

## Monográfico "INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE"

- 7 Editorial  
Antonio Hernández Mendo
- 11 Prácticas profesionales en psicología del deporte: una experiencia en el Real Betis Balompié S.A.D.  
E. A. Pérez Córdoba
- 21 Experiencia de implantación de un servicio de psicología del deporte en la cantera de un club de fútbol profesional  
Isabel Díaz Ceballos y Milagros Estrada Sáinz
- 35 Clima motivacional, metas de logro y motivación autodeterminada en futbolistas cadetes  
Marisol Álvarez, Isabel Castillo, Joan L. Duda e Isabel Balaguer
- 45 El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social  
Amparo Escartí, Sofía Buelga, Melchor Gutiérrez y Carmina Pascual
- 53 La promoción de la actividad física en el lugar de trabajo orientada al personal docente de educación secundaria  
Ángel M. González-Suárez y Sorkunde Viguera Gorostiza
- 63 Una propuesta para estimar la cohesión en los equipos de fútbol  
Julen Castellano Paulis, Antonio Hernández Mendo y Verónica Morales Sánchez
- 75 Psicología Aplicada a los Deportes Colectivos: Diferentes Propuestas de Aproximación.  
Eva García-Quinteiro, Kepa Diez, Itziar Alonso-Arbiol, Amparo Pozo, Graciela Lois y Jacinto González-Oya
- 83 Efectividad del Biofeedback Electromiográfico en la rehabilitación de lesiones deportivas. Un caso de fractura radio.  
Antonio Hernández Mendo
- 91 Características psicológicas del bolo palma o bolo montañas. Entrenamiento mental.  
Joaquín Díaz Rodríguez
- 99 Evaluación de la calidad en organizaciones deportivas: análisis de generalizabilidad.  
Verónica Morales Sánchez
- 111 Cuadernos de psicología del deporte: nueve años de ciencia.  
Enrique J. Garcés de Los Fayos, Francisco J. Ortín y Manuel Elena
- 121 La profesión de Psicólogo del Deporte.  
Enrique Cantón Chirivella
- 131 Reflexiones sobre la psicología del deporte iberoamericana.  
Joaquín Dosil
- 137 Rincón de lectura  
Ser psicólogo del deporte: 10 competencias para la excelencia profesional  
Anna Viñolas Ramisa

Revista de psicología general y aplicada



Colabora:







REVISTA DE PSICOLOGÍA  
General y Aplicada

Reservados todos los derechos

Ninguna parte de esta revista puede ser reimpres, producida o utilizada en forma alguna o por otros medios, electrónicos, mecánicos u otros cualquiera, ahora conocidos o inventados en el futuro, incluyendo copiado o fotocopiado, o por uno de los sistemas modernos de almacenamiento y recuperación, sin el permiso por escrito de la Casa Editorial.

**Revista de Psicología General y Aplicada**

Vol. 62 (1-2)

**Editor**

Joaquín Dosil (Universidad de Vigo)

**Secretaría Técnica**

Anna Viñolas (Centro Libredón. Santiago)

**Comité Editorial**

María Teresa Anguera (Univesidad de Barcelona), Jesús Beltrán (Universidad Complutense de Madrid), José Bermúdez (UNED), Helio Carpintero (Universidad Complutense de Madrid), María Victoria Díez Chamizo (Universidad de Barcelona), Agustín Dosil (Universidad de Santiago de Compostela), Santiago Estaún (Universidad Autónoma de Barcelona), Rocío Fernández Ballesteros (Universidad Autónoma de Madrid), Julio Antonio González Pienda (Universidad de Oviedo), José Francisco Morales (UNED), José Muñiz (Universidad de Oviedo), José María Peiró (Universidad de Valencia), José Luis Pinillos (Universidad Complutense de Madrid), José María Prieto (Universidad Complutense de Madrid), Pío Tudela (Universidad de Granada), Elena Quiñones (Universidad de Murcia), Jesús Rodríguez Marín (Universidad Miguel Hernández), José María Román (Universidad de Valladolid), Alicia Salvador (Universidad de Valencia), Miguel Siguán (Universidad de Barcelona), Francisco Tortosa (Universidad de Valencia), Jaime Vila (Universidad de Granada).

**Redacción y administración**

Centro Libredón

Camiño dos Vilares, 94

15705 Santiago de Compostela - España

Telf. +34 981576666 - Fax +3 981575404

E-mail: [info@libredon.org](mailto:info@libredon.org)

[www.libredon.org](http://www.libredon.org)

ISSN: 0373-2002

Depósito legal: M-988-1958

Impreso por Grafinova, S.A. / Santiago de Compostela / Galicia

Vía Marconi, 2-c - Polígono Industrial do Tambre - 15890 Santiago de Compostela

El Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos no asumen necesariamente el punto de vista expresado en los artículos publicados en la Revista de Psicología General y Aplicada. Son los propios autores los responsables de su contenido.

Tirada: 1.000 ejemplares

# Indice

- 7 **Editorial**  
Antonio Hernández Mendo
- 11 **Prácticas profesionales en psicología del deporte: una experiencia en el Real Betis Balompié S.A.D.**  
E. A. Pérez Córdoba
- 21 **Experiencia de implantación de un servicio de psicología del deporte en la cantera de un club de fútbol profesional**  
Isabel Díaz Ceballos y Milagros Estrada Sáinz
- 35 **Clima motivacional, metas de logro y motivación autodeterminada en futbolistas cadetes**  
Marisol Álvarez, Isabel Castillo, Joan L. Duda e Isabel Balaguer
- 45 **El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social**  
Amparo Escartí, Sofía Buelga, Melchor Gutiérrez y Carmina Pascual
- 53 **La promoción de la actividad física en el lugar de trabajo orientada al personal docente de educación secundaria**  
Ángel M. González-Suárez y Sorkunde Viguera Gorostiza
- 63 **Una propuesta para estimar la cohesión en los equipos de fútbol**  
Julen Castellano Paulis, Antonio Hernández Mendo y Verónica Morales Sánchez
- 75 **Psicología Aplicada a los Deportes Colectivos: Diferentes Propuestas de Aproximación.**  
Eva García-Quinteiro, Kepa Diez, Itziar Alonso-Arbiol, Amparo Pozo, Graciela Lois y Jacinto González-Oya
- 83 **Efectividad del Biofeedback Electromiográfico en la rehabilitación de lesiones deportivas. Un caso de fractura radio.**  
Antonio Hernández Mendo
- 91 **Características psicológicas del bolo palma o bolo montañés. Entrenamiento mental.**  
Joaquín Díaz Rodríguez
- 99 **Evaluación de la calidad en organizaciones deportivas: análisis de generalizabilidad.**  
Verónica Morales Sánchez
- 111 **Cuadernos de psicología del deporte: nueve años de ciencia.**  
Enrique J. Garcés de los Fayos, Francisco J. Ortín y Manuel Elena
- 121 **La profesión de Psicólogo del Deporte.**  
Enrique Cantón Chirivella
- 131 **Reflexiones sobre la psicología del deporte iberoamericana.**  
Joaquín Dosil
- 137 **Rincón de lectura**  
**Ser psicólogo del deporte: 10 competencias para la excelencia profesional**  
Anna Viñolas Ramisa



# Editorial

---

**ANTONIO HERNÁNDEZ MENDO**

Este volumen monográfico, donde se recogen algunos de los principales trabajos presentados al II Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte celebrado en Torrelavega (Cantabria-España), supone sin lugar a dudas la demostración de su capacidad científica. Esta capacidad en una sociedad supone asumir una serie de requisitos que afectan a la cobertura de la propia sociedad (tanto miembros como países), el establecimiento de foros científicos periódicos, el establecimiento de un órgano de expresión propio y, finalmente, la calidad científica de la producción de sus miembros. Todos estos requisitos aparecen en la Sociedad Iberoamericana del Deporte, que es sin duda, una de las más amplias en esta área en lengua castellana, siendo el último de los requisitos del que se da cuenta en este monográfico

Esta recopilación que presentamos consta de una editorial y doce artículos. Se hace evidente que este monográfico no es exhaustivo, pero si puede ser considerado representativo.

Abre este monográfico el trabajo de Eugenio Pérez Córdoba de la Universidad de Sevilla titulado *Prácticas profesionales en psicología del deporte: una experiencia en el Real Betis Balompié S.A.D.* donde se presenta el programa de prácticas del Máster de Psicología de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Sevilla, que se ha realizado con el doble objetivo de servir de prácticas a sus alumnos y de ser útil en la preparación psicológica de los escalafones inferiores del Real Betis Balompié S.A.D. En este programa de prácticas se ha pretendido que los alumnos adquieran las diferentes competencias profesionales que un psicólogo del deporte debe conseguir durante su formación para poder ser útil al deporte mediante su quehacer profesional.

Isabel Díaz Ceballos y Milagros Estrada Sáinz del Equipo Técnico de Psicólogos del Real Racing Club de Santander S.A.D. presentan el trabajo titulado *Experiencia de implantación de un servicio de Psicología del deporte en la cantera de un club de fútbol profesional*, ilustra la implantación y puesta en marcha de un Servicio de Psicología en la cantera de un club de fútbol profesional. Se lleva a cabo la descripción del bagaje seguido desde la toma de contacto con el club hasta el momento actual, que se encuentra en proceso de consolidación. Se describen tanto los objetivos de trabajo psicológico que se pretenden conseguir con los distintos colectivos: cuerpo técnico, jugadores y padres/madres, como las técnicas que se desarrollan para tal fin. Para finalizar, se muestran una serie de conclusiones y propuestas de futuro para la mejora del Servicio dentro del club.

Marisol Álvarez, Isabel Castillo, Joan L. Duda e Isabel Balaguer son las autoras del trabajo titulado *Clima motivacional, metas de logro y motivación autodeterminada en futbolistas cadetes*, basándose en el modelo tricotómico de las metas de logro (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997), presentan un estudio transversal que pretende poner a prueba los efectos hipotetizados del clima motivacional percibido sobre las metas de logro, y las posibles consecuencias de las metas múltiples sobre la motivación autodeterminada. Utilizando un análisis de ecuaciones estructurales demuestran que el clima de implicación fue un predictor positivo de la orientación a la maestría, mientras que el clima de implicación en el ego predecía positivamente la orientación de aproximación al resultado. A su vez, la orientación a la maestría actuaba como un predictor positivo de la motivación autodeterminada, mientras que las orientaciones de aproximación y de evitación del resultado lo hacían de forma negativa. Estos resultados señalan la importancia de la figura del entrenador en la promoción de la motivación autodeterminada.

El trabajo titulado *El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social* firmado por Amparo Escartí, Sofía Buelga, Melchor Gutiérrez y Carmina Pascual de la Universitat de Valencia, tiene como objetivo fundamental describir la perspectiva del desarrollo positivo a través del deporte, así como el proceso de evaluación e imple-

mentación al contexto español del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) de Don Hellison.

Ángel M. González-Suárez y Sorkunde Viguera Gorostiza de la Universidad del País Vasco son los autores del trabajo titulado *La promoción de la actividad física en el lugar de trabajo orientada al personal docente de educación secundaria* se presenta un estudio de carácter preliminar donde se analizan las políticas dirigidas a promover la participación del profesorado de educación secundaria en actividades físicas. Con este objetivo se entrevistaron a 368 profesores, 14 directores de instituto y, también, al máximo responsable del Departamento de Educación del País Vasco en esta área. Los resultados pusieron de manifiesto que no existía ninguna política orientada a la promoción de la actividad física, y que tampoco había existido nunca ningún programa de promoción de la actividad física dirigido a empleados.

El trabajo titulado *Una propuesta para estimar la cohesión en los equipos de fútbol* firmado por Julen Castellano Paulis (Universidad del País Vasco), Antonio Hernández Mendo y Verónica Morales Sánchez (Universidad de Málaga) presenta una codificación de las interacciones de conductas estratégicas colaborativas que los jugadores de un equipo desarrollan en la competición y que autores como Parlebas ha denominado *comunicación motriz de colaboración esencial y directa* desplegada entre los jugadores que conforman el equipo. A partir de estos datos se estiman diferentes indicadores de cohesión suministrados por el Escalamiento Multidimensional y el Análisis de Correspondencias..

El trabajo titulado *Psicología Aplicada a los Deportes Colectivos: Diferentes Propuestas de Aproximación* firmado por Eva García-Quinteiro (Amallós Consultaría), Kepa Diez e Itziar Alonso-Arbiol (Universidad del País Vasco) Amparo Pozo (Centro Regional de Medicina Deportiva de la Junta de Castilla y León), Graciela Lois (Amallós Consultaría) y Jacinto González-Oya (EPSIDE). En este artículo se pretende realizar un acercamiento a la realidad de los deportes colectivos desde un enfoque introductorio que manifieste las posibilidades prácticas de la psicología del deporte aplicadas a los deportes de equipo. De esta forma, se abordan los deportes de equipo desde tres enfoques completamente diferentes y realizando aportaciones de carácter práctico: la construcción de equipos mediante técnicas de grupo, la aplicación del *coaching* a equipos deportivos y, por último, la utilización del fútbol como herramienta educativa con poblaciones minoritarias de jóvenes.

Antonio Hernández Mendo de la Universidad de Málaga firma el trabajo titulado *Efectividad del Biofeedback Electromiográfico en la rehabilitación de lesiones deportivas. Un caso de fractura radio*, donde afirma que la utilización del biofeedback electromiográfico (BF-EMG) en la rehabilitación de lesiones está sobradamente referenciada en la literatura psicológica. Sin embargo, a pesar del trabajo pionero de Sandweiss y Wolf (1985) en el ámbito deportivo, apenas ha trascendido su utilización en la rehabilitación de lesiones deportivas. Se presenta un caso de un futbolista profesional que sufre una fractura de radio y se utiliza, junto a la rehabilitación tradicional, BF-EMG en el radial mayor. Los datos presentados dan cuenta de su eficacia.

Joaquín Díaz Rodríguez de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte firma el trabajo titulado *Características psicológicas del bolo palma o bolo montañés. Entrenamiento mental*, en este trabajo se presentan las características psicológicas del deporte de los bolos a las que se debe prestar una mayor atención para realizar un adecuado entrenamiento mental. Los monitores, los futuros entrenadores, los jugadores y por supuesto, los psicólogos verán reforzado su trabajo si conocen y reflexionan sobre las características y demandas psicológicas que en este trabajo se presentan.

Verónica Morales Sánchez firma el trabajo titulado *Evaluación de la calidad en organizaciones deportivas: análisis de generalizabilidad* donde considera que la calidad de servicio es un elemento clave de la estrategia de beneficios, por lo cual una de las principales estrategias de una empresa deportiva, es establecer un plan de calidad, con una adecuada optimización de los recursos, reducción de costes y una mejora continua. El objetivo de esta investigación, en la obtención de un adecuado plan de calidad, es la estimación de las fuentes de variabilidad y estimar los diseños de medida óptimos para una adecuada evaluación de la calidad. Para lo cual se han analizado distintos modelos que posibilitan conseguir minimizar la varianza de error y residual, maximizando el control de las otras fuentes de variación, comprobando que la estructura general de diseño se ajusta al Modelo Lineal General y que algunos de los diseños de medida propuestos, permita evaluar la cali-

dad de manera eficiente, utilizando el Análisis de Componentes de Varianza y el Análisis de Generalizabilidad. El objetivo final es conseguir un acercamiento a la mejora de la calidad en los servicios deportivos.

Enrique J. Garcés de Los Fayos, Francisco J. Ortín y Manuel Elena de la Universidad de Murcia presentan el trabajo titulado *Cuadernos de psicología del deporte: nueve años de ciencia*, donde realizan un análisis de la Revista Cuadernos de Psicología del Deporte en sus nueve años de trayectoria. En este sentido se señalan aspectos como el número de autores, procedencia, instituciones representadas y algunos criterios que consideramos aportan calidad a la publicación. La revisión de una publicación científica supone a su vez una visión sobre el estado de las investigaciones en el presente y futuro de dicha ciencia.

Enrique Cantón de la Universidad de Valencia firma el trabajo titulado *La profesión de Psicólogo del Deporte*, donde considera que la psicología de la actividad física y el deporte se halla razonablemente reconocida. Los elementos básicos que socialmente describen la consolidación de un área son más que patentes: la enseñanza de la materia en las universidades, la existencia de sociedades científicas y profesionales del área, las actividades docentes y científicas frecuentes, o la existencia de materiales, textos y publicaciones –algunas de gran nivel y reconocimiento-. Esta situación estructural se complementa con un lógico aumento de la demanda de intervención profesional en los diversos subcampos, desde el deporte profesional hasta la práctica físico-deportiva, asociada a programas sociales o de salud. La profesión de psicólogo/a del deporte tiene un grado de delimitación y consistencia suficiente como para poder entenderla como un área de especialización de la Psicología, lo que debería comportar su reconocimiento como tal a través de algún proceso de acreditación.

El último trabajo está firmado por Joaquín Dosil de la Universidad de Vigo como presidente de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte (SIPD) con el título “Reflexiones sobre la psicología del deporte iberoamericana” donde hace una breve reseña histórica de la Sociedad. Además, reflexiona sobre los objetivos que se plantean y como inciden en el desarrollo científico de la Psicología del Deporte.

Consideramos que todos estos trabajos dan fe del nivel y la altura de miras que la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte esta generando en esta rama del conocimiento.

Sevilla, Junio 2009



# Prácticas profesionales en psicología del deporte: una experiencia en el Real Betis Balompié S.A.D.

---

**EUGENIO PÉREZ CÓRDOBA**  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

## RESUMEN

Lo que aquí presentamos es un programa de prácticas del Máster de Psicología de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Sevilla, que se ha realizado con el doble objetivo de servir de prácticas a sus alumnos y de ser útil en la preparación psicológica de los escalafones inferiores del Real Betis Balompié S.A.D. En este programa de prácticas se ha pretendido que los alumnos adquieran las diferentes competencias profesionales que un psicólogo del deporte debe conseguir durante su formación para poder ser útil al deporte mediante su quehacer profesional.

Lógicamente, no hemos pretendido ser exhaustivos en el contenido de cada una de las prácticas realizadas, pues sobrepasaría, con creces, el objetivo de un artículo, sino que, más bien, nuestra intención ha sido la de presentar las diferentes competencias que debe adquirir todo profesional de la psicología del deporte, siendo ejemplificadas, cada una de ellas, con un modelo o muestra de lo que se puede realizar, como actividad, para conseguir mejorar esa competencia.

## ABSTRACT

What here present is a program of practices of the Máster of Psychology of the Physical Activity and the Sport of the University of Sevilla, that has realized with the double aim to serve of practices to his students and to be useful in the psychological preparation of the inferior echelons of the Real Betis Balompié S.A.D. In this program of practices has pretended that the students purchase the different professional skills that a psychologist of the sport has to achieve during his training to can be useful to the sport by means of his quehacer professional.

Logically, have not pretended to be exhaustive in the content of each one of the practices realized, since surpasses, with grow, the aim of an article, but that, more well, our intention has been the one to present the different skills that has to purchase all professional of the psychology of the sport, being an example of each one of them, with a model or sample of what can realize, like activity, to achieve improve this skill.

## INTRODUCCIÓN

En este documento pretendemos exponer el trabajo realizado durante las prácticas del Máster de Psicología de la actividad física y el deporte que ha servido como preparación psicológica de los escalafones inferiores del Real Betis Balompié S.A.D.

En este sentido es conveniente explicar que el trabajo realizado ha tenido un doble objetivo:

### Datos de contacto:

Eugenio Pérez Córdoba. Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla.

- De una parte, se trata de un programa de prácticas de Máster, cuya finalidad es la de que los alumnos aprendan el rol profesional del psicólogo del deporte mediante un periodo de prácticas, y,
- De otra, se intenta que las pequeñas intervenciones sean útiles para los equipos y jugadores de la cantera de dicho club.

El trabajo surge de la demanda del propio club para la realización de una intervención psicológica en los escalafones inferiores del club, llegándose al acuerdo de la realización de estas prácticas de manera que sirvieran tanto para la intervención, como para el aprendizaje de los propios alumnos, siendo conscientes de que, de esta forma, la intervención no sería igual a una intervención estrictamente profesional (en el sentido de que los alumnos, pese a ser psicólogos, no tenían aún acabado el Máster), pero que se intentaría atender a las demandas específicas de los entrenadores, siendo el objetivo principal del trabajo el aprendizaje de los alumnos como un aprendizaje práctico, dentro del Máster impartido por la Universidad de Sevilla.

Sirva esta aclaración para argumentar que en este documento solo vamos a presentar lo que “realmente” se llegó a realizar, no lo que podría haberse realizado, a modo de manual, entendiendo que, pese a que hubo actuaciones específicas concretas, éstas fueron adaptadas a las demandas “reales” de los entrenadores y del club, pero siguiendo un plan previo de prácticas a desarrollar. Si el lector está interesado en ver todo lo que se podría realizar en un club le remitimos a otro de nuestros artículos (Morilla et al. 2003) o a los diferentes manuales de psicología del deporte (v.g. Cox, 2008; Dosil, 2002 o Weinberg y Goul, 1996)

Clon la intención de seguir aclarando que este trabajo no pretende ser exhaustivo en lo que se podría hacer, sino que se presentará solo lo que se hizo realmente, es conveniente especificar que el trabajo fue dirigido, fundamentalmente, a entrenadores (y preparadores físicos), realizándose también un trabajo directo con los deportistas, no desarrollándose ningún trabajo ni con los padres ni con la organización.

En cuanto a la duración, tampoco fue un trabajo desarrollado durante toda la temporada, sino que su duración real fue de cinco meses (Febrero a Junio de 2008), abarcando a todos los equipos de la cantera desde cadetes a benjamines, en concreto, un equipo benjamín, dos alevines, dos infantiles y dos cadetes.

A cada equipo se le dedicó una sesión semanal, lo que supuso un total de unas 15 sesiones por equipo.

## OBJETIVOS DEL TRABAJO REALIZADO

Acabamos de comentar que el objetivo general del trabajo fue doble, tratando de ser útiles tanto a los alumnos como a los equipos, si bien es cierto que, a veces, el intentar conciliar ambos pudo resultar algo complicado.

Con todo, el trabajo de prácticas fue diseñado para conseguir las competencias planteadas por la EFPA (European Federation of Psychologist Associations), quien plantea que las funciones o competencias profesionales que deben conseguir los psicólogos son (EFPA, 2009):

- A - Definición de las metas del servicio a realizar
- B - Evaluación psicológica, psicodiagnóstico y peritaje.
- C - Desarrollo de productos y servicios a partir de la teoría y los métodos psicológicos.
- D - Intervención psicológica: prevención, tratamiento y rehabilitación.
- E - Evaluación de programas e intervenciones
- F - Comunicación y compromiso ético.

A todo ello habría que sumarle algunas competencias facilitadoras de su quehacer como profesional.

De esta forma, el alcanzar las diferentes competencias, en base al diseño de un plan de prácticas semanal, primaba sobre el objetivo de ser útiles a la cantera, si bien es cierto que, tanto al evaluar como al intervenir, se intentaban cubrir los objetivos profesionales útiles para los diferentes equipos.

El plan de prácticas (ver tabla 1) fue elaborado de manera que se pudiesen abordar, al menos, las distintas competencias a conseguir, pero teniendo en cuenta que cada plan específico, para cada equipo, debía ser detallado por cada uno de los alumnos, de manera que el director técnico o entrenador, supiera con anticipación el desarrollo de dicho plan.

**Tabla 1.** Cronograma semanal de prácticas.

Mes/Semana	Febrero		Marzo				Abril				Mayo				Junio				
Actividad/semana	1	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
<b>Toma de contacto</b>																			
<b>Evaluación</b>																			
<b>Sesión 1-12 de intervención</b>																			
<b>Evaluación de programa e Informe Final</b>																			
<b>Evaluación continua</b>																			

Con este cronograma se pretendía que el psicólogo fuese uno más del equipo multiprofesional de cada grupo presentando, aunque luego pudiera cambiar de cara a la adaptación a la realidad de cada momento, su plan de actuación (a modo de estrategia, que se diría en terminología deportiva), entendiéndose que, al menos durante las dos primeras semanas se desarrollaría una 1ª sesión de toma de contacto y una 2ª de evaluación (competencias A y B).

Tal vez en un programa real a lo largo de toda la temporada esta fase debiera haber durado más, pero no olvidemos que, por diversas circunstancias, las prácticas comenzaron en Febrero y no en Agosto, como hubiera comenzado un verdadero trabajo profesional.

Las doce semanas siguientes se dedicaron al desarrollo de productos y servicios a partir de la teoría y los métodos psicológicos y a la intervención propiamente dicha (competencias C y D).

Aunque posteriormente desarrollaremos cada uno de estas competencias, baste con señalar ahora que el objetivo principal de esta fase era que los alumnos fueran capaces de desarrollar dichas intervenciones a partir de:

- los conocimientos teóricos obtenidos en el grado y en el posgrado, y
- de las demandas específicas solicitadas durante la primera fase de toma de contacto y evaluación.

Estas intervenciones, que desarrollaremos en el siguiente apartado, como acabamos de mencionar, tenían diferentes objetivos, tales como, por ejemplo, la mejora de la atención, de la cohesión grupal, del control de activación, etc., baste con señalar ahora que los alumnos, previo a su intervención, debían desarrollar la práctica de manera que los entrenadores (y el/la profesor/a de prácticas) tuvieran conocimiento exacto de su desarrollo en el terreno (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Hoja resumen de actividad.

<b>Sesión 4</b>	<b>Control de activación</b>
<b>Objetivo</b>	<b>Disminución de la activación fisiológica.</b>  Cuando los atletas se encuentren con un elevado nivel de activación, deben saber bajar su nivel de activación -medido mediante un pulsómetro- a un nivel de activación óptimo.
<b>Procedimiento</b>	Se valoran una serie de palabras o gestos que produzcan una sensación agradable a cada miembro del equipo (de manera individual) o al conjunto de jugadores (de manera colectiva). Una vez seleccionados los mejor valorados, se le presentan a los sujetos situaciones que les produzcan aumento del nivel de activación (a modo de ansiedad), debiendo los compañeros (o el mismo en sesiones individuales) pronunciarlas en el momento de máxima activación, comprobándose el descenso en la frecuencia cardíaca.
<b>Tiempo</b>	60 minutos
<b>Actividades</b>	1) Lanzamientos de faltas con voces. 2) Errores arbitrales. 3) Fallo de compañeros.
<b>Materiales</b>	Conos, Balones, Petos, Un silbato

El hecho de elaborar un plan de actuación, tanto a largo plazo como a corto plazo es una cosa que todos los profesionales del deporte (incluido el psicólogo) deben elaborar, de manera que haya una planificación, lo mas coordinada posible, de las diferentes intervenciones técnicas, físicas y psicológicas.

No olvidemos que, en el fondo, el psicólogo debe formar parte del equipo técnico y, como tal, tiene que exponer su planificación a medio y largo plazo (para ello se elabora el cronograma, que cada alumno debe ajustar a su equipo) y su adecuación y ajuste específico para cada sesión.

En este sentido, la experiencia didáctica no solo consistía en la puesta en práctica de la posible intervención que sirve como ajuste entre los conocimientos teóricos alcanzados durante la formación y la situación actual donde se debe de aplicar (Pérez Córdoba, 2000), sino que se practicaba también con la elaboración de un pequeño dossier, a modo de diario, de las diferentes actuaciones, que nos debía servir, además, para la última fase de evaluación del programa de intervención.

En este sentido, las dos últimas semanas se dedicaban a la evaluación de los programas e intervenciones y en la elaboración de un informe final que debe entregarse al tutor de prácticas y, posteriormente, al club. Estas fechas se mantenían, excepto para aquellos equipos que, dado que se clasificaban para competiciones de carácter autonómico, debían seguir compitiendo durante el mes de junio, en los que se mantenía el periodo de intervención durante dos semanas más.

## ACTUACIONES ESPECÍFICAS

Una vez enumerados los objetivos generales o competencias, analizaremos con más detalle cada una de estas competencias que se pretenden alcanzar en base a la propuesta del papel profesional realizada por la Federación Europea. No debemos olvidar que el objetivo principal es el de que los alumnos del Máster aprendan a realizar estas funciones para su desarrollo profesional posterior.

### *Definición de las metas del servicio a realizar.*

La primera competencia planteada es la de definir las metas del servicio. En este sentido, el alumno debe estudiar y analizar las necesidades y definir los objetivos de la intervención.

Para ello, debe establecer un buen contacto con el entrenador y el preparador físico de ese equipo, sabiendo que, una buena intervención va a depender, en gran medida, de la posible colaboración y la empatía obtenida durante esta sesión.

Si habláramos de investigación estaríamos mencionando lo que se conoce como “planteamiento del problema” o “definición de hipótesis”.

De cara a esta selección del objetivo de nuestro servicio, hemos de tener en cuenta que el conocimiento que el cuerpo técnico tiene sobre su equipo resulta primordial, pese a que no sepa, con exactitud, mencionar con las palabras técnicas adecuadas al problema que debe tratarse durante la intervención.

Ejemplo de ello es cuando nos mencionan, a su modo, que el delantero está “metiendo pocos goles últimamente”, probablemente debido a problemas de “ansiedad” (otros podrían decir “atención” o “concentración”, etc.) para hacernos ver su deseo de trabajar estos aspectos, cuando, en realidad, lo que nos quiere mencionar es, simplemente, que ese jugador ha bajado su rendimiento pues ha cambiado su comportamiento o “forma” de conducta, con el consiguiente cambio en el resultado, correspondiéndonos a nosotros, definir la/s intervención/es concretas y específicas que ser llevaran a cabo en las siguientes semanas.

Este “primer acercamiento” se considera primordial de cara a establecer un buen contacto con los técnicos, quienes, en principio, no tienen porqué confiar en la labor del psicólogo (en general) o de éste psicólogo (en particular), siendo necesario “ganarse la confianza y credibilidad” del técnico.

De esta contacto (que para una intervención más amplia podría durar más de una sesión) deben surgir los objetivos a conseguir con nuestra intervención (definidos de una forma lo más operativa posible) y las posibles alternativas de actuación.

Esta concreción debe realizarse para poder establecer un adecuado cronograma de actuaciones que se ajuste a la situación en la que se van a aplicar dichos conocimientos (situación deportiva) siempre con base a los conocimientos teóricos (y experiencia, cuando la hubiere) adquiridos a lo largo de la formación.

### *Evaluación psicológica, psicodiagnóstico y peritaje.*

El objetivo de la intervención no debe quedar completamente definido hasta que no se realice una adecuada evaluación, de manera que, aunque temporalmente la EFPA haya puesto esta competencia en segundo lugar, ello no nos debe hacer pensar que primero hay que definir y luego evaluar, sino, que mas bien, lo uno y lo otro van unido, pese a ser dos competencias diferentes.

En este sentido, hay que señalar que se debe realizar una evaluación tanto individual como grupal, pues no debemos olvidar que estamos trabajando con un deporte colectivo. También podríamos evaluar la organización pero, dada el escaso tiempo del que se disponía en este máster, tan solo se dedicó una sesión a la evaluación, pese a que, “lo ideal” hubiera sido realizar una evaluación más completa, que incluyera todos los agentes sociales implicados, implicados padres y entrenadores, aunque esto hubiese sido demasiado trabajo para tan escaso tiempo.

Una propuesta más completa, aunque irrealizable desde un punto de vista realista, contendría una evaluación que incluyera diferentes test y cuestionarios específicos, unas adecuadas entrevistas, registros de observación y registros psicofisiológicos y otras técnicas de autorregistro, con aparatos e instrumentos tanto generales como específicos (una descripción más amplia puede encontrarse en diferentes manuales (v. g. Dosil, 2004; Hernández Mendo, 2005; Mora y Díaz, 2008 u Olmedilla, Garcés de los Fayos y Nieto, 2002)

En cualquier caso no debe hacerse solo una “evaluación del deportista”, sino que se deben tener en cuenta los diferentes contextos y situaciones, pues no olvidemos que debemos realizar una “psicología del deporte” evaluando las diferentes situaciones –entrenamiento, competición- y distintos contextos con suficiente rigurosidad metodológica.

Dicha evaluación, además, debería ser continua, de manera que no solo se establezca una primera y única evaluación a modo de “línea base” en la que se encuentran los comportamientos, sino que se debe realizar una evaluación que incluya la propia intervención y el proceso de cambio.

De hecho, como puede verse en nuestro cronograma (ver tabla 1) esta evaluación continua debe hacerse todas las semanas, pues nos puede servir como diario y como control de la evaluación del proceso de cambio, sin que ésta evaluación del proceso deba conllevar una evaluación igual que la inicial (mismos test y cuestionarios, por ejemplo) sino que, más bien, debe convertirse en un registro del proceso de cambio. En este sentido, no debemos olvidar que debemos evaluar, también, si nuestra intervención “funciona o no”.

Además, y dado que una de las competencias a adquirir es la de la evaluación del programa (en función del objetivo, como expondremos en el punto 2.5), no está de más que nos acostumbremos a llevar este registro diario “a modo de evaluación”.

#### *Desarrollo de productos y servicios. (a partir de la teoría y los métodos psicológicos)*

Es obvio que los Licenciados en psicología conocen las diferentes técnicas psicológicas, pues han pasado por diferentes materias o asignaturas donde se les ha explicado y han debido superar pruebas y exámenes que demuestren su conocimiento sobre dichas técnicas, pero la pregunta que nos debemos hacer es ¿saben realmente ponerlas en práctica? ¿Han adquirido la competencia de desarrollar unos productos específicos a partir de esos conocimientos?

Si habláramos de deportistas, podíamos decir que, a menudo nos encontramos con atletas que, pese a conocer muy bien las diferentes técnicas, siendo capaces de describirlas y ejecutarlas a la perfección, no saben “usarlas” en competición, es decir, no saben ajustar sus ejecuciones técnicas a las situaciones concretas de la competición. O, en una jerga más deportiva, poseen una muy buena técnica pero carecen de la adecuada táctica.

En el caso del psicólogo parece evidente que se le enseñan las técnicas y se les examina suficientemente de ellas, pero la duda surge a la hora de aplicarlas en situaciones concretas, pues la pregunta que se nos plantea es ¿cuándo y cómo aprenden a ajustarlas a las diferentes situaciones concretas?

En nuestra opinión, las prácticas de un máster es el momento idóneo para adquirir esta competencia y aprender a ajustar las técnicas a las circunstancias, es decir, que son estas prácticas las que le sirven para actuar “tácticamente” o con un poco de “tacto” como diríamos los psicólogos.

El objetivo en nuestras prácticas es precisamente ese, que los alumnos aprendan a definir estos servicios o “productos” (siempre tras un buen análisis de los requisitos necesarios para la puesta en práctica de las técnicas) y sepan no solo aplicarlos, sino que aprendan, también, a exponerlos por escrito de manera previa a su aplicación (ver tabla 2).

Mediante esta exposición escrita se pretende que el alumno sea capaz de “diseñar” el servicio o producto que habrá que poner en práctica -que debe ser diseñado en función del contexto específico donde se va a desarrollar- y que sea conocido –y aceptado, si fuese necesario- por el propio entrenador, que es, en definitiva, el director técnico de dicho equipo y quien debe decidir, en definitiva, las actuaciones del equipo multiprofesional, del que el psicólogo, no olvidemos, debe formar parte.

Además del diseño previo, se pretende que el alumno diseñe la evaluación de ese servicio o producto diseñado, pues el objetivo no es sólo que el alumno aprenda, sino, como dijimos, que sea útil a la cantera del club donde se prestan estos servicios.

Ni que decir tiene que el destacar cada una de las técnicas posibles de utilizar no es el objetivo de este trabajo, aunque podríamos desarrollar una lista más o menos exhaustivas de cosas que podrían realizarse, pero, dado que nuestra intención es reseñar lo que se puede hacer en unas 15 semanas, remitiremos a los lectores interesados en ver todas las posible actuaciones en un club a los diferentes manuales donde se desarrollan dichas técnicas (v.g. Buceta, 2007; Cruz, 1997; Garcés de los Fayos, Olmedilla, y Jara, 2006; Martín, 2008; Mora y Díaz, 2008 o Morilla y Pérez Córdoba, 2002)

Queremos volver a recordar que lo importante para la adquisición de esta competencia es el saber adecuar las técnicas a las situaciones, de manera que el producto o servicio desarrollado (a partir de la teoría) sea útil en las circunstancias en las que se va aplicar, y es que como ya hemos comentado en otro lugar (Pérez Córdoba, 1997) las teorías son “generales” mientras que las actuaciones son “concretas y específicas” pudiendo ocurrir que la aplicación de una misma técnica pueda tener resultados diferentes en función del contexto.

No queremos terminar este apartado sin señalar, con Buceta (1998), que las principales habilidades psicológicas necesarias para el deporte son:

- el establecimiento de objetivos,
- la auto-observación y el auto-registro,
- la auto-evaluación del nivel de activación,
- la evaluación objetiva del rendimiento,
- la auto-aplicación de técnicas de relajación y respiración,
- la práctica en imaginación,
- las habilidades atencionales,
- las auto-afirmaciones, auto-instrucciones y el auto-refuerzo,
- las habilidades de control de cogniciones disfuncionales,
- la identificación y consecución del nivel de activación óptimo,
- la preparación personal para la competición y el entrenamiento,
- la aplicación de habilidades para la auto-regulación y el auto-control en la competición y el entrenamiento,
- las técnicas para solución de problemas y toma de decisiones, y
- las habilidades interpersonales.

### *Intervención psicológica: prevención, tratamiento y rehabilitación*

En esta competencia incluye la EFPA la planificación de la intervención, que, como acabamos de comentar, nosotros hemos intentado que alcancen los alumnos cuando diseñan los ejercicios en un escrito que deben plantear al entrenador y al profesor/a de prácticas (ver tabla 2).

En este apartado debemos tener en cuenta que la intervención puede ser indirecta –con respecto al deportista- o directa con el atleta, de manera que podemos trabajar directamente con los jugadores o indirectamente a través de, por ejemplo, el entrenador. En nuestro caso, se propusieron sesiones de tipo directo, dadas las escasas ocasiones de intervención posibles (solo 12).

Pese a todo, y como ya hemos comentado, en todo momento, se mantenía el contacto directo con el entrenador de manera que se intentaba producir, además, una intervención indirecta con respecto a los jugadores.

La intervención directa, por su parte, podía estar orientada hacia la persona o hacia la situación, de manera que se podía trabajar directamente sobre los jugadores, por ejemplo sobre su control emocional, o directamente sobre los estímulos del contexto, por ejemplo, los compañeros o los elementos deportivos –porterías, camisetas, etc.- para mejorar la atención.

En este sentido, y como puede verse en la tabla 2 (en un ejemplo basado en Estrada y Pérez Córdoba, 2008) se diseñaron ejercicios en los que había que plantear el objetivo a conseguir, había que definir las actividades a realizar, cómo se iban a desarrollar, el tiempo a emplear y los materiales necesarios.

De esta forma se desarrollaron ejercicios orientados tanto a fortalecer la cohesión grupal como el control atencional o el emocional, tales como, por poner tan solo algunos, y a modo de ejemplo:

- arbitrar partidos de entrenamiento siendo el árbitro el psicólogo, de manera que podía equivocarse (muy a menudo intencionadamente) y los jugadores debían callar y centrar su atención en el juego en el menor tiempo posible, siendo castigado con tiempo fuera el jugador que protestaba.
- Ejercicios o jugadas de ataque donde el/los jugador/es que hacían de delanteros se situaban entre los defensas y levantaban la mano izquierda o derecha en función de estar “libres de marca”, debiendo el que tenía que pasar la pelota nombrar al jugador con el brazo derecho levantado antes de pasarle el balón, o
- Ejercicios para el fortalecimiento grupal, donde el gol solo era válido, durante los entrenamientos, obviamente, si previamente se habían realizado, al menos, 5 pases entre compañeros.

No es el objetivo de este pequeño trabajo el desarrollar exhaustivamente todos y cada uno de los posibles ejercicios que se pudieran llevar a la práctica, mi siquiera el de hacer un amplio esquema de todas las cosas que se podrían trabajar en un club de fútbol, sino, más bien, hacer ver al lector (y al alumno) que se deben diseñar actuaciones adaptadas a las situaciones reales y a las posibilidades concretas en las que vamos a desarrollar nuestro trabajo.

No debemos olvidar que esta competencia, la de intervención, debe partir de la anterior, en la que deben saber diseñar productos y servicios, a partir de la teoría, pero adaptados a la realidad, de manera que nuestro producto o servicio final sea, realmente, útil y aplicable en dichas circunstancias.

### *Evaluación de programas e intervenciones (en función de objetivos)*

Una nueva competencia que se señala como necesaria en el rol profesional del psicólogo es la de saber evaluar los programas e intervenciones (en función del objetivo).

Ya hemos señalado la importancia de la evaluación inicial (a modo de línea base) y la necesidad de una evaluación continua, pero queremos dejar claro que esta evaluación se debe realizar teniendo en cuenta que había un objetivo que conseguir, de manera que lo que se debe evaluar es el grado de consecución de dicho objetivo (aunque se puedan valorar también otras cuestiones)

Para ello debemos de planificar la evaluación del mismo modo en que planificamos la intervención, y, como puede verse en la tabla 1, a esta labor hay que dedicar todas las semanas un determinado tiempo para poder medir lo que, realmente está aconteciendo, de manera que se pueda, si fuese necesario, modificar la intervención para ajustar los aspectos necesarios de cara a la consecución del objetivo.

Además de medir los determinados cambios, es conveniente un adecuado análisis y valoración del cambio, incluyendo tanto medidas objetivas y cuantitativas como cualitativas y subjetivas.

Esta tarea ha de realizarse en la intervención del mismo modo que se realiza en la investigación mediante el análisis y la discusión de los resultados, si bien es cierto que, en una aplicación real, muy a menudo carecemos de tiempo para llevarla a cabo, pero, a nuestro entender, debemos reservar un tiempo para realizarla pues es imprescindible (o, al menos muy conveniente) de cara a demostrar que el cambio se está produciendo y nuestro trabajo cumple el objetivo pretendido, sirviendo, además para la realización de un adecuado informe final, tal y como propone la EFPA en su última competencia.

### *Comunicación y compromiso ético.*

Toda la información que vamos obteniendo debe servir, como mencionábamos antes, como una evaluación continua que nos permita una adecuada retroinformación a nosotros mismos y a las propias personas interesadas.

No debemos olvidar que la información (y el feedback o retroinformación) pueden producir, en sí mismas, cambios en el comportamiento,

Además de la competencia para poder evaluar y obtener información puntual y continua, se debe adquirir la competencia de elaborar informes, pues todo profesional, tanto de la psicología como de cualquier otra disciplina, debe saber elaborar estos informes finales.

En ellos se podrá comprobar el cambio producido en el comportamiento y la posible influencia de nuestra intervención de cara a la consecución del objetivo, pues si bien es cierto que el psicólogo no es el que gana (o pierde) los partidos, si es cierto que su aportación puede ser importante y debe quedar reflejada en dicho informe, evitando posibles explicaciones debidas “al azar” o la buena o mala suerte.

Si en vez de una intervención hubiéramos realizado una investigación, también tendríamos que haber elaborado un informe a modo de artículo y haberlo presentarlo en una revista o congreso.

Este “producto final” tiene el objetivo de hacer ver a deportistas, entrenadores y club –y a nosotros mismos-, el resultado de nuestro trabajo, sirviendo, además, de adecuado feedback y de análisis de posibles líneas futuras de intervención e investigación.

## **OTRAS COMPETENCIAS FACILITADORAS**

Además de las competencias arriba indicadas la EFPA propone que el profesional de la psicología debería adquirir otras competencias que pueden facilitar su labor profesional. Estas competencias facilitadoras serían:

- a) *Estrategia profesional*: dado que, al igual que cualquiera de deportistas, no solo se deben aprender técnicas y adecuar al contexto (táctica) sino que se debe saber planificar previamente su posible intervención (con una adecuada estrategia)
- b) *Desarrollo profesional continuo*: No debemos olvidar que el entrenamiento de los deportistas debe ser continuo, no basta con haber aprendido algo a primeros de temporada o durante la pretemporada, el profesional de la psicología también debe cuidar su desarrollo profesional continuo.
- c) *Relaciones profesionales*: Si alguien debe trabajar en equipo, además de los deportistas de equipo, es el psicólogo del deporte ya que, no debemos olvidar que es un miembro de un equipo multiprofesional. En este sentido es conveniente que se adquieran y desarrollen buenas relaciones profesionales.
- d) *Investigación y desarrollo*: Ya hemos expuesto antes la necesidad de una adecuada relación entre la investigación y la aplicación, por lo que no abundaremos en el argumento, baste con señalar que la aplicación requiere de una adaptación al contexto (a modo táctico) y que solo si somos buenos analistas psicológicos podremos hacer esta adaptación adecuadamente.

- e) *Marketing y ventas*: No se puede ser un profesional sin “venderse adecuadamente”, en el sentido profesional del término, claro, por lo que aprender a elaborar adecuados programas e informes forma parte de las competencias necesarias y de las facilitadoras.
- f) *Gestión de la responsabilidad profesional*: Esta competencia junto con la siguiente supone una adecuada gestión de una práctica profesional responsable y ética, existiendo un código deontológico en el Colegio Profesional.
- g) *Gestión de la práctica*: siendo necesario saber gestionarla, en todos los sentidos.
- h) *Garantía de calidad*: No es necesario añadir nada a esta competencia, pero es obvio que el trabajo profesional ofertado debe cumplir unos mínimos de calidad.
- i) *Auto reflexión*: Por último (o tal vez podría decirse lo primero y lo intermedio también) se requiere, como competencia muy conveniente, del uso de la reflexión, tanto para elaborar adecuadas estrategias profesionales como para la adecuación “táctica” de las técnicas, como para el análisis de los contextos y la evaluación de la intervención.

## REFERENCIAS

- Buceta, J.M. (1998): *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Buceta, J.M. (2007): *Estrategias psicológicas para entrenadores de deportistas jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Cox, R.H. (2008): *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cruz, J. (Ed) (1997): *Psicología del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Dosil, J. (2002): *El psicólogo del deporte: asesoramiento e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Dosil, J (2004): *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Estrada, O. y Pérez Córdoba, E. A. (2008): Palabras e imágenes positivas en la respuesta de ansiedad en deportistas de competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1), 31-45.
- Garcés de los Fayos, E.; Olmedilla, A. y Jara, P. (2006): *Psicología y deporte*. Murcia: Diego Marín.
- Hernández Mendo, A. (2005): *Psicología del deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Martin, G.L. (2008): *Psicología del deporte: guía práctica del análisis conductual*. Madrid: Pearson.
- Mora, J. A. y Díaz, J. (2008): *Control del pensamiento y sus estrategias en el deporte*. Madrid: EOS.
- Morilla, M y Pérez Córdoba, E. A. (Coor) (2002): *Entrenamiento de la atención y concentración en el fútbol: ejercicios para su mejora*. Sevilla: Difusión Gráfica.
- Morilla, M.; Pérez Córdoba, E.; Gamito, J.M.; Gómez, M. A.; Sánchez, J. E. y Valiente, M. (2003): Planificación psicológica de la cantera del Sevilla F. C. S. A. D.: Organización, funcionamiento y programa deportivo-formativo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3(2), 17-34.
- Olmedilla, A.; Garcés de los Fayos, E. y Nieto, G. (Coor) (2002): *Manual de psicología del deporte*. Murcia: DM.
- Pérez Córdoba, E. A. (1997): El comportamiento y su análisis en el deporte: de la práctica a la teoría (y viceversa). *Revista de Psicología del Deporte*, 11(6), 115-125.
- Pérez Córdoba, E. A. (2000): Teoría y práctica: tan diferentes y tan parecidas. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 181-191.
- Weinberg, R.S. y Gould, D, (1996): *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- EFPA (2009): <http://www.europsy.cop.es/index.php?page=competencias> (28/06/2009)

# Experiencia de implantación de un servicio de psicología del deporte en la cantera de un club de fútbol profesional

---

**ISABEL DÍAZ CEBALLOS Y MILAGROS ESTRADA SÁINZ**

EQUIPO TÉCNICO DE PSICÓLOGOS DEL REAL RACING CLUB DE SANTANDER S.A.D.

## RESUMEN:

El presente artículo ilustra la implantación y puesta en marcha de un Servicio de Psicología en la cantera de un club de fútbol profesional como es el Real Racing Club de Santander. Se lleva a cabo la descripción del bagaje seguido desde la toma de contacto con el club hasta el momento actual en el que el trabajo se encuentra en proceso de consolidación. Se describen tanto los objetivos de trabajo psicológico que se pretenden conseguir con los distintos colectivos: cuerpo técnico, jugadores y padres/madres, como las técnicas que se desarrollan para tal fin. Para finalizar, se muestran una serie de conclusiones y propuestas de futuro para la mejora del Servicio dentro del club.

**Palabras clave:** Psicología y fútbol; servicio de psicología; fútbol base; cuerpo técnico.

## ABSTRACT:

This article illustrates the introduction and set up of a Psychology Service at the grassroots of a professional football club such as Real Racing Club of Santander. Steps taken from the first meetings with the club, to present time will be described. Work at present is in the process of being consolidated. The goals of psychological work with the various target groups (coaching staff, players, and families) are also described, as well as the psychological techniques involved. Finally, up to date conclusions, and future proposals for improving the grassroots psychology service in the club are gathered.

**Keywords:** Psychology and football (soccer); psychology service; grassroots football; coaching staff.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende ser una muestra del Proyecto de Servicio de Psicología en el Real Racing Club de Santander S.A.D. Se inicia en los pormenores de su presentación y aprobación en el Club en 2005, para posteriormente comentar el desarrollo del mismo a partir de la temporada 2005/06, momento en que se implanta en el club.

### Datos de contacto:

Isabel Díaz Ceballos y Milagros Estrada Sáinz. Asociación Cantabra de Psicología del Deporte. Email: [apdcantabria@gmail.com](mailto:apdcantabria@gmail.com)

El objetivo del presente documento es detallar los pasos a seguir a la hora de introducir la figura del Psicólogo deportivo en una institución deportiva. Todo ello desde un marco interdisciplinar y con un proyecto de servicio específico. Así mismo se pretende ilustrar el trabajo diario con la base de un club de fútbol profesional. Para ello se incluyen en los anexos algunos materiales de actividades desarrolladas con deportistas, entrenadores o padres/madres a lo largo del proceso.

Finalmente, en el último apartado se apuntan algunas conclusiones generales sobre la experiencia del trabajo realizado y la situación actual del Servicio de Psicología en "El Racing".

## **OBJETIVOS**

### ***Contexto e importancia del servicio psicológico para las categorías inferiores en un club de fútbol***

Uno de los objetivos que se plantean en la etapa de formación del futbolista es el desarrollo armónico de todas las cualidades necesarias para la futura alta competición. Todo ello requiere de una minuciosa planificación. En este sentido se ha configurado nuestra propuesta intentando el seguimiento y mejora de aquellos aspectos psicológicos que acompañan e inciden en un correcto desarrollo del futbolista tanto en su vertiente más deportiva como en la humana (Morilla, Pérez Córdoba, Gamito, Gómez, Sánchez y Valiente, 2003).

Hablar de iniciación deportiva es, entre otros temas, abordar la figura del entrenador, el técnico como modelo de comportamiento, las relaciones de este con el futbolista y su familia, y la figura del joven deportista, su motivación, formación, aprendizaje, desarrollo evolutivo, etc. No se debe olvidar que en las categorías inferiores además de resultados competitivos y de formación deportiva, se debe tener siempre presente al joven como individuo. Éste tiene potencialidades que han de desarrollarse y ser educadas tomando como eje prioritario su formación y su desarrollo integral como deportista (Cruz, Boixadós, Torregrosa, y Mimbrero, 1996). Las categorías inferiores constituyen la cantera de futuros deportistas profesionales. Un trabajo metódico y sistemático en todas las áreas de intervención (incluida la psicológica) en estas categorías, suele tener como recompensa posterior una mejora en el rendimiento competitivo. Aquí se contempla el fomento de la salud y la calidad de vida del joven futbolista, apoyándose en todas aquellas intenciones que tienen por fin el análisis, estudio, y valoración de acontecimientos que son relevantes en el fútbol y cuyas conclusiones podrían aportar verdaderos avances en los equipos, tanto en su vertiente más deportiva como en la humana y de desarrollo personal (Vives y Garcés de los Fayos, 2003).

### ***Objetivo y alcance de la propuesta***

Nuestro objetivo es desarrollar una actividad planificada (proactiva) inserta en el cuerpo técnico y al mismo tiempo atender a las demandas específicas de los diferentes colectivos (reactiva) (Buceta, 1998). Todo ello desde una integración del trabajo psicológico en los espacios físicos y dinámicas de funcionamiento ya existentes. Para ello, entre otras cosas, pretendemos que tanto técnicos como jugadores, etc. comprendan y valoren las aportaciones del profesional de la psicología al rendimiento deportivo.

El tiempo de dedicación acordado con el Club la primera temporada (2005/06) fue de un total de 10 horas semanales. Inicialmente tres psicólogos llevaron a cabo el trabajo, posteriormente el número se redujo a dos. Posteriormente, en base a la experiencia de la primera temporada, la siguiente (2006/07) el tiempo de dedicación se dobló a 20 hrs.

Los equipos que componen "la Cantera" son: Alevín A y B, Infantil A y B, Cadete A y B, Juvenil B (L.Nacional), Juvenil A (D.Honor) y Racing B (2ªB). Éste último se nutre fundamentalmente de jugadores formados en la cantera del club así como de fichajes de otros clubes.

Cada profesional se encargó a lo largo de la temporada de los equipos previamente asignados, cinco y cuatro respectivamente. El trabajo se desarrolla bajo la supervisión del Coordinador de

Fútbol Base con el que se mantienen reuniones periódicas tanto formales como informales. Después de la presentación formal con el colectivo de entrenadores y deportistas, cada psicóloga contactó individualmente con los entrenadores de cada equipo en las instalaciones deportivas. Los primeros puntos a consensuar fueron el tiempo de dedicación, los horarios y lugares de trabajo,... y, muy importante, ponernos a su servicio para observar, formar, informar o intervenir en función de las necesidades que ellos detecten.

Introducir profesionales nuevos en un sistema cuyo funcionamiento lleva mucho tiempo establecido es complejo. Los detalles más pequeños pueden generar dificultades. Es necesario estudiar bien las dinámicas, hábitos y lugares. Integrar el servicio requiere de tiempo. Éste fue el objetivo prioritario del primer trimestre de la temporada 2005/06. Posteriormente, a partir de una adecuada integración del servicio, los objetivos principales sobre los que se asentaría el mismo fueron:

- Realizar una actividad planificada inserta en un equipo de trabajo interdisciplinario, con la anuencia del cuerpo técnico: entrenadores, preparadores físicos, delegados y psicólogas.
- Atender a las demandas de los distintos colectivos que pudiesen surgir durante la temporada.
- Contribuir en el desarrollo de las habilidades psicológicas y sociales inherentes a la práctica del fútbol.
- Colaborar en la formación integral de los deportistas desde la base.

La temporada 2005/06 los colectivos a los que se presta el servicio son: entrenadores y cuerpo técnico, deportistas y padres/madres. Posteriormente, la propuesta se amplió a todos los colectivos que directa o indirectamente integran el Club: Servicio Médico, Junta Directiva, Personal del club, Peñas y aficionados, etc. Actualmente, los principales colectivos que reciben atención son entrenadores y jugadores.

El eje principal del trabajo psicológico con los futbolistas es el entrenador. Por ello, las diversas actividades a realizar deberán contar siempre con su colaboración y visto bueno. Además, serán coherentes con el trabajo físico, técnico y táctico.

La prestación del servicio está en función de la temporada por lo que se rige por el calendario establecido a tal efecto desde el Club.

## **MÉTODO**

### ***Como se llega al Real Racing club de Santander S.A.D***

Cabe decir que en el momento de contactar con "El Racing" éste no disponía de la infraestructura de un Servicio de Psicología. No obstante, se trata de un Club con experiencia previa en el campo de la Psicología aplicada al deporte. El camino a través del cual se contacta con la entidad fue el siguiente. En Cantabria contamos con la Asociación Cántabra de Psicología del Deporte (APD-Cantabria) que retoma su actividad en el año 2004 (su origen data de 1986). En el verano de 2005, desde la Asociación se establece contacto con el Club. Y en base a la necesidad de dar una formación integral a los deportistas, a petición de éste, presentamos un anteproyecto de creación de servicio para atender a las Secciones Inferiores del mismo.

Con objeto de recoger toda la información para desarrollar una propuesta adaptada a las necesidades existentes, se mantuvieron una serie de reuniones entre los responsables de la entidad y la APD. Esto nos permitió elaborar un anteproyecto ajustado que recogía todo lo relativo a objetivos, líneas de intervención, colectivos de referencia, aspectos organizativos, etc.

### ***Integración del servicio en la estructura y funcionamiento de la cantera***

Cómo ya se ha comentado previamente, las secciones inferiores que componen ésta cantera constan de nueve equipos. El trabajo con estos nueve equipos, es realizado por las dos psicólogas que componen el servicio. Los criterios que se siguen para dividir el trabajo de atención con los equipos son las preferencias de las profesionales en cuanto a grupos de edad de los deportistas,

dada la formación o experiencia previa en otros ámbitos de la psicología (las profesionales provienen del campo de la psicología clínica y la educativa). Es importante tener en cuenta que el profesional de referencia de cada equipo sea al mismo a lo largo de la temporada. Pueden realizarse actividades con otros profesionales o conjuntas, pero es clave reforzar la relación de confianza, tanto con el cuerpo técnico como con los deportistas.

Una vez en posesión de los horarios y organización de los entrenos se acuerda con cada cuerpo técnico la distribución del tiempo y horario de atención psicológica semanal (al comienzo de la temporada). Iniciamos el trabajo con una buena parte del tiempo dedicada a la observación de entrenos, rutinas y dinámicas que se producen tanto en el grupo como entre los integrantes del cuerpo técnico. El "Tiempo de disposición" del Servicio la presente temporada 2008/09 es de aproximadamente 20 hrs. semanales. Todos los equipos tienen una sesión semanal en grupo con la psicóloga, a excepción de los más pequeños que es quincenal.

Cada miembro del equipo de psicólogos trabaja a lo largo de la temporada tanto de forma grupal como individual con los jugadores y con los entrenadores. El tipo de intervenciones se resume en lo siguiente:

- Presencia en entrenamientos y competiciones.
- Colaboración con el cuerpo técnico de cada equipo.
- Formación a entrenadores.
- Trabajo con el equipo: entrenamiento en habilidades psicológicas básicas.
- Trabajo grupal con el equipo y con sus entrenadores.
- Demandas individuales.
- Asesoramiento psicológico general.

La media de tiempo de atención directa pre-establecida a los jugadores, principalmente en grupo, es entre media hora y una hora semanal. Como norma general, antes de entrenar. A continuación de cada sesión la psicóloga acude con el equipo al campo. El trabajo específico con los entrenadores tiene lugar antes, durante o después de la sesión con el grupo. En sala o en el campo, según las necesidades. Lo más frecuente es que para poder atender a dos equipos antes de entrenar cada profesional dedica aproximadamente 4 horas en una tarde. En las instalaciones los entrenos están organizados en dos turnos. A las 16.15 y a las 18.15. La atención individual con los distintos colectivos es variable en horarios, lugares y tiempo de disposición.

Los talleres formativos con entrenadores, de una hora y media de duración, tienen lugar cada dos meses.

Con los padres/madres se llevan a cabo talleres formativos. Para facilitar la asistencia se hace coincidir el horario con el del entreno de sus hijos. Son los padres y madres de jugadores alevines e infantiles los que acuden de forma más regular.

La ubicación base del servicio son las instalaciones del club para entrenamientos de la base y la primera plantilla. Teniendo lugar las intervenciones a pie de campo, en un vestuario o en espacio habilitado por el club para éste fin. Ocasionalmente se presta el servicio en los Campos de Sport de "El Sardinero". Por otro lado, y como parte del trabajo, las psicólogas asisten a competiciones de liga, torneos, etc. La media de asistencia a partidos es de uno por equipo al mes.

El trabajo de los psicólogos sigue los canales previamente establecidos para tal fin (siendo el entrenador el eje de las demandas), no obstante en algunas ocasiones son los propios jugadores los demandantes de atención psicológica directamente al servicio. El contacto telefónico y correo electrónico resultan de gran utilidad en el trabajo tanto con entrenadores como con deportistas.

Cabe decir que, en ocasiones, los tiempos se ven modificados ya que las demandas semanales pueden variar en función del calendario escolar, la competición, las actividades planificadas de formación de padres o entrenadores, el trabajo individual con jugadores, las actividades relacionadas con el primer equipo, etc.

La temporada 2006/07 se planteó un "*Espacio de Psicología del Deporte*". En él, los jugadores, entrenadores o padres/madres, pueden solicitar atención y plantear cuestiones propias relaciona-

das con el deporte ó que puedan influir en el desarrollo deportivo y personal. Las demandas para este servicio pueden realizarse durante el tiempo que las profesionales pasan en las instalaciones y se ajustan evitando interferencias con los horarios de atención a los equipos. Actualmente, las demandas de atención se producen de forma natural y no parece necesario plantear un espacio así.

### **Desarrollo de Actividades: “El trabajo psicológico”**

El trabajo psicológico se integra en el día a día de las secciones inferiores del Club. A continuación se exponen cuales son las actividades que se realizan con los diferentes colectivos, para cumplir con los objetivos de los que parte el servicio. Además, en lo relativo a trabajo con los jugadores, destacamos los objetivos específicos para cada una de las categorías y las técnicas de trabajo.

#### **A) CON LOS ENTRENADORES**

Pretendemos que el psicólogo deportivo de las secciones inferiores desarrolle su trabajo como parte integrante del cuerpo técnico. Por ésta razón, y porque los entrenadores son nuestro principal punto de referencia, son ellos los que a final de temporada evalúan la atención recibida por sus respectivos equipos.

TALLERES FORMATIVOS BIMENSUALES:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estilos de liderazgo y toma de decisiones”</li> <li>• “Discusión del artículo 20 maneras de Motivar a un equipo”</li> <li>• “Atención y concentración”</li> <li>• “Manejo de grupos y autocontrol”</li> <li>• “Establecimiento de objetivos y evaluación del rendimiento”</li> </ul>
COLABORACIÓN EN EL ENTRENAMIENTO Y LA COMPETICIÓN:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoramiento en la planificación de entrenos y competiciones.</li> <li>• Acompañamiento psicológico.</li> <li>• Discusión de casos individuales.</li> <li>• Observación y <i>feedback</i> de sus intervenciones.</li> <li>• Asesoramiento en pautas de actuación, transmisión de instrucciones y dirección de grupos.</li> <li>• Establecimiento conjunto de objetivos deportivos y psicológicos.</li> <li>• Entrenamiento en Habilidades psicológicas: atención-concentración, control de activación, motivación, auto-confianza.</li> </ul>

## B) CON LOS JUGADORES

PORTEROS	
OBJETIVOS	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la atención y concentración tanto en entrenamiento como en competiciones.</li> <li>• Instaurar el control de la activación durante las competiciones. Regular el nivel de activación.</li> <li>• Mejorar la autoconfianza</li> <li>• Mejorar el control mental de los porteros.</li> <li>• Mejorar la comunicación con los compañeros en los partidos.</li> <li>• Mantener un seguimiento con los técnicos y coordinador del entrenamiento de porteros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de objetivos: a corto, medio y largo plazo, orientados a rendimiento.</li> <li>• Entrenamiento en ejercicios de mejora de atención y concentración durante los entrenamientos.</li> <li>• Entrenamiento en relajación y respiración abdominal. Control de la activación: aumento o disminución, regulación de la activación a lo largo del juego.</li> <li>• Entrenamiento en parada de pensamiento y auto-instrucciones.</li> <li>• Detener y aplazar los pensamientos negativos.</li> <li>• Generar y utilizar Autoinstrucciones.</li> <li>• Mejorar la autoconfianza: recuerdo de situaciones positivas.</li> <li>• Elaborar material con entrenadores y porteros en grupo. Manual Básico de Comunicación I, 1º palabras clave y comunicación.</li> </ul>

El trabajo con porteros puede tener lugar tanto con sus respectivos equipos, como de forma específica en sesiones de trabajo con los porteros, de forma individual y muy en especial a través de sus entrenadores de porteros.

ALEVINES E INFANTILES	
OBJETIVOS	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar el nivel de motivación tanto en entrenamientos como competiciones.</li> <li>• Promover un programa psicoeducativo en habilidades psicológicas básicas.</li> <li>• Entrenar en habilidades psicológicas básicas adaptadas a su nivel cognitivo.</li> <li>• Mantener una adecuada cohesión dentro del equipo. Mejorar la comunicación dentro del grupo.</li> <li>• Establecer un control de la ansiedad y el estrés en situaciones deportivas.</li> <li>• Mejorar la concentración en situaciones deportivas y en el desarrollo y aprendizaje de nuevas habilidades.</li> <li>• Mejora de la autoconfianza.</li> <li>• Trabajar en desarrollo de valores a través del deporte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de economía de fichas: <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Alevín: aprendizaje de habilidades técnicas y desarrollo de colaboración y cooperación en el grupo.</li> </ul> </li> <li>• Adaptar con dibujos y viñetas las técnicas psicológicas básicas.</li> <li>• Cohesión de grupo mediante juegos y actividades programadas de dinámicas grupales.</li> <li>• Llevar a cabo diarios de competición, para que desarrollen criterios objetivos de actuación.</li> <li>• Técnicas de relajación muscular y de respiración profunda.</li> <li>• Técnicas de control de pensamientos negativos y autoinstrucciones.</li> <li>• Técnicas para la mejora de la toma de decisiones.</li> <li>• Técnicas para el afrontamiento de errores.</li> <li>• Seguimiento de competiciones.</li> <li>• Desarrollo de habilidades comunicativas dentro del equipo.</li> <li>• Actividades para el desarrollo de valores a través del deporte.</li> </ul>

Los objetivos y las actividades a desarrollar con ambas categorías son básicamente idénticos aunque las actividades se ajustan al momento de desarrollo deportivo y personal. Durante la temporada pueden variar según las necesidades.

De cara a futuras temporadas, se plantea la posibilidad de realizar un “Cuaderno de actividades” (siguiendo la idea con la que ya se trabaja en otros clubes) que posean desde el comienzo de la temporada y sobre el que se asentarán los conocimientos teóricos de las variables psicológicas que se desarrollarán en los entrenamientos y competiciones.

CADETES	
OBJETIVOS	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar el nivel de motivación tanto en entrenamientos como competiciones: establecer objetivos.</li> <li>• Mantener una adecuada cohesión dentro del equipo.</li> <li>• Mejorar la comunicación del grupo.</li> <li>• Establecer un control de la ansiedad y el estrés en situaciones deportivas.</li> <li>• Mejorar el control de la impulsividad y autocontrol.</li> <li>• Mejorar la concentración en situaciones deportivas.</li> <li>• Mejorar la autoconfianza.</li> <li>• Apoyar en la preparación de las competiciones.</li> <li>• Apoyar en los estudios (A petición individual)</li> <li>• Manejar niveles de presión en situaciones deportivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir Objetivos, hacer un plan pretemporada-competición menor-competición mayor.</li> <li>• Dinámicas grupales.</li> <li>• Seguimiento de competiciones.</li> <li>• Desarrollar y ejecutar planes de Control de pensamientos y atención.</li> <li>• Entrenamiento en respiración abdominal.</li> <li>• Control impulsividad.</li> <li>• Elaboración de planes de Preparación de competiciones.</li> <li>• Visualización.</li> </ul>

Hasta este momento la importancia otorgada a la competición es relativa. Desde el servicio se insiste en los objetivos de ejecución o rendimiento por encima de los de resultado. No obstante a partir del segundo año cadete, se comienza a dar más valor a la competición como resultado. Por ello tanto el análisis post-competición y la definición de objetivos competitivos y de afrontamiento de los partidos, cobrará mayor protagonismo en el trabajo psicológico.

JUVENILES	
OBJETIVOS	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar el nivel de motivación tanto en entrenamientos como competiciones.</li> <li>• Mantener una adecuada cohesión dentro del equipo.</li> <li>• Mejorar la comunicación dentro del grupo.</li> <li>• Establecer un control de la ansiedad y el estrés en situaciones deportivas.</li> <li>• Mejorar el control de la impulsividad.</li> <li>• Mejorar la concentración en situaciones deportivas.</li> <li>• Mejorar la autoconfianza.</li> <li>• Preparar psicológicamente las competiciones.</li> <li>• Recuperar mediante relajación el sobreesfuerzo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de Objetivos deportivos y psicológicos.</li> <li>• Dinámicas grupales. Mejora de la comunicación dentro del equipo (Códigos de comunicación)</li> <li>• Seguimiento de competiciones.</li> <li>• Ejecutar planes de Control de pensamientos.</li> <li>• Planificar en los entrenamientos ejercicios de mejora atención y concentración.</li> <li>• Entrenamiento en relajación muscular</li> <li>• Entrenamiento en respiración abdominal.</li> <li>• Control impulsividad: programa de reducción de faltas (Olmedilla, Lozano y Andreu, 2001)</li> <li>• Elaboración de planes de Preparación de competiciones.</li> <li>• Establecer rutinas pre-competitivas, competitivas y post-competitivas.</li> <li>• Entrenamiento en visualización.</li> <li>• Trabajo individual.</li> </ul>

EQUIPO FILIAL (2ª B)	
OBJETIVOS	TÉCNICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la motivación básica.</li> <li>• Adquirir una adecuada Cohesión de grupo.</li> <li>• Mejorar el Control de activación: Conseguir el nivel apropiado de activación según las demandas de la actividad.</li> <li>• Mejorar niveles de atención y concentración.</li> <li>• Mejorar el Control mental, control de pensamientos.</li> <li>• Mejorar el control de impulsos, reducir faltas a lo largo de la temporada.</li> <li>• Preparar las competiciones</li> <li>• Mejora de la auto-confianza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de objetivos a corto, medio y largo plazo.</li> <li>• Mantener objetivos individuales y ponerlos en común con objetivos grupales.</li> <li>• Planificación de objetivos: Desarrollo de objetivos de mejora.</li> <li>• Definir roles y adquirir compromisos individuales y de grupo.</li> <li>• Entrenamiento en técnicas de relajación:</li> <li>• Respiración abdominal</li> <li>• Relajación diferencial</li> <li>• Trabajo en focalización de atención en estímulos relevantes para la tarea.</li> <li>• Diseñar ejercicios durante los entrenamientos, para el desarrollo de la atención y la concentración.</li> <li>• Entrenamiento en visualización ó práctica imaginada.</li> <li>• Practica de parada de pensamiento y Entrenamiento en auto-instrucciones.</li> <li>• Entrenamiento en técnicas de autocontrol: Programa de reducción de faltas.</li> </ul>

El trabajo con el equipo Juvenil División de Honor y el Filial se desarrolla en grupos pequeños principalmente “por líneas”, además se realiza un mayor seguimiento individual. Desde la temporada actual la atención individual de los jugadores del filial puede ejercerla indistintamente una u otra profesional a petición del jugador o de la psicóloga.

JUGADORES LESIONADOS
<p>Desde el servicio de psicología y en colaboración con el servicio médico (médicos y fisioterapeutas) así como con los preparadores físicos y recuperadores del club. Se lleva a cabo el apoyo y el trabajo psicológico con los jugadores lesionados. Para ello se pone en marcha un protocolo de actuación que tiene su origen en el momento en que ocurre la lesión y finaliza en el momento de la reincorporación.</p>
<p>Los objetivos de este trabajo con lesionados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar el afrontamiento de la nueva situación deportiva, apoyo en el manejo de posibles repercusiones psicológicas.</li> <li>• Apoyar a los jugadores en el proceso de recuperación de lesiones.</li> <li>• Evitar la desvinculación del equipo.</li> <li>• Prevención de estrés, ansiedad y depresión.</li> <li>• Desarrollar apoyo socio-emocional durante el período lesión-recuperación.</li> <li>• Apoyar en la reincorporación.</li> </ul>

### C) CON LOS PADRES Y MADRES

El trabajo desarrollado con los padres/madres, se ha llevado a cabo mediante sesiones grupales en las cuales se han tratado diferentes temas de utilidad en el apoyo y desarrollo de sus hijos como jóvenes deportistas. Además, se han llevado a cabo intervenciones individuales con algunos padres por situaciones concretas con sus hijos.

TEMAS TRABAJADOS CON LOS PADRES Y MADRES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los padres y del deporte de iniciación.</li> <li>• Deporte base de competición.</li> <li>• El autocontrol en las competiciones.</li> <li>• Las expectativas sobre los hijos. El estrés de los jóvenes deportistas.</li> <li>• Los padres: el jugador numero 12.</li> </ul>
PRESENTACIÓN DEL DIPTICO: "ENSÉÑALES A CRECER DEPORTIVAMENTE"
<p>Es entregado a todos los padres de los jugadores alevines al incorporarse al club y se promueve como guía de actuación con sus hijos deportistas.</p> <p>Los objetivos y contenidos que recoge son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar e informar sobre qué es la Psicología del Deporte y las funciones del psicólogo deportivo.</li> <li>• Significar la realidad deportiva como vehículo formativo y su contribución al desarrollo de niños y jóvenes.</li> <li>• Informar sobre los comportamientos a mantener en entrenamientos y competiciones, así como antes y después de las mismas.</li> <li>• Facilitar pautas en relación al control emocional.</li> <li>• Asesorar en aspectos de relación con sus hijos (comunicación, desarrollo de expectativas, exceso de presión, etc.)</li> <li>• Señalar la importancia de su papel como modelos de comportamiento para sus hijos/as, muy especialmente en todo lo relativo a la Deportividad.</li> </ul>

## CONCLUSIONES

En primer lugar, cabe destacar la implantación satisfactoria del Servicio de Psicología en las Secciones Inferiores del Real Racing Club de Santander. Dicho servicio se ha llevado a cabo desde la temporada, 2005/06, 2006/07 y 2008/09. En 2007/08 se vio interrumpido por motivos económicos. Actualmente, nuestro objetivo es el mantenimiento y consolidación del mismo. Inherente a la satisfactoria implantación se encuentran cumplidos los objetivos de aceptación del psicólogo del deporte como parte integrante del cuerpo técnico cuyas intervenciones contribuyen al rendimiento deportivo. Es necesario aclarar que en el caso de plantillas profesionales el planteamiento del trabajo es "a demanda" y aunque el psicólogo puede mantener contacto tanto con técnicos como con jugadores, el sistema de trabajo es diferente al de la base.

A continuación se enumeran algunas de las conclusiones alcanzadas y propuestas complementarias para el futuro:

- Es fundamental partir de un programa de trabajo con objetivos y actividades específicos, pero es imprescindible llegar a un equilibrio entre rigor y flexibilidad en el trabajo para un adecuado seguimiento de individuos y grupos. La atención y respuesta a las demandas surgidas en el día a día, demuestra ser un complemento necesario a la planificación.
- Se observa la necesidad de realizar una planificación más estructurada mediante objetivos, junto con el resto del cuerpo técnico de cada uno de los equipos. Esto supondrá una mayor colaboración, mejor organización y realizar un trabajo más productivo. Aunque, en esencia, los objetivos por categorías se mantienen para posteriores temporadas, es necesaria la realización de programas específicos breves sobre objetivos priorizados.
- Dentro de los objetivos a desarrollar en el futuro, se encuentra llevar a cabo un programa estructurado de prevención de lesiones. Para desarrollarlo, se hace necesario un trabajo interdisciplinario con los servicios médicos y los preparadores físicos. (Buceta, 1998; Olmedilla, García y Martínez, 2006)
- El hecho de ser dos profesionales es de gran utilidad para una adecuada atención y seguimiento de los equipos debido a sus horarios de entreno y competiciones.

- La disposición y colaboración por parte de los entrenadores ha sido muy favorable y el clima de comunicación constante. Debemos mantener el trabajo y compromiso con el grupo, tanto de técnicos como de deportistas, consolidando la experiencia previa.
- En ésta última temporada 2008/09 hemos establecido contacto con la Primera Plantilla. Principalmente a través del programa de “Padrinos” en el que (siguiendo la iniciativa de otros clubes) jugadores de la misma visitaban y servían de modelo a los equipos de la base. Ha sido una experiencia muy satisfactoria para todos.
- Debemos trabajar más sobre el apoyo a los estudios. Manteniendo mayor contacto con el departamento de orientación del IES de los jugadores alojados en la residencia. Además de apoyar a los jóvenes deportistas en la organización del tiempo de estudio mediante “Talleres de Técnicas de Estudio”.
- Para sucesivas temporadas se retomarán los talleres-formativos con entrenadores en un formato más adaptado a sus necesidades y tiempo de disposición.
- La evaluación del Servicio de Psicología la realizan los entrenadores al final de cada temporada y es entregada al Coordinador de la base. Además, al final de la primera y segunda vueltas, los jugadores pueden comentar de forma anónima lo que opinan sobre el cuerpo técnico y los entrenamientos. Hasta el momento, ambos sistemas de evaluación y recogida de información resultan de utilidad.
- En el futuro, nos gustaría realizar una campaña de concienciación de la población general hacia el deporte de iniciación: relaciones padres-hijos. La propuesta del servicio de psicología junto con la Asociación Cántabra de Psicología del Deporte, consiste en incluir de forma regular el díptico realizado para los padres de los jugadores de las categorías inferiores, en la revista que se entrega en los partidos de primera división. El objetivo de esta propuesta es hacer llegar la importancia de la relación entre padres e hijos en las competiciones deportivas. La transmisión de valores de respeto y ayuda entre los padres y los jóvenes deportistas.
- Por último, nos planteamos como objetivo colaborar en mayor medida en la programación y metodología del trabajo de las secciones inferiores. Por ejemplo, apoyo en el establecimiento de normas internas, convivencias anuales de los Alevines e Infantiles, elaboración de informes, etc.

## REFERENCIAS

- Buceta, J.M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dyckinson.
- Cruz, J.; Boixadós, M.; Torregrosa, J. y Mimbreno, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo? Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*. 9-10, 11-132.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw Hill.
- Morilla, M., Pérez Córdoba, E.; Gamito, J.M.; Gómez, M.A.; Sánchez, J.E. y Valiente, M. (2003). Planificación psicológica de la cantera del Sevilla F.C. S.A.D.: Organización, funcionamiento y programa deportivo-formativo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, vol.3, n.2, 17-30.
- Olmedilla, A.; Lozano, F.J. y Andreu, M.D. (2001). Intervención psicológica para la eliminación o disminución de sanciones: una experiencia en fútbol semiprofesional. *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 10 Núm. 2, 157-177.
- Olmedilla, A.; García, C. y Martínez, F. (2006). Factores psicológicos y vulnerabilidad a las lesiones deportivas: un estudio en futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 15, núm. 1. 37-52.
- Vives, L y Garcés de los Fayos, E. (2003). Intervención psicológica en un club de fútbol base: propuesta de un programa de actuación psicológica desde sus diversas áreas. *Cuadernos de Psicología del deporte*, vol. 3, n.2.

## ANEXO I EJEMPLO DE FICHAS DE TRABAJO CON JUGADORES ALEVINES

TRABAJO DE MEJORA DE LA ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

**Pública:** me puede distraer.

**RIVAL ENFADADO ME PUEDE DISTRAER**

mirar por donde me pasan el balón.

Vigilar a los contrarios.

Mirar que compañero está mejor situado para pasarte el balón.

Tener el cuerpo bien posicionado para recibir el balón.

1º Colocar el pie adecuadamente.

2º Para pasar: impulsar la pierna y golpear con el interior.

**¿A qué tengo que atender?**

- A mis compañeros.
- A mi entrenador.
- Al balón.
- A mi posición.
- A como estoy colocado.
- Al rival: su organización.
- A dónde la tengo que pasar.

**¿Qué tengo que (no) ignorar?**

- El público.
- El rival enfadado.
- Mis pensamientos negativos.
- Las broncas.
- El cansancio.
- El dolor.

Sergio Pascual Ruiz  
PSICÓLOGO DEPORTIVO

Trabajo de un jugador sobre mejora de la atención y la concentración.

**¿Qué nos decimos en el campo?**

<p><b>Palabra 1: SOLO!!</b>                  Quien la dice: El jugador más cercano al balón a recibir.                  Cuando y para qué: cuando el jugador que va a recibir balón está solo y no se precipite.                  A quién: Al que recibe el balón.</p>	<p><b>Palabra 2: CUIDADO</b>                  Quien la dice: los compañeros más cercanos a él.                  Cuando y para qué: Para avisar que hay peligro.                  A quién: Al que va a recibir balón.</p>	<p><b>Palabra 3: ¡Dices nombre!!</b>                  Quien la dice: yo.                  Cuando y para qué: cuando tienes claro que vas a recibir el balón y no te da dos.                  A quién: A los compañeros del alrededor.</p>
<p><b>Dibuja esa situación:</b></p>	<p><b>Dibuja esa situación:</b></p>	<p><b>Dibuja esa situación:</b></p>

Trabajo de un jugador sobre Palabras clave en la comunicación en el campo.

**ANEXO II**  
**FICHA DE TRABAJO SOBRE CONTROL DE PENSAMIENTO EQUIPO FILIAL**

Cuando pienso... "No doy un pase bien"; "Vaya traca"; "No me voy de nadie";...  
¿Cómo me siento y qué consecuencias tiene?

- 
- 
- 

En el caso de que surja un pensamiento inadecuado el proceso es:

- Identificar los pensamientos que se tienen.
- Detectar ese pensamiento: darse cuenta de cuando aparece.
- Detener ese pensamiento; mediante una palabra clave: "basta" "déjalo" "para"; un sonido: Golpe en la pierna, pellizco; o una imagen: imaginar un Stop o semáforo en rojo.
- Cambiar ese pensamiento por uno que SI ME AYUDE A RENDIR.

Ejemplo: "No me voy de nadie" ➡ **"Se más regates"**

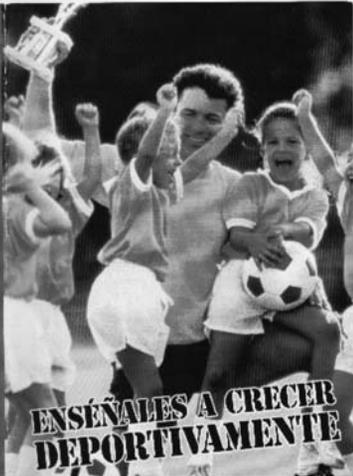
SITUACIÓN	PENSAMIENTO NEGATIVO	PENSAMIENTO POSITIVO	SEÑAL O ACCIÓN
En casa antes del partido			
En la charla			
En el calentamiento			
De camino al campo			
Compitiendo			
En el descanso			
En el banquillo de suplente			
Otras:			

Nota: Puede que yo no tenga pensamientos negativos en alguna o ninguna de las situaciones propuestas. Si es otra la incluyo, si no tengo mucho mejor.

## ANEXO III DÍPTICO PARA PADRES Y MADRES



**APD**  
ASOCIACIÓN CÁNTABRA  
DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE



**ENSÉÑALES A CRECER  
DEPORTIVAMENTE**

**LOS PADRES Y MADRES  
EL DEPORTE Y LA  
ACTIVIDAD FÍSICA**

*Pautas para los padres y madres  
de niños que hacen deporte*

**Participa con tus hijos/hijas**

Un nuevo deportista te necesita. Tu hijo. Tienes la misión de ayudarlo en su desarrollo además de a disfrutar del deporte y de crecer como deportista.

Los niños tienen derecho a jugar y divertirse. Son niños, no son adultos en miniatura. Anima a tu hijo a divertirse y pasarlo bien. No le enseñes a ganar a toda costa, sobre todo y todos.

**¿Qué hacer?**

**Antes de la competición.**

Acompaña a tu hijo, pregúntale, anímale y dale seguridad. Interésate por lo que hace, como se lo pasa y si se divierte. Escucha lo que te dice, para él es muy importante.

**Ayúdale a crecer deportivamente**

**Durante la competición.**

Tu hijo tiene un entrenador, procura que no salga "el entrenador" que todos llevamos dentro. Piensa que mediante el deporte tu hijo/a está aprendiendo a respetar, tolerar, compartir, valorar a los demás y a él mismo... ayúdale a seguir aprendiendo.

**Respetar las decisiones de los entrenadores y de los árbitros**

Animale cuando se esfuerce, no solo cuando gana.  
Los niños aprenden de cómo te comportas tú. No grites, chilles, insultes, pierdas el control... él te está mirando.

**Alaba los esfuerzos tanto como los aciertos**

**Después de la competición.**

*Algunas veces perderá.* No te enfades con la derrota. El ya está preocupado y posiblemente triste. Seguro que ha hecho muchas cosas bien. Se ha esforzado, ha respetado a los rivales, ha colaborado con sus compañeros, ha obedecido al entrenador, ha animado al equipo...

*Si gana alégrate, pero también.*  
¿Ha aprendido algo nuevo?  
¿Se lo ha pasado bien? **Pregúntale.**

*Cambia las preguntas* ¿has ganado?  
¿Cómo has quedado?  
¿Cuántos...has metido?

*Por* ¿Te has divertido?  
¿Lo has pasado bien?  
¿Qué tal has jugado?

**Junto con el entrenador, en el deporte, eres el principal modelo de tu hijo/a, no lo olvides, él te observa, valora y aprende de todo lo que tu haces.**

*Adaptado de Dosil (2004)*



# Clima motivacional, metas de logro y motivación autodeterminada en futbolistas cadetes

---

**MARISOL ÁLVAREZ, ISABEL CASTILLO, JOAN L. DUDA\*, ISABEL BALAGUER**  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
BIRMINGHAM UNIVERSITY, UNITED KINGDOM (\*)

## RESUMEN

Basado en el modelo tricotómico de las metas de logro (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997), el objetivo del presente estudio transversal fue poner a prueba un modelo en el que se analizaban los efectos hipotetizados del clima motivacional percibido sobre las metas de logro, y las posibles consecuencias de las metas múltiples sobre la motivación autodeterminada. Los participantes fueron 370 jóvenes varones jugadores de fútbol de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ( $M$  edad = 14.77,  $DT = .72$ ) que completaron una batería de cuestionarios que medían las variables estudiadas. Los resultados del *path analysis* mostraron que el clima de implicación en la fue un predictor positivo de la orientación a la maestría, mientras que el clima de implicación en el ego predecía positivamente la orientación de aproximación al resultado. A su vez, la orientación a la maestría actuaba como un predictor positivo de la motivación autodeterminada, mientras que las orientaciones de aproximación y de evitación del resultado lo hacían de forma negativa. Estos resultados señalan la importancia de la figura del entrenador en la promoción de la motivación autodeterminada.

**Palabras clave:** Clima motivacional percibido, entrenador, metas de logro, motivación autodeterminada, fútbol

## ABSTRACT

Grounded in the trichotomous model of achievement goals (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997), the purpose of this cross-sectional study was to test a model that analyzed the hypothesized effects of the perceived motivational climate on achievement goals and the consequences of the multiple goals on self-determined motivation. Participants were 370 young male soccer players aged 12 - 16 years ( $M$  age = 14.77,  $SD = .72$ ) who completed a multi-section questionnaire tapping the targeted variables. Path analysis results showed task involving climate was a positive predictor of mastery approach goal emphasis while ego involving climate was a positive predictor of performance-approach goals. In turn, mastery approach was a positive predictor of self-determined motivation while performance and avoidance approach were negative predictors. The results highlight the importance of the coach in the promotion of self-determined motivation in sport domain.

### Datos de contacto:

**Isabel Balaguer.** Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social. Avd. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia.  
Teléfono: 96 386 45 72. Fax: 96 386 46 68. E-mail: [Isabel.Balaguer@uv.es](mailto:Isabel.Balaguer@uv.es)

Este trabajo ha sido parcialmente apoyado por el Ministerio de Educación y Ciencia (DEP2006-56013)

(Artículo recibido el 13-5-2009 y aceptado el 20-6-2009)

**Keywords:** Perceived motivational climate, coach, achievement goals, self-determined motivation, soccer.

## INTRODUCCIÓN

Uno de los intereses centrales en la investigación actual de la Psicología del Deporte es el estudio de las interrelaciones entre la atmósfera social creada por el entrenador y el desarrollo de la motivación autodeterminada de sus deportistas (Balaguer, 2007). Cuando la motivación es autodeterminada las personas se mueven con un sentido de volición y sabiendo que pueden elegir. Por el contrario, estar o sentirse controlado significa actuar con un sentido de presión, sentir que se tiene que realizar esa acción. Actualmente, desde dos de los principales marcos teóricos de la motivación, la teoría de las metas de logro (p.e., Ames, 1992; Elliot y Church, 1997; Nicholls, 1989;) y la teoría de la autodeterminación (p.e., Ryan y Deci, 2000) se defiende que el ambiente creado por los otros significativos desempeña un importante papel para que las personas se muevan de forma más o menos autónoma o más o menos controlada. Y han postulado que la motivación autónoma o autodeterminada tiene consecuencias positivas para los individuos. Estos postulados teóricos han recibido apoyo en el contexto deportivo (véase Balaguer, 2007).

Desde la teoría de las metas de logro (p.e., Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Nicholls, 1989), que es la que utilizamos en el presente trabajo para estudiar los antecedentes de la motivación autodeterminada, se postula que existen factores motivacionales, tanto sociales como personales, que pueden promover o frustrar la motivación autodeterminada en los deportistas. En sus comienzos esta teoría asumía la existencia de dos orientaciones de meta (Dweck, 1999; Nicholls, 1989) que difieren en la forma en la que los deportistas interpretan la competencia. De acuerdo con esta perspectiva dicotómica, los sujetos orientados a la tarea (o a la maestría) definen la competencia en términos autorreferenciados, y consideran que tener éxito es mejorar, aprender o lograr maestría en su deporte. Mientras que los sujetos orientados al ego (o al resultado) definen la competencia en términos normativos. Para éstos últimos tener éxito es demostrar mayor competencia que los demás, logrando batirlos con igual esfuerzo o desempeñándose de igual forma pero con menos esfuerzo. En la extensa literatura sobre la investigación basada en el modelo dicotómico y realizada en el contexto deportivo (véase Duda y Whitehead, 1998) se ha encontrado que la orientación a la tarea sistemáticamente predice patrones de logro adaptativos, mientras que los resultados concernientes a la orientación al ego no han sido concluyentes (véase Biddle, Wang, Kavussanu y Spray, 2003). Desde el modelo dicotómico se han explicado estos resultados inconsistentes en la orientación al ego por el efecto moderador del nivel de competencia percibida; así cuando un deportista duda de su competencia percibida se hipotetiza que la orientación al ego se corresponderá con patrones de logro no adaptativos, al contrario de lo que ocurrirá cuando se perciba competente (Duda, 2001; Roberts, 2001).

Con el objetivo de explicar esta inconsistencia en la orientación al ego, Elliot y sus colegas (p.e., Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997) revisaron el modelo dicotómico de las metas de logro añadiendo la distinción de aproximación-evitación para la orientación al resultado (ego). De forma que inicialmente, en este modelo tricotómico, se introdujeron tres orientaciones de meta: la meta de *aproximación a la maestría* (orientada a la mejora o dominio de la tarea), la meta de *aproximación al resultado* (focalizada en obtener competencia normativa en la tarea) y la meta de *evitación del resultado* (centrada en evitar incompetencia normativa en la tarea). Desde este modelo se predice que las metas de aproximación y de evitación ejercen efectos diferenciales sobre las conductas de logro al activar diferentes procesos motivacionales, por lo que cabe esperar patrones de logro y consecuencias conductuales más adaptativas para la aproximación a la maestría y la aproximación al resultado, que para la evitación del resultado. Una de las posibles consecuencias derivadas de las metas de logro en el ámbito deportivo hace referencia a la forma que tienen los deportistas de regular su motivación (Vallerand, 2001). Desde la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985,

2000) se distingue entre tres tipos de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y no motivación, situados a lo largo de un continuo de mayor a menor autodeterminación y que varían de acuerdo con el grado de regulación de la conducta. Así, la motivación intrínseca representa el más alto grado de motivación autodeterminada de un deportista y tiene lugar en aquellas situaciones en las que los deportistas se comprometen libremente con su deporte porque lo encuentran interesante, divertido y/o estimulante o porque les ofrece la oportunidad de aprender. Por otra parte, la motivación extrínseca tiene lugar cuando los deportistas eligen practicar su deporte porque valoran los resultados asociados al mismo (p.e., reconocimiento público, recompensas extrínsecas) más que la actividad en sí misma. Se contemplan cuatro tipos de regulación extrínseca de mayor a menor autorregulación: la regulación integrada (se actúa porque la conducta está en completa congruencia con otros valores, metas y necesidades del yo), la regulación identificada (se actúa porque la meta es personalmente importante), la regulación introyectada (primer paso en la autorregulación, que lleva a los sujetos a actuar para evitar sentimientos como la culpa o la ansiedad, o para incrementar el ego), y la regulación externa (modo de conducta no autónoma donde lo que motiva a actuar es la obtención de consecuencias controladas externamente, como conseguir recompensas o evitar castigos). Finalmente, la no motivación supone una ausencia de intención de actuar debido a un sentimiento de incompetencia, a no encontrar contingencias entre las conductas ejecutadas y los resultados esperados, o a no valorar la actividad.

Uno de los objetivos de la teoría de las metas de logro ha consistido en conocer si la forma en la que los sujetos construyen su habilidad (cómo) se relaciona con las razones por las que los sujetos participan o realizan una actividad de logro (por qué). En este sentido tanto Nicholls (1989) como Deci y Ryan (2000) han defendido que las metas de maestría en las que la habilidad se refiere a la mejora, al aprendizaje y al desarrollo personal, estarán altamente relacionadas con la motivación intrínseca. Las personas realizarán la conducta para aprender nuevas habilidades o para conseguir maestría y en esos casos el control será interno. Por otra parte, se ha postulado que un fuerte énfasis en la orientación al ego estará asociado con aspectos motivacionales extrínsecos. Y finalmente se ha hipotetizado que las metas de evitación se relacionarán con la no motivación.

En algunas investigaciones previas, llevadas a cabo tanto en el contexto educativo como deportivo, se han estudiado las relaciones entre las metas múltiples y los tipos de regulación motivacional (Deci y Ryan, 1985, 2000). Los resultados obtenidos informaron que las metas de aproximación a la maestría estaban relacionadas con la motivación intrínseca y con tipos de regulación más autodeterminados, mientras que las metas de aproximación al resultado estaban relacionadas con la motivación extrínseca (Elliot y Church, 1997; Nien y Duda, 2008). Por otra parte, en el contexto deportivo se ha encontrado que las metas de evitación del resultado están relacionadas con la no motivación (Nien y Duda, 2008). Estos últimos resultados se han visto reforzados en un estudio longitudinal con nadadores en el que se halló que las relaciones negativas entre las metas de evitación del resultado y la no motivación (amotivation) aumentaban a lo largo de una temporada deportiva (Conroy, Elliot y Hofer, 2003).

Desde la teoría de las metas de logro (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Nicholls, 1989) se otorga gran importancia al rol del entrenador en la adquisición de las metas de logro de los deportistas y se asume que los deportistas pueden variar en sus orientaciones disposicionales de meta en función de sus experiencias de socialización en el contexto deportivo a través de la estructura del medio ambiente o clima motivacional (Ames, 1992) creado por el entrenador.

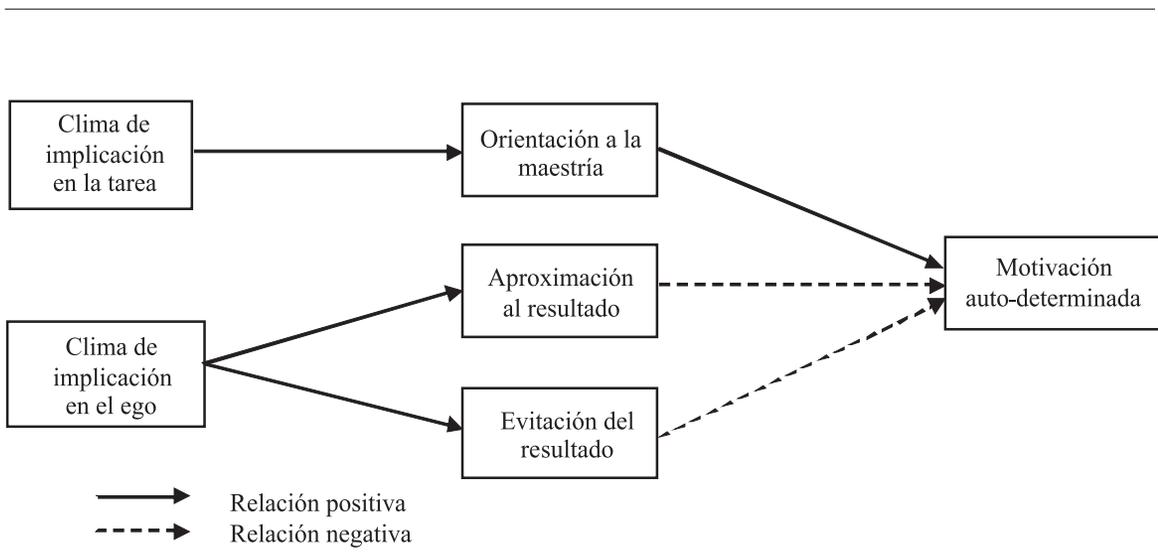
En el contexto deportivo Duda y sus colegas (p.e., Newton, Duda y Yin, 2000) propusieron dos dimensiones del clima motivacional que pueden tener diferentes implicaciones para la motivación de los deportistas. Cuando el entrenador enfatiza el esfuerzo y la mejora personal de los deportistas, contribuye a que todos los jugadores sientan que tienen un importante papel en el equipo y promueve la cooperación en el aprendizaje entre los miembros del equipo, entonces está creando un *clima de implicación en la tarea*. Por el contrario, cuando un entrenador proporciona atención a sus jugadores destacando solo a los mejores, respondiendo de forma punitiva ante los errores y pro-

moviendo la rivalidad entre los jugadores del mismo equipo, entonces está desarrollando un *clima de implicación en el ego*.

El único estudio que conocemos en el que se han estudiado las relaciones entre el clima motivacional percibido creado por el entrenador y las metas múltiples de logro en el contexto deportivo fue llevado a cabo por Morris y Kavussanu (2008). Estas investigadoras, con una muestra de deportistas universitarios, encontraron que el clima de implicación en la tarea era un predictor positivo de la aproximación a la tarea, mientras que el clima de implicación en el ego predecía únicamente la aproximación al resultado.

El objetivo del presente trabajo consiste en explorar las interrelaciones entre el clima motivacional percibido, las metas de logro y la motivación autodeterminada en deportistas, a través de un modelo en el que se hipotetiza que, el clima de implicación en la tarea actuará como un predictor positivo de la orientación a la maestría, mientras que el clima de implicación en el ego lo hará de la orientación de aproximación al resultado y de la orientación de evitación del resultado. A su vez, se defiende que la orientación a la maestría actuará como predictor positivo de la motivación autodeterminada, mientras que las orientaciones de aproximación al resultado y de evitación del resultado actuarán como predictores negativos de la misma (véase Figura 1).

**Figura 1.** Modelo hipotetizado Clima motivacional - Orientaciones de Meta - Motivación autodeterminada.



## MÉTODO

### *Participantes y Procedimiento*

En el estudio participaron un total de 370 jóvenes futbolistas varones, de la categoría de cadetes, de 32 escuelas de la Comunidad Valenciana, de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años ( $M = 14.77$ ,  $DT = .72$ ). Los participantes completaron de forma voluntaria y anónima la batería de cuestionarios en sus escuelas antes de una de las sesiones de entrenamiento.

### *Instrumentos*

*Clima motivacional percibido.* Para evaluar las percepciones del clima motivacional creado por el entrenador, los participantes completaron la versión española (Balaguer, Mayo, Atienza y Duda, 1997) adaptada al fútbol (Balaguer, Castillo y Duda, 2003) del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2; Newton et al., 2000). Está compuesto por 29 ítems que miden el clima de implicación en la tarea y el clima de implicación en el ego y las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde *muy en desacuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (5). Un ejemplo de ítem de la dimensión de implicación en la tarea es: En mi equipo “El entrenador enfatiza mucho el esfuerzo personal”. Y un ejemplo de un ítem de la dimensión de implicación en el ego es: En mi equipo “El entrenador presta más atención a las estrellas”. Esta escala ha mostrado una adecuada consistencia interna y validez factorial (Newton et al., 2000; Balaguer et al., 2003).

*Metas de logro.* Las orientaciones de metas fueron evaluadas con el Cuestionario de Metas de Logro en el Deporte (AGQ-S; Conroy et al., 2003), en su versión al castellano adaptada al fútbol (Álvarez, 2005). Este se compone de 12 ítems divididos en cuatro escalas de tres ítems cada una, que miden la orientación de aproximación a la maestría, la orientación de evitación de la maestría, la orientación de aproximación al resultado y la orientación de evitación del resultado (por motivos teóricos para el presente trabajo no se utilizó la escala de evitación de la maestría). Los deportistas tienen que indicar el nivel de acuerdo con cada una de las afirmaciones relativas a lo que ocurre cuando juegan al fútbol, en una escala tipo Likert de 7 puntos que oscila desde *no tiene nada que ver conmigo* (1) hasta *se ajusta totalmente a mí* (7). Un ejemplo de ítem de aproximación a la maestría sería “Quiero hacerlo tan bien como me sea posible hacerlo”, un ejemplo de ítem de aproximación al resultado sería “Cuando me comparo con los demás me importa mucho hacerlo bien”, y un ejemplo de ítem de evitación del resultado sería “Quiero evitar hacerlo peor que los demás”. Trabajos previos han confirmado una adecuada consistencia interna y validez factorial para esta escala (Álvarez, 2005; Conroy et al., 2003).

*Motivación autodeterminada.* La motivación autodeterminada se evaluó con una versión castellana (Balaguer, Castillo, y Duda, 2007) de la Escala de Motivación Deportiva (SMS; Pelletier et al., 1995), en la que se les solicita a los deportistas que respondan a la pregunta ¿Por qué juegas al fútbol? a través de 28 ítems (divididos en siete subescalas de cuatro ítems cada una). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 7 puntos que oscila desde *nada tiene que ver conmigo* (1) a *se ajusta totalmente a mí* (7). Ejemplos de ítems para cada una de las subescalas son los siguientes: “Por la emoción que siento cuando estoy totalmente inmerso/a en mi ejecución deportiva” (Motivación Intrínseca para Experimentar Estimulación). “Por la satisfacción que experimento mientras estoy perfeccionando mis habilidades” (Motivación Intrínseca para Conseguir Cosas). “Por la satisfacción (disfrute) de aprender algo más sobre este deporte” (Motivación Intrínseca para Conocer). “Porque es una de las mejores formas que tengo para desarrollar otros aspectos de mi mismo/a” (Regulación Identificada). “Porque debo participar para sentirme bien conmigo mismo/a” (Regulación Introyectada). “Por el prestigio de ser un/a deportista” (Regulación Externa). Y, “No lo sé, siento que no soy capaz de tener éxito en este deporte” (No motivación). Diversas investigaciones han confirmado la consistencia interna y validez factorial del instrumento (Balaguer et al., 2007; Pelletier et al., 1995).

## **RESULTADOS**

### *Análisis preliminares*

Para examinar la estructura factorial de las escalas utilizadas, se realizaron análisis factoriales confirmatorios (AFC) a través del programa LISREL 8.54 (Jöreskog y Sörbom, 2003). Para analizar

la adecuación de los modelos se empleó el chi-cuadrado dividido por los grados de libertad ( $c^2/gl$ ), el índice de ajuste no normativo (NNFI), el índice de ajuste comparativo (CFI), y la raíz del promedio del error de aproximación (RMSEA). Un cociente  $c^2/gl$  inferior a tres indica un buen ajuste del modelo. Valores de CFI y NNFI por encima de .90 indican un ajuste aceptable. Para la RMSEA, se consideran aceptables valores entre .05 y .10. Los parámetros estimados se consideran significativos cuando el valor asociado al valor  $t$  es superior a 1.96 ( $p < .05$ ). Por último, se examinaron parámetros individuales tales como residuales estandarizados, correlaciones múltiples al cuadrado, e índices de modificación. Los resultados de los diferentes modelos estructurales nos muestran que todas las escalas o componentes del modelo poseen índices de ajuste satisfactorios (Tabla 1), así como saturaciones factoriales adecuadas (por razones de brevedad no se presentan los resultados de los AFC, pero están disponibles bajo petición).

**Tabla 1.** Índices de bondad de ajuste de los instrumentos del estudio.

Factores latentes	$\chi^2$	$gl$	RMSEA	CFI	NFI
Clima Motivacional Percibido	927.19	251	.08	.94	.93
Metas de logro	101.32	48	.07	.98	.97
Motivación auto-determinada	787.87	329	.05	.94	.93

En la Tabla 2 se presentan los descriptivos y el alfa de Cronbach de las escalas utilizadas en el estudio. Las puntuaciones medias de los jugadores de la muestra estuvieron por encima del punto medio de las escalas. Los coeficientes de fiabilidad de todas las escalas fueron satisfactorios (alfa  $\geq .70$ ), con la excepción de la subescala de Orientación a la Maestría, cuyo coeficiente de fiabilidad fue marginal ( $\alpha = .68$ ). No obstante, se mantuvo en los análisis dado su interés para la presente investigación.

**Tabla 2.** Descriptivos y consistencia interna para cada variable del estudio.

Variable	Rango	$M$	$DT$	$\alpha$
Clima de implicación en la tarea	1-5	3.78	.61	.82
Clima de implicación en el ego	1-5	2.61	.73	.82
Orientación a la maestría	1-7	5.69	1.15	.68
Aproximación al resultado	1-7	4.71	1.42	.74
Evitación del resultado	1-7	4.59	1.55	.75
Motivación autodeterminada	-5.75-15.75	3.21	4.14	.88

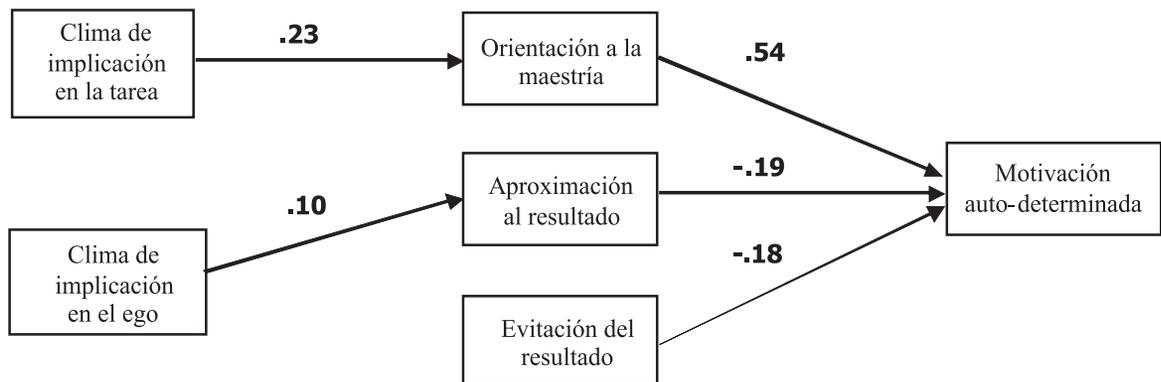
### Modelo estructural

El modelo hipotetizado fue puesto a prueba con la técnica de *Path Analysis* utilizando el método de Máxima Verosimilitud del programa LISREL 8.54 (Jöreskog y Sörbom, 2003). Al igual que en los modelos factoriales, el examen de la bondad de ajuste del modelo se realizó siguiendo diferentes índices (véase subapartado de Análisis preliminares). En el modelo se incluyeron seis variables

observables: Clima de implicación en la tarea; Clima de implicación en el ego; Aproximación a la maestría, Aproximación al resultado, Evitación del resultado, y Motivación autodeterminada. Siguiendo el ejemplo de estudios previos (p.e., Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003), para operacionalizar la motivación autodeterminada, se utilizó un índice de autodeterminación. Este índice se obtiene calculando el peso que tiene cada tipo de motivación de acuerdo con su posición en el continuo de autodeterminación y sumando el producto. La motivación intrínseca tiene el peso más alto (2), la identificada un peso menor (1), la externa recibe un peso negativo (-1) y la no motivación recibe el peso más negativo (-2). La introyectada representa el punto medio del continuo de la autodeterminación y, por tanto, no se considera en el cálculo del índice de autodeterminación. Valores altos en este índice reflejan una elevada motivación autodeterminada, mientras que valores bajos indican ausencia o baja motivación autodeterminada.

El modelo hipotetizado ofreció un ajuste adecuado de los datos, concretamente  $\chi^2(5) = 13.91$ ,  $p > .01$ ;  $\chi^2/df = 2.78$ ; RMSEA = .04; GFI = .99; NFI = .97; CFI = .98. Los parámetros de la solución estandarizada aparecen representados en la Figura 2. Los datos obtenidos muestran que un clima de implicación en la tarea predice positivamente la orientación de aproximación a la maestría, mientras que un clima de implicación en el ego predice positiva y significativamente la aproximación al resultado. La aproximación a la maestría predice positivamente la motivación autodeterminada, mientras que la aproximación al resultado y la evitación al resultado predicen negativamente dicha motivación autodeterminada.

**Figura 2.** Modelo estructural Clima motivacional - Orientaciones de Meta - Motivación autodeterminada.



Nota. Todos los coeficientes están estandarizados y son significativos ( $z > 1.96$ ).

Además de los efectos directos señalados, el modelo también plantea efectos indirectos del clima motivacional sobre la motivación autodeterminada, a través de las orientaciones de meta. En este sentido, el clima motivacional de implicación en la tarea posee un efecto indirecto significativo y positivo sobre la motivación autodeterminada a través de la orientación de aproximación a la maestría ( $b = .13$ ,  $p < .01$ ). Por último, el modelo propuesto explicó el 27% de la varianza de la motivación autodeterminada.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio consistió en poner a prueba un modelo, desde la base del modelo tricotómico de la teoría de las metas de logro (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997), en el que se hipotizaba que el clima motivacional de implicación en la tarea resultaría un predictor positivo de las metas de maestría, mientras que el clima motivacional de implicación en el ego lo sería tanto de la evitación del resultado como de aproximación al resultado. A su vez, estas metas tendrían diferentes consecuencias sobre la motivación autodeterminada de los deportistas. Los resultados obtenidos han ofrecido un apoyo parcial al modelo propuesto.

En *primer lugar*, en apoyo parcial al modelo propuesto y en sintonía con los planteamientos de los teóricos de las metas de logro (Ames, 1992; Elliot y McGregor, 2001; Nicholls, 1989) y con otro trabajo previo (Morris y Kavussanu, 2008), encontramos que el ambiente creado por el entrenador predispone a los jugadores a adoptar las metas de logro que son relevantes en ese entorno. Concretamente hallamos que la percepción del clima de implicación en la tarea actuó como predictor positivo de la orientación a la tarea, subrayando la importancia que tienen los entrenadores sobre la adopción de las metas de logro de los deportistas. En *segundo lugar*, y también en apoyo de nuestra hipótesis, la percepción del clima de implicación al ego se manifestó como predictor positivo de la aproximación al resultado, indicándonos que el hecho de que los deportistas perciban que lo que se valora en su equipo es la habilidad normativa, el castigo de los errores y el reconocimiento desigual, les lleva a adoptar metas de logro de aproximación al resultado. En *tercer lugar*, y contrario a nuestra hipótesis, el clima de implicación al ego no fue predictor positivo de las metas de evitación del resultado. Esta discrepancia podría deberse a que la competencia percibida en la muestra es bastante alta, y de acuerdo con los postulados del modelo tricotómico (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997) la competencia percibida es un antecedente de la adopción de la meta, por lo que cuando el entrenador enfatiza una estructura de clima ego resultaría más factible una adopción de meta de aproximación que de evitación del resultado. Futuras investigaciones deberían explorar esta y otras posibles influencias.

Respecto al poder predictivo de las tres metas estudiadas (orientación a la maestría, aproximación al resultado y evitación del resultado) sobre la motivación autodeterminada, los resultados apoyaron nuestra hipótesis mostrando que aquellos jugadores que estaban orientados hacia la maestría, esto es, que su objetivo en el deporte era la obtención de un progreso y mejora personal a través del esfuerzo, informaron de alta motivación autodeterminada. Mientras que aquellos que estaban orientados hacia la aproximación al resultado, esto es, centrados en demostrar ser mejor que los demás en su deporte, y los que estaban más orientados hacia la evitación del resultado, esto es, en evitar hacerlo peor que los demás en su deporte, presentaban relaciones negativas con la motivación autodeterminada. Estos resultados irían en la línea de los encontrados por Nien y Duda (2008) con deportistas adultos de diferentes disciplinas, donde la orientación a la maestría resultaba un predictor positivo de la forma más autodeterminada de motivación (motivación intrínseca), mientras que la evitación del resultado actuaba como un predictor positivo de la forma menos autodeterminada de motivación (no motivación). Por su parte, la aproximación al resultado se relacionaba con la motivación extrínseca.

En conclusión, los datos de este estudio ofrecen apoyo parcial al modelo tricotómico de la teoría de las metas de logro (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997). Por una parte, desde el punto de vista de los antecedentes de las metas de logro encontramos que la forma en la que los entrenadores valoran la competencia en los contextos de logro tiene sus implicaciones en las metas de logro adoptadas por los deportistas. De forma que si la valoración de la competencia es autorreferenciada (avance y mejora de su nivel de competencia) los deportistas adoptan unas metas de maestría, mientras que si es normativa (las claves del éxito están dirigidas a probar o proteger la competencia normativa) las metas adoptadas son de resultado. Por otra parte, observamos que las metas de logro adoptadas por los deportistas tienen consecuencias importantes sobre la calidad de su expe-

riencia deportiva, de forma que cuando las metas son de orientación a la maestría éstos informan de alta autodeterminación mientras que cuando las metas son de orientación al resultado (tanto de aproximación como de evitación) los jugadores no se sienten autodeterminados. En su conjunto, los resultados obtenidos nos remarca el importante papel que tienen los entrenadores, tanto para la adopción de metas de los jugadores como para la calidad de su implicación deportiva.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M.S. (2005). *El papel de los entrenadores en el desarrollo de la motivación intrínseca y el bienestar de los futbolistas cadetes*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos. En A. Blanco y J. Rodríguez Marín (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp. 135-162). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *EduPsykhé*, 2, 243-258.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 197-207.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Balaguer, I., Mayo, C., Atienza, F. L., y Duda, J.L. (1997). Factorial validity of the Perceived Motivational climate in Sport Questionnaire-2 in the case of Spanish elite female handball teams. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19 (suppl, 27).
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., y Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: a systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3, 1-20.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., y Hofer, S. M. (2003). A 2 x 2 achievement goals questionnaire for sport: evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., y 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.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.

- Jöreskog, K. G., y Sörbom, D. (2003). *LISREL 8.54 for Windows [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Morris, R. L., y Kavussanu, M. (2008). Antecedents of approach-avoidance goals in sport. *Journal of Sports Sciences*, 26, 465 – 476.
- Newton, M., Duda, J. L. y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire 2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Nien, C. y Duda, J. L (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M. y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Roberts, G. C. (2001). Advances in motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievements goals on motivational processes* (pp.1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.

# El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social

---

AMPARO ESCARTÍ, SOFÍA BUELGA, MELCHOR GUTIÉRREZ Y CARMINA PASCUAL  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

## RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo fundamental describir la perspectiva del desarrollo positivo a través del deporte, así como el proceso de evaluación e implementación al contexto español del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) de Don Hellison. En primer lugar, se describen los principales modelos teóricos en los que se basa la perspectiva del desarrollo positivo. Partiendo de los supuestos teóricos de estos modelos, se analizan los elementos que los programas de deporte y actividad física deben incorporar para producir desarrollo positivo en los jóvenes. Se analiza el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR) como ejemplo de programa efectivo para el desarrollo positivo y las diferentes aplicaciones del mismo, profundizando en la adaptación de este modelo al contexto español. Se describen los componentes clave del PRPS y el procedimiento de implementación y evaluación del programa.

**Palabras clave:** desarrollo positivo, responsabilidad personal y social, programas de actividad física, programas de deporte

## ABSTRACT:

Our primary aim is to describe positive development through the perspective of sport activity, and its process of evaluation and implementation to the Spanish context of the Personal and Social Responsibility program by Don Hellison. First of all, we describe the most relevant theoretical models in which perspective of positive development relies. Further, based on the theoretical background of these models, the elements of the programs of sport and physical activity that have to be incorporated to achieve positive development in youth are analyzed. We also analyze the Personal and Social Responsibility Model and its different applications as an example of effectiveness for positive development, and go more into depth in the adaptation of this model to the Spanish context (PRPS). The key components of the PRSP program and the process of implementation and evaluation of the program are described.

## Datos de contacto:

Amparo Escartí, Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia Social, 46010- València. E-mail: [amparo.escarti@uv.es](mailto:amparo.escarti@uv.es)

Este trabajo forma parte de un proyecto subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (SEJ2007-67781) y por la Cátedra del Real Madrid (Universidad Europea de Madrid).

*(Artículo recibido el 14-3-2009 y aceptado el 16-4-2009)*

**Keywords:** Positive Youth Development, personal and social responsibility, physical activity programs, sport programs.

El concepto de desarrollo positivo es relativamente reciente, surge en los años 90 a partir del marco teórico de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihaly, 2000). Esta perspectiva se refiere a una aproximación que tiene como objetivo desarrollar programas para niños y jóvenes que potencien el aprendizaje de competencias que les ayudarán a adaptarse con éxito a los diversos desafíos de la vida. Las diferentes perspectivas teóricas que a continuación analizamos han tratado de fundamentar cuáles son las competencias cognitivas, sociales, emocionales y morales que ayudan a los individuos a ser personas eficientes en su entorno y comprometidas con los problemas de los demás y de la comunidad (Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons, 2006; Pittman, Irby, Tolman, Yohalem y Ferber, 2001).

## MODELOS TEÓRICOS DEL DESARROLLO POSITIVO

La perspectiva del desarrollo positivo se fundamenta en diferentes modelos teóricos entre los que se encuentra el modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1979/1987, 2005). Este modelo pone el énfasis en la interrelación que se establece entre la persona en desarrollo y los sistemas ambientales en los que se desenvuelve. Entre ambos sistemas -persona y ambiente- existe un proceso de ajuste, de adaptación mutua y acomodación. Este proceso de retroalimentación continuada que permite el desarrollo de ambas partes, es el que determina en cada momento el comportamiento de la persona (Buelga, Musitu, Vera, Ávila y Arango, 2009). El ambiente, llamado nicho ecológico, se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una contiene en un nivel superior a la siguiente, a modo de las muñecas rusas. El nicho ecológico está compuesto por cuatro sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

El microsistema corresponde al entorno inmediato de la persona. La familia, la escuela, los iguales, el deporte son los principales microsistemas en la vida de un niño y un adolescente. Estos contextos inmediatos son considerados como «escenarios», lugares donde la gente puede mantener interacciones cara a cara. Estos escenarios tienen su propia dinámica y presentan patrones de interacción relativamente permanentes que evolucionan con el tiempo. Las interrelaciones que se producen entre estos entornos sociales se denominan mesosistema, el cual se refiere a las relaciones entre contextos-microsistemas- en los que la persona se desenvuelve. La cantidad de relaciones y vínculos entre entornos y la calidad y diversidad de los mismos, expresan el grado de riqueza del mesosistema de una persona. Por lo común, se plantea que cuanto más fuertes, positivas y diversas son las relaciones entre los contextos, el mesosistema es más sólido y beneficioso para el desarrollo del individuo (García-Bacete, 2007). Un amplio espectro de mesosistemas implica de esta manera oportunidades para el desarrollo mientras que un conjunto pobre de mesosistemas puede ser un indicador de deterioro en el mismo. Por otra parte, el exosistema hace referencia a aquellos entornos en los que la persona no tiene un papel directo, pero que influyen en su desarrollo. Es el caso, por ejemplo, del nivel socioeconómico de los padres, que repercute en el deporte que el niño podrá practicar, o el modo en que la práctica deportiva del hijo influye en la vida de los padres. Por tanto, los exosistemas optimizan el desarrollo cuando permiten a las personas significativas para el sujeto, aumentar su calidad de vida o bienestar social. En cambio, lo deterioran cuando tienden hacia su empobrecimiento. Por último, el macrosistema representa los patrones generalizados de una cultura o un contexto social tales como la ideología y la organización de las instituciones sociales en las que se encuentra inmersa la persona. Así pues, el significado y las consecuencias de practicar deporte dependerán de la cultura y del entorno social de los practicantes.

Otro modelo teórico, particularmente interesante, desde la perspectiva del desarrollo positivo, es el modelo del *Empowerment* formulado por Julian Rappaport (1977, 2005). Este enfoque parte del supuesto de que el bienestar de las personas depende de su capacidad para controlar el curso de sus vidas, tomar decisiones y plantearse cursos de acción (Buelga et al., 2009). La realización personal se consigue cuando las personas se perciben competentes para resolver los desafíos a los que se enfrentan, perciben que tienen capacidad para asumir los retos (percepción de autoeficacia) y se encuentran suficientemente motivados para realizar el esfuerzo necesario para conseguir las metas propuestas. Por otra parte, otro elemento fundamental que ayuda a ejercer control sobre la vida de las personas, es la comprensión que llegan a tener de su entorno social. La capacidad para analizar y comprender de forma reflexiva y crítica la realidad social está estrechamente vinculada a la capacidad de la persona para ejercer el control de su vida. El deporte y la actividad física, adecuadamente estructurados, puedan ser escenarios excelentes para favorecer en los niños y adolescentes estas competencias, tan importantes para el desarrollo como la motivación, el sentido de competencia personal, la autodeterminación y la autoeficacia.

Finalmente, un modelo reciente muy interesante para los programas de desarrollo positivo es el sugerido por el grupo de investigación de Richard Lerner (2002, 2007), que proponen un modelo que comparte los presupuestos fundamentales del modelo bioecológico de Bronfenbrenner. El bienestar y crecimiento de la persona en desarrollo depende de las interrelaciones continuas y dinámicas que se producen entre ésta y los contextos sociales. En este contexto de interacción dinámica y continua entre la persona y los sistemas ambientales, se concibe el desarrollo positivo del joven a través del logro de ciertas conductas funcionalmente valoradas a lo largo del desarrollo. Se trata de adquirir y de potenciar en la trayectoria vital de desarrollo del joven, lo que llaman las cinco C: competencia, (competence), carácter (character), conexión (connection), confianza (confidence) y el cuidado (caring). Las tres primeras C del modelo corresponden a la dimensión externa de la persona mientras que las dos últimas se refieren a la dimensión interna. La dimensión externa alude al comportamiento que se adquiere con el dominio de competencia, carácter y conexión. La competencia se refiere a distintas esferas de capacidades y habilidades relacionadas con la competencia cognitiva, académica, social y vocacional -hábitos de trabajo, búsqueda de opciones profesionales-. La C de carácter corresponde a conductas relacionadas con el respeto por las normas sociales y culturales y con el despliegue de conductas socialmente aprobadas en las que el joven se comporta con integridad moral. La última C del modelo de Lerner es la conexión. Se trata de la capacidad real del joven para establecer vínculos positivos tanto con las personas de su entorno inmediato como con entornos menos próximos pero que pueden servirle de apoyo en un momento dado. Las dos últimas C del modelo son la confianza y la compasión que se refieren a la dimensión interna de la persona. La confianza corresponde al sentido interno de autovaloración global positiva y sentimiento de autoeficacia del adolescente. Y finalmente, la compasión se relaciona con el sentido de preocupación y empatía hacia los demás.

## **PROGRAMAS DE DESARROLLO POSITIVO A TRAVÉS DEL DEPORTE (PYD)**

Los programas de desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte que han demostrado tener éxito mejorando el desarrollo positivo, tienen en común una serie de variables que podemos resumir en dos dimensiones: el clima del programa y los contenidos. Ambos factores juegan un rol fundamental en el éxito del programa. El clima puede definirse como la atmósfera física y psicológica. En este sentido, para que un programa tenga éxito debe tener una atmósfera segura, que facilite la interacción personal y el respeto, favoreciendo a los chicos la autonomía, ofreciéndoles oportunidades para el éxito (Hellison et al., 2000; Nicholson, Collins y Holmer, 2004).

Por otro lado, el contenido de los programas tiene dos componentes: las cualidades y competencias que los niños deben aprender y el medio a través del cual las aprenderán. Respecto al primer punto, la revisión de la investigación sobre programas de desarrollo positivo que han tenido

éxito, destaca la importancia de fomentar la autoconfianza, la autonomía, el autocontrol, el sentido de pertenencia al grupo y a la comunidad, la empatía y la sensibilidad social (Roth, Brools-Gunn y Foster, 1998). En cuanto al medio, el deporte y la actividad física pueden ser escenarios apropiados para enseñar valores y promover el desarrollo positivo en niños y jóvenes. La razón de ello es que las actividades físicas y deportivas tienen la enorme ventaja de que son atractivas para los niños, permiten desarrollar aspectos que para ellos son importantes, tales como pertenecer a un grupo de iguales, demostrar capacidad o conseguir logros. Además, estas actividades ofrecen oportunidades únicas de interacción con los iguales que pueden favorecer el desarrollo y crecimiento personal de niños y jóvenes (Beregüí y Garcés de los Fayos, 2007; Brustad y Parker, 2005; Candel, Olmedilla y Blas, 2008).

Sin embargo, tal como han indicado algunos autores, los programas deportivos en sí mismos no tienen porqué ser educativos o favorecer el desarrollo positivo (Petipas, Cornelius y Van Raalte y Jones, 2008). El desarrollo positivo en los niños jóvenes ocurre cuando se dan estas circunstancias: 1) las actividades del programa son voluntarias y motivantes en sí mismas, las reglas están claras y requieren esfuerzo y compromiso; 2) el entorno es acogedor y seguro, dirigido por un adulto competente que respeta a los niños; 3) las actividades deportivas se utilizan como metáfora para enseñar habilidades y competencias para la vida; 4) se enseña a los niños a aplicar lo que aprenden en el programa, a otros contextos de su vida diferentes del deporte.

## **EL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (TPSR)**

Fue diseñado por Don Hellison (1978, 2003) para facilitar que los niños y jóvenes de riesgo experimentaran experiencias de éxito que les favorecieran la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad tanto en el deporte como en la vida. El núcleo central del TPSR es que los estudiantes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás. El modelo entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás. En este sentido, los valores que se asocian al bienestar y al desarrollo personal son: el esfuerzo y la autonomía. Los valores relacionados con el desarrollo y la integración social son: el respeto a los sentimientos y derechos de los demás, la empatía y la sensibilidad social. En este programa, los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, aprendiendo por niveles, comportamientos y actitudes que les ayudarán a convertirse en personas responsables. Estos niveles de responsabilidad recogen las competencias más importantes que los estudios de investigación han demostrado que son especialmente relevantes para el desarrollo positivo.

En nuestro país, algunos investigadores han aplicado el TPSR obteniendo resultados prometedores. La implementación del programa mejoró en los participantes la autoeficacia, la integración social y la responsabilidad personal y social (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2007; Jiménez y Durán, 2004; Pardo, 2008). Por otro lado, a lo largo de esta última década, el grupo de investigación formado por Carmina Pascual, Melchor Gutiérrez, Diana Marín, María Martínez, Salva Tarín y Ramón Llopis, dirigido por la primera autora del artículo, se ha ocupado de adaptar e implementar el modelo de responsabilidad personal y social al contexto español.

## **ADAPTACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL AL CONTEXTO ESPAÑOL (PRPS)**

El PRPS es una adaptación al contexto educativo español del Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) de Don Hellison (1995, 2003). Las principales diferencias entre ambos programas son:

1. El PRPS se ha aplicado en escuelas de Educación Primaria del contexto español, (niños de 11 y 12 años), mientras que el TPSR se aplica en actividades deportivas extraescolares a jóvenes con riesgo de exclusión social (a partir de 13 y 14 años).
2. El PRPS está integrado en la programación del currículum escolar de educación física, por lo que es obligatorio y participan todos los alumnos del grupo-clase. El TPSR utiliza un deporte (baloncesto, kárate, etc.), tiene un carácter voluntario y el número de participantes es menor (entre 10 y 15).
3. En el PRPS, cada uno de los cinco Niveles de Responsabilidad del Modelo de Hellison se operacionaliza en objetivos, constituyendo los comportamientos de responsabilidad que los estudiantes deben desarrollar en cada nivel.
4. El PRPS ha sido impartido por maestros de educación física noveles, desconocedores del mismo, por lo que fue necesario diseñar y llevar a cabo un plan de formación tanto inicial como continua. Frente a esto, el TPSR, es impartido por expertos en el modelo y ajenos a las instituciones educativas.

### COMPONENTES CLAVE DEL PRPS.

Los niveles de responsabilidad se operacionalizan en objetivos de comportamiento concretos, con la intención de que los alumnos sepan exactamente cuáles son los componentes clave de cada nivel de responsabilidad (ver tabla 1).

**Tabla 1.** Componentes del Programa de Responsabilidad Personal y Social.

Niveles de Responsabilidad	Objetivos
1. <i>Respetar los derechos y sentimientos de los demás</i>	Resolver los conflictos a través del diálogo; aceptar a todos los compañeros en las actividades; escuchar al profesor y compañeros; hablar respetando el turno de palabra; evitar burlas y motes.
2. <i>Participación y esfuerzo</i>	Realizar las actividades propuestas aunque no me apetezca; continuar en la actividad aunque no me salga con facilidad; traer la ropa adecuada o los deberes requeridos.
3. <i>Autonomía</i>	Ponerse metas a corto y largo plazo; autoevaluarse con coherencia; asumir tareas de responsabilidad; asumir roles de liderazgo; hacer las actividades aunque el profesor no esté mirando.
4. <i>Ayuda</i>	Cuidar a los otros; atender las necesidades de sus compañeros.
5. <i>Transferencia</i>	Aplicar lo aprendido en “el gimnasio” al contexto de la familia, el patio de recreo o el vecindario.

*Las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor fueron las siguientes:* 1) Modelo de Respeto: El profesor se comunica de manera respetuosa dando ejemplo; 2) Expectativas: el profesor explica los comportamientos de responsabilidad que espera de los alumnos; 3) Oportunidades de éxito: el profesor estructura la sesión para que todos los alumnos puedan participar y experimentar éxito; 4) Asignación de Tareas: el profesor asigna tareas específicas a los alumnos que facilitan la organización del Programa; 5) Liderazgo: el profesor potencia que los alumnos estén a cargo de un grupo; 6) Concesión de voz: el profesor otorga voz a los alumnos y promueve que tomen decisiones; 7) Transferencia: El profesor reflexiona con sus alumnos sobre la posibilidad de trasladar lo

aprendido en el programa a otros contextos. 8) El banco de la paz: Lugar para resolver conflictos a través del diálogo.

La estructura de una sesión de educación física en el PRPS consta de las siguientes partes: 1) "Toma de conciencia" en la que se realiza una reunión inicial grupal con el objetivo de que los estudiantes comprendan el significado del nivel de responsabilidad y los objetivos que se van a trabajar en el día (duración 5 minutos); 2) "La responsabilidad en acción". En esta parte se simultanea la enseñanza de los contenidos de educación física con los principios y las estrategias metodológicas para el desarrollo de la responsabilidad; 3) "La reflexión grupal", consiste en realizar una reunión final para reflexionar sobre cómo el grupo se va comportando respecto al nivel de responsabilidad del día. En la cuarta parte: "Autoevaluación", cada estudiante individualmente, a través de movimientos con el pulgar (hacia arriba evaluación positiva, horizontal regular, hacia abajo evaluación negativa) debe hacer su evaluación acerca de cómo ha cumplido el nivel de responsabilidad. La duración aproximada de las dos últimas partes es de 10 minutos.

## **PROCEDIMIENTO DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL (PRPS)**

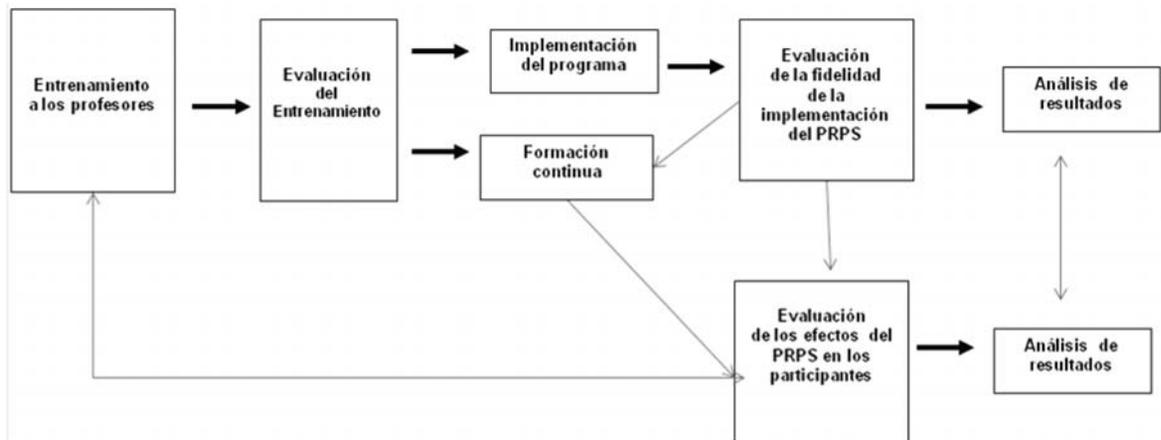
Antes de comenzar el curso escolar, se entrena a los profesores del PRPS en habilidades de comunicación, empatía, capacidad de liderazgo y en la filosofía y las estrategias docentes que deben utilizar durante la implementación del programa. Este proceso de formación se realiza a lo largo de una semana, de manera intensiva, y con una metodología de enseñanza muy participativa. Además, los profesores del PRPS reciben materiales relacionados con el modelo de responsabilidad (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005) así como lecturas seleccionadas sobre los fundamentos del desarrollo positivo y la importancia del educador en el proceso. Después de esta formación inicial se realiza una evaluación de la formación con el objetivo de valorar los conocimientos adquiridos y el grado de satisfacción de los participantes con los contenidos del curso. A lo largo de todo el proceso de implementación del PRPS los profesores se reúnen cada 15 días con el grupo de investigación, para implicarse en un proceso de formación continua.

Con el objetivo de evaluar la fidelidad de la implementación del PRPS, se graban en video diferentes sesiones del programa, que son analizadas con un instrumento de observación elaborado para tal efecto. Estos registros cumplen con dos objetivos. Por un lado, sirven como instrumento docente para los profesores, ya que a partir de este material se puede dar feedback a los docentes indicándoles sus puntos débiles y fuertes en relación con sus estrategias docentes; por otro lado, permite controlar la calidad de la implementación del PRPS.

Para evaluar los efectos del PRPS sobre el desarrollo positivo de los alumnos participantes utilizamos un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas con grupos de comparación y analizamos los efectos de la participación en el programa sobre la responsabilidad personal y social, la empatía, la autoeficacia, el autocontrol y la autonomía de los sujetos de los grupos de intervención y las diferencias en estas medidas respecto al grupo de comparación. En la Figura 1 se puede observar de manera esquemática el proceso de implementación y evaluación del PRPS.

Por otro lado, para evaluar la percepción que tienen los usuarios del PRPS y analizar su satisfacción con el programa, se realizan grupos de discusión, con todos los profesores que han participado en el mismo. Con estos análisis se ha podido evaluar todo el proceso de formación, implementación y efectos producidos tanto en los profesores que imparten el programa como en los alumnos participantes. Los profesores reciben entrenamiento durante 2 cursos escolares consecutivos, después inician su propio proceso de desarrollo personal y profesional convirtiéndose, algunos de ellos, en mentores del PRPS para los nuevos profesores que se inician en el programa.

**Figura 1.** Procesos en la Implementación y Evaluación del Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS).



## REFLEXIONES FINALES

En este artículo hemos revisado los principales marcos teóricos de la perspectiva del desarrollo positivo y se ha analizado la capacidad del deporte y la actividad física como herramienta útil para el desarrollo positivo de niños y jóvenes. Hemos profundizado en el modelo de responsabilidad personal y social como marco útil para el desarrollo positivo a través del deporte, describiendo el modelo y las diferentes aplicaciones del mismo. La Figura 1 muestra todo el proceso de aplicación y evaluación del modelo de responsabilidad (PRPS) aplicado en el territorio español durante las clases de educación física. El programa de responsabilidad personal y social es un programa aplicado a la escuela con un foco claramente académico, cuyo objetivo fundamental es desarrollar a través de la actividad física y el deporte competencias y habilidades útiles tanto en el deporte como en la vida. La figura del profesor en el programa es central, por lo que la formación y el entrenamiento en habilidades de comunicación y en estrategias docentes positivas es un elemento esencial de todo el proceso de implementación del PRPS.

## REFERENCIAS

- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., Guallar, A. y Pons, D. (2006). Análisis de la estructura de valores en los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 345-358.
- Beregüí, R. y Garcés de los Fayos, E. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7, 2, 89-103.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1987). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: University Press (Ed. cast.: La ecología del desarrollo humano: Barcelona: Paidós).
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brustad, R. y Parker, M. (2005). Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Psychologica*, 39, 75-93.
- Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Avila, E., y Arango, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México: Trillas.
- Candel, N., Olmedilla, A. y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el auto-concepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8, 1, 61-77.

- Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. y Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7, 203-211.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- García-Bacete, F. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1/2, 25-46.
- Hellison, D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, D.C.: A. A. H.P.E.R.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity (2nd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T. Parker, M. y Stiehl, J. (2000). Youth development and physical activity: Linking universities and communities. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jiménez, P. J. y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts*, 77, 25-29.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development (3rd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lerner, R. M. (2007). *The Good Teen: Rescuing adolescents from the myths of the storm and stress years*. New York: The Crown Publishing Group.
- Nicholson, H. J., Collins, C. y Holmer, H. (2004). Youth as people: The protective aspects of youth development in after-school settings. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 55-71.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y del deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Politécnica.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A.E., Van Raalte, J. L. (2008). Youth development through sport: It's all about relationships. In N.L.Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp.61-70). New York, NY: Routledge.
- Pittman, K. J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., y Ferber, T. (2001). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals?* Takoma Park, MD: Forum for Youth Investment.
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L. y Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 423-459.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research and action*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Rappaport, J. (2005). Community psychology is (thank God) more than science *American Journal of Community Psychology*, 35, 231-238.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

# La promoción de la actividad física en el lugar de trabajo orientada al personal docente de educación secundaria

---

ÁNGEL M. GONZÁLEZ-SUÁREZ Y SORKUNDE VIGUERA GOROSTIZA  
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

## RESUMEN

Los centros de trabajo se han considerado entornos importantes para poner en marcha intervenciones dirigidas a promover la actividad física. En este estudio de carácter preliminar se analizan las políticas dirigidas a promover la participación del profesorado de educación secundaria en actividades físicas. Con este objetivo se entrevistó a 368 profesores, 14 directores de instituto y, también, al máximo responsable del Departamento de Educación del País Vasco en esta área. Los resultados pusieron de manifiesto que no existía ninguna política orientada a la promoción de la actividad física, y que tampoco había existido nunca ningún programa de promoción de la actividad física dirigido a empleados. Todos los directores de instituto y la práctica totalidad del profesorado participante en el estudio opinaron que el Departamento de Educación debía promover la actividad física entre sus empleados, aunque el responsable de la administración pública no compartía esa idea. La mayoría de los docentes estaban dispuestos a participar en programas de promoción que pudieran ponerse en marcha en sus centros de trabajo, pero fueron los profesores de Educación Física, los más jóvenes, y los que ya hacían actividad física en su tiempo libre los que mostraron mayor predisposición a participar. Este ha sido un estudio preliminar dirigido a explorar las políticas de promoción de la actividad física entre el profesorado de educación secundaria. La investigación futura debería contribuir al diseño de intervenciones desde diferentes programas de promoción de la actividad física en el lugar de trabajo dirigidas específicamente a estos trabajadores.

**Palabras clave:** Promoción, actividad física, salud, lugar de trabajo

## ABSTRACT

Worksites have been targeted as important settings for interventions to increase physical activity. This preliminary study analyzed the policies encouraging physical participation by teachers on secondary education level. With this purpose, 368 teachers, 14 school principals and also the chief on this area in the Education Department of the Basque Country were interviewed. Results showed that none policy targeting physical activity promotion was currently in place and that had not existed before any program of physical activity promotion oriented to employees. All the school principals and almost the totality of the teachers thought that the Education Department should promote physi-

### Datos de contacto:

Ángel M. González-Suárez. Departamento de Educación Física y Deportiva. Universidad del País Vasco. Carretera de Lasarte, s/n 010007 Vitoria-Gasteiz. e-mail: [angelmanuel.gonzalez@ehu.es](mailto:angelmanuel.gonzalez@ehu.es)

*(Artículo recibido el 12-2-2009 y aceptado el 16-3-2009)*

cal activity among their employees, while the person representing to the public administration didn't have that opinion. Most of teachers were willing to participate in programs of promoting eventually implemented in their schools. However, Physical Education teachers, youngest teachers, and teachers practicing physical activity in leisure time showed the best attitude to participate. This is the first study to explore policies encouraging physical activity participation by educators in secondary educational level. Future research should help to design interventions from different programs of physical activity promotion in the workplace oriented specifically to these employees.

**Key words:** Promotion, physical activity, health, worksite

## INTRODUCCIÓN

A pesar de haberse constatado repetidamente que la actividad física regular resulta efectiva en la prevención, tratamiento y control de numerosas enfermedades, la mayoría de la población adulta no es suficientemente activa como para obtener beneficios en términos de salud (Sánchez-Bañuelos, 1996; Sharkey, 2002; Aramendi, 2003; McArdle, Katch y Katch, 2004; López-Chicharro y Fernández-Vaquero, 2006). Es verdad que muchas investigaciones han indicado que el estilo de vida es un factor modificable que influye en la salud y la calidad de vida (Bertera, 1993; Feldman, 1989), pero también se ha evidenciado la dificultad de lograr un cambio en el estilo de vida que perdure en el tiempo (Marshall, 2004; Vanden Auweelw, Boen, Schapendonk y Dornez, 2005).

Hasta fechas recientes, las iniciativas encaminadas a promover la actividad física se han dirigido de manera particular al tiempo libre. Sin embargo, en la actualidad hay un acuerdo general acerca de la necesidad de considerar que la actividad física también puede ser una parte de la jornada laboral, de las actividades domésticas, y del desplazamiento que realizamos cotidianamente (Dishman, Oldenburg, O'Neal y Shephard, 1998). Además, las campañas de promoción han estado vinculadas generalmente a los sistemas públicos de sanidad, pero hoy en día hay un convencimiento general de la conveniencia de llevar a cabo una labor sinérgica desde diferentes estratos institucionales (nacional, autonómico, comarcal y local) y en diferentes ámbitos de la vida (familia, entorno social, trabajo, etc.).

La promoción de la actividad física en el lugar de trabajo está cobrando cada vez mayor interés, pero en ocasiones la concreción de medidas brilla por su ausencia. Sirva como ejemplo el *Plan de Salud de Euskadi 2002-2010*, aprobado por el Gobierno Vasco en 2002 y publicado al año siguiente en el BOPV (Boletín Oficial del País Vasco, jueves, 31 de julio de 2003). En él se plantean una serie de estrategias de actuación con el objetivo de mejorar la salud pública de los habitantes del País Vasco, pero ninguna de ellas está dirigida al mundo laboral. Y eso, a pesar de que en dicho documento el centro de trabajo se identifica con claridad como un "escenario promotor de salud". De manera consecuente, cabría pensar que, además de en otros ámbitos, en el lugar de trabajo, sea en la empresa pública o privada, también se requiere poner en marcha iniciativas que tengan como objetivo la mejora de la calidad de vida y la salud de los ciudadanos. Sin embargo, hasta la fecha, y a pesar de que pueda resultar lógica una relación directa entre rendimiento del trabajador y su bienestar físico, psicológico y social, las intervenciones en el ámbito empresarial han sido más bien escasas (Suminski y col., 2006).

Por consiguiente, resulta necesario un análisis de los factores que pueden estar condicionando esta realidad, así como la exploración de diferentes alternativas de promoción de la actividad física en el lugar de trabajo con objetivos de salud. Con este propósito, Harden, Peersman, Oliver, Mauthner y Oakley (1999) llevaron a cabo una revisión de más de 100 intervenciones sobre promoción de salud en el lugar de trabajo y encontraron que la efectividad de las mismas estaba directamente relacionada con factores concretos, como eran el apoyo decidido de los responsables de la empresa a los planes de promoción de actividad física, la implicación de los empleados, el establecimiento de objetivos directamente relacionados con factores de riesgo modificables, y la adaptación de las iniciativas a las necesidades de los centros de trabajo.

En cualquier caso, no conviene olvidar que una cosa es lograr cambios puntuales y otra muy distinta, y que representa un auténtico desafío, es que éstos se mantengan en el tiempo (Sallis, Bauman y Pratt, 1998; Adams y White, 2003; Marshall, 2004; Vanden Auweele y col., 2005). Por lo que a promoción de actividad física en el lugar de trabajo se refiere, un aspecto importante de cara al mantenimiento del nuevo hábito adquirido tiene que ver con el hecho de que los programas de promoción de actividad física actúen en diferentes niveles para lograr una implicación de todos los estratos de la empresa (Harden y col., 1999). Por otra parte, tal y como ha señalado Marshall, (2004), los programas que además de facilitar el acceso a una actividad física se complementan con entrenamientos dirigidos o con asesoramiento individual son más efectivos a la hora de producir cambios y mantenerlos en el tiempo. Por último, es necesario reconocer también que son muy pocos los estudios que se han basado en lo que los empleados quieren o creen que necesitan. En este sentido conviene tener en cuenta que antes de poner en marcha un plan de promoción en la empresa resulta fundamental recoger información entre los empleados y directivos sobre sus necesidades y percepciones al respecto (World Health Organization, 2008). Lamentablemente, la mayoría siguen guías o protocolos para la prevención de enfermedades, a pesar de resultar un hecho probado que los mejores resultados se dan cuando se parte de las necesidades de los participantes (Harden y col., 1999).

Estas características de los programas de promoción resultan fundamentales para conseguir el compromiso y la implicación de los empleados. Sin embargo, no siempre se han cuidado suficientemente, lo que puede explicar los niveles reducidos de estabilidad en el cambio conductual conseguido (Marshall, 2004).

De lo que no cabe duda es de que las iniciativas de promoción de la actividad física en el lugar de trabajo revisten un interés especial por tratarse de un medio con buen potencial para mantener el cambio conductual mediante el apoyo social, el cual constituye un potente predictor de la adherencia a la práctica de actividades físicas. Además, se trata de un ámbito de intervención en el que existe la posibilidad de dirigirse a un gran número de personas, cosa que no ocurre con los programas tradicionales de promoción de salud con un enfoque individual (Sallis y col., 1998).

A pesar del interés creciente que parece estar tomando la puesta en marcha de programas de promoción de la actividad física, el conocimiento que se tiene sobre este tipo de iniciativas es limitado. En lo que al País Vasco se refiere, no parece que se haya realizado ninguna investigación sobre las políticas de promoción de actividad física en el lugar de trabajo.

Las iniciativas dirigidas a promocionar la actividad física entre el personal docente resultan necesarias por cuanto desempeñan una actividad laboral caracterizada por altos niveles de sedentarismo. Pero, además, revierte un interés especial por cuanto constituye un colectivo que está en contacto con la práctica totalidad de la población infantil desde los 2-3 años hasta los 16 años, y con los que optan por seguir estudiando en bachiller y en ciclos formativos de grado medio y superior. Junto con la labor educativa que realizan a la hora de impartir sus materias y tutorizar al alumnado, también sirven de referente y modelos de comportamiento para su alumnado. Por lo tanto, una actuación de promoción de la actividad física dirigida a los docentes puede tener beneficios susceptibles de llegar también a los estudiantes.

El objetivo del presente estudio ha sido el de analizar la realidad referida a la promoción de la actividad física dirigida a los empleados de la empresa pública, concretamente al personal docente de la red pública de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Bizkaia. Se comprobó si existían o no programas de este tipo, bien dirigidos desde la administración o desde la dirección de los propios centros, si era algo en lo que se estaba pensando para un futuro próximo, o si no constituía un motivo de preocupación. También se entrevistó al personal docente para conocer si el profesorado percibía que la empresa debía poner en marcha políticas de promoción de la actividad física para ellos. Por último, se analizó la disposición del personal docente a participar en un hipotético programa de promoción de actividad física que pudiera poner en marcha su empresa.

## MÉTODO

### *Participantes*

En calidad de responsables del personal docente de secundaria de centros públicos de enseñanza secundaria, participaron en el estudio 14 directores y directoras de institutos de educación secundaria, así como también el máximo responsable de la sección de Salud Laboral del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Por lo que se refiere al propio personal docente, la muestra estuvo compuesta por 368 profesores y profesoras de 21 institutos de educación secundaria de Bizkaia, seleccionados de forma aleatoria, con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5%.

### *Procedimiento*

A los directores de instituto y a los docentes participantes en el estudio se les entregó un cuestionario y una carta de presentación en la que se explicaba el objetivo de la investigación. En cada instituto se contó con la colaboración de una persona que se encargó del reparto de los cuestionarios y de su recogida una vez cumplimentados. En el caso del máximo responsable de la sección de Salud Laboral del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, se estableció un primer contacto telefónico con él para explicarle brevemente el objetivo del estudio y recabar su colaboración. Su disposición a participar fue completa, así que se le remitió vía e-mail el correspondiente cuestionario, que fue cumplimentado y devuelto con prontitud.

### *Instrumentos*

A los directores de instituto y al responsable del Departamento de Educación se les pasó una adaptación al español del *Business Policy Questionnaire* (BPQ), de Suminski y col. (2006). Se trata de un cuestionario específicamente creado para evaluar múltiples aspectos relacionados con las políticas empresariales de promoción de la actividad física entre los empleados. Una revisión en dos fases por parte de un grupo de expertos permitió establecer la validez de contenido de este cuestionario. En la primera fase, los expertos (ciencias de la actividad física y del deporte, empresariales, metodología y ciencias del comportamiento) revisaron los ítems y propusieron las revisiones que consideraron oportunas. En la segunda fase, se llegó a un consenso entre los expertos acerca de las revisiones propuestas, quedando el instrumento final compuesto por 20 ítems.

En la primera página del BPQ se proporcionaba a los directores de instituto y al responsable de Educación las definiciones de *actividad física* y de *política de empresa*. Por actividad física se entendía “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos y que resultaba en un aumento del gasto energético”, mientras que política de empresa se definía como “una línea de comportamiento planteada verbalmente o por escrito para promover o para desalentar una conducta en particular”.

De las dos partes en las que se divide el BPQ, la primera se refiere a las políticas de la empresa, bien en el pasado o actualmente en marcha, de cara a promover entre sus empleados conductas saludables, como la práctica de actividad física. En la segunda parte del cuestionario, que no resultó relevante para nuestro estudio debido a las características de los centros y el colectivo evaluado, se plantean cuestiones relativas a otras políticas actuales o pasadas de la empresa para promover la actividad física no ya entre sus empleados, sino entre el público en general, por ejemplo, patrocinando equipos deportivos. En las dos partes del cuestionario se preguntaba si la política estaba planteada por escrito o verbalmente, y cuánto tiempo había estado en marcha.

Teniendo en cuenta la realidad lingüística del País Vasco, el cuestionario original fue traducido a las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca y cada participante decidió en cuál de las dos cumplimentarlo.

El cuestionario para el profesorado fue creado *ad hoc* para el presente trabajo. Su objetivo fue el de conocer si el personal docente percibía que la empresa tenía o debería tener en marcha políticas de promoción de actividad física para ellos, y si estarían dispuestos a participar en un programa de este tipo. Se recogieron también datos como el género, la edad, la asignatura que impartían, estado civil, número de hijos y utilización del tiempo libre en actividades físicas. Igual que con el cuestionario para directores de instituto, también con este cuestionario para el profesorado se crearon versiones en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca.

### **Análisis estadístico**

Se emplearon estadísticos descriptivos en forma de porcentajes para las variables categóricas, además de análisis de *chi* cuadrado para las pertinentes comparaciones entre grupos. Todos los análisis se llevaron a cabo mediante el programa estadístico SPSS (versión 15.0 para Windows, en castellano).

## **RESULTADOS**

La totalidad de los directores de institutos de educación secundaria, así como también el máximo responsable del Departamento de Educación, indicaron que en ese momento no había en marcha ningún programa de promoción de salud dirigida a los empleados. Un 60% de los responsables de instituto precisaron que en el pasado se habían introducido en sus centros programas específicos para la reducción del consumo de tabaco, y en uno de los centros también se había llevado a cabo un programa de promoción de hábitos saludables de alimentación.

En referencia específica a políticas de promoción de la actividad física entre los empleados, la totalidad de los entrevistados indicó que en sus centros nunca habían existido. La respuesta fue también unánimemente negativa al preguntarles si creían que el Departamento de Educación había tenido o tenía actualmente la intención de poner en marcha en breve algún programa de este tipo en sus centros.

Sin embargo, a la pregunta de si el Departamento de Educación debería promocionar la actividad física entre sus empleados, todos los responsables de centro dieron una respuesta afirmativa; el máximo responsable del departamento, en cambio, lo hizo negativamente.

Sobre cómo creían que se debería llevar a cabo la promoción de actividad física, las respuestas fueron variadas, tal y como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Modos de promocionar la actividad física entre los empleados, en opinión de los directores de instituto.

Que se pongan en marcha programas específicos de promoción	33%
Que la actividad física esté incluida dentro del horario laboral	26,7%
Que se fomente el deporte	26,7%
Que se pongan medios para hacer actividad física	20%
Que se informe de los beneficios de la actividad física	13,3%
No contesta	20%

Por lo que respecta al profesorado participante en el estudio, 206 (56,4%) fueron mujeres y 159 (43,6) hombres, y las áreas en la que impartían docencia fueron las que quedan recogidas en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Áreas docentes.

Área	Frecuencia	Porcentaje
Educación Física	34	9,4
Áreas Relacionadas con la Salud	45	12,5
Otras Áreas	282	78,1
Total	361	100,0

Un 22,1% del profesorado vivía sólo, mientras que un 77,9% lo hacía en pareja. En algo más de las dos terceras partes de los casos (69,1%), tenían algún hijo. Por grupos de edad, un 4,8% del profesorado era menor de 30 años, un 24,6 % tenía entre 30 y 40 años, un 48,5% entre 40 y 50 años, y un 22,1% era mayor de 50 años.

En cuanto a la práctica regular de actividad física por parte del profesorado, la mayoría (72,1%) indicó que en su tiempo libre realizaba actividad física regularmente, mientras que el 27,9% respondió negativamente.

La percepción del profesorado en lo referente a si su empresa ponía facilidades para la práctica de actividad física fue negativa en la inmensa mayoría de los casos (91,7%), y no aparecieron diferencias estadísticamente significativas a este respecto cuando se hicieron comparaciones por grupos de edad, género, área docente, situación familiar, y práctica o no de actividad física en el tiempo libre.

Con respecto a la responsabilidad de la empresa en la promoción de la actividad física de sus empleados, la mayor parte del profesorado (64,2%) indicó que en su opinión la administración, y más concretamente el Departamento de Educación, debería de poner facilidades para la práctica de actividad física. Entre quines impartían la asignatura de Educación Física, este porcentaje fue aún mayor (81,8%) siendo la diferencia con el resto del profesorado estadísticamente significativa ( $X^2=4,915$ ;  $p<.05$ ). También se encontraron diferencias significativas ( $X^2=4,026$ ;  $p<.05$ ) a este respecto entre el grupo de docentes que hacía actividad física en su tiempo libre (67,6%) y el que no (55,9%). Asimismo, el hecho de que la persona encuestada viviera sola o no se reveló como una condición relevante con respecto a la opinión del profesorado sobre la responsabilidad de la empresa en la promoción de la actividad física entre sus empleados ( $X^2=6,691$ ;  $p<.01$ ): entre los que vivían solos el porcentaje de respuestas afirmativas fue del 51,4%, mientras que entre los que no vivían solos fue del 67,7%. Por el contrario, no aparecieron diferencias significativas al comparar los diferentes grupos de edad, el género, o el profesorado con y sin hijos

A la pregunta de si estaban dispuestos a participar en un programa de actividad física promovido por la empresa, la respuesta del profesorado fue mayoritariamente afirmativa (77,2%). Quienes impartían docencia en el área de Educación Física (91,2%) mostraron una disposición a participar significativamente mayor ( $X^2=4,105$ ;  $p<.05$ ) que el resto del profesorado (75,8%). En la misma línea, los docentes que en su tiempo libre practicaban actividad física estaban más predispuestos (80,3%) que los que no practicaban (69,1%) a participar en programas promovidos por la empresa ( $X^2=4,821$ ;  $p<.05$ ). Igualmente, aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos de edad ( $X^2=6,691$ ;  $p<.01$ ), siendo los menores de 30 años los más predispuestos. Por lo demás, la situación familiar referida al vivir o no sólo y al tener o no hijos no se reveló como una variable que condicionase la disposición del profesorado a participar en un hipotético programa de actividad física en la empresa. Tampoco aparecieron diferencias al comparar la disposición del profesorado en función de la variable género.

## DISCUSIÓN

Este estudio analizó la situación de los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la red pública de la provincia de Bizkaia en relación a la promoción de la actividad física entre su personal docente, así como la disposición de éste a participar en algún programa de actividad física que pudiera poner en marcha la administración, y más en concreto el Departamento de Educación.

Los resultados pusieron de manifiesto que en los centros no existía ni había existido antes ningún programa de promoción de la actividad física dirigido a los empleados. El Departamento de Educación sí había implementado programas de promoción de la salud centrados específicamente en el control del consumo de tabaco y en la promoción de una alimentación saludable, pero que no los había puesto en marcha de forma generalizada en todos los institutos, sino mediante programas específicos en determinados centros elegidos con criterios particulares. Como ha señalado Shephard (1996), en el futuro debiera considerarse la conveniencia de poner en marcha políticas de promoción de la salud dentro de la empresa en los que se combinen programas específicamente orientados a estimular la práctica de actividad física con otros programas dirigidos a la prevención y control de la obesidad, dolor de espalda, consumo de tabaco, estrés, etc.

Frente a la opinión del máximo responsable en esta área del Departamento de Educación, que se mostró contrario a la posible labor de promoción por parte de su departamento, la totalidad de los responsables de centros escolares pensaba que el departamento sí debería promocionar la actividad física entre sus empleados. En concreto, la mayoría de ellos sugería que se pusieran en marcha programas específicos de promoción, que viene a ser uno de los aspectos que más se ha enfatizado a la hora de promover la práctica de actividad física entre los empleados de las empresas (Shephard, 1996; Marshall, 2004). Los responsables de los centros escolares también sugirieron que la actividad física se incluyese dentro del horario laboral, si bien también mostraron su preocupación por la dificultad añadida que podría suponer para la confección de los horarios de clases, que suele ser una tarea compleja para el equipo directivo por las muchas variables condicionantes que deben tenerse en cuenta, como instalaciones comunes, profesores que imparten en más de un grupo, reducciones diversas de jornada de los docentes, etc. Otras medidas de promoción propuestas por los directores de centros, que podrían resultar útiles a la hora de diseñar planes de promoción entre el personal de los centros escolares, fueron que se fomentase también la práctica deportiva, que se pusieran medios para facilitar la actividad física y que se informase de los beneficios de su práctica.

Por su parte, el profesorado percibía que la administración no ponía facilidades para que sus empleados hicieran actividad física, y se mostraba partidario de que el Departamento de Educación activase algún programa de promoción dentro de los centros. En particular, y quizás como podría esperarse, los docentes de Educación Física y aquellos que ya hacían actividad física con regularidad en su tiempo libre eran los más favorables a este tipo de iniciativas. Entre los docentes que vivían solos la opinión mayoritaria fue que la empresa debía de poner facilidades para la práctica física, pero entre los que no vivían solos, tal vez debido a las mayores limitaciones de tiempo y oportunidades, este punto de vista contaba aún con más partidarios.

Aunque la mayoría del personal docente se mostró dispuesto a participar en programas de promoción de la actividad física que la administración pudiera poner en marcha en sus centros, fue el profesorado de Educación Física el que apareció más dispuesto a participar en ellos. Se trata de una actitud que no resulta difícil de entender, ya que la actividad física en el lugar de trabajo es algo cotidiano para este colectivo, y el hecho de cambiar la función de docente por la de participante en una actividad física cualquiera es algo que se percibe entre este sector del profesorado como una oportunidad muy motivadora. Por otro lado, el profesorado de menor edad fue el más predispuesto a participar en programas de actividad física promovidos por su empresa, lo que también se ha constatado en otros trabajos previos (Shephard, 1989; Trigonis, Harahousou, Kabitsis y Matsouka,

2004). Por último, se encontró que los docentes que en su tiempo libre practicaban actividad física estaban significativamente más predispuestos que los que no la practicaban a participar en programas de promoción que pudiera poner en marcha su empresa. Probablemente, la explicación más plausible tiene que ver con el hecho de que este grupo de profesores y profesoras se mostraba más receptivo ante un posible programa de promoción de actividad física por ir en la línea de comportamiento que ya hacían suya voluntariamente en su vida extralaboral. Sin embargo, conviene tener en cuenta que, precisamente por ser ya más activas físicamente, con estas personas resulta relativamente más difícil lograr aumentos en sus niveles de actividad física cuando participan en programas de promoción de actividad física (Dishman y col., 1998; Harden y col., 1999).

La muestra utilizada en este estudio de carácter preliminar no posibilita la generalización de los resultados al conjunto de los empleados del sector público, ya que se ha circunscrito a una parte muy concreta del mismo: el profesorado de educación secundaria.

Como conclusión, podemos decir que éste es el primer estudio que analiza la situación de la promoción de actividad física en el lugar de trabajo en Bizkaia. Son necesarios futuros estudios analizando la existencia o no de políticas de promoción de actividad física tanto en los diferentes departamentos de la administración pública, como en diferentes tipos y tamaños de empresas privada. Estudios de este tipo constituyen un primer paso necesario para desarrollar investigaciones posteriores que, entre otros objetivos, se dirijan a explorar las necesidades y preferencias de la dirección de las empresas y del personal laboral en cuanto a práctica de actividad física, a diseñar intervenciones concretas que podrían llevarse a cabo dentro de diferentes programas de promoción de la actividad física en el lugar de trabajo, y a evaluar los resultados que pudieran producirse en variables como la mejora de la salud de los trabajadores, la mejora del rendimiento y la producción, la reducción de las bajas laborales y el absentismo laboral, la mejora de la percepción de la empresa por parte de los trabajadores, etc.

## REFERENCIAS

- Adams, J. y White, M. (2003). Are activity promotion based on the transtheoretical model effective? A critical review. *British Journal of Sports Medicine*, 37, 106-114.
- Aramendi, M. (2003). *Actividad física, deporte y vida: beneficios, perjuicios y sentido de la actividad física y del deporte*. Lasarte-Oria: Cuerpo y Espíritu.
- Bertera, L.R. (1990). The effects of workplace health promotion on absenteeism and employment costs in a large industrial population. *American Journal of Public Health*, 80(9), 1101-1105.
- Bertera, L.R. (1993). Behavioral risk factor and illness day changes with workplace health promotion: two-year results. *American Journal of Health Promotion*, 7(5), 365-373.
- Boletín Oficial del País Vasco (jueves, 31 de julio de 2003). DECRETO 166/2003, de 15 de julio, por el que se crea la Comisión Interinstitucional del Plan de Salud de Euskadi. Tomado el 1 de setiembre de 2009 de [http://www.euskadi.net/cgi-bin\\_k54/bopv\\_20?c&f=20030731&s=2003149](http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/bopv_20?c&f=20030731&s=2003149)
- Dishman, R.K., Oldenburg, B., O'Neal, H. y Shephard, R.J. (1998). Worksite physical activity interventions. *American Journal of Preventive Medicine* 15(4), 344-361.
- Feldman, R.H. (1989) Worksite Health promotion, labor unions, and social support. *Health Education*, 55-57.
- Harden, A., Peersman, G., Oliver, S., Mauthner, M. y Oakley, A. (1999). A systematic review of the effectiveness of health promotion interventions in the workplace. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 49, 540-548.
- López-Chicharro, J. y Fernández-Vaquero, A. (2006). *Fisiología del ejercicio*. Madrid: Panamericana.
- Marshall, A.L. (2004). Challenges and opportunities for promoting physical activity in the workplace. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7, 60-66.

- McArdle, W., Katch, F. y Katch, V. (2004). *Fundamentos de la fisiología del ejercicio*. Madrid: McGraw Hill.
- Sallis, J.F., Bauman, A. y Pratt, M. (1998). Environmental and policy interventions to promote physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 15(4), 379-397
- Sánchez-Bañuelos, F. (1996). *Actividad física y salud: La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sharkey, J. (2002). *Fitness and health*. Champaign,IL: Human Kinetics.
- Shephard, R.J. (1996). Worsite fitness and exercise programs: a review of methodology. *American Journal of Health Promotion*, 10, 436-452.
- Suminski, R.R., Poston, W.S. y Hyder, M.L. (2006). Small business policies toward employee and community promotion of physical activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 3, 405-414.
- Trigonis, I., Harahousou, Y., Kabitsis, C. y Matsouka, O. (2004). Programas deportivos en el lugar de trabajo y sus beneficios para la salud de los empleados. En: M.J. Monteagudo y Nuria Puig (coord.), *Ocio y deporte: un análisis multidisciplinar (pp.105-123)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vanden Auweele, Y., Boen, F., Schapendonk, W. y Dornez, K. (2005). Promoting stair use among female employees: the effects of a health sign followed by an e-mail. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 188-196.
- World Health Organization (2008). Preventing noncommunicable diseases in the workplace through diet and physical activity: WHO/World Economic Forum report of a joint event. World Health Organization / World Economic Forum 2008.



# Una propuesta para estimar la cohesión en los equipos de fútbol

---

**JULEN CASTELLANO PAULIS** <sup>(1)</sup>  
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

**ANTONIO HERNÁNDEZ MENDO** <sup>(2)</sup>  
**VERÓNICA MORALES SÁNCHEZ** <sup>(2)</sup>  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

## RESUMEN

Las primeras mediciones de cohesión parten del trabajo de Festinger, Schachter, & Black (1950), utilizando las medidas sociométricas que Moreno (1934) había definido como índices de atracción interpersonal. Esta forma sociométrica de medir la cohesión ha supuesto lo que podemos definir como método *clásico*, pero a pesar de los numerosos trabajos en los que se ha empleado (Back, 1951; Downing, 1958; Nixon, 1976; Wolf, 1979; Brickner, 1981), ha sido criticada de limitada e incompleta (Bartholomew, 1990; Festinger, Schachter & Black, 1950; Golembiewski, 1962). No obstante, las limitaciones del método son relativas a la validez, debido tanto a los índices sociométricos y a la falta de operatividad de definición del término *cohesión*.

Este trabajo tiene su antecedente en otros trabajos anteriores que usaron idéntica metodología, p.e. en baloncesto (Hernández Mendo, González Villena, Ortega García, Ortega Orozco y Rondan 1999) y en fútbol (Castellano Paulis, Hernández Mendo y Haro Romero, 1999). Se codificaron las interacciones producidas en el seno del equipo, y entre éstas, únicamente aquellas conductas estratégicas colaborativas que los jugadores de un equipo desarrollan en la competición. Analizaremos lo que Parlebas (1981) denomina *comunicación motriz de colaboración esencial y directa* desplegada entre los jugadores que conforman el equipo, concretamente el pase. A partir de estos datos se estiman diferentes indicadores de cohesión.

**Palabras clave:** Equipo, fútbol, cohesión, indicadores.

## ABSTRACT

The first measurements of cohesion they leave from Festinger, Schachter, & Black (1950), using the sociometrics measures that Moreno (1934) are defined like index of attraction interpersonal. This sociometric measure of cohesion it has supposed what we can define as *classique* form, but in spite of the numerous works in which has been used (Back 1951; Downing, 1958; Nixon, 1976; Wolf, 1979; Brickner, 1981), has been criticized of limited and incomplete (Bartholomew, 1990; Festinger

### Datos de contacto:

(1) Departamento de Iniciación Deportiva. Instituto Vasco de Educación Física. C/ Lasarte s/n 01007 Vitoria, España. Tel.: 945-016525. Fax.: 945-016501. E-mail: [J-Castellano@shee-ivef.com](mailto:J-Castellano@shee-ivef.com)

(2) Departamento de Psicología Social, Antropología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos. 29071 Málaga, España. Tel.: 34-5-2133473. Fax: 34-5-2131100. E-mail: [mendo@uma.es](mailto:mendo@uma.es)

Schachter & Black, 1950; Golembiewski, 1962). However, the limitations of method are relative to the validity. This is for the sociometrics index and the lack of operativity of definition of the *cohesion*.

This work has its antecedent in other previous ones in which use equal methodology, for example in basketball (Hernández Mendo, González Villena, Ortega García, Ortega Orozco and Rondan, 1999) and in soccer (Castellano Paulis, Hernández Mendo y Haro Romero, 1999). Again we will codify the interactions produced in the team, and between this at the strategy behaviour with the players of a team develop in competition. We will analyze what Parlebas (1981) denominates *motor communication of collaboration essential and direct* unfolded between the players who conform the team, concretely it pass. From these data different indicators are considered from cohesion.

**Key words:** Team, football, cohesion, indicators.

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la cohesión ha sido el quehacer de muchos psicólogos sociales (Hogg, 1992), y en éste, han tratado de determinar sus antecedentes y consecuentes. La cohesión influye en la dinámica grupal y viceversa (Carron, 1988). En el ámbito deportivo hay muchas ocasiones en las que el fracaso o el éxito del equipo son atribuidos por parte de los entrenadores y jugadores al grado de cohesión alcanzado en el equipo, ya que éste ha competido como una unidad más o menos cohesionada. Esto ha provocado la necesidad de analizar los factores que inciden en la cohesión de los grupos deportivos y determinar su influencia en el rendimiento del equipo (Carron, 1991; Weinberg y Gould, 1996). Hay equipos no cohesionados que obtienen muy buenos resultados, pero al mismo tiempo, hay equipos en los que la modificación del grado de cohesión entre los jugadores y el equipo técnico tiene unos efectos potenciadores del rendimiento. Por todo esto, es preciso que un psicólogo deportivo conozca y sea especialista en proporcionar las pautas a un equipo para alcanzar el nivel de cohesión grupal deseado.

Han sido muchas las definiciones que la psicología de los grupos ha proporcionado en su intento de comprender el concepto de cohesión (Canto, 1998). Los psicólogos deportivos han utilizado estas definiciones y las han aplicado a su ámbito, ofreciendo ciertas concreciones relativas a su especialidad (Carron, 1988; 1991).

La mayoría de las teorías psicosociales sobre grupos (Shaw, 1981) han desarrollado una visión propia del concepto de cohesión. Han concebido la **interdependencia** como la vía fundamental para la constitución y formación de los grupos, y con ella la importancia del papel desempeñado por la atracción interpersonal como proceso por el que se cohesionan el grupo. Gran parte del conocimiento que se ha adquirido sobre la atracción interpersonal, considerada como una actitud positiva experimentada por una persona respecto a otra, sería el factor fundamental y esencial para producir cualquier tipo de conducta afiliativa, desde la atracción más simple, pasando por el amor, llegando hasta la formación y consolidación de los grupos (Canto y Hernández Mendo, 2003). Basta destacar el capítulo del libro de Shaw (1981), que al tratar de la formación de los grupos ocupa una buena parte del mismo en repasar los factores que inciden en la atracción interpersonal. Y sin embargo, hay autores (Hogg, 1987; 1992) que establecen diferencias entre la cohesión y el concepto de atracción interpersonal.

Tradicionalmente, al relacionar la formación del grupo con la interdependencia, se quería especificar que los otros son necesarios para la satisfacción de necesidades, el logro de metas y la validación consensual de las actitudes y valores. Tal relación de interdependencia conlleva a la interacción, a la comunicación social, a la atracción mutua y a la influencia entre los individuos.

Uno de los intentos por mejorar los indicadores de cohesión parte del concepto de proximidad social cuando éste trata de medir interacción social. Así, para Sorokin (1927), la distancia entre dos sujetos depende de la distancia de ambos con un tercero, respecto de algún criterio común. Para Bogardus (1928, 1933) la existencia de un tercer sujeto no influye en la distancia entre dos cuales-

quiera. Alba (1975) combina ambos conceptos, considera que coexisten dos procesos de interacción:

- a. De difusión social (que implican un flujo o difusión de información que en la mayoría de los casos es afectivamente neutro).
- b. De cohesión social (que se caracteriza por relaciones afectivas fuertes).

Propone asimismo un procedimiento para calcular las distancias a partir de la matriz sociométrica original, y que se basa, esencialmente, en el cálculo de los productos escalares, su normalización y posterior análisis factorial. Para Langeheine (1978), la técnica multivariante más apropiada sería más que el análisis factorial el Escalamiento Multidimensional (MDS).

Un índice sociométrico que recoja información sobre interacción social realmente es un indicador de cohesión. No obstante, no podemos asumir que el amplio concepto de cohesión pueda recogerse bajo un único índice. Asumiendo una visión integradora de los conceptos de interacción social e identidad social, los grupos reales contienen una serie de variables que complican enormemente la búsqueda de un solo índice de cohesión. Consideramos dos factores de gran importancia: el número de sujetos y la estructura formal. Dado que la expansividad de cada sujeto es limitada, en un grupo altamente cohesivo que fuera aumentando de tamaño se produciría un efecto techo, donde el índice de cohesión se estabilizaría y dejaría de suministrar información. Por otro lado, el empleo de un índice de cohesión universal no puede aplicarse por igual a un grupo estructurado de escaso nivel jerárquico (p.e. un equipo de fútbol) o a un grupo altamente jerarquizado y estructurado (p.e. una unidad militar).

## MÉTODO

### *Sujetos*

En este estudio se han registrado y analizado distintas selecciones nacionales de fútbol en competición. Se seleccionaron 13 encuentros del Mundial de Francia'98 y del Mundial de Portugal'04, que hacen un total de 22 partidos. En esta muestra se han incluido partidos de diferentes selecciones y con distinto resultado (ganar, perder o empatar) y partidos de una misma selección con diferentes resultados.

### *Material*

Los partidos fueron grabados en vídeo VHS, de emisiones procedentes de una cadena pública de televisión. El registro de los datos se realizó en una hoja de cálculo (*Excel 6.0*), para más tarde exportar los registros al programa informático SPSS v.12.0, donde se realizaron distintos análisis estadísticos que más adelante se detallan.

### *Procedimiento*

En primer lugar, se tuvieron en consideración una serie de premisas que aseguraran la estabilidad de las sesiones de observación a nivel intrasacional e intersesional. Así, en ningún caso la ruptura de la continuidad de la sesión de observación ha superado el 10% del total de la misma (Anguera, 1990). Igualmente, se ha evitado la inobservabilidad y, por tanto, no ha sido tenida en cuenta. En segundo lugar, el análisis de la calidad del dato se abordó desde la concordancia consensuada entre los observadores (Anguera, 1990).

El sistema de categorías incluye únicamente el dorsal de los jugadores que participan en el encuentro. El registro se realizó codificando la direccionalidad del pase, esto es, qué jugador pasaba a quién. La codificación de los partidos fue realizada por una pareja de observadores, previo entrenamiento.

Confeccionadas las distintas tablas de contingencia para cada uno de los partidos, donde se recogen las transmisiones de balón realizadas y recibidas por cada jugador, se han llevado a cabo dos tipos de análisis: escalamiento multidimensional y análisis de correspondencias. A continuación figura la tabla final de los pases dados y recibidos, para cada jugador de un equipo, en un solo encuentro.

**Tabla 1.** Tabla de contingencia. Las filas corresponden al dorsal de los emisores de los pases y las columnas al dorsal de los jugadores receptores del balón del equipo de Grecia en la final contra Portugal en la Eurocopa de Portugal 2004. Los dorsales se corresponden con los jugadores siguientes: 1= Nikopolidis, 2=Seitaridis, 5=Dellas, 6=Basinas, 7=Zagorakis, 8=Giannakopoulos, 9=Charisteas, 14=Fyssas, 15=Vryzas, 19=Kapsis, 21=Katsouranis, 3=Venetidis y 22=Papadopoulos.

		RECEPTORES												
		1	2	5	6	7	8	9	14	15	19	21	3	22
EMISORES	1		1	1	0	0	0	8	0	6	0	0	0	2
	2	1		1	0	4	1	9	0	7	0	1	0	0
	5	0	1		1	3	4	3	2	0	2	2	0	2
	6	0	3	1		5	5	5	1	1	0	5	0	0
	7	0	5	1	5		5	1	1	4	0	1	1	0
	8	2	4	0	4	1		0	6	3	2	3	0	0
	9	1	0	2	3	6	1		2	2	0	4	0	0
	14	0	0	1	3	0	11	1		11	0	3	0	0
	15	0	0	0	2	4	4	1	1		0	1	0	0
	19	0	1	1	2	2	0	0	1	1		1	0	0
	21	0	2	1	2	2	3	4	2	5	1		0	0
	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		1
	22	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	

### Análisis

Nuestra propuesta es la utilización de la Metodología Observacional (MO) con el fin de crear una matriz de distancias que posteriormente sometemos a un Escalamiento Multidimensional y a un Análisis de Correspondencias.

**El Escalamiento Multidimensional (MDS)** optimiza los análisis sobre cohesión desde uno y otro enfoque: desde la interacción interpersonal, aporta la posibilidad de aumentar la información dada por un sociograma al representar la mayor o menor intensidad de una relación con una mayor o menor “distancia” entre los puntos que representan a los sujetos. Así, una configuración de puntos muy cercanos indicaría alta cohesión, y una configuración dispersa indicaría baja cohesión. Un análisis más detallado aportaría información sobre subgrupos, liderazgo, rechazos, etc., y un análisis comparado entre la estructura formal y la subyacente evidenciaría, además, el desajuste estructural del grupo. Por otro lado, desde el enfoque de la identidad social, el Escalamiento Multidimensional (MDS) aporta configuraciones donde la *distancia* entre los sujetos indica similitud/disimilitud en el perfil que definen los ítems. Mayor agrupamiento indicaría mayor coherencia de perfil y, en principio, mayor cohesión.

Desde la identidad social, sería posible que estuviésemos evaluando factores y dimensiones que podrían explicar la cohesión, mientras que centrando los análisis en la interacción social, estaríamos evaluando las consecuencias de dichos procesos, es decir, la magnitud de la cohesión a través de la magnitud de las relaciones interpersonales.

El Escalamiento Multidimensional (MDS) es una técnica de análisis de datos que tiene como objetivo representar una serie de estímulos (casos o variables) en un espacio (normalmente euclídeo) de baja dimensionalidad. En términos generales, este proceso de representación gráfica lleva parejos dos conceptos que constituyen la verdadera utilidad del MDS:

- a. por un lado la propia configuración de estímulos en el espacio, pues a través de las distancias que los separan (o unen) extraeremos conclusiones acerca de la disimilaridad (o similitud) entre ellos.
- b. por otro lado, las dimensiones que definen el espacio de representación, pues puede inferirse bajo qué factores (y con qué peso) se ha definido la citada configuración de estímulos.

Existe una gran cantidad de clasificaciones para describir las diferentes técnicas de MDS. Aunque las más empleadas hacen referencia al tipo de datos de entrada (Coombs, 1964) o la mayor o menor complejidad de los algoritmos utilizados (Young, 1987, Shepard, 1972). En el ejemplo que vamos explicar, hemos utilizado las alternativas que ofrece el algoritmo ALSCAL (Takane, Young y Leeuw, 1977) implementado en SPSS.

La utilización de la MO elimina los problemas derivados del uso de los cuestionarios, como son, especialmente la deseabilidad social. Y podemos considerar, p.e. en los equipos de fútbol, la transmisión del móvil -en términos del sociograma de Moreno- como una elección. Esta consideración la realizamos tomando el trabajo de Vos y Brinkman (1974, cf. Chappuis y Thomas, 1988) que afirma que la relación establecida por los jugadores en la competición no tiene que ver tanto con la relación estratégica requerida, como con la afectividad o cohesión que tengan los jugadores entre sí, de tal forma que los jugadores “*pasan con mayor frecuencia la pelota a los compañeros de equipo por los que sienten simpatía*”. Algunos entrenadores y preparadores ignoran a menudo que los factores subjetivos representan verdaderas fuerzas organizadoras del espacio individual y colectivo. La estructura del grupo, la cohesión del equipo o el liderazgo no provienen tan sólo de la integración de las fuerzas técnicas y físicas; dependen también del equilibrio de las corrientes afectivas que acercan o distancian a los jugadores. Esta afectividad implícita en las relaciones humanas caracteriza el acoplamiento o disgregación de los jugadores de un equipo (Klein & Christiansen, 1969).

De acuerdo con lo anterior, la presente propuesta -sobre la que ya se han realizado diversos trabajos (Canto y Hernández Mendo, 2003; Castellano, 2000; Hernández Mendo, González Villena, Ortega García, Ortega Orozco, y Rondan, 1999)- se enmarca dentro de la sociometría conductual. El SOC-IS (Santoyo, 1988), estrategia alternativa a los tests sociométricos de Moreno (1954), permite la obtención de información de las interacciones sociales en el ámbito natural, determinando su dirección e identificando los agentes sociales implicados.

Para realizar el análisis, debemos considerar la matriz de interacción (pases realizados entre jugadores) como una medida de proximidad a fin de poder realizar el Escalamiento Multidimensional (MDS) y elegir las opciones adecuadas.

En los resultados del Escalamiento Multidimensional (MDS) obtenidos tendremos en cuenta los siguientes indicadores:

1. **S-stress de Young:** es un índice de bondad de ajuste, oscila entre 0 (ajuste perfecto) y 1 (ajuste nulo). Se calcula de forma iterativa hasta que el ajuste se sitúa por debajo del valor especificado en *Options* (en nuestro caso .001). Está expresado en unidades de distancia al cuadrado.
2. **Stress de Kruskal:** es un coeficiente similar al anterior, con valores e interpretación iguales. Se diferencia en que está expresado en unidades de distancia. En nuestro caso, con respecto a este índice y al anterior, al escoger la opción *ordinal*, hay que considerar que no son unidades métricas.
3. **RSQ:** es el coeficiente de correlación múltiple al cuadrado, se puede interpretar como la proporción de variancia explicada por el modelo.

El Escalamiento Multidimensional (MDS) proporciona unos indicadores, de los cuales, podemos considerar como indicadores de cohesión los siguientes:

1. **Stress**, cuanto más se aproxime a cero implicará mejor cohesión.
2. **RSQ**, cuanto mayor sea implica una mayor proporción de la varianza explicada y un mayor indicador de cohesión grupal.

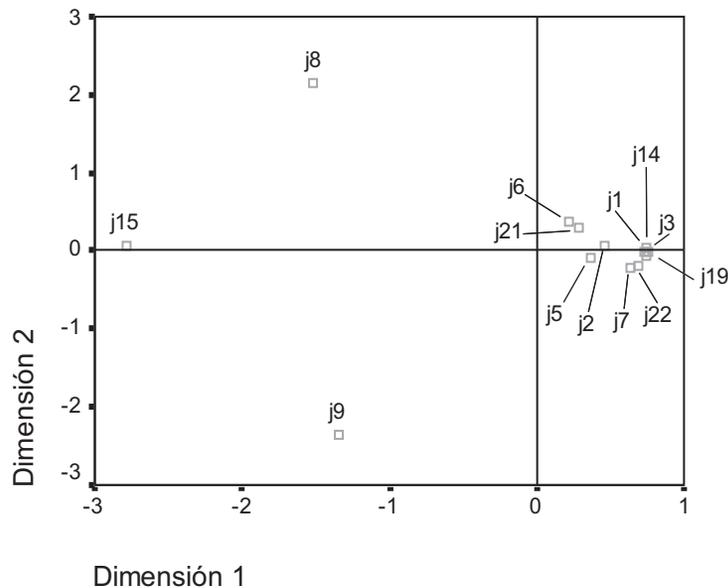
Teniendo en cuenta estos dos indicadores, para una óptima interpretación de los resultados del Escalamiento Multidimensional referidos a la cohesión, podemos considerar que el indicador más adecuado es **RSQ**.

A continuación figuran los denominados mapas perceptuales, en los que se recoge la posición de los jugadores en cada uno de los encuentros, de acuerdo con sus valores en las dos dimensiones del modelo.

**Gráfico 1.** Ilustración del análisis de escalamiento multidimensional realizado a Grecia en su partido disputado contra Portugal en la Final del Mundial de Portugal 2004.

## Configuración de estímulos derivada

### Modelo de distancia euclídea



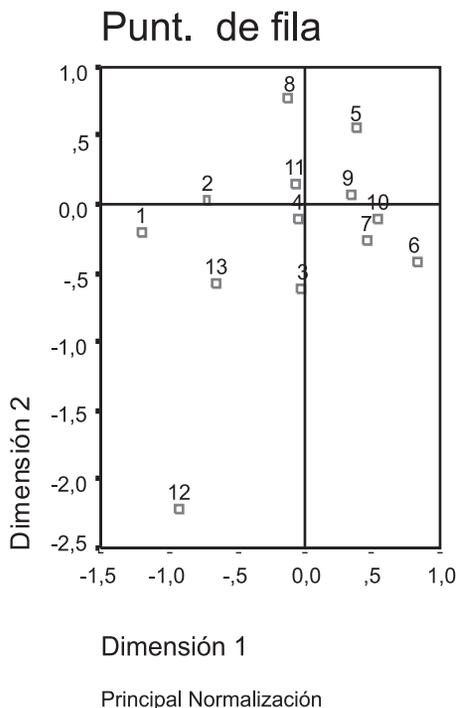
La cohesión grupal también puede ser estimada a través del **Análisis de Correspondencias**. Este análisis posee dos estrategias de cálculo: el análisis de correspondencias simples (*ANACOR*) y el análisis de correspondencias múltiples (*HOMALS*). En este trabajo hemos utilizado el procedimiento *ANACOR*. Este procedimiento proporciona los siguientes indicadores:

1. **INERTIA TOTAL**: Si las entradas en la tabla de correspondencias son frecuencias (como en este caso), entonces la suma ponderada sobre todas las distancias al cuadrado entre los perfiles de fila y el perfil de fila medio es igual al estadístico Chi-cuadrado. Las distancias euclídeas en el gráfico se aproximan a las distancias Chi-cuadrado en la tabla. La **INERTIA TOTAL** se define como la suma ponderada de todas las distancias al *centroide* dividido por la suma de todas las celdas en la tabla de correspondencias. Las filas con una masa pequeña sólo influyen en la *inertia* cuando están lejos del *centroide*. Las filas con masa grande influyen en la **INERTIA TOTAL**, aún cuando estén situadas cerca del *centroide*. Lo mismo se aplica para las columnas.

2. **PERFILES:** Para determinar la distancia entre las categorías, ANACOR considera las distribuciones marginales así como las frecuencias de celda individuales. Calcula los *perfiles* de fila y columna, que son las proporciones de fila y columna para cada celda, basadas en los totales marginales. Si pensamos en la diferencia en términos de distancia, entonces a mayor diferencia entre los perfiles de fila, mayor es la distancia entre los puntos en el gráfico. El objetivo de ANACOR es encontrar una configuración en la que las distancias entre los puntos de fila en el gráfico sea igual a las distancias entre los perfiles de fila en la tabla. Las distancias que ANACOR aproxima no son distancias ordinarias; son distancias ponderadas. Estas distancias ponderadas se basan en el concepto de *masa*. Masa es una medida que indica la influencia de un objeto basada en su frecuencia marginal. La masa afecta al *centroide*, que es el perfil de fila o columna medio ponderado. El *centroide* de fila es la media del perfil de fila. Los puntos con una masa grande tiran del *centroide* fuertemente hacia su localización. Un punto con una masa pequeña tira del *centroide* de fila sólo ligeramente a su localización. Por lo que podemos considerar que los marginales de los perfiles de fila y columna son las contribuciones de cada jugador a la cohesión grupal.

Podemos considerar como indicador de cohesión la **INERTIA TOTAL**. La interpretación de éste se realiza por la mayor o menor aproximación a cero. Un valor pequeño es indicativo de una mejor cohesión que un valor mayor.

**Gráfico 2.** Ilustración del análisis de correspondencias realizado a Grecia en su partido disputado contra Portugal en la Final del Mundial de Portugal 2004.



## RESULTADOS

En la tabla 2, que figura a continuación, aparecen recogidos los valores estimados para cada uno de los 22 partidos analizados donde se han realizado análisis de escalamiento multidimensional y de correspondencias con el procedimiento ANACOR.

**Tabla 2.** Valores de los análisis de escalamiento multidimensional y de correspondencias realizados en los diferentes equipos en el Mundial de Francia'98 y la Eurocopa de Portugal'04.

	Partido	Campeonato	Marcador	Resultado	Análisis de escalamiento multidimensional		Análisis de correspondencias
					Stress	RSQ	Inertía Total
1	Francia- Sudáfrica	Francia'98	3-0	Ganar	0.25108	0.68981	0.79046
2	Francia- Arabia S,	Francia'98	4-0	Ganar	0.17131	0.86130	0.63468
3	Francia-Dinamarca	Francia'98	2-1	Ganar	0.20462	0.73843	0.69036
4	Francia-Paraguay	Francia'98	1-0	Ganar	0.19242	0.84657	0.78364
5	Francia-Italia	Francia'98	0-0	Empatar	0.23446	0.73135	1.01403
6	Francia-Croacia	Francia'98	2-1	Ganar	0.19781	0.80790	1.01403
7	Francia-Brasil (final)	Francia'98	3-0	Ganar	0.19190	0.76008	1.35078
8	Brasil-Dinamarca	Francia'98	3-2	Ganar	0.19110	0.79550	1.06158
9	Brasil-Francia (final)	Francia'98	0-3	Perder	0.19856	0.78153	0.71570
10	Holanda-Croacia	Francia'98	1-2	Perder	0.22892	0.73745	0.75760
11	Holanda-Argentina	Francia'98	2-1	Ganar	0.17311	0.84649	0.66861
12	Croacia-Holanda	Francia'98	2-1	Ganar	0.19275	0.80092	0.94024
13	Croacia-Francia	Francia'98	1-2	Perder	0.12312	0.92393	0.81129
14	Francia-Inglaterra	Portugal'04	2-1	Ganar	0.15133	0.89934	0.77531
15	Francia-Croacia	Portugal'04	2-2	Empatar	0.13539	0.94007	0.97612
16	Francia-Suiza	Portugal'04	3-1	Ganar	0.13600	0.93215	0.87787
17	Francia-Grecia	Portugal'04	0-1	Perder	0.12149	0.95198	0.86096
18	Grecia-Portugal 1	Portugal'04	2-1	Ganar	0.12900	0.95516	1.16872
19	Grecia-Francia	Portugal'04	1-0	Ganar	0.13995	0.96415	1.31386
20	Grecia-Portugal (final)	Portugal'04	1-0	Ganar	0.06781	0.99049	1.06032
21	Portugal-Grecia 1	Portugal'04	1-2	Perder	0.16749	0.93081	0.83346
22	Portugal-Grecia (final)	Portugal'04	0-1	Perder	0.09952	0.97431	0.66075

Estimamos que además de poder ser considerada como indicador de cohesión, la *Inertía Total* puede dar cuenta de la relación que se produce entre el resultado y la cohesión, lo que se ha denominado cohesión de tarea (Spink y Carron, 1992; Weinberg, y Gould, 1996). Los valores estimados en el análisis de correspondencias, Stress y RSQ, siguen una misma dinámica.

Observando los datos, en los partidos 8 y 9, en el primero gana Brasil y en el segundo pierde, observamos como tanto RSQ como la *Inertía Total* son mayores cuando gana. Este mismo resultado se observa en los partidos 5, 6 y 7; en estos partidos la *Inertía Total* alcanza un valor más elevado, sin embargo el menor de los tres aparece en el empate de Francia ante Italia, en los otros dos la *Inertía* es mayor y corresponde con los encuentros ganados por Francia. También podemos observar como los partidos de Francia en el Mundial de 1998 alcanza mayores valores de *Inertía* que en los partidos disputados en el Mundial de 2004. Estos mismos resultados se encuentran en los partidos entre Grecia y Portugal (n.º 18, 20, 21 y 22), cuando el resultado es ganar para Grecia la *Inertía* es mayor. Estos resultados se pueden apreciar igualmente para los partidos de Croacia (12 y 13), cuando gana la *Inertía* es mayor. Los únicos partidos que no siguen esta tendencia son el 10 y el 11.

En una simulación sobre 190 casos (donde se han mantenido las medias y las desviaciones constantes), se ha realizado un análisis no paramétrico con la U de Mann-Whitney estimándose una relación significativa entre la variable de agrupación resultado del partido y los valores de los respectivos indicadores de cohesión propuestos: *Stress*, *RSQ* e *Inertía Total*. En la tabla 3 quedan recogidos estos valores. Debemos matizar que para esta simulación hemos procedido a eliminar los partidos 7, 18 y 19, ya que los valores de la *Inertía Total* superan la unidad de manera amplia, por lo que consideramos que se trata de partidos que contienen valores extremos.

**Tabla 3.** Valores de los análisis de contrastes para una prueba no paramétrica de Mann-Whitney, donde la variable agrupación en el resultado. Para este análisis el valor de empatar y ganar se han agrupado en la misma categoría de resultado "ganar".

### Prueba no paramétrica de Mann-Whitney

Rangos

	resulta	N	Rango promedio	Suma de rangos
stress1	perder	60	77,17	4630,00
	ganar	130	103,96	13515,00
	Total	190		
rsq1	perder	60	112,17	6730,00
	ganar	130	87,81	11415,00
	Total	190		
inertia2	perder	60	72,17	4330,00
	ganar	130	106,27	13815,00
	Total	190		

#### Estadísticos de contraste(a)

	stress1	rsq1	inertia2
U de Mann-Whitney	2800,000	2900,000	2500,000
W de Wilcoxon	4630,000	11415,000	4330,000
Z	-3,126	-2,842	-3,981
Sig. asintót. (bilateral)	,002	,004	,000

## DISCUSIÓN

Aun siendo una primera aproximación que requiere ser revisada, se han utilizado diversos análisis estadísticos a partir de los cuales estimar indicadores de la cohesión, para obtener información de forma natural de las características estructurales del equipo que disputa un encuentro, analizando las relaciones sociales dentro de la riqueza contextual de los terrenos de juego en fútbol, donde los jugadores despliegan comportamientos que pertenecen a la propia actividad sociomotriz.

Como hemos podido comprobar, los datos obtenidos no siempre se han correspondido con el resultado del enfrentamiento, a pesar de que las tendencias parecen apuntar en esa dirección, quizás deberíamos preguntarnos si ganar y rendimiento óptimo siempre aparecen juntos en el fútbol (a nadie se le escapa como habitualmente decisiones arbitrales, ajenas al rendimiento de los equipos, determinan el devenir del partido).

Otra de las cuestiones que deberíamos considerar para futuras investigaciones es la posición (demarcación) que ocupan los jugadores en el terreno de juego, porque entendemos que tiene una gran repercusión en la cohesión de tarea (funciones específicas de los jugadores). En principio podría parecer lógico que jugadores que se sitúan próximos dentro del sistema de juego del equipo tengan cierta tendencia a intervenir de manera consecutiva.

Para próximos estudios consideraremos también el factor tiempo. Quizás si separásemos el tiempo total del partido en las partes (1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup>), en intervalos de 15', etc., quizás podríamos afinar

mucho más, en el sentido de encontrar valores de los indicadores de cohesión propuestos que se ajusten a la realidad cambiante del juego.

El hecho de que los jugadores que participan en el juego sean titulares o suplentes puede ser un dato interesante que deberíamos tomar en consideración. Por todos es sabido que la actuación de los jugadores muchas veces se ve afectada por el grado de intervención que dicho jugador tiene en los diferentes partidos que disputa el equipo. Y esto, ya no solo a nivel del equipo inicial, sino considerando las diferentes sustituciones que se van produciendo a lo largo de un mismo partido.

Un aspecto que queda sin contemplar es el apartado defensivo, valorar la relación entre los jugadores únicamente considerando las emisiones en el apartado ofensivo no hace más que identificar la cohesión del colectivo en el plano ofensivo, ¿y el defensivo?

Otra cuestión sobre la que hemos reflexionado es que quizás encontraríamos diferentes resultados si en vez de utilizar “pases realizados”, registrásemos los “pases intentados” e incluso valorando si los jugadores eligen la opción ‘más’ adecuada dentro de las posibilidades, se decantan por jugadores más próximos o deciden combinar con jugadores que no impliquen arriesgar el balón. Evidentemente todo esto implica un grado de complejidad muy grande para llevar a cabo la observación y el registro y que en muchos casos requerirá una gran inferencia e interpretación, que puede poner en riesgo la objetividad de la investigación, por lo que puede resultar quizás inviable.

Por último quisiéramos apuntar el hecho de que otros muchos aspectos no se han tenido en cuenta y puede que tengan una importancia vital para el juego, entre ellos destacamos la zona del campo desde donde se producen las emisiones de balón y a dónde son dirigidas estas, la presencia inevitable de interacción adversaria y el grado o intensidad de esta, el resultado momentáneo del marcador, o tipo de competición (liga, copa, UEFA, amistoso, etc.). Estos aspectos pueden afectar en la relación entre jugadores de un mismo equipo mientras disputan un enfrentamiento.

En el seno del equipo, las relaciones afectivas marcan unas pautas de funcionamiento que no están recogidas en los factores técnico, táctico, estratégico o físico (Chappuis y Thomas, 1988). Jugar al unísono once jugadores y que desarrollen un juego en una misma dinámica motriz, no está al alcance de cualquier equipo, y si se logra no perdura en el tiempo. Una buena relación social en el seno del equipo proporciona la base a partir de la cual poder mejorar individual y colectivamente. Casi siempre resultará difícil determinar la causalidad de conflictos o choques sociales que puedan existir en el equipo. Pero una observación rigurosa de los comportamientos motores desplegados por los jugadores en el juego, sus relaciones interpersonales de afectos que pueden estimarse a partir de las emisiones-recepciones de balón permite suministrar información valiosa acerca de aspectos internos importantes. La estructura social que forman puede contener relaciones ‘perjudiciales’, beneficiosas o indiferentes, pero todas ellas relaciones que son necesarias conocer. Las influencias interactivas recíprocas desveladas de la acción realizada por los jugadores en el seno del equipo permiten estimar características grupales. Esta puede ser una de las vías en la búsqueda del tan ansiado mejor rendimiento de los equipos en esta actividad con tanta incertidumbre como es el fútbol.

## REFERENCIAS

- Alba, a. (1975) *Ciencia de la dirección y formación del dirigente*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Colegio Universitario de Estudios Financieros.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gomez Benito. *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (1992). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Aragónés, J. I. y Amérigo, M. (1998). Psicología ambiental. Aspectos conceptuales y metodológicos. En J. I. Aragónés y M. Amérigo, *Psicología Ambiental (capítulo 1)*. Madrid: Pirámide. 21-42.

- Back, K. W. (1951). Influence through social communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 9-23.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: RA-MA.
- Bartholomew (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspectiva. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bogardus, E. S. (1928). Occupational distance. *Sociology and Social Research*, 13, 73-81.
- Bogardus, E. S. (1933). A social distance scale. *Sociology and Social Research*, 17, 265-271.
- Knowles, E. S. & Brickner, M. A. (1981). Social cohesion effects on spatial cohesion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7(2), 309-313.
- Burillo, F. y Aragonés, J. I. (1986). Introducción a la Psicología Ambiental. Madrid: Ed. Alianza.
- Canto, J. (1997). Relaciones íntimas. En L. Gómez y , J. M. Canto. *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.
- Canto, J. M. (1998). *Psicología de los grupos. Estructura y procesos*. Málaga: Aljibe.
- Canto Ortiz, J. y Hernández Mendo, A. (2003). La cohesión en los grupos deportivos. En A. Hernández Mendo, *Psicología del Deporte (Vol. 1): Fundamentos 1* (pp. 104-123). Buenos Aires: Tulio Guterman (<http://www.efdeportes.com>).
- Carron, A. V. (1988). *Groups Dynamics in Sport*. Londres: Spodym Publishers.
- Carron, A. V. (1991). El grupo deportivo como un grupo eficaz. En J. M. Williams. *Psicología Aplicada al Deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castellano, J. (2000). *Observación y análisis de la acción de juego en fútbol*. Tesis Doctoral. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Castellano, J. y Hernández Mendo, A. (1999). Análisis secuencial en el fútbol de rendimiento. *Psicothema*, 12 (supl. 2), 117-121.
- Castellano, J., Hernández Mendo, A. y Haro Romero, J.A. (2001, octubre). *Mapas conductuales en el fútbol de rendimiento*. VI Seminario de Praxiología Motriz. Madrid.
- Castellano, J., Hernández Mendo, A., Gómez de Segura, P., Fontetxa, E. y Bueno, I. (2000). Sistema de codificación y análisis de calidad del dato en el fútbol de rendimiento. *Psicothema*, 12 (4), 635-641.
- Chappuis, R. y Thomas, R. (1988). *El equipo deportivo*. Barcelona: Paidós.
- Clemente, M. (1992). El test sociométrico y el análisis de las estructuras microsociales. En *Psicología social. Métodos y Técnicas de Investigación (capítulo 14)*. Madrid: EUDEMA, S.A. 324-345.
- Coombs, C. H. (1964). *A theory of data*. Oxford, England: Wiley.
- Corraliza, J. A. (1998). Emoción y ambiente. En *J.I. Aragonés y M. Amérigo, Psicología Ambiental (capítulo 1)*. Madrid: Pirámide. 59-76.
- Downing, J. (1958). Cohesiveness, perception and values. *Human Relations*, 11, 157-166.
- Festinger, L., Schachter, S. & Black, K. (1950). *Social pressures in informal groups: A study of a housing community*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Golembiewski, R. T. (1962). *The small group: An analysis of research concepts and operations*. Oxford, England: Univer. Chicago Press.
- Hernández Mendo, A., González Villena, S., Ortega García, A., Ortega Orozco, J. y Rondan, R. (1999). La sociometría y los mapas conductuales en el baloncesto. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital*, 16, octubre 1999 <http://www.efdeportes.com/efd18/analisis.htm> [Consulta: 2 noviembre 2002].
- Hogg, M. A. (1987). Cohesión de Grupo. En C. Huici. *Estructura y Procesos de Grupo*. Madrid: UNED.
- Hogg, M. (1992). *The social psychology of group cohesiveness*. Londres: Haverter-Wheatsheaf.
- Klein, M. & Christianse, G. (1969). Group composition, group structure and group effectiveness of basketball teams. En *J. Loy, G. Kenyon, sport, culture and society*. McMillan. 397-408.

- Langeheine, R. (1978). Structural stability: A new approach to the assessment of reliability in sociometry. *Psychologische-Beitrage*, 20(4), 571-588.
- Martínez Torvisco, J. (1998). Espacio personal y ecología del pequeño grupo. En J. I. Aragonés y M. Amérigo, *Psicología Ambiental* (pp.101-122). Madrid: Pirámide.
- Moreno, J. L. (1934). Who shall survive? Washington, D.C.: Nervous and Mental Disease Publ.Co.
- Nixon, H. L. (1976). Team orientations, interpersonal relations, and team success. *Research Quarterly*, 47(3), 429-435.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: Publications I.N.S.E.P.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport Andalucía.
- Sanchez Povedano, M. (1988). Aportaciones del método secuencial en la investigación acerca de marcos de conducta en el ámbito de la psicología ambiental. En J. I. Aragonés y J. A Corraliza (eds.), *Comportamiento y medio ambiente. La Psicología Ambiental en España*. Madrid: Consejería de Política Territorial de la Comunidad Autónoma de Madrid. 665-671.
- Santoyo, C. (1994). Sociometría conductual: el diseño de mapas socioconductuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, col. 20, 2, 183-205.
- Santoyo, C. y Espinosa, A. M. C. (1987). Un sistema de observación conductual de interacciones sociales. *Revista Mexicana de Análisis de Conducta*, Vol. 13, 1 y 2, 235-253.
- Santoyo, C. y Espinosa, A. M. C. (1988). El análisis conductual de las preferencias sociales. *Revista Mexicana de Análisis de Conducta*, Vol. 14, 1, 23-39.
- Shaw, M. E. (1981). *Dinámica de Grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Shepard, J. M. (1972). Alienation as a process: Work as a case in point. *Sociological Quarterly*, 13(2), 161-173.
- Sorokin, P. A. (1927). Leaders of labor and radical movements in the United States and foreign countries. *American Journal of Sociology*, 33, 382-411.
- Takane, Y., Young, F. W. y De Leeuw, J. (1977). Nonmetric individual differences multidimensional scaling: An alternating least squares method with optimal scaling features. *Psychometrika*, 42(1), 7-67.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Wolf, S. (1979). Behavioural style and group cohesiveness as sources of minority influence. *European Journal of Social Psychology*, 9(4), 381-395.
- Worchel, S. (1996). Las estaciones de la vida grupal y su impacto en la conducta intergrupala. En J. F. Morales, D. Páez, J. C. Deschamps y S. Worchel. *Identidad Social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. Valencia: Promolibro.
- Young, D. J. (1987). An exploratory study of the relationship between organizational climate and self-directed learning among organizational managers. *Dissertation Abstracts International*, 47(10-A), 3638.

# Psicología Aplicada a los Deportes Colectivos: Diferentes Propuestas de Aproximación

---

**EVA GARCÍA-QUINTEIRO**

AMALLÓS CONSULTARÍA, SANTIAGO DE COMPOSTELA

**KEPA DIEZ E ITZIAR ALONSO-ARBIOL\***

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

**AMPARO POZO**

CENTRO REGIONAL DE MEDICINA DEPORTIVA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN, VALLADOLID

**GRACIELA LOIS**

AMALLÓS CONSULTARÍA, SANTIAGO DE COMPOSTELA

**JACINTO GONZÁLEZ-OYA**

EPSIDE, SANTIAGO DE COMPOSTELA

## RESUMEN

Tradicionalmente, la aproximación a la realidad de los deportes colectivos ha estado centrada en las dinámicas de grupo y en la dirección de equipos, pero existen otros temas emergentes que actualmente merecen una mayor atención. En este artículo se pretende realizar un acercamiento a la realidad de los deportes colectivos desde un enfoque introductorio que manifieste las posibilidades prácticas de la psicología del deporte aplicadas a los deportes de equipo. De esta forma, se abordan los deportes de equipo desde tres enfoques completamente diferentes y realizando aportaciones de carácter práctico: la construcción de equipos mediante técnicas de grupo, la aplicación del *coaching* a equipos deportivos y, por último, la utilización del fútbol como herramienta educativa con poblaciones minoritarias de jóvenes.

**Palabras clave:** Deportes de equipo, dinámica de grupos, coaching, educación en valores, integración, jóvenes, grupos minoritarios, fútbol

## ABSTRACT

Traditionally, the approach to team sports has been mainly focused on group dynamics and team leadership, but nowadays there are some other emerging issues that deserve a greater attention. In this article we present an overview to show the practical possibilities of sport psychology applied to team sports. Hence, as an initial outline, team sports are dealt with from three different approaches:

### Datos de contacto:

**Eva García-Quinteiro;** Amallós Consultaría (Edificio FEUGA, oficina 12); Rúa Lopez Gómez de Marzoa, s/n; 15705 Santiago de Compostela (A Coruña); E-mail: [info@amallos.es](mailto:info@amallos.es)

\* El apartado "El fútbol como herramienta educativa con niños/as y jóvenes", realizado por Kepa Diez e Itziar Alonso-Arbiol, se ha llevado a cabo con financiación procedente del Gobierno Vasco a través de una beca predoctoral (BF107.26) y de la Diputación Foral de Guipúzcoa.

team building through group techniques, the application of coaching to team sports, and the use of football as an educational tool with youth minority populations.

**Key words:** Team sports, group dynamics, coaching, education and values, integration, youth, minority groups, football

La gran fortaleza de los equipos estriba en que supone mucho más que la simple suma de los miembros que lo componen. Siguiendo a García Eiroa (2000), un equipo podría definirse como un conjunto de al menos dos personas que interactúan de forma dinámica, interdependiente y adaptativamente hacia una meta/objetivo/misión común, donde cada miembro desempeñaría unos roles específicos. Si se habla de equipos deportivos, lo constituirían jugadores o jugadoras con una identidad grupal propia que los diferencia de los otros, y que se originan a partir de la actividad deportiva (García-Mas y Vicens-Bauza, 1994).

De esta forma, si se quiere hablar de equipo es necesario tener en cuenta diversos aspectos, entre los que se pueden mencionar la valoración de equipo, la cohesión y la cooperación. Tradicionalmente, los manuales en psicología del deporte (p.ej., Garcés de los Fayos, Olmedilla y Jara, 2006; Weinberg y Gould, 1996) recogen estos conceptos al hablar de las dinámicas de grupos deportivos. Sin duda, este es un tema de gran relevancia en la psicología del deporte aplicada a deportes de equipo. Asimismo, existen otros dos tópicos de actualidad que van a tener una gran repercusión en los próximos años en el trabajo aplicado con equipos deportivos: el *coaching* y la intervención con jóvenes pertenecientes a minorías a través de disciplinas deportivas de equipo para su integración social. En este artículo, por tanto, se realizará una somera descripción de las posibilidades de estos tres ámbitos de actuación, subrayando algunas herramientas prácticas de trabajo.

## DINÁMICAS GRUPALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE EQUIPOS

Tal como indica Raimbault y Pion (2004), el grupo constituye un espacio de pertenencia generador de conductas espontáneas, de comunicaciones afectivas y cognitivas, las cuales son interactivas e inducen a la creatividad, a la producción y a la representación. De esta forma, el espacio grupal se convierte en un contexto de referencia para comunicar y comportarse como individuos particulares, pero también crea un territorio de evolución permanente que genera conductas resultantes de la interacción entre los miembros del grupo. Estos mismos autores consideran que existen una serie de habilidades mentales necesarias en los deportes colectivos para conseguir un rendimiento óptimo. Entre éstas destacan la autoestima, la motivación, la confianza, la activación, la atención-concentración y la gestión de emociones.

Las herramientas que se pueden utilizar para trabajar esas habilidades comprenden, entre otras, la visualización, el diálogo interno, la fijación de objetivos y conseguir un estado de control de uno mismo completo y positivo. La utilización de dinámicas grupales puede conducir a conseguir los mismos objetivos aunque sin proporcionar "recetas mágicas". La idea es gestionar relaciones entendiendo a las personas como activos a largo plazo, utilizando estas dinámicas grupales como herramientas para facilitar su desarrollo humano, personal y profesional (Trechera, 2004). Los principales valores de la utilización de técnicas grupales, son entre otras, que se tratan de una valiosa ayuda en la socialización e individualización de los miembros del grupo, mejoran la aceptación del otro, fomentan una actitud de responsabilidad, se desarrollan nuevas experiencias, la confianza mutua y se fomenta el diálogo interpersonal (Francia y Mata, 1992).

El contexto deportivo constituye una atmósfera facilitadora para usar técnicas de grupo que permite que los deportistas desempeñen un nuevo rol y nuevas formas de interacción interpersonal. En diversas ocasiones se han presentado diferentes trabajos en los que se muestra de una forma aplicada el trabajo que se puede realizar, por ejemplo con un equipo de fútbol sala, experiencias

realizadas en deportes minoritarios—como las realizadas en el baile deportivo—, los realizados con jugadores de fútbol para reducir el estrés o las técnicas utilizadas con nadadores alevines. Con la utilización de estas técnicas se consigue no sólo modificar determinados comportamientos, sino también desarrollar emociones dentro de cada miembro del grupo. Se busca que los deportistas interactúen entre sí y que al mismo tiempo se diviertan mientras practican un deporte. Por otra parte, se favorece el compañerismo y se fortalece la confianza proporcionando una herramienta para dar apoyo psicológico.

Asimismo, Lavalley, Kremer, Moran y Williams (2004) han manifestado que entre las diferentes intervenciones prácticas e intervenciones se pueden destacar la construcción de equipos (también denominada en ocasiones con su término anglosajón: *team building*). Mediante la construcción de equipos se satisfacen las necesidades de pertenencia de los jugadores, se establece una lealtad al equipo y al entrenador, y el apoyo entre los componentes del equipo. De esta forma, se pueden utilizar técnicas propias de la psicología ocupacional que faciliten tareas de trabajo en equipo. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que en el deporte la aplicación de construcción de equipos debería tener en cuenta la naturaleza del deporte y los roles de relación entre los entrenadores y deportista, realizándose a veces intervenciones más directas que indirectas (Prapavessis, Carron y Spink, 1996). Así, esta labor debe estar avalada por el conocimiento del equipo deportivo con el que se trabaja y la posibilidad de trabajar indirectamente con el entrenador del equipo.

## COACHING EN EQUIPOS DEPORTIVOS

Gallwey (2006) analizó las luchas que se libran en la mente del deportista cuando el “yo” que piensa, instruye, juzga, critica, reprocha, informa al “yo” que actúa. En dicho trabajo se describe la relación que se establece entre entrenador o entrenadora y deportista para mejorar el aprendizaje, que pasaría más tarde a llamarse *coaching*.

Traducido literalmente del inglés, el verbo “*to coach*” significa tutelar, adiestrar, dar indicaciones o comunicar hechos. En el terreno del deporte, en particular en algunas modalidades deportivas, se ha utilizado este término para designar las relaciones de asesoramiento y dirección del entrenador con su pupilo en situaciones de competición. En esta acepción, la función del entrenador es altamente directiva. Desde una posición externa observa el desarrollo de la contienda y marca las pautas de actuación del deportista sirviéndole de guía. Aquí, sin embargo, lejos de dicha acepción, el enfoque que se adoptará es el de *coaching* como un método de intervención psicológica. Puede decirse que es un método para superar obstáculos de tipo psicológico, no sólo técnicos.

El *coaching* es una técnica psicológica en la que el propio o la propia deportista descubre las trabas emocionales que le impiden aprender o ejecutar lo aprendido. Se trata de llevar al deportista a ser consciente, a advertir la existencia de sus limitaciones o bloqueos, o de colocarle ante situaciones, casi siempre de manera metafórica, en las que el o la deportista vivencie emociones que le permitan una buena ejecución. Dos pilares básicos del método de *coaching*, los cuales se describen a continuación, son: a) las preguntas, y b) vivenciar experiencias bajo un nuevo estado emocional diferente.

La pregunta, instrumento tradicional del psicólogo o psicóloga, tiene la función fundamental de recabar información. Mientras que en el método clínico o crítico la información permite al profesional elaborar hipótesis y evaluar el funcionamiento mental del entrevistado (Piaget, 1947), en el *coaching* la información le es de utilidad principalmente al deportista. Sus propias respuestas actúan como un foco que le hace ver su problemática y, al comprenderla, él o ella misma genera el cambio. Para el psicólogo o la psicóloga, el contenido de las respuestas tiene importancia secundaria; es decir, la información no es tanto para su uso personal, sino que sólo necesita saber que el deportista tiene la información necesaria. Por lo tanto, el psicólogo sirve de guía o facilitador mientras que el propio o la propia deportista vivencia el cambio. Las preguntas deben estar centradas en hechos—deben responder a qué, cuándo, quién, cómo, cuánto—antes que en la elaboración de jui-

cios. Las preguntas más eficaces son las consiguen concentrar la atención en las conductas concretas del deportista y le aportan conciencia sobre su actuación (Whitmore, 2002).

Otra estrategia que utiliza el *coaching* para aprender (entendiendo aprendizaje como descubrimiento de algo que hace cambiar el comportamiento), es colocar al deportista en situaciones donde pueda experimentar nuevas emociones que permitan un buen rendimiento. Las emociones negativas, las que bloquean el aprendizaje, provienen de juicios de valor sobre nuestras actuaciones. Así, "lo estoy haciendo mal", "nunca me sale" o "me equivoqué otra vez" son juicios frecuentes. Generan estados fisiológicos que conducen a la tensión, descoordinación y falta de fluidez del movimiento. El *coaching* se vale de múltiples técnicas psicológicas que ayudan al deportista a abandonar la lucha contra sus pensamientos y le centran en su conducta para alcanzar sus objetivos. Normalmente se utilizan técnicas de distanciamiento del contexto que envuelve la situación problemática cuando el análisis lógico-racional no ha conseguido aportar conciencia del problema o su solución. El lenguaje metafórico y las vivencias metafóricas facilitan este distanciamiento para introducir a la o el deportista en comportamientos y emociones más efectivos. El enfoque de la atención mediante imágenes y sensaciones es también un método para abandonar el juicio sobre uno mismo y concentrarse en la acción. El *coaching*, en definitiva, se dirige al futuro: hace que el o la deportista se sitúe en el resultado deseado.

La intervención psicológica de *coaching* se puede realizar con jugadores y jugadoras de equipos deportivos. La realización de *coaching* en el equipo puede verse desde dos perspectivas: interactuando con un solo individuo o con el conjunto del equipo. Cuando la relación se establece individualmente aparecen la ventajas de la atención individualizada, que conlleva conocimiento y guía más precisa y detallada. Aparentemente, el cambio debería producirse antes que en las intervenciones con el grupo. Sin embargo, un mayor conocimiento por parte del psicólogo o psicóloga de los contenidos problemáticos del deportista no siempre facilitan la labor de *coaching*. Esta consiste en poner al deportista en situación de descubrir sus limitaciones (provengan del gesto técnico, de sus creencias, de sus miedos, etc.), antes que mostrárselas. En muchas ocasiones, un conocimiento limitado preserva al psicólogo de intervenciones directivas.

Por otra parte, las intervenciones con el grupo facilitan la focalización de la intervención psicológica en el proceso de cambio antes que en los contenidos problemáticos. Aquí las preguntas muestran todo su valor, pues las respuestas deben servir tanto al individuo como al grupo generando un diálogo productivo. La exposición abierta de problemáticas particulares es voluntaria. Se pide la participación voluntaria pero si ésta no se produce, se plantea la pregunta como lluvia de ideas evitando la personalización. En estos casos es imprescindible continuar el ejercicio hasta llegar a un trabajo de síntesis que expresen el sentir del grupo.

En general, se puede concluir que el trabajo en grupo permite un acercamiento en el que predominan las interrelaciones entre los miembros del equipo. Es un contexto apropiado para intervenir sobre las dificultades de comunicación interpersonal de los individuos. Diseñar ejercicios donde se trabajen dinámicas inefectivas del propio equipo y que, al mismo tiempo, guarden una distancia metafórica para alcanzar la vivencia de efectividad es precisamente el reto del psicólogo o psicóloga del deporte ante el grupo.

## EL FÚTBOL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA CON NIÑOS/AS Y JÓVENES

La práctica deportiva puede entrañar grandes valores educativos, entre los cuales cabe destacar los siguientes: afán de superación, integración, respeto a la persona, tolerancia, aceptación y cumplimiento de las reglas, perseverancia, trabajo en equipo, responsabilidad y cooperación (Ruiz y Cabrera, 2004). Todos estos valores pueden alcanzarse a través del deporte, siempre y cuando éste se fundamente en el esfuerzo coordinado de todos los agentes que rodean al deportista para alcanzar estos objetivos educativos (Beregüí y Garcés de los Fayos, 2007). En el caso de niños,

niñas y jóvenes deportistas, el papel de los agentes de socialización reviste todavía mayor importancia (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbrero, 1996; Valiente et al., 2001).

En concreto, en el ámbito de la integración existen experiencias llevadas a cabo con jóvenes considerados de riesgo utilizando el Programa de Responsabilidad Social de Hellison (1995) en un contexto deportivo. El programa fue creado para ayudar a adolescentes procedentes de barrios marginales de Chicago. El objetivo residía en que éstos experimentaran experiencias de éxito que les brindaran la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales, así como su responsabilidad social, tanto en el deporte como en la vida cotidiana. Diversos autores (p.ej., Pangrazi, 2001; Rink, 1993) han destacado la aplicabilidad de este programa, sobre todo con jóvenes en situación de marginación social, lo cual nos lleva a considerar la posibilidad de utilizar otras modalidades deportivas de equipo con un fin similar.

Se puede afirmar que la práctica deportiva por equipos es un escenario idóneo para el desarrollo de actitudes y valores positivos, ya que supone un factor corrector de desequilibrios sociales que contribuye al desarrollo de la igualdad a la vez que fomenta la solidaridad. Asimismo, los chicos y chicas valoran el sentirse parte de un equipo como uno de los aspectos más positivos que les supone la práctica deportiva (Escartí, 2005). Deportes como el fútbol—de amplia repercusión y especial atractivo entre los y las más jóvenes—, suponen un escenario idóneo si la práctica se lleva a cabo con los objetivos adecuados, ya que posibilitan la interacción directa de sus participantes, tanto con del propio equipo como con los compañeros del equipo rival. Asimismo, resulta de especial importancia el hecho de que entre los participantes se distribuyan funciones diferentes, lo que ayuda a que se establezcan relaciones de cooperación entre los integrantes del mismo equipo. Además, siempre que sea diseñado con fines educativos, el deporte de equipo enseña resistencia a la vez que estimula un sentimiento de esfuerzo coordinado y subordinación de los intereses personales a los del grupo (Arnold, 1991).

Desde el grupo de trabajo de la Universidad del País Vasco se participó en una experiencia educativa, durante el torneo internacional de fútbol base denominado “Donosti Cup” en julio de 2008. La intervención partió con el objetivo de facilitar la integración en el torneo de un grupo de jóvenes magrebíes que residían en centros de acogida de toda la provincia de Guipuzcoa. El trabajo estuvo dividido en tres fases. La primera comprendió el periodo pre-competición, por espacio de mes y medio a razón de dos sesiones de entrenamiento semanales. La segunda se extendió a lo largo de la semana completa que duró el torneo, en la cual se disputaron 4 partidos. Y por último, para finalizar la intervención, se llevó a cabo un acto de despedida en el que participaron todos los chicos, los integrantes del cuerpo técnico y el psicólogo. A continuación se mencionan los aspectos positivos más destacables, así como los aspectos susceptibles de mejora a tener en cuenta en futuras intervenciones.

1.- *Implicación de los jóvenes en la actividad.* Dicha implicación se tradujo en el cumplimiento de horarios (a diferencia de otras actividades en las que participan estos jóvenes) y en el compromiso y adherencia a la actividad, la cual requería de largos desplazamientos para poder asistir a los entrenamientos. Estos datos avalan la sugerencia de Días, Cruz y Danish (2000) de desarrollar actividades deportivas con jóvenes de riesgo por la adherencia que éstas suscitan entre los y las adolescentes.

2.- *Satisfacción de los jóvenes por su participación y por las metas adquiridas.* Pese a que prácticamente ninguno de los integrantes del equipo tenía experiencia en competición, el desempeño deportivo fue altamente satisfactorio. Aunque éste no era el objetivo de la intervención, esta circunstancia se valora positivamente como mero desencadenante de la percepción de autoeficacia que propició entre los miembros del equipo y de la sensación de unión que generó.

3.- *Interacción positiva con equipos locales.* En líneas generales, las relaciones que establecieron los jóvenes magrebíes con el resto de participantes fueron altamente satisfactorias. No se registró ningún incidente destacable en ninguno de los encuentros disputados. Además, al final de cada encuentro, los chicos participaron gustosamente en el acto de saludarse deportivamente con los

integrantes del otro equipo. Actos de este tipo, aparentemente simbólicos, tienen un gran valor porque supone un reconocimiento mutuo del desempeño de los contrincantes y de aceptación y respeto del rival. Los jóvenes que participaron en esta iniciativa no tienen habitualmente experiencias en donde reciban muestras de aceptación y respeto por parte de los pares de su entorno.

4.- *Colaboración por parte de la organización del torneo y de la asociación responsable del grupo de jóvenes.* Tanto el personal de la organización del torneo—facilitando el alquiler de los campos, o proporcionando horarios que se ajustaran a las limitaciones horarias de los integrantes del equipo—, como la asociación Cruz Roja —poniendo todos los medios a su alcance—, colaboraron activamente en el correcto desarrollo de la intervención. Cabe esperar que estos vínculos, establecidos a raíz de este trabajo, tengan reflejo en futuros proyectos que se planteen con idénticos objetivos.

Por otra parte, entre los aspectos susceptibles de mejora existe un denominador común, que sería el poco tiempo del que se dispuso para planificar y desarrollar la intervención. En concreto, son los dos factores que se deberían pulir en futuros trabajos:

1.- *Ausencia de planificación coordinada con el entrenador del equipo y excesiva insistencia en aspectos técnicos por parte de éste durante los entrenamientos.* La premura con la que se debió poner en marcha la intervención impidió la comunicación previa entre el psicólogo-educador y el entrenador. El psicólogo se vio obligado a tomar el rol de segundo entrenador, desde donde hacía llegar a los jugadores la importancia del aprovechamiento integral de la actividad, por encima del resultado. La incongruencia entre los objetivos del entrenador (ganar partidos) y los del psicólogo (potenciarla integración y el desarrollo de valores positivos), provocó que las sesiones estuvieran diseñadas hacia la mejora técnica. Así, el psicólogo utilizaba la comunicación directa con los jugadores, en pequeños grupos y de forma continuada, para la transmisión de valores de respeto, compañerismo, reconocimiento del esfuerzo del contrario y reconocimiento de autovalía en función de las propias capacidades.

2.- *Imposibilidad de trabajar con otros equipos antes y durante la realización del torneo.* Pese a que resultó imposible debido a la falta de tiempo desde que se nos solicitó la intervención, la intención era organizar diversas actividades, pre y post competición con otros equipos del torneo. Estas actividades no serían exclusivamente deportivas para favorecer la transferencia de las habilidades adquiridas.

En definitiva, desde la psicología del deporte hay que llevar a cabo una adaptación al trabajo en equipo, en la que se enfatizan los objetivos comunes, ya que el entrenador, por normal general, suele estar eminentemente orientado hacia la consecución de victorias deportivas. Es por tanto labor nuestra sensibilizar a estos profesionales técnicos de la importancia que tiene el aprovechar el contexto deportivo para lograr el desarrollo integral de chicos y chicas, comprendiendo que existe la posibilidad de sacarle partido al deporte más allá del resultado (Pelegrín, 2005).

## CONCLUSIONES

Las aproximaciones teóricas en el estudio de los grupos deportivos han ido evolucionando con el paso del tiempo, al igual que ha sucedido con la evolución del abordaje de los grupos en la psicología social. Así, los enfoques más actuales se centran en la identidad social y autocategorización así como en la teoría de sistemas complejos dinámicos. Las experiencias prácticas del trabajo con equipo también ha ido evolucionando con el paso de tiempo y se ha pasado a incluir nuevas áreas como el *coaching*, la exploración de dinámicas de grupo con parámetros psicofisiológicos para identificar patrones y relaciones durante las interacciones grupales, o la utilización de interacciones humano-ordenador que permitan la resolución de problemas en sistemas diversos como los deportes de equipo (Eccles y Groth, 2007).

De esta forma, haciendo una recopilación de las ideas y trabajos presentados en el simposio, se constata que la utilización de técnicas grupales, el *coaching* y la utilización de los deportes colecti-

vos aportan un utensilio valioso para la socialización y la integración social, mejorando la aceptación de cada uno de los miembros que lo componen, aportando experiencias de convivencia y fomentando el autodiálogo. En todas ellas, la expresión y el descubrimiento de las emociones permiten un control de aquellas relacionadas directamente con la práctica deportiva (trabajando directamente con la ejecución del propio deportista) o indirectamente (para anclar valores educativos si se utilizan con jóvenes deportistas).

La idea de exponer estas propuestas de aproximación de la psicología del deporte aplicada a los deportes colectivos no es otra que mostrar un punto de vista diferente que permita reflexionar sobre el gran abanico de posibilidades al trabajar con deportes equipos. El desarrollo teórico de esta área dependerá en gran medida de la implementación exitosa de técnicas por parte de profesionales de la psicología del deporte. Un reto que nos compete a todos y todas.

## REFERENCIAS

- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Beregüí, R. y Garcés de los Fayos, E. J. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudios con profesores de Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-103.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Mimbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 111-138.
- Días, C., Cruz, J. F. y Danish, S. (2000). El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 107-122.
- Eccles, D. W. y Groth, P. T. (2007). Wolves, bees, and football: Enhancing coordination in socio-technological problem solving systems through the study of human and animal groups. *Computers in Human Behavior*, 23, 2778-2790.
- Escartí, A. (Coord.) (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Biblioteca de Tándem.
- Francia, A. y Mata, J. (1992). *Dinámica y técnicas de grupo*. Madrid: CSS.
- Gallwey, W. T. (2006). *El juego interior del tenis*. Málaga: Sirio (Ed. original, 1974).
- Garcés de los Fayos, E. J., Olmedilla, A. y Jara, P. (Eds.) (2006). *Psicología y Deporte*. Murcia: Diego Marín.
- García Eiroa, J. (2000). *Deportes de Equipo*. Barcelona: INDE.
- García-Mas, A. y Vicens-Bauza, P. (1994). La psicología del equipo deportivo. Cooperación y rendimiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 79-88.
- Hellison, D. R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lavallee, D., Kremer, J., Moran, A. P. y Williams, M. (2004). *Sport Psychology Contemporary Themes*. Basingstoke, NY: Palgrave MacMillan.
- Pangrazi, R. P. (2001). *Dynamic physical education for elementary school children*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Pelegrín, A. (2005). Detección y valoración de la incidencia de las actitudes antideportivas durante la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 133-142.
- Piaget, J. (1947). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Prapavessis, H., Carron, A. V. y Spink, K. S. (1996). Team-building in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 269-285.
- Raimbault, N. & Pion, J. (2004). *La préparation mentale en sports collectives: L'ABC pour le sportif, l'entraîneur et l'équipe*. Paris: Chiron.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*. Sant Louis: Mosby.
- Ruiz, G. y Cabrera, D. (2004). Los valores en deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19.

- Trechera, J. L. (2004). *Como gota de agua: La psicología aplicada a las organizaciones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Figueroa, J., Rodríguez, M. A. y Cruz, J. (2001). Impacto de una campaña de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 17-25.
- Weinberg, R. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Whitmore, J. (2002). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.

# Efectividad del Biofeedback Electromiográfico en la rehabilitación de lesiones deportivas. Un caso de fractura radio.

---

**ANTONIO HERNÁNDEZ MENDO**  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

## RESUMEN

La utilización del biofeedback electromiográfico (BF-EMG) en la rehabilitación de lesiones está sobradamente referenciada en la literatura psicológica (Basmajian, 1963; Miller, 1978; Carroble y Godoy, 1987; Simón, 1989, 1991, 1992, Labrador, 1987, Vallejo, 1984; Vila, 1981). Sin embargo, a pesar del trabajo pionero de Sandweiss y Wolf (1985) en el ámbito deportivo, apenas ha trascendido su utilización en la rehabilitación de lesiones deportivas. Se presenta un caso de un futbolista profesional que sufre una fractura de radio. Paralelamente al plan de rehabilitación establecido por los servicios médicos, se establece una estrategia de intervención con BF-EMG. Se utiliza un diseño ABA. En cada sesión se registra una línea pre y post que permite determinar la ganancia EMG adquirida en cada punto de la sesión. Después de cinco sesiones se da por finalizada la intervención. Se realiza una sesión mas de seguimiento.

## ABSTRACT

The use of the electromyographic biofeedback (BF-EMG) in the rehabilitation of injuries is sobradamente is very indexed in the psychological literature (Basmajian, 1963; Miller, 1978; Carroble and Godoy, 1987; Simon, 1989, 1991, 1992, Plowman, 1987, Vallejo, 1984; Vila, 1981). However, in spite of the pioneering work of Sandweiss and Wolf (1985) in the sport field, has barely leaked out his use in the rehabilitation of sport injuries. A case of a professional football player's is presented that suffers a radio fracture. Similarly to the established rehabilitation plan for medical services, an intervention strategy is established with BF-EMG. A design is used ABA. In every session a line is registered pre and post that allows determining the gain EMG acquired in every point of the session. After five sessions is given for completed the intervention. A session is carried out but of tracking.

## INTRODUCCIÓN

La mayoría de las lesiones producidas en el ámbito deportivo no difieren esencialmente de las observadas en otro tipo de actividades. Sin embargo las exigencias del deporte profesional en relación a la recuperación funcional y a la reanudación de la actividad deportiva son marcadamente superiores. Si bien el número de lesiones y de problemas clínicos específicos de la actividad depor-

Datos de contacto:  
mendo@uma.es

*(Artículo recibido el 2-4-2009 y aceptado el 20-4-2009)*

tiva -sin relación alguna con las actividades diarias- es pequeño en términos comparativos, requieren una serie de conocimientos precisos y específicos para llevar a cabo correctamente la evaluación y tratamiento de los mismos. De esta forma, resulta imprescindible que el terapeuta conozca los aspectos característicos del deporte donde se ha producido la lesión. Así, por citar un ejemplo, en los deportes de contacto la mayor parte de las lesiones graves tienen lugar a lo largo de la primera cuarta parte de la duración total del juego, mientras que la última se caracteriza por un importante número de lesiones de escasa importancia, condicionadas, en parte, por la fatiga de los jugadores (Williams, 1989). Además, hay que reseñar que tanto la extensión como la propia gravedad de la lesión deportiva se ven modificadas por un cierto número de factores, entre los que cabe destacar la preparación física y psicológica del deportista, su adaptabilidad constitucional para el ejercicio de un deporte concreto, las condiciones ambientales presentes durante la lesión, la edad y el nivel nutricional, entre otros.

El carácter intrínsecamente ambivalente y el actuar como una estructura de equilibrio, estabilización y transporte, las extremidades superiores son las más vulnerables en el curso de las actividades deportivas, proporcionando su complejidad una gran variedad de situaciones clínicas con las consiguientes dificultades diagnósticas. Así, las lesiones por fractura, presentan una gran incidencia en el deporte, debiendo llevarse a cabo el diagnóstico y tratamiento de las mismas siguiendo idénticos criterios a los que se aplican en la práctica ortopédica no deportiva.

La aplicación de las técnicas de biofeedback cobró un especial interés en la década de los años 80 y 90 en el ámbito deportivo, tanto en la mejora del rendimiento del sujeto (p.e. incremento de las habilidades motoras, control de la ansiedad, etc), como en la rehabilitación de lesiones producidas en el curso del ejercicio. Sin embargo su presencia en la clínica psicológica ha descendido desde finales de los años noventa hasta la actualidad. Se ha llegado a perder su presencia en los manuales de psicología clínica para ganarla en los manuales de fisioterapia.

Existen diversas intervenciones documentadas de BF-EMG aplicadas a la rehabilitación (Sprenger, Carlson y Wessman, 1979; Krebs, 1981) sin embargo son inexistentes las referidas a su utilización en la rehabilitación de fracturas de miembros superiores en futbolistas profesionales. El tratamiento está orientado a restaurar la capacidad funcional del radial mayor (R1) y mejorar su trofismo, generalmente mediante la retroalimentación de la actividad-EMG del mismo durante contracción isométrica.

Un aspecto relevante en la valoración del biofeedback, es demostrar que la retroalimentación EMG tiene un papel específico sobre la restauración de la capacidad funcional, más allá de la obtenida con la mera realización escalonada y graduada de ejercicios físicos de tensión isométrica, característicos de la terapia física convencional en este ámbito. Por ello, el objetivo fundamental del presente trabajo es valorar la efectividad relativa del biofeedback-EMG y de la realización de ejercicios isométricos en la recuperación de un caso de fractura del radio izquierdo, planteándose como meta terapéutica el logro de, cuando menos, una capacidad funcional semejante a la del miembro no intervenido.

Se realizó una sesión de línea base en la que se evaluó la actividad-EMG integrada del radial mayor (R1) durante contracción isométrica de máximo esfuerzo. El registro de la señal se realizó con un equipo ProComp Infiti. Posteriormente, el sujeto fue sometido a cinco sesiones de entrenamiento, las cuales estaban precedidas y seguidas de la toma de datos en condiciones de línea base. En cada una de las sesiones se realizaron doce ensayos de contracción isométrica del radial mayor izquierdo derecho, recibiendo el sujeto feedback de la actividad-EMG integrada en la mitad de los mismos.

Los resultados obtenidos evidencian un incremento en la actividad-EMG del radial mayor izquierdo a lo largo de la intervención por medio de biofeedback, resultando superior su efectividad a la mostrada por la mera realización de ejercicios isométricos, manifestándose igualmente cambios en las diversas etapas examinadas de la contracción muscular. A medida que transcurren las sesiones se observa una progresiva disminución en la diferencia de actividad entre los radiales derecho e

izquierdo, lo que puede ser expresado como índice de recuperación. El seguimiento efectuado al mes de finalizar la intervención refleja un mantenimiento de los efectos alcanzados.

## METODO

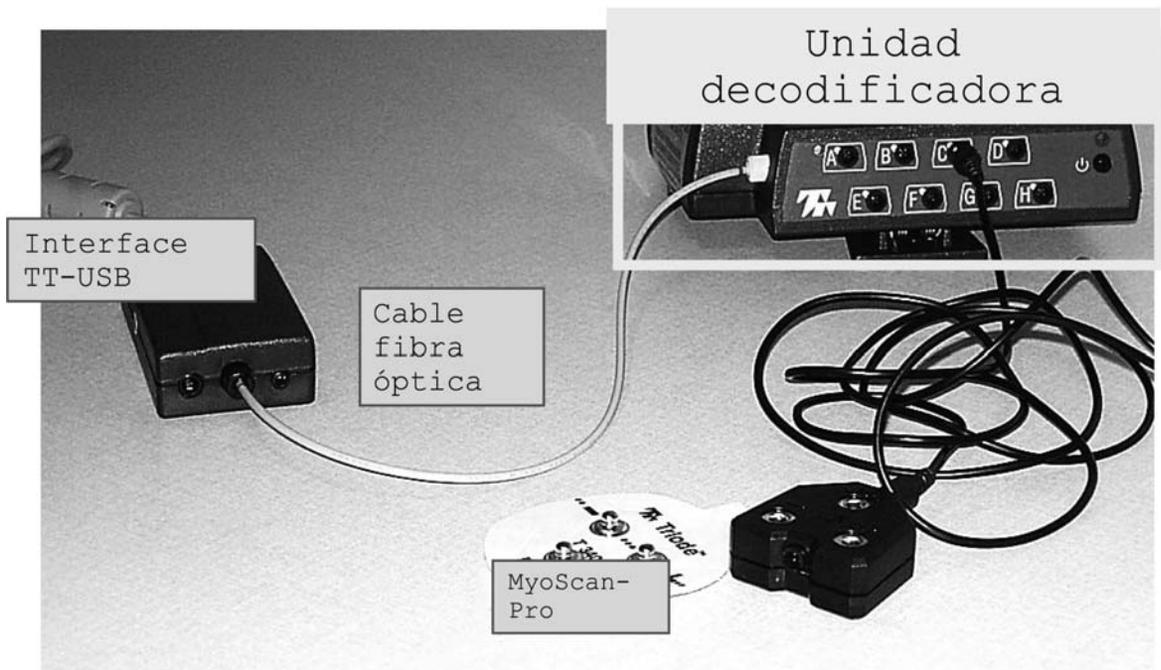
### *Sujeto*

Se trata de un futbolista profesional de la Segunda División de la Liga de Fútbol española de 21 años que presenta diagnóstico de fractura de radio izquierdo. Como consecuencia de la misma, fué sometido a intervención quirúrgica dos semanas antes del presente estudio. Antes de ser sometido a tratamiento de biofeedback, recibió laserterapia y practicó ejercicios de recuperación funcional. Por indicación de los servicios médicos del club recibe todos los días sesiones de rehabilitación física.

### *Material*

El registro de la señal se realizó utilizando una unidad de biofeedback *ProComp Infiniti* de 8 canales de la marca Thought Technology con una velocidad de muestreo entre 256m/s y 2048m/s. Esta unidad está compuesta de una Unidad Decodificadora y de una Unidad Interface TT-USB conectados por un cable de fibra óptica (Ver figura 1). Se utilizaron un tipo de electrodos colocados en una unidad *MyoScan-Pro*. La colocación se realizo siguiendo la distribución muscular de la lesión (Ver figura 2)..

**Figura 1.** Unidad de biofeedback *ProComp Infiniti* de 8 canales de la marca Thought Technology.



**Figura 2.** Colocación de electrodos en una unidad *MyoScan-Pro*.



## PROCEDIMIENTO

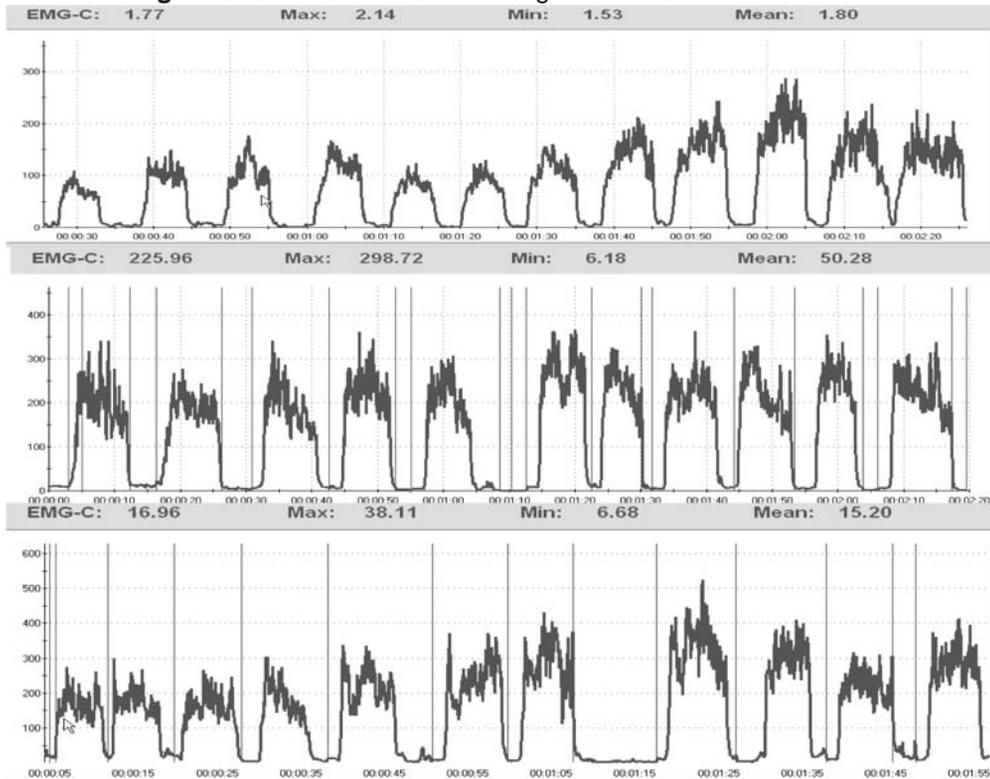
Se realizó una sesión de línea base, de diez ensayos, en las que se evaluó la actividad-EMG media de ambos radiales durante contracción isométrica de máximo esfuerzo, tomándose medidas tanto de la amplitud de la señal obtenida como de los tiempos de contracción y endurecimiento. El tiempo de contracción se definió como el intervalo entre el inicio de la contracción y la consecución de la tensión muscular deseada, mientras que el tiempo de endurecimiento se consideró como el intervalo en que se mantiene la tensión alcanzada voluntariamente (Solé y Moliner, 1988). La duración del tiempo de endurecimiento depende de la tensión conseguida en el tiempo de contracción, de tal forma que si ésta es máxima, el tiempo de endurecimiento será corto, mientras que si es reducida el tiempo puede ser incluso indefinido.

Posteriormente, el sujeto fué sometido a cinco sesiones de entrenamiento en días alternos, las cuales estaban precedidas y seguidas de la toma de datos en condiciones de línea base. En cada una de las sesiones se realizaron doce ensayos de contracción isométrica del radial izquierdo, recibiendo el sujeto feedback de la actividad-EMG en la mitad de los mismos. La línea base pre y post-sesión implicó el mismo procedimiento de las sesiones previas al tratamiento. Al mes de finalizar la intervención se llevó a cabo seguimiento para evaluar el nivel de mantenimiento de los efectos alcanzados.

## RESULTADOS

Los resultados obtenidos evidencian un marcado incremento en la actividad-EMG media del radial mayor izquierdo durante contracción isométrica a lo largo de la intervención. Como se observa en la figura 1, la actividad-EMG se incrementa de forma consistente de la línea base pre a la línea base post en cada sesión terapéutica, revelándose además una tendencia claramente ascendente en las medidas previas, lo que resulta indicativo de una progresiva ganancia de control bajo condiciones de no feedback.

**Figura 3.** Gráfica de la señal recogida en tres de las sesiones.



Igualmente, la efectividad del biofeedback-EMG parece superior a la mostrada por la mera realización de ejercicios isométricos sin retroalimentación, por lo que la práctica guiada y orientada mediante feedback presenta un papel específico (ver figura 2).

**Tabla 1.** Actividad EMG en la línea base (LB), sesiones de intervención y seguimiento. Aparecen las líneas bases pre, post y las correspondiente al feedback.

	LB PRE		FEEDBACK		LB POST	
	Media	Máx.	Media	Máx.	Media	Máx.
S. LB	62.04	126.13				
S. INTER 1	90.97	167.01	123.57	215.33	115.31	175.51
S. INTER 2	96.48	193.12	136.87	246.60	125.75	197.82
S. INTER 3	108.30	201.54	178.39	298.83	143.37	216.43
S. INTER 4	130.51	220.97	240.30	347.62	193.75	250.36
S. INTER 5	152.89	256.76	385.82	462.68	278.56	379.23
SEGUIMIENTO	296.65	324.32				

Progresivamente, la diferencia de actividad entre el miembro derecho y el izquierdo disminuye, existiendo al final de la intervención una actividad ligeramente superior en el radial intervenido. El seguimiento efectuado al mes de finalizar la intervención refleja un mantenimiento de los efectos alcanzados, superando el sujeto el nivel de 500  $\mu\text{v}$ .

De las diversas etapas de la contracción muscular isométrica examinadas, es el tiempo de contracción el que refleja variaciones más significativas a lo largo de la intervención (en un intervalo temporal más breve se alcanza una tensión mayor).

## DISCUSIÓN

Los resultados del presente caso muestran la utilidad clínica del biofeedback-EMG en la reeducación neuromuscular después de intervención quirúrgica en radial. Dada la alta frecuencia de aparición de lesiones por fractura en la práctica deportiva, y a tenor de la adecuación del procedimiento utilizado a las exigencias de la rehabilitación post-operatoria, resultaría de interés un estudio más pormenorizado de sus efectos, tras lo cual podría plantearse su inclusión en los protocolos terapéuticos utilizados en este ámbito.

Junto a los objetivos definidos en este trabajo aparece dibujada una situación de pragmatismo en la intervención psicológica, el enfrentamiento entre los diseños de intervenciones de investigación frente a la intervención psicológica aplicada, como puede ser la que se presenta en un equipo deportivo profesional, donde la optimización de los tiempos aparece como una variable de máximo interés en la toma de decisiones sobre estrategias de intervención. Con el fin de justificar la validez de esta intervención se llevó a cabo un análisis de generalizabilidad. La Teoría de la Generalizabilidad (TG) permite estimar la fiabilidad y los márgenes de error correspondiente. La TG asume que cualquier situación posee múltiples *facetas* de variación. Se asume por tanto que se trata de una teoría de los errores multifaceta, cuyo objetivo es desglosar, en cualquier tipo de medición, la variabilidad real de la variabilidad error. La aplicación de esta teoría permite estimar el grado de generalización de un diseño de medida con condiciones particulares a un valor teórico buscado. El coeficiente de generalizabilidad permite estimar el ajuste de la media observada a la media de todas las observaciones posibles. Este análisis se realizó con la actividad EMG promediada y con la actividad máxima, considerando dos diseños para uno de los tipos de actividad. En ambos se calcula la fiabilidad y generalizabilidad, en uno se estiman estos índices de las sesiones (S) a partir del propio tratamiento (I) y en otro, el tratamiento (I) a partir de la variabilidad de las sesiones.

**Tabla 2.** Análisis de generalizabilidad del diseño de intervención tanto con actividad EMG promediada como con actividad máxima.

Actividad EMG promediada				Actividad EMG máxima		
Faceta	%Varianza Exp.	Modelo I/S	Modelo S/I	%Varianza Exp.	Modelo I/S	Modelo S/I
S	50	Fia=.929	Fia=.895	46	Fia=.960	Fia=.960
I	33	Gen=.773	Gen=.748	42	Gen=.835	Gen=.835
S*I	11			12		

Como se puede contemplar en la Tabla 2, la fiabilidad de todos los diseños es totalmente satisfactoria (superior a 0.895). La generalizabilidad es superior en los diseños de actividad máxima (0.835) que en los diseños de actividad promediada (0.773 y 0.748). El porcentaje de varianza explicado es similar en ambos tipos de actividad.

Estos resultados nos llevan a hipotetizar la necesidad de implementar diseños de intervención de bajo coste en términos temporal que cumplan criterios de eficacia, efectividad y eficiencia que

cumplan requisitos de fiabilidad y generalizabilidad. En este caso se comprueba que la estructura de este diseño es fiable y generalizable y cumple, evidentemente, con los criterios de eficacia.

## REFERENCIAS

- Basmajian, J.V. (1963). Control and training of individual motor units. *Science*, 141, 440-441.
- Carrobes, J.A.; Godoy, J. (1987). *Biofeedback. Principios y aplicaciones*, Barcelona: Martinez Roca.
- Krebs, D. E. (1981). Clinical electromyographic feedback following meniscectomy. A multiple regression experimental analysis. *Physical Therapy*, 61, 1017-1021.
- Krebs, D. E.; Staples, W. H.; Cuttita, D. y Zickel, R. E. (1983). Knee joint angle: Its relationship to quadriceps femoris activity in normal and postarthrotomy limbs. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 64, 441-447.
- Labrador, F.J. (1987). Técnicas de biofeedback. En Mayor, J.; Labrador, F.J., *Manual de modificación de conducta* (pp.361-398). Madrid: Alhambra Universidad.
- Miller, N.E. (1978). Biofeedback and visual learning. *Review of Psychology*, 29, 373-404.
- Simon, M. A. (1989). *Biofeedback y rehabilitación*. Valencia: Promolibro.
- Simon, M. A. (1991). Biofeedback. En V.E. Caballo, *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp.373-400). Siglo XXI, Madrid.
- Simon, M. A. (1992). Aplicaciones clínicas del biofeedback: revisión crítica de su efectividad en diferentes campos de intervención. En M. A. Simon, *Comportamiento y salud* (pp.175-218). Valencia: Promolibro.
- Solé, V. y Moliner, L. (1988). Metodología para el estudio de la fatiga y la contracción muscular. *Rehabilitación*, 22, 37-50.
- Sandweiss, J.H.; Wolf, S.L. (1985), *Biofeedback and sports science*. New York: Plenum Press.
- Sprenger, C. K.; Carlson, K. y Wessman, H. C. (1979). Application of electromyographic biofeedback following medial meniscectomy. *Physical Therapy*, 59, 167-169.
- Vallejo, M.A. (1984). Consideraciones acerca de las variables activas del entrenamiento en biofeedback en el tratamiento del dolor crónico. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 2, 135-158.
- Vila, J. (1981). Sistemas psicofisiológicos de respuesta humana. En A. Puerto (ED.), *Psicofisiología*, 1 (pp.55-90). Madrid: UNED.
- Williams, J. G. (1989). *Atlas en Color sobre Lesiones en el Deporte*. Barcelona: Harofarma.



# Características psicológicas del bolo palma o bolo montañés. Entrenamiento mental

---

**JOAQUÍN DÍAZ RODRÍGUEZ**

SOCIEDAD IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE (SIPD)  
ASOCIACIÓN CÁNTABRA DE PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

## RESUMEN

Los psicólogos del deporte que quieran realizar una intervención psicológica para entrenar la mente de los deportistas, deben comprender interiormente las peculiaridades del deporte en el que van a trabajar. En este trabajo se presentan las características psicológicas del deporte de los bolos a las que se debe prestar una mayor atención para realizar un adecuado entrenamiento mental. Los monitores, los futuros entrenadores, los jugadores y por supuesto, los psicólogos verán reforzado su trabajo si conocen y reflexionan sobre las características y demandas psicológicas que en este trabajo se presentan.

**Palabras clave:** Entrenamiento mental, características psicológicas, bolos

## ABSTRACT

Sport psychologists who wish to make a psychological intervention to train the athletes' mind must understand the inner peculiarities of the sport they are going to deal with. In this work, the psychological features of the game of *bolos* (northern Spain version of bowling) are presented so that a deeper attention is placed upon it for a better mental training. Coaches, players and, of course, psychologists will improve their work if they know and think about the characteristics and psychological needs shown in this work.

**Key words:** Mental training. Psychological features, *bolos* (northern Spain version of bowling)

## INTRODUCCIÓN

Los bolos, desde el ámbito de la Psicología del Deporte, son algo más que derribar con las bolas el mayor número de bolos y conseguir emboques, como los define el reglamento de la Federación Española de Bolos. Los bolos en sus distintos estilos y modalidades presentan una riqueza y variedad de matices y características psicológicas que permiten intervenciones desde diferentes campos de actuación.

Si en todos los casos el detallado conocimiento del deporte es fundamental para todos aquellos profesionales que quieran intervenir en él, en el caso de los deportes tradicionales, como los bolos, se convierte en imprescindible.

### Datos de contacto:

Asociación Cántabra de Psicología del Deporte. [quinichi@hotmail.com](mailto:quinichi@hotmail.com)

Los monitores, los futuros entrenadores, los jugadores, los árbitros e incluso para los espectadores, y por supuesto, para los psicólogos verán reforzado su trabajo o su nueva visión del juego si conocen y reflexionan sobre las características y demandas psicológicas que los bolos presentan.

## DEPORTE INDIVIDUAL

Los bolos son de los pocos deportes que se pueden jugar de forma individual, parejas y equipos. Esta peculiaridad es propia de deportes que provienen de los juegos y tradiciones populares en los que la diversión y relaciones sociales primaban sobre los netamente competitivos.

Esta característica hace que los matices psicológicos sean variados y distintos.

Como deporte *individual* el jugador de bolos juega sin colaboración. Se encontraría en la clasificación de Riera (1985) dentro de los deportes que se practican sin colaboración y con una oposición especial. Si el jugador debe competir contra sí mismo, también, no es menos cierto que los registros impuestos por los adversarios para conseguir pasar “los cortes” o ganar el concurso le suponen una oposición psicológica intensa. Aunque los adversarios no impiden con su actuación el movimiento físico del jugador, si le pueden interferir con sus registros, e incluso con su presencia física en la bolera, si comparten turno durante la competición o concurso. En el caso del juego libre, “partidas” la oposición se hace más patente, pues las tiradas obligan al jugador a desarrollar o modificar algunos aspectos de su juego. La toma de decisiones es personal. La soledad del jugador de bolos en la bolera se hace más intensa que en otros deportes con los que comparten categoría, por la ausencia de entrenadores o asesores personales que le ayuden a compartir la responsabilidad que implica tomar decisiones.

## MODALIDAD PAREJAS

En la modalidad *parejas* el deporte de los bolos se clasificaría como un deporte de colaboración (Riera, 1985) en el que el jugador ha de colaborar con su compañero. Los jugadores colaboran pero sin contacto físico directo, la interactuación se realiza compartiendo algunas bolas en la fase de birla o modificando alguna bola de tiro para enmendar algún error del compañero. Ya que no hay una relación física directa, los bolos en la modalidad pareja requiere una perfecta sintonía en el plano psicológico. Como ocurre en la modalidad individual la oposición se realiza mediante un objeto extracorporal las bolas y con un concepto que consiste en cómo percibe cada jugador el número de bolos derribados por el mismo, sus compañeros o sus adversarios en cada momento, o fase de la partida o concurso (Díaz, 2003)

## DEPORTE DE EQUIPO

En la modalidad *equipos* las interacciones son mayores y hay más posibilidades de colaboración. Como en todos los deportes de equipo la cohesión, es decir aquellas fuerzas que mueven al equipo para conseguir los mismos objetivos (Festinger, 1959) se debe promover y entrenar ya que en los bolos la realización grupal está fuertemente individualizada. Aunque según algunos autores De Diego y Sagredo, (1992) esta circunstancia facilita la cohesión, la estructura y composición de “las peñas” de bolos en muchas ocasiones no facilita el incremento de la cohesión, ya que los jugadores se enfrentan directa o indirectamente como adversarios en numerosas ocasiones, con lo que se precisa unas intervenciones psicológicas concretas para mejorar la cohesión.

## DEPORTE DE PRECISIÓN

A diferencia de otros deportes de precisión, en los bolos hay que hacer un importante esfuerzo físico y de coordinación para realizar los lanzamientos y conseguir alcanzar los objetivos. En el caso el objetivo elegido( lugar de golpeo de la bola) no siempre tiene que ser el mismo.

Casi todos los deportes de precisión utilizan algún objeto para lanzar los proyectiles (carabina, pistola, escopeta, arco) o golpear (taco de billar). En los bolos, igual que algunos otros deporte de precisión sin objeto que manejar (bowling, baseball, tiros libres de baloncesto, petanca), las bolas hay que lanzarlas con diferentes arcos o curvas de lanzamiento y con los efectos reglamentarios (Arts, 4 y 27 del Reglamento de la FEB) y de diferentes distancias, lo que implica entrenamientos físicos y psicológicos en precisión muy distintos a los que se realizan en otros deportes que comparten esta peculiaridad. Además, las trayectorias y distancias en la fase de birlle son totalmente diferentes y variadas a las de tiro. Por lo tanto, las distintas distancias de tiro y birlle, las variadas trayectorias y curvaturas de ambas fases, el peso de las bolas y la obligatoriedad y necesidad de los efectos (mano y pulgar) hacen de los bolos un deporte de precisión específica. No debemos olvidar tampoco que el jugar en un entorno o medio inestable aporta nuevas peculiaridades diferenciadoras a la precisión requerida en los bolos.

Si las actividades que requieren precisión son muy sensibles a las situaciones de tensión, de jugar bajo presión, de estrés, (Vanek y Cratty, 1970) en los bolos esas situaciones pueden ser permanentes durante toda la partida, pero muy especialmente en los momentos finales de las competiciones y en momentos de bolas críticas.

### **JUEGO SILENCIOSO.**

El jugador de bolos prácticamente no habla durante la partida. En raras ocasiones realiza manifestaciones verbales o gestos de aprobación o entusiasmo en algunas jugadas. Deportes silenciosos suelen ser todos aquellos donde se requiere precisión: golf, billar, tiro, tenis... pero incluso en algunos de ellos, el jugador manifiesta verbal y comportamentalmente más expresividad que el jugador de bolos.

En la modalidad parejas y equipos los jugadores suelen intercambiar información entre ellos, pero aún en estas modalidades la comunicación es escasa, por ejemplo, comparándolo con el tenis en parejas.

En las boleras los espectadores mantienen un silencio tenso mientras el jugador realiza el lanzamiento de las bolas. Este silencio se suele interrumpir cuando el jugador acaba de tirar, pero suele ser más intenso justo en el momento del lanzamiento. Esta situación tiene unas importantes connotaciones en el entrenamiento psicológico puesto que el silencio coincide con la fase de rutina de visualización. El jugador debe estar entrenado en esta situación. También una vez tirada la bola el público manifiesta su agrado o desagrado de la bola, con lo que el jugador recibe una nueva información: la de la eficacia de su actuación y la reacción del público. En la mayoría de las ocasiones jugador y público coinciden en la percepción de la jugada.

Aunque el reglamento no lo impide el jugador no suele gritar o chillar durante algunos momentos de la competición. Estos gestos, que vemos en algunos deportes silenciosos como el tenis o el golf, tienen una misión relajante y de descarga de la tensión competitiva. Los jugadores de bolos no solamente no los suelen hacer, si no que, no se ve bien en las boleras, y cuando algún jugador lo ha realizado ha sido desaprobado desde muchos lugares de la grada.

### **DEPORTE DE ESPERA**

Desde que se inicia la partida hasta que termina, el jugador pasa casi el cincuenta por ciento del tiempo en situación de espera y observando el juego del adversario o de los compañeros en el caso de la modalidad parejas y equipos. Normalmente el jugador permanece sentado (individual) o de pie (parejas y equipos) mientras tiran sus compañeros. Durante este tiempo de juego "pasivo" extremadamente largo, 3-4 minutos entre cada mano y durante 8 veces en el juego concurso individual, los jugadores pueden sufrir toda una serie de circunstancias que pueden afectarle en el desarrollo de su juego. Como indica Dosil (2002) *"en los deportes de espera hay mucho tiempo para pensar*

*entre actuación y actuación, durante ese tiempo se puede pensar en los fallos anteriores, analizar jugadas, adelantar acontecimientos y preocuparse por cuestiones ajenas al juego*” El jugador de bolos debería desarrollar estrategias para que en estos tiempos de espera, los pensamientos y los procesos mentales se hagan siempre de forma positiva. Los jugadores, normalmente han desarrollado estrategias erróneas provenientes de fallos anteriores o de haber pasado periodos críticos sin las orientaciones o intervenciones psicológicas adecuadas.

Otros tiempos de espera no tan pasiva son las transiciones tiro – birle y birle – tiro. Tanto en los tiempos de espera pasiva como en las transiciones, el jugador debería recibir entrenamiento psicológico que le permita mantener la concentración. Esta concentración deberá ser distinta de la que necesitará en el momento de lanzar la bola. Se trata más bien de impedir pensamientos perturbadores que puedan tener influencia en el desarrollo de las fases siguientes del juego. Numerosos autores (Balaguer, 2002, Sagredo y De Diego, 2000, Dosil, 2002, Dear, 2001) aconsejan que para conseguir la situación planteada se realicen rutinas.

Las rutinas propuestas para los bolos (Díaz, 2003) diferencian las diferentes fases del juego tanto de actividad, como de espera activa, como de espera.

- Rutinas entre bolas de tiro
- Rutinas entre bolas de birle
- Rutinas para la transición tiro-birle
- Rutinas para la transición birle – tiro
- Rutinas de espera.

Todas las rutinas se componen de acciones físicas automatizadas, y actuaciones mentales que permiten preparar al jugador para lanzar la bola de forma confiada y concentrado únicamente en el lanzamiento de la bola. Las rutinas son personales y dependen de las características específicas de cada jugador.

En los bolos, y dado que los jugadores suelen participar tanto en la modalidad individual como en la de parejas y equipos, quizás convendría alterar algunas de las rutinas propuestas y adaptarlas a las situaciones de jugar en parejas y equipos. En estas rutinas habrá que tener en cuenta la comunicación positiva con los compañeros.

## **HORARIOS**

Aunque a los jugadores en las fases de clasificación de los concursos se les asigna una hora aproximada para jugar y se ajustan lo más posible a ella. En muchas ocasiones los horarios no son ajustados y los jugadores deben pasar bastante tiempo en las boleras. Además, en ocasiones, las ausencias, los empates, retrasos, falta de luz, inclemencias del tiempo... etc. producen alteraciones en los horarios. En muchas ocasiones los jugadores pasan largas horas en las boleras o en las instalaciones, lo que impide una correcta preparación psicológica del jugador. Los horarios y sus posibles alteraciones inciden en el ritmo de comidas, descansos, rutinas de calentamiento... Estas circunstancias dificultan la adecuada preparación psicológica de la competición. Los horarios ajustados permiten y facilitan la preparación de las competiciones sobre todo en lo que se refiere al control de la ansiedad precompetitiva y el control de la activación.

Una correcta intervención psicológica permitiría una correcta adaptación del jugador a este tipo de situaciones.

El descanso está directamente relacionado con los horarios. En un deporte de la exigencia física y mental de los bolos, es muy importante que el jugador aproveche el tiempo entre concursos o entre jornadas para ordenar positivamente sus pensamientos, para analizar tranquilamente su actuación o simplemente aislarse del bullicio de la competición.

## DEMANDAS FÍSICAS

Los bolos requieren unas considerables exigencias físicas. Precisan de una activación general de la energía del cuerpo en actividades que requieren fuerza y resistencia.

También se precisa un ajustado sentido de la coordinación general de todos los segmentos corporales implicados en los movimientos de lanzar y una intervención grande de la coordinación óculo-manual.

La preparación física es una actividad absolutamente necesaria para jugar a los bolos, tanto para estar en perfectas condiciones como para prevenir lesiones, cada vez más frecuentes, sobre todo de espalda, codos, muñecas y hombros, las más habituales en este deporte. Los bolos que permiten una práctica hasta una edad avanzada, puede verse reducida por la aparición de lesiones (recordemos a Santos Fidel Ruiz, Rafael Fuentesvilla o Secundino Gómez)

La fuerza y la resistencia son las dos condiciones físicas que se necesitan para practicar los bolos en la alta competición. Fuerza para lanzar y precisar (colocar) las bolas en los lugares elegidos desde los metros impuestos (juego libre) o reglamentarios (concursos). Cuanto más fuerza y coordinación tenga un jugador podrá tirar bolas de más peso y conseguirá ventajas sobre todo en la fase de birle.

La resistencia es la condición que permitirá, entre otros aspectos, mantener la forma física en las largas jornadas de los concursos y en unas temporadas cada vez más recargadas de competiciones y más exigentes para los jugadores de más nivel competitivo.

La práctica de la preparación física es la base de la confianza psicológica, la autoconfianza deportiva, que es la situación óptima con la que crees que te puedes enfrentar a una competición: superar un resultado, ganar una partida o mejorar una bola blanca. La autoconfianza va unida a la decisión de hacer y está basada en el concepto y en la opinión que tengas sobre ti mismo, sobre tu juego, sobre tu estado físico.

## DEPORTE EN MEDIO INESTABLE

Los bolos se juegan en un medio inestable, un entorno que cambia, un entorno que produce incertidumbre al jugador, lo que comporta que éste tenga que estar constantemente leyendo y atendiendo al espacio de actuación, buscando indicios, recibiendo información y tomando decisiones para conseguir la actuación óptima. Hasta reglamentariamente el juego presenta variaciones (Art.13.Reglamento FEB).

La inestabilidad o incertidumbre en los bolos proviene principalmente de las boleras, del tipo de cajas o terrenos, de la temperatura y climatología, de los golpes de las bolas, de los ángulos y distancias de los birles.

Aunque los bolos, comparten categoría con deporte como; el surf, el alpinismo, el mountain bike, el senderismo o el ski, no llega a los niveles de incertidumbre e inestabilidad en el medio de estos, sin embargo, las actuaciones motrices y la cooperación en esta clase de deportes, requieren una gran exigencia y un gran entrenamiento. La inestabilidad psicológica que presentan algunos jugadores de bolos durante las competiciones suele provenir, en muchos casos de las condiciones del medio en el que se realiza el juego.

Todas las circunstancias del juego de los bolos observadas en el estudio de su clasificación, dentro de las diferentes categorías de deportes, son fundamentales para un mejor y mayor conocimiento del deporte y sobre todo para aquellos técnicos que pretendan intervenir en el deporte, bien asesorando psicológicamente o bien como entrenadores o monitores enseñantes en las categorías menores. También los jugadores podrán sacar enseñanzas sobre algunas de las condiciones y situaciones que repercuten en su forma de jugar y en sus rendimientos deportivos. No obstante profundizaremos en otros aspectos que también intervienen de manera significativa en las actuaciones

de los jugadores y que, también precisan de una atención preferente en las intervenciones psicológicas.

## **ENTRENADORES**

Es difícil encontrar un deporte tan estructurado, reglamentado y desarrollado como los bolos que no cuente oficialmente con la figura del entrenador. Desde la Psicología del deporte, y sobre todo en la modalidad equipos, la figura del entrenador tendría un importante papel en la dinámica del grupo. En la modalidad individual las actuaciones del entrenador tendrían connotaciones diferentes, más cercanas al asesor o consejero.

Las decisiones tácticas, de formación del equipo, del orden de salida y cierre de la partida y de sustituciones son algunas de las competencias que tienen los entrenadores en deportes de estructuras y categorías afines. Además las decisiones adoptadas por el entrenador estarán en función del conocimiento de los jugadores, del grupo o plantilla, de las características del equipo y juego del contrario, de la situación de la competición, de la partida... en definitiva, el entrenador asumirá muchas de las responsabilidades que ahora tienen los propios jugadores y que en ocasiones han repercutido en la pérdida de cohesión de equipo y en manifiesto malestar grupal.

La figura del entrenador en los equipos tiene, también, importantes competencias en el diseño de la plantilla del club (peña), en perfecta sintonía con los responsables o directivos de la peña.

En todos los casos, y sobre todo en cuanto a la necesidad psicológica de entrenador para los jugadores, se debería a la importante tarea de compartir responsabilidades, tomar decisiones y aminorar las situaciones de presión psicológica que soportan muchos jugadores, tanto cuando juegan individual, como cuando lo hacen en equipos.

## **JUECES Y ÁRBITROS.**

Diferentes autores han estudiado la importancia de árbitros y jueces en los rendimientos de los deportistas en diferentes modalidades (Dosil. 2003). Aunque, aparentemente, en los bolos los árbitros no representan un elemento psicológicamente tan influyente como en otros deportes (baloncesto, rugby, tenis) su situación física en la bolera y su presencia activa en cada bola, producen en no pocos jugadores una clara incidencia psicológica. También algunas decisiones arbitrales tienen una clara repercusión en el comportamiento del público en la grada. Algunas de las decisiones que tienen que tomar los árbitros producen tensión en las boleras con la correspondiente influencia en el desarrollo del Juego. Muchos jugadores nos han manifestado su intranquilidad por la presencia de determinados jueces o por su forma de mirarlos, sobre todo en los momentos de tiro y birla ( Arts 21.1 y 21.2 del Reglamento de la FEB) que pueden suponer la anulación de las bolas. Incluso jugadores han manifestado inquietud psicológica por la forma en que algunos árbitros realizan su cometido reglamentario después de cada bola. Esta faceta supone una nueva intervención para la correcta preparación psicológica en los bolos.

Numerosas investigaciones en Psicología del Deporte recogen la trascendencia e importancia que sobre público, deportistas, medios de comunicación, directivos, tienen las decisiones de los árbitros y jueces. También, son cada vez más los programas de asesoramiento e intervención que contribuyen a la mejor formación psicológica de los árbitros. Por otra parte protagonistas destacados en cualquier modalidad deportiva.

## **CRUCE DE JUGADORES Y SUSTITUCIONES**

Es una situación de espera activa y ocurre en la transición de tiro a birla o de birla a tiro. Los jugadores se cruzan en la bolera y es una situación bastante peculiar. Esta acción se realiza 16 veces en cada concurso y cada dos-tres minutos. Los jugadores realizan conductas diversas: mirar al suelo, a las gradas, a las manos, hablar entre los compañeros en la modalidad parejas y equi-

pos. En la mayoría de las ocasiones evitan el contacto visual directo y raramente hay algún intercambio verbal. La sensación que produce es la de ser un momento de cierta intranquilidad. Declaraciones de algunos jugadores no han puesto de manifiesto ninguna condición psicológica relevante. Las posibles intervenciones psicológicas deberían tener presente la opinión de los jugadores sobre la influencia en su comportamiento durante el juego. No obstante si puede tener algún interés para la posible intervención psicológica.

Aunque en los bolos las sustituciones suelen ser consensuadas, no deja de ser una situación siempre difícil, y más en un deporte donde la ausencia de entrenadores deja en manos del grupo la decisión de los cambios o sustituciones. Aunque el consenso disminuye las presiones sobre la responsabilidad individual del capitán, normalmente el jugador más experto, no hay duda que la existencia de entrenadores con intervenciones en este sentido, ayudaría a mejorar la cohesión grupal y el ambiente de equipo

Todas estas características del juego colocan a los jugadores en una situación psicológica específica y que, como ocurre en otros deportes les influye en la realización efectiva del juego. Técnicas y estrategias psicológicas que se han utilizado en otras disciplinas deportivas pueden ser, convenientemente adaptadas al deporte de los bolos, ayudarían a los jugadores a manejar mejor sus comportamientos, aprovecharse de las situaciones favorecedoras y controlar aquellas facetas del juego que pudieran tener un mayor impacto psicológico. Entre todas aquellas técnicas habrá que destacar aquellas que favorezcan la precisión, los procesos atencionales, la concentración, los niveles de activación adecuados en cada fase del juego, las habilidades de comunicación verbal y no verbal en la modalidad parejas o los trabajos de cohesión grupal en la modalidad equipos.

## REFERENCIAS

- Balaguer, I. (2002) "La Preparación Psicológica en el Tenis". En J. Dosil (coord.) *El psicólogo del deporte. Asesoramiento e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Díaz, J.(2003) *Psicología de los Bolos*. Santander: F.C.B.
- Diego, S y Sagredo, C. (1992) *Jugar con ventaja, las claves del éxito deportivo*. Madrid: CSD. Alianza Deporte.
- Dosil, J (2002) (coord.) *El psicólogo del deporte. Asesoramiento e Intervención*. Madrid.: Síntesis.
- Dosil, J.(2003) Veinte claves para afrontar el futuro de la psicología del deporte en España, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (4) 519-530
- Hoyos, J. (2000) "Los bolos en Cantabria: una realidad sociocultural" en *Libro de actas del I Congreso Nacional de Bolos*, pp. 33-42. Santander: FCB
- Lavega, P. (1997) *La clasificación de los juegos, los deportes y las prácticas motrices*. Lleida: INEFC
- Riera, J. (1994) *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona : Inde
- Vanek, M y Cratty, B. (1970) *Psychology and the superior athlete*. Londres:Collier.



# Evaluación de la calidad en organizaciones deportivas: análisis de generalizabilidad

---

VERÓNICA MORALES SÁNCHEZ  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

## RESUMEN

Las actividades relacionadas con el sector deportivo contribuyen a mejorar el balance económico de nuestro país. Esta razón conduce a las organizaciones deportivas al establecimiento de estrategias de diferenciación basadas en mejorar la satisfacción del cliente y la evaluación de la calidad. Para conseguir este objetivo es importante generar una gestión eficaz y eficiente de los programas de actividad física.

La calidad de servicio es un elemento clave de la estrategia de beneficios, por lo que consideramos que una de las principales estrategias de una empresa deportiva, es establecer un plan de calidad, con una adecuada optimización de los recursos, reducción de costes y una mejora continua.

Nuestro principal objetivo, en la obtención de un adecuado plan de calidad, es la estimación de las fuentes de variabilidad y estimar los diseños de medida óptimos para una adecuada evaluación de la calidad. Para ello hemos analizado distintos modelos que nos posibilite conseguir minimizar la varianza de error y residual, maximizando el control de las otras fuentes de variación, comprobando que la estructura general de diseño se ajusta al Modelo Lineal General y que algunos de los diseños de medida propuestos, nos permita evaluar la calidad de manera eficiente, utilizando el Análisis de Componentes de Varianza y el Análisis de Generalizabilidad. El objetivo final es conseguir un acercamiento a la mejora de la calidad en los servicios deportivos.

**Palabras-clave:** Análisis de generalizabilidad, calidad en los servicios, evaluación de programas, programas de actividad física, análisis de componentes de varianza y organizaciones deportivas.

## ABSTRACT:

Sports and related activities contribute to the improvement of the economy of our country. Therefore, sport's organizations try to improve the customer's satisfaction and the quality assessment. This improvement requires an efficacious and efficient management of the physical activity programs.

### Datos de contacto:

Verónica Morales Sánchez. e-mail: [vomorales@uma.es](mailto:vomorales@uma.es). Teléfono 95.213.29.92. Fax 95.213.11.00. Departamento de Psicología Social, Antropología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales. Facultad de Psicología. Campus de Teatinos, s/n. Universidad de Málaga. 29071 Málaga

The service quality is a key element in the benefits strategy, therefore we consider that one of the principal strategies in a sports business, is to establish a quality plan, with an adequate optimization of a quality plan, with an adequate optimization of the resources, cost reduction and a continuous improvement.

The principal objective in this investigation to obtain an adequate quality plan, it is necessary, to estimate the sources of variability and estimate optimal design of measurement for an adequate quality evaluation. Therefore we have analysed different models which make us possible to obtain to minimize the error and residual variance maximizing the control of the other variation resources, verifying that the general structure of design fits to the General Lineal Model and that some of the different measurement designs proposed, allow us to evaluate quality in an efficient way, using the Variance Components Analysis and the Generalizability study. The final purpose is to achieve, after subsequent research, an improvement of the quality of the sport services in our province.

**Key-words:** Generalizability study, quality service, program's assesment, physical activity programs, variance components analysis and sports organizations.

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la calidad y la satisfacción del consumidor en los servicios deportivos, debe ser un elemento integral de la gestión eficaz de las empresas de servicios deportivos, como uno de los principales objetivos integrado en la filosofía organizacional. Contemplar al consumidor como elemento clave de la gestión es una de las tendencias que actualmente ha recibido mucha atención científica de ahí nuestro interés y necesidad de investigar sobre este tema. El desarrollo de nuestra investigación global, fue fruto del Convenio de colaboración entre el Patronato Deportivo Municipal de Benalmádena y nuestro departamento, para la evaluación de la calidad de sus servicios deportivos a través, de los programas de actividad física (Hernández Mendo y Anguera, 2001; Anguera y Hernández Mendo 2003), como orientación de sus objetivos hacia una gestión eficaz de la calidad y aumentar así, la satisfacción de sus usuarios.

Estamos ante un cambio, no solo en la empresa privada, sino ante la necesidad de un cambio en la gestión de los servicios públicos, compatibilizando sus objetivos sociales con una calidad orientada a una adecuada gestión y atención al usuario. Para ello requieren el conocimiento y desarrollo de unas medidas válidas que les permita una gestión eficiente. En este sentido queremos dar importancia en esta investigación, al *análisis de generalizabilidad*.

Cronbach, Gleser, Nanda, & Rajaratnam (1972), han desarrollado la *teoría de la generalizabilidad* (TG), asumiendo que hay otras fuentes de variación además de las diferencias individuales e integrando cada una de estas fuentes de variación en una estructura global, que permite aplicaciones particulares de la teoría estadística del muestreo. La teoría de la generalizabilidad reconoce explícitamente las múltiples fuentes de error de medida (participantes, contextos, tratamientos, observaciones, sesiones, ocasiones de medida, etc.). Podemos estimar cada una de estas fuentes de error así como las diferentes interacciones entre ellas. El error de medida no es más que el efecto de las fluctuaciones debidas a la elección aleatoria de individuos, contextos, tratamientos, observaciones, sesiones, ocasiones de medida, etc. es decir al muestreo de niveles particulares en cada una de las facetas (variables) del universo de observaciones posibles (Blanco, 1991, 1992, 1993). Optimizar dicha medida es adaptar nuestro diseño para reducir al máximo la variancia del muestreo debida a estas facetas. Simultáneamente, la TG nos permite llevar a cabo un análisis de la variabilidad estimada a través de los componentes de variancia del grado de influencia en el diseño de cada una de las facetas, individualmente o en interacción.

Este análisis, concretamente en este estudio, nos ha permitido estimar con rigurosidad y exactitud el índice de fiabilidad y generalizabilidad de los modelos planteados y con ello calcular un adecuado *Plan de optimización de la Calidad en Servicios Municipales Deportivos*. Realizando distintas aproximaciones de los distintos diseños de medida, estimando cada una de las facetas y sus

interacciones. Para ello seleccionamos una estructura de diseño de investigación en función a nuestro objetivo principal, *un diseño multifaceta personas, parcialmente anidado no ortogonal*. La matriz de datos correspondiente a nuestra *evaluación de la calidad* está dividida en: momentos, escalas, subescalas, factores, ítems, personas, puntuación sobre la Calidad de los servicios. Considerando como facetas. Cada uno de los modelos propuestos se analizaron de forma independiente, concluyendo en cada modelo la estimación de cada una de las facetas individualmente o en interacción, de tal forma, que nos indique el índice de variabilidad asociada, los índices de fiabilidad y generalizabilidad, para que nos permita generalizar con precisión los resultados evaluados a través de distintos diseños de medida para el *Plan de optimización*, con el fin de identificar, medir e implementar estrategias que reduzcan la influencia de las fuentes de error, optimizando distintos diseños de medida considerando la fiabilidad y generalizabilidad como sus recursos asignados en términos de costes-beneficios (Morales, 2003).

## DISEÑO

Hemos seleccionado un diseño multifaceta, al utilizar distintas variables de clasificación, *parcialmente anidado, ya que algunas de las variables están incluidas en otras tales como los ítems en las subescalas y estas a su vez en las escalas, etc*; no ortogonal, teniendo en cuenta que hemos realizado este estudio en distintos momentos, evaluando a diferente personas y a diferentes número de personas, y con algunas disposiciones missing values o missing data (Schafer y Graham, 2002).

## MÉTODO

### a. Participantes

El cuestionario es administrado a *930 usuarios* de las instalaciones deportivas municipales del Ayuntamiento de Benalmádena (Málaga). El Patronato Deportivo Municipal de Benalmádena es un organismo autónomo local, dependiente del Ayuntamiento, que tiene como misión *fomentar y promocionar las actividades deportivas en el municipio*, creando y manteniendo la infraestructura necesaria, tanto de programas como instalaciones, para satisfacer los intereses físicos-deportivos de la *Población Local*, así como del *Turismo Deportivo*.

Los participantes fueron seleccionados, de forma voluntaria, entre los usuarios de los programas de actividad física municipal de la localidad de Benalmádena (Málaga). La recogida de información fue realizada en tres momentos temporales diferentes, con el fin valorar los posibles cambios en la calidad de las instalaciones. La recogida de las muestras fue en tres momentos temporales para poder compara los resultados y establecer un posible plan de intervención. Necesidad de la propia organización

La distribución fue la siguiente:

- Primer momento temporal: participaron 240 personas de distintas actividades. El rango de edad oscilaba entre los 14 y los 75 años. La distribución porcentual por género fue del 60,3% de mujeres y 39,7% de hombres.
- Segundo momento temporal: participaron 420 personas, de las cuales 274 eran usuarios de distintas actividades. El rango de edad oscilaba de los 14 a los 75 años. La distribución porcentual por género es de 68,4% de mujeres y 31,6% de hombres. Además se encuestaron a los participantes de las Ligas de Fútbol, un total de 146, de los cuáles el 100% eran hombres.
- Tercer momento temporal: participaron 270 personas. El rango de edad oscilaba entre los 14 y los 75 años. La distribución porcentual por género es: 52,7% de mujeres y 52,3% de hombres.

Para la cumplimentación de las encuestas por los usuarios de las distintas actividades de los servicios municipales deportivos, colaboraron 28 encuestadores que fueron formados previamente para este fin.

### **b. Material**

Para el estudio global se utilizaron los siguientes cuestionarios:

- Inventario de Calidad en Programas de Actividad Física (ICPAF) (Hernández Mendo, 2001; Morales 2003; Morales, Hernández Mendo y Blanco, 2005). Instrumento que evalúa todos aquellos aspectos relevantes en un programa de actividad física.
- Una adaptación para los servicios municipales deportivos que hemos realizado del cuestionario SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1988; Parasuraman, Berry y Zeithaml, 1993, 1994; Morales 2003; Morales, Hernández Mendo y Blanco, 2009). Instrumento que nos permite evaluar las percepciones y expectativas de los usuarios sobre la calidad de los servicios. Junto a estos cuestionarios, hemos utilizado los siguientes paquetes estadísticos:
  - El paquete estadístico SAS. Para realizar el análisis de componentes de la varianza, realizado a través de tres procedimientos: el procedimiento de Mínimos Cuadrados (VARCOM), el procedimiento de Máxima Verosimilitud (MIXED) y el Modelo Lineal General (GLM).
  - El programa estadístico GT (Ysewijn, 1996) para el análisis de generalizabilidad.

## **PROCEDIMIENTO**

La investigación en su totalidad suponía evaluar la calidad de los servicios municipales deportivos a través de los usuarios de los distintos programas de actividad física, del personal de contacto (profesores, monitores, empleados de primera línea, etc.) y de los gerentes de los Servicios municipales Deportivos de Benalmádena (Málaga). Su desarrollo fue fruto del convenio de colaboración entre el Patronato Deportivo Municipal de Benalmádena y el departamento de Psicología Social; Antropología Social; Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Málaga, para la evaluación de la calidad de sus servicios deportivos a través, de los programas de actividad física, como orientación de sus objetivos hacia una gestión eficaz de la calidad y aumentar así, la satisfacción de sus usuarios (Morales 2003; Hernández Mendo y Blanco, 2005; Morales, Hernández Mendo y Blanco, 2009).

El muestreo se realizó buscando la representación de todos los programas de actividad física que componían la oferta municipal en el total de las instalaciones, incluidos aquellos con menor número de participantes. Las instalaciones evaluadas fueron las siguientes: Polideportivo Municipal de Arroyo de la Miel, Pabellón Instituto Arroyo de la Miel, Centro Ocupacional Arroyo de la Miel, Polideportivo Municipal de Benalmádena Pueblo, Piscina Municipal del Campo Municipal de Deportes *El Tomillar*, Campo Municipal de Deportes *El Tomillar*, Piscina Municipal de Arroyo de la Miel, Gimnasio *Benal Gym*.

En lo referente a este estudio, analizaremos los resultados de los usuarios de los distintos programas de actividad física, dichas actividades evaluadas fueron: mantenimiento físico, gimnasia deportiva, bádminton, voley, hockey, atletismo, judo, baloncesto, acrobacia, tenis, karate, *taekwondo*, *taichí*, *oigon*, ligas de fútbol, fútbol para mayores, petanca, aeróbic, tonificación muscular, aumento y disminución de peso y *setp*.

Como ya ha quedado señalado se utilizaron dos escalas. El Inventario de Calidad en Programas de Actividad Física (ICPAF) (Hernández Mendo, 2001; Morales 2003; Morales, Hernández Mendo y Blanco, 2005) y una adaptación del cuestionario SERVQUAL para servicios municipales deportivos (Parasuraman, Berry y Zeithaml, 1993; Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1988; 1994; Morales 2003; Morales Hernández Mendo y Blanco, 2009).

Estos cuestionarios están compuestos por siete escalas que para nuestro análisis (TG) denominamos *subescalas* ya que consideramos *escalas* a los cuestionarios ya mencionados (*ICPAF* y *SERVQUAL*):

- El primer cuestionario (*ICPAF*) consta de 4 subescalas: Respecto al profesor (ítems del 1 al 14), Respecto a las instalaciones (ítems del 15 al 30), Respecto a las actividades (ítems del 31 al 37) y Respecto al personal e información (ítems del 38 al 52).
- El segundo cuestionario consta de 3 subescalas: Expectativas de los usuarios con respecto a los servicios deportivos (ítems del 53 al 74), Importancia relativa de los cinco criterios (elementos tangibles, fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad, empatía.) (ítems del 75 al 79) y percepciones (ítems del 80 al 101).

El número de factores considerados en el total de los dos cuestionarios fue de veinticinco: Clases (ítem 1 al 5), Contenidos (ítem 6 al 10), Interacción (ítem 11 al 12), Implementación (ítem 13 al 14), Material y Mantenimiento (ítem 15 al 18), Limpieza del ítem 19 al 23), Espacio del ítem 24 al 28), Seguridad del ítem 29 al 30), Ejecución del ítem 31 al 35), Oferta del ítem 36 al 37), Sugerencias del ítem 38 al 41), Servicios del ítem 42 al 46), Relación del ítem 47 al 49), Canalización e Información del ítem 50 al 52), Elementos Tangibles del ítem 53 al 56), Fiabilidad del ítem (57 al 61), Capacidad de Respuesta del ítem 62 al 65), Seguridad del ítem 66 al 69), Empatía (del ítem 70 al 74), Factor de ponderación de los cinco criterios (ítem del 75 al 79), Elementos Tangibles del ítem 80 al 83), Fiabilidad (del ítem 84 al 88), Capacidad de Respuesta del ítem 89 al 92), Seguridad del ítem 93 al 96) y Empatía (del ítem 97 al 101).

Antes de aplicar la TG, realizamos un Análisis de Variabilidad con los datos obtenidos, realiza dónde hemos utilizado como variables de clasificación: *momentos (M)*, *escalas (E)*, *subescalas (S)*, *factores (F)*, *ítems (I)* y *personas (P)*. Las puntuaciones sobre la calidad de los servicios, se consignaría como la variable dependiente.

*El análisis de varianza incluye:*

1. *Análisis de componentes de la varianza, se realiza a través de tres procedimientos: el procedimiento de Mínimos Cuadrados (VARCOM), el procedimiento de Máxima Verosimilitud (MIXED) y el Modelo Lineal General (GLM), para lo cual, y como quedó señalado se utilizará el paquete estadístico SAS.*
2. *Análisis de generalizabilidad. Se desarrolló a través del programa estadístico GT (Brennan 1979, 1980, 1983; Cardinet, 1987; Cardinet & Tourner, 1985; Cardinet, Tourner & Allal, 1981; Shavelson & Webb, 1991; Ysewijn, 1996).*

A partir de la estructura numérica, se van a considerar el ajuste de distintos modelos a fin de estimar la varianza explicada y su significación. El análisis de componentes de varianza nos permitió estimar el modelo más parsimonioso y en el que la varianza error esté por debajo de lo esperado. También se estimó en cada modelo, el ajuste al Modelo Lineal General a través de la comparación de la varianza residual de los procedimientos de mínimos cuadrados y de máxima verosimilitud. La estimación de distintos modelos tiene como objetivo la minimización de la varianza error. Con cada una de las facetas: momentos, personas, escalas, subescalas, ítems y personas, elaboramos cinco modelos distintos, teniendo en cuenta, la interacción a su vez de sus distintas facetas. Cada uno de los modelos propuestos, los analizamos de forma independiente, concluyendo en cada modelo la estimación de cada una de las facetas individualmente o en interacción, de tal forma, que nos indique el índice de variabilidad asociada, los índices de fiabilidad y generalizabilidad, para que nos permita generalizar con precisión los resultados evaluados a través de distintos diseños de medida para un adecuado *Plan de optimización*.

Utilizaremos los modelos de máxima verosimilitud en lugar de los mínimos cuadrados (Rao, 1971, 1972); (Hocking, 1983) (Searle, Casella, & McCulloch, 1992); (Schafer y Graham, 2002). Esto nos lleva al uso del análisis de varianza utilizando el paquete estadístico SAS. Dada las condicio-

nes del diseño, se utilizará el modelo MIXED al tratarse de un diseño no ortogonal parcialmente anidado y que permite la estimación de los valores perdidos. Un análisis pormenorizado del modelo general permite analizar detalladamente estructuras de diseño independientes, donde no importa el peso que tiene cada variable sobre el modelo general sino el tipo de interacciones particulares que se establecen así como su significación estadística independientemente del resto de variables y la posible precisión que se establecen a la hora de generalizar.

## RESULTADOS

Un análisis pormenorizado del modelo general permite analizar detalladamente estructuras de diseño independientes, donde no importa el peso que tiene cada variable sobre el modelo general sino el tipo de interacciones particulares que se establecen así como su significación estadística independientemente del resto de variables y la posible precisión que se establecen a la hora de generalizar.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de variabilidad, finalmente hemos comprobado el ajuste de distintos modelos, a fin de estimar la varianza explicada y su significación (Morales, Blanco y Hernández Mendo, 2004). En primer lugar realizamos una comparación de las varianzas residuales con los procedimientos de mínimos cuadrados y de máxima verosimilitud para comprobar si los modelos analizados se ajustan al Modelo Lineal General, por lo tanto, podemos asumir que el modelo es lineal, normal y homoscedástico, por lo tanto, los datos son susceptibles de ser sometidos a cualquier tipo de análisis paramétrico.

Para un adecuado *Plan de optimización*, uno de nuestros principales objetivos, realizamos distintas aproximaciones de los distintos diseños de medida, estimando cada una de las facetas, anteriormente mencionadas y cada una de sus posibles interacciones:

- En la *optimización de una sola faceta* obtenemos los *diseños de medida*: MESI/P, MESP/I, MEPI/S y MPIS/E. El primer modelo a destacar, por su alto índice de fiabilidad y generalizabilidad, sería el diseño de medida MEIS/P, el cual recoge la estimación de la faceta *personas*, con unos índices de fiabilidad y generalizabilidad de 0.996. Para una adecuada optimización del análisis de medida en términos de *costo-beneficio*, realizamos aproximaciones con diferentes niveles de medida hasta alcanzar el más óptimo. Por ejemplo con respecto a *los usuarios*, podemos indicar que una de las mejores optimizaciones, es reducir el número de usuarios a 200, conseguiríamos disminuir las observaciones a 48.400 y los índices de fiabilidad y generalizabilidad quedarían situados en 0.996.

En segundo lugar podemos destacar el diseño de medida MESP/I, en el cual estimación la faceta *ítems*, con un índice de fiabilidad y de generalizabilidad de 0.993. Pudiendo observar que una de las mejores optimizaciones, es reducir los ítems a 40, conseguiríamos disminuir las observaciones a 317.120 y los índices de fiabilidad y generalizabilidad se mantendrían elevados, quedarían situados en 0.98.

En tercer lugar, podemos destacar el diseño de medida PISE/M, el cual estimación la faceta *momentos*, con un índice de fiabilidad y de generalizabilidad de 0.84. Si reducimos los momentos a uno, se reduciría el índice de fiabilidad (0.651) y de generalizabilidad (0.645) pero se reducirían igualmente el número de observaciones (108.576). En cambio si realizamos en dos momentos de observación aumentaríamos el índice de fiabilidad (0.788) y el índice de generalizabilidad (0.784) con un número de observación de 217.152.

En los diseños de medida MPIS/E y MEPI/S, en el que estimamos la faceta *escalas*, y *subescalas* respectivamente, no obtenemos resultados relevantes ya que aumentaríamos el número de observaciones considerablemente.

- Las estimaciones realizadas con las *interacciones de dos facetas* en los diseños de medida: MES/IP, ESI/PM, EPS/IM, MIS/PE, MPS/IE, PIS/EM, MEI/PS, MEP/IS, IPE/SM, MIP/SE, el primer modelo a destacar, por su alto índice de fiabilidad y generalizabilidad, sería el diseño de

medida MES/IP, recoge la estimación de la interacción de las facetas *ítems*, *personas*, con unos índices de fiabilidad y generalizabilidad de 1.000. Realizamos aproximaciones con diferentes niveles. Pudiendo observar que una de las mejores optimizaciones, es reduciendo los ítems a 50 y las personas a 600, conseguiríamos disminuir las observaciones a 260.000 (anteriormente 16000) y los índices de fiabilidad y generalizabilidad se mantendrían igual. Dato relevante para nuestro plan de optimización. En segundo lugar podemos destacar el diseño de medida ESI/PM, estimación de la interacción de las facetas *personas* y *momentos*, con un índice de fiabilidad de 0.999 y un índice de generalizabilidad de 0.994. Pudiendo observar que una de las mejores optimizaciones, es reducir los momentos a dos y las personas a 400, conseguiríamos disminuir las observaciones a 131.200 y el índice de fiabilidad se mantendría igual y el de generalizabilidad quedarían situados en 0.991 y los índices de error (relativos, absolutos y estándar) aumentarían dentro de unos límites aceptables. En tercer lugar, podemos destacar el diseño de medida MIS/PE, en el cual estimamos la interacción de las facetas *personas* y *escalas*, con un índice de fiabilidad 0.999 y un índice de generalizabilidad de 0.937. Una de las mejores optimizaciones, es reducir las personas a 300 y mantener dos escalas, conseguiríamos disminuir las observaciones a 272.600, obteniendo un índice de fiabilidad de 0.998 y un índice de generalizabilidad de .936 y los índices de error (relativos, absolutos y estándar) aumentarían dentro de unos límites aceptables. Considerando mejor optimización que con un solo momento, ya que estos índices de error aumentarían considerablemente. En cuarto lugar, podemos destacar el diseño de medida EPS/IM, en el cual estimamos la interacción de las facetas *ítems* y *momentos*, con un índice de fiabilidad y de generalizabilidad de 0.84. Observamos que una de las mejores optimizaciones sería reducir los ítems a 60 y los momentos a dos, conseguiríamos disminuir las observaciones a 317.120 obteniendo un índice de fiabilidad de 0.991 y un índice de generalizabilidad de 0.984 y los índices de error (relativos, absolutos y estándar) aumentarían dentro de unos límites aceptables. Considerando mejor optimización que con un solo momento, ya que estos índices de error aumentarían considerablemente. En quinto lugar, podemos destacar el diseño de medida MPS/IE, en el cual estimamos la interacción de las facetas *ítems* y *escalas*, con un índice de fiabilidad de 0.994 y un índice de generalizabilidad de 0.935. Una de las mejores optimizaciones, es reducir los ítems a 70 y la escala a dos, conseguiríamos disminuir las observaciones a 304.960 obteniendo un índice de fiabilidad de 0.992 y un índice de generalizabilidad de 0.933 y los índices de error (relativos, absolutos y estándar) aumentarían dentro de unos límites aceptables. En sexto lugar, podemos destacar el diseño de medida PIS/EM, en el cual estimamos la interacción de las facetas *escalas* y *momentos*, con un índice de fiabilidad de 0.889 y un índice de generalizabilidad de 0.842. Si reducimos los momentos a uno y la escala mantenerla a dos, conseguiríamos disminuir las observaciones a 108.576 obteniendo un índice de fiabilidad de 0.744 y un índice de generalizabilidad de 0.706 y los índices de error (relativos, absolutos y estándar) aumentarían dentro de unos límites aceptables. En cambio, en los diseños de medida MEI/PS y MEP/IS, respectivamente, obtenemos unos índices de fiabilidad elevados, pero disminuyen los índices de generalizabilidad; para el diseño de medida MEI/PS en el cual estimamos la interacción de las facetas *personas* y *subescalas*, obtenemos un índice de fiabilidad de 0.998 y un índice de generalizabilidad de 0.535. Al realizar una optimización del análisis de medida en términos de costo-beneficio, no obtenemos resultados relevantes; al igual que en el diseño de medida MEP/IS, donde estimamos la interacción de las facetas *ítems* y *subescalas*, con un índice de fiabilidad de 0.987 y un índice de generalizabilidad de 0.585. Al igual que en el diseño de medida IPE/SM, en el cual estimamos la interacción de las facetas *subescalas* y *momentos*, obtenemos un índice de fiabilidad de 0.781 y un índice de generalizabilidad de 0.520. Al realizar una optimización del análisis de medida en términos de costo-beneficio, no obtenemos resultados relevantes.

Al igual, realizamos los análisis correspondientes para las optimizaciones de los *modelos de tres y cuatro facetas* junto a sus respectivas interacciones, cuyos resultados quedan reflejados en la tabla 1. En dicha tabla, indicamos tanto los resultados del análisis de generalizabilidad de la investigación realizada como los resultados más óptimos para su correspondiente *plan de optimización* con la intención de facilitar la labor de comparación de ambos análisis.

**Tabla 1.** Resultados más relevantes de los diseños de medida del Modelo MESIP4.

Modelo MESIP4	Resultados de la Investigación realizada	Aproximación Óptima
MEIS/P	Nº de personas	784
	Índ.Fiab. y Índ. General.	0.999
	Nºobservaciones	325.728/-16608and
MESP/I	Nº de ítems	101
	Índ. Fiab.	0.993
	Índ. General.	0.993
PISE/M	Nºobservaciones	325.728
	Nº momentos	3
	Índ. Fiab.	0.848
MEPI/S	Índ. General.	0.845
	Nºobservaciones	325.728/-16608and
	Nº subescalas	7
MPIS/E	Índ. Fiab.	0.726
	Índ. General.	0.538
	Nºobservaciones	325.728/-16608and
MES/IP	Nº ítems/personas	101/784
	Índ. Fiab.	1
	Índ. General.	1
ESI/PM	Nºobservaciones	325.728/-16608and
	Nº personas/ momentos	784/3
	Índ. Fiab.	0.994
EPS/IM	Índ. General.	0.994
	Nºobservaciones	325.728/-16608and
	Nº ítems/momentos	101/3
MIS/PE	Índ. Fiab.	0.84
	Índ. General.	0.84
	Nºobservaciones	325.728/-16608and
MPS/IE	Nº personas/escalas	784/2
	Índ. Fiab.	0.999
	Índ. General.	0.937
PIS/EM	Nºobservaciones	325.728/-16608and
	Nº ítems/escalas	101/2
	Índ. Fiab.	0.994
MEP/IS	Índ. General.	0.935
	Nºobservaciones	325.728/-16608and
	Nº escalas /momentos	2/3
MEI/PS	Índ. Fiab.	0.889
	Índ. General.	0.842
	Nºobservaciones	325.728/-16608and
IPE/SM	Nº ítems/subescalas	101/7
	Índ. Fiab.	0.987
	Índ. General.	0.585
SE/MIP	Nºobservaciones	325.728/-16608and
	Nº personas/subescalas	784/7
	Índ. Fiab.	0.998
	Índ. General.	0.535
	Nºobservaciones	325.728/-16608and
	Nº subescalas /momentos	7/3
	Índ. Fiab.	0.781
	Índ. General.	0.520
	Nºobservaciones	325.728/-16608and
	Nº momentos/ítems/personas	3/101/784

Como resultados de nuestra investigación podemos destacar, en primer lugar, los correspondientes al análisis de componentes de varianza que nos ha permitido estimar el modelo más parsimonioso, en el que la varianza error está por debajo de lo esperado. Por lo tanto, al reducir la varianza error a través de la estimación de diferentes facetas en los distintos diseños de medida, el modelo más simple sería el modelo de tres facetas MFP (momentos x factores x personas), con una varianza error muy reducida (-19.2087), el modelo de cinco facetas sería el modelo MESIP (momentos x escalas x subescalas x ítems x personas), con una varianza error (13.7933) y en tercer lugar, el modelo de tres facetas MIP (momentos x ítems x personas) con una varianza error (15.0658).

En segundo lugar, con cada uno de los modelos propuestos anteriormente, estimamos la significación de cada una de las facetas individualmente, su interacción, el porcentaje de varianza asociada, los índices de fiabilidad y generalizabilidad. Además se estimó, como ya hemos mencionado, la precisión de los resultados evaluados a través de distintos diseños de medida para un adecuado *plan de optimización*. El análisis de generalizabilidad nos ha permitido comprobar que la gran mayoría de los modelos planteados, tienen un alto índice de fiabilidad y generalizabilidad y estimar su correspondiente *plan de optimización*.

## CONCLUSIÓN

Es importante destacar la concordancia entre los modelos propuestos en el análisis de componentes de varianza y el análisis de generalizabilidad los cuales podemos cifrar en: *el modelo MFP4* (momentos x factores x personas) donde la varianza error es de -19.2087 obtenemos unos índice de generalizabilidad y fiabilidad en las estimaciones F/MP y FM/P superiores a 0.91; *el modelo MESIP4* (momentos x escalas x subescalas x ítems x personas) donde la varianza error es de 13.7933 obtenemos un índice de generalizabilidad y fiabilidad en las estimaciones MEIS/P, MESP/I, ES/PM, EPS/IM, MIS/PE, MPS/IE SE/MIP, SM/IPE, PS/MEI, IS/MEP, S/MEPI superior a 0.93 y MES/IP DE 1.00; *el modelo MIP4* (momentos x ítems x personas) donde la varianza error es de 15.0658 obtenemos unos índice de generalizabilidad y fiabilidad en las estimaciones I/MP y IM/P superiores a 0.97; *el modelo SF4* (subescalas x factores) donde la varianza error es de 25.9064 obtenemos unos índice de generalizabilidad y fiabilidad en la estimación S/F de 0.954. Obteniendo los resultados más satisfactorios.

Como consideración final de esta investigación nos vemos en la obligación de aventurar una estrategia de evaluación que recoja los planes de optimación de todos los modelos que han sido sometidos a consideración, de esta manera, la situación ideal sería una evaluación realizada con una o dos escalas que contengan un máximo de entre 40 ó 50 ítems, donde la toma de datos se realizaría en un mínimo de dos momentos temporales y con una muestra total entre 200 y 350 personas.

Aunque las aplicaciones de la TG en el ámbito de la Metodología Observacional tienen que ver habitualmente con el cálculo de la fiabilidad (intra-observador e inter-observadores) mediante el coeficiente de correlación intraclase (CCI) y de la validez en la construcción de sistemas de categorías para la observación directa del comportamiento, también puede utilizarse para la optimización de los tamaños de muestra ideales que nos permiten inferir de las mismas a las poblaciones pertinentes, constituyendo un estudio del coste-beneficio que nos permite mayor flexibilidad y parsimonia en las diferentes ocasiones de medida.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte de la investigación Innovaciones en la *evaluación de contextos naturales: aplicaciones al ámbito del deporte*, subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, Dirección General de Investigación DGI (BSO2001-3368) y parte de financiación proveniente de fondos FEDER.

## REFERENCIAS

- Anguera, M.T. y Hernández Mendo, A. (2003). Evaluación de programas de actividad física. En A. Hernández Mendo, *Psicología del deporte* (Vol. 2): Metodología. Buenos Aires: efdeportes.com.
- Blanco Villaseñor, A. (1991). La Teoría de la Generalizabilidad aplicada a diseños observacionales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta/Mexican Journal of Behavior Analysis*, 14 (3), 23-64.
- Blanco Villaseñor, A. (1992). Aplicaciones de la Teoría de la Generalizabilidad en la selección de diseños evaluativos. *Bordón*, 43 (4), 431-459.
- Blanco Villaseñor, A. (1993). Fiabilidad, precisión, validez y generalización de los diseños observacionales. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica*, 2, (151-261). Barcelona: PPU.
- Brennan, R.L., & Kane, M.T. (1979). Generalizability Theory: A Review. In R.E. Traub (Ed.), *New Directions for Testing Cardinet, J.*
- Brennan, R.L. (1980). Applications of Generalizability Theory. In R.A. Berk (Ed.), *Criterion-referenced Measurement: The state of the art*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Brennan, R.L. (1983). *Elements of generalizability theory*. Iowa City, IA: The American College Testing Program.
- Cardinet, J., Tourneur, Y., & Allal, L. (1981). Extension of generalizability theory and its applications in educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, 18 (4), 183-204.
- Cardinet, J. (1987). La construction de tests d'apprentissage selon la théorie de la généralisabilité (Recherches; 87.107). Cardinet, J., & Tourneur, Y. (1985). *Assurer la mesure*. Berne: Peter Lang. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). The dependability of behavioral measurements: *theory of generalizability for scores and profiles*. New York: John Wiley and Sons.
- Hernández Mendo, A. (2001). Un cuestionario para evaluar la calidad en programas de actividad física. *Revista de Psicología del Deporte*, 10, 179-196.
- Hernández Mendo, A. y Anguera, M.T. (2001). Análisis psicosocial de los programas de actividad física: Evaluación de la temporalidad. *Psicothema*, 13 (2), 263-270.
- Hocking, R.R. (1983). A Diagnostic Tool for Mixed Models with Applications to Negative Estimates of Variance Components. Proceedings of the Eighth Annual SAS Users Group International Conference, 8, 711-716., Cary: SAS Institute Inc.
- Morales Sánchez, V. (2003) Evaluación psicosocial de la calidad en los servicios municipales deportivos: *aportaciones desde el análisis de variabilidad*. Universidad de Málaga: Tesis de Doctorado.
- Morales, V., Blanco, Á. y Hernández Mendo, A. (2004). Optimización de modelos de medida en la evaluación de programas de actividad física. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, Suplemento 2004, 427-433.
- Morales, V., Hernández Mendo, A. y Blanco, Á. (2005). Evaluación de la calidad en los programas de actividad física. *Psicothema*, 17(2), 311-317.
- Morales, V., Hernández Mendo, A. y Blanco, Á. (2009). Evaluación de la calidad en organizaciones deportivas: adaptación del modelo SERVQUAL. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(2), junio 2009.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. y Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-40.
- Parasuraman, A., Berry, L. y Zeithaml, V. (1993). More on improving service quality measurement. *Journal of Retailing*, 69, 140-147.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. y Berry, L.L. (1994b). Reassessment of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: implications for Further Research. *Journal of Marketing*, 58, 111-124.

- Parasuraman, A., Zeithaml, V. y Berry, L. (1994a ). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implications for further research. *Journal of Marketing*, 58, 111-124.
- Rao, C. R. (1971). Minimum Variance Quadratic Unbiased Estimation of Variance Components. *Journal of Multivariate Analysis*, 1, 445-456.
- Rao, C.R. (1972). Estimation of Variance and Covariance Components in Linear Models. *Journal of the American Statistical Association*, 67, 112-115.
- Schafer, J. L. y Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our view of the State of the art. *Psychological Methods*, 7 (2), 174-177.
- Shavelson, R.J., & Webb, N.M. (1991). *Generalizability Theory: A Primer*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Searle, S.R., Casella, G., and McCulloch, C.E. (1992). *Variance Components*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Tourneur, Y., & Allal, L. (1976). The symmetry of generalizability theory: Applications to educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, 13 (2), 119-135.
- Ysewijn, P. (1996). *GT software for generalizability studies*. Mimeografía



# Cuadernos de Psicología del Deporte: nueve años de ciencia

---

**ENRIQUE J. GARCÉS DE LOS FAYOS, FRANCISCO J. ORTÍN Y MANUEL ELENA**  
UNIVERSIDAD DE MURCIA. ESPAÑA.

## RESUMEN

En este trabajo realizamos un análisis de la Revista Cuadernos de Psicología del Deporte en sus nueve años de trayectoria. En este sentido se señalan aspectos como el número de autores, procedencia, instituciones representadas y algunos criterios que consideramos aportan calidad a la publicación. La revisión de una publicación científica supone a su vez una visión sobre el estado de las investigaciones en el presente y futuro de dicha ciencia.

**Palabras clave:** Análisis bibliométrico, publicaciones, psicología del deporte.

## ABSTRACT

In this work we analyze the Journal Cuadernos de Psicología del Deporte in the nine years it is working. In this sense, we make emphasis on some aspects like the number of authors, origin, represented institutions and some criteria that we consider provide quality to the journal. The revision of a scientific journal also means a view about the estate of investigations in the present and the future of this science.

**Key words:** Bibliometric analysis, journals, sport psychology

## INTRODUCCIÓN

Aunque no es la única, una forma eficaz de analizar cuál es la situación de una ciencia es adentrarse en alguna de sus publicaciones y, describiendo al menos unos parámetros básicos, poder comprobar qué apuntan los mismos en cuanto al pasado, presente y, sobre todo, futuro de dicha disciplina.

La realización de análisis bibliométricos nos ha permitido a lo largo de los años tener cerca la realidad de la psicología del deporte tomando los datos de diferentes fuentes y desde distintas perspectivas. Así, encontramos trabajos que revisan nuestra disciplina acudiendo a los congresos nacionales que se celebran en nuestro país de forma bianual. En este sentido, Cantón y Sánchez (1999) revisan los seis primeros congresos destacando los grupos de investigación que forman los diferentes trabajos. Garcés de Los Fayos, Vives y Dosil (2004), abarcan en su trabajo una década de Congresos Nacionales de Psicología de la actividad Física y el Deporte así como el estudio de las publicaciones en la Revista de Psicología del Deporte en ese mismo tiempo. En un trabajo más reciente, Olmedilla, Ortega, Garcés de los Fayos, Jara y Ortín (2009), analizan la evolución de la investigación y la aplicación en Psicología del Deporte en dichos congresos entre los años 1999 y 2008. Este estudio incluye el análisis de 436 trabajos diferenciando: a) el tipo de aportación científica; b) el área temática; c) el tipo de muestra utilizada; d) el tipo de deporte o ejercicio físico; e) los

tipos de instrumentos utilizados; f) el número de referencias en idioma español; g) el número de referencias en otros idiomas; y h) el número de autores por trabajo.

Por otro lado cabe señalar los trabajos que llevan a cabo revisiones sobre áreas o variables específicas como la atención (García, Garcés de los Fayos y Jara, 2005), o sobre aspectos más metodológicos como el uso de los llamados colegios invisibles para estudiar la relación entre los diferentes investigadores de una disciplina (Peñaranda, Quiñones, De Alba y López, 2003).

En cuanto al análisis sobre la calidad de las publicaciones científicas, hemos de destacar los trabajos llevados a cabo en la Universidad de Valencia (Valenciano, Antolín, Moreno, Devís y Villamón, 2003; Valenciano, Devís y Villamón 2005 y 2008, Valenciano, Devís y Villamón, 2009). En este último trabajo, los autores analizan la contribución de las instituciones a la producción científica de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, a través de la afiliación aparecida en los artículos de 16 revistas españolas del campo de las Ciencias del Deporte en el periodo 1999-2005. Este análisis señala la institución universitaria como la de mayor producción científica, en la línea de otros trabajos (Alonso, Pulgarín y Gil, 2006; Valderrama, González, Valderrama, Aleixandre y Miguel, 2007).

En cuanto al análisis de revistas científicas de manera específica, objeto de este trabajo, encontramos diferentes estudios en nuestro país (Civera y Villarejo, 1996; Ferrándiz, La Fuente y Herrero, 2003; García-Más, 1999;; Quiñones, Garcés de los Fayos, Peñaranda, López y Jara, 2001). Civera y Villarejo (1996), detallan los índices de la Revista de Psicología General y Aplicada desde 1946 hasta 1996. Por otro lado, Ferrandiz et al (2003), llevan a cabo una revisión de la psicología clínica en España a través de las publicaciones en dicha Revista. La Revista de Psicología del Deporte ha sido analizada tomando diferentes intervalos temporales, desde 1992 a 1999 (Quiñones et al, 2001), abarcando su primera década (García-Mas, 1999).

Por último es importante destacar que las diferentes Revistas de Ciencias del Deporte han dedicado números monográficos para impulsar determinados eventos o áreas temáticas concretas (Cruz, 1995; Dosil, 2003; Olmedilla y Ortín, 2003 y 2004).

Desde esta perspectiva, en el presente trabajo vamos a analizar las principales características de la revista Cuadernos de Psicología del Deporte, por ser una de las principales publicaciones que en lengua castellana podemos encontrar acerca de la disciplina Psicología del Deporte, que es el objeto último de nuestro interés al someter dicha revista al presente análisis. Si bien es cierto que existe una gran variedad de revistas científicas que, desde la perspectiva de otras ciencias del deporte, soportan la publicación de artículos de nuestra ciencia; sin embargo, al ser de forma puntual y no generalizada, no nos parecen revistas que realmente ofrezcan una panorámica de la situación real de la psicología del deporte.

De acuerdo a lo anterior, este análisis nos permite conocer las tendencias más actuales en materia de psicología del deporte. Para ello, a continuación vamos a ir analizando diferentes parámetros, que se describen en su momento, con la finalidad de alcanzar los siguientes objetivos:

- Dar a conocer las tendencias, autores y temáticas que hasta la fecha han sido los más productivos en esta revista.
- Intuir qué líneas de investigación serán las más relevantes en el futuro.
- Qué comparaciones, en cuanto a producción científica, se pueden establecer entre España, país de origen de la revista, y el resto de países iberoamericanos, que también han participado en el desarrollo científico de Cuadernos de Psicología del Deporte.
- Dar a conocer a los psicólogos aplicados aquellos aspectos de la psicología del deporte que desde la investigación se vienen proponiendo, y que son de utilidad en el trabajo habitual de este profesional.

### ***Algunas características de Cuadernos de Psicología del deporte***

Como avanzábamos en el apartado anterior, Cuadernos de Psicología del Deporte (CPD) no es la única revista que puede permitirnos ahondar sobre la realidad científica de la psicología del

deporte, puesto que existe otra revista más veterana que también nos aportaría datos relevantes (Revista de Psicología del Deporte). Sin embargo, los nueve años de andadura de CPD nos permite que las principales características detectadas sean un adecuado reflejo de la realidad en nuestra ciencia.

Para lograr nuestros objetivos, en cuanto a descripción de la realidad actual y futura de la psicología del deporte, vamos a describir algunos parámetros de CPD que nos aporten tendencias en el terreno, fundamentalmente pero no exclusivo, de la investigación. Nos referimos, sobre todo, a los siguientes:

- Años de publicación y existencia de indicadores de calidad.
- Configuración del Equipo de Dirección y del Comité Editorial.
- Número de artículos, autores y temáticas principales.
- Tendencia experimental versus teórica de los artículos.
- Instituciones y países de los autores que firman.

#### *Años de publicación y existencia de indicadores de calidad*

La revista Cuadernos de Psicología del Deporte se empezó a publicar en el año 2001 (un solo número porque se editó ya comenzado el año). A partir del año 2002 se publican dos números por año (o bien un número doble al año, como ocurrió en 2004 y 2005).

Desde el inicio, CPD procuró estar en aquellas bases de datos y plataformas digitales que permitieran su mayor visibilidad para el investigador y, sobre todo, la mejora de su calidad. En este sentido, y sin ánimo de extendernos, nuestra revista consiguió en el año 2003 el puesto 11 en el Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales (IN-RECS), que a día de hoy es el mejor indicador de calidad para una revista científica.

#### *Configuración del Equipo de Dirección y del Comité Editorial*

CPD nace como consecuencia del acuerdo alcanzado entre la Dirección General de Deportes del Gobierno Autónomo de la Región de Murcia y la Universidad de Murcia, según el cual se editara una revista de carácter científico, dirigida por la propia universidad mencionada.

Estos principios, que marcaron el acuerdo entre ambas instituciones justifican el hecho de que tanto el Equipo de Dirección como el Comité Editorial está formado en un alto porcentaje por científicos de esta universidad si bien, como puede observarse en los siguientes datos, el carácter abierto y multinacional de la publicación ha sido más que evidente.

Así, en cuanto al Equipo Directivo, está formado por seis personas, de las cuales tres son de la Universidad de Murcia, y tres del resto de España, lo que demuestra la afirmación anterior en cuanto al deseo de abrir la dirección y gestión científica de la revista a otras personas que supongan un aumento del valor añadido de CPD.

Esta tendencia se puede observar también en cuanto a la configuración del Comité Editorial, ya que a pesar de estar formado por un total de 32 investigadores, los representantes de la Universidad de Murcia representan sólo el 31,25% del total. Además, CPD cuenta con un amplio número de revisores que garantiza la calidad de los trabajos publicados. Cabe destacar que el comité editorial es una parte dinámica de la revista que se va adaptando a las nuevas colaboraciones entre profesionales.

**Tabla 1.** Configuración del Comité Editorial de CPD.

<b>País representado</b>	<b>Número de investigadores</b>	<b>Porcentaje sobre el total</b>
Resto de España	15	46,87%
Murcia (Universidad de Murcia)	10	31,25%
Brasil	2	6,25%
Cuba	1	3,12%
Colombia	1	3,12%
Portugal	1	3,12%
México	1	3,12%
Argentina	1	3,12%

#### *Número de artículos, autores y temáticas principales*

De acuerdo a lo descrito anteriormente, desde el año 2001 hasta el segundo número del año 2008, el total de números ha sido de 15, con un total de 103 artículos originales (lo que supone una media de 6,86 artículos por número). Sobre estos artículos es sobre los que se realiza el análisis de los parámetros que veremos a continuación.

Entrando en la descripción referida a los autores que han publicado en CPD, podemos comprobar varias cuestiones interesantes. Así, por ejemplo, los tres autores que más artículos han publicado en CPD han sido:

- Enrique Garcés de Los Fayos Ruiz (9 artículos). De la Universidad de Murcia y Director de CPD, parece lógico que el autor haya concentrado una parte de su producción científica en la revista que representa.
- Aurelio Olmedilla Zafra (6 artículos). El Doctor Olmedilla, profesor de la Universidad Católica San Antonio, dirige una línea de investigación sobre psicología y lesiones deportivas con una alta producción científica en revistas de primer nivel.
- Joaquín Dosil Díaz (6 artículos), de la Universidad de Vigo, sin duda, uno de los investigadores más productivos que podemos encontrar en psicología del deporte y que, en el caso de Cuadernos de Psicología del Deporte, vuelve a demostrarlo siendo el segundo autor más presente en la misma.
- Enrique Ortega Toro (5 artículos), profesor de la Universidad Católica San Antonio, desde hace años lleva a cabo una importante labor metodológica en numerosos proyectos de investigación en Ciencias del Deporte.
- Juan Antonio Moreno Murcia (5 artículos), profesor durante años en la Universidad de Murcia y actualmente en la Universidad Miguel Hernández de Elche, es uno de los máximos expertos en temas relacionados con la motivación y la actitud hacia el deporte, desde la perspectiva del resto de ciencias del deporte y durante años ha sido el profesional más productivo en cuanto a publicaciones en Ciencias del Deporte en la Universidad de Murcia (Valenciano et al, 2009).

Junto a los anteriores, y siempre con tres artículos o más podemos encontrar, entre otros, a autores tan relevantes como los siguientes:

- Jaume Cruz, Alex García-Mas, Félix Guillén, Francisco J. Ortín, Antonio Velandrino, Pedro Luís Rodríguez, Roberto Ruiz Barquín y Raúl Reina Vaillo.

Pero quizás un dato muy interesante en cuanto a la globalidad de autores que publican en CPD es el que hace referencia al número de investigadores que han contado con CPD para publicar sus trabajos científicos originales. Así, en los nueve años de vida de la revista el número de investigadores que han firmado trabajos en CPD ha sido de 243 (2,35 autores de media por artículo), lo que demuestra la gran aceptación que, para el mundo científico, ha tenido nuestra revista, al tiempo que ésta se ha mostrado abierta a dicha cantidad de autores.

Dentro de ese perfil de apertura que CPD ha buscado desde el inicio, cabe destacar que de los autores anteriores, iberoamericanos sin contar españoles podemos sumar un total de 43, lo que supone el 17,69% del total de autores, que si bien nos parece una cifra que comienza a ser interesante, todavía anda lejos de lo que nos gustaría como representación de los diferentes trabajos de investigación que se vienen realizando por los distintos países de nuestra comunidad iberoamericana.

Al comprobar qué temática es la que abordan, preferentemente, dichos autores, podemos comprobar en la Tabla 2 como existen seis líneas principales, que al tratarse digamos de las clásicas, es previsible que sigan siendo importantes en la investigación de futuro. Por el contrario, aspectos tan relevantes como el trabajo orientado al entrenador o las lesiones deportivas está aún demasiado lejos de lo que debería ser fundamental en el estudio de la psicología del deporte.

**Tabla 2.** Temáticas de los artículos de CPD.

<b>Temática concreta</b>	<b>Número de artículos</b>	<b>Porcentaje sobre el total de artículos</b>
Procesos psicológicos básicos en el deporte	19	18,44%
Deporte, salud, bienestar y calidad de vida	19	18,44%
Intervención psicológica en deportistas profesionales y semiprofesionales	13	12,62%
Trabajo psicológico en la iniciación deportiva y en el deporte en edad escolar	11	10,67%
Instrumentos de evaluación psicológica en el deporte	11	10,67%
Problemas psicológicos asociados al deporte	10	9,70%
Poblaciones especiales en el deporte	5	4,85%
Lesiones e intervención psicológica	4	3,88%
Árbitros y jueces deportivos	3	2,91%
Entrenadores	3	2,91%
Historia y nuevas aportaciones en psicología del deporte	2	1,94%
Aspectos sociales y organizacionales del deporte	1	0,97%
Otros	2	1,94%

### *Tendencia experimental versus teórica de los artículos.*

Aunque este aspecto es muy sencillo de analizar, su gran trascendencia en el mundo de la investigación nos ha llevado a describirlo de manera singular. Nos estamos refiriendo a la mayor presencia de trabajos científicos de carácter experimental o de tipo teórico.

La ciencia en general, y la psicología en particular, siempre ha premiado que los trabajos científicos sean experimentales, pues existe el acuerdo tácito de que es la experimentalidad la que otorga carácter de ciencia a la disciplina. Por esa razón, también la psicología del deporte ha buscado ese mayor protagonismo de los artículos experimentales. Por otra parte, se sabe que los trabajos de fundamentación, básicamente, teórica son necesarios para encuadrar teorías, modelos y propuestas de trabajo que sin ellos no podrían lograrse y, por otra parte, lo experimental quedaría "huérfano" de sustentación teórica.

Así las cosas, no creemos equivocarnos al afirmar que la aportación científica debe estar acompañada entre lo experimental y lo teórico. Desde esta perspectiva, al cuantificar los trabajos de una y otra índole que se han publicado en CPD se observan dos tendencias: por una parte, el mayor carácter experimental de la revista (como sucede en la mayoría de revistas científicas psicológicas); pero, de otra parte, la aportación teórica es muy significativa (consecuencia lógica de una ciencia joven que necesita la sustentación teórica a la que hacíamos referencia antes).

Por tanto, podemos comprobar que la tendencia experimental la encontramos en 70 artículos, lo que supone el 67,96% del total de CPD, mientras que los artículos de contenido teórico suman 33, abarcando el 32,03% del total de artículos editado en CPD. Por otro lado, dentro de los 70 trabajos experimentales encontramos 18 que desarrollan programas de intervención psicológica.

### *Instituciones y países de los autores que firman los artículos.*

Por último, vamos a describir dos aspectos que nos pueden mostrar, de forma aún más evidente, cuál es el alcance de CPD en España y en el resto de Iberoamérica. Para ello, estudiamos dos datos principales: instituciones y países que representan los autores anteriormente analizados.

Cabe destacar que, como pasaba con los autores, el número de instituciones representadas en los artículos publicados en CPD es enorme. Concretamente, las instituciones son 87, de las cuales Españolas son 61 (70,11%) y del resto de países encontramos 26 (29,89%), pudiéndose observar una interesante presencia de instituciones internacionales.

En la Tabla 3 hemos destacado sólo aquellas instituciones que han facilitado el mayor número de investigadores, firmantes de los artículos que en algunos casos repiten en varios artículos, como pudimos apreciar al analizar los autores que publicaban en CPD. En este caso, las instituciones son mayoritariamente españolas.

**Tabla 3.** Principales instituciones representadas en CPD.

<b>Institución y país de los firmantes</b>	<b>Número de firmantes en el total de artículos</b>	<b>Porcentaje sobre el total de firmantes</b>
Universidad de Murcia (España)	48	19,75%
Universidad Católica San Antonio de Murcia (España)	20	8,23%
Universidad Autónoma de Barcelona (España)	12	4,93%
Universidad de Vigo (España)	11	4,52%
Universidad de las Islas Baleares (España)	11	4,52%
Universidad de Extremadura (España)	10	4,11%
Universidad de León (España)	8	3,29%
Sociedad Murciana de Psicología del Deporte (España)	7	2,88%
Sevilla Club de Fútbol (España)	6	2,47%
Universidad de las Palmas (España)	6	2,47%
Universidad El Bosque (Colombia)	4	1,64%
Universidad de Valencia (España)	4	1,64%

Finalmente, también deseamos señalar que el total de países que está representados en CPD es 9, siendo España el que destaca más ampliamente, si bien destacamos la continua colaboración entre CPD y los países indicados en la tabla anterior. En la Tabla 4 se aprecian los datos en relación a la procedencia de los artículos publicados en CPD desde su creación.

**Tabla 4.** Países representados en CPD.

<b>País</b>	<b>Número de artículos donde aparece el país</b>	<b>Porcentaje sobre el total de apariciones de todos los países</b>
España	75	57,69%
Brasil	6	5,82%
Portugal	6	5,82%
Colombia	4	3,88%
Cuba	4	3,88%
México	3	2,91%
Costa Rica	2	1,94%
Argentina	1	0,97%
Estados Unidos	2	1,94%

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Una vez analizados los diferentes aspectos que caracterizan a la revista Cuadernos de Psicología del Deporte, así como hecha una cierta descripción de la situación actual en cuanto a la investigación en psicología del deporte, y de acuerdo a los objetivos planteados en el inicio de este trabajo, podemos destacar como más reseñable, y a modo de listado resumen, los siguientes aspectos:

- CPD, como demuestra el nivel alcanzado en su indexación y presencia en plataformas, así como la relación establecida mediante convenio con diferentes entidades, es una revista que podemos considerar de elevada calidad científica.
- CPD cuenta con un Equipo Directivo y un Comité Editorial abierto al conjunto de investigadores españoles e iberoamericanos.
- El número de artículos y de autores representados en CPD, en nueve años es muy relevante en cuanto a cantidad y calidad de los mismos.
- Empiezan a distinguirse un número de autores clave en CPD, que cada vez es más amplio.
- La representación de autores no españoles comienza a ser interesante en CPD.
- Existen temáticas clásicas, como el entrenamiento mental o el estudio de los procesos psicológicos básicos que mantienen la mayor parte de los artículos publicados en CPD.
- Existen áreas de estudio, como el entrenador o el árbitro, entre otras, que deberían aumentar su presencia en CPD en un futuro.
- El carácter de CPD es fundamentalmente experimental como demuestran la mayoría de los artículos publicados, si bien se aprecia un porcentaje de artículos teóricos que sustentan a los anteriores de manera razonable.
- Es significativo el núcleo que representan un grupo de instituciones mayoritariamente españolas presentes en CPD, si bien se observa presencia de instituciones iberoamericanas de diferentes países.

## REFERENCIAS

- Alonso-Arroyo, A., Pulgarín, A. & Gil-Leiva, I. (2006). Análisis bibliométrico de la producción científica de la Universidad Politécnica de Valencia 1973-2001. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(3), 345-363.
- Cantón, E. y Sánchez Gombáu, M. C. (1999). Los Congresos Nacionales de psicología del deporte a través del análisis de sus actas. En G. Jiménez y E. Garcés de los Fayos (Eds.), *La Psicología del Deporte en España. 1999* (pp. 55-64) Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Civera, C. y Villarejo, C. (1996). Índices de la Revista de Psicología General y Aplicada. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(3-4), 413-430.
- Cruz, J. (1995). Psicología del Deporte en España: Estado actual y perspectivas de futuro. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(1), 5-13.
- Dosil, J. (2003). Tres décadas de psicología del deporte en España: Desarrollo por Comunidades Autónomas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(4).
- Ferrándiz, A., La Fuente, E. y Herrero, F. (2003). La psicología clínica en España: Una aproximación al estudio de sus fuentes desde la Revista de Psicología General y Aplicada. *Revista de Historia de la Psicología*, 24(3-4), 419-437.
- Garcés de Los Fayos, E.J., Vives, L. y Dosil, J. (2004). Nuevas aportaciones en Psicología del Deporte. Una mirada crítica sobre la última década de la disciplina en España. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1 y 2), 7-18.
- García, J., Garcés de los Fayos, E. J. y Jara, P. (2005). El papel de la atención en el ámbito deportivo: Una aproximación bibliométrica de la literatura recogida en la base de datos Psyclit. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(1), 125-140.
- García-Mas, A. (1999). La Revista de Psicología del Deporte 1989-1999: Una historia de diez años de encuentros. En G. Jiménez y E. Garcés de los Fayos (Eds.), *La Psicología del Deporte en España 1999* (75-84). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Olmedilla, A., Ortega, E., Garcés de los Fayos, E.J., Jara, P., y Ortín, F.J. (2009). Evolución de la investigación y de la aplicación en psicología del deporte, a través de los Congresos Nacionales de Psicología del Deporte (1999-2008). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10, 5, 15-23.
- Olmedilla, A. y Ortín, F. J. (2003). Fútbol base y fútbol femenino.. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3(2), 7-95
- Olmedilla, A. y Ortín, F. J. (2004). Nuevas aportaciones en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 7-225.
- Peñaranda, M., Quiñones, E., De Alba, J. y López, J. J. (2003). La colaboración científica y los "Small worlds" en psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 24(3-4), 645-658.
- Quiñones, E., Garcés de los Fayos, E. J., Peñaranda, M., López, J. J. y Jara, P. (2001). Un acercamiento a la comprensión de la psicología del deporte en España. Análisis de la Revista de Psicología del Deporte 1992-1999. *Revista de Psicología del Deporte*, 10 (1), 69-81.
- Valderrama-Zurián, J. C., González-Alcaide, G., Valderrama-Zurián, F. J., Aleixandre-Benavent, R. & Miguel-Dasit, A. (2007). Redes de coautorías y colaboración institucional en REVISTA ESPAÑOLA DE CARDIOLOGÍA. *Revista Española de Cardiología*, 60(2), 117-130.
- Valenciano, J., Antolín, L., Moreno, A., Devís, J. y Villamón, M. (2003). Las revistas científico-técnicas españolas de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: Inventario y análisis de calidad de contenido y difusión. *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2), 177-190.
- Valenciano, J., Devís, J. y Villamón, M. (2005). Análisis de la visibilidad de las revistas científico-técnicas españolas de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(2), 253-267.

- Valenciano, J., Devís, J. y Villamón, M. (2008). Análisis comparativo de la calidad de las revistas científico-técnicas españolas de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Information Research*, 13(1), 337.
- Valenciano, J., Devís, J., y Villamón, M. (2009). Autoría institucional de los trabajos publicados en revistas de ciencias del deporte (1999-2005). *Cultura Ciencia y Deporte*, 10,5. 7-14.

# La profesión de Psicólogo del Deporte

---

**ENRIQUE CANTÓN CHIRIVELLA**  
UNIVERSIDAD DE VALENCIA

## RESUMEN

En la actualidad, el área de intervención de la psicología de la actividad física y el deporte ya se halla razonablemente reconocida. Los elementos básicos que socialmente describen la consolidación de un área son más que patentes: la enseñanza de la materia en las universidades, la existencia de sociedades científicas y profesionales del área, las actividades docentes y científicas frecuentes, o la existencia de materiales, textos y publicaciones –algunas de gran nivel y reconocimiento-. Esta situación estructural se complementa con un lógico aumento de la demanda de intervención profesional en los diversos subcampos, desde el deporte profesional hasta la práctica físico-deportiva, asociada a programas sociales o de salud. Esta realidad nos debe llevar, necesariamente, a reflexionar sobre nuestra profesión en este campo, los requerimientos de formación y la capacitación que necesitamos, las particularidades de nuestro código ético, los instrumentos de trabajo que precisamos y, en suma, definir nuestro rol profesional.

La profesión de psicólogo/a del deporte tiene, a mi juicio, un grado de delimitación y consistencia suficiente como para poder entenderla como un área de especialización de la Psicología, lo que debería comportar su reconocimiento como tal a través de algún proceso de acreditación. Esta tarea dependería inicialmente del Colegio Oficial de Psicólogos y, en segunda instancia, de las instituciones del estado con competencias en esta área o, al menos, del reconocimiento de las organizaciones públicas y privadas en las que se desenvuelve el trabajo profesional.

## ABSTRACT

At present, the area of intervention of the psychology of the physical activity and the sport already is situated reasonably recognized. The basic elements that socially describe the consolidation of an area are more that you patent: the education of the matter in the universities, the existence of scientific and professional societies of the area, the educational and scientific frequent activities, or the existence of materials, texts and publications - some of great level and recognition-. This structural situation complements itself with a logical increase of the demand of professional intervention in the diverse subfields, from the professional sport up to the physical - sports practice associated with social programs or of health. This reality must lead us to thinking, necessarily, about our profession in this field, the requirements of formation and the training that we need, the particularities of our code of ethics, the instruments of work that we need and, in sum, to define our professional role.

The profession of the sport psychologist has, in my opinion, a degree of delimiting and sufficient consistency as her to be able to understand as an area of specialization of the Psychology, which

### Datos de contacto:

Enrique Cantón Chirivella. Universidad de Valencia. Consejo General de Colegios de Psicólogos de España. e-mail: [canton@uv.es](mailto:canton@uv.es)

should endure your recognition as such across some process of accreditation. This task would depend initially on the Colegio Oficial de Psicólogos and, in the second order, on the state institutions with competitions in this area or, at least, on the recognition of the public and private organizations in which the professional work is developed.

## INTRODUCCIÓN

La psicología de la actividad física y el deporte es un campo de aplicación de los conocimientos psicológicos y no un área diferenciada de conocimiento dentro de la ciencia psicológica. Lo que caracteriza a esta disciplina es su orientación práctica hacia una faceta de la actividad humana definida socialmente como es el deporte, en un sentido amplio del término. Es, por lo tanto y ante todo, un ámbito de intervención, una actividad particular que cabe evaluar para entender su especificidad y para la cual se intenta desarrollar una tecnología adecuada (desde los propios instrumentos de evaluación hasta las programas de intervención, pasando por el refinamiento de las técnicas de intervención psicológica directas e indirectas). En suma, se trata de un campo de actuación profesional.

Las derivaciones de la asunción de que la psicología del deporte es un campo de aplicación profesional son múltiples y nos llevan a una serie de reflexiones importantes para ubicar nuestra área, especialmente, en dos elementos: cuál es el colectivo al que le corresponde ejercer esa profesión y, vinculado a ello, cuál debe ser la formación y capacitación requerida. Previamente, es conveniente hacer un breve repaso por lo que ha sido el desarrollo de esta área, especialmente en España, y su situación actual.

Hay algunos trabajos que podemos consultar para conocer con más detalle la historia de la psicología del deporte a nivel nacional e internacional (Cantón, 1998; 2001, Cruz y Cantón, 1992; Cruz, 2001). Aquí, tan sólo señalar la relevancia que tuvo desde sus inicios la demanda proveniente del propio entorno deportivo; en ese sentido, podríamos decir que surgió antes la demanda que la oferta. Los propios deportistas y entrenadores eran conocedores del importante papel que jugaban la "condición y habilidades mentales", sobretodo para lograr niveles elevados y mantenidos de rendimiento, interesándose en el tema y buscando formas de intervención para controlar esas importantes variables o para desarrollarlas como un aspecto más dentro de la continua preparación deportiva y de la búsqueda de excelencia. Ello explica por qué en sus inicios, la psicología del deporte se ubicó básicamente en centros educativos relacionados con otras ciencias del deporte, especialmente la educación física, mientras que su presencia en los centros de formación en psicología era muy escasa. Sin embargo, desde los años 80, se ha ido introduciendo progresivamente en las Facultades de Psicología, normalmente como materia optativa de segundo ciclo, impartida en muchas ocasiones por quienes ya se hacían cargo de ellas en las Facultades de CC. del Deporte (o en aquel momento, Institutos Nacionales de Educación Física –INEFs). En general, eran psicólogos interesados en esta área, que encontraron allí un punto de inicio de su actividad docente, investigadora y, en algunos casos, profesional.

### ***Situación actual en la España del S. XXI. Indicadores positivos.***

En los inicios de este siglo, podemos afirmar con cierta seguridad que el área de intervención profesional de la psicología de la actividad física y el deporte está consolidada, al menos en el sentido de que está reconocida, tanto por los miembros del colectivo del mundo del deporte como por las entidades profesionales y académicas o por las instituciones públicas.

Para perfilar los aspectos característicos que definirían este campo de actuación en la actualidad, podemos reseñar algunos de los indicadores positivos más significativos. Empezaríamos por señalar la creciente demanda por parte de los agentes sociales vinculados con el deporte (clubes, deportistas, entrenadores,...), especialmente desde el sector privado, de intervención profesional

sobre los factores psicológicos, no solo en relación con el rendimiento deportivo (siendo quizá la demanda más relevante), sino también en otras áreas, como solicitar orientación para mejorar la motivación y el aprendizaje en las fases iniciales del aprendizaje deportivo, aprender estrategias para manejarse adecuadamente con los familiares de los deportistas, o aumentar la satisfacción y la rentabilidad de una instalación deportiva. Cualquiera de estos aspectos ya se encuentra integrado de manera bastante normalizada en el panorama de posibilidades de aportaciones y recursos científico-técnicos de las diferentes disciplinas que intervienen en el deporte, incluyendo la Psicología. Sin duda, a esta situación actual ha contribuido de forma significativa la labor pedagógica, formativa e informativa, de muchos profesionales que, poco a poco, hemos ido mostrando y demostrando nuestros conocimientos y los sistemas rigurosos de trabajo empleados, alejando esa idea inicial prototípica que nos situaba casi exclusivamente al lado de las patologías y los trastornos, o en la ineficacia e ineficiencia de un conocimiento relacionado únicamente con lo “profundo” del ser humano pero alejado de las actividades y necesidades prácticas.

Un segundo elemento que cabe reseñar como indicador actual de la profesión de la psicología del deporte es el enorme esfuerzo que se ha hecho y se sigue haciendo por desarrollar métodos, técnicas e instrumentos específicos, útiles y válidos. Lo reseñaremos más adelante cuando mencionemos las limitaciones y los retos de nuestra disciplina, pero es de justicia reconocer el avance que se ha producido en estos aspectos. Sin embargo, también debemos señalar que el principal aumento en la producción de instrumentos de evaluación ha sido para su utilización fundamentalmente en el ámbito de la investigación y que, o bien son traducciones de otros preexistentes –sobre todo en lengua inglesa– o bien –los menos– de elaboración española. Si nos centramos en aquellos que han pasado por las fases de ser adaptados a la población española, la cuantía disponible se reduce y si le añadimos el factor de que además estén publicados y disponibles para su compra, la reducción es sustancial. Este último factor obedece también a un factor de tipo comercial, ya que al ser proporcionalmente la psicología del deporte un área pequeña, cuenta con un número potencial de compradores de pruebas de evaluación reducido, lo que seguramente lleva a muchos editores a no propiciar la impresión de estos instrumentos.

En cuanto al recorrido histórico, la psicología del deporte se desarrolló inicialmente en el área de la psicología básica y la psicología educativa, al menos en España (Cantón, 1990), seguramente debido a una combinación de factores intrínsecos a este campo de aplicación, como que inicialmente se considerara un área que ya era suficientemente especializada y en la que destacaban aspectos como los procesos motivacionales, emocionales y de aprendizaje, y vinculada con los aspectos didácticos, formativos y del desarrollo humano. De ahí que, por ejemplo, en los estudios de la licenciatura de educación física, aparecieran dos materias, una básica general de primer curso, y otra relacionada con los aspectos evolutivos. Sin embargo, al ser un campo de aplicación, con el tiempo y un mayor desarrollo de los diferentes subcampos o áreas de intervención dentro de la propia psicología del deporte, se ha ido abriendo esta disciplina a las diferentes áreas de conocimiento y enfoques de la psicología, desde la psicobiología hasta la psicología organizacional. Este proceso corría paralelo a una mayor formación especializada con un peso sustancial y relevante de contenidos propios de la psicología, que de hecho es otra característica indicadora de la situación actual: una oferta formativa especializada amplia.

En estos momentos, podemos afirmar que hay una gran oferta de formación especializada en el campo de la psicología del deporte, seguramente en el límite de sobrepasar su demanda potencial, a lo que cabe añadir las re-estructuraciones e incógnitas que se abren con el actual cambio de los estudios superiores, lo que se conoce como el proceso de Bolonia. La oferta de nivel Master se centraliza en los centros universitarios, en facultades de psicología, con la excepción del Master de Psicología de la Actividad física y el deporte que, aunque tiene validez y reconocimiento universitario, se organiza desde el Colegio Oficial de Psicólogos de la C. Valenciana, está dirigido exclusivamente a psicólogos/as y totalmente enfocado a la práctica profesional.

Indicadores clásicos del desarrollo de un área (Tortosa y Civera, 2001; Tortosa, Mayor y Carpintero, 1990) son aspectos tales como la existencia de organizaciones estables específicas, la realización frecuente de encuentros científicos y profesionales, y la presencia de instrumentos de comunicación y difusión especializados (revistas, libros, páginas web,...) Estos tres elementos quedan reflejados a la perfección en la situación actual de la psicología del deporte. Existen al menos dos organizaciones importantes de ámbito estatal: la *Federación Española de Asociaciones de Psicología del Deporte* (FEPD) creada en 1987, y la *Coordinadora Estatal de Psicología del Deporte del Colegio Oficial de Psicólogos de España* (COP-E), formalizada en 1992 y actualmente en vías de convertirse en una División profesional. A éstas cabe añadir otras de carácter autonómico, interterritorial e internacional, bien específicas como la *Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte* (SIPD) o la *International Society of Sport Psychology* (ISSP), o bien que forman parte como sección/división dentro de organizaciones más amplias de psicología, como la *American Psychology Association* (APA) o la *Federación Iberoamericana de Psicología* (FIAP). En lo que hace referencia a los encuentros, jornadas y congresos, ciertamente todos los años, desde las últimas décadas, se vienen celebrando varios, y también hay una frecuente participación de trabajos e investigación de psicología del deporte en eventos no específicos del área. Esta panorámica de encuentros científicos y profesionales no sólo puede constatarse analizando los años previos sino también comprobando la previsión de los diferentes encuentros futuros, donde de manera específica o tomando parte de las áreas temáticas del evento, está presente la psicología del deporte. En tercer lugar, en lo referente a las publicaciones especializadas, son ya muchas y muy relevantes, no sólo en lengua inglesa, también en nuestro idioma, entre las que cabe destacar la *Revista de Psicología del Deporte*, editada ininterrumpidamente desde 1992 y recientemente indexada en el relevante ISI-Thomson, o la publicación *Cuadernos de Psicología del Deporte*, editada desde la Dirección General de Deportes de la comunidad murciana y la Universidad de Murcia desde el año 2001.

El repaso de algunos de los indicadores positivos de la consolidación del campo profesional de la psicología del deporte podemos concluirlo haciendo referencia a otra característica del desarrollo y afianzamiento de una disciplina: su subdivisión en otros campos más específicos, el aumento de su especialización. Este fenómeno puede observarse en el transcurso de apenas tres décadas, desde aquellos momentos en que hablar de psicología del deporte era referirse a un campo muy específico, hasta la actualidad, en que ya se considera un concepto genérico que engloba muchas y diferentes sub-especialidades, con sus características propias y diferenciadas, y que están dando lugar a nuevas posibilidades de desempeño profesional y llevando a un mayor grado de especialización. Este fenómeno, relacionado con nuevas demandas o la generación de diferentes “nichos de mercado”, se concreta en la participación de psicólogos del deporte en ámbitos tales como la práctica de la actividad física en poblaciones especiales, como los ancianos, personas con alguna discapacidad, o menores en riesgo de exclusión social; la práctica deportiva como factor coadyuvante en tratamientos de mejora de problemas y alteraciones biomédicas (trastornos cardiovasculares, diabetes, obesidad,...); la prevención e intervención sobre conductas de riesgo para la salud (vigorexia, anorexia, dopaje,...); o el amplio abanico de posibles intervenciones dentro del área de la psicología de los recursos humanos y de las organizaciones deportivas, un campo emergente con un fuerte desarrollo y una necesidad de establecer con claridad las competencias necesarios de los profesionales (Cantón y Sánchez, 2003; Sánchez, 2006)

### **Retos, requisitos y riesgos para el desarrollo profesional.**

Junto con los indicadores positivos de la consolidación de nuestra profesión, encontramos, lógicamente, elementos no tan favorables y sobre los que debemos reflexionar para así, en la medida de lo posible, intentar superar esos retos, responder lo mejor posible a los requisitos y exigencias de nuestra labor profesional, y evitar o reducir algunos riesgos potenciales. Ciertamente, algunos

de estos factores son comunes a toda la psicología, pero ello no quita para que intentemos afrontarlo de la mejor forma posible.

Un reto importante es aumentar el control de la eficacia y la eficiencia de nuestras intervenciones. Para ello, es imprescindible que sepamos establecer los objetivos de trabajo de forma evaluable, objetivizando al máximo la información, empleando los instrumentos adecuados, acotando a priori las posibles limitaciones, y regulando las expectativas sobre los efectos de nuestro trabajo. Si queremos ser realmente unos profesionales bien considerados, tenemos que ser capaces de mostrar sin lugar a dudas lo que sabemos hacer, lo que podemos hacer y lo que, de hecho, ya se ha realizado, sin que tenga que intervenir ningún factor subjetivo de fe o de creencia sobre nuestra labor, sino que nuestro cliente pueda comprobar claramente y sin margen de interpretaciones dispares los resultados de nuestra actividad profesional. Es decir, tenemos que ser capaces de ofrecer siempre una información válida, exacta y fiable. Esta tarea de avanzar en la objetivización sabemos que es común a toda la ciencia psicológica y que pasa por seguir desarrollando métodos y sistemas de trabajo cada vez más precisos y certeros: por crear instrumentos o procedimientos de evaluación válidos y fiables, mejorando los ya existentes; y por seguir esforzándonos en delimitar conceptualmente y con claridad nuestra área de conocimiento, buscando el consenso científico en nuestros términos y conceptos, tarea del todo necesaria para que cada profesional que trabaje un aspecto psicológico humano concreto esté realmente haciendo una labor similar; sin ello, es muy difícil aprovecharse de algunas de las ventajas de la ciencia: la acumulación del conocimiento, la posibilidad de réplica y la verificación/descarte de las hipótesis.

Otro importante reto que se nos plantea en nuestra área consiste en seguir mejorando nuestra formación y capacitación para el desempeño profesional, lo que desde mi punto de vista, implica optimizar tres elementos: aumentar y actualizar la formación, ser capaces de integrar el conocimiento científico con la práctica profesional, y desarrollar nuestras habilidades o capacidades personales implicadas en el ejercicio efectivo de la profesión.

La formación en psicología del deporte debe tener una base fundamental, sólida y consistente, de conocimientos de psicología, de ahí una posición crítica que comparto sobre la oferta formativa abierta a un alumnado que no cuenta con esa base, si bien hay que diferenciar entre lo que es una formación para el ejercicio profesional y el lógico derecho al conocimiento que debe tener cualquier persona. Pero sería conveniente que, al menos formalmente, se pudieran establecer algunas distinciones para no generar confusión y ambigüedad sobre las diferentes capacidades de unos y de otros, para evitar que los que no posean la formación académica específica lleguen a la conclusión de que pueden realizar funciones de psicólogo, y también para no confundir a los potenciales clientes, que al final son los que pueden sufrir las consecuencias de una intervención por parte de personal no cualificado. Partiendo de esta base, se pueden implementar los conocimientos específicos de la psicología del deporte con un enfoque fundamentalmente tecnológico y aplicado, centrado en los diferentes ámbitos y subespecialidades que conforman este campo de intervención. A ello, hay que añadir algunos conocimientos básicos de la propia área de intervención, del deporte y de las ciencias que en él intervienen (medicina, teoría del entrenamiento, legislación deportiva,...) ya que la labor profesional se realiza habitualmente en colaboración interdisciplinar. Obviamente, este esquema general es susceptible de mejora y ajuste, aunque ha venido demostrado su eficacia en algunos casos, como por ejemplo en la formación de nivel Master que se ha ofrecido desde el Colegio Oficial de Psicólogos de la C. Valenciana y que ha seguido este esquema, sin menoscabo de la calidad indudable de otras ofertas formativas de postgrado existentes en nuestro país. Por otra parte, la formación especializada no debería concluir con la realización de un curso de postgrado, por bueno que sea, sino que se hace imprescindible mantener un nivel de actualización constante, recurriendo para ello a la gran variedad de fuentes de información que disponemos, especialmente las revistas especializadas, y la participación en foros y encuentros científico-profesionales, o a la realización de cursos de menor duración, ajustados a las demandas concretas de la labor profesional del día a día y por lo tanto con mayor grado de especificidad.

La integración del conocimiento científico con la práctica profesional es una necesidad constante, no exenta a lo largo de la historia de nuestra disciplina de cierta polémica y controversia, ejemplificado en sus inicios en el clásico trabajo de R. Martens (1979) en el que planteaba una cierta disyuntiva entre la investigación de laboratorio y el trabajo de campo. Afortunadamente, en la actualidad, ya no es motivo de controversia. Los profesionales recurren cada vez más a revistas y textos especializados, y asisten a los congresos y foros científicos para actualizar su formación y conocimientos. Asimismo se hace investigación de campo centrada en lo puramente profesional: métodos de trabajo, instrumentos de medida, resultados de intervenciones, etc., hasta el punto de que muchas publicaciones científicas ya incluyen alguna sección específica destinada a presentar a la comunidad científica y profesional los trabajos realizados desde esta segunda perspectiva.

En cuanto al desarrollo de habilidades personales, es decir, todas aquellas capacidades que no formando parte del currículo de ninguna enseñanza superior, sí que tienen una importancia e impacto en el desempeño profesional, más cuando precisamente en el ejercicio de éste no es inusual que como parte de nuestra labor tengamos que desarrollar estas habilidades en nuestros clientes. Se trata de aspectos tales como por ejemplo: el desarrollo y la mejora de nuestras habilidades sociales y de comunicación, de nuestra capacidad de empatía, de nuestra habilidad para concentrarnos, o de aplicar adecuadamente el autocontrol emocional. Asimismo, se incluyen otras facetas personales formales, como la capacidad para organizar bien los tiempos, la seriedad en el ajuste a citas y horarios, la puntualidad, la limpieza y corrección en la presentación de los informes, y un largo etcétera.

En lo referente a los requisitos para el ejercicio profesional, ahora estamos en un momento de transición por los cambios y ajustes al espacio europeo de formación superior universitaria, por lo que algunos criterios o condiciones actuales se verán seguramente afectados. De entrada, parece que el requisito para un profesional de la psicología seguirá siendo el haber obtenido el Grado de Psicología aunque, como comentaremos más adelante, hay dudas y riesgos vinculados con la organización del postgrado y las especialidades, lo que también podría afectar a nuestro campo de aplicación. Dicho esto, podemos indicar algunos requisitos que, no siendo formales sí que son, a mi juicio, más que recomendables para cumplir el buen ejercicio profesional. De entrada, es importante aumentar y actualizar la formación, tanto en los contenidos como en los procedimientos y sistemas de trabajo o las técnicas de evaluación. En el caso de contar con algún tipo de certificación de especialidad, no sería descabellado pensar en algún sistema que obligara a dicho reciclado para mantener la acreditación, como ya ocurre en otros países.

Un requisito imprescindible para el ejercicio profesional es el ajustarse totalmente a la normativa y los criterios establecidos en el código deontológico. Mas allá de cumplir una función de normas éticas y/o legales, los aspectos deontológicos actúan como una auténtica guía de nuestra labor, señalando y ejemplificando formas de actuar que lleven a demostrar también nuestra capacitación, rigor, seriedad y eficacia en el desempeño, que además debe cumplir una finalidad humana y social (Bermejo, 2008). Por último, el avance continuo de nuestra disciplina hacia nuevos subcampos de aplicación y al desarrollo de subespecialidades, va a requerir un esfuerzo de ajuste de nuestra formación y de nuestras capacidades profesionales para demostrar, sin lugar a dudas, la adecuación y la utilidad de nuestro ejercicio profesional en libre competencia con otros profesionales con los que seguramente deberemos compartir pero también delimitar las diversas funciones y áreas de trabajo.

Los riesgos son consustanciales a cualquier actividad humana y no tienen por qué suponer un freno, una limitación o, mucho menos, la renuncia o el abandono de las tareas. A veces, el que existan riesgos, puede actuar como motor impulsor que nos lleve a mejorar nuestras estrategias, controlar más adecuadamente lo que hacemos y esforzarnos más para acabar convirtiéndolos en una oportunidad de mejora, en un reto. Sin embargo, para poder darles un enfoque positivo, primero es necesario conocerlos lo mejor posible, sin autoengaños o complacencias que no nos van a llevar a ningún sitio.

Un riesgo común a cualquier campo de aplicación es que, al estar definido socialmente por las tareas y actividades humanas específicas que se realizan (como el área de la psicología jurídica, laboral, militar,...), su acometida puede darse desde diferentes áreas de conocimiento. A esto tenemos que añadir que en muchas ocasiones la demanda requiere colaboración interdisciplinar, estableciéndose espacios de solapamiento en los que la definición detallada y diferenciada de cada rol profesional no siempre es nítida. Por ejemplo, si nos referimos al rendimiento deportivo, es obvio que podemos abordarlo desde diferentes disciplinas: educación física, medicina, biomecánica, enfermería... incluyendo, claro está, la Psicología, así como plantearnos su evaluación y/o intervención de manera interdisciplinar (León y Cantón, 2008)

Las dificultades para el establecimiento del rol profesional se ven aumentadas incrementadas por los intereses, no siempre lícitos, de personas que se arrojan las tareas propias de la psicología del deporte, es decir, el problema del intrusismo, cuando no del puro y sencillo engaño de algunos "personajes" que dicen actuar en lo "mental o espiritual".

Una de las posibles respuestas a los riesgos reseñados consiste en objetivizar al máximo el rol profesional de nuestra área, como ya hiciera, en un primer acercamiento a la cuestión, el Colegio Oficial de Psicólogos de España –COP- (1998), estableciendo los principales ámbitos o áreas de actuación profesional (Tabla 1) así como las funciones a desempeñar (Tabla 2). Estas últimas son comunes a toda la ciencia psicológica, aunque especificada y ajustada a las características del área. Los ámbitos de trabajo se modificaron en una reunión realizada en el COP de Valencia en el año 2006, destacando la "desaparición" aparente del ámbito de la psicología del deporte para la salud, ya que se consideró que todas y cada una de las áreas de intervención debían enfocarse de forma saludable.

**Tabla 1.** Ámbitos de actuación profesional en P. Deporte (COP, 1998; 2006).

Ámbitos actuación (COP, 1998)	Ámbitos actuación (COP, 2006)
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Deporte de Rendimiento</li> <li>❖ Deporte Base e Iniciación</li> <li>❖ Deporte de Ocio, Salud y Tiempo libre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Deporte de Rendimiento</li> <li>❖ Deporte Base e Iniciación temprana</li> <li>❖ Deporte de Ocio y Tiempo libre</li> <li>❖ Poblaciones especiales</li> <li>❖ Organizaciones Deportivas</li> </ul>

**Tabla 2.** Funciones a desempeñar en P. Deporte (COP, 1998).

EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tests y cuestionarios</li> <li>✓ Entrevistas</li> <li>✓ Técnicas y procedimientos de auto-observación y auto-registro</li> <li>✓ Registros de observación</li> <li>✓ Registros psicofisiológicos</li> </ul>
PLANIFICACIÓN Y ASESORAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Variables psicológicas</li> <li>✓ Rendimiento y/o actuación</li> <li>✓ Adherencia a la actividad</li> <li>✓ Consecución de objetivos</li> <li>✓ Habilidades sociales,....</li> </ul>
INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Directa: entrenamiento psicológico</li> <li>✓ Indirecta: diseño y aplicación de estrategias psicológicas</li> </ul>
EDUCACIÓN Y/O FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actividades regladas: Cursos entrenadores, postgrados,...</li> <li>✓ Actividades no regladas: conferencias, encuentros deportivos,...</li> </ul>
INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Básica</li> <li>✓ Aplicada</li> </ul>

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Como se ha reseñado en algún momento (Cantón, 1996; 2002; 2003; León y Cantón, 2008), la delimitación del desempeño profesional se puede completar abordando aquellas tareas de trabajo conjunto, de colaboración multi o interdisciplinar, en la que las aportaciones del conjunto de especialistas en ciencias del deporte son necesarias para conseguir los objetivos de manera eficaz y eficiente.

Para concluir, hay que mencionar un importante objetivo que se perfila próximo en el horizonte temporal y que va a afectar directamente a nuestra profesión: la creación de divisiones profesionales y el subsiguiente proceso de acreditación o reconocimiento de la especialidad por parte del Colegio oficial de Psicólogos de España. Al igual que su organización homónima norteamericana, la A.P.A. (que creó la División 47 de psicología del deporte en 1986) y en unos momentos en que la formación universitaria parece diluirse en unos postgrados con especialidades amplias y accesibles a alumnos/as con formaciones diferentes, la creación de Divisiones profesionales con criterios para poder acreditar la especialización, apoyar la formación como expertos y desarrollar el rol profesional, contribuirá sin duda a beneficiar a nuestro colectivo, y también a la sociedad en general, promoviendo que las personas que requieran de nuestros servicios encuentren a profesionales formados, competentes y comprometidos con la ética deontológica.

## REFERENCIAS

- Bermejo, V. (2008). Supuesto didáctico sobre ética profesional y deontología en el campo de la psicoterapia. *Informació Psicológica*, 93, pp. 107-115.
- Cantón, E. (1990). *Estudio de la Psicología de la Actividad Física y el Deporte a través del Journal of Sport Psychology*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- Cantón, E. (1996). La profesión del Psicólogo de la Actividad Física y el Deporte. *Informació Psicològica*, 62, pp. 4-8.
- Cantón, E. (2001). La Psicología del deporte en el Colegio Oficial de Psicólogos de España (pp. 61-70). En J. Dosil (ed.): *Aproximación a la Psicología del deporte*. Orense: Edit. Gersam.
- Cantón, E. (2002). El área profesional de la Psicología del deporte. En J. Dosil (ed.): *El psicólogo del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Cantón, E. (2003). La Psicología del deporte profesional. En E. J. Garcés (coord.): *Áreas de aplicación de la Psicología del deporte*. Región de Murcia, Consejería de Presidencia, Dirección General de Deportes, pp. 12-20.
- Cantón, E. y Sánchez-Gombau, M.C. (1998). José Roig Ibáñez: los inicios de la Psicología del Deporte en España. En M. Saiz y cols. (Eds.): *Nuevas aportaciones a la Historia de la Psicología* (pp. 69). Barcelona: Cardellach Còpies.
- Cantón, E. y Sánchez-Gombau, M.C. (2003). La Psicología del deporte en la gestión de las organizaciones deportivas. En E. J. Garcés (coord.): *Áreas de aplicación de la Psicología del deporte*. Región de Murcia, Consejería de Presidencia, Dirección General de Deportes, pp. 86-96.
- Colegio Oficial de Psicólogos de España (1998). *Perfiles profesionales del psicólogo*. Madrid: Edit. COP-E.
- Cruz, J. (2001). *Psicología del deporte: historia y propuestas de desarrollo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cruz, J. y Cantón, E. (1992). Desarrollo histórico y perspectivas de la Psicología del Deporte en España. *Revista de Psicología del Deporte*, 1, pp. 53-62.
- León, E. y Cantón, E. (2008). La formación del profesional de la psicología del deporte. En J. A. Mora y F. Chapado (eds.): *Visión actual de la psicología del deporte* (pp. 654-660). Sevilla, Editorial Wanceulen.
- Martens, R. (1979). About smocks and jocks. *Journal of Sport Psychology*, 1, pp. 94-99.
- Sánchez, M.C. (2006) (coord.). *Marketing y recursos humanos en organizaciones deportivas*. Madrid: Editorial EOS.
- Tortosa, F. y Civera, C. (2001). Revista y disciplina psicológica. Cien años de encuentro. *Papeles del Psicólogo*, 79, pp. 27-43
- Tortosa, F., Mayor, L. y Carpintero, H. (1990). *La psicología contemporánea desde la historiografía*. Barcelona: Editorial PPU.



# Reflexiones sobre la psicología del deporte iberoamericana

---

**JOAQUÍN DOSIL**

PRESIDENTE DE LA SIPD. UNIVERSIDAD DE VIGO.

## RESUMEN

La psicología del deporte está en pleno proceso de desarrollo en el ámbito iberoamericano. La creación de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte (SIPD) el 31 de mayo de 2005 en la ciudad de Santiago de Compostela supuso un hito sin precedentes que sirvió para aunar los esfuerzos de los psicólogos del deporte de habla hispana y portuguesa. Desde ese momento comenzó el crecimiento de la denominada “psicología del deporte Iberoamérica”, realizándose una serie de actividades que han transformado a la SIPD -y a las personas y países que representa- en un referente internacional. Muestra de ello es este monográfico, que surge a partir del 2º Congreso SIPD, en el que se encuentran algunas de las aportaciones más relevantes allí presentadas.

**Palabras clave:** Asociaciones, Iberoamerica, Psicología, Deporte.

## ABSTRACT

Sport psychology is in full process of development in the Iberoamerican field. The creation of the Iberoamerican Society of Sport Psychology (SIPD) on May 31, 2005 in the city of Santiago de Compostela was a landmark that served to join the efforts of spanish and portuguese sports psychologists. Since then the growth of the so-called “Iberoamerican sport psychology” has began. A series of activities were carried out transforming SIPD - and the people and countries it represents - in an international reference. An example of this is this monographic work that arises from the 2nd SIPD Congress, where some of the most relevant contributions can be found.

**Keyword:** Associations, Iberoamerican, Psychology, Sport.

## INTRODUCCIÓN

En el año 2003, en la Revista de Psicología General y Aplicada, teníamos la oportunidad de presentar las que considerábamos las “20 claves para afrontar el futuro de la psicología del deporte en España” (Dosil, 2003). Dentro de estas claves, varias aludían al tema que nos ocupa, por estar estrechamente vinculadas con el desarrollo de la Psicología del Deporte (PD) en España y en Iberoamérica:

- Colaboración internacional con países de habla hispana: se consideraba como algo realmente necesario el poder colaborar entre los países de habla hispana, por ser muchos los que tenían como lengua oficial el castellano y, en consecuencia, una mayor facilidad de intercambio

### Datos de contacto:

Joaquín Dosil. Camiño dos Vilares, 94. 15705 Santiago de Compostela. [jdosil@uvigo.es](mailto:jdosil@uvigo.es).

*(Artículo recibido el 10-6-2009 y aceptado el 20-6-2009)*

científico. Con la creación de la SIPD se empezaron a establecer diferentes líneas de colaboración.

- Mantener la identidad de la PD hispana y expandir nuestro idioma a otras fronteras: en esta clave se hacía referencia a la necesidad de crear una asociación latinoamericana o iberoamericana que sirviese para fortalecer definitivamente lo que se venía haciendo en la psicología del deporte de cada país... lógicamente al ser una realidad la SIPD, se cumplió esta predicción de futuro.
- El asociacionismo internacional: esta clave indicaba que debería existir una mayor presencia de psicólogos del deporte de habla hispana o portuguesa en puestos directivos de Asociaciones Supranacionales. La creación de la SIPD, como la Sociedad más sólida y reconocida de habla hispano-portuguesa, así como el nombramiento del Dr. Sidónio Serpa de Portugal como Presidente de la International Society of Sport Psychology otorga en este año 2009 un protagonismo relevante de profesionales hispano-lusos que bien puede servir para reforzar el futuro, tanto de la SIPD, como de las asociaciones internacionales.

Una vez que queda patente que se han cumplido algunos de los objetivos en estos últimos años, adentrémonos en conocer cómo ha sido el desarrollo de la SIPD, así como los retos de futuro.

Como se recoge en los estatutos de la Sociedad, la SIPD pretende contribuir al desarrollo y a la difusión del conocimiento científico en el ámbito de la PD, entendiendo el Deporte como un término amplio que incluye todas sus formas de expresión, manifestación y denominación: la competición, la recreación, la rehabilitación, el ejercicio físico, la actividad física, etc. Igualmente, tiene como objetivo definir los patrones que debe contemplar la formación científica en PD y aunar los criterios del proceso de reconocimiento de la formación en esta área en los países iberoamericanos.

Para el cumplimiento de estos objetivos, la Sociedad ha organizado a lo largo de estos últimos 4 años congresos, conferencias, debates, jornadas de investigación y otras actividades relacionadas con los planteamientos fundacionales, que pasamos a comentar a través de su desarrollo histórico.

### ***La Historia de la SIPD: del proyecto a la realidad***

La Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte (SIPD) se constituye el 31 de Mayo del 2005 en Santiago de Compostela (España). Después de más de dos años de comunicaciones y encuentros entre diferentes profesionales del área, en los que se dejó constancia de la necesidad de crear un gran movimiento iberoamericano, se lanzó definitivamente esta Asociación, que vino a ocupar un espacio que desde hace tiempo se venía demandando.

Una vez que el Proyecto SIPD cobró forma, gracias a la colaboración de profesionales de distintos países iberoamericanos, cuatro reuniones científicas impulsaron la creación definitiva de la SIPD:

- la primera se sucede en Colombia, en Octubre del 2004, cuando en el I Congreso Nacional de Psicología del Deporte y del Ejercicio, organizado por PARLTDA, se reúne a un grupo de 50 psicólogos del deporte representativos del país, a los que se les muestra el “Proyecto SIPD”. En este momento, cuando la SIPD todavía estaba formándose, se consiguió la adherencia a la iniciativa de ese grupo de profesionales que, unidos a los contactos establecidos en varios países, configuraron un núcleo de personas suficientemente importante como para pensar en el lanzamiento definitivo de esta Sociedad.
- la segunda se realiza un mes después, con motivo del I Congreso Gallego-Portugués de Psicología de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad de Vigo (España), donde se reunieron varios profesionales de la psicología del deporte de España y Portugal, que establecieron las pautas a seguir en la creación de los Estatutos.
- la tercera se estableció en el mes de Diciembre de ese mismo año, una vez elaborados los Estatutos de la SIPD, mediante un encuentro en la Universidad de Porto (Portugal), con la fina-

lidad de debatir aquellos elementos que debería gestionar la SIPD, así como el fomentar la unión de los países de lengua española y portuguesa.

- por último, en un marco inmejorable para dar el impulso final al nacimiento de la SIPD (la Conferencia Mundial para la Paz y la Solidaridad celebrada en la ciudad de Santiago de Compostela -España-), se reunieron con motivo del Congreso Internacional “el Deporte al servicio de la Paz y la Concordia” en el mes de Marzo de 2005, el Presidente de la SIPD, el Profesor Doctor Joaquín Dosil, el Vicepresidente de la Península Ibérica y países de habla portuguesa, el Profesor Doctor José Alves, y el Vicepresidente de Centroamérica y el Caribe, el Profesor Doctor Francisco García Ucha. En este encuentro, se firmaron los Estatutos y el Acta Fundacional de la SIPD y se trazaron las líneas de actuación prioritarias, entre las que destacó del medio de difusión de la Sociedad: la construcción de la página web ([www.sipd.org](http://www.sipd.org)).

A partir de ese momento se comenzó a participar en diferentes reuniones científicas, así como a experimentar un crecimiento en el número de socios y de profesionales interesadas en la construcción de la psicología del deporte iberoamericana. Si se tienen en cuenta Eventos en los que Miembros de la Junta Directiva o Socios han participado, se pueden destacar tres en el primer año de andadura de la SIPD, por su carácter internacional, porque la SIPD auspició el Evento y por haber tenido un espacio específico para presentar la SIPD a los participantes:

- Congreso Internacional de Psicología do Desporto e da Actividade Física, celebrado los días 22, 23, 24 y 25 de Junio de 2005 en Rio Maior y Lisboa (Portugal). En este Evento, auspiciado por la SIPD, el Presidente de la SIPD, el Doctor Joaquín Dosil, realizó una exposición sobre el pasado, presente y futuro de la SIPD, en el marco de un Simposio con la presencia de representantes de otras instituciones portuguesas de psicología.
- IX Congreso Europeo de Psicología, celebrado los días 3, 4, 5, 6, 7 y 8 de Julio de 2005 en Granada (España). En este Congreso, en el que participaron más de 2500 personas de 68 países, se organizó un Simposio en el que el Tesorero de la SIPD, el Doctor Garcés de Los Fayos, presentó cómo ha sido el nacimiento de la SIPD y cuales son sus objetivos actuales y futuros.
- I Congreso Internacional y II Congreso Colombiano del Psicología del Deporte y el Ejercicio Físico, celebrado los días 3, 4 y 5 de Octubre de 2005 en Bogotá (Colombia). Este Evento, auspiciado por la SIPD y organizado por PARLTDA, fué el primero que se realizó en Sudamérica desde la creación de la Sociedad. Durante el mismo, el Presidente de la SIPD, el Doctor Joaquín Dosil, el Vicepresidente de Sudamérica, el Prof. Fernando Clavijo, el Vicepresidente de Península Ibérica y países de habla portuguesa, el Doctor José Alves, y el Tesorero, el Doctor Enrique Garcés, presentaron a los participantes cómo ha sido el desarrollo de la SIPD, así como cual es la situación presente y los objetivos de futuro. Durante un espacio de una hora, los asistentes pudieron percibir la dimensión iberoamericana, sudamericana y nacional de la SIPD, puesto que los ponentes se refirieron a cómo puede contribuir nuestra Sociedad en cada uno de estos ámbitos.

En los últimos 4 años la SIPD ha auspiciado Congresos Nacionales en México, Argentina, Ecuador, Colombia, Portugal, España o Chile, proporcionando una presencia institucional que no hace más que acercar la psicología del deporte iberoamericana a cada realidad nacional. Pero, sin lugar a dudas, hubo dos Congresos que realmente supusieron un cambio en la psicología del deporte iberoamericana, puesto que sirvieron para realizar un análisis de la situación y buscar el camino que debería seguirse en el futuro.

El primero de ellos, 1º Congreso SIPD, se celebró en el ITESO del 12 al 16 de Septiembre de 2006, Guadalajara (México), bajo la organización de Tomás Trujillo. En este Congreso se presentaron 6 conferencias magistrales, 2 mesas redondas, 6 simposios, 15 comunicaciones, 10 posters y 15 talleres de profesionales. En total participaron en este evento profesionales de 15 países: México, España, Colombia, Portugal, Cuba, Brasil, Argentina, Chile, Ecuador, Uruguay, Costa Rica, Guatemala, Perú, Panamá y Puerto Rico (Trujillo, 2006). Realmente supuso el motor científico para la SIPD y la “primera piedra” en el camino que estaba comenzando a recorrerse.

El segundo, el 2º Congreso SIPD, se celebró en Torrelavega (España) del 6 al 8 de Noviembre de 2008, con Joaquín Díaz como organizador y suponiendo una participación de profesionales de más de 15 países, que representaban a una treintena de universidades de todo el mundo. El formato que se acordó en este Congreso fue el de fomentar, además de las 5 conferencias plenarias, los simposios y pósters. Se presentaron 30 simposios con más de 130 comunicaciones y ponencias científicas, 60 pósters y media docena de talleres prácticos (Díaz, Díaz y Dosil, 2009). Como el lema del Congreso apuntaba (“consolidando la psicología del deporte iberoamericana”) este Evento se convirtió en un hito histórico, por ser el que mayor número de contribuciones científicas había recogido.

### ***Reflexiones finales: el futuro de la SIPD***

En el próximo año se celebra en Bogotá (Colombia) del 6 al 8 de Noviembre, el 3º Congreso SIPD, bajo la coordinación de Luis Humberto Serrato. Las expectativas son grandes en el regreso de la organización de un Congreso SIPD en América, esperando que este continente reaccione positivamente y participe de forma masiva. En este tiempo se continuará trabajando en las siguientes líneas de actuación:

La integración de organizaciones nacionales de PD en la SIPD: una de las demandas de los últimos años ha sido la de aceptar que asociaciones o grupos nacionales se integren en la SIPD de manera colectiva. A partir de la Asamblea General del próximo año 2010 se permitirá que países como México, Brasil o Cuba, cuyas Asociaciones están colaborando activamente en la SIPD, participen como socios colectivos.

Creación de lazos de investigación más estables entre universidades y profesionales de los países de habla hispana y portuguesa: se ha presentado ante la Comisión Ejecutiva de la SIPD un Proyecto de colaboración en investigación para los países integrantes de la SIPD.

Aumentar el número de trabajos publicados de profesionales de Iberoamérica en las Revistas indexadas, principalmente en Cuadernos de Psicología del Deporte, pues está estrechamente vinculada a la SIPD, y en la Revista de Psicología del Deporte, por ser una publicación de referencia internacional.

Aumentar la calidad y la cantidad de trabajos presentados en los Congresos SIPD: uno de los esfuerzos que se está realizando desde la organización del 3º Congreso SIPD es el de fomentar la participación activa de los profesionales de la psicología del deporte. Para ello, se pretende que sean más de 80 los participantes que dicten ponencias, en las que se recojan los trabajos aplicados que desde hace años se están desarrollando en Iberoamérica.

Establecer colaboraciones con otras asociaciones de PD internacionales, principalmente con la International Society of Sport Psychology: la relación SIPD-ISSP se ha establecido desde el propio nacimiento de la SIPD. En el Congreso de la ISSP de Marrakech se creó la nueva Junta Directiva de la ISSP, en la que participa Alex García Mas que, a su vez, es Vocal de Relaciones Internacionales de la SIPD, lo que facilita las colaboraciones futuras entre ambas asociaciones.

La División Juvenil de la SIPD: desde el Congreso de Torrelavega se planteó la posibilidad de crear la División Juvenil, liderada por Tomás Trujillo. El Proyecto se ha iniciado y se espera consolidar en los próximos años.

Mayor presencia en los foros de psicología general y aplicada: la SIPD está obligada a aumentar su presencia en las actividades que se organicen desde la psicología general y aplicada. Tanto a nivel de posicionamiento en las webs, como en presencia física en eventos del área, será importante que la SIPD participe activamente.

**REFERENCIAS**

- Dosil, J. (2003). Veinte claves para afrontar el futuro de la psicología del deporte en España. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (4), 519-529.
- Díaz, J., Díaz, I. y Dosil, J. (2009). Consolidando la psicología del deporte en Iberoamérica. *Actas del 2º Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte*. Torrelavega, 6 al 8 Noviembre de 2008, SIPD.
- Trujillo, T. (2006). *Actas del 1º Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte*. ITESO, Guadalajara, México, 12 al 16 de Septiembre de 2006, SIPD.



# **SER PSICÓLOGO DEL DEPORTE: 10 COMPETENCIAS PARA LA EXCELENCIA PROFESIONAL**

ANNA VIÑOLAS RAMISA  
CENTRO LIBREDÓN

Autores: Joaquín Dosil y Enrique J. Garcés de los Fayos  
Editorial: Netbiblo  
Año de publicación: 2008  
ISBN: 9788497453516  
Precio: 20 euros

Un libro de pequeñas dimensiones y atractivo formato abre la colección "Psicología del Deporte". Es una obra enfocada desde una vertiente novedosa; ya que mientras prácticamente la totalidad de los libros de psicología deportiva publicados están centrados en la definición de sus conceptos claves y en cómo ponerla en práctica, "Ser psicólogo del deporte: 10 competencias para la excelencia profesional" opta por explicar cómo tiene que ser el protagonista de la acción: el/la psicólogo/a del deporte.

Joaquín y Enrique, desde su dilatada experiencia en el campo aplicado de la psicología deportiva, presentan un modelo integrado por diez competencias que son deseables en esta profesión, e imprescindibles para la excelencia.

Después de defender la importancia de la elaboración del perfil competencial del psicólogo del deporte, en el segundo capítulo y ocupando dos tercios de las páginas del libro, encontramos una amplia descripción de cada una de estas competencias. Esta parte del libro está redactada de una forma muy sistemática, incluyendo un análisis pormenorizado de las destrezas concretas que las conforman y, a su turno, sus distintos niveles.

En el capítulo 3 y 4 se aporta información sobre cómo se puede trabajar para mejorar dichas competencias. El primer paso es ser consciente del perfil actual, es decir, cada uno tiene que evaluarse a sí mismo para establecer el punto de partida. Y, en segundo término, se exponen dos ejemplos de modelos de trabajo para perfeccionar a cada profesional.

Es un libro dirigido a todos los psicólogos del deporte, sin importar el momento profesional en el que se encuentren. Por un lado, es especialmente útil para los psicólogos deportivos que están en formación o están dando sus primeros pasos en el mundo profesional, pues aporta claridad y un camino a seguir. Pero también es un libro útil para los psicólogos deportivos con experiencia, ya que puede ser una buena herramienta para el reciclaje, ya que te permite reflexionar de forma crítica sobre la propia forma de trabajar en la actualidad.

Cómo ya apuntan los autores, la temática del libro es, por lo menos, arriesgada, pues se atreven a describir las competencias básicas de cualquier psicólogo deportivo. Pero es muy interesante que se abran nuevas vías de reflexión dentro de la disciplina.

Un elemento a tener en cuenta, es que se trata de un libro con un contenido denso, ya que el nivel de análisis y descripción de cada competencia entrañan una alta complejidad. Así, si el objetivo de la lectura es mejorar cómo profesionales es recomendable leerlo con tiempo para poder asimilar las distintas destrezas de cada competencia y, siendo conscientes de ellas, poder mejorarlas.



## NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos originales al Editor y a la siguiente dirección: Joaquín Dosil. Centro libredón. Camiño dos Vilares, 94. 15705 Santiago de Compostela. España. Éste los elevará a juicio de dos revisores, que indicarán si el artículo se acepta como está, requiere modificaciones o no se acepta.
2. El contenido de los trabajos debe organizarse utilizando como modelo el siguiente guión:
  - a. Trabajos de investigación: Introducción, método, resultados y discusión.
  - b. Trabajos de revisión teórica: Introducción y planteamiento del problema, desarrollo del tema, Conclusiones.
3. Todos los trabajos deberán presentarse en soporte de papel (original), en hojas tamaño DIN A-4, por una sola cara, a dos espacios, y con un margen lateral amplio. Se adjuntará junto al original la versión electrónica en formato de disco magnético o CD. Se posibilita el envío por e-mail del archivo. El texto debe estar procesado con MICROSOFT WORD.
4. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas (treinta líneas por página). El título de los trabajos no debe constar de un número de espacios superior a noventa.
5. Al principio de cada artículo deberá figurar un resumen en español y un *abstract* en inglés, así como las correspondientes palabras clave y *keywords*. No deberán exceder de 150 palabras cada uno.
6. Al final del artículo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la siguiente forma:
  - a. **Libros:** Apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, título del volumen en cursiva, lugar de edición y editorial, por este orden. Ej. Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill.
  - b. **Capítulos de libro:** Apellido del autor, seguido de las iniciales del nombre, año de edición, título del capítulo, inicial del nombre del editor del libro, apellido de éste, título del libro en cursiva, páginas del capítulo entre paréntesis, lugar de edición y editorial, por este orden. Ej. Balaguer, I. (2002). La preparación psicológica en el tenis. En J. Dosil (Ed.). *El psicólogo del deporte* (pp. 239-276). Madrid: Síntesis.
  - c. **Revistas:** Apellido del autor, seguido de las iniciales del nombre, año de publicación, título del artículo, nombre de la revista (sin abreviaturas) en cursiva, número de volumen en cursiva, y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Ej. González, A.M. (1996). Procesamiento cognitivo en la actividad deportiva de resistencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 7-8.
7. Las referencias irán dentro del texto y nunca a pie de página.
8. Las citas textuales irán entrecomilladas y seguidas por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y las página/s de las que se ha extraído el texto, todo ello entre paréntesis.
9. Se evitarán en lo posible las notas a pie de página. En ningún caso servirán éstas para introducir referencias bibliográficas.
10. Las tablas (cuadros) y los gráficos (figuras) deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.
11. El primer firmante del trabajo tiene derecho a recibir 1 ejemplar de la revista, que será remitido a la dirección que conste en la primera página del trabajo.
12. El Comité de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

# BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Copie o arranque esta hoja y envíela a:  
REVISTA DE PSICOLOGÍA GENERAL Y APLICADA  
Camiño dos Vilares, 94.  
15705. Santiago de Compostela.  
España.  
C.I.F.: B-15616642 (LIBREDÓN ATLÁNTICO S.L.)

Tlf. +34 981576666  
Fax. +34 981575404  
E-mail: rpga@fedap.es  
www.libredon.org

Tarifas de suscripción (IVA incluido):  
España: 1 año 45€      Institucional  
Número suelto: 15€      · España: 80 €  
Europa: 1 año 60€      · Europa/América: 100 €  
América: 75€

Deseo suscribirme a la Revista de Psicología General y Aplicada por el periodo de un año, y renovaciones hasta nuevo aviso.

Deseo suscripción del año..... La renovación año.....

APELLIDOS .....  
NOMBRE .....  
DOMICILIO .....  
POBLACIÓN .....  
CODIGO POSTAL.....  
PROVINCIA..... PAÍS .....  
TELÉFONO FIJO ..... MÓVIL.....  
E-MAIL .....  
FECHA .....

## FORMAS DE PAGO (por orden de preferencia)

1. Domiciliación bancaria: Entidad      Oficina      DC      Nº Cuenta
2. Cheque-Talón Nº ....., adjunto a nombre de Centro Libredón (Revista de Psicología General y Aplicada).
3. Transferencia a Nº C/C: 2080 0162 36 0040006171  
IBAN: ES77 2080 0162 36 0040006171  
CÓDIGO BIC: CAVIES2V
4. Giro Postal
5. Contrarreembolso