correcta o incorrecta de una acción de acuerdo con intereses egocéntricos hasta sentir preocupación por los intereses mutuos de todos los involucrados. La tercera teoría, la teoría psicosocial, combina las dos anteriores y sugiere que una interrelación compleja entre la persona y la situación determinaría el desarrollo del carácter y la buena conducta deportiva.

3. Identifique la importante conexión que existe entre el razonamiento moral y la conducta moral.

   El razonamiento moral y la conducta moral están conectados por un proceso de acción moral que incluye cuatro estadios: el estadio correspondiente a la interpretación de la situación como una circunstancia que implica cierto tipo de juicio moral, el estadio relacionado con la decisión acerca de cuál es el mejor curso de acción, el estadio vinculado con la adopción de la decisión de obrar de acuerdo con la moral y el estadio correspondiente a la implementación de una respuesta moral. La relación que existe entre el razonamiento moral y la conducta moral es constante, pero no perfecta.

4. Analice cómo se puede influir en el carácter y la buena conducta deportiva.

   La investigación demuestra que la educación física y la participación en deportes juveniles pueden desalentar conductas negativas como la delincuencia y la violencia de las pandillas y, a la vez, potenciar el desarrollo de valores positivos. Para que se concrete este desarrollo positivo, es necesario utilizar estrategias bien concebidas y bien estructuradas e implementarlas de la mejor manera. Sobre la base de las teorías de aprendizaje social, estructural del desarrollo y psicosocial se pueden delinear nueve estrategias para promover el desarrollo de los valores morales y de una conducta deportiva positiva. Estas estrategias son las que definen en términos precisos lo que el profesional considera una buena conducta deportiva, el refuerzo y el estímulo de las conductas deportivas positivas y la penalización y disuasión de las negativas, el modelado de comportamientos apropiados, la transmisión de los fundamentos, el énfasis en el porqué de lo apropiado o inapropiado de las acciones, la consideración de la intención de las acciones, la asunción del papel de otros, la compasión y la empatía, la explicación de los dilemas morales, el planteamiento de dilemas morales y la elección de las decisiones correspondientes en ámbitos de clase y de prácticas, la enseñanza de estrategias de aprendizaje cooperativas, la creación de climas de motivación centrados en la tarea y la transferencia del poder de los líderes a los participantes.

5. Describa los efectos de la victoria sobre el desarrollo del carácter y la buena conducta deportiva.

   Algunas de las cuestiones de orientación filosófica que se deben considerar para facilitar el desarrollo de los valores morales son el papel desempeñado por el educador en el desarrollo del carácter, el papel de la doble cara de la victoria, la transferencia de los valores aprendidos a los ámbitos ajenos al deporte y el mantenimiento de expectativas realistas acerca del proceso de desarrollo del carácter. Los especialistas en actividades físicas también desempeñan un papel importante en la promoción de la resiliencia en los jóvenes con necesidades básicas insatisfechas.

PALABRAS CLAVE

juego limpio
buena conducta deportiva
carácter
valores morales
compasión
integridad
razonamiento moral
desarrollo moral
conducta ética
asociación diferencial
creación de lazos sociales
hipótesis del etiquetamiento o la catalogación
presión económica
asunción del papel de otros
dilema moral
resiliencia
competencia social
autonomía
optimismo y esperanza

PREGUNTAS DE REVISIÓN

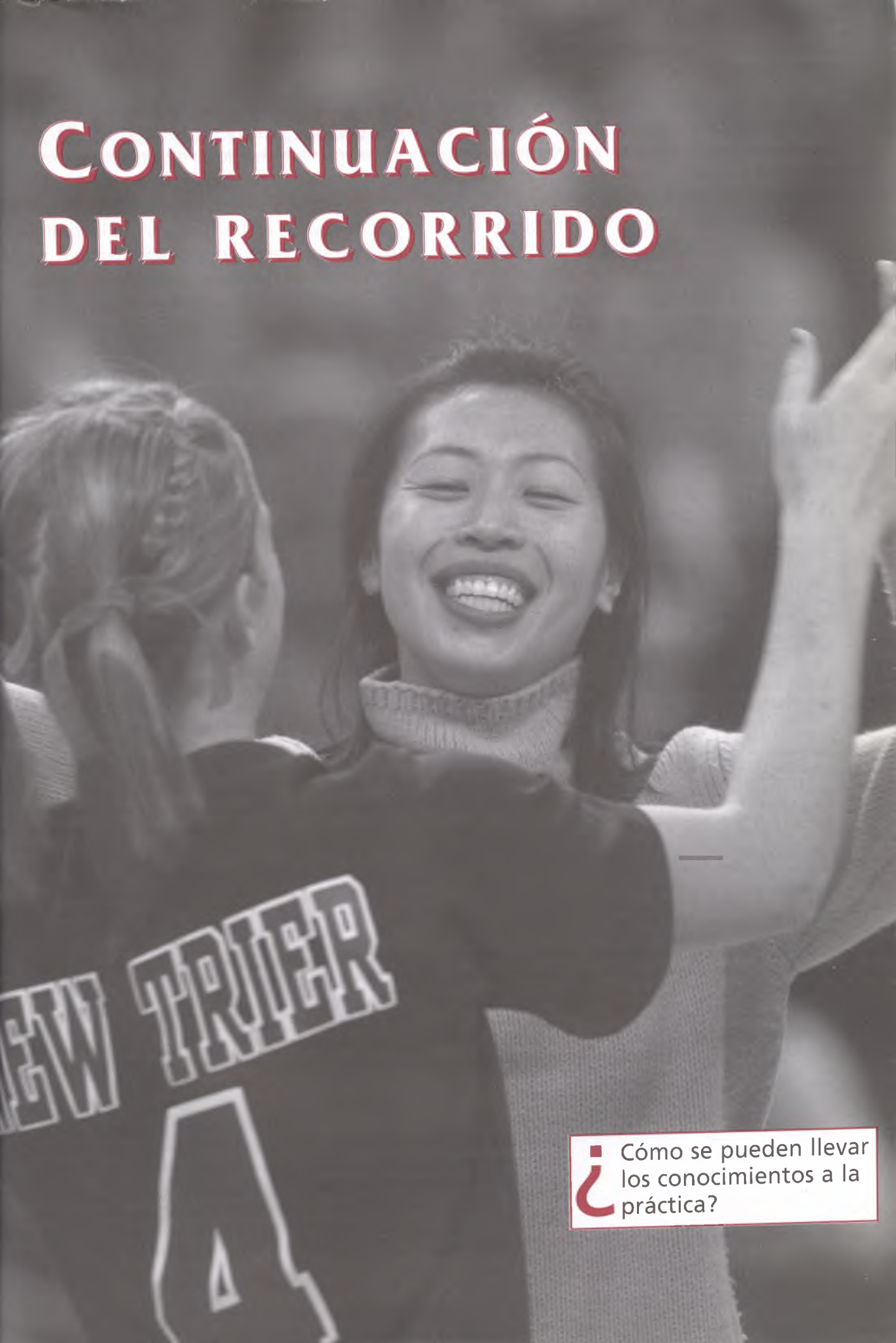
1. Defina el carácter y sus componentes.
2. ¿Qué sostiene la teoría de aprendizaje social del desarrollo del carácter y la buena conducta deportiva? Nombre los tres medios principales a través de los cuales tiene lugar el aprendizaje social.
3. Describa la teoría estructural del desarrollo del razonamiento moral.
4. ¿Qué es la teoría psicosocial del carácter y la buena conducta deportiva?

5. ¿Cuáles son los cinco estadios del razonamiento moral según Haan? ¿Por qué son importantes?
6. ¿Cuál es la relación entre la participación en el deporte y la delincuencia o las conductas delictivas?
7. Describa la relación entre el razonamiento moral y la conducta ética. ¿Qué implicación tiene en la práctica rectora?
8. Explique cada una de las siguientes estrategias para promover el desarrollo del carácter y la buena conducta deportiva:
   - Definición de la buena conducta deportiva en un contexto específico
   - Refuerzo y estímulo de las conductas deportivas positivas; penalización y disuasión de las conductas deportivas negativas
   - Explicación de lo que se piensa acerca de las conductas apropiadas
   - Descripción de dilemas morales
   - Planteamiento de dilemas morales y de las decisiones correspondientes en prácticas y clases
   - Enseñanza de estrategias de aprendizaje cooperativas
   - Generación de un clima de motivación centrado en la tarea
   - Transferencia del poder de los líderes a los participantes
9. La victoria puede potenciar, pero también impedir, el desarrollo de la buena conducta deportiva y el razonamiento moral. ¿Puede explicar de qué manera?
10. ¿Por qué es importante que las lecciones sobre el carácter aprendidas en el ámbito del deporte sean transferidas a contextos no deportivos?
11. ¿Por qué es importante pensar en el desarrollo del carácter como una actitud mental y no como una actividad aislada específica?

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO

1. ¿Cuál debe ser el papel del profesor de educación física en la promoción del desarrollo del carácter y la enseñanza de la buena conducta deportiva?
2. Plantee un dilema moral para las siguientes situaciones:
   - La clase de educación física
   - La práctica de un equipo deportivo juvenil
   - Competencia deportiva del seleccionado de una escuela secundaria

Continuación del recorrido



¿Cómo se pueden llevar los conocimientos a la práctica?

A esta altura, el lector ya debe de saber qué estrategias puede utilizar para fomentar el cambio y el desarrollo psicológicos, y saberlo lo ayudará a elegir las formas más apropiadas de lograr los objetivos de su programa de habilidades psicológicas. Sin embargo, toda la información que incorporó le resultará poco útil si no la lleva a la práctica.

Como profesional de la ciencia del deporte y el ejercicio, el lector será responsable de implementar lo que ha aprendido y, a esta altura, también sabe que el conocimiento de la psicología aplicada a esas dos disciplinas tiene enormes recompensas cuando se lo utiliza en ámbitos de práctica profesional.

Por lo tanto, debe adoptar el modelo activo de práctica profesional que describimos al comienzo de este texto, implementar las ideas transmitidas aquí y evaluar regularmente sus estrategias a la luz de su experiencia profesional. También debe estar al tanto de la investigación actual y utilizar el gimnasio, la piscina y el campo de atletismo como su laboratorio para seguir creciendo y desarrollándose profesionalmente. No tiene que cometer el error de limitarse a rendir su examen final, terminar el curso y después no volver a pensar nunca en el material. Puede consultar este texto cuando se enfrente con problemas prácticos. Puede usar lo que ha aprendido y tratar de mejorarlo. Como mensaje final, aseguramos que una de las experiencias profesionales más gratificantes que hay es ver que alguien logra sus objetivos a través del desarrollo de habilidades psicológicas.

REFERENCIAS

Abell, R. (1975). Confessions of a compulsive. Runner's World, 10, 30-31.

Abernethy, B. (1991). Visual search strategies and decision making in sport. International journal of Sport Psychology, 22, 189-210.

Abernethy, B. (1993). Attention. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 127-170). New York: Macmillan.

Abernethy, B. (2001). Attention. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 53-85). New York: Wiley.

Abernethy, B., Summers, J., & Ford, S. (1998). Issues in the measurement of attention. In J. Duda (Ed.), Advances in sport and exercise psychology measurement (pp. 173-193). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Abernethy, B., Wood, J., & Parks, S. (1999). Can the anticipatory skills of experts be learned by novices? Research Quarterly for Exercise and Sport, 70,313-318.

Ahsen, A. (1984). The triple code model for imagery and psychophysiology. Journal of Mental Imagery, 8, 15-42.

Ajzen, L, & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes andpredicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Albrecht, R.R., & Feltz, D.L. (1987). Generality and specificity of attention related to competitive anxiety and sport performance. Journal of Sport Psychology, 9, 241-248.

Albright, S.C. (1993). A structural analysis of hitting streaks in baseball. Journal of the American Statistical Association, 88, 1175-1183.

Allen, J.B. (2003). Social motivation in youth sports. Journal of Sport and Exercise Psychology, 25, 551-567.

Allen, M. (1987). Jackie Robinson: A life remembered. New York: Franklin Watts.

Allison, M.G., & Ayllon, T. (1980). Behavioral coaching in the development of skills in football, gymnastics, and tennis. Journal of Applied Behavior Analysis, 13, 297-314.

American Coaching Effectiveness Program (ACEP). (1989). ACEP psychology, level 2. Champaign, IL: Human Kinetics.

American College of Sports Medicine. (1997). ACSM's health/-fitness facility standards and guidelines (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

American Medical Association. (1966). Standard nomenclature of athletic injuries. Chicago: American Medical Association.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychological Association. (1992). Ethical principles for psychologists and the code of conduct. American Psychologist, 47, 1597-1611.

American Sport Education Program. (1994). Sport parent. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In D.A. Klieber & M. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climates, and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), Motivation in sport and exercise (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Amorose, T., & Horn, T. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. Journal of Sport and Exercise Psychology, 22, 63-84.

Amorose, T., Horn, T., & Miller, V. (1994). Intrinsic motivation in collegiate athletes: Relationships with athletes' scholarship status and coaching behaviors. Journal of Sport and Exercise Psychology, 16, S26.

Andersen, M. (2000). Doing sport psychology. Champaign, IL: Human Kinetics

Andersen, M.B., & Williams, J.M. (1988). A model of stress and athletic injury: Prediction and prevention. Journal of Sport and Exercise Psychology, 10, 294-306.

Anderson, C.A., & Bushman, B.J. (2002). Human aggression. Annual Review of Psychology, 53, 27-52.

Anderson, D., Crowell, C, Doman, M., & Howard, G. (1988). Performance positing, goal-setting and activity-contingent praise as applied to a university hockey team. Journal of Applied Sport Psychology, 73, 87-95.

Anshel, M. (2003). Sport psychology: from theory to practice. San Francisco.: CA: Benjamin Cummings

Anshel, M.H. (1998). Drug use in sport: Causes and cures. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (pp. 372-397). Mountain View, CA: Mayfield.

Anshel, M.H., & Porter, A. (1996). Efficacy of a model for examining self-regulation with elite and non-elite male and female and competitive swimmers. International Journal of Sport Psychology, 27, 321-336.

Anshel, M.H., & Weinberg, R.S. (1995a). Coping with acute stress among American and Australian basketball referees. Journal of Sport Behavior, 19, 180-203.

Anshel, M.H., & Weinberg, R.S. (1995b). Sources of acute stress in American and Australian basketball referees. Journal of Applied Sport Psychology, 7, 11-22.

Anton, S., Peni, M., Riley, J., Kanasky, W., Rodrigue, J., Sears, S., et al. (2005). Differential predictors of adherence in exercise programs with moderate versus higher levels of intensity and frequency. Journal of Sport and Exercise Psychology, 27, 171-187.

Apitzsch, E. (1995). Psychodynamic theory of personality and sport performance. In S.J.H. Biddle (Ed.), European perspectives on exercise and sport psychology (pp. 111-127). Champaign, IL: Human Kinetics.

Arent, S., Landers, D., Matt, K., & Etnier, J. (2005). Dose-response and mechanistic issues in the resistance training and affect relationship. Journal of Sport and Exercise Psychology, 27, 92-110.

Arent, S.M., & Landers, D.M. (2003). Arousal, anxiety, and performance: A reexamination of the inverted-U hypothesis. Research Quarterly for Exercise and Sport, 74(4), 436-444.

Arms, R.L., Russell, G.W., & Sandilands, M.L. (1979). Effects of viewing aggressive sports on the hostility of spectators. Social Psychology Quarterly, 42, 275-279.

Arnold, P.J. (2001). Sport, moral development, and the role of the teacher: Implications for research and moral education. Quest, 53, 135-150.

Aronson, E., Wilson, T, & Akert, R. (2002). Social psychology (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Asch, S. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. Psychological Monographs, 70(9, Whole No. 416).

Ashe, A. (1981). Off the court. New York: New American Library.

Atkinson, J.W. (1974). The mainstream of achievement-oriented activity. In J.W. Atkinson & J.O. Raynor (Eds.), Motivation and achievement (pp. 13-41). New York: Halstead.

Auweele, Y.V., Cuyper, B.D., Van Mele, V., & Rzewnicki, R. (1993). Elite performance and personality: From description and prediction to diagnosis and intervention. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 257-289). New York: Macmillan.

Bacon, U., Lerner, B., Trembley, D., & Seestedt, M. (2005). Substance abuse. In J. Taylor and G. Wilson, (Eds.), Applying Sport Psychology: Four Perspectives. Champaign, IL: Human Kinetics.

Baker, J., Yardley, J., & Côte, J. (2003). Coach behaviors and athlete satisfaction in team and individual sports. Internatioanal Journal of Sport Psychology, 34, 226-239.

Baltes, B., & Parker, C. (2000). Understanding and removing the effects of performance cues on behavioral ratings. Journal of Business and Psychology, 15, 229-246.

Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (Ed.). (1974). Psychological modeling: Conflicting theories. New York: Lieberton.

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A. (1977b). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1991). Social-cognitive theory of moral thought and action. In WM. Kurtines & J.L. Gewirtz, (Eds.), Handbook of moral behavior and development: Vol 1: Theory (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Barnett, N.P., Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. The Sport Psychologist, 6, 111-127.

Baron, R.A., & Richardson, D.R. (1994). Human aggression. New York: Plenum Press.

Barrow, J. (1977). The variables of leadership: A review and conceptual framework. Academy of Management Review, 2, 231-251.

Baumeister, R.E. & Steinhilber, A. (1984). Paradoxical effects of supportive audiences on performance under pressure: The home field disadvantage in sports championships. Journal of Personality and Social Psychology, 43,85-93.

Bawden, M. (2006). Providing sport psychology support forr athletes with disabilities. In J. Dosil (Ed.), The sport psychologist's handbook: A guide for sport-specific performance enhancement (pp. 665-682). West Sussex, UK: Wiley.

Beauchamp, M., Bray, S., Eys, M., & Carron, A. (2003). The effect of role ambiguity on competitive state anxiety. Journal of Sport and Exercise Psychology, 25, 77-92.

Beauchamp, M., Bray, S., Fielding, A., & Eys, M. (2005). A multilevel investigation of the relationship between role ambiguity and role efficacy in sport. Psychology of Sport and Exercise, 6, 289-302.

Beauchamp, M., Maclachlan, A., & Lothian, A. (2005). Communication within sport teams: Jungian preferences and group dynamics. The Sport Psychologist, 19,203-220.

Becker, M.H., & Maiman, L.A. (1975). Sociobehavioral determinants of compliance with health care and medical care recommendations. Medical Care, 13, 10-24.

Becker, A., & Solomon, G. (2005). Expectancy information and coach effectiveness in intercollegiate basketball. The Sport Psychologist, 19,251-266.

Beckman, J., & Kellmann, M. (2003). Procedures and principles of sport psychological assessment. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 338-350.

Beebe, S., Beebe, S., & Redmond, M. (1996). Interpersonal communication: Relating to others. Boston: Allyn & Bacon.

Beilock, S.L., Afremow, J.A., Rabe, A.L., & Carr, T.H. (2001). "Don't miss!" The debilitating effects of suppressive imagery on golf putting performance. Journal of Sport and Exercise Psychology, 23, 200-221.

Beilock, S.L., & Carr, T.H. (2001). On the fragility of skilled performance: What governs choking under pressure? Journal of Experimental Psychology: General, 130, 7-1-725.

Beilock, S.L., Carr, TH., MacMahon, C, & Starkes, J.L. (2002). When paying attention becomes counterproductive: Impact of divided versus skill-focused attention on novice and experienced performance of sensorimotor skills. Journal of Experimental Psychology: Applied, 8, 6-16.

Bell, K. (1980). The nuts and bolts of psychology for swimmers. Austin, TX: Keel.

Benson, H., & Proctor, W. (1984). Beyond the relaxation response. New York: Berkley.

Benyo, R. (1990). The exercise fix. Champaign, IL: Human Kinetics.

Berg, F.M. (2000). Women afraid to eat: Breaking free in today's weight-obsessed world. Hettinger, ND: Healthy Weight Network.

Berger, B.G. (1996). Psychological benefits of an active lifestyle: What we know and what we need to know. Quest, 48, 330-353.

Berger, B., & Motl, R. (2001). Physical activity and quality of life. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 636-670). New York: Wiley.

Berger, B., Pargman, D., & Weinberg, R. (2002). Foundations of exercise psychology. Morgantown, WV: Fitness Institute Technology.

Berkowitz, L. (1965). The concept of aggressive drive: Some additional considerations. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 2, pp. 301-329). New York: Academic Press.

Berkowitz, L. (1969). Roots of aggression. New York: Atherton Press.

Berkowitz, L. (1993). Aggression: Its causes, consequences and control. Philadelphia: Temple University Press.

Bernstein, F. (1973, March 16). New Yorker, pp. 87-88.

Betts, G.H. (1909). The distributions and functions of mental imagery. New York: Teachers College, Columbia University.

Bianco, T., (2001). Social support and recovery from sport injury: Elite skiers share their experiences. Research Quarterly for Exercise and Sport, 72(4), 376-388.

Bianco, T, & Eklund, R.C. (2001). Conceptual considerations for social support research in sport and exercise settings: The case of sport injury. Journal of Sport and Exercise Psychology, 23, 85-107.

Bianco, T., Malo, S., & Orlick, T. (1999). Sport injury and illness: Elite skiers describe their experiences. Research Quarterly for Exercise and Sport, 70(2), 157-169.

Biddle, S. (1995). Exercise and psychosocial health. Research Quarterly for Exercise and Sport, 66, 292-297.

Biddle, S. (2000). Exercise, emotions, and mental health. In Y.L. Hanin (Ed.), Emotions in sport (pp. 267-291). Champaign, IL: Human Kinetics.

Biddle, S.J.H., Hanrahan, S.J., & Sellars, C.N. (2001). Attributions: Past, present, and future. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 444-471). New York: Wiley.

Bijur, P.E., Trumble, A. Harel, Y, Overpeck, M.D., Jones, D. & Scheidt, P.C. (1995). Sports and recreation injuries in U.S. children and adolescents. Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 149, 1009-1016.

Black, S.J., & Weiss, M.R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. Journal of Sport and Exercise Psychology, 14, 309-325.

Blair, S. (1995). Exercise prescription for health. Quest, 47, 338-353.

Blake, R., & Moulton, J. (1969). Building a dynamic corporation through grid organization development. Reading, MA: Addison-Wesley.

Blake, R., & Moulton, J. (1994). The managerial grid. Houston: Gulf.

Bloom, B.S. (1985). Developing talent in young people. New York: Ballantine.

Bloom, G.A., Crumpton, R., & Anderson, J. (1999). A systematic observation study of the teaching behaviors of an expert basketball coach. The Sport Psychologist, 13, 157-170.

Bloom, G.A., Stevens, D., & Wickwire, T. (2003). Expert coaches' perceptions of team building. Journal of Applied Sport Psychology, 15, 129-143.

Blumenthal, J., Babyak, M., Moore, K., Craighead, W., Herman, S., Kharti, P., et al. (1999). Effects of exercise training on older patients with major depression. Archives of Internal Medicine, 159, 2349-2356.

Blumenthal, J.A., Emery, CF., Walsh, M.A., Cox, D.K., Kuh, C.M., Williams, R.B., et al. (1988). Exercise training in healthy type A middle-aged men: Effects on behavioral and cardiovascular responses. Psychosomatic Medicine, 50, 418-433.

Booth, W. (1987). Arthritis Institute tackles sports. Science, 237, 846-847.

Bordo, S. (1993). Unbearable weight: Feminism, western culture and the body. Los Angeles: University of California Press.

Botterill, C. (1983). Goal setting for athletes with examples from hockey. In G.L. Martin & D. Hrycaiko (Eds.), Behavior modification and coaching: Principles, procedures, and research. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Botterill, C. (1990). Sport psychology and professional hockey. The Sport Psychologist, 4, 369-377.

Botterill, C. (2005). Competitive drive: Embracing positive rivalries. In S. Murphy (Ed.). The sport psych handbook (pp. 48). Champaign, IL: Human Kinetics.

Bouffard, M., & Crocker, P.R.E. (1992). Coping by individuals with physical disabilities with perceived challenge in physical activity: Are people consistent? Research Quarterly for Exercise and Sport, 63,410-417.

Boutcher, S. (2002). Attentional processes and sport performance. In T. Horn (Ed.). Advances in sport psychology (2nd ed., pp. 441-457). Champaign, IL: Human Kinetics.

Bowers, K.S. (1973). Situationism in psychology: An analysis and a critique. Psychological Review, 80, 307-336.

Bradley, B. (1976). Life on the run. New York: Bantam.

Brawley, L. (1990). Group cohesion: Status, problems, and future directions. International Journal of Sport Psychology, 21, 355-379.

Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W. (1987). Assessing the cohesion of teams: Validity of the Group Environment Questionnaire. Journal of Sport Psychology, 9, 275-294.

Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W. (1988). Exploring the relationship between cohesion and group resistance to disruption. Journal of Sport and Exercise Psychology, 10, 199-213.

Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W. (1992). The nature of group goals in team sports: A phenomenological analysis. The Sport Psychologist, 6, 323-333.

Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W. (1993). The influence of the group and its cohesiveness on perception of group goal-related variables. Journal of Sport and Exercise Psychology, 15, 245-266.

Bray, S., Beauchamp, M., Eys, M., & Carron, A. (2005). Does the need for role clarity moderate the relationship between role ambiguity and athlete satisfaction. Journal of Applied Sport Psychology, 17, 306-318.

Bray, S., Milien, J., Eidsness, J., & Leuzinger, C (2005). The effects of leadership style and exercise program choreography on enjoyment and intentions to exercise. Psychology of Sport and Exercise, 6,415-425.

Breatnach, S.B. (1998). Something more: Excavating your authentic self. New York: Warner Books.

Bredemeier, B.J., & Shields, D. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. Sociology of Sport Journal, 1, 234-257.

Bredemeier, B., & Shields, D. (1986). Athletic aggression: An issue of contextual morality. Sociology of Sport Journal, 3, 15-28.

Bredemeier, B.J., & Shields, D. (1987). Moral growth through physical activity: A structural developmental approach. In D. Gould & M.R. Weiss (Eds.), Advances in pediatric sport sciences: Vol. 2. Behavioral issues (pp. 143-165). Champaign, IL: Human Kinetics.

Bredemeier, B., Weiss, M.R., Shields, D.L., & Shewchuk, R.M. (1986). Promoting growth in a summer sports camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. Journal of Moral Education, 15, 212-220.

Breus, M.J., & O'Connor. P.J. (1998). Exercise-induced anxiolysis: A test of the time-out hypothesis in high-anxious females. Medicine and Science in Sports and Exercise, 30, 1107-1112.

Brewer, B.W. (1994). Review and critique of models of psychological adjustment to athletic injury. Journal of Applied Sport Psychology, 6,87-100.

Brewer, B.W., & Petrie, TA. (2002). Psychopathology in sport and exercise psychology. In J.L. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.), Exploring sport and exercise psychology (2nd ed., pp. 300-323). Washington, DC: American Psychological Association.

Brewer, B.W., Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E., Petitpas, A.J., Sklar, J.H., Pohlman, M.H., et al. (2000). Psychological factors, rehabilitation adherence, and rehabilitation outcome after anterior cruciate ligament reconstruction. Rehabilitation Psychology, 45(1), 20-37.

Brobst, B., & Ward, P. (2002). Effects of public posting, goal setting, and oral feedback on the skills of female soccer players. Journal of Applied Behavior Analysis, 35, 247-257.

Brown, C., Gould, D., & Foster, S. (2005). A framework for developing contextual intelligence. The Sport Psychologist, 19, 51-62.

Brownell, K., Stunkard, A., & Albaum, J. (1980). Evaluation and modification of exercise patterns in the natural environment. American Journal of Psychiatry, 137, 1540-1545.

Brustad, R.J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. Pediatric Exercise Science, 5, 210-223.

Buckworth, J., & Dishman, R.K. (2002). Exercise psychology. Champaign, IL: Human Kinetics.

Buffone, G. (1984). Exercise as a therapeutic adjunct. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 445-451). Champaign, IL: Human Kinetics.

Bull, S., Shambrook, C., James, W, & Brooks, J. (2005). Toward an understanding of mental toughness in elite English cricketers. Journal of Applied Sport Psychology, 17, 209-227.

Bump, L.A. (1988). Drugs and sport performance. In R. Martens (Ed.), Successful coaching (pp. 135-147). Champaign, IL: Human Kinetics.

Burke, K.L. (1992). Understanding and enhancing concentration. Sport Psychology Training Bulletin, 4, 1-8.

Burke, K.L. (1997). Communication in sports: Research and practice. Journal of Interdisciplinary Research in Physical Education, 2,39-52.

Burke, K.L. (2005). But coach doesn't understand: Dealing with team communication quagmires. In M. Andersen (Ed.), Sport psychology in practice, (p. 45-59). Champaign, IL: Human Kinetics.

Burton, D. (1989a). The impact of goal specificity and task complexity on basketball skill development. The Sport Psychologist, 3,34-41.

Burton, D. (1989b). Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmers' cognitions and performance. The Sport Psychologist, 3, 105-132.

Burton, D., Naylor, S., & Holliday, B. (2001). Goal setting in sport: Investigating the goal effectiveness paradigm. In R. Singer, H. Hausenblas, & C Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 497-528). New York: Wiley.

Bushman, B.J., & Anderson, CA. (2001a). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? Psychological Review, 108(1), 273-279.

Bushman, B.J., & Anderson, C.A. (2001b). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. American Psychologist, 56, 477-489.

Butler, R.J., & Hardy, L. (1992). The performance profile: Theory and application. The Sport Psychologist, 6, 253-264.

Buys, C.J. (1978). Humans would do better without groups. Personality and Social Psychology Bulletin, 4, 123-125.

Caccese, T.M., & Mayerberg, CK. (1984). Gender differences in perceived burnout of college coaches. Journal of Sport Psychology, 6, 279-288.

Caifas, K., & Taylor, W. (1994). Effects of physical activity on psychological variables in adolescents. Pediatric Exercise Science, 6, 406-423.

Callow, N., & Waters, A. (2005). The effect of kinesthetic imagery on the sport confidence of flat-race horse jockeys. Psychology of Sport and Exercise, 6, 2005, 443-459.

Calmeis, C., Berthoumieux, C., & d'Arripe-Longueville, F. (2004). Effects of an imagery training program on selective attention of national softball players. The Sport Psychologist, 18, 272-296.

Cameron, J., & Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta-analysis. Review of Educational Research, 64, 363-423.

Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute. (1992).

Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute. (1996). Progress in prevention. Ottowa: Author.

Capel, S.A. (1986). Psychological and organizational factors related to burnout in athletic trainers. Research Quarterly for Exercise and Sport, 57, 321-328.

Cardinal, B.J. (1997). Construct validity of stages of change for exercise behavior. American Journal of Health Promotion, 12, 68-74. (from chapter 18)

Carpenter, W.B. (1894). Principles of mental physiology. New York: Appleton.

Carr, C.M., Kennedy, S.R., & Dimick, K.M. (1990). Alcohol use and abuse among high school athletes: A comparison of alcohol use and intoxication in male and female high school athletes and non-athletes. Journal of Alcohol and Drug Education, 36, 39-45.

Carr, C.M., & Murphy, S.M. (1995). Alcohol and drugs in sport. In S.M. Murphy (Ed.), Sport psychology interventions (pp. 283-306). Champaign, IL: Human Kinetics.

Carron, A.V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. Journal of Sport Psychology, 4, 123-138.

Carron, A.V., Brawley, L.R., & Widmeyer, W.N. (1998). The measurement of cohesion in sport groups. In J.L. Duda (Ed.), Advances in sport and exercise psychology measurement (pp. 213-226). Mor-gantown, WV: Fitness Information Technology

Carron, A.V., & Chelladurai, P. (1981). The dynamics of group cohesion in sport. Journal of Sport Psychology, 3, 123-139.

Carron, A., & Chelladurai, P. (1982). Cohesiveness, coach-athlete compatibility, participation orientation and their relationship to relative performance and satisfaction. Paper presented at the meeting of the North American Society for Sport Psychology and Physical Activity, College Park, MD.

Carron, A.V., Colman, M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta-analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 24, 168-188.

Carron, A.V., & Dennis, P. (2001). The sport team as an effective group. In J.M.Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed., pp. 120-134). Mountain View, CA: Mayfield.

Carron, A.V., & Hausenblas, H.A. (1998). Group dynamics in sport (2nd ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Carron, A.V., Hasenblas, H., & Estabrooks, P. (1999). Social influence and exercise involvement. In S. Bull (Ed.). Adherence issues in sport and exercise, (pp. 1-18). Sussex, UK: Wiley.

Carron, A. Hausenblas, H. & Eys, M (2005) Group dynamics in sport (3rd ed.) Morgantown, W.V: Fitness Information Technology.

Carron, A.V., Hausenblas, H., & Mack, D. (1996). Social influence and exercise: A meta-analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 18, 1-16.

Carron, A.V., & Spink, K.S. (1993). Team building in an exercise setting. The Sport Psychologist, 7, 8-18.

Carron, A.V, & Spink, K.S. (1995). The group size-cohesion relationship in minimal groups. Small Group Research, 26, 86-105.

Carron, A.V., Spink, K.S., & Prapavessis, H. (1997). Team building and cohesiveness in the sport and exercise setting: Use of indirect interventions. Journal of Applied Sport Psychology, 9, 61-72.

CaiTon, A., Widmeyer, W., & Brawley, L. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. Journal of Sport Psychology, 7, 244-267.

Cartwright, D., & Zander, A. (1968). Group dynamics: Research and theory (3rd ed.). New York: Harper & Row.

Caspersen, C.J., Merritt, R.K., & Stephens, T. (1994). International activity patterns: A methodological perspective. In R.K. Dishman (Ed.), Advances in exercise adherence (pp. 73-110). Champaign, IL: Human Kinetics.

Cattell, R.B. (1965). The scientific analysis of personality. Baltimore: Penguin.

Caudill, D., Weinberg, R., & Jackson, A. (1983). Psyching-up and track athletes: A preliminary investigation. Journal of Sport Psychology, 5, 231-235.

Cavanaugh, B.M., & Silva, J.M. (1980). Spectator perceptions of fan misbehavior: An attitudinal inquiry. In CH. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C Roberts (Eds.), Psychology of motor behavior and sport—1979. Champaign, IL: Human Kinetics.

Chaikin, T. & Tealander, R. (1988, October 24). The nightmare of steroids. Sports Illustrated, pp. 84-93, 97-98, 100-102.

Chan, C. (1986). Addicted to exercise. In Encyclopedia Britannica medical and health annual (pp. 429-432). UK: Encyclopedia Britannica.

Chan, C., & Grossman, H. (1988). Psychological effects of running loss on consistent runners. Perceptual and Motor Skills, 66, 875-883.

Chappel, J.N. (1987). Drug use and abuse in the athlete. In J.R. May & M.J. Asken (Eds.), Sport psychology: The psychological health of the athlete (pp. 187-212). New York: PMA.

Chase, M., Feltz, D., Hayashi, S., & Hepler, T. (2005). Sources of coaching efficacy: The coaches' perspective. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 3, 27-40.

Chase. M., Feltz, D., & Lirgg, C (2003). Sources of collective and individual efficacy of collegiate athletes. International Journal of Sport Psychology, 1, 180-191.

Chase, M., Lirgg, C, & Feltz, D. (1997). Do coaches' efficacy expectations for their teams predict team performance? The Sport Psychologist, 11, 8-23.

Chaumeton, N., & Duda, J. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose? The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. Journal of Sport Behavior, 11, 157-174.

Chelladurai, P. (1978). A contingency model of leadership in athletics. Unpublished doctoral dissertation, Department of Management Sciences, University of Waterloo, ON.

Chelladurai, P. (1980). Leadership in sport organization. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 5, 266.

Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. International Journal of Sport Psychology, 21, 328-354.

Chelladurai, P. (1993). Leadership. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology, (pp. 647-671). New York: Macmillan.

Chelladurai, P., & Haggerty, T.R. (1978). A normative model of decision styles in coaching. Athletic Administrator, 13, 6-9.

Chelladurai, P., Haggerty, T.R, & Baxter, PR. (1989). Decision style choices of university basketball coaches and players. Journal of Sport and Exercise Psychology, 11, 201-215.

Chelladurai, P., & Riemer, H. (1998). Measurement of leadership in sport. In J. Duda (Ed.), Advances in sport and exercise psychology measurement (pp. 227-256). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Chelladurai, P., & Saleh, S.D. (1978). Preferred leadership in sports. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 3, 85-92.

Chelladurai, P., & Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behaviors in sports: Development of a leadership scale. Journal of Sport Psychology, 2, 34-45.

Chelladurai, P., & Trail, G. (2001). Styles of decision-making in coaching. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed., pp. 107—119). Mountain View, CA: Mayfield.

Chodzko-Zajko, W.J., & Moore, K.A. (1994). Physical fitness and cognitive functioning in aging. Exercise and Sport Sciences Reviews, 22, 195-220.

Cierpinski, W. (1980). Track and Field News, p. 27.

Clark, R.A., & Sachs, M.L. (1991). Challenges and opportunities in psychological skills training in deaf athletes. The Sport Psychologist, 5, 392.

Cleary, T., & Zimmerman, B. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts and novices. Journal of Applied Sport Psychology, 13, 185-206.

Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. In I. Cockerill (Ed.), Solutions in sport psychology (pp. 32-45). London: Thompson.

Coakley, J. (1992). Burnout among adolescent athletes: A personal failure or social problem? Sociology of Sport Journal, 9, 271-285.

Coakley, J. (1994). Sport in society: Issues and controversies (4th ed.). St. Louis: Times Mirror/Mosby College.

Coakley, J. (1997). Sport in society: Issues and controversies (5th ed.). St. Louis: Times Mirror/Mosby College.

Cogan, K., & Petrie, T. (1995). Sport consultation: An evaluation of a season-long intervention with female collegiate gymnasts. The Sport Psychologist, 9, 282-296.

Cohane, G., & Pope, H. (2001). Body image in boys: A review of the literature. International Journal of Eating Disorders, 29, 373-379.

Cohn, P. (1990). An exploratory study on sources of stress and acute athlete burnout in youth golf. The Sport Psychologist, 4, 95-106.

Cohn, P.J., Rotella, R.J., & Lloyd, J.W. (1990). Effects of a cognitive-behavioral intervention on the preshot routine and performance in golf. The Sport Psychologist, 4, 33-47.

Colcombe, S.J., & Kramer, A.E (2002). Fitness effects on the cognitive function of older adults: A meta-analytic review. Psychological Science, 14, 125-130.

Coleman, J.S. (1974). Youth: Transition to adulthood. Chicago: University of Chicago Press.

College of Human Medicine, Michigan State University. (1985, June). The substance use and abuse habits of college student-athletes. Report presented to NCAA Drug Education Committee, Michigan State University, East Lansing.

Comrey, A., & Deskin, G. (1954). Group manual dexterity in women. Journal of Applied Psychology, 38, 178.

Conroy, D.E., & Benjamin, L.S. (2001). Psychodynamics in sport performance enhancement consultation: Application of an interpersonal theory. The Sport Psychologist, 15, 103-117.

Conroy, D.E., and Metzler, J.N. (2004). Patterns of Self-Talk Associated With Different Forms of Competitive Anxiety. Journal of Sport and Exercise Psychology. (26) 1.

Cote, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. The Sport Psychologist, 13, 395-417.

Cote, J., Salmela, J.H., & Russell, S. (1995). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Competition and training considerations. The Sport Psychologist, 9, 76-95.

Courneya, K. (2003). Exercise in cancer survivors: An overview of research. Medicine and Science in Sports and Exercise, 35, 1846-1852.

Courneya, K.S., Friedenreich, CM., Arthur, K., & Bobick, T.M. (1999). Understanding excercise motivation in colorectal cancer patients: A prospective study using the theory of planned behavior. Rehabilitation Psychology, 44, 68-84.

Courneya, K., Vallance, J., Jones, L., & Reiman, T. (2005). Correlates of exercise intentions in non-Hodgkin's lymphoma survivors: An application of the theory of planned behavior. Journal of Sport and Exercise Psychology, 27, 335-349.

Cousins, S., & Gillis, M. (2005). "Just do it... before you talk yourself out of it": The self-talk of adults thinking about physical activity. Psychology of Sport and Exercise, 6, 313-334.

Couture, R., Jerome, W, & Tihanyi, J. (1999). Can associative and dissociative strategies affect the swimming performance of recreational swimmers? The Sport Psychologist, 334-343.

Couzin, J. (2002). Nutrition research. IOM panel weighs in on diet and health. Science, 297, 1788-1789.

Cox, R.H. (1998). Sport psychology: Concepts and applications (4th ed.). Boston: WCB/McGraw-Hill.

Cox, R.H., Qui, Y., & Liu, Z. (1993). Overview of sport psychology. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 3-31). New York: Macmillan.

Crace, R.K., & Brown, D. (1996). Life values inventory. Chapel Hill, NC: Life Values Resources.

Crace, R.K., & Hardy, C.J. (1997). Individual values and the team building process. Journal of Applied Sport Psychology, 9, 41-60.

Craft, L. (2005). Exercise and clinical depression: Examining two psychological mechanisms. Psychology of Sport and Exercise, 6, 151-171.

Craft, L., & Landers, D. (1998). The effects of exercise on clinical depression and depression resulting from mental illness. Journal of Sport and Exercise Psychology, 20, 339-357.

Cramer Roh, J.L., & Perna, F.M. (2000). Psychology/counseling: A universal competency in athletic training. Journal of Athletic Training, 35(4), 458-465.

Crawford, S., & Eklund, R.C. (1994). Social physique anxiety, reasons for exercise, and attitudes toward exercise settings. Journal of Sport and Exercise Psychology, 16, 70-82.

Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2004). The athlete burnout syndrome: Possible early signs. Journal of Science and Medicine, 7(4), 481-487.

Crews, D. (1993). Self-regulation strategies in sport and exercise. In R. Singer, M. Murphey, & K. Tennant (Eds.), Handbook of research in sport psychology (pp. 557-568). New York: Macmillan.

Crews, D.J., Lochbaum, M.R., & Karoly, P. (2000). Self-regulation: Concepts, methods and strategies in sport and exercise. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 566-581). New York: Wiley.

Crocker, P.R.E. (1978). Speech communication instruction based on employers' perceptions of selective communication skills for employees on the job. Paper presented at the meeting of the Speech Communication Association, Minneapolis.

Crocker, P.R.E. (1992). Managing stress by competitive athletes: Ways of coping. International Journal of Sport Psychology, 23, 161-175.

Crocker, P.R.E., Alderman, R., Murray, F., & Smith, R. (1988). Cognitive-affective stress-management training with high performance youth volleyball players: Effects on affect, cognition, and performance. Journal of Sport and Exercise Psychology, 10, 448-460.

Cross, M.E., & Vollano, A.G. (1999). The extent and nature of gambling among college student athletes. Ann Arbor: University of Michigan, Department of Athletics.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row.

Culos-Reed, S.N., Gyurcsik, C., & Brawley, L.R. (2001). Using theories of motivated behavior to understand physical activity. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 695-717). New York: Wiley.

Cumming, J.L., & Ste-Marie, D.M. (2001). The cognitive and motivational effects of imagery training: A matter of perspective. The Sport Psychologist, 15, 276-288.

Cunningham, G., Sagas, M., & Ashley, F. (2003). Coaching self-efficacy, desire to become a head coach and occupational turnover intent: Gender differences between NCAA assistant coaches of women's teams. International Journal of Sport Psychology, 34, 125-137.

Cupal, D.D., & Brewer, B.W. (2001). Effects of relaxation and guided imagery, reinjury anxiety, and pain following anterior cruciate ligament reconstruction. Rehabilitation Psychology, 46(1), 28-43.

Dale, G. (2000). Distractions and coping strategies of elite decathletes during their most memorable performances. The Sport Psychologist, 14, 17-41.

Dale, J., & Weinberg, R.S. (1990). Burnout in sport: A review and critique. Journal of Applied Sport Psychology, 2, 67-83.

Daley, A., & Maynard, I. (2003). Preferred exercise mode and affective responses in physically active adults. Psychology of Sport and Exercise, 4, 347-356.

Daniels, ES., & Landers, D.M. (1981). Biofeedback and shooting performance: A test of disresulation and systems theory. Journal of Sport Psychology, 4, 271-282.

Danish, S J., & Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. Quest, 49(1), 100-113.

Danish, S J., Nellen, V.C., & Owens, S.S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents. In J.L. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.), Exploring sport and exercise psychology (pp. 205-225). New York: American Psychological Association.

Danish, S.J., Owens, S.S., Green, S.L., & Brunelle, J.P. (1997). Building bridges for disengagement: The transition process for individual and teams. Journal of Applied'Sport Psychology, 9, 154-167.

Danish, S J., Petitpas, A.S., & Hale, B.D. (1992). A developmental-educational intervention model of sport psychology. The Sport Psychologist, 6, 403-415.

Davis, C., & Strachan, S. (2001). Elite female athletes with eating disorders: A study of psychopathological characteristics. Journal of Sport and Exercise Psychology, 23, 245-253.

Dawson, K.A., Bray S.R, and Widmeyer, W.N. (2002). Goal Setting for intercollegiate sport teams and athletes. Avante, 8(2), 14-23.

Deaux, K. (1985). Sex and gender. Annual Review of Psychology, 36,49-81.

Decety, J. (1996). Neural representations for action. Reviews in the Neurosciences, 7, 285-297.

deCharms, R. (1968). Personal causation. New York: Academic Press.

Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of Personality' and Social Psychology, 18, 105-115.

Deci, E.L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. Organizational Behavior and Human Performance, 8, 217-229.

Deci, E.L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education. Scandinavian Journal of Educational Research, 38, 3-41.

Deford, P. (1987). A little lower than angels. Sports Illustrated, 77(12), 12-31.

Deford, F. (1999, May 10). The ring leader. Sports Illustrated, 90, 96-114.

DeMille, R. (1973). Put your mother on the ceiling: Children's imagination games. New York: Viking Press.

DiFiori, J.P. (2002). Overuse injuries in young athletes: An overview. Athletic Therapy Today, 7(6), 25-29.

DeNeui, D.L., & Sachau, D.A. (1996). Spectator enjoyment of aggression in intercollegiate hockey games. Journal of Sport and Social Issues, 20, 69-77.

Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. Human Relations, 2, 199-231.

Deutsch, M. (1982). Interdependence and psychological orientation. In V.J. Derlega & J. Grzelak (Eds.), Cooperation and helping behavior. New York: Academic Press.

DiBerardinis, J., Barwind, J., Flaningam, R., & Jenkins, V (1983). Enhanced interpersonal relations as a predictor of athletic performance. International Journal of Sport Psychology, 14, 243-251.

Diener, E., & Suh, E. (1999). National differences in subjective well-being. In D. Kahnmeman, E. Diener, & N. Schwartz (Eds.), Well-being: The foundations of hedonistic psychology (pp. 434-450). New York: Russell Sage Foundation.

Dishman, R.K. (1981). Biologic influences on exercise adherence. Research Quarterly for Exercise and Sport, 52, 143-159.

Dishman, R.K. (Ed.). (1988). Exercise adherence: Its impact on public health. Champaign, IL: Human Kinetics.

Dishman, R.K. (1994). Advances in exercise adherence. Champaign, IL: Human Kinetics.

Dishman, R.K., & Buckworth, J. (1996). Increasing physical activity: A quantitative synthesis. Medicine and Science in Sports and Exercise, 28, 706-719.

Dishman, R.K., & Buckworth, J. (1997). Adherence to physical activity. In WP. Morgan (Ed.), Physical activity and mental health (pp. 63-80). Philadelphia: Taylor & Francis.

Dishman, R.K., & Buckworth, J. (1998). Exercise psychology. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (pp. 445-462). Mountain View, CA: Mayfield.

Dishman, R.K., & Buckworth, J. (2001). Exercise psychology. In J.M. Williams (Ed.), Sport psychology: Personal growth to peak perfomiance (pp. 497-518). Mountain View, CA: Mayfield.

Dishman, R.K., & Sallis, J.F. (1994). Determinants and interventions for physical activity and exercise. In C. Bouchard, R.J. Shepard, & T. Stephens (Eds.), Physical activity, fitness, and health (pp. 214-238). Champaign, IL: Human Kinetics.

Dishman, R.K., Washburn, R.A., & Heath, G.W. (2004). Physical activity epidemiology. Champaign, IL: Human Kinetics.

Dollard, J., Doob, J., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). Frustration and aggression. New Haven, CT: Yale University Press.

Donahue, J.A., Gillis, J.H., & King, H. (1980). Behavior modification in sport and physical education: A review. Journal of Sport Psychology, 2, 311-328.

Donnelly, P., Carron, A.V, & Chelladurai, P. (1978). Group cohesion and sport (Sociology of Sport Monograph Series). Ottawa: Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation.

Dosil, J. (2006). The sport psychologist's handbook: A guide for sport-specific perfomiance enhancement. West Sussex, UK: Wiley.

Downs, D., & Hausenblas, H. (2005). Elicitation studies and the theory of planned behavior: A systematic review of exercise beliefs. Psychology of Sport and Exercise, 6, 1-31.

Driskell, J.E., Cooper, C, & Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance? Journal of Applied Psychology, 79, 481-492.

Duda, J.L., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 417-443). New York: Wiley.

Duda, J.L., & Horn, H.L. (1993). Interdependence between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. Pediatric Exercise Science, 5, 234-241.

Duda, J.L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. Duda (Ed.), Advances in sport and exercise psychology measurement (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Duncan, S., Duncan, T, & Strycker, L. (2005). Sources and types of social support in youth physical activity. Health Psychology, 24, 3-10.

Dunn, J., & Holt, N. (2004). A qualitative investigation of a personal-disclosure mutual-sharing team building activity. The Sport Psychologist, 18, 363-380.

Dunn, J.G.H., & Syrotuik, D.G. (2003). An investigation of multidimensional worry dispositions in a high contact sport. Psychology of Sport and Exercise, 4, 265-282.

Durand-Bush, N., & Salmela, J.H. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world

and Olympic champions. Journal of Applied Sport Psychology, 14(3), 159-176.

Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 674-685.

Dweck, C.S. (1980). Learned helplessness in sport. In CM. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts (Eds.), Psychology of motor behavior and sport—1979 (pp. 1-11). Champaign, IL: Human Kinetics.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048. Dwyer, JJ.M. (1992). Informal structure of participation motivation questionnaire competed by undergraduates. Psychological Reports, 70, 283-290.

Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles expectancy-value model. Journal of Applied Sport Psychology, 3, 7-35.

Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Myth or reality? American Psychologist, 51, 1153-1166.

Eisenman, P.A., Johnson, S.C., & Benson, J.E. (1990). Coaches' guide to nutrition and weight control (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ekkekakis, P., Hall, E., & Petruzzello, S. (1999). Measuring state anxiety in the context of acute exercise using the state anxiety inventory: An attempt to resolve the bruhaha. Journal of Sport and Exercise, 21, 205-229.

Eklund, R.C, Kelley, B., & Wilson, P. (1997). The social physique anxiety scale: Men, women, and the effects of modifying item 2. Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, 188-196.

Elliot, E.S., & Dweck, C.S. (1998). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.

Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. New York: Lyle Stuart.

Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. Human Communication Research, 26, 264-291.

Emery, C., Hauck, E., Shermer, R., Hsiao, W.E., & MacIntyre, N. (2003). Cognitive and psychological outcomes of exercise in a 1-year follow-up study of patients with chronic obstructive pulmonary disease. Health Psychology, 22, 598-604.

Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education (Vol. 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.

Epstein, L.H., Wing, R.R., Thompson, J.K., & Griffiths, M. (1980). Attendance and fitness in aerobics exercise: The effects of contract and lottery procedures. Behavior Modification, 4, 465-479.

Epstein, M.L. (1980). The relationship of mental imagery and mental rehearsal in performance of a motor task. Journal of Sport Psychology, 2, 211-220.

Erling, J., & Oldridge, N.B. (1985). Effect of a spousal support program on compliance with cardiac rehabilitation. Medicine and Science in Sports and Exercise, 17, 284.

Essing, W. (1970). Team line-up and team achievement in European football. In G.S. Kenyan (Ed.), Contemporary psychology of sport (pp. 349-354). Chicago: Athletic Institute.

Estabrooks, P.A. (2000). Sustaining exercise participation through group cohesion. Exercise and Sport Sciences Reviews, 28, 63-67.

Estabrooks, P.A., & Carron, A.V. (1999a). Group cohesion in older adult exercisers: Prediction and intervention effects. Journal of Behavioral Medicine, 22, 575-588.

Estabrooks, P.A., & Carron, A.V. (1999b). The role of the group with elderly exercisers. Small Group Research, 30, 438-452.

Etnier, J.L., Salazar, W, Landers, D.M., Petruzzello, S J., Han, M.,& Nowell, P. (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: A meta-analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, 249-277.

Etzel, E. (1979). Validation of a conceptual model characterizing attention among international rifle shooters. Journal of Sport Psychology, 1, 281-290.

Eubank, M., & Collins, D. (2000). Coping with pre- and inevent fluctuations in competitive state anxiety: A longitudinal analysis. Journal of Sports Sciences, 18, 121-131.

Evans, L., & Hardy, L. (1995). Sport injury and grief responses: A review. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 227-245.

Evans, L. & Hardy, L. (2002). Injury Rehabilitation: A qualitative follow-up study. Research Quarterly for Exercise and Sport, 73(3), 320-329.

Evans, L., Hardy, L., & Fleming, S. (2000). Intervention strategies with injured athletes: An action research study. The Sport Psychologist, 14(2), 188-206.

Evans, L., Jones, L., & Mullen, R. (2004). An imagery intervention during the competitive season with an elite rugby union player. The Sport Psychologist, 18, 252-271.

Evans, M., Weinberg, R.S., & Jackson, A.W. (1992). Psychological factors related to drag use in college athletes. The Sport Psychologist, 6, 24-41.

Evert, J., Smith, R., & Williams, K. (1992). Effects of team cohesion and identifiability on social loafing in relay swimming performance. International Journal of Sport Psychology, 23, 311-324.

Ewing, M.E., & Seefeldt, V. (1989). Participation and attrition patterns in American agency-sponsored and interscholastic sports: An executive summary. Final Report. North Palm Beach, FL: Sporting Goods Manufacturers Association.

Ewing, M.E., & Seefeldt, V. (1996). Patterns of sport participation and attrition in American agency-sponsored sports. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), Children and youth in sport: A biopsy cholosocial perspective (pp. 31-45). Madison, WI: Brown & Benchmark.

Ewing, M.E., Seefeldt, V.D., & Brown, T.P. (1996). Role of organized sport in the education and health of American children and youth. Background Report on the Role of Sports in Youth Development. New York: Carnegie Corporation of New York.

Eyler, A.A., Baker, E., Cromer, L., King, A.C., Brownson, R.C, & Danielle, R.J. (1998). Physical activity in minority women: A qualitative study. Health Education and Behavior, 25, 640-652.

Eys, M., Carron, A., Beauchamp, M., & Bray, S. (2003). Role ambiguity in sport teams. Journal of Sport and Exercise Psychology, 25, 534-550.

Eys, M., Carron, A., Bray, S., & Beauchamp, M. (2005). The relationship between role ambiguity and intention to return the following season. Journal of Applied Sport Psychology, 17, 255-261.

Eys, M., Hardy, J., Carron, A., & Beauchamp, M. (2003). The relationship between task cohesion and competitive state anxiety. Journal of Sport and Exercise Psychology, 25, 66-16.

Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B.G. (1968). Eysenck personality inventory manual. London: University of London Press.

Fahlberg, L.L., & Fahlberg, L.A. (1990). From treatment to health enhancement: Psychological considerations in the exercise components of health promotion programs. The Sport Psychologist, 4, 168-179.

Fair play for kids. (1990). Ottawa, ON: Commission for Fair Play.

Fairburn, C.G., Welch, S.L., & Doll, H.A. (1997). Risk factors for bulimia nervosa: A community-based case-control study. Archives of General Psychiatry, 54, 509-517.

Fallon, E., Hausenblas, H., & Nigg, C. (2005). The transtheoretical model and exercise adherence: Examining construct associations in later stages of chance. Sport and Exercise Psychology Journal, 6,629-641.

Farahat, E., Ille, A., & Thon, B. (2004). Effect of visual and kinesthetic imagery on the learning of a patterned movement. International Journal of Sport Psychology, 35, 119-132.

Farrow, D., & Kemp, J. (2003). Run like you stole something (the science behind the score line). Sydney: Allen & Unwin.

Feinstein, J. (1987). A season on the brink: A year with Bobby Knight and the Indiana Hoosiers. New York: Simon & Schuster.

Fejfar, M.C., & Hoyle, R.H. (2000). Effect of private self-awareness on negative affect and self-referent attribution: A quantitative review. Personality and Social Psychology Review, 4, 131-142.

Feltz, D.L. (1984a). The psychology of sport injuries. In P.E. Vinger & E.F. Hoerner (Eds.), Sport injuries: The unthwarted epidemic (2nd ed., pp. 336-344). Boston: Wright, PSG.

Feltz, D.L. (1984b). Self-efficacy as a cognitive mediator of athletic performance. In W.E Straub & J.M. Williams (Eds.), Cognitive sport psychology (pp. 191-198). Lansing, NY: Sport Science Associates.

Feltz, D.L., & Albrecht, R.R. (1986). Psychological implications of competitive running. In M.R. Weiss & D. Gould (Eds.), Sport for children and youths (pp. 225-230). Champaign, IL: Human Kinetics.

Feltz, D.L., Chase, M., Moritz, S., & Sullivan, P. (1999). Development of the multidimensional coaching efficacy scale. Journal of Educational Psychology, 91, 765-776.

Feltz, D.L., & Landers, D.M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A metaanalysis. Journal of Sport Psychology, 5, 25-57.

Feltz, D.L., & Lirgg, C. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. Journal of Applied Psychology, 83, 557-564.

Feltz, D.L., & Lirgg, C. (2001). Self-efficacy beliefs of athletes, teams and coaches. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 340-361). New York: Wiley.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. Human Relations, 7, 117-140.

Festinger, L., Schacter, S., & Back, K. (1950). Social pressures in informed groups: A study of a housing project. New York: Harare.

Fiedler, F. (1967). A theory of leadership effectiveness. New York: McGraw-Hill.

Field, L., & Steinhart, M. (1992). The relationship of internally directed behavior to self-reinforcement, self-esteem, and expectancy value for exercise. American Journal of Health Promotion, 7, 21-21.

Filby, W., Maynard, I., & Graydon, J. (1999). The effect of multiple-goal strategies on performance outcomes in training and competition. Journal of Applied Sport Psychology, 11, 230-246.

Findlay, L., & Ste-Marie, D. (2004). A reputation bias in figure skating judging. Journal of Sport and Exercise Psychology, 26, 154-166.

Fisher, A.C., & Zwart, E.F. (1982). Psychological analysis of athletes' anxiety responses. Journal of Sport Psychology, 4, 139-158.

Focht, B.C., & Hausenblas, H. (2001). Influence of quiet rest and acute aerobic exercise performed in a naturalistic environment on selected psychological responses. Journal of Sport and Exercise Psychology, 23, 108-121.

Folkins, C.H., & Sime, W.E. (1981). Physical fitness training and mental health. American Psychologist, 36, 373-389.

Ford, I.W., Eklund, R.C., & Gordan, S. (2000). An examination of psychosocial variables moderating the relationship between life stress and injury time-loss among athletes of a high standard. Journal of Sports Sciences, 18(5), 301-312.

Fournier, J., Calmeis, C., Durand-Bush, N., & Salmela, J. (2005). Effects of a season-long PST program on gymnastic performance and on psychological skill development. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 3, 59-78.

Fox, K.R. (1997). The physical self: From motivation to well-being. Champaign, IL: Human Kinetics.

Franklin, B.A. (1984). Exercise program compliance. In J. Storlie & H.A. Jordan (Eds.), Behavioral management of obesity (pp. 105-135). New York: Spectrum Press.

Fredrick, C., & Morrison, C. (1999). Collegiate athletes: An examination of motivational style and its relationship to decision making and personality. Journal of Sport Behavior, 22, 2221-233.

Fredricks, J.A., & Eccles, J.S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In M.R. Weiss (Ed.). Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective (pp. 145-164). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Gaa, G.L., Griffith, E.H., Canili, B.R., & Turtle, L.D. (1994). Prevalence of anabolic steroid use among Illinois high school students. Journal of Athletic Training, 29, 216-222.

Gallimore, R., & Tharp, R. (2004). What a coach can teach a teacher, 1975-2004: Reflection and reanalysis of John Wooden's teaching practices. The Sport Psychologist, 18, 119-137.

Galvan, Z., & Ward, P. (1998). Effects of public posting on inappropriate court behaviors by collegiate tennis players. The Sport Psychologist, 12, 419-426.

Gammage, K., Hall, C., & Rodgers, W. (2000). More about exercise imagery. The Sport Psychologist, 14, 348-359.

Gardner, D.E., Shields, D.L., Bredemeier, B J., & Bostrom, A. (1996). The relationship between perceived coaching behaviors and team cohesion among baseball and Softball players. The Sport Psychologist, 10, 367-381.

Garfield, C.A. (1986). Peak performers: The new heroes of Amercan business. New York: Avon Books.

Garfield, CA., & Bennett, H.Z. (1984). Peak performance: Mental training techniques of the world's greatest athletes. Los Angeles: Warner.

Garland, D.L., & Barry, J.R. (1990). Personality and leader behaviors in collegiate football: A multidimensional approach to performance. Journal of Research in Personality, 24, 355-370.

Garner, D., & Rosen, L. (1991). Eating disorders among athletes: Research and recommendations. Journal of Applied Sport Science Research, 5(2), 100-107.

Garrity, J. (2000, June). Open and shut. Sports Illustrated, 92, 58-64.

Gauron, E. (1984). Mental training for peak performance. Lansing, NY: Sport Science Associates.

Gauvin, L., Levesque, L., & Richard, L. (2001). Helping people initiate and maintain a more active lifestyle: A public health framework for physical activity promotion research. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 718-739). New York: Wiley.

Gauvin, L., & Rejeski, J. (1993).The Exercise-Induced Feeling Inventory: Development and initial validation. Journal of Sport and Exercise Psychology, 15, 403-423.

Gauvin, L., Rejeski, W.J., & Reboussin, B.A. (2000). Contributions of acute bouts of vigorous physical activity to explaining diurnal variations in feeling states in active middle-aged women. Health Psychology, 19, 265-375.

Geibenk, M.R, & McKenzie, T.C. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of intervention and generalization efforts. Journal of Teaching Physical Education, 4, 167-177.

Gentry, W.D., & Kosaba, S.C. (1979). Social and psychological resources mediating stress illness relationships in humans. In R.B. Haynes, D.W. Taylor, & D. Sackett (Eds.), Compliance in health care (pp. 87-116). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Gersick, C.J.G. (1988). Time and transition in work teams: Toward a new model of group development. Academy of Management Journal, 31, 9-41.

Gerstein, A., & Reagan, J. (1986) Win-win: Approaches to conflict resolution. Salt Lake City, UT: Smith.

Giacobbi, P., Foore, B., & Weinberg, R. (2004). Broken clubs and expletive: The sources of stress and coping responses of skilled and moderately skilled golfers. Journal of Aplied Sport Psychology, 16, 166-182.

Giacobbi, P., Hausenblas, H., Fallon, E., and Hall, C. (2003). Even more about exercise imagery: A grounded theory of exercise imagery. Journal of Applied Sport Psychology, 15, 160-175.

Giacobbi, P., Hausenblas, H., & Frye, N. (2005). A naturalistic assessment of the relationship between personality, daily life events, leisure-time exercise, and mood. Psychology of Sport and Exercise, 6, 67-81.

Giacobbi, P., & Weinberg, R. (2000). An examination of coping in sport: Individual trait anxiety differences and situational consistency. The Sport Psychologist, 14, 42-62.

Gibbons, S.L., Ebbeck, V., & Weiss, M.R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport, 66, 247-255.

Gieck, J., Brown, R.S., & Shank, R.H. (1982, August). The burnout syndrome among athletic trainers. Athletic Training, 36-41.

Giges, B. (1998). Psychodynamic concepts in sport psychology: Comments on Strean and Strean (1998). The Sport Psychologist, 12, 223-227.

Gilbert, W. (2002, June). An annotated bibliography and analysis of coaching science: 1970-2001. Washingtn. DC: American Alliance for Health, Physical Education, Resreation, and Dance. Retrieved from http://aahperd.org/research/template.efm?template=grantees.html. Gilbert, W., & Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. Research Quarterly, for Exercise and Sport, 75, 388-399.

Gill, D.L. (1979). The prediction of group motor performance from individual member abilities. Journal of Motor Behavior, 11, 113-122.

Gill, D.L. (1988). Gender differences in competitive orientationß and sport participation. International Journal of Sport Psychology, 19, 145-159.

Gill, D. (1993). Competitiveness and competitive orientation in sport. In R.A. Singer, M. Murphey, & K. Tennant (Eds.), Handbook of research on sport psychology (pp. 314-327). New York: Macmillan.

Gill, D. (2000). Psychological dynamics of sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics.

Gill, D.L., & Deeter, T.E. (1988). Development of the Sport Orientation Questionnaire. Research Quarterly for Exercise and Sport, 59, 191-202.

Gillovich, T., Vallone, R., & Tversky, A. (1985). The hot hand in basketball: On the misperceptions of random sequences. Cognitive Psychology, 17, 295-314.

Girdano, D.A., Everly, G.S., & Dusek, D.E. (1990). Controlling stress and tension: A holistic approach (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Glasser, W. (1976). Positive addiction. New York: Harper & Row.

Glencross, D. (1993). Simulation camp. Sports Coach, 6, 7-10.

Goffi, C. (1984). Tournament tough. London: Ebury Press.

Goldsmith, P.A., & Williams, J.M. (1992). Perceived stressors for football and volleyball officials from three rating levels. Journal of Sport Behavior, 15, 106-118.

Gordon, S., Milios, D., & Grove, RJ. (1991). Psychological aspects of recovery process from sport injury: The perspective of sport physiotherapists. Australian Journal of Science and Medicine in Sport, 23(2), 53-60.

Goss, J., Cooper, S., Croxon, S., & Dryden, N. (2005). Eating disorders. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.). Applying sport psychology: Four perspectives (pp. 207-228). Champaign, IL: Human Kinetics.

Gould, D. (1981). Sportsmanship: Build character or characters. In Youth Sports Institute (Ed.), A winning philosophy for youth sports programs. Lansing, MI: Institute for The Study of Youth Sports.

Gould, D. (1983). Developing psychological skills in young athletes. In N. Wood (Ed.), Coaching science update (pp. 4-10). Ottawa: Coaching Association of Canada.

Gould, D. (1993). Intensive sport participation and the prepubescent athlete: Competitive stress and burnout. In B.R. Cahill & A. J. Pearl (Eds.), intensive participation in children's sports (pp. 19-38). Champaign, IL: Human Kinetics.

Gould, D. (2005). Goal setting for peak performance. In J. Williams (Eds.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (5th ed., pp. 240-259). Palo Alto, CA: Mayfield.

Gould, D., Danish, S., Fazio, R., Medbery, R., Collins, K., & Rolo, C. (2000). The power 4W success program. In D. Gould (Ed.), Coaching academy playbook (pp. 302-317). Morristown, NJ: National Football Foundation and College Hall of Fame.

Gould, D., & Dieffenbach, K. (2003). Psychological issues in youth sports: Competitive anxiety, overtraining, and burnout. In R. Malina & M. Clark (Eds.), Youth sports: Perspectives for a new century. 149-170. Monterey: Coaches Choice.

Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological talent and its development in Olympic champions. Journal of Applied Sport Psychology, 14, 177-210.

Gould, D., & Eklund, R. (1991). The application of sport psychology for performance optimizations. Journal of Sports Sciences, 1, 10-21.

Gould, D., Eklund, R., & Jackson, S. (1992a). Coping strategies used by more versus less successful Olympic wrestlers. Research Quarterly for Exercise and Sport, 64, 83-93.

Gould, D., Eklund, R.C., & Jackson, S. (1992b). 1988 U.S. Olympic wrestling excellence: I. Mental preparation, precompetitive cognition, and affect. The Sport Psychologist, 6, 358-382.

Gould, D., Eklund, R.C., & Jackson, S. (1992c). 1988 U.S. Olympic wrestling excellence: II. Thoughts and affect occurring during competition. The Sport Psychologist, 6, 383-402.

Gould, D., Eklund, R., & Jackson, S. (1993). Coping strategies used by U.S. Olympic wrestlers. Research Quarterly for Exercise and Sport, 64, 83-93.

Gould, D., Eklund, R., Petlichkoff, L., Peterson, K., & Bump, L. (1991). Psychological predictors of state anxiety and performance in age-group wrestlers. Pediatric Exercise Science, 3, 198-208.

Gould, D., Feltz, D., Horn, T., & Weiss, M. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. Journal of Sport Behavior, 5, 155-165.

Gould, D., Finch, L., & Jackson, S. (1993). Coping strategies used by national figure skating champions. Research Quarterly for Exercise and Sport, 64, 453-468.

Gould, D., Greenleaf, C., Chung, Y, & Guinan, D. (2002). A survey of U.S. Atlanta and Nagano Olympians: Factors influencing performance. Research Quarterly for Sport and Exercise, 73(2), 175-186.

Gould, D., Greenleaf, C, Dieffenbach, K., Chung, Y, & Peterson, K. (1999). Positive and negative factors influencing U.S. Olympic athlete and coaches: Nagano Games assessment (U.S. Olympic Committee Sport Science and Technology Final Grant Report, Colorado Springs, CO). Unpublished manuscript.

Gould, D., Greenleaf, C., & Krane, V. (2002). The arousal-athletic performance relationship: Current status and future directions. In T. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Gould, D., Greenleaf, C., Lauer, L., & Chung, Y (1999). Lessons learned from Nagano. Olympic Coach, 9, 2-5.

Gould, D., Guiñan, D., Greenleaf, C, Medbery, R., & Peterson, K. (1999). Factors affecting Olympic performance. Perceptions of athletes and coaches from more and less successful teams. The Sport Psychologist, 13, 371-394.

Gould, D., Guiñan, D., Greenleaf, C., Medbery, R., Strickland, M., Lauer, L., et al. (1998). Positive and negative factors influencing U.S. Olympic athletes and coaches: Atlanta Games assessment. Final grant report submitted to the U.S. Olympic Committee Sport Science and Technology Division, Colorado Springs, CO.

Gould, D., Hodge, K., Peterson, K., & Giannini, J. (1989). An exploratory examination of strategies used by elite coaches to enhance self-efficacy in athletes. Journal of Sport and Exercise Psychology, 11, 128-140.

Gould, D., & Horn, T. (1984). Participation motivation in young athletes. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 359-370). Champaign, IL: Human Kinetics.

Gould, D., Horn, T., & Spreemann, J. (1983). Sources of stress in junior elite wrestlers. Journal of Sport Psychology, 5, 159-171.

Gould, D., Horn, T., & Spreemann, J. (1984). Competitive anxiety in junior elite wrestlers. Journal of Sport Psychology, 5, 58-71.

Gould, D., Jackson, S., & Finch, L. (1993). Life at the top: The experience of U.S. national champion figure skaters. The Sport Psychologist, 7, 354-374.

Gould, D., & Martens, R. (1979). Attitudes of volunteer coaches toward significant youth sport issues. Research Quarterly, 50(3), 369-380.

Gould, D., Medbery, R., Damarjian, N., & Lauer, L. (1999a). A survey assessment of mental skills training knowledge, opinions, and practices of a national sample of junior tennis coaches. Journal of Applied Sport Psychology, 11, 28-50.

Gould, D., Medbery, R., Damarjian, N., & Lauer, L. (1999b). An examination of mental skills training in junior tennis coaches. The Sport Psychologist, 13, 371-395.

Gould, D., & Petlichkoff, L. (1988). Participation motivation and attrition in young athletes. In F. Smol, R. Magill, & M. Ash (Eds.), Children in sport (3rd ed., pp. 161-178). Champaign, IL: Human Kinetics.

Gould, D., Tammen, V., Murphy, S., & May, J. (1991). An evaluation of U.S. Olympic sport psychology consultant effectiveness. The Sport Psychologist, 5, 111-127.

Gould, D., & Tuffey, S. (1996). Zones of optimal functioning research: A review and critique. Anxiety, Stress, and Coping, 9, 53-68.

Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996a). Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assessment. The Sport Psychologist, 10, 322-340.

Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996b). Burnout in competitive junior tennis players: II. Qualitative content analysis and case studies. The Sport Psychologist, 10, 341-366.

Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1997). Burnout in competitive junior tennis players: III. Individual differences in the burnout experience. The Sport Psychologist, 11, 257-276.

Gould, D., & Udry, E. (1994). Psychological skills for enhancing performance: Arousal regulation strategies. Medicine and Science in Sports and Exercise, 26(4), 478-485.

Gould, D., Udry, E., Bridges, D., & Beck, L. (1996). Helping skiers come back from season-ending injuries. American Ski Coach, 18, 10-12.

Gould, D., Udry, E., Bridges, D., & Beck, L. (1997a). Psychological strategies for helping elite athletes cope with season-ending injuries. Athletic Therapy Today, 2, 50-53.

Gould, D., Udry, E., Bridges, D., & Beck, L. (1997b). Stress sources encountered when rehabilitating from season-ending ski injuries. The Sport Psychologist, 11, 361-378.

Gould, D., & Weiss, M. (1981). The effects of model similarity and model talk on self-efficacy and muscular endurance. Journal of Sport Psychology, 3, 17-29.

Gould, D., Weiss, M., & Weinberg, R. (1981). Psychological characteristics of successful and less successful Big Ten wrestlers. Journal of Sport Psychology, 3, 69-81.

Gowan, G.R., Botterill, C.B., & Blimkie, C.J.R. (1979). Bridging the gap between sport science and sport practice. In P. Klavora & J.V. Daniel (Eds.), Coach, athlete, and the sport psychologist (pp. 3-9). Ottawa, ON: Coaching Association of Canada.

Goyens, C., & Turowetz, A. (1986). Lions in winter. Scarborough, ON: Prentice Hall. Granito, V., & Rainey, D. (1988). Differences in cohesion between high school and college football teams and starters and nonstarters. Perceptual and Motor Skills, 66, 471-41.

Green, E.K., Burke, K.L., Nix, C.L., Lambrecht, K.W., & Mason, D.C. (1996). Psychological factors associated with alcohol use by high school athletes. Journal of Sport Behavior, 18, 195-208.

Green, S.L., & Weinberg, R.S. (2001). Relationships among athletic identity, coping skills, social support, and the psychological impact of injury in recreational participants. Journal of Applied Sport Psychology, 13(1), 40-59.

Greenfield, J. (1976). The world's greatest team: A portrait of the Boston Celtics 1957-1969. New York: Random House.

Greenleaf, C., Gould, D, & Dieffenbach, K. (2001). Factors influencing Olympic performance: Interviews with Atlanta and Nagano U.S. Olympians. Journal of Applied Sport Psychology, 13, 154-184.

Greenlees, I., Bradley, A., Holder, T., & Thelwell, R. (2005). The impact of opponents' non-verbal behavior on the first impressions and outcome expectations of table-tennis players. Psychology of Sport and Exercise, 6, 103-115.

Greenspan, M.J., & Feltz, D.F. (1989). Psychological interventions with athletes in competitive situations: A review. The Sport Psychologist, 3, 219-236.

Griest, J.H., Klein, M.H., Eischens, R.R., & Faris, J.T. (1978). Running out of depression. The Physician and Sports medicine, 6, 49-56.

Grieve, E, Whelan, J., & Meyers, A. (2000). An experimental examination of the cohesion-performance relationship in an interactive sport team. Journal of Applied Sport Psychology, 12, 219-235.

Griffith, C.R. (1926). Psychology of coaching. New York: Scribners.

Griffith, C.R. (1928). Psychology of athletics. New York: Scribners.

Gruber, J.J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. American Academy of Physical Education Papers, 19, 30-48.

Gula, B., & Raab, M. (2004). Hot hand belief and hot hand behavior: A comment on Koehler and Conley. Journal of Sport and Exercise Psychology, 26, 167-170.

Haan, N., Aeerts, E., & Cooper, B. (1985). On moral grounds. New York: University Press.

Hackney, A.C., Permian, S.N., & Nowacki, J.M. (1990). Psychological profiles of overtrained and stale athletes: A review. Journal of Applied Sport Psychology, 2, 21-33.

Hale, B.D. (1982). The effects of internal and external imagery on muscular and ocular concomitants. Journal of Sport Psychology, 4, 379-387.

Hale, B.D. (1994). Imagery perspectives and learning in sports performance. In A. Sheikh & E. Korn (Eds.), Imagery in sports and physical performance (pp. 75-96). Farmingdale, NY: Baywood.

Hale, B., Seiser, L., McGuire, E., & Weinrich, E. (2005). Mental imagery. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.). Applying sport psychology: Four perspectives (pp.117-135). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hall, C.R. (2001). Imagery in sport and exercise. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 529-549). New York: Wiley.

Hall, C.R., Mack, D., Pavio, A., & Hausenblas, H.A. (1998). Imagery use by athletes: Development of the Sport Imagery Questionnaire. International Journal of Sport Psychology, 28, 1-17.

Halliburton, S., & Sanford, S. (1989, July 31). Making weight becomes torture for UT swimmers. Austin American Statesman, pp. D1, D7.

Halliwell, W. (1990). Providing sport psychology consulting services to a professional sport organization. The Sport Psychologist, 4, 369-377.

Hanin, Y.L. (1980). A study of anxiety in sports. In W.F. Straub (Ed.), Sport psychology: An analysis of athlete behavior (pp. 236-249). Ithaca, NY: Mouvement.

Hanin, Y.L. (1986). State and trait anxiety research on sports in the USSR. In CD. Spielberger & R. Diaz-Guerreo (Eds.), Cross-cultural anxiety (Vol. 3, pp. 45-64). Washington, DC: Hemisphere.

Hanin, Y.L. (1997). Emotions and athletic performance: Individual zones of optimal functioning. European Yearbook of Sport Psychology, 1, 29-72.

Hanin, Y.L. (2000). Emotions in sport. Champaign, IL: Human Kinetics

Hanin, Y.L., & Stambulova, N. (2002). Metaphoric description of performance states. The Sport Psychologist, 16(4), 396-415.

Hanrahan, S. (2003). Sport psychology and athletes with disabilities. In T. Morris & J. Summers (Eds.), Spoilt psychology: Theory, applications and issues (2nd ed., pp. 572-583). Queensland, Australia: Wiley.

Hanrahan, S., & Gallois, C. (1993). In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 623-646). New York: Macmillan.

Hansen, C.J., Stevens, L.C., & Coast, J.R.(2001). Exercise duration and mood state: How much is enough to feel better? Health Psychology, 20, 267-275.

Hanson. T.W., & Gould, D. (1988). Factors affecting the ability of coaches to estimate their athletes' trait and state anxiety levels. The Sport Psychologist, 2, 298-313.

Hanton, S., & Jones, G. (1999a). The acquisition and development of cognitive skills and strategies: I. Making the butterflies fly in formation. The Sport Psychologist, 13, 1-21.

Hanton, S., & Jones, G. (1999b). The effects of multimodal intervention program on performers. II. Training the butterflies to fly in formation. The Sport Psychologist, 13, 22-41.

Hardcastle, S., & Taylor, A. (2005). Finding an exercise identity in an older body: "It's redefining yourself and working out who you are." Psychology of Sport and Exercise, 6, 173-188.

Hardy, C.J., & Grace, R.K. (1990). Dealing with injury. Sport Psychology Training Bulletin, 7(6), 1-8.

Hardy, C.J., & Grace, R.K. (1991). Social support within sport. Sport Psychology Training Bulletin, 5(1), 1-8.

Hardy, C.J., & Grace, R.K. (1997). Foundations of team building: Introduction to the team-building primer. Journal of Applied Sport Psychology, 9, 1-10.

Hardy, C.J., Burke, K.L., & Grace, R.K. (2005). Coaching: An effective communication system. In S. Murphy (Ed.), The sport psych handbook (pp. 191-214). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hardy, C.J., & Latane, B. (1988). Social loafing in cheerleaders: Effects of team membership and competition. Journal of Sport and Exercise Psychology, 10, 109-114.

Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. The Sport Psychologist, 15, 306-318.

Hardy, J., Hall, C., & Carron, A. (2003). Perceptions of team cohesion and athletes' use of imagery. International Journal of Sport Psychology, 34, 151-167.

Hardy, J., Hall, CR., & Hardy, L. (2004). A note on athletes' use of self-talk. Journal of Applied Sport Psychology, 16, 251-257.

Hardy, L. (1990). A catastrophe model of performance in sport. In G. Jones & L. Hardy (Eds.), Stress and performance in sport (pp. 81-106). Chichester, UK: Wiley.

Hardy, L. (1996). Testing the predictions of the cusp catastrophe model of anxiety and performance. The Sport Psychologist, 10, 140-156.

Hardy, L. (1997). Three myths about applied consultancy work. Journal of Applied Sport Psychology, 9, 277-294.

Hardy, L., & Callow, N. (1999). Efficacy of external and internal visual imagery perspectives for the enhancement of performance on tasks in which form is important. Journal of Sport and Exercise Psychology, 21, 95-112.

Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice for elite performers. Chichester, UK: Wiley.

Harlick, M., & McKenzie, A. (2000). Burnout in junior tennis: A research report. The New Zealand Journal of Sports Medicine, 28(2), 36-39.

Hart, E., Leary, M.R., & Rejeski, WJ. (1989). The measurement of social physique anxiety. Journal of Sport and Exercise Psychology, 77,94-104.

Harter, S. (1988). Causes, correlates, and functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan & R. Sternberg (Eds.), Perceptions of competence and incompetence across the life-span. New Haven, CT: Yale University Press.

Harwood, C., Cumming, J., & Fletcher. D. (2004). Motivational profiles and psychological skill use within elite youth sport. Journal of Applied Sport Psychology, 16, 318-332.

Hatfield, B.D., & Hillman, C.H. (2001). The psychophysiology of sport: A mechanistic understanding of the psychology of superior performance. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 362-386). New York: Wiley.

Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S.J.H. (2001). Athletes' perceptions of cognitive interference during competition influences concentration and effort. Anxiety, Stress, and Coping, 14, 411-422.

Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y, & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water-polo tasks. Journal of Applied Sport Psychology, 16, 138-150.

Hausenblas, H., Brewer, B., & Van Raalte, J. (2004). Self-presentation and exercise. Journal of Applied Sport Psychology, 16, 3-18.

Hausenblas, H., & Carron, A. (1999). Eating disorder indices and athletes: An integration. Journal of Sport and Exercise Psychology, 21,230-258.

Hausenblas, H., Hall, C, Rodgers, W., & Munroe, K. (1999). Exercise imagery: Its nature and measurement. Journal of Applied Sport Psychology, 11, 171-180.

Hayashi, C., & Weiss, M. (1994). A cross-cultural analysis of achievement motivation in Anglo and Japanese marathon runners. International Journal of Sport Psychology, 25, 187-202.

Hays, K. (Ed.). (1998). Integrating exercise, sports, movement and mind: Therapeutic unity. New York: Haworth Press.

Hays, K. (1999). Working it out: Using exercise in psychotherapy. Washington, DC: American Psychological Association.

Hayes, D. (1975). Hockey injuries: How, why and when? The Physician and Sportsmedicine, 3, 61-65.

Hays, K.F. (2002). The enhancement of performance excellence among performance artists. Journal of Applied Sport Psychology, 14(4), 299-312.

Hayslip, B., Weigand, D., Weinberg, R., Richardson, P., & Jackson, A. (1996). The development of new scales for assessing health belief model constructs in adulthood. Journal of Aging and Physical Activity, 4, 307-324.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.

Hellison, D., & Templin, T. (1991). A reflective approach to teaching physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellstedt, J.C. (1987). Sport psychology at a ski academy: Teaching mental skills to young athletes. The Sport Psychologist, 1, 56-68.

Hemery, D. (1986). Sporting excellence: A study of sport's highest achievers. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hemery, D. (1991). Sporting excellence: What makes a champion (2nd ed.). New York: Wiley.

Henschen, K. (1998). Athletic staleness and burnout: Diagnosis, prevention and treatment. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (pp. 398-408). Mountain View, CA: Mayfield.

Henning, A.D. (1987). Exercise at work? I don't have time. Fitness in Business, 2, 68-69.

Heuze, J.P., & Brunei, P. (2003). Social loafing in a competitive context. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1, 246-263.

Higgins, M. (2004, July). Obesity deemed an illness. The Washington Times, pp. 77-78.

Hird, J.S., Landers, D.M., Thomas, J.R., & Horan, J.J. (1991). Physical practice is superior to mental practice in enhancing cognitive and motor task performance. Journal of Sport and Exercise Psychology, 8,281-293.

Hobson, C.J., Hoffman, J.J., Corso, L.M., & Freismuth, P.K. (1987). Corporate fitness: Understanding and motivating employee participation. Fitness in Business, 2, 80-85.

Hobson, M.L., & Rejeski, WJ. (1993). Does the dose of acute exercise mediate psychophysiological responses to mental stress? Journal of Sport and Exercise Psychology, 15, 77-87.

Hodge, K.P. (1989). Character-building in sport: Fact or fiction? New Zealand Journal of Sports Medicine, 77(2), 23-25.

Hollander, E.P. (1967). Principles and methods of social psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Hollembeak, J., & Amorose, A. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. Journal of Applied Sport Psychology, 17, 20-36.

Holmes, P., & Collins, D. (2001). The PETTLEP approach to motor imagery: A functional equivalence model for sport psychologists. Journal of Applied Sport Psychology, 13, 60-83.

Holt, N.L., & Sparkes, A.C. (2001). An ethnographic study of cohesiveness in a college soccer team over a season. The Sport Psychologist, 15, 237-259.

Horn, T.S. (1985). Coaches' feedback and children's perception of their physical competence. Journal of Educational Psychology, 77, 174-186.

Horn, T.S. (1987). The influence of teacher-coach behavior on the psychological development of children. In D. Gould & M.R. Weiss (Eds.), Advances in pediatric sport sciences: Vol. 2. Behavioral issues (pp. 121-142). Champaign, IL: Human Kinetics.

Horn, T.S. (1993). Leadership effectiveness in the sport domain. In T.S. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (pp. 151-200). Champaign, IL: Human Kinetics.

Horn, T.S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (2nd ed., pp. 309-365). Champaign, IL: Human Kinetics.

Horn, T., Lox, C., & Labrador, F. (2001). The self-fulfilling prophesy: When coaches' expectations become reality. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed., pp. 63-81). Mountain View, CA: Mayfield.

Horn, T.S., & Weiss, M.R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgements in the physical domain. Pediatrie Exercise Science, 3, 310-326.

Hoyt, M.E., & Janis, IL. (1975). Increasing adherence to a stressful decision via a motivational balance-sheet procedure: A field experiment. Journal of Personality and Social Psychology, 35, 833-839.

Huberman, W.L., & O'Brien, R.M. (1999). Improving therapist and patient performance in chronic psychiatric group homes through goal-setting, feedback, and positive reinforcement. Journal of Organizational Behavior Management, 19, 13-36.

Huddleston, S., Doody, S.G., & Ruder, M.K. (1985). The effect of prior knowledge of the social loafing phenomenon on performance in a group. International Journal of Sport Psychology, 16, 176-182.

Hume, K.M., Martin, G.L., Gonzalez, P., Cracklen, C, & Genthon, S. (1985). A self-monitoring feedback package for improving freestyle figure skating practice behaviors. Journal of Sport Psychology, 7, 333-345.

Husman, B.F., & Silva, J.M. (1984). Aggression in sport: Definitional and theoretical considerations. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 246-260). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hutchinson, M.R., & Ireland, M.L. (2003). Overuse and throwing injuries in the sketetally immature athlete. Instruction Course Lecture, 52, 25-36.

Ievleva, L., & Orlick, T. (1991). Mental links to enhanced healing. The Sport Psychologist, 5(1), 25-40.

Infante, D., Rancer, A., & Womack, D. (1997). Building communication theory (3rd ed.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Ingham, A.G., Levinger, G., Graves, J., & Peckham, V. (1974). The Ringelmann effect: Studies of group size and group performance. Journal of Experimental Social Psychology, 10, 371-384.

Ismail, A., II, & Young, R.J. (1973). The effect of chronic exercise on the personality of middle-aged men by univariate and multivariate approaches. Journal of Human Ergology, 2, AI-51.

Issac, A. (1992). Mental practice—Does it work from the field? The Sport Psychologist, 6, 192-198.

Issac, A., Marks, D., & Russell, D. (1986). An instrument for assessing imagery of movement: The vividness of movement imagery questionnaire. Journal of Mental Imagery, 10, 23-30.

Jackson, D., & Mosurki, K. (1997). Heavy defeats in tennis: Psychological momentum or random effect. Chance, 10, 27-34.

Jackson, R., & Baker, J. (2001). Routines, rituals, and rugby: Case study of a world class goal kicker. The Sport Psychologist, 15, 48-65.

Jackson, P. (2004). The last season: A team in search of its soul New York: Penguin.

Jackson, S. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. Journal of Applied Sport Psychology, 4, 161-180.

Jackson, S. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. Journal of Applied Sport Psychology, 7, 138-166.

Jackson, S., & Csikszentmihalyi, M. (1999). Flow in sport. Champaign, IL: Human Kinetics.

Jackson, S.A., Thomas, PR., Marsh, H.W., & Smethurst, C.J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. Journall of Applied Sport Psychology, 13(1), 129-153.

Jacobson, E. (1931). Electrical measurements of neuromuscular states during mental activities. American Journal of Physiology, 96, 115-121.

Jacobson, E. (1938). Progressive relaxation. Chicago: University of Chicago Press.

Jakicic, J.M., Winters, C, Lang, W, & Wing, R.R. (1999). Effects of intermittent exercise and use of home exercise equipment on adherence, weight loss, and fitness in overweight women. Journal of the American Medical Association, 282, 1554-1560.

Jambor, E.A., & Weeks, E.M. (1996). The non-traditional female athlete: A case study. Journal of Applied Sport Psychology, 8, 146-159.

James, W. (1890). Principles of psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Janelle, C. (1999). Ironic mental processes in sport: Implications for sport psychologists. The Sport Psychologist, 13, 201-220.

Janelle, C.M. (2002). Anxiety, arousal and visual attention: A mechanistic account of performance variability. Journal of Sports Sciences, 20, 237-251.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education (Vol. 2, pp. 249-286). Orlando, FL: Academic Press.

Johnson, D.W., & Johnson, F.P. (1987). Joining together: Group therapy and group skills (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, J.M., Hrycaiko, D., Johnson, G., & Halas, J. (2004). Self-talk and female youth soccer. The Sport Psychologist, 18, 44-59.

Johnson, K.B. (1996). Exercise, drug treatment, and optimal care of multiple sclerosis patients. Annals of Neurology, 39, 422-423.

Johnson, U. (2000). Short-term psychological interventions: A study of long-term injured athletes. Journal of Sport Rehabilitation, 9, 207-218.

Jones, G. (1993). The role of performance profiling in cognitive behavioral interventions in sport. The Sport Psychologist, 7, 160-172.

Jones, G. (1995). More than just a game: Research developments and issues in competitive anxiety in sport. British Journal of Psychology, 86, 449-478.

Jones, G. (2002). Performance excellence: A personal perspective on the link between sport and business. Journal of Applied Sport Psychology, 14(4), 268-281.

Jones, G., Hanton, S., & Connaughton,, D. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. Journal of Applied Sport Psychology, 14, 205-218.

Jones, G., Hanton, S., & Swain, A. (1994). Intensity and interpretation of anxiety symptoms in elite and non-elite sports performers. Personality and Individual Differences, 17(5), 657-663.

Jones, G., & Hardy, L. (1990). Stress in sport: Experiences of some elite performers. In G. Jones & L. Hardy (Eds.), Stress and performance in sport (pp. 247-277). Chichester, UK: Wiley.

Jones, G., & Swain, A. (1992). Intensity and direction as dimensions of competitive state anxiety and relationships with competitiveness. Perceptual and Motor Skills, 74, 467-472.

Jones, G., & Swain, A. (1995). Predisposition to experience debilita-tive and facilitative anxiety in elite and nonelite performers. The Sport Psychologist, 9, 201-211.

Jones, G., Swain, A., & Hardy, L. (1993). Intensity and direction dimensions of competitive state anxiety and relationships with performance. Journal of Sports Sciences, 11, 525-532.

Jones, M.B. (1974). Regressing group on individual effectiveness. Organizational Behavior and Human Performance, 11, 426-451.

Jones, M.V. (2003). Controlling emotions in sport. The Sport Psychologist, 17, 471-486.

Jones, R.T. (2002, September). Golden moment as Lynch storms to glory. Irish Independent, 23, 15.

Jordan, M. (1994). I can't accept not trying. New York: Harper Collins.

Jordet, G. (2005). Perceptual training in soccer: An imagery intervention study with elite athletes, Journal of Applied Sport Psychology, 17,140-156.

Jowett, S. (2003). When the "honeymoon" is over: A case study of a coach-athlete dyad in crisis. The Sport Psychologist, 17, 444-460.

Jowett, S., & Cockerill, I. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. Psychology of Sport and Exercise, 4,313-331.

Jowett, S., Pauli, G., Pensgaard, M., Hoegmo, P., & Riise, H. (2005). Coach-athlete relationship. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.). Applying sport psychology: Four perspectives (pp. 153-170). Champaign, IL: Human Kinetics.

Jowett, S., & Timson-Katchis, M. (2005). Social networks in sport: Parental influence on the coach-athlete relationship. The Sport Psychologist, 19, 267-287.

Jowett, S., & Wylleman, P. (2006). Interpersonal relationships in sport and exercise settings: Crossing the chasm. Psychology of Sport and Exercise, 7, 119-124

Kahn, E.R., Ramsey, L.T., Brownson, R.C., Heath, G.W., Howze, E.H., Powell, K.E., et al. (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity: A systematic review. American Journal of Preventive Medicine, 22(4 Suppl.), 73-107.

Kane, T., Baltes, T, & Moss, M. (2001). Causes and consequences of free-set goal: An investigation of athletic self-regulation. Journal of Sport and Exercise Psychology, 23, 55-75.

Kanfer, F.H., & Gaelick, L. (1986). S elf-management methods. In EH. Kanfer & A.P. Goldstein (Eds.), Helping people change: A textbook of methods (pp. 283-345). New York: Pergamon Press.

Kaplan, R. (1994). The ziggy theorem: Toward an outcomes focused health psychology. Health Psychology, 13, 451-460.

Karau, S.J., & Williams, K.D. (1993). Social loafing: A metaanalytic review and theoretical integration. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 681-706.

Karoly, P., Ruehlman, L., Okun, M., Lutz, R., Newton, C, & Fairholme, C. (2005). Perceived self-regulation of exercise goals and interfering goals among regular and irregular exercisers: A lifespace analysis. Psychology of Sport and Exercise, 6, 427-442.

Kasch, F.W. (2001). Thirty-three years of aerobic exercise adherence. In WR Morgan & R.K. Dishman (Eds.), The Academy Papers: Adherence to Exercise and Physical Activity, 53, 362-365.

Katorji, J., & Cahoon, M.A. (1992). The relationship between aggression and injury in junior ' B" hockey. Unpublished master's thesis. University of Waterloo, Waterloo, ON, Canada.

Kavussanu, M., & Ntuomanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate the relationship? Journal of Sport and Exercise Psychology, 25, 501-518.

Kavussanu, M., & Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. Journal of Sport and Exercise Psychology, 18, 254-280.

Kelley, B.C. (1994). A model of stress and burnout in collegiate coaches: Effects of gender and time of season. Research Quarterly for Exercise and Sport, 65, 48-58.

Kelley, B.C., Eklund, R.C., & Ritter-Taylor, M. (1999). Stress and burnout among collegiate tennis coaches. Journal of Sport and Exercise Psychology, 21, 113-130.

Kelley, B., Eklund, R., & Ritter-Taylor, M. (2001). Stress and burnout among collegiate tennis coaches. Journal of Sport and Exercise Psychology, 21, 113-130.

Kelley, B.C., & Gill, D.L. (1993). An examination of personal/situational variables, stress appraisal, and burnout in collegiate teacher-coaches. Research Quarterly for Exercise and Sport, 64, 94-102.

Kelley, H.H., & Stahelski, AJ. (1970). Social interaction basis of cooperatore' and competitors' beliefs about others. Journal of Personality and Social Psychology, 36, 385-418.

Kellman, M., & Günther, K. (2000). Changes in stress and recovery in elite rowers during preparation for the Olympic Games. Medicine and Science in Sports and Exercise, 35, 676-683.

Kentta, G. (2001). Training practices and overtraining syndrome in Swedish age-group athletes. International Journal of Sports Medicine, 22, 1-6.Kentta, G., & Hassmen, P. (1998). Overtraining and recovery: A conceptual model. Sports Medicine, 1, 1-16.

Kentta, G., Hassmen, P., & Raglin, J.S. (2001). Training practices and overtraining syndrome in Swedish age-group athletes. International Journal of Sports Medicine, 22, 1-6.

Kerick, S., Iso-Ahola, S., & Hatfield, B. (2000). Psychological momentum in target shooting: Cortical, cognitive-affective, and behavioral responses. Journal of Sport and Exercise Psychology, 22, 1-20.

Kerlinger, F.N. (1973). Foundations of behavioral research (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kerr, G., Berman, E., & De Souza, M.J. (In press). Disordered eating patterns in elite, female gymnasts. Journal of Applied Sport Psychology.

Kerr, G., & Goss, J. (1996). The effects of a stress management program on injuries and stress levels. Journal of Applied Sport Psychology, 8, 109-117.

Kerr, G., & Leith, L. (1993). Stress management and athletic performance. The Sport Psychologist, 7, 221-231.

Kerr, J.H. (1985). The experience of arousal: A new basis for studying arousal effects in sport. Journal of Sport Sciences, 3, 169-179.

Kerr, J.H. (1997). Motivation and emotion in sport: Reversal theory. East Sussex, UK: Psychology Press.

Kessler, R.C., Berglund, P., Dernier, O., Jin, R., Koretz, D., Merikanges, K.R., et al. (2003). The epidemiology of major depressive disorder: Results from the National Comorbidity Survey Replication (NCSR). Journal of American Medical Association, 289, 3095-3105.

Kim, B., & Gill, D. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, 142-155.

Kim, B.J., Williams, L., & Gill, D.L. (2003). A cross-cultural study of achievement orientation and intrinsic motivation in young USA and Korean athletes. International Journal of Sport Psychology 34, 168-184.

Kim, M.S., & Duda, J. (2003). The coping process: Cognitive appraisals of stress, coping strategies, and coping effectiveness The Sport Psychologist, 17, 406-425.

Kimiecik, J. (2002). The intrinsic exerciser: Discovering the joy of exercise. Boston: Houghton Mifflin.

Kimiecik, J., & Gould, D. (1987). Coaching psychology: The case of James "Doc" Counsilman. The Sport Psychologist, 1, 350-358

Kimiecik, J.S., & Stein, G. (1992). Examining the flow experiences in sport contents: Conceptual issues and methodological concerns. Journal of Applied Sport Psychology, 4, 147.

Kimm, S.Y., Glynn, N.W., Kriska, A.M., Barton, B.A., Kronsberg S.S., Daniels. S.R., et al. (2002). Decline in physical activity in black girls and white girls during adolescence. New England Journal of Medicine, 347, 709-715.

King, A.C., Blair, S.N., & Bild, D. (1992). Determinants of physical activity and interventions in adults. Medicine and Science in Sports and Exercise (Suppl. 24), S221-S236.

King, A.C., Castro, C, Wilcox, S., Eyler, A.A., Salus, J.F., & Brownson. R.C. (2000). Personal and environmental factors associated with physical inactivity among different racial-ethnic groups of middle-aged and older-aged women. Health Psychology, 19, 354-364.

King, A.C., & Frederiksen. L.W. (1984]. Low-cost strategies for increasing exercise behavior: Relapse preparation training and social support. Behavior Modification. 8, 3-21.

King. A.C., Oman, R.F., Brassington, G.S., Bliwise, D., & Haskell, W.L. (1997). Moderate-intensity exercise and self-rated quality of sleep in older adults: A randomized controlled trial. Journal of the American Medical Association, 277, 32-37.

Kingston, K.M., & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. The Sport Psychologist, 11, 277-293.

Kioumourtzoglou, E., Tzetzis, G., Derri, V., & Mihalopoulou, M. (1997). Psychological skills of elite athletes in different ball games. Journal of Human Movement Studies, 32, 79-93.

Kirker, B., Tenenbaum, G., & Mattson, J. (2000). An investigation of the dynamics of aggression: Direct observation of ice hockey and basketball. Research Quarterly for Exercise and Sport, 7/(4), 373-386.

Kirsch, I. (1994). Defining hypnosis for the public. Contemporary Hypnosis, 11, 142-143.

Kirschenbaum, D.S. (1984). Self-regulaiion and sport psychology: Nurturing and emerging symbiosis. Journal of Sport Psychology, 6, 159-183.

Kirschenbaum, D. (1997). Mind matters: Seven steps to smarter sport performance. Carmel, IN: Cooper.

Kirschenbaum, D.S., Ordman, A.M., Tomarken, A.J., & Hollzbauer, R. (1982). Effects of differential self-monitoring and level of mastery on sports performance: Brain power bowling. Cognitive Therapy and Research, 6, 335-342.

Kirschenbaum, D.S., Owens. D., & O'Connor, E.A. (1998). Smart golf: Preliminary evaluation of a simple, yet comprehensive, approach to improving and scoring the mental game. The Sport Psychologist, 12, 271-282.

Kjormo, O., & Halvari, H. (2002). Relation of burnout with lack of time for being with significant others, role conflict, cohesion, and self-confidence among Norwegian Olympic athletes. Perceptual and Motor Skills, 94, 795-804.

Klint, K.A., & Weiss, M.R. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. Canadian Journal of Applied Sport Sciences. 11, 106-114.

Koehler, J., & Conley, C. (2003). The "hot hand" myth in professional basketball. Journal of Sport and Exercise Psychology, 25, 253-259.

Kohl, H.W., & Hobbs, W. (1998). Development of physical activity behavior anions children and adolescents. Pediatrics, /0/(Suppl. 5), 549-554.

Kohn, A. (1986). No contest: The case against competition. Boston: Houghton Mifflin.

Koka, A., & Hein, A. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. Psychology of Sport and Exercise, 4, 333-346.

Komaki, J., & Barnett, F. (1977). A behavioral approach to coaching football: Improving the play execution of the offensive baekfield on a youth football team. Journal of Applied Behavioral Analysis, 10, 657-664.

Koop, S., & Martin, G.L. (1983). Evaluation of a coaching strategy to reduce swimming stroke errors with beginning agegroup swimmers. Journal of Applied Behavior Analysis, 16, 447-460.

Kosaba, S.C., Maddi, S.R., Puccetti, M.C., & Zola, M.A. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise, and social support as resources against illness. Journal of Psychosomatic Illness, 29, 525-533.

Kramer, J., & Shaap, D. (1968). Instant replay: The Green Bay diary of Jerry Kramer. New York: Signet.

Krane, V., Greenleaf, CA., & Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational ease study of an elite gymnast. The Sport Psychologist, 11, 53-71.

Kraus, J.F., & Conroy, C. (1984). Mortality and morbidity from injuries in sports and recreation. Annual Review of Public Health, 5, 163-192.

Kretchmar, R.S. (2001). Duty, habit, and meaning: Different faces of adherence. In W.P. Morgan & R.K. Dishman (Eds.). The Academy Papers: Adherence to Exercise and Physical Activity, 53, 318-325.

Kroll, W., & Lewis, G. (1970). America's first sport psychologist. Quest, 13, 1-4.

Kyllo, L.B., & Landers, D.M. (1995). Goal setting in sport and exercise: A research synthesis to resolve the controversy. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 117-137.

LaCaille, R., Masters, K., & Heath, E. (2004). Effects of cognitive strategy and exercise setting on running performance, perceived exertion, affect and satisfaction. Psychology of Sport and Exercise, 5, 461-476.

Lacey, J.I. (1967). Somatic response patterning and stress: Some revision of activation theory. In M.H. Appley & R. Trumbell (Eds.). Psychological stress: Issues in research (pp. 170-179). New York: Appleton-Century-Crofts.

Lai, C., & Wiggins. M.S. (2003). Burnout perceptions over time in NCAA Division I soccer players. International Sports Journal. 7(2), 120-127.

Lambert, S., Moore, D., & Dixon, R. (1999). Gymnasts in training: The differential effects of self- andcoach-sel goals as a function of locus of control. Journal of Applied Sport Psychology, 11, 72-82.

Landers, D.M. (1985). Psychophysiological assessment and biofeedback: Applications for athletes in closed-skilled sports. In J.H. Sandweiss & S.L. Wolf (Eds.). Biofeedback and sports science (pp. 63-105). New York: Plenum Press.

Landers, D.M. (1999). The influence of exercise and mental health. In C.B. Corbin & R.P. Pangrazi (Eds.), Toward a better understanding of physical fitness and activity (pp. 137-143). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Landers, D.M., & Arent, S.M. (2001). Physical activity and mental health. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 740-765). New York: Wiley.

Landers, D.M., Boutcher, S., & Wang, M.Q. (1986). A psychobiologi-cal study of archery performance. Research Quarterly for Exercise and Sport, 57, 236-244.

Landers, D.M., & Lueschen, G. (1974). Team performance outcome and cohesiveness of competitive coaching groups. International review of Sport Sociology, 2, 57-69.

Landers, D.M., & Petruzzello, S.J. (1994). Physical activity, fitness, and anxiety. In C. Bouchard, RJ. Shepard, & T. Stevens (Eds.), Physical activity, fitness, and health (pp. 868-882). Champaign, IL: Human Kinetics.

Landers, D.M., Wang, M.Q., & Courtet, P. (1985). Peripheral narrowing among experienced and inexperienced rifle shooters under low-and high-stress conditions. Research Quarterly, 56, 122-130.

Landers, D.M., Wilkinson, M.O., Hatfield, B.D., & Barber, H. (1982). Causality and the cohesion-performance relationship. Journal of Sport Psychology 4, 170-183.

Landin, D., & Hebert. E. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. Journal of Applied Sport Psychology, 11, 263-282.

Landry, IB., & Solmon, M. A. (2004). African American Women's Self-Determination Across the Stages of Changes for Exercise. Journal of Sport and Exercise Psychology, 26, 457-469.

Lang, P.J. (1977). Imagery in therapy: An information-processing analysis of fear. Behavior Therapy, 8, 862-886.

Lang, P.J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. Psychophysiology, 17, 495-512.

Larson, G.A., Starkey, C, & Zaichkowsky, L.D. (1996). Psychological aspects of athletic injuries as perceived by athletic trainers. The Sport Psychologist, 10, 37-17.

Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. American Psychologist, 55, 170-183.

Lasco, R.A., Curry, R.H., Dickson, V.J., Powers, J., Menes, S., & Merritt, R.K. (1989). Participation rates, weight loss, and blood pressure changes among obese women in a nutrition-exercise program. Public Health Reports, 104, 640-646.

Latane, B., Williams, K.D., & Harkins, S.G. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 823-832.

Latham, G.P., & Seijts, G.H. (1999). The effects of proximal and distal goals on performance on a moderately complex task. Journal of Organizational Behavior, 20, 421-429.

Layden, T. (1995, April 3). Better education. Sports Illustrated, pp. 70-90.

Lazarus, R.S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.

Lazarus, R. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. The Sport Psychologist, 4, 229-252.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer-Verlag.

Legwold, C. (1987). Incentives for fitness programs. Fitness in Business, 2, 131-133.

Leffingwell, T., Durand-Bush, N., Wurzberger, D., & Cada, P. (2005). Psychological Assessment. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), Applying sport psychology: Four perspectives (pp. 85-100). Champaign, IL: Human Kinetics.

Leith, L.M., & Taylor, A.H. (1992). Behavior modification and exercise adherence: A literature review. Journal of Sport Behavior, 15, 60-74.

Lepper, M.R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 479-486.

Lepper, M.R., Greene, D., & Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 129-137.

LeUnes, A., & Nation, J. (2002). Sport psychology (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Wads worth.

Levy, S., & Ebbeck, V. (2005). The exercise and self-esteem model in adult women: The inclusion of physical acceptance. Psychology of Sport and Exercise, 6, 571-584.

Li, W., & Lee, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. Quest, 56,439-461.

Lichacz, F., & Partington, J. (1996). Collective efficacy and true group performance. International Journal of Sport Psychology, 27, 146-158.

Lieber, J. (1991). Deep scars. Sports Illustrated, 75(5), 36-44.

Lindsay, R., Maynard, I., & Thomas, O. (2005). Effects of hypnosis on flow states and cycling performance. The Sport Psychologist, 19, 164-177.

Lippke, S., Ziegelmann, J., & Schwarzer, R. (2005). Stage-specific adoption and maintenance of physical activity: Testing a three-stage model. Psychology of Sport and Exercise, 6, 585-603.

Lirgg, C.D., & Feltz, D.L. (1991). Teacher versus peer models revisited: Effects on motor performance. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62, 217-224.

Lirgg, C.D., & Feltz, D.L. (1994). Relationship of individual and collective efficacy to team performance. Journal of Sport and Exercise Psychology, 16(Suppl.), S17.

Locke, E.A. (1968). Toward a theory of task motivation incentives. Organizational Behavior and Human Performance, 3, 157-189.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (1985). The application of goal setting to sports. Journal of Sport Psychology, 7, 205-222.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). A theory of goal setting and task-performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, E.A., Shaw, K.N., Saari, L.M., & Latham, G.P. (1981). Goal setting and task performance. Psychological Bulletin, 90, 125-152.

Loehr, J. (2005). Leadership: Full engagement for success. In S. Murphy (Ed.) The sport psych handbook (pp. 155-170). Champaign, IL: Human Kinetics.

Loehr, J., & Schwartz, T. (2001, January). The making of a corporate athlete. Harvard Business Review, pp. 120-128.

Lombard, D.N., Lombard, T.N., & Winett, R.A. (1995). Walking to meet health guidelines: The effect of prompting frequency and prompt structure. Health Psychology, 14, 164-179.

Long, B.C. (1984). Aerobic conditioning and stress inoculations: A comparison of stress management intervention. Cognitive Therapy and Research, 8, 517-542.

Long, B.C., & Haney, C.J. (1988). Coping strategies for working women: Aerobic exercise and relaxation interventions. Behavior Therapy, 19, 75-83.

Long, B.C., & Stavel, R.V. (1995). Effects of exercise training on anxiety: A meta-analysis. Journal of Applied Sport Psychology, 7, 167-189.

Loughead, T., & Carron, A. (2004). The mediating role of cohesion in the leader behavior-satisfaction relationship. Psychology of Sport and Exercise, 5, 355-371.

Loughead, T., & Hardy, J. (2005). An examination of coach and peer leader behaviors in sport. Psychology of Sport and Exercise, 6, 303-312.

Lowe, R. (1971). Stress, arousal, and task performance of Little League baseball players. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.

Lox, C.L., McAuley, E., & Tucker, R.S. (1995). Exercise as an intervention for enhancing subjective well-being in an HIV-1 population. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 345-362.

Loy, J.W. (1970). Where the action is: A consideration of centrality in sport situations. Paper presented at the meeting of the Second Canadian Psychomotor Learning and Sport Psychology Symposium, Windsor, ON.

Mace, F.C., Lalli, J., Shea, M., & Nevin, J.(1992). Behavioral momentum in college basketball. Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 657-6637

Madden, C. (1995). Ways of coping. In T. Morris & J. Summers (Eds.), Sport psychology: Theofj, applications and issues (pp. 288-310). Brisbane, Australia: Wiley.

Maddison, R., & Prapavessis, H. (2004). Using self-efficacy and intention to predict exercise compliance among patients with ischemic heart disease. Journal of Sport and Exercise Psychology, 26, 511-524.

Maddux, J. (1997). Health, habit, and happiness. Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, 331-346.

Maddux, J., & Lewis, J. (1995). Self-efficacy and adjustment: Basic principles and issues. In J.E. Maddux (Ed.), Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application (pp. 37-68). New York: Plenum Press.

Maddux, J., & Meier, L. (1995). Self-efficacy and depression. In J.E. Maddux (Ed.), Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application (pp. 143-172). New York: Plenum Press.

Maehr, M., & Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), Studies in cross-cultural psychology (Vol. 2, pp. 53-75). New York: Academic Press.

Maganaris, C., Collins, D., & Sharp, M. (2000). Expectancy effects and strength training: Do steroids make a difference? The Sport Psychologist, 14, 272-278.

Magyar, T.M., & Duda, J.L. (2000). Confidence restoration following athletic injury. The Sport Psychologist, 14, 372-390.

Mahoney, M.J., & Avener, M. (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. Cognitive Therapy and Research, 1, 135-141.

Magyar, M., Feltz, D., & Simpson, I. (2004). Individual and crew level determinants of collective efficacy in rowing. Journal of Sport and Exercise Psychology, 26, 136-153.

Mahoney, M.J., Gabriel, T.J., & Perkins, TS. (1987). Psychological skills and exceptional athletic performance. The Sport Psychologist, 1, 181-199.

Malete, L., & Feltz, D. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. The Sport Psychologist, 14, 410-417.

Mallett, C., & Hanrahan, S. (1997). Race modeling: An effective cognitive strategy for the 100 m sprinter. The Sport Psychologist, 11, 72-85.

Mallet, C., & Hanrahan, S. (2004). Elite athletes: Why does the fire burn so brightly? Psychology of Sport and Exercise, 5, 183-200.

Marcus, B.H., Banspach, S.W., Lefebvre, R.C., Rossi, J.S., Carleton, R.A., & Abrams, D.A. (1992). Using the change model to increase the adoption of physical activity among community participants. American Journal of Health Promotion, 6, 424-429.

Marcus, B.H., Buck, B.C., Pinto, B.M., & Clark, M.M. (1996). Exercise initiation, adoption, and maintenance. In J.W. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.), Exploring sport and exercise psychology (pp. 123-158). Washington, DC: American Psychological Association.

Marcus, B.H., Dubbert, P.M., Forsyth, L.H., McKenzie, T.L., Stone, E.J., Dunn, A.L., et al. (2000). Physical activity behavior change: Issues in adoption and maintenance. Health Psychology, 19, 42-56.

Marcus, B.H., Pinto, B.M., Simkin, L.R., Audrain, J.E., & Taylor, E.R. (1994). Application of theoretical models to exercise behavior among employed women. American Journal of Health Promotion, 9, 49-55.

Marcus, B.H., Rossi, J.S., Selby, V.C., Niaura, R.S., & Abrams, D.B. (1992). The stages and processes of exercise adoption and maintenance in a worksite sample. Health Psychology, 11, 386-395.

Marks, D.F. (1977). Imagery and consciousness: A theoretical review from an individual differences perspective. Journal of Mental Imagery, 2, 275-290.

Marsh, H.W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K.R. Fox (Ed.), The physical self: From motivation to well-being (pp. 27-58). Champaign, IL: Human Kinetics.

Marsh, H.W., & Redmayne, R.S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relations to multiple components of physical fitness. Journal of Sport and Exercise Psychology, 16, 43-55.

Marsh, H.W., & Sonstroem, R.J. (1995). Importance ratings and specific components of physical self-concept: Relevance to predicting global components of self-concept and exercise. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 84-104.

Martens, R. (1975a). The paradigmatic crisis in American sport personology. Sportwissenschaft, 5, 9-24.

Martens, R. (1975b). Social psychology of sport. New York: Harper & Row.

Martens, R. (1976). Competitiveness in sport. Paper presented at the International Congress of Physical Activity Sciences, Quebec, Canada.

Martens, R. (1977). Sport competition anxiety test. Champaign, IL: Human Kinetics.

Martens, R. (1978). Joy and sadness in children's sports. Champaign, IL: Human Kinetics.

Martens, R. (1982a). Kids sports: A den of iniquity or land of promise. In R.A. Magill, M.J. Ash, & EL. Smoll (Eds.), Children in sport (2nd ed., pp. 204-218). Champaign, IL: Human Kinetics.

Martens, R. (1982b). Imagery in sport. Paper presented at the Medical and Scientific Aspects of Elitism in Sport Conference, Brisbane, Australia.

Martens, R. (1987a). Coaches guide to sport psychology. Champaign, IL: Human Kinetics.

Martens, R. (1987b). Science, knowledge and sport psychology. The Sport Psychologist, 7,29-55.

Martens, R. (2004). Successful coaching (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Martens, R., Burton, D., Vealey, R.S., Bump, L.A., & Smith, D. (1982, June). Cognitive and somatic dimensions of competitive anxiety (CSAI-2). Paper presented at NASPSPA Conference, University of Maryland, College Park.

Martens, R., Christina, R.W., Harvey, J.S., & Sharkey, B.J. (1981). Coaching young athletes. Champaign, IL: Human Kinetics.

Martens, R., Landers, D., & Loy, J. (1972). Sports cohesiveness questionnaire. Washington, DC: AAHPERD.

Martens, R., Vealey, R.S., & Burton, D. (Eds.). (1990). Competitive anxiety in sport. Champaign, IL: Human Kinetics.

Martin, F., & Lumsden, J. (1987). Coaching: An effective behavioral approach. St. Louis: Times Mirror/Mosby.

Martin, G.L., & Hrycaiko, D. (1983). Behavior modification and coaching: Principles, procedures, and research. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Martin, G.L., & Pear, J.J. (2003). Behavior modification: What it is and how to do it (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Martin, J., Dubbert, P.M., Katell, A.D., Thompson, J.K., Raczynski, J.R., Lake, M., et al. (1984). The behavioral control of exercise in sedentary adults: Studies 1 through 6. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52, 795-811.

Martin, K., Moritz, S., & Hall, C. (1999). Imagery use in sport: A literature review and applied model. The Sport Psychologist, 13, 245-268.

Martin, S. (2005). High school and college athletes' attitudes toward sport psychology consulting, Journal of Applied Sport Psychology, 77,127-139.

Martin, S., Jackson, A., Richardson, P., & Weiller, K. (1999). Coaching preferences of adolescent youths and their parents. Journal of Applied Sport Psychology, 11, 247-262.

Martin Ginis, K., Jung, M., & Gauvin, L. (2003). To see or not to see: Effects of exercising in mirrored environments on sedentary women's feeling states and self-efficacy. Health Psychology, 22, 354-361.

Martinek, T. (1988). Confirmation of a teacher-expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. Research Quarterly for Exercise and Sport, 59, 118-126.

Martinek, T., & Hellison, D.R. (1997). Fostering resiliency in under-served youth through physical activity. Quest, 49(1), 34-49.

Martins, F., & Lumsden, J. (1987). Coaching: An effective behavioral approach. St. Louis: Mosby Yearbook.

Martinsen, E. (1993). Therapeutic implications of exercise for clinically anxious and depressed patients: Exercise and psychological well-being. International Journal of Sport Psychology, 24, 185-199.

Martinsen, E., & Stephens, T. (1994). Exercise and mental health in clinical and free-living populations. In R.K. Dishman (Ed.), Advances in exercise adherence (pp. 55-72). Champaign, IL: Human Kinetics.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113.

Masters, K., & Ogles, B. (1998). Associative and dissociative cognitive strategies in exercise and running 20 years later: What do we know? The Sport Psychologist, 12, 253-270.

Maynard, I.W., & Cotton, C.J. (1993). An investigation of two stress management techniques in a field setting. The Sport Psychologist, 7,375-387.

Maynard, I.W., Hemmings, B., & Warwick-Evans, L. (1995). The effects of a somatic intervention strategy on competitive state anxiety and performance in semiprofessional soccer players. The Sport Psychologist, 9, 51-64.

Maynard, I.W., Smith, M.J., & Warwick-Evans, L. (1995). The effects of a cognitive intervention strategy on competitive state anxiety and performance in semiprofessional soccer players. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 428-446.

McAuley, E. (1985). Modeling and self-efficacy: A test of Bandura's model. Journal of Sport Psychology, 7, 283-295.

McAuley, E. (1992). The role of efficacy cognitions in the prediction of exercise behavior of middle-aged adults. Journal of Behavioral Medicine, 15, 65-88.

McAuley, E. (1993a). Self-efficacy and the maintenance of exercise participation in older adults. Journal of Behavioral Medicine, 16, 103-113.

McAuley, E. (1993b). Self-referent thought in sport and physical activity. In T.S. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (pp. 101-118). Champaign, IL: Human Kinetics.

McAuley, E., & Blissmer, G. (2002). Self-efficacy and attributional processes in physical activity. In T. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (2nd ed., pp. 185-206). Champaign, IL: Human Kinetics.

McAuley, E., & Courneya, K.S. (1992). Self-efficacy relationships with affective and exertion responses to exercise. Journal of Applied Social Psychology, 22, 316-326.

McAuley, E., & Katula, J. (1998). Physical activity interventions in the elderly: Influence on physical health and psychological function. In R. Schultz, M.P. Lawton, & G. Maddux (Eds.), Annual review of gerontology and geriatrics (Vol. 18, pp. 115-154). New York: Springer.

McAuley, E., Kramer, A.F., & Colcombe, S.J. (2004). Cardiovascular fitness and neurocognitive function in older adults: A brief review. Brain, Behavior, and Immunity, 18, 214-220.

McAuley, E., Poag, K., & Gleason, A. (1990). Attrition from exercise programs: Attributional and affective perspectives. Journal of Social Behavior and Personality, 5, 591-602.

McAuley, E., & Tammen, V.V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. Journal of Sport and Exercise Psychology, 11, 84-93.

McCallum, J. (1991, November 11). For whom the Bull toils. Sports Illustrated, pp. 106-118.

McCallum, J. (2001, August 13). The gang's all here. Sports Illustrated, pp. 74-81.

McCallum, J., & Verducci, T. (2004, June). Hitting the skids: Serious slumps. Sports Illustrated, pp. 53-55.

McCann, S. (1995). Overtraining and burnout. In S.M. Murphy (Ed.), Psychological interventions in sport (pp. 347-368). Champaign, IL: Human Kinetics.

McClelland, D. (1961). The achieving society. New York: Free Press.

McClure, B., & Foster, C. (1991). Group work as a method of promoting cohesiveness within a women's gymnastics team. Perceptual and Motor Skills, 73, 307-313.

McCullagh, P., & Noble, J.M. (1996). Educational training in sport and exercise psychology. In J.L. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.). Exploring sport and exercise psychology (pp. 377-394). Washington, DC: American Psychological Association.

McCullagh, P., Weiss, M.R., & Ross, D. (1989). Modeling considerations in motor skill acquisition and performance: An integrated approach. Exercise and Sport Sciences Reviews, 17, 475-513.

McDonald, D.G., & Hodgdon, J.A. (1991). The psychological effects of aerobic fitness training: Research and theory. New York: Springer-Verlag.

McGrath, J.E. (1970). Major methodological issues. In J.E. McGrath (Ed.), Social and psychological factors in stress (pp. 19-49). New York: Holt, Rinehart & Winston.

McKenzie, T.L., & Rushall, B.S. (1974). Effects of self-recording on attendance and performance in a competitive swimming training environment. Journal of Applied Behavior Analysis, 7, 199-206.

McNair, D., Lorr, M., & Droppleman, L. (1971). Profile of mood states manual. San Diego: Educational and Testing Service.

McRae, R.R., & John, O.P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. Journal of Personality, 60, 175-215.

McTiernan, A. (2003). Intervention studies in exercise and cancer prevention. Medicine and Science in Sports and Exercise, 35, 1841-1845.

Meehan, H.L., Bull, S.J., Wood, D.M., & James, D.V.B. (2004), The overtraining syndrome: A multicontextual assessment. The Sport Psychologist, 18, 154-171.

Meichenbaum, D. (1977). Cognitive-behavior modification: An integrative approach. New York: Plenum Press.

Meichenbaum, D. (1985). Stress inoculation training. New York: Pergamon Press.

Mento, A.J., Steel, R.P., & Karren, R.J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal-setting on task performance: 1966-1984. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 39, 52-83.

Meyer, B. (2000). The ropes and challenge course: A quasi-experimental investigation. Perceptual and Motor Skills, 90, 1249-1257.

Meyers, A.W., Whelan, J.P., & Murphy, S.M. (1996). Cognitive behavioral strategies in athletic performance enhancement. In M. Hersen, R.M. Miller, & A.S. Belack (Eds.), Handbook of behavior modification (Vol. 30, pp. 137-164). Pacific Grove, CA: Brooks/-Cole.

Michelson, P., & Koenig, O. (2002). On the relationship between imagery and visual perception: Evidence from priming studies. European Journal of Cognitive Psychology, 14, 161-184.

Michener, J. (1976). Sports in America. New York: Random House.

Mihoces, E. (1997, December 5). Player-coach battle stirs debate. USA Today, pp. C1-C2.

Mikes, J. (1987). Basketball fundamentals: A complete mental training guide. Champaign, IL: Leisure Press.

Miller, A., & Donohue, B. (2003). The development and controlled evaluation of athletic mental preparation strategies in high school distance runners. Journal of Applied Sport Psychology, 15, 321-334.

Miller, B.W., Roberts, G.C., & Ommundsen, Y (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football. Psychology of Sport and Exercise, 6, 461-477.

Miller, R.W. (1993, Spring). In search of peace: Peer conflict resolution. Schools in the Middle, pp. 11-13.

Miller, S.C., Bredemeier, B.J.L., & Shields, D.L.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. Quest, 49, 114-129.

Miller, S., & Weinberg, R. (1991). Perceptions of psychological momentum and their relationship to performance. The Sport Psychologist, 5, 211-222.

Ming, S., & Martin, G.L. (1996). Single-subject evaluation of a self-talk package for improving figure skating performance. The Sport Psychologist, 10, 227-238.

Moore, WE., & Stevenson, J.R. (1994). Training for trust in sport skills. The Sport Psychologist, 8, 1-12.

Moran, A. (1996). The psychology of concentration in sport performance: A cognitive approach. East Sussex, UK: Psychology Press.

Moran, A. (2003). Improving concentration skills in team-sport performers: Focusing techniques for soccer players. In R. Lidor & K. Henschen (Eds.), The psychology of team sports (pp. 161-190). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Moran, A. (2004). Sport and exercise psychology: A critical introduction. London: Routledge.

Moran, A., & MacIntyre, T. (1998). There's more to an image than meets the eye: A qualitative study of kinesthetic imagery among elite canoe-slalomists. Irish Journal of Psychology, 19, 406-423.

Morgan, W. (1979a). Coach, athlete and the sport psychologist. Toronto: University of Tornoto School of Physical and Health Education.

Morgan, W.P. (1979b). Negative addiction in runners. The Physician and Sportsmedicine, 7(2), 56-63, 67-70.

Morgan, W.P. (1979c). Prediction of performance in athletics. In P. Klavora & J.V. Daniel (Eds.), Coach, athlete, and the sport psychologist (pp. 173-186). Champaign, IL: Human Kinetics.

Morgan, W.P. (1980). The trait psychology controversy. Research Quarterly for Exercise and Sport, 51, 50-76.

Morgan, W.P. (1994). Physical activity, fitness, and depression. In C. Bouchard, R.J. Shepard, & T. Stephens (Eds.), Physical activity, fitness, and health (pp. 851-867). Champaign, IL: Human Kinetics.

Morgan, W.P. (2001). Prescription of physical activity: A paradigm shift. The Academy Papers: Adherence to Exercise and Physical Activity, 53, 366-382.

Morgan, W.P., Brown, D.R., Raglin, J.S., O'Connor, R.J., & Ellickson, K.A. (1987). Psychological monitoring of overtraining and staleness. British Journal of Sport Medicine, 21, 107-114.

Morgan, W.P., & Dishman, R.K. (Eds.). (2001). The academy papers: Adherence to exercise and physical activity. Quest, 53.

Morgan, W.P. & Goldston, S.E. (1987). Exercise and mental health. Washington, DC: Hemisphere.

Morgan, W.P., O'Connor, P.J., Ellickson, K.A., & Bradley, P.W. (1988). Personality structure, mood states, and performance in elite distance runners. International Journal of Sport Psychology, 19,241-269.

Morgan, W.R., & Pollock, M. (1977). Psychologic characterization of the elite distance runner. Annals of the New York Academy of Sciences, 301, 382-403.

Morgan, W.R., O'Connor, P. J., Sparling, P.B., & Pate, R.R. (1987). Psychologic characterization of the elite female distance runner. International Journal of Sports Medicine, 8, 124-131.

Moritz, S.E., Hall, CR., Martin, K.A., & Vadocz, E. (1996). What are confident athletes imaging? An examination of image content. The Sport Psychologist, 10, 171-179.

Morris, T., & Koehn, S. (2004). Self-confidence in sport and exercise. In T. Morris & J. Summers (Eds.), Sport psychology: Theory applications, and issues (2nd ed., pp. 175-209). Queensland, Australia: Wiley.

Morris, T., Spittle, M., & Perry, C, (2004). Mental imagery in sport. In T. Morris & J. Summers (Eds.). Sport psychology: Theory, applications, and issues (2nd ed., pp. 344-387). Queensland, Australia: Wiley.

Morris, T., & Thomas, P. (2004). Applied sport psychology. In T. Morris & J. Summers (Eds.), Sport psychology: Theory, applications, and issues (2nd ed., pp. 235-277). Queensland, Australia: Wiley.

Moti, R., Dishman, R., Ward, D., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., et al. (2005). Comparison of barriers to self-efficacy and perceived behavioral control for explaining physical activity across 1 year among adolescent girls. Health Psychology, 24, 106-111.

Mroczek, D.K., & Kolarz, C. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 1333-1349.

Mueller, CM., & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 33-52.

Mullen, B., & Cooper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. Psychological Bulletin, 115, 210-227.

Mumford, P., & Hall, C.R. (1985). The effects of internal and external imagery on performing figures in figure skating. Canadian Journal of Applied Sport Science, 10, 171-177.

Mummery, W.K., & Wankel, L.M. (1999). Training adherence in adolescent competitive swimmers: An application of the theory of planned behavior. Journal of Sport and Exercise Psychology, 21, 313-328.

Munroe, K., Estabrooks, P., Dennis, P., & Carron, A. (1999). A phenomenological analysis of group norms in sport teams. The Sport Psychologist, 13, 171-182.

Munroe, K., Giacobbi, P., Hall, C., & Weinberg, R. (2000). The 4 W's of imagery use: Where, when, why, and what. The Sport Psychologist, 14, 119-137.

Murphy, S. (1990). Models of imagery in sport psychology: A review. Journal of Mental Imagery, 14, 153-112.

Murphy, S. (1994). Imagery interventions in sport. Medicine and Science in Sports and Exercise, 26, 486-494.

Murphy, S.M. (Ed.). (1995). Sport psychology interventions. Champaign, IL: Human Kinetics.

Murphy, S. (1996). The achievement zone. New York: Putnam's.

Murphy, S. (2005). Imagery: Inner theater becomes reality. In S. Murphy (Ed.) The sport psych handbook (pp. 128-151). Champaign. IL: Human Kinetics.

Murphy, S.M., Fleck, S.J., Dudley, G., & Callister, R. (1990). Psychological and performance concomitants of increased volume training in athletes. Journal of Applied Sport Psychology, 2, 34-50.

Murphy, S., & Jowdy, D. (1992). Imagery and mental practice. In T. Horn (Ed.), Advances in sport psychology. Champaign, IL: Human Kinetics.

Murphy, S., Jowdy, D., & Durtschi, S. (1990). Report on the U.S. Olympic Committee survey on imagery use in sport. Colorado Springs, CO: U.S. Olympic Training Center.

Murphy, S., & Martin, K. (2002). The use of imagery in sport. In T. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (2nd ed., pp. 405-440). Champaign, IL: Human Kinetics.

Murray, H.A. (1938). Explorations in personality. New York: Oxford University Press.

Murray, C.J., & Lopez, A.D. (1997). Alternative projections of mortality and disability by cause 1990-2020: Global Burden of Disease Study. Lancet, 349, 1498-1504.

Mutrie, N. (2001). The relationship between physical activity and clinically-defined depression. In S J.H. Biddle, K.R. Fox, & S.H. Boutcher (Eds.), Physical activity, mental health, and psychological well-being (pp. 46-62). London: Routledge & Kegan Paul.

Mutrie, N., & Biddle, S.J.H. (1995). The effects of exercise on mental health of nonclinical populations. In S.J.H. Biddle (Ed.), European perspectives on exercise and sport psychology (pp. 50-70). Champaign, IL: Human Kinetics.

Myers, N., Vargas-Tonsing, T., & Feltz, D. (2005). Coaching efficacy in intercollegiate coaches: Sources, coaching behavior and team variables. Sport and Exercise Psychology, 6, 129-143.

National Collegiate Athletic Association. (1989). Nutrition and eating disorders in collegiate athletics [Videotape]. Kansas City, MO: National Collegiate Athletic Association.

National Collegiate Athletic Association. (2004). NCAA study finds sports wagering a problem among student-athletes. [Press release]. www.ncaa.org/releases/research/2004/20040512 01re.htm

National Safe Kids Campaign. (2004). Sports injury fact sheet. Washington, DC: National Safe Kids Campaign and the American Academy of Pediatrics.

Nelson, L.R., & Furst, M.L. (1972). An objective study of the effects of expectation on competitive performance. Journal of Psychology, 81, 69-72.

Ness, R.G., & Patton, R.W. (1979). The effects of beliefs on maximum weight-lifting performance. Cognitive Therapy and Research, 3, 205-211.

Newman, B.M., & Newman, R.R. (1991). Development through life: A psychological approach. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Nicholls, A., Holt, N., & Polman, R. (2005). A phenomenological analysis of coping effectiveness in golf. The Sport Psychologist, 19, 111-130.

Nicholls, J. (1984). Concepts of ability and achievement motivation. In C Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Student motivation (Vol. 1, pp. 39-73). New York: Academic Press.

Nicholson, N. (1989). The role of drug education. In S. Haynes & M. Anshel (Eds.), Proceedings of the 1989 National Drugs in Sport Conference—Treating the Causes and Symptoms (pp. 48-57). Wol-longong, NSW, Australia: University of Wollongong.

Nicklaus, J. (1974). Golf my way. New York: Heinemann.

Nicklaus, J. (1976). Play better golf. New York: King Features.

Nideffer, R.M. (1976a). The inner athlete. New York: Crowell.

Nideffer, R. (1976b). Test of attentional and interpersonal style. Journal of Personality and Social Psychology, 34, 394-404.

Nideffer, R. (1981). The ethics and practice of applied sport psychology. Ithaca, NY: Mouvement.

Nideffer, R.M., & Segal, M. (2001). Concentration and attention control training. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed., pp. 312-332). Mountain View, CA: Mayfield.

Nideffer, R.M., Segal, M.S., Lowry, M., & Bond, J. (2001). Identifying and developing world-class performers. In G. Tenenbaum (Ed.), Reflections and experiences in sport and exercise psychology (pp. 129-144). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Niefield, J. (2003). An examination of metacognitive strategy use and monitoring skills by competitive middle distance runners. Journal of Applied Sport Psychology, 15, 307-320.

Ninedek, A., & Kolt, G.S. (2000). Sport physiotherapists' perceptions of psychological strategies in sport injury rehabilitation. Journal of Sport Rehabilitation, 9, 191-206.

Noblet, A.J., & Gifford, S.M. (2002). The sources of stress experienced by Australian professional footballers. Journal of Applied Sport Psychology, 14, 1-13.

Nordin, S., & Cumming, J. (2005). More than meets the eye: Investigating imagery type, direction, and outcome. The Sport Psychologist, 19, 1-17.

North, T.C., McCullagh, P., & Tran, Z.V. (1990). Effects of exercise on depression. Exercise and Sport Science Reviews, 18, 379-415.

Ntoumanis, N., & Biddle, S.J.H. (1999). A review of psychological climate in physical activity settings with specific reference to motivation. Journal of Sport Sciences, 17, 643-665.

O'Brien, R.M., & Simek, T.C. (1983). A comparison of behavioral and traditional methods for teaching golf. In G.L. Martin & D. Hrycaiko (Eds.), Behavior modification and coaching: Principles, procedures, and research. Springfield, IL: Charles C Thomas.

O'Connor, PJ. (1997). Overtraining and staleness. In W.P. Morgan (Ed.), Physical activity and mental health (pp. 145-160). Philadelphia: Taylor & Francis.

O'Connor, P.J., Lewis, R.D., & Kirchner, E.M. (1995). Eating disorders in female college gymnasts. Medicine and Science in Sports and Exercise, 27, 550-555.

O'Connor, P.J., & Smith, J.C. (1999). Physical activity and eating disorders. In J.M. Rippe (Ed.), Lifestyle medicine (pp. 1005-1015)" Cambridge, MA: Blackwell Science.

Oldridge, N.B., & Jones, N.L. (1983). Improving patient compliance in cardiac rehabilitation: Effects of written agreement and self-monitoring. Journal of Cardiac Rehabilitation, 3, 257-262.

Oman, R.F., & King, A.C. (2000). The effect of life events and exercise program format on the adoption and maintenance of exercise behavior. Health Psychology, 19, 605-612.

Orlick, T. (1978). The cooperative sports and games book. New York: Pantheon.

Orlick, T. (1986). Psyching for sport: Mental training for athletes. Champaign, IL: Human Kinetics.

Orlick, T. (1992). Freeing children from stress: Focusing and stress control activities for children. Willits, CA: ITA.

Orlick, T. (2000). In pursuit of excellence: How to win in sport and life through mental training (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. The Sport Psychologist, 5, 322-334.

Orlick, T., McNally, J., & O'Hara, T. (1978). Cooperative games: Systematic analysis and cooperative impact. In F. Smoll & R.E. Smith (Eds.), Psychological perspectives in youth sports, (pp. 203-228). New York: Hemisphere.

Orlick, T., and Partington, J. (1987)The sport psychology consultant: analysis of critical components as viewed by Canadian Olympic athletes. The Sport Psychologist, 1, 4-17.

Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. The Sport Psychologist, 2, 105-130.

Ost, L.G. (1988). Applied relaxation: Description of an effective coping technique. Scandinavian Journal of Behavior Therapy, 17, 83-96.

Page, S., Sime, W., & Nordell, K. (1999). The effects of imagery on female swimmers' perceptions of anxiety. The Sport Psychologist, 75,458-469.

Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 18-34.

Papanek, J. (1977, October 31). The enforcers. Sports Illustrated, pp. 43-49.

Parcells, B., & Coplon, J. (1995). Finding a way to win: The principles of leadership, teamwork, and motivation. New York: Doubleday.

Partington, J., & Orlick, T. (1987a). The sport psychology consultant: Olympic coaches' views. The Sport Psychologist, 1, 95-102.

Partington, J., & Orlick, T. (1987b). The sport psychology consultant evaluation form. The Sport Psychologist, 1, 309-317.

Paskevich, D., Estabrooks, P., Brawley, L.R., & Carron, A.V. (2001). Group cohesion in sport and exercise. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 472-494). New York: Wiley.

Paternoster, R. (1987). The deterrent effect of the perceived certainty and severity of punishment: A review of the evidence and issues. Justice Quarterly, 4, 73-0217.

Pates, J., Maynard, L., & Westbury, T. (2001). An investigation into the effects of hypnosis on basketball performance. Journal of Applied Sport Psychology, 13, 84-102.

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.

Pavio, A. (1985). Cognitive and motivational functions of imagery in human performance. Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 10, 22-28.

Pease, D.G., & Kozub, S. (1994). Perceived coaching behavior and team cohesion in high school girls' basketball teams [Abstract]. Journal of Sport and Exercise Psychology, 16(Suppl.), S93.

Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M., & Biais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sport: The Sport Motivation Scale (SMS). Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 35-53.

Penrod, S. (1986). Social psychology (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pensgaard, A.M., & Duda, J. (2003). Sydney 2000: The interplay between emotions, coping, and the performance of Olympic-level athletes. The Sport Psychologist, 17, 253-267.

Pensgaard, A.M., & Roberts, G.C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. Journal of Sport Sciences, 18, 191-200.

Perkos, S., Theodorakis, Y, & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. The Sport Psychologist, 16, 368-383.

Perna, F.M., Antoni, M.H., Baum, A., Gordon, P., & Schneiderman, N. (2003). Cognitive behavioral stress management effects on injury and illness among competitive athletes: A randomized clinical trial. Annuals of Behavioral Medicine, 25(1), 66-73.

Perreault, S., Vallerand, R., Montgomery, D., & Provencher, P. (1998). Coming from behind: On the effect of psychological momentum on sport performance. Journal of Sport and Exercise Psychology, 20,421-436.

Perry, C. (2005). Concentration: Focus under pressure. In S. Murphy (Ed.), The sport psych handbook (pp. 113-125). Champaign, IL: Human Kinetics.

Perry, C., & Morris, T. (1995). Mental imagery in sport. In T. Morris & J. Summers (Eds.), Sport psychology: Theory, applications and issues (pp. 339-385). Brisbane, Australia: Wiley.

Petitpas, A., & Danish, S. (1995). Caring for injured athletes. In S. Murphy (Ed.), Sport psychology interventions (pp. 255-281). Champaign, IL: Human Kinetics.

Petitpas, A.J., Giges, B., & Danish, S. (1999). The sport psychologist-athlete relationship: Implications for training. The Sport Psychologist, 13, 344-357.

Petlichkoff, L.M. (1996). The drop-out dilemma in youth sports. In O. Bar-Or (Ed.), The child and adolescent athlete (pp. 418-430). Cambridge, MA: Blackwell Science.

Petruzzello, S., Landers, D.M., Hatfield, B., Kibitz, K., & Salazar, W. (1991). A meta-analysis on the anxiety-reducing effects of acute and chronic exercise: Outcomes and mechanisms. Sports Medicine, 11, 143-182.

Piaget, J. (1936). The moral judgment of the child. New York: Harcourt & Brace.

Piedmont, R.L., Hill, D.C., & Blanco, S. (1999). Predicting athletic performance using the five-factor model of personality. Personality and Individual Differences, 27, 769-111.

Pijpers, J.R., Oudejans, R.R.D., Holsheimer, F., & Bakker, FC. (2003). Anxiety-performance relationships in climbing: A process-oriented approach. Psychology of Sport and Exercise, 4, 283-304.

Pitino, R. (1998). Success is a choice: Ten steps to overachieving in business and life. New York: Broadway Books.

Plante, T. (1999). Could the perception of fitness account for may of the mental and physical health benefits of exercise? Advances in Mind-Body Medicine, 15, 291-294.

Poag-DuCharme, K.A., & Brawley, L.R. (1994). Perceptions of the behavioral influence of goals: A mediational relationship to exercise. Journal of Applied Sport Psychology, 6, 32-50.

Pollock, M.L., Foster, C, Salisbury, R., & Smith, R. (1982). Effects of a YMCA starter fitness program. The Physician and Sportsmedi-cine, 10, 89-100.

Prapavessis, H. (2000). The POMS and sports performance: A review. Journal of Applied Sport Psychology, 12, 34-48.

Prapavessis, H., Carron, A.V., & Spink, K.S. (1997). Team building in sport groups. International Journal of Sport Psychology, 27, 269-285.

President's Council on Physical Fitness and Sport. (1996). What you need to know about the Surgeon General's Report on Physical Activity and Health. Physical Activity and Fitness Research, 2, 1-8.

Price, M.S., & Weiss, M.R. (2000). Relationship among coach burnout, coach behaviors, and athletes' psychological responses. The Sport Psychologist, 14, 391-409.

Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., & Norcross, J.C. (1992). In search of how people change. American Psychologist, 47, 1102-1114.

Prochaska, J.O., & Velicer, W.E (1997). Misinterpretations and misapplications of the transtheoretical model. American Journal of Health Promotion, 12, 11-12.

Prochaska, J.O., Velicer, W.E., Rossi, J.S., Goldstein, M.G., Marcus, B.H., Rakowski, W, et al. (1994). Stages of change and decisional balance for twelve problem behaviors. Health Psychology, 13, 39-46.

Quinn, A.M., & Fallon, B.J. (1999). The changes in psychological characteristics and reactions of elite athletes from injury onset until full recovery. Journal of Applied Sport Psychology, 11, 210-229.

Raedeke, T. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. Journal of Sport and Exercise Psychology, 19(4), 396-417.

Raedeke, T.D., & Smith, A.L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. Journal of Sport and Exercise Psychology, 23, 281-306.

Raedeke, T.D., & Smith, A.L. (2004). Coping resources and athlete burnout: An examination of stress: The mediation and moderation hypothesis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 26, 525-541.

Raglin, I.S. (1993). Overtraining and staleness: Psychometric monitoring of endurance athletes. In R. Singer, M. Murphey, & K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 840-850). New York: Macmillan.

Raglin, J. (2001a). Factors in exercise adherence: Influence of spouse participation. The Academy Papers: Adherence to Exercise and Physical Activity, 53, 356-361

Raglin, J.S. (2001b). Psychological factors in sport performance: The mental health model revisited. Sports Medicine, 31(12), 875-890.

Raglin, J.S., Eksten, E., & Garl, T. (1995). Mood state responses to a pre-season conditioning program in male collegiate basketball players. International Journal of Sport Psychology, 26, 214-225.

Raglin, J.S., & Morgan, W.P. (1987). Influence of exercise and "distraction therapy" on state anxiety and blood pressure. Medicine and Science in Sports and Exercise, 19, 456-463.

Raglin, J.S., & Morgan, W.P. (1989). Development of a scale to measure training-induced distress. Medicine and Science in Sports and Exercise, 27(Suppl.), 60.

Raglin, J., Sawamura, S., Alexiou, S., Hassmen, P., & Kentta, G. (2000). Training practices and staleness in 13-18 year old swimmers: A cross-cultural study. Pediatric Exercise Science, 12, 61-70.

Raglin, J.S., Stager, J.M., Koceja, D.M., & Harms, C.A. (1996). Changes in mood state, neuromuscular function, and performance during a season of training in female collegiate swimmers. Medicine and Science in Sports and Exercise, 28, 372-377.

Ravizza, K. (2001). Reflections and insights from the field of performance enhancement consulting. In G. Tenenbaum (Ed.), Reflections and experiences in sport and exercise psychology (pp. 197-215). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Rees, C.R., & Segal, M.W (1984). Role differentiation in groups: The relationship between instrumental and expressive leadership. Small Group Behavior, 15, 109-123.

Rees, T., & Hardy, L. (2000). An investigation of the social support experiences of high-level sport performers. The Sport Psychologist, 14,327-347.

Rees, T., & Hardy, L. (2004). Matching social support with stressors: Effects on factors underlying performance in tennis. Psychology of Sport and Exercise, 5, 319-337.

Rees, T., Ingledew, D.K., & Hardy, L. (1999). Social support dimensions and components of performance in tennis. Journal of Sport Sciences, 17, 421-429.

Regier, D.A., Boyd, J.H., Burke, J.D., Rae, D.S., Meyers, J.K., Kramer, M., et al. (1988). One-month prevalence of mental health disorders in the United States. Archives of General Psychiatry, 45, 977-986.

Rejeski, W.J., & Brawley, L.R. (1988). Defining the boundaries of sport psychology. The Sport Psychologist, 2, 231-242.

Renger, R. (1993). A review of the profile of mood states (POMS) in the prediction of athletic success. Journal of Applied Sport Psychology, 5, 78-84.

Rest, J.R. (1984). The major components of morality. In W. Kurines & J. Gewirtz (Eds.), Morality, moral behavior, and moral development (pp. 356-429). New York: Wiley.

Rhodes, R., & Courneya, K. (2005). Assessment of attitude, subjective norm, and perceived behavioral control for predicting exercise intention and behavior. Psychology of Sport and Exercise, 6, 349-361.

Rhodes, R.E., Courneya, K.S., & Hayduk, L.A. (2002). Does personality moderate the theory of planned behavior in the exercise domain? Journal of Sport and Exercise Psychology, 24, 120-132.

Rhodes, R.E., Courneya, K., & Jones, L. W. (2004). Personality and social cognitive influences on exercise behavior: Adding the activity trait to the theory of planned behavior. Psychology of Sport and Exercise, 5, 243-354.

Richardson, A. (1967a). Mental practice: A review and discussion (part 1). Research Quarterly, 38, 95-107.

Richardson, A. (1967b). Mental practice. A review and discussion (part 2). Research Quarterly, 38, 263-273.

Riemer, H., & Chelladurai, P. (1995). Leadership and satisfaction in athletes. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 276-293.

Riley, P. (1993). The winner within: A life plan for team players. New York: Putnam's.

Ripol, W. (1993). The psychology of the swimming taper. ContemporairyPsychology on Performance Enhancement, 2, 22-64.

Roberts, G. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 405-420). New York: Macmillan.

Robertson, I. (2002). The mind's eye: An essential guide to boosting your mental power. London: Bantam Press.

Roche, P. (1995, August). Second gold medal for Smith. Irish Times.

Rodgers, W., Hall, CR., & Buckholtz, E. (1991). The effect of an imagery training program on imagery ability, imagery use, and figure skating performance. Journal of Applied Sport Psychology, 3, 109-125.

Rojas, R., Schlicht, W., & Hautinger, M. (2003). Effects of exercise training on quality of life, psychological well-being, immune status, and cardiopulmonary fitness in an HIV-1 positive population. Journal of Sport and Exercise Psychology, 25, 440-455.

Romance, T.J., Weiss, M.R., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. Journal of Teaching Physical Education, 5, 126-136.

Rooney, E.M. (1993). Exercise for older patients: Why it's worth your effort. Geriatrics, 48, 68-77.

Rosen, C.S. (2000a). Integrating stage and continuum models to explain processing of exercise messages and exercise initiation. Health Psychology, 19, 172-180.

Rosen, C.S. (2000b). Is the sequencing of change processes by stage consistent across health problems? A meta-analysis. Health Psychology, 19, 593-604.

Rosenfeld, L.B., & Richman, J.M. (1997). Developing effective social support: Team building and the social support process. The Sport Psychologist, 9, 133-153.

Rosenfeld, L., & Wilder, L. (1990). Communication fundamentals: Active listening. Sport Psychology Training Bulletin, 1(5), 1-8.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils ' intellectual development. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ross, M.S. (1992, Summer). Good sports report. Fantastic Flyer, pp. 16-17.

Rotella, R.J., & Heyman, S.R. (1986). Stress, injury and the psychological rehabilitation of athletes. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (pp. 343-364). Palo Alto, CA: Mayfield.

Rowley, A.J., Landers, D.M., Kyllo, L.B., & Etnier, J.L. (1995). Does the iceberg profile discriminate between successful and less successful athletes? A meta-analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 185-199.

Ruffer, W.A. (1976a). Personality traits of athletes. Physical Educator, 33(1), 50-55.

Ruffer, W.A. (1976b). Personality traits of athletes. Physical Educator, 33'(4), 211-214.

Rushall, B.S. (1983). Coaching styles: A preliminary investigation. In G.L. Martin & D. Hrycaiko (Eds.), Behavior modification and coaching: Principles, procedures, and research (pp. 299-320). Springfield, IL: Charles C Thomas.

Rushall, B.S., Hall, M., & Rushall, A. (1988). Effects of three types of thought content instructions on skiing performance. The Sport Psychologist, 2, 283-297.

Russell, G.W., & Arms, R.L. (1995). False consensus effect, physical aggression, anger, and a willingness to escalate a disturbance. Aggressive Behavior, 21, 381-386.

Ryan, E.D. (1977). Attribution, intrinsic motivation, and athletics. In L.L Gedvilas & M.E. Kneer (Eds.), Proceedings of the NAPECW/ NCPEAM National Conference (pp. 346-353). Chicago: Office of Publications Services, University of Illinois at Chicago Circle.

Ryan, E.D. (1980). Attribution, intrinsic motivation, and athletics: A replication and extension. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts (Eds.), Psychology of motor behavior and sport—1979 (pp. 19-26). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ryan, J. (1995). Little girls in pretty boxes: The making and breaking of elite gymnasts and figure skaters. New York: Doubleday.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American Psychologist, 55, 68-78.

Sachs, M.L. (1980). On the trail of the runner's high—A descriptive and experimental investigation of characteristics of an elusive phenomenon. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Tallahassee.

Sachs, M.L. (1981). Running addiction. In M.H. Sacks & M.L. Sachs (Eds.), Psychology of running (pp. 116-121). Champaign, IL: Human Kinetics.

Sachs, M.L. (1984). The runner's high. In M.L. Sachs & G.W Buffone (Eds.), Running as therapy: An integrated approach (pp. 273-287). Lincoln: University of Nebraska Press.

Sachs, M.L., & Pargman, D. (1984). Running addiction. In M.L. Sachs & G.W. Buffone (Eds.), Running as therapy: An integrated approach (pp. 231-253). Lincoln: University of Nebraska Press.

Sackett, R.S. (1934). The influences of symbolic rehearsal upon the retention of a maze habit. Journal of General Psychology, 13, 113-128.

Sadeh, A., Keinan, G., & Daon, K. (2004). Effects of stress on sleep: The moderating role of coping style. Health Psychology, 23,542-543.

Sage, G. (1977). Introduction to motor behavior : A neuropsychological approach (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

Sage, G. (1978). Humanistic psychology and coaching. In W.F. Straub (Ed.), Sport psychology : An analysis of athlete behavior (pp. 215-228). Ithaca, NY: Mouvement.

Sallis, J.F. (2000). Environmental influences on physical activity: Applying ecological models. Journal of Sport and Exercise Psychology, 22, 51.

Sallis, J.F., Haskell, W.L., Fortmann, S.P., Vranizan, K.M., Taylor, C.B., & Solomon, D.S. (1986). Predictors of adoption and maintenance of physical activity in a community sample. Preventive Medicine, 15, 331-341.

Sallis, J.F., & Owen, N. (1999). Physical activity and behavioral medicine. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sallis, J.F., Prochaska, J.J., & Taylor, WC. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. Medicine and Science in Sports and Exercise, 32, 963-975.

Salmela, J.H. (1992). The world sport psychology source book (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Salmon, J., Hall, C., & Haslam, I. (1994). The use of imagery in soccer players. Journal of Applied Sport Psychology, 6, 116-133.

Sanborn, C., Horea, M., Siemers, B., & Dieringer, K. (2000). Disordered eating and the female athlete triad. Clinics in Sport Medicine, 19, 199-213.

Sanford-Martens, T., Davidson, M., Yakushko, O., Martens, M., Hinton, P., & Beck, N. (2005). Clinical and subclinical eating disorders: An examination of collegiate athletes. Journal of Applied Sport Psychology, 17, 79-86.

Sathre, S., Olson, R.W., & Whitney, C.I. (1973). Let's talk. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Savelsbergh, G.P., Whiting, H.T.A., & Pijpers, J.R. (1992). The control of catching. In J.J. Summers (Ed.), Approaches to the study of motor control and learning (pp. 313-342). Amsterdam: North-Holland.

Scanlan, T.K. (1986). Competitive stress in children. In M.R. Weiss & D. Gould (Eds.), Sport for children and youths (pp. 113-118). Champaign, IL: Human Kinetics.

Scanlan, T.K. (1988). Social evaluation and the competition process: A developmental perspective. In F.L. Smoll, R.A. Magill, & M.J. Ash (Eds.), Children in sport (3rd ed., pp. 135-148). Champaign, EL: Human Kinetics.

Scanlan, T.K., Stein, G.L., & Ravizza, K. (1991). An in-depth study of former elite figure skaters—Part 3. Sources of stress. Journal of Sport Exercise Psychology, 13(2), 103-120.

Schachter, S. (1966). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In CD. Spielberger (Ed.), Anxiety and behavior (pp. 49-80). New York: Academic Press.

Schack, T., Whitmarsh, B., Pike, R., & Redden, C. (2005). Routines. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.). Applying sport psychology: Four perspectives (pp. 137-150). Champaign, IL: Human Kinetics

Scherf, J., & Franklin, B. (1987). Exercise compliance: A data documentation system. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 58, 26-28.

Scherzer, C.B., Brewer, B.W., Cornelius, A.E., Van Raalte, J.L., Petitpas, A.J., Sklar, J.H., et al. (2001). Psychological skills and adherence to rehabilitation after reconstruction of the anterior cruciate ligament. Journal of Sport Rehabilitation, 10, 165-172.

Schmid, A., Peper, E., & Wilson, V. (2001). Strategies for training concentration. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed., pp. 333-346). Mountain View, CA: Mayfield.

Schmidt, R.A. (1982). Motor control and learning: A behavioral emphasis. Champaign, IL: Human Kinetics.

Schmidt, U., McGuire, R., Humphrey, S., Williams, G., & Grawer, B. (2005). Team cohesion. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), Applying sport psychology: Four perspectives (pp.171-183). Champaign, IL: Human Kinetics.

Schmidt, G.W., & Stein, G.L. (1991). Sport commitment: A model integrating enjoyment, dropout, and burnout. Journal of Sport and Exercise Psychology, 8, 254-265.

Schultz, J., & Luthe, W. (1969). Autogenic methods (Vol. 1). New York: Grune & Stratton.

Schurr, K.T., Ashley, M.A., & Joy, K.L. (1977). A multivariate analysis of male athlete characteristics: Sport type and success. Multivariate Experimental Clinical Research, 3, 53-68.

Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In R. Schwarzer (Ed.), S elf-efficacy: Thought control of action (pp. 217-243). Washington, DC: Hemisphere.

Scott, S. (1999, July). Out of the woods. SportsWrite, pp. 44-48.

Scully, D., & Hume, A. (1995). Sport psychology: Status, knowledge, and use among elite level coaches and performers in Ireland. Irish Journal of Psychology, 16, 52-66.

Seabourne, T., Weinberg, R.S., Jackson, A., & Suinn, R.M. (1985). Effect of individualized, nonindividualized, and package intervention strategies on karate performance. Journal of Sport Psychology, 7, 40-50.

Sedula, M.K., Collins, M.E., & Williamson, D.F. (1993). Weight control practices of United States adolescents and adults. Annals of Internal Medicine, 119, 667-671.

Seefeldt, V.D., & Ewing, M.E. (1997). Youth sports in America. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest, 2(11), 1-11.

Seefeldt, V., Ewing, M., & Walk, S. (1993). Overview of youth sports programs in the United States. Unpublished manuscript commissioned by the Carnegie Council on Adolescent Development.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2002). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5-14.

Shambrook, C.J., & Bull, C.J. (1999). Adherence to psychological preparation in sport. In S.J. Bull (Ed.). Adherence issues in sport and exercise (pp. 169-196). West Sussex, UK: Wiley.

Sheehan, G. (1979). Negative addiction: A runner's perspective. The Physician and Sportsmedicine, 7(6), 49.

Sheldon, J.P., & Aimar, C.M. (2001). The role aggression plays in successful and unsuccessful ice hockey behaviors. Research Quarterly for Exercise and Sport, 72, 304-309.

Shepard, R. (1996). Habitual physical activity and quality of life. Quest, 48, 354-365.

Sherif, M., & Sherif, C.W. (1969). Social psychology. New York: Harper & Row.

Sherman, R., & Thompson, R. (2001). Athletes and disordered eating: Four major issues for the professional psychologist. Professional Psychology: Research and Practice, 32, 1.

Shields, D.L.L., & Bredemeier, B.J.L. (1995). Character development and physical activity. Champaign, IL: Human Kinetics.

Shields, D.L.L., & Bredemeier, B.J.L. (2001). Moral development and behavior in sport. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 585-603). New York: Wiley.

Short, S., Monsma, E., & Short, M. (2004). Is what you see really what you get? Athletes' perceptions of imagery's functions. The Sport Psychologist, 18, 341-349.

Short, S., & Short, M. (2005). Differences between high-and-low confident football players on imagery function: A consideration of the athletes' perceptions. Journal of Applied Sport Psychology, 17, 197-208.

Shumaker, S.A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. Journal of Social Issues, 40, 11-36.

Siedentop, D. (1980). The management of practice behavior. In WF Sträub (Ed.), Sport psychology: An analysis of athlete behavior (2nd ed.). Ithaca, NY: Mouvement.

Silva, J.M. (1980). Understanding aggressive behavior and its effects upon athletic performance. In W.F. Straub (Ed.), Sport psychology: An analysis of athlete behavior (2nd ed.). Ithaca, NY: Mouvement.

Silva, J.M. (1982). Competitive sport environments: Performance enhancement through cognitive intervention. Behavior Modification, 6, 443-463.

Silva, J.M. (1990). An analysis of the training stress syndrome in competitive athletics. Journal of Applied Sport Psychology, 2, 5-20.

Silva, J.M. (2001). Current trends and future directions in sport psychology. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 823-832). New York: Wiley.

Simek, T.C., O'Brien, R.M., & Figlerski, L.B. (1994). Contracting and chaining to improve the performance of a college golf team: Improvement and deterioration. Perceptual and Motor Skills, 78, 1099-1105.

Simon, J., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. Journal of Sport Psychology, 7(1), 160-169.

Simonds, C. (1997). Classroom understanding: An expanded notion of teacher clarity. Communication Research Reports, 14, 279-290.

Simons, J. (2000). Doing imagery in the field. In M. Andersen (Ed.), Doing sport psychology (pp. 77-92). Champaign, IL: Human Kinetics.

Singer, R.N. (1988). Psychological testing: What value to coaches and athletes. International Journal of Sport Psychology, 19, 87-106.

Singer, R.N. (1996). Future of sport and exercise psychology. In J.L. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.), Exploring sport and exercise psychology (pp. 451-468). Washington, DC: American Psychological Association.

Skinner, B.F. (1968). The technology of teaching. New York: Appleton-Century-Crofts.

Slade, J.M., Landers, D.M., & Martin, P.E. (2002). Muscular activity during real and imagined movements: A test of inflow explanations. Journal of Sport and Exercise Psychology, 24, 151-167.

Smith, A. (1997). Peer relationships in physical activity participation in early adolescence. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.

Smith, A. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity in early adolescence. Journal Sport and Exercise Psychology, 21, 329-350.

Smith, D., & Holmes, P. (2004). The effect of imagery modality on golf putting performance. Journal of Sport and Exercise Psychology, 26, 385-395.

Smith, D., Wright, A., Allsopp, A., & Westhead, H. (in press). It's all in the mind: PETTLEP-based imagery and sports performance. Journal of Applied Sport Psychology.

Smith, H.W. (1994). The 10 natural laws of successful time and life management: Proven strategies for increased productivity and inner peace. New York: Warner.

Smith, M.D. (1983). Violence and sport. Toronto, ON: Butterworths.

Smith, M.D. (1988). Interpersonal sources of violence in hockey: The influence of parents, coaches, and teammates. In EL. Smoll, R.A. Magill, & M.J. Ash (Eds.), Children in sport (3rd ed., pp. 301-313). Champaign, IL: Human Kinetics.

Smith, R.A., & Biddle, S.J.H. (1995). Psychological factors in the promotion of physical activity. In S.J.H. Biddle (Ed.), European perspectives on exercise and sport psychology (pp. 85-108). Champaign, IL: Human Kinetics.

Smith, R.E. (1980). A cognitive-affective approach to stress management training for athletes. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts (Eds.), Psychology of motor behavior and sport—1979 (pp. 54-72). Champaign, IL: Human Kinetics.

Smith, R.E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. Journal of Sport Psychology, 8, 36-50.

Smith, R.E. (1989). Applied sport psychology in the age of accountability. Journal of Applied Sport Psychology, 1, 166-180.

Smith, R.E. (1999). Generalization effects in coping skills training. Journal of Sport and Exercise Psychology, 21, 184-304.

Smith, R.E. (2001). Positive reinforcement, performance feedback, and performance enhancement. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed., pp. 29-42). Mountain View, CA: Mayfield.

Smith, R.E., & Christensen, D.S. (1995). Psychological skills as predictors of performance and survival in professional baseball. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 399-415.

Smith, R.E., & Johnson, J. (1990). An organizational empowerment approach to consultation in professional baseball. The Sport Psychologist, 4, 347-357.

Smith, R.E., Ptacek, J.T., & Patterson, E. (2000). Moderator effects of cognitive and somatic trait anxiety on the relation between life stress and physical injuries. Anxiety, Stress, and Coping, 13, 269-288.

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-26. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17, 379-398.

Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1990). Athletic performance anxiety. In H. Leitenberg (Ed.), Handbook of social and evaluation anxiety (pp. 417-454). New York: Plenum Press.

Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1996). Way to go, coach: A scientifically-proven approach to coaching effectiveness. Portola Valley, CA: Warde.

Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1997). Coach-mediated team building in youth sports. Journal of Applied Sport Psychology, 9, 114-132.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. Journal of Sport Psychology, 1, 59-75.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Ptacek, J.T. (1990). Conjunctive moderator variables in vulnerability and resiliency research: Life stress, social support and coping skills, and adolescent sport injuries. Journal of Personality and Social Psychology, 58(2), 360-369.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Schutz, R.W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. Anxiety Research, 2, 263-280.

Smith, R.E., Zane, N.W.S., Smoll, F.L., & Coppel, D.B. (1983). Behavioral assessment in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. Medicine and Science in Sports and Exercise, 15, 208-214.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1979). Improving relationship skills in youth sport coaches. East Lansing: Michigan Institute for the Siudy of Youth Sports.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1980). Psychologically oriented coach training programs: Design, implementation, and assessment. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts (Eds.), Psychology of motor behavior and sport—1979. (pp. 112-129). Champaign, IL: Human Kinetics.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. Journal of Applied Social Psychology, 19, 1522-1551.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1996). Coaches who never lose: A30-minute primer for coaching effectiveness. Portola Valley, CA: Warde.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (2001). Conducting sport psychology training programs for coaches: Cognitive-behavioral principles and techniques. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed., pp. 378-400). Mountain View, CA: Mayfield.

Snyder, CR. (1994). The psychology of hope. New York: Free Press.

Solomon, G., Striegel, D., Eliot, J., Heon, S., & Maas, J. (1996). The self-fulfilling prophecy in college basketball: Implications for effective coaching. Journal of Applied Sport Psychology, 8, 44-59.

Solso, R.L. (1995). Cognitive psychology (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Sonstroem, R.J. (1984). Exercise and self-esteem. Exercise and Sport Sciences Reviews, 12, 123-155.

Sonstroem, R.J. (1997a). Physical activity and self-esteem. In W.P. Morgan (Ed.), Physical activity and mental health (pp. 127-143). Washington, DC: Hemisphere.

Sonstroem, R.J. (1997b). The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. In K.R. Fox (Ed.), The physical self: From motivation to well-being (pp. 3-26). Champaign, IL: Human Kinetics.

Sonstroem, R.J., Harlow, L.L., & Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: Validity of model expansion and exercise association. Journal of Sport and Exercise Psychology, 16, 29-42.

Sonstroem, R.J., & Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. Medicine and Science in Sports and Exercise, 21, 329-337.

Sordoni, C., Hall, C, & Forwell, L. (2000). The use of imagery by athletes during injury rehabilitation. Journal of Sport Rehabilitation, 9, 329-338.

Sorrentino, R.M., & Sheppard, B.H. (1978). Effects of affiliation-related motives on swimmers in individual versus group competition: A field experiment. Journal of Personality and Social Psychology, 36(1), 704-714.

Spence, J.C., McGannon, K., & Poon, P. (2005). The effect of exercise on global self-esteem: A quantitative review. Journal of Sport and Exercise Psychology, 27, 311-334.

Spence, J.T, & Spence, K.W. (1966). The motivational components of manifest anxiety: Drive and drive stimuli. In CD. Spielberger (Ed.), Anxiety and behavior, (pp. 291-326). New York: Academic Press. Spielberger, CD. (1966). Theory and research on anxiety. In CD. Spielberger (Ed.), Anxiety and behavior (pp. 3-22). New York: Academic Press.

Spink, K.S., & Carron, A.V. (1992). Group cohesion and adhesion in exercise classes. Journal of Sport and Exercise Psychology, 14, 78-86.

Spink, K.S., & Carron, A.V. (1993). The effects of team building on the adherence patterns of female exercise participants. Journal of Sport and Exercise Psychology, 15, 50-62.

Spink, K.S., & Carron, A.V. (1994). Group cohesion effects in exercise classes. Small Group Research, 25, 26-42.

Spino, M. (1971). Running as a spiritual experience. In J. Scott (Ed.), The athletic revolution (p. 222). New York: Free Press.

Spittle, M., & Morris, T. (2000). Imagery perspective preferences and motor performance. Australian Journal of Psychology, 52S, 112.

Stainback, R.D. (1997). Alcohol and sport. Champaign, IL: Human Kinetics. State of Michigan. (1976). Joint legislative study on youth sports programs. Phase 2. East Lansing: State of Michigan.

Steinberg, G., Grieve, F.G., & Glass, B. (2000). Achievement goals across the lifespan. Journal of Sport Behavior, 23, 298-306.

Steiner, I.D. (1972). Group process and productivity. New York: Academic Press.

Stephens, D.E. (2001). Predictors of aggressive tendencies in girls' basketball: An examination of beginning and advanced participants in a summer skills camp. Research Quarterly for Exercise and Sport, 72, 257-266.

Stephens, D., & Bredemeier, B. (1996). Moral atmosphere and judgements about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables. Journal of Sport and Exercise Psychology, 18, 158-173.

Stephens, D.E., & Kavanagh, B. (2003). Aggression in Canadian youth ice hockey: The role of moral atmosphere. International Sports Journal, 7(2), 109-119.

Stephens, T. (1988). Physical activity and mental health in the United States and Canada: Evidence from four population surveys. Preventive Medicine, 17, 35-47.

Stogdill, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: Survey of literature. Journal of Psychology, 25, 35-71.

Strean, W.B. (1995). Youth sport contexts: Coaches' perceptions and implications for intervention. Journal of Applied Sport Psychology, 7,23-37.

Strean, W.B., Senecal, K., Howlett, S., & Burgess, J. (1997). Xs and Os and what the coach knows: Improving team strategy through critical thinking. The Sport Psychologist, 11, 243-256.

Strean, W.B., & Strean, H.S. (1998). Applying psychodynamic concepts to sport psychology practice. The Sport Psychologist, 72,208-222.

Strelan, P., & Boeckmann, R. (2003). A new model for understanding performance-enhancing drug use by elite athletes. Journal of Applied Sport Psychology, 15, 176-183.

Stuart, M.E. (2003). Moral issues in sport: The child's perspective. Research Quarterly for Exercise and Sport, 74(4), 445-454.

Stuntz, C.P., & Weiss, M.R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlike play. Research Quarterly for Exercise and Sport, 74(4), 421-435.

Suinn, R.M. (1972). Behavior rehearsal training for ski racers. Behavior Therapy, 3, 519.

Suinn, R.M. (1976, July). Body thinking: Psychology for Olympic champs. Psychology Today, 38-43.

Suinn, R.M. (1993). Imagery. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 492-510). New York: Macmillan.

Sullivan, P. (1993). Communication skills training for interactive sports. The Sport Psychologist, 7, 79-91.

Sullivan, P., & Kent, A. (2003). Coaching efficacy as a predictor of peadership style in intercollegiate athletics. Journal of Applied Sport Psychology, 15, 1-11.

Summers, J.J., & Ford, S. (1995). Attention in sport. In T. Morris & J. Summers (Eds.), Sport psychology: Theory, applications, and issues (pp. 63-89). Chichester, UK: Wiley.

Sutherland, G., Andersen, M., & Stoove, M. (2001). Can aerobic exercise training affect health-related quality of life for people with multiple sclerosis? Journal of Sport and Exercise Psychology, 23, 122-135.

Swain, A., & Jones, G. (1995). Effects of goal setting interventions on selected basketball skills: A single subject design. Research Quarterly for Exercise and Sport, 66, 51-63.

Swift, E.M. (1996, October 7). The good old days: What Mark Messier and Wayne Gretsky hope to recapture in New York. Sports Illustrated, pp. 54-60.

Swift, E.M. (1999, July 5). Drug pedaling. Sports Illustrated, pp. 60-65.

Swoap, R.A., & Murphy, S.M. (1995). Eating disorders and weight management in athletics. In S.M. Murphy (Ed.), Psychological interventions in sport (pp. 307-329). Champaign, IL: Human Kinetics.

Syer, J. (1986). Team spirit. London: Simon & Schuster.

Tarshis, B. (1977). Tennis and the mind. New York: Tennis Magazine.

Tatum, J., & Kushner, B. (1980). They call me assassin. New York: Avon.

Tauer, J.M., & Harackiewicz, J.M. (1999). Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. Journal of Experimental Social Psychology, 35, 209-238.

Taylor, A.H. (2001). Physical activity, anxiety, and stress. In S.J.H. Biddle, K.R. Fox, & S.H. Boutcher (Eds.), Physical activity and psychological well-being (pp. 10-45). London: Routledge & Kegan Paul.

Taylor, A.H., Daniel, J.V., Leith, L., & Burke, R.J. (1990). Perceived stress, psychological burnout and paths to turnover intentions among sport officials. Journal of Applied Sport Psychology, 2, 84-97.

Taylor, A.H., & Fox, K. (2005). Effectivenss of a primary care exercise referral intervention for changing physical self-perceptions over 9 months. Health Psychology, 24, 11-21.

Taylor, C., Sallis, J., & Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. Public Health Reports, 100, 195-202.

Taylor, J. (1995). A conceptual model for integrating athletes' needs and sport demands in the development of competitive mental preparation strategies. The Sport Psychologist, 9, 339-357.

Taylor, J., & Demick, A. (1994). A multidimensional model of momentum in sports. Journal of Applied Sport Psychology, 6, 51-70.

Taylor, W.C., Baranowski, T., & Young, D.R. (1998). Physical activity interventions in low income, ethnic minority, and populations with disabilities. American Journal of Preventive Medicine, 15, 334-343.

Tenenbaum, G., Sar-El, T., & Bar-Eli, M. (2000). Anticipation of ball location in low- and high-skill performers: A developmental perspective. Psychology of Sport and Exercise, 1, 117-128.

Tenenbaum, G., Stewart, E., Singer, R.N., & Duda, J. (1997). Aggression and violence in sport: An ISSP position stand. ISSP Newsletter, 1, 14-17.

Tennant, C., Mihailidou, A., Scott, A., Smith, R., Kellow, J., Jones, M., et al. (1994). Psychological symptom profiles in patients with chest pain. Journal of Psychosomatic Medicine, 38, 365-371.

Terry, P. (1995). The efficacy of mood state profiling with elite performers: A review and synthesis. The Sport Psychologist, 9, 309-324.

Tharp, R.G., & Gallimore, R. (1976, January). What a coach can teach a teacher. Psychology Today, 9, 74-78.

Thayer, R.E. (1986). The origin of everyday moods: Managing energy, tension, and stress. New York: Oxford University Press.

Thayer, R.E., Newman, R., & McClain, T.M. (1994). Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. Journal of Personality and Social Behavior, 67, 910-925.

Theodorakis, L.N., & Gargalianos, D.G. (2003). The importance of internal and external motivation factors in physical education and sport. International Journal of Physical Education, 40(1), 21-26.

Theodorakis, Y., Malliou, P., Papaioannou, A., Beneca, A., & Filactakidou, A. (1996). The effect of personal goals, self-efficacy, and self-satisfaction on injury rehabilitation. Journal of Sport Rehabilitation, 5, 214-233.

Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. The Sport Psychologist, 14, 253-271.

Thelwell, R.C., & Greenlees, I.A. (2001). The effects of a mental skills training package on gymnasium triathlon performance. The Sport Psychologist, 15, 127-141.

Thelwell, R., Weston, N., & Greenlees, I. (2005). Defining and understanding mental toughness within soccer. Journal of Applied sport Psychology, 17, 326-332.

Thirer, J. (1993). Aggression. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 365-378). New York: Macmillan.Thomas, J.R., Landers, D.M., Salazar, W.J., & Etnier, J. (1994). Exercise and cognitive functioning. In C. Bouchard, R.J. Shepard, & T. Stephens (Eds.), Physical activity, fitness, and health (pp. 521-529). Champaign, IL: Human Kinetics.

Thomas, P.R., Murphy, S.M., & Hardy, L. (1999). Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. Journal of Sport Sciences, 17(9), 697-711.

Thompson, R.A. (1987). Management of the athlete with an eating disorder: Implications for the sport management team. The Sport Psychologist, 7, 114-126.

Thompson, R.A., & Sherman, R. (1993). Helping athletes with eating disorders. Champaign, IL: Human Kinetics.

Thompson, R.A., & Sherman, R. (1999). Athletes, athletic performance, and eating disorders: Healthier alternatives. Journal of Social Issues, 55, 317-337.

Tippett, S.R., & Voight, M.L. (1995). Functional progressions for sport rehabilitation. Champaign, IL: Human Kinetics.

Titley, R.W. (1976, September). The loneliness of a long-distance kicker. Athletic Journal, 57, 74-80.

Titze, S., Martin, B., Seiler, R., Stronegger, W., & Marti, B. (2001). Effects of a lifestyle physical activity intervention on stages of change and energy expenditure in sedentary employees. Psychology of Sport and Exercise, 2, 103-116.

Titze, S., Stonegger, W., & Owen, N. (2005). Prospective study of individual, social, and environmental predictors of psysical activity: Women's leisure running. Psychology of Sport and Exercise, 5,363-376.

Tkachuk, G., Leslie-Toogood, A., & Martin, G. (2003). Behavioral assessment in sport psychology. The Sport Psychologist, 17, 104-117.

Tomporowski, P.D., & Ellis, N.R. (1986). Effects of exercise on cognitive process: A review. Psychological Bulletin, 99, 338-346.

Travis, C.A., & Sachs, M.L. (1991). Applied sport psychology and persons with mental retardation. The Sport Psychologist, 5, 382.

Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. Quest, 47, 475-489.

Tricker, R., & Cook, D.L. (Eds). (1990). Athletes at risk: Drugs and sport. Dubuque, IA: Brown.

Tricker, R., Cook, D.L., & McGuire, R. (1989). Issues related to drug use in college athletics: Athletes at risk. The Sport Psychologist, 3, 155-165.

Triplett, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. American Journal of Psychology, 9, 507-553.

Trulson, M.E. (1986). Martial arts training: A novel cure for juvenile delinquency. Human Relations, 39, 1131-1140.

Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small croups. Psychological Bulletin, 63,384-399.

Udry, E. (1996). Social support: Exploring its role in the context of athletic injuries. Journal of Sport Rehabilitation, 5, 151-163.

Udry, E., Gould, D., Bridges, D., & Beck, L. (1997). Down but not out: Athlete responses to season-ending ski injuries. Journal of Sport and Exercise Psychology, 3, 229-248.

Unesthal, L. (1986). Integrated mental training. Stockholm/Orebro: Sisu/Veje.

U.S. Centers for Disease Control and Prevention. (1993). Prevalence of sedentary lifestyle-behavioral risk factor surveillance system. United States, 1991. Morbidity and Mortality Weekly Report, 42, 576-579.

U.S. Department of Health and Human Services. (1996). Physical activity and health: A report of the Surgeon General, Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.

U.S. Department of Health and Human Services. (1999). Promoting physical activity at the community level: A guide for action. Champaign, IL: Human Kinetics.

U.S. Department of Health and Human Services. (2000). Healthy people 2010: Understanding and improving health (2nd ed.). Washington DC: Government Printing Office.

U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, and Centers for Disease Control and Prevention. (1997). Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. Morbidity and Mortality Weekly Report, 46, 1-37.

U.S. Olympic Committee. (1998). Overtraining: The challenge of prediction. The second annual U.S. Olympic Committee/-American College of Sports Medicine consensus statement. Olympic Coach, 8(4), 4-8.

Vadocz, E.A., Hall, CR., & Moritz, S.E. (1997). The relationship between competitive anxiety and imagery use. Journal of Applied Sport Psychology, 9,241-253.

Vainio, H., & Bianchini, F. (2002). Weight control and physical activity: Vol 6. IARC handbooks of cancer prevention. Lyon, France: IARC Press.

Vallee, C., & Bloom, G. (2005).Building a successful university program: Key and common elements of expert coaches. Journal of Applied Sport Psychology, 17,119-196.

Vallerand, R.J. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. Journal of Sport Psychology, 5, 100-107.

Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchial model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.

Vallerand, R.J., Briere, N.M., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional sportsperson-ship orientation scale. Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, 197-206.

Vallerand, R.J., Deci, E., & Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. Exercise and Sport Sciences Reviews, 389-425.

Vallerand, R.J., Deshaies, P., Cuerrier, J.P., Briere, N., & Pelletier, L.C. (1996). Towards a multidimensional definition of sportsmanship. Journal of Applied Sport Psychology, 8, 89-101.

Vallerand, R.J., Gauvin, L.L, & Halliwell, W.R. (1986a). Effects of zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Social Psychology, 126, 465-472.

Vallerand, R.J., Gauvin, L.L., & Halliwell, W.R. (1986b). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. Journal of Social Psychology, 126, 649-657.

Vallerand, R.J., & Losier, G. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. Journal of Applied Sport Psychology, 11, 142-169.

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, 94-102.

Vallerand, R.J., & Rousseau, F.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 389-416). New York: Wiley.

Vanden Auweele, Y., Boen, R., Schapendonk, W., & Dornez, K. (2005). Promoting stair use among female employees: The effects of a health sign followed by an e-mail. Journal of Sport and Exercise Psychology, 27, 188-196.

Van Raalte, J.L., Brewer, B.W., Rivera, P.M., & Petitpas, A.J. (1994). The relationship between self-talk and performance of competitive junior tennis players. NASPSPA Conference Abstracts, 16(Suppl.), S118.

Van Schoyck, S.R., & Grasha, A.F. (1981). Attentional style variations and athletic ability: The advantages of a sports-specific test. Journal of Sport Psychology, 3, 149-165.

VanYperen, N.W. (1995). Interpersonal stress, performance level, and parental support: A longitudinal study among highly skilled young soccer players. The Sport Psychologist, 9, 225-241.

Vargas-Tonsing, T., Myers, N., & Feltz, D. (2004). Coaches' and athletes' perceptions of efficacy-enhancing techniques. The Sport Psychologist, 18, 397-414.

Veach, T., & May, J. (2005). Teamwork: For the good of the whole. In S. Murphy (Ed.), The sport psych handbook (pp. 171-189). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vealey, R. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. Journal of Sport Psychology, 8, 221-246.

Vealey, R. (1988). Future directions in psychological skills training. The Sport Psychologist, 2, 318-336.

Vealey, R. (1989). Sport personality: A paradigmatic and methodological analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 11, 216-235.

Vealey, R. (2001). Understanding and enhanceing self-confidence in athletes. In R. Singer. H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 550-565). New York: Wiley.

Vealey, R.S. (2002). Personality and sport behavior. In T.S. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (pp. 43-82). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vealey, R., & Greenleaf, C. (1998). Imagery training for performance enhancement and personal development. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (3rd ed., pp. 237-269). Mountain View, CA: Mayfield.

Vealey, R., Hayashi, S., Garner-Holman, M., & Giacobbi, P. (1998). Sources of sport confidence: Conceptualization and instrument development. Journal of Sport and Exercise Psychology, 20, 54-80.

Vealey, R., Udry, E., Zimmerman, V., & Soliday, J. (1992). Interpersonal and situational predictors of coaching burnout. Journal of Sport and Exercise Psychology, 14, 40-58.

Vealey, R., & Walter, S. (1993). Imagery training for performance enhancement and personal development. In J. Williams (Ed.), Applied sport psychology : Personal growth to physical performance (2nd ed., pp. 200-224). Mountain View, CA: Mayfield.

Veroff, J. (1969). Social comparison and the development of achievement motivation. In C.P. Smith (Ed.), Achievement-related motives in children (pp. 46-101). New York: Russell Sage Foundation.

Von Gutten, C., Ferris, E., & Emanuel, L. (2000). Ensuring the competency in end-of-life care. Journal of the American Medical Association, 284, 3051-3057.

Voy, R.. & Deeter, K.D. (1991). Drugs, sport and politics. Champaign, IL: Human Kinetics.

Wankel, L.M. (1980). Involvement in vigorous physical activity: Considerations for enhancing self-motivation. In R.R. Danielson & K.F. Danielson (Eds.), Fitness motivation: Proceedings of the Geneva Park workshop (pp. 18-32). Toronto: Ontario Research Council on Leisure.

Wankel, L.M. (1984). Decision-making and social support structures for increasing exercise adherence. Journal of Cardiac Rehabilitation, 4, 124-128.

Wann, D.L., Schrader, M.P., & Carlson, J.D. (2000). The verbal aggression of sport spectators: A comparison of hostile and instrumental motives. International Sports Journal, 4, 56-63.

Ward, P., & Carnes, M. (2002). Effects of posting self-set goals on collegiate football players'skill execution during practice and games. Journal of Applied Behavior Analysis, 35, 1-12.

Waters, B. (1981). Defining the runner's personality. Runner's World, 35,48-51.

Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1063-1070.

Watt, T., Morris, T., & Andersen, M. (2004). Issues of reliability and factor structure of sport imagery ability measures. Journal of Mental Imagery, 28, 149-180.

Wegner, D.M. (1997). Why the mind wanders. In J.D. Cohen & J.W. Schooler (Eds.), Scientific approaches to consciousness (pp. 295-315). Hillsdale, NJ: Erlbaum. .

Wegner, D.M., Ansfield, M., & Piloff, D. (1998). The putt and the pendulum: Ironic effects of the mental control of action. Psychological Science, 9. 196-199.

Weinberg, R.S. (1981). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: A review and critique. Quest, 42, 195-213.

Weinberg, R.S. (1988). The mental advantage: Developing your psychological skills in tennis. Champaign, IL: Human Kinetics.

Weinberg, R.S. (1992). Goal setting and motor performance: A review and critique. In G.C. Roberts (Ed.), Motivation in sport and exercise (pp. 177-197). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weinberg, R.S. (1994). Goal setting and performance in sport and exercise settings: A synthesis and critique. Medicine and Science in Sports and Exercise, 26, 469-477.

Weinberg, R.S. (2000). Goal setting in sport and exercise: How research can inform practice. In B.A. Carlsson, U. Johnson, & E Wettertrand (Eds.), Sport psychology conference in the new millennium (pp. 76-84). Halmstead University: Sweden.

Weinberg, R.S. (2002). Tennis: Winning the mental game. Boston: Zimman.

Weinberg, R.S. (2004). Goal setting practices for coaches and athletes. In T. Morris & J. Summers (Eds.), Sport psychology: Theory, applications and issues. (pp. 278-293). Queensland, Australia, Wiley.

Weinberg, R.S., Burke, K., & Jackson, A. (1997). Coaches' and players' perceptions of goal setting in junior tennis: An exploratory investigation. The Sport Psychologist, 11, 426-439.

Weinberg, R.S., Burton, D., Yukelson, D., & Weigand, D. (1993). Goal setting in competitive sport: An exploratory investigation of practices of collegiate athletes. The Sport Psychologist, 7, 275-289.

Weinberg, R.S., Burton, D., Yukelson, D., & Weigand, D. (2000). Perceived goal setting practices of Olympic athletes: An exploratory investigation. The Sport Psychologist, 14, 279-295.

Weinberg, R.S., & Butt, J. (2005). Goal setting in sport and exercise domains: The theory and practice of effective goal setting. In D. Hackfort, J. Duda, & R. Lidor (Eds.), Handbook of research in applied sport psychology. (pp.129-146).Morgantown, WV: Fitness Informaton Technology.

Weinberg, R.S., Butt, J., & Knight, B. (2001). High school coaches' perceptions of the process of goal setting. The Sport Psychologist, 15, 20-47.

Weinberg, R.S., Butt, J., Knight, B., Burke, K.L., & Jackson, A. (2003). The relationship between the use and effectiveness of imagery: An explanatory investigation. Journal of Applied Sport Psychology, 15, 26-40.

Weinberg, R.S., Butt, J., Knight, B., & Perritt, N. (2001). Collegiate coaches' perceptions of their goal setting practices: A qualitative investigation. Journal of Applied Sport Psychology. 13, 374-398.

Weinberg, R.S., & Commar. W. (1994). The effectiveness of psychological interventions in competitive sport. Sports Medicine, 18, 406-418.

Weinberg, R.S., & Gould, D. (2003). Psychological foundations in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics

Weinberg, R.S., Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectancies and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. Journal of Sport Psychology, 1, 320-331.

Weinberg, R.S., Grove, R., & Jackson, A. (1992). Strategies for building self-efficacy in tennis players: A comparative analysis of American and Australian coaches. The Sport Psychologist, 6, 3-13.

Weinberg, R.S., & Hunt, V.V. (1976). The interrelationships between anxiety, motor performance, and electromyography. Journal of Motor Behavior, 8(3), 219-224.

Weinberg, R.S., & Jackson, A. (1979). Competition and extrinsic rewards: Effect on intrinsic motivation and attribution. Research Quarterly, 50, 494-502.

Weinberg, R.S., & Ragan, J. (1979). Effects of competition, success/failure, and sex on intrinsic motivation. Research Quarterly, 50, 503-510.

Weinberg, R.S., & Richardson, P.A. (1990). Psychology of officiating. Champaign, IL: Human Kinetics.

Weinberg, R.S., Seabourne, T.G., & Jackson, A. (1981). Effects of visuo-motor behavior rehearsal, relaxation, and imagery on karate performance. Journal of Sport Psychology, 3, 228-238.

Weinberg, R.S., Stitcher, P., Richardson, P., & Jackson, A. (1994). Effects of a seasonal goal setting program on lacrosse performance. The Sport Psychologist, 7, 275-289.

Weinberg, R.S., & Williams, J. (2001). Integrating and implementing a psychological skills training program. In J. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed., pp. 347-377). Mountain View, CA: Mayfield.

Weinberg, R.S., Yukelson, D., & Jackson, A. (1980). Effect of public versus private efficacy expectations on competitive performance. Journal of Sport Psychology, 2, 340-349.

Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92, 548-573.

Weiner, B. (1986). An attribution theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

Weinstock, J., Whelan, J.P., & Meyers, A.W. (2000). Gambling among collegiate athletes and non-athletes: Is there much action off the field? Paper presented at the 11th International Conference on Gambling and Risk Taking, Las Vegas, NV.

Weiss, M.R. (1987). Teaching sportsmanship and values. In V Seefeldt (Ed.), Handbook for youth sports coaches (pp. 137-151). Reston, VA: AAHPERD.

Weiss, M.R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. The Sport Psychologist, 5, 335-354.

Weiss, M.R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Self-esteem and motivation. In B.R. Cahill & A. J. Pearl (Eds.), Intensive participation in children's sports (pp. 39-69). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, M.R., & Bredemeier, B.J. (1991). Moral development in sport. Exercise and Sport Sciences Reviews, 18, 331-378.

Weiss, M.R., & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (pp. 61-99). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, M.R., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (pp. 101-184). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, M.R., & Friedrichs, W.D. (1986). The influence of leader behaviors, coach attributes, and institutional variables on performance and satisfaction of collegiate basketball teams. Journal of Sport Psychology, 8, 332-346.

Weiss, M.R., & Smith, A.L. (1999). Quality of youth sport friendships: Measurement development and validation. Journal of Sport and Exercise Psychology, 21, 145-166.

Weiss, M.R., & Smith, A.L. (2002). Moral development in sport and physical activity: Theory, research and intervention. In T.S. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (pp. 243-280). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, M.R., Smith, A.L., & Theeboom, M. (1996). "That's what friends are for": Children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. Journal of Sport and Exercise Psychology, 18, 347-379.

Weiss, M.R., & Stuntz, C.P. (2004). A little friendly competition: Peer relationships in psychosocial development in youth sport and activity contexts. In M.R. Weiss (Ed.), Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective (pp. 165-196). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Wells, C.Collins, D., & Hale, B. (1993). The self-efficacy-performance-link in maximum strength performance. Journal of Sports Sciences, 11, 167-175.

Westre, K.R., & Weiss, M.R. (1991). The relationship between perceived coaching behaviors and group cohesion in high school football teams. The Sport Psychologist, 5, 41-54.

Weyerer, S. (1992). Physical inactivity and depression in the community: Evidence from the Upper Batavia Field Study. International Journal of Sports Medicine, 13, 492-496.

Whaley, D., & Strider, A. (2005). The process of adult exerciser adherence: Self-perceptions and competence. The Sport Psychologist, 19, 148-163.

Whetton, D., & Cameron, K. (1991). Developing management skills (2nd ed.). New York: HarperCollins.

White, A., & Hardy, L. (1995). Use of different imagery perspectives on the learning and performance of different motor skills. British Journal of Psychology, 86, 169-180.

White, A., & Hardy, L. (1998). An in-depth analysis of the uses of imagery by high level slalom canoeists and artistic gymnasts. The Sport Psychologist, 12, 387-403.

Whitehead, R., Chilla, S., & Elliott, D. (1992). Anabolic steroid use among adolescents in a rural state. Journal of Family Practice, 35, 401-405.

Whitehead, J.R., & Corbin, C.B. (1991). Youth fitness testing: The effect of percentile-based evaluation feedback on intrinsic motivation. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62, 225-231.

Whyte, W.F. (1943). Street corner society: The social structure of an Italian slum. Chicago: University of Chicago Press.

Wickwire, T., Bloom, G., & Loughead, T. (2004). The environment, structure, and interaction process of elite same-sex dyadic sport teams. The Sport Psychologist, 18, 381-396.

Widmeyer, W.N. (1984). Aggression-performance relationships in sport. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 274-286). Champaign, IL: Human Kinetics.

Widmeyer, W.N. (2002). Reducing aggression in sport. In J.M. Silva & D.E. Stevens (Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 380-395). Boston: Allyn & Bacon.

Widmeyer, W.N., Brawley, L.R., & Carron, A.V. (1985). The measurement of cohesion in sport teams: The group environment questionnaire. London, ON: Sports Dynamics.

Widmeyer, W.N., Bray, S.R., Dorsch, K.M., & McGuire, E.J. (2001). Explanations of the occurrence of aggression: Theories and research. In J.M. Silva & D.E. Stevens (Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 352-279). Boston: Allyn & Bacon.

Widmeyer, W.N., Carron, A.V, & Brawley, L.R. (1993). Group cohesion in sport and exercise. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 672-692). New York: Macmillan.

Widmeyer, W.N., Dorsch, K.D., Bray, S.R., & McGuire, E.J. (2002). The nature, prevalence, and consequences of aggression in sport. In J.M. Silva & D. E. Stevens (Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 328-351). Boston: Allyn & Bacon.

Widmeyer, W.N., & DuCharme, K. (1997). Team building through team goal setting. Journal of Applied Sport Psychology, 9, 61-72.

Widmeyer, W.N., & McGuire, E.J. (1997). Frequency of competition and aggression in professional ice hockey. International Journal of Sport Psychology, 28, 57-66.

Widmeyer, W.N., Silva, J.M., & Hardy, C. (1992, October). The nature of group cohesion in sport teams: A phenomenological approach. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Colorado Springs, CO.

Widmeyer, W.N., & Williams, J. (1991). Predicting cohesion in coacting teams. Small Group Research, 22, 548-557.

Wiese, D.M., & Weiss, M.R. (1987). Psychological rehabilitation and physical injury: Implications for the sports-medicine team. The Sport Psychologist, 1(4), 318-330.

Wiese, D.M., Weiss, M.R., & Yukelson, D.P. (1991). Sport psychology in the training room: A survey of athletic trainers. The Sport Psychologist, 5(1), 15-24.

Wiggins, D.K. (1984). The history of sport psychology in North America. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), Psychological foundations of sport (pp. 9-22). Champaign, IL: Human Kinetics.

Wilkinson, M.O., Landers, D.M., & Daniels, F.S. (1981). Breathing patterns and their influence on rifle shooting. American Marksman, 6, 8-9.

Williams, A.M., & Elliott, D. (1999). Anxiety, expertise, and visual strategy in karate. Journal of Sport and Exercise Psychology, 21, 362-375.

Williams, J.M., & Andersen, M.B. (1998). Psychosocial antecedents of sport and injury: Review and critique of the stress and injury model. Journal of Sport and Exercise Psychology, 10, 5-25.

Williams, J.M., & Hacker, CM. (1982). Causal relationships among cohesion, satisfaction, and performance in women's intercollegiate field hockey teams. Journal of Sport Psychology, 4, 324-337.

Williams, J.M., & Harris, D.V. (1998). Relaxation and energizing techniques for regulation of arousal. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (3rd ed., pp. 219-236). Mountain View, CA: Mayfield.

Williams, J.M., & Krane, V. (2001). Psychological characteristics of peak performance. In J.M. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (4th ed., pp. 162-178). Mountain View, CA: Mayfield.

Williams, J.M., Tonyman, P., & Andersen, M.B. (1991). The effects of stressors and coping resources on anxiety and peripheral narrowing. Journal of Applied Sport Psychology, 3, 126-141.

Williams, K., Harkins, S., & Latane, B. (1981). Identifiability and social loafing: Two cheering experiments. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 303-311.

Willis, J.D., & Campbell, L.F. (1992). Exercise psychology. Champaign, IL: Human Kinetics.

Wilmore, J.H. (1992). Body weight standards and athletic performance. In K.D. Brownell, J. Rodin, & J.H. Wilmor (Eds.), Eating, body weight, and performance (pp. 315-333). Malvern, PA: Lea & Febiger.

Wilson, P., Rodgers, W, Hall, C, & Gammage, K. (2003). Do autonomous exercise regulations underpin types of exercise imagery? / ournal of Applied Sport Psychology, 15, 294-306.

Wilson, R.S., Bennett, D.A., Bienias, J.L., Aggarwal, N.T., Mendes de Leon, C.F., Morris, M.C., et al. (2002). Cognitive activity and incident AD in a population-based sample of older adults. Neurology, 59, 272-292.

Wold, B., & Anderssen, N. (1992). Health promotion aspects of family and peer influences on sport participation. International Journal of Sport Psychology, 23, 343-359.

Wolko, K.I., Hrycaiko, D.W., & Martin, G.L. (1993). A comparison of two self-management packages to standard coaching for improving performance of gymnasts. Behavior Modification, 17, 209-223.

Wong, E.H., & Bridges, L.J. (1995). A model of motivational orientation for youth sport: Some preliminary work. Adolescence, 30, 437-452.

Woodman, T., & Hardy, L. (2001a). A case study of organization stress in elite sport. Journal of Applied Sport Psychology, 13, 207-236.

Woodman, T., & Hardy, L. (2001b). Stress and anxiety. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), Handbook of sport psychology (2nd ed., pp. 290-318). New York: Wiley.

Wooten, J.L. (1997). Positively winning. University of Virginia Alumni News 86, 26-27.

Wright, A., & Cote, J. (2003). A retrospective analysis of leadership development through sport. The Sport Psychologist, 17, 268-291.

Wrisberg, C.A., & Pein, R.L. (1992). The preshot interval and free throw accuracy: An exploratory investigation. The Sport Psychologist, 6, 14-23

Yan, J.H., & McCullagh, P. (2004). Cultural influence on youth's motivation of participation in physical activity. Journal of Sport Behavior, 27(4), 378-390.

Youngstedt, S.D. (1997). Does exercise truly enhance sleep? The Physician and Sportsmedicine, 25, 72-82.

Yukelson, D. (1993). Communicating effectively. In J. Williams (Ed.), Applied sport psychology: Personal growth to peak performance (pp. 122-136). Palo Alto, CA: Mayfield.

Yukelson, D. (1997). Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. Journal of Applied Sport Psychology, 9, 73-96.

Yukelson, D. (1998). Communicating effectively. In J. Williams (Ed.), Sport psychology: Personal growth to peak performance (3rd ed., pp. 142-157). Mountain View, CA: Mayfield. Yukelson, D., Weinberg, R., & Jackson, A. (1984). A multidimensional group cohesion instrument for intercollegiate basketball teams. Journal of Sport Psychology, 6, 103-117.

Zaichkowsky, L.D., & Fuchs, C.Z. (1988). Biofeedback applications in exercise and athletic performance. Exercise and Sport Sciences Reviews, 16, 381-421.

Zaichkowsky, L.D., & Fuchs, C.Z. (1989). Biofeedback-assisted self-regulation for stress management in sports. In D. Hackfort & CD. Spielberger (Eds.), Anxiety in sports: An international perspective (pp. 235-245). New York: Hemisphere.

Zaichkowsky, L.D., & Takenaka, K. (1993). Optimizing arousal level. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), Handbook of sport psychology (pp. 511-527). New York: Macmillan.

Zajonc, R.B. (1965). Social facilitation. Science, 149, 269-274.

Zander, A. (1975). Motivation and performance of sports groups. In D.M. Landers (Ed.), Psychology of sport and motor behavior II. (pp. 25-40). University Park: Pennsylvania State University Press.

Zander, A. (1982). Making groups effective. San Francisco: Jossey-Bass.

Ziegler, S.G. (1987). Effects of stimulus cuing on the acquisition of ground strokes by beginning tennis players. Journal of Applied Behavior Analysis, 20, 405-411.

ÍNDICE ANALÍTICO

Los números de página seguidos por f indican figuras

A
Abdul-Jabbar, K., 209
Abernethy, B., 370
Abrahams, H., 166
Abuso de drogas
- detección, 477
- disuasión, 479
- entrenadores y, 481
- indicadores, 472
- prevalencia, 471, 475
- prevención, 480
- signos y síntomas, 478
Activación, definición, 78, 80f
Adicción al ejercicio, 480, 482
Adversidad, afrontamiento de, 285, 289
Afremow, J. A., 300
Agassy, A., 111, 340
Agresividad
- atmósfera moral del equipo y, 542
- causas, 537, 540f
- competición y, 109, 110
- definición, 534
- dos tipos de, 535, 536
- espectadores y, 540, 544
- lesiones deportivas y, 540
- manejo del estrés y, 543
- razonamiento de juego y, 540
- razonamiento moral y, 546
- recomendaciones para controlarla, 545
- rendimiento deportivo y, 542
- resumen, 545
Ahsen, A, 304
Alcohol, 473, 475f, 479
Ali, M., 378
Allport, G., 31
Allsopp, A., 311
Alzado, L., 464, 474
Ambigüedad de rol, 164
Ámbitos cooperativos, 113
Amenorrea, 464, 465
American Psychological Association (APA), 6, 19
Amistades, 118, 518
Amorose, T., 145
Amotivación, 140f
Andersen, M., 258, 405, 448
Anderson, G., 474, 535, 536, 538
Androstenediona, 472
Anorexia nerviosa
- definición, 464, 486
- historia de Maggie, 467
- prevalencia, 466, 486
- signos y síntomas, 470
Anshel, M. H., 264
Ansiedad
- deportistas jóvenes y, 519, 523
- descripción, 78, 80f, 81
- fuentes de, 83
- signos de, 95
Ansiedad cognitiva, 78
Ansiedad como estado, 79, 80f, 520f, 521
Ansiedad como rasgo, 79, 80f, 520
Ansiedad física social, 84
Ansiedad somática, 78
Antonelli, F., 12
Apitzsch, E., 30
Apoyo social, 168
Arnold, P. J., 564
Asch, S., 167f
Ashe, A., 115
Asistencia, mejoramiento de, 137f, 435, 437
Asociación para el Avance de la Psicología Aplicada al Deporte (AAASP), 6, 7, 11, 17, 19
Aspecto físico, 233
Auerbach, R., 161, 236
Autoconcepto, 43, 406
Autoconfianza
- beneficios, 324
- definición, 323
- ejercicio y, 402f, 408
- estructuración, 97, 336
- evaluación, 335
- expectativas y, 327
- falta de, 326
- modelo de confianza en el deporte, 326, 326f
- óptima, 325
- resumen, 341
- visualización de imágenes y, 308, 340
Autoeficacia en los entrenadores, 338
Autoestima, 84, 416
Autonomía, 565
Autorregulación, 258, 258f
Autosupervisión, 138, 390
Avener, M., 44

B
Back, K., 182
Backley, S., 386
Bailey, D., 367
Balance general de las decisiones, 43
Baloncesto
- autosupervisión, 390
- programa conductista, 136
Bandura, A., 331, 334, 336, 538, 553
Bannister, R., 323
Barkley, C., 550
Barnett, F., 134
Barwind, J., 240
Baumeister, R. F., 87, 379
Beauchamp, M., 240
Becas, 144
Beck, C., 496
Beckman, J, 263
Beilock, S. L., 300
Belcher, S., 476
Bell, K., 452
Benjamin, L. S., 30
Benson, H., 279
Berger, B., 404, 407, 408
Bernier, S., 379
Bertuzzi, T., 534
Bianco, T., 456
Bias, L., 464, 474
Biddle, S. J. H., 94, 432
Bienestar, Véase *Bienestar psicológi*
Bienestar psicológico
- calidad de vida, 408
- dureza, 407
- efecto del ejercicio, 403f
- elevación del estado de ánimo, 40
- reducción de la ansiedad, 398
- reducción de la depresión, 400, 41
- resumen, 412
- terapia y ejercicio, 410
Biorretroalimentación, 277, 279
Bird, L., 316, 369
Bloom, G., 173, 193, 528
Bockoven, J., 558
Bonds, B., 464, 474, 476
Borg, B., 554
Botham, I., 368
Botterill, C., 112
Bowers, K. S., 32
Bowman, S., 371
Bradley, A., 328
Bradley, B., 161
Brawley, L. R., 194
Bray, S. R., 357, 432, 542
Breatnach, S., 402

Bredemeier, B., 542, 550, 552, 556, 558, 563
Breus, M. J., 400
Brewer, B., 381, 455
Bridges, L. J., 68
Brown, L., 182
Brown, R. S., 502
Brunelle, J. P., 177
Brustad, R. J., 527
Bryan, B., 173
Bryan, M., 173
Bryant, K., 182
Buckholtz, E., 302
Buckworth, J., 420, 431, 433
Buena conducta deportiva, 549, 560c
Buffone, G., 411
Bulimia
- definición, 464, 486
- historia de Maggie, 467
- prevalencia, 466, 486
- signos de, 469
Bull, S. J., 21, 497
Bunker, L, 458
Burke, K. L., 231, 368
Burnout
- deportistas jóvenes y, 519, 523
- diferencias individuales, 498, 499f
- en profesionales del deporte, 502, 504
- frecuencia, 492
- modelos, 493, 494
- resumen, 508
- síntomas, 499
- tratamiento, 505, 508
Burton, D., 349
Bushman, B. J., 535, 536, 537, 539
Buys, C., 160
Byrdsong, R., 504

C
Cahoon, M.A., 541
Calidad de vida, 408
Callister, R., 301
Callow, N., 307
Camarillas sociales, 199
Cambio
- etapas de, 422, 425
- procesos de, 423, 425c
Caminiti, K., 464
Cáncer, 405, 457
Canseco, J., 464, 474
Capriati, J., 481, 495, 497
Carácter, definición, 552, 553
Cardinal, B. J., 423
Carpenter, W. B., 303
Carr, T. H., 300
Carron, A. V., 88, 170, 182, 183, 184f, 185, 189, 190, 193, 194, 195, 198, 201, 430
Cartier, V., 496
Cartwright, D., 160
Castigo, 132
Categorías de drogas, 477, 478c
Cattell, R., 31, 40
Chaikin, T., 473
Challis, S., 386
Chan, C., 482
Chaumeton, N., 144
Chelladurai, P., 214, 216, 219, 222
Chung, I., 493
Churchill, W., 207
Cierpinski, W., 481
Clarke, D., 182
Clima de equipo, 170, 200
Clima de motivación, 67, 128
Clima de motivación centrado en la tarea, 562
Clough, P., 252
Coakley, J., 104, 105, 114, 118, 494, 495, 523
Coast, J. R., 402
Cocaína, 464, 473, 479
Cohesión
- apoyo social y, 192
- barreras, 200
- conformidad y, 191
- cumplimiento y, 191, 192
- definición, 182
- dirección de la causalidad y, 189, 190
- estabilidad y, 193
- estrategias para mejorarla, 194
- factores ambientales y, 183, 184
- factores de liderazgo y, 185
- factores de la personalidad y, 185
- factores relacionados con el equipo y, 185
- herramientas para medir el nivel de, 186
- modelo conceptual de, 183, 184f
- objetivos grupales y, 194
- rendimiento y, 188, 189
- resumen, 201
- satisfacción en el equipo y, 191
Cohesión de grupo
- apoyo social y, 192
- barreras, 200
- conformidad y, 191
- cumplimiento y, 191
- definición, 182
- dirección de la causalidad y, 189
- estabilidad y, 193
- estrategias para mejorarla, 194
- factores ambientales y, 183
- factores asociados con el equipo y, 185
- factores de liderazgo y, 185
- factores personales y, 185
- instrumentos para medirla, 186
- metas grupales y, 194
- modelo conceptual de, 183, 184f
- rendimiento y, 188
- resumen, 201
- satisfacción en el equipo y, 191
Collins D., 216, 275, 311, 328
Comar, W., 256
Competencia
- mejoramiento de la, 74
- percibida, 143f
Competencia social, 565
Competición
- agresividad y, 110, 111
- bienestar psíquico y, 404
- combinación de cooperación y, 120
- como proceso de cuatro etapas, 105f
- definición, 104
- habilidades básicas y, 114
- mitos, 115
- motivación intrínseca y, 144, 145
- rendimiento y, 110
- sexo y, 117
Competitividad
- definición, 61, 106
- motivación y, 59, 60
Comrey, A., 172
Comunicación
- autoevaluación, 231
- barreras, 239f
- confrontación, 241
- consejos prácticos para mejorarla, 232
- crítica constructiva, 243, 245f
- escucha, 235
- intrapersonal, 230
- mejoras en la, 240, 241
- mensajes no verbales, 232
- mensajes verbales, 232
- pautas, 234
- proceso de la, 229, 229f
- propósitos de la, 229
- resumen, 245
- tipos de, 230
Concentración, Véase también *Focalización de la atención*
- definición, 366
- mejora de la, 386
- monólogo interior y, 379, 383f
- principios de efectividad de la, 385
- resumen, 392
Conducta relacionada con rol, 28
Conducta de tipo A, 43, 49, 403f, 502
Conductas confirmatorias, 235
Conductas transparentes, 235
Confianza, Véase también *Autoconfianza*
Confianza excesiva, 326
Conformidad, 191
Confrontación, 241
Connors, J., 251, 322, 336, 386
Conocimiento científico reduccionista, 14
Conocimiento práctico profesional, 15c, 22
Conroy, D. E., 30, 380
Consecuencias de las etapas de la competición, 105f, 107
Consultores, 261, 268
Consultores en psicología del deporte, 261, 268
Consumo de esteroides
- efectos colaterales, 478c
- modelos deportivos y, 474
- niñas y, 474
- prevalencia, 473
- razones, 475
Continuo de activación, 78f
Contratación, 435
Control ocular, 373, 389
Control de los pensamientos, 286
Control del peso, 416
Control de la respiración, 277
Cooperación
- combinación de competición y, 120
- definición, 104

- deporte estructurado y, 117
- potenciación de la, 116
Cote, J., 210
Crace, R. K., 200, 231
Cratty, B., 10
Cresswell, S. L., 498
Crítica constructiva, 243, 245f
Csikszentmihalyi, M., 147, 148
Cuestionario para determinar las preferencias a nivel de recompensas, 129
Cuestionario de orientación en el deporte, 106
Cuestionario de visualización de imágenes aplicado al deporte, 298, 312, 318
Cumming, J., 307
Cummins, R., 8
Cumplimiento de los ejercicios
- determinantes, 426
- estrategias para mejorarlo, 433
- pautas para mejorarlo, 442
- problemas de, 418
- razones para realizar ejercicios, 416
- razones para no realizar ejercicios, 418
- resumen, 444
Cupal, D. D., 455

D
Dale, G, 286
Dale, J., 504
Daley, A., 402
Daly, J., 474
Danish, S. J., 177, 258
Datos sin sesgos, 14
Davis, A., 217
Dawson, K. A., 357
Dean, D., 9
Deci, E., 142
Deeter, T. E., 107
Definición de metas, 336
Deporte no estructurado, 117
Depresión
- ejercicio para, 398, 399, 403f, 416
- prevalencia, 398
Desarrollo del carácter
- actividad física y, 557
- buena conducta deportiva, 549, 551, 560c
- práctica rectora, 562, 563
- resiliencia, 564, 565
- resumen, 566
- tres teorías, 553
Desarrollo grupal, 161
Deseo de éxito del grupo, 176
Deskin, G., 172
Detención del pensamiento, 382
Deutsch, M., 104, 110
DiBerardinis, J., 240
Diebel, N., 380
Dilemas morales, 561
Dirigentes versus líderes, 206
Discapacidades, 254
Dishman, R. K., 420, 432
Disposición para la esperanza, 356
Doll, H. A., 469
Donahue, J., 275
Dorsch, K. D., 542
Dosil, J., 265
Drogas que mejoran el rendimiento, 477, 478, c
Drogas recreativas, 476
Ducharme, K., 194, 357
Duda, J., 66, 527
Dudley, G., 301
Dunn, J., 200
Dweck, C. S., 66
Dwyer, J. J. M., 56

E
Earle, K., 252
Ebbeck, V., 557
Eccles, J. S., 105, 527
Edwards, T., 369
Efecto Ringelmann, 173
Efedra, 476
Eficacia colectiva, 339
Eidsness, J., 432
Einstein, A., 141
Ejemplo de entrenamiento de la relajación, 280
Eklund, R. C., 84, 286, 498
El psicólogo del deporte, 5, 10
Elliot, D., 95
Elliot, E. S., 66
Elliot, H., 322
Emociones, manejo de, 288
Énfasis en la victoria, 115, 565
Enfoque interactivo de la personalidad, 32
Entrenadores
- abuso de drogas y, 481
- autoeficacia, 338
- categorías conductuales, 213
- comunicación, 234
- deportistas jóvenes y, 517, 526
- expectativas de, 219, 327
- fijación de metas, 350, 363
- pautas, 215
- trastornos de la alimentación y, 468
Entrenamiento autógeno, 280
Entrenamiento con inoculación de estrés, 283
Entrenamiento de habilidades mentales, 257, 432, Véase también *Entrenamiento de habilidades psíquicas*
Entrenamiento de las habilidades psíquicas
- autorregulación y, 258
- base del conocimiento, 255
- cumplimiento, 432
- definición, 251
- efectividad, 257
- importancia, 250
- mitos, 253
- resumen, 269
- tres fases, 256
Entrenamiento en el manejo del estrés, 282, 282f
Equidad, 170
Equipos
- apoyo social en, 168
- cuatro características, 161
- de dos personas, 173
- definición, 161
- desarrollo, 161, 163c
- equidad y, 170
- grupos versus, 160
- holgazanería social y, 174
- normas y, 166
- papeles desempeñados en, 163
- proximidad y, 169
- rendimiento individual en, 171
- resumen, 178
Equipos de dos personas, 173
Erickson, D., 482
Erickson, E., 29
Erling, J., 430
Escala de liderazgo para deportes (LSS), 217
Escalas de autoinformes, 79
Esclerosis múltiple (EM), 405
Escucha activa, 236, 238
Espectadores y agresividad, 540, 545
Espejos, efecto de, 409
Esperanza y optimismo, 565
Estabrooks, P., 191
Estadio de comparación social, 69f
Estadísticas sobre la participación en actividades físicas, 416
Estado de ánimo y ejercicio, 401
Estado somático de ansiedad, 79, 80f
Estándares éticos, 19
Estrategias de afrontamiento, 285
Estrategias mentales, 44
Estrés
- agresividad y, 542
- definición, 80
- en deportistas jóvenes, 519
- estadios, 81, 82f
- fuentes personales, 83
- fuentes situacionales, 83
- manejo, 286
Estructura del grupo, 162
Estructura de la personalidad, 28, 29f
Estudio de casos, definición, 15
Estudios versus experimentos, 14
Eubank, M., 275
Evert, C., 296, 368, 550
Exceso de entrenamiento
- definición, 490
- estados de ánimo y, 500, 501f
- evidencias experimentales, 497
- frecuencia de, 492
- rendimiento y, 500
- resumen, 508
- signos y síntomas, 500
Experiencia pública compartida, 15
Experimentos, 14
Expresión facial, 234
Expresión personal, 200
Eys, M., 88
Eysenck, H. J., 31
Eysenck, S. B. G., 31

F
Fairburn, C. G., 469
Fatiga, 378
Faust, J., 211
Favre, B., 481
Federer, R., 322
Feinstein, J., 162

Feltz, D. L., 256, 338
Fernández, L., 206
Festinger, L., 182
Fiedler, F., 211
Fijación de metas
- cumplimiento de los ejercicios y, 437
- entrenadores y, 350, 362
- investigación, 348
- motivación y, 347
- principios de, 350, 357c
- problemas, 360
- resumen, 362
- sistema, 358, 363
- sistema de potencia de 4 W para, 356
Fisher, A. C., 32
Flaningam, R., 240
Fleck, S. J., 301
Flujo sanguíneo
- cómo se produce, 148
- controlabilidad, 150
- descripción, 147, 153
- factores que lo impiden, 151
Focalización adicional, 66
Focalización de la atención, Véase también *Concentración*
- cambio, 370, 372
- explicación, 371
- mantenimiento, 367, 368
- tipos de, 373, 373f
Folkman, S., 286
Fonda, J., 432
Foreman, G., 366
Formación del equipo, 194, 200, Véase también *Cohesión de grupo*
Forwell, L., 457
Fox, K., 407
Francis, C., 474
Franklin, B., 437
Frederiksen, L. W., 440
Fredricks, J. A., 527
Freud, S., 29
Frier, M., 482
Función educativa de la psicología del deporte, 6
Funcionamiento cognitivo, 406, 407
Fung, L., 374
Fútbol americano
- becas, 144
- focalización de la atención y, 366, 375
- formación del equipo, 196
- retroalimentación y, 135

G
Gable, D., 166
Gaelick, L., 435
Gallimore, R., 209
Gandhi, M., 207
Garfield, C., 112
Garnett, K., 206
Gatlin, J., 464
Gaughan, G., 379
Gauvin, L., 146, 409, 441
Gerstein, A., 242
Gestos, 233
Giacobbi, P., 287, 309
Gibbons, S. L., 557
Gieck, J., 502
Giges, B., 31
Gill, D., 56, 107, 536
Glasser, W., 482
Glencross, D., 386
Golf
- entrenamiento, 134
- focalización de la atención, 370
- rutinas de preparación, 389f
Gould, D., 96, 255, 287, 314, 322, 356, 373, 492, 498, 505
Graf, S., 233, 376
Grange, R., 9
Green, S. L., 177
Greene, D., 141
Greenleaf, C., 255, 322, 493, 527
Greenless, I., 328
Greenspan, M. J., 256
Gretzky, W., 253, 324
Grgurich, T., 504
Griffith, C., 8, 11, 21
Gruber, J. J., 406
Grupo control, 14
Grupos versus equipos, 160
Guinan, D., 493
Gula, B., 325
Gunther, K., 501

H
Haan, N., 554
Habilidades auditivas, 236
Hall, C., 302, 309, 457
Halliwell, W. R., 146
Halvari, H., 498
Hanin, Y., 88
Hanrahan, S., 254
Hansen, C. J., 402
Hanson, T. W., 96
Hanton, S., 91
Harding, T., 111, 550
Hardy, C. J., 200, 231
Hardy, J., 210, 301
Hardy, L, 88, 95, 346
Harlick, M., 498
Harold, R. D., 105
Harper, R., 165
Harter, S., 67
Hassmen, P., 491
Hatfield, B. D., 17
Hatzigeorgiadis, A., 94
Hausenblas, H. A., 88, 309, 430
Hautzinger, M., 405
Havlicek, J., 369
Hayes, D., 542
Hayes, W., 176
Hays, K., 21
Heider, F., 63
Hellison, D., 562, 566
Hemery, D., 369
Henrich, C., 464
Henry, F., 9, 21
Henschen, K., 506
Heyman, S. R., 451
Hillman, C. H., 17
Hingis, M., 369
Hipnosis, 283
Hipótesis del emparejamiento, 284
Hipótesis de la U invertida, 85
Historia de la psicología aplicada al deporte y al ejercicio, 8, 21
Hobson, C. J., 440
Hodgdon, J. A., 406
Hoegmo, P., 229
Hoffman, T., 322
Holder, T., 328
Holgazanería social, 159, 174
Hollembeak, J., 145
Holmes, P., 311, 315
Holt, N. L., 196, 200, 287
Holtz, L., 258
Horn, H. L., 527
Horn, T. S., 145, 215
House, T., 104
Hulst, E., 496
Hume, A., 251
Hume, K. M., 390

I
Ievleva, L., 317, 454
Importancia del trabajo en equipo, 161
Incertidumbre, 83
Indefensión aprendida, 71
Ingham, A. G., 174
Introspección, 15
Intuición, 15
Inventario de la confianza en el deporte, 336
Inventario de la confianza en el deporte como rasgo de personalidad, 34, 264
Inventario de habilidades de afrontamiento en el deporte (ACSI), 44, 45
Inventario de Maslach para medir el nivel de burnout, 502
Investigación sobre el desarrollo moral, 556
Ivanisevic, G., 255

J
Jackson, P., 127, 165, 182, 258, 504
Jackson, R., 182
Jackson, S., 147, 149, 285, 373
Jacobson, E., 276, 303
Jacobson, L., 328
James, D. V. B., 497
James, L., 62
James, W., 366
Janelle, C., 95
Jenkins, V., 240
Jeter, D., 253, 322
Johnson, B., 115, 464, 474
Johnson, D. W., 111
Johnson, J., 127, 260
Johnson, M., 111, 144, 366, 373
Johnson, R. T., 111
Johnson, W., 9
Jones, G., 20, 91, 92f, 252
Jones, J., 12
Jones, M., 464
Jones, M. B., 173
Jordan, M., 108, 111, 160, 165, 191, 206, 216, 253, 322, 484
Jorgensen, J., 334
Jowett, S., 229, 243
Joyner-Kersee, J., 261

Juego compulsivo, 483, 486
Juego limpio, 550, 557
Juegos cooperativos
- en educación física, 119, 120
- filosofía de, 118
- respuestas a, 121
Jung, C., 29

K
Kanfer, F. H., 436
Karoly, P., 438
Karolyi, B., 115
Kasch, F. W., 442
Katorji, J., 541
Keino, K., 550
Kelley, H. H., 113
Kellman, M., 263, 501
Kent, A., 217
Kentta, G., 491
Kerr, J. H., 90
Kerr, S., 165
Kerrigan, N., 111, 550
Kidd, J., 373
Kim, B. J., 56
King, A. C., 430, 440
King, B. J., 288, 326
King, M. L., 207
Kingston, K. M., 346
Kiraly, K., 369
Kirchner, E. M., 466
Kirker, B., 536
Kirschenbaum, D. S., 258, 390
Kjormo, O., 498
Knight, B., 525
Kohn, A., 115
Komaki, J., 135
Kramer, J., 58
Krane, V., 255, 527
Kretchmar, R. S., 442
Krzyzewski, M., 168, 206, 504
Kyllo, L. B., 352

L
Lacey, J. I., 385
Lai, C., 498
Lambert, S., 361
Landers, D. M., 352
Landis, F., 464
Lane 4 Management Group, 20
Lang, P. J., 304
Larson, G. A., 455
Larson, R., 558
Lauer, L., 322
Laver, R., 274, 366
Lawther, J., 10
Lazarus, R. S., 286
Lepper, M. R., 141
Lesiones
- agresividad y, 542
- estrés y, 449f
- factores psíquicos y, 448
- proceso de recuperación, 453
- reacciones psíquicas que inducen, 452
- resumen, 459
Lesiones deportivas, Véase *Lesiones*
Leslie-Toogood, A., 138
Leuzinger, C., 432
Lewis, R. D., 466
Liderazgo
- cohesión y, 184
- consecuencias de, 219
- cuatro componentes del, 220
- definición, 206
- desarrollo, 210
- estilos, 211, 220
- métodos para estudiarlo, 207
- modelo de mediación cognitiva, 212
- modelo multidimensional de, 213
- resumen, 224
Líderes
- cualidades de, 220
- cumplimiento con los ejercicios y, 432
- dirigentes versus, 206
- instructores versus, 207
- manejo de la energía, 223
- métodos de selección, 206
Lieber, J., 448
Lobo, R., 206
Locke, E. A., 348
Loehr, J., 20, 223, 498, 505
Lombardi, V., 58, 115
Lothian, A., 240
Louganis, G., 261, 269, 296
Loughead, T., 173, 210
Lumsden, J., 32
Luthe, W., 280
Lynch, S., 140

M
Mack, D., 430
Maclachlan, A., 240
Madden, J., 231
Maddux, G., 111
Maddux, J., 440
Maganaris, C., 328
Mahoney, M. J., 44
Malo, S., 456
Manley, D., 474
Manning, P., 206, 261
Mantle, M., 464
Marcus, B. H., 424
Marihuana, 473
Marsh, H. W., 151
Martens, R., 105, 520, 552
Martin Ginis, K, 409
Martin, B., 182
Martin, F., 32
Martin, G., 138
Martin, J., 437
Martin, S., 422
Martinek, T., 565
Masters, K., 369
Mattson, J., 536
May, J., 120, 196, 255
Maynard, I. W., 151, 284, 402
McCaffrey, N, 523
McCullagh, P., 56
McDonald, D. G., 406
McEnroe, J., 376, 550
McGrath, J. E., 81, 284
McGuire, E. J., 542
McGwire, M., 464, 472
McKenzie, A., 498
McNally, J., 121
Mediciones por autoinformes, 79
Meehan, H. L., 497
Meichenbaum, D., 280
Mercer, R., 171
Messier, M., 166, 182, 206
Metas
- competitivas, 73
- definición, 346
- establecimiento de prioridades, 348
- grupo, 193, 357, 363
- procesos y, 346, 354
- SMARTS, 357
- superiores, 346, 354
- tarea, 70
- tipos de, 345
Método científico, 12
Metzler, J. N., 380
Michener, J., 116
Mikes, J., 381
Millard, K., 448, 453
Millen, J., 432
Miller, S. C., 557
Modelo de catástrofe, 89
Modelo de creencias acerca de la salud, 421
Modelo general de agresividad, 539, 540f
Modelo de productividad real de Steiner, 171
Modelo de salud mental, 41
Modelo transteórico, 422
Modelo de visualización de imágenes de triple código, 304
Modelos de ciclo vital, 162
Modelos ecológicos, 426
Modificación de la conducta, 59, 134,138
Moeller, G., 482
Momento psicológico, 324
Monólogo interno, 379, 383f
Moore, S., 534
Moorer, M., 366
Moorhouse, A., 20
Moran, A., 306, 367, 385
Morgan, W. P., 40, 400, 406, 442, 493, 500
Morris, T., 302
Most, J., 369
Motivación, Véanse también *Motivación para lograr las metas fijadas; Motivación intrínseca*
- atribuciones y, 64, 71
- competencia y, 68f, 74
- definición, 52, 74
- definiciones vagas, 52
- falta de, 418
- pautas, 55
- perspectiva realista, 59
- resumen, 74
- teoría del logro de objetivos, 64
- tres técnicas, 53
- visiones negativas de, 133
Motivación extrínseca
- factores que la afectan, 140
- tipos de, 139
Motivación intrínseca
- aspecto informativo de las recompensas y, 142
- becas y, 144
- competición y, 145

Motivación intrínseca *(Cont.)*
- estrategias para aumentarla, 146
- factores que la afectan, 140, 146
- flujo sanguíneo y, 147
- importancia funcional del evento y, 143
- recompensas extrínsecas, 139, 144
- teoría de la evaluación cognitiva y, 142, 142f
- tipos de, 139
Motivación para lograr las metas fijadas, 68c
- consejos prácticos para utilizar como guía, 70
- cuatro teorías, 61
- definición, 61
- en la práctica profesional, 70
- factores interactuantes, 70, 71
Mujeres, Véase también *Niñas*
- becas deportivas, 144
- espejos, 409
- inactividad física, 416
- insatisfacción con el cuerpo, 469
- trastornos de la alimentación, 463, 468
Mullen, C., 474
Mummery, W. K., 422
Murphy, S., 21, 255, 301, 304, 360, 468

N
Nalbandian, D., 322
Negocio y psicología del deporte, 19
Nellen, V. C., 258
Newman, B. M., 476
Newman, P. R., 476
Nicholls, A., 287
Nicholson, N., 480
Nicklaus, J., 296, 322, 340, 378
Nideffer, R. M., 373, 382, 393
Niñas, Véase también *Mujeres*
- consumo de esteroides, 473
- en deportes de competición, 116
- participación en deportes, 514, 519
Niños
- amistades y deporte juvenil, 517
- apoyo de los padres, 527, 528, 529
- como deportistas de elite, 529
- entrenamiento, 525
- niveles de estrés, 520
- participación en deportes, 514
- resumen, 530
Nordin, S., 307
Normas, 166
Novotna, J., 376
Núcleo psíquico, 28

O
Obesidad
- ejercicio y, 415
- estadística, 416
Observación sistemática, 14
Oerter, A., 288, 315
Ogilvie, B., 10
Ogles, B., 369
Oldridge, N. B., 430
Olimpíadas especiales, 120
Oliver, R., 151
Organizaciones y revistas, 6
Orientación centrada en metas sociales, 66
Orientación centrada en metas superiores, 65
Orientación centrada en los resultados, 65
Orientación centrada en la situación, 53
Orientación centrada en la tarea, 65
Orientación cognitivo-conductual, 17, 22
Orientación psicofisiológica, 17, 22
Orientación psicosocial, 17, 22
Orlick, T., 117, 121, 197, 267, 317, 354, 372, 386, 454, 524
Ost, L. G., 276, 281
Ovett, S., 139, 322
Owens, D., 259
Owens, S. S., 177, 258

P
Padres, papel que desempeñan, 526, 529
Palabras clave, 387
Palmeiro, R., 464
Pandillas, 558
Papel del consultor, 5f, 6
Papel de la enseñanza, 5f, 6
Papel de la investigación, 5f
Parcells, B., 206, 221, 232
Participación en el deporte, Véase *Participación en deportes juveniles*
Participación en deportes juveniles
- amistades y, 518
- interrupción de, 514, 516f
- razones, 513, 515f
Partington, J., 267, 354, 372, 386
Paskevich, D., 191
Pates, J., 151
Patrick, G. T. W., 8
Paull, G., 229
Pavio, A., 298
Pensamiento centrado en el futuro, 374
Pensgaard, M., 70, 229
Pérdidas de coordinación, 172
Pérdidas de motivación, 172
Perfil de los estados de ánimo (POMS), 36, 41, 402, 500
Perfil de iceberg, 41
Perfil de rendimiento, 263
Periodización del rendimiento, 490
Perna, F. M., 453
Perry, 371
Personalidad
- actividad física y, 44, 405
- cinco puntos de vista, 29
- definición, 28, 48
- fijación de metas y, 355
- genética y, 48
- investigación, 40
- medición, 34, 49
- mujeres deportistas y, 41
- planificación mental y, 46, 46f
- pruebas, 37, 49
- pruebas específicas de cada deporte y, 35
- resumen, 48
- teoría de la necesidad de logros y, 62f
Petitpas, A. J., 381
Petlichkoff, L. M., 516
Phelps, D., 504
Phelps, M., 258
Pippen, S., 165, 191, 208
Pitino, R., 127, 258
Planes de competición, 340, 388
Planificación mental, 46, 46f
Plasticidad mental, 251
Polman, R., 287
Postura, 233
Problemas con el peso, 470, Véanse también *Trastornos de la alimentación; Obesidad*
Problemas de salud mental, Véanse también *Técnicas para reducir la ansiedad; Bienestar psicológico*
- ansiedad, 78, 80f, 96, 397
- depresión, 397, 403f, 416
- ejercicio crónico y, 399
- trastornos de la alimentación, 463, 486
- tratamiento y ejercicio, 411
Proceso de desconexión de los equipos, 177
Productividad potencial, 171
Programas conductistas, 136, 138
Programas de entrenamiento de las habilidades psíquicas
- cuándo implementarlos, 260
- desarrollo, 260
- problemas de su implementación, 268
- quién debe llevarlos a cabo, 259
Proxémica, 234
Proximidad, 169
Prueba del estilo de atención e interpersonal (TAIS), 35, 264, 382, 383c, 385
Prueba del estilo de atención e interpersonal en el tenis, 36
Pruebas de detección de drogas, 473, 478
Pruebas proyectivas, 39
Psicología aplicada al deporte y al ejercicio
- a nivel mundial, 11
- como arte, 16
- definición, 4, 21
- dos especialidades, 6
- enfoque activo, 16
- historia, 8, 21
- organizaciones, 5
- orientaciones, 17, 22
- resumen, 21
- revistas, 5, 10
- tendencias, 18
Psicología del deporte y el ejercicio, 5, 10
Psicología del deporte, clínica, 6
Psicólogos clínicos especializados en deportes, 7
Psicólogos especializados en el deporte y el ejercicio
- estándares éticos, 19
- objetivos, 4, 21
- papeles que desempeñan, 5f, 6
Ptacek, J. T., 44

Q
Quayle, D., 525

R
Raab, M., 325
Rabe, A. L., 300
Raedeke, T. D., 492, 495, 502
Rafter, P, 550
Raglin, J. S., 430, 493
Ravizza, K., 257
Razonamiento de jugador, 540, 555
Razonamiento moral, 554, 556f
Reagan, J, 242
Recompensas, Véanse también *Recompensas extrínsecas; Recompensas intrínsecas*
- aspecto del control de, 142, 143f
- aspecto informativo de, 143f
- tipos, 128
Recompensas extrínsecas, 128, 139, 140, 144
Recompensas intrínsecas, definición, 128
Reducción de los conflictos relacionados con la competición, 110
Rees, C. R., 164
Reeves, C., 550
Refuerzo
- definición, 126
- positivo, 126
- principios de, 126
- programación, 130
Regulación de la activación
- autoconocimiento, 275
Regulación de la activación
- activación inducida, 289, 291
- autoconocimiento, 274
- estrategias de afrontamiento, 285, 288
- técnicas para reducir la ansiedad, 274, 286
Regulación identificada, 140
Regulación integrada, 139
Regulación introyectada, 140
Relación entre el deportista y el entrenador, 243
Relajación progresiva, 276
Renger, R., 42
Resiliencia, 564
Respiración abdominal rítmica, 404
Responsabilidad, niveles de, 563
Respuesta a la relajación, 279
Respuestas típicas, 28
Rest, J. R., 556
Restricciones y estándares de peso, 468
Retroalimentación
- atributiva, 71
- beneficios, 132
- cumplimiento de los ejercicios y, 437
- en el fútbol americano, 134
- motivación intrínseca y, 145
- sesiones de práctica y, 135
- tipos de, 132
Retroalimentación atributiva, 71, 72, 73
Revista Internacional de Psicología del Deporte, 6, 11
Revista de Psicología Aplicada al Deporte, 5, 11
Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio, 5
Revistas, 5, 10
Richman, J. M., 168, 193
Riemer, H., 219
Riggs, B., 326
Riise, H., 229
Riley, P., 160, 217, 258, 504
Rivera, P. M., 381
Roberts, G. C., 70
Robertson, I., 316
Rockne, K., 9, 291
Roddick, A., 322
Rodgers, W., 302
Rodman, D., 165, 182
Roh, J. L., 453
Rojas, R., 405
Romance, T. J., 558
Rose, P., 484
Rosenfeld, L., 168, 193, 231, 236
Rosenthal, R., 328
Rossi, J. S., 424
Rotella, R. J., 451
Rowley, A. J., 42
Russell, B., 177, 372
Russell, S., 210
Rutinas preparatorias, 388, 389f
Ryan, R. M., 142

S
Sachs, M. L., 409
Sackett, R. S., 304
Sage, G., 52
Sallis, J. F., 430
Salmela, J. H., 11, 210
Salnikov, V., 492
Sampras, P., 111, 233, 373
Sarason, 35
Schacter, S., 182
Scherf, J., 437
Scherzer, C. B., 455
Schilling, C., 261
Schlicht, W., 405
Schlichter, A., 464, 484
Schmidt, G. W., 495
Schultz, J., 280
Schurr, K. T., 41
Schutz, R. W., 44
Schwarzenegger, A., 432
Scripture, E. W., 8
Scully, D., 251
Segal, M. W., 164
Selección del equipo, 38
Seles, M., 379
Selke, F., 161
Señas personales, 329
Sensación de asfixia bajo presión, 375, 376, 377f
Sewell, D., 252
Shank, R. H., 502
Sharp, M., 328
Sheehan, G., 483
Sheehan, P., 550
Sheppard, B. H., 54
Sherif, C. W., 112
Sherif, M., 112
Sherman, R., 468
Shewchuk, R. M., 558
Shields, D., 550, 558, 563
Shrider, A., 407
Silva, J. M., 494, 542
Simmons, R., 432
Simon, J., 520
Simons, J., 311
Singer, R. N., 264
Sitios Web útiles, 17
Situación competitiva objetiva, 106, 106f
Situación competitiva subjetiva, 106f
Skinner, B. F., 126
Slaney, M. D., 115
Slatter-Hammel, A., 9
Smethurst, C. J., 151
Smith, A. L., 492, 495, 502, 519, 558
Smith, D., 97, 166, 311, 315
Smith, M., 366
Smith, M. D., 538
Smith, R. A., 432
Smith, R. E., 44, 212, 215, 260, 280, 288, 493, 525
Smoll, F. L., 44, 212, 525
Snow, J., 527
Snyder, C., 356
Sociedad Internacional de Psicología del Deporte (ISSP), 11
Sociedad Norteamericana para la Psicología del Deporte y la Actividad Física (NASPSPA), 6, 17
Sociogramas, 188
Sonstroem, R. J., 43, 406
Sordoni, C., 457
Sorrentino, R. M., 54
Sosa, S., 464
Sparkes, A. C., 196
Spink, K. S., 170, 195
Spino, M., 410
Spittle, M., 302
Spitz, M., 492
Sprewell, L., 541
Stahelski, A. J., 113
Staley, D., 373
Starr, B., 58
Staubach, R., 104
Stein, G. L., 495
Steiner, I., 171
Steinhilber, A., 87
Stephens, D., 542
Stephens, T., 398
Stern, D., 541
Stevens, D., 193
Stevens, L. C., 402
Stogdill, 207
Stoove, M, 405
Strawberry, D., 474
Strean, H. S., 30
Strean, W. B., 30, 527
Stringer, C., 476
Stuart, M., 552
Stuntz, C. P., 519
Suinn, R. M., 298, 303
Sullivan, P., 217, 241
Summitt, P. H., 206, 258, 307
Supervisión de las atribuciones, 72, 73
Superyó, 29
Surhoff, B. J., 276

Sutherland, G., 405
Swain, A., 21
Swoap, R. A., 468

T
Tacto, 234
Tammen, V., 255
TARGET, 128
Tarkanian, J., 209
Tatum, J., 110, 542, 550
Taylor, A. H., 407
Taylor, J., 263
Taylor, L., 474
Técnicas para reducir la ansiedad
- biorretroalimentación, 277, 279
- control de la respiración, 277
- ejercicio, 397, 400, 402f
- entrenamiento autógeno, 280
- hipnosis, 283, 284
- hipótesis de emparejamiento y, 284, 285
- relajación progresiva, 276, 278
- respuesta a la relajación, 279
Templin, T., 562
Tendencia resultante, 62f
Tendencias, 18
Tenenbaum, G., 536
Tenis
- conductas inapropiadas en, 136
- observación de la pelota, 371
- rutinas preparatorias, 389f
- sensación de asfixia y, 376
Teoría, 12
Teoría del aprendizaje simbólico, 304
Teoría del aprendizaje social, 537, 553f
Teoría de la atribución, 63
Teoría de la autoeficacia, 331, 341
Teoría de la bioinformación, 304
Teoría de los ciclos, 162
Teoría cognitiva social, 422
Teoría de la conducta planeada, 421
Teoría de la evaluación cognitiva, 142, 143f
Teoría de la facilitación social, 13, 85
Teoría fenomenológica de la personalidad, 33
Teoría de la frustración-agresividad, 537
Teoría del impulso, 85
Teoría del instinto, 537
Teoría lineal, 162
Teoría del logro de objetivos, 64, 67
Teoría de la motivación centrada en los rasgos, 53
Teoría de la motivación para competir, 67f, 68
Teoría de la necesidad de logros, 61
Teoría pendular, 162, 163c
Teoría psicodinámica de la personalidad, 29
Teoría psiconeuromuscular, 303
Teoría de los rasgos de la personalidad, 31
Teoría situacional de la personalidad, 32
Terapia y ejercicio, 410
Terrell, E., 379
Terry, P., 43
Tharp, R. G., 209
Thomas, P. R., 151
Thompson, D., 322
Thompson, J., 234
Thompson, R. A., 468
Tkachuk, G., 138
Tomjanovich, R., 504
Torre, J., 206
Trastornos de la alimentación
- definición, 464
- factores predisponentes, 468
- factores que los median, 468
- historia de Maggie, 467
- manejo de, 471
- prevalencia, 466
- prevención, 471
- reconocimiento, 470, 486
- signos conductuales de, 465
Treasure, D. C., 70
Triplett, N., 13, 110
Trulson, M. E., 559
Tuckman, B., 162
Tuffey, S., 498, 505
Tutko, T., 10

U
Udry, E., 498, 505
Unesthal, L., 284

V
Validación externa, 14
Validación interna, 14
Vallerand, R. J., 146, 555
Van Horn, K., 171
Van Raalte, J., 381
VanDerveer, T., 206
Veach, T., 120, 196
Vealey, R., 265, 322, 326
Ventaja de jugar como local, 86
Vermeil, D., 504
Vídeo de práctica, 138
Virus de la inmunodeficiencia humana (HIV), 405
Visión interactiva de la motivación, 54, 55f
Visualización del ejercicio, 308
Visualización de imágenes
- aplicaciones, 306
- autoconfianza y, 307, 339
- cómo funciona, 303
- concentración y, 391
- cuándo utilizar esta técnica, 317
- cuatro tipos de, 299
- definición, 296
- efectividad de, 296
- ejercicio, 308
- ejercicios de controlabilidad y, 310
- en el deporte, 298
- energizantes, 290
- factores que la afectan, 302
- intensidad de las imágenes, 308
- lesiones y, 456
- programa de entrenamiento, 311
- resumen, 317

W
Walton, B, 209
Wankel, L. M., 56, 422, 440
Washington, K., 542
Waters, A., 307
Weinberg, R., 256, 324, 334, 351, 503
Weiner, B., 63
Weiss, M. R., 144, 516, 526, 557
Welch, S. L., 469
Westhead, H., 311
Whaley, D, 407
Whyte, W., 164
Wickwire, T., 173, 193
Widmeyer, W. N., 194, 357, 542
Wiggins, M. S., 498
Wilder, L., 236
Williams, A. M., 95
Williams, J. M., 41, 255, 448
Williams, L., 56
Williams, S., 253, 312, 324
Wilmore, J. H., 469
Wong, E.H., 68
Wood, D. M., 497
Wooden, J., 97, 131, 206, 210
Woodman, T., 95
Woods, T., 139, 251, 261, 297, 312, 322, 368, 371
Wright, A., 210, 311
Wylleman, P., 228

Y
Yan, J. H., 56
Yo, 28
Yukelson, D., 197

Z
Zajonc, R. B., 13
Zander, A., 160, 176
Zonas de funcionamiento óptimo individualizadas (IZOF), 88, 89f
Zwart, E. F., 32