www.cliqueapostilas.com.br

Psicología del Deporte
Volúmen I
Fundamentos I

Antonio Hernández Mendo
Coordinador

efdeportes.com
www.efdeportes.com

www.cliqueapostilas.com.br

PSICOLOGÍA DEL DEPORTE (Vol. I): FUNDAMENTOS 1

Antonio Hernández Mendo
(Coordinador)

www.cliqueapostilas.com.br

Copyright
©Antonio Hernández Mendo

Edita
Tulio Guterman (http://www.efdeportes.com)

Diseño y Maquetación
Miguel Coranti
libros@efdeportes.com

ISBN 987-43-5726-6

Buenos Aires, marzo de 2003

Reservados todos los derechos. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 53-bis del Código Penal vigente, podrá ser castigado con penas de multa y privación de libertad quien reprodujese o plagiase, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte, sin la preceptiva autorización.

www.cliqueapostilas.com.br

Antonio Hernández Mendo (coord.)

"...y que una de las mayores [tentaciones del demonio] es ponerle a un hombre en el entendimiento que puede componer e imprimir un libro con que gane tanta fama como dineros y tantos dineros como fama; y para confirmación desto, quiero que en tu buen donaire y gracia le cuentes este cuento:

Había en Sevilla un loco que dio en el más gracioso disparate y tema que dio loco en el mundo, y fue que hizo un cañuto de caña puntiagudo en el fin, y en cogiendo algún perro en la calle, o en cualquiera otra parte, con el un pie le cogía el suyo, y el otro le alzaba con la mano, y como mejor podía le acomodaba el cañuto en la parte que, soplándole, le ponía redondo como una pelota; y en teniéndole de esta suerte, le daba dos palmaditas en la barriga y le soltaba, diciendo a los circunstantes, que siempre eran muchos: '¿Pensaran vuestras mercedes ahora que es poco trabajo hinchar un perro?'. ¿Pensará vuestra merced ahora que es poco trabajo hacer un libro?"

-Miguel de Cervantes. Prólogo al lector. Segunda parte del Ingenioso caballero don Quijote de la Mancha.

www.cliqueapostilas.com.br

Relación de Autores

Myriam Alvarez Alvarado. Licenciada en Psicología por la Universidad de Salamanca Especialidad en Empresa. Diplomada en Psicología de Empresa y RRHH por ICADE de Madrid. Actualmente es responsable del Departamento de RRHH de los Centros Comerciales Carrefour en Málaga. En esta misma multinacional ha sido responsable de procesos de formación y selección.

María Teresa Anguera Argilaga. Doctora en Filosofía y Letras (Sección de Psicología), Diplomada en Magisterio, Licenciada con grado en Derecho por la Universidad de Barcelona. Catedrática de Metodología de las Ciencias del Comportamiento en la misma universidad Es autora de *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas* (1978), *Manual de prácticas de observación*. (1983), *La observación en el aula.* (1988), *Metodología observacional en la investigación psicológica*. (1991). Ha sido coordinadora del libro *Observación en Deporte y Conducta Cinésico-Motriz: Aplicaciones* (1999) y de otros cuatro libros de aplicaciones de la metodología observacional en distintos contextos. Actualmente dirige el proyecto *Diseños Observacionales*, (*Grup de Recerca Consolidat 1998*) y el titulado *Desarrollos Metodológicos del Proceso de Evaluación en Contextos Naturales: Una Aplicación en Actividad Física* dentro del Programa Sectorial de Promoción del Conocimiento (Area de la Salud). tanguera@psi.ub.es

Isabel Balaguer Sola. Doctora en Psicología por la Universitat de Valencia. Profesora Titular de Psicología Social y Directora de la Unidad de Investigación de Psicología del Deporte de la Universitat de Valencia. Durante los últimos años su actividad investigadora ha estado centrada principalmente en el estudio de los determinantes psicosociales de los estilos de vida de los adolescentes y en los procesos psicosociales en el deporte. Es autora y directora del libro *Entrenamiento Psicológico en el deporte. Principios y Aplicaciones* (1994). Isabel.balaguer@uv.es

Angel Blanco Villaseñor. Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona. Es profesor Titular de Metodología de las Ciencias del Comportamiento en la misma universidad. Especialista en Teoría de la Generalizabilidad sobre lo que ha publicado diversos trabajos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado en numerosos trabajos de investigación. ablanco@psi.ub.es

Jesús Canto Ortiz. Doctor en Psicología por la Universidad de Málaga. Profesor Titular de Psicología de los Grupos en la misma universidad. Es autor de *Psicología social e influencia* (1994), *Psicología de los grupos* (1998), *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbitos de aplicación y fundamentos teóricos* (2000). Junto con Luis Gómez Jacinto es autor y coordinador de *Psicología Social* (1995), también con este autor y María Isabel Hombrados Mendieta y Manuel Montalbán es autor de *Aplicaciones de la Psicología Social* (1993). jcanto@uma.es

Enrique Cantón Chirivella. Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia. Profesor Titular en la misma universidad. Director Adjunto de la Revista de Psicología del Deporte. Director del Master de Psicología del Deporte organizado por el Colegio Oficial de Psicólogos y la Universidad Miguel Hernández. Secretario General de la Coordinadora Estatal de Psicología del Deporte del Colegio Oficial de Psicólogos de España. Coordinador del libro de Actas del V Congreso de Psicología del Deporte y autor del libro *Motivación y su aplicación al deporte* (1999). canton@uv.es

Juan Correal Naranjo. Licenciado en Educación Física por el INEF de Madrid (Universidad Politécnica). Master MBA por la Escuela Europea de Negocios. Ha dirigido diversos seminarios y encuentros sobre deporte municipal. Ha dictado numerosas conferencias sobre este tema a nivel nacional e internacional. Director del seminario sobre indicadores económicos y de gestión de los servicios deportivos municipales en Andalucía y Castilla la Mancha. Actualmente es el Gerente del Patronato Deportivo Municipal de Benalmádena. juan.correal@navegalia.com

Jaume Cruz Feliú. Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Catedrático de Psicología del Deporte y Director del Máster de Psicología del Deporte de la misma universidad. Director de la Revista de Psicología del Deporte Es autor de *Psicología del Deporte* (1997). Es coautor con Joan Riera de *Psicología del Deporte: aplicaciones y perspectivas* (1991) y con Guillermo Pérez y Josep Roca de *Psicología y Deporte* (1995). Jaume.Cruz@uab.es

José Luis Domínguez Rey. Profesor Titular de Psicología de las Organizaciones. Responsable del Seminario de Estudios de Psicología Aplicada a Organizaciones Deportivas. Miembro de la Comisión Académica del Curso de Especialización en Psicología del Deporte y de la Actividad Física (Univ. Santiago). Vocal de la Junta Rectora del Colegio Oficial de Psicólogos de Galicia. psdominguez@usc.es

www.cliqueapostilas.com.br

Amparo Escartí Carbonell. Doctora en Psicología por la Universitat de Valencia. Profesora titular de Psicología Social del deporte en la misma universidad. Los temas de sus investigaciones se encuentran relacionados con el análisis de los aspectos psicológicos y sociales de la práctica deportiva en la infancia y la adolescencia. Es autora de diversos trabajos en revistas nacionales e internacionales. En la actualidad es editora del Area de Psicología Social del deporte de la Revista de Psicología Social Aplicada. También es miembro del comité editorial de la revista de Psicología del deporte. amparo.escarti@uv.es

Alfredo Fierro Bardají. Catedrático de Psicología de la Personalidad en la Universidad de Málaga. Autor de varios libros entre los que destacan: *Manual de Psicología de la Personalidad* (1996) y *Sobre la vida feliz* (2000). fierro@uma.es

Carlos Fierro Hernández. Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha publicado sus trabajos en diferentes revistas nacionales e internacionales. Actualmente participa en diversos proyectos de investigación de la Universidad de Málaga. Miembro del grupo EUDEMON. Ex-jugador de baloncesto. cfierro@uma.es

Oscar Garay Plaza. Licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad del País Vasco. Profesor de Tenis en el Instituto Vasco de Educación Física de la misma universidad. Entrenador Nacional de Tenis y Árbitro Nacional.

María Dolores González Fernández. Licenciada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Grado de Licenciada en la Universidad de Santiago de Compostela. Es miembro de la comisión de Psicología del Deporte del Colegio de Psicólogos de Galicia. Ex-atleta internacional.

Jesús García Barrero (†). Master en Psicología del Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciado en Psicología por la Universidad de Oviedo. Psicólogo de la Selección Olímpica de Fútbol, ganadora de la medalla de oro de Barcelona'92. Profesor de la Escuela Asturiana de Entrenadores de Fútbol. Psicólogo del Sporting de Gijón S.A.D.

Miguel Ángel García Martín. Doctor en Psicología por la Universidad de Málaga. Codirector del Curso de Expertos en Psicología Comunitaria y profesor de Servicios Sociales en esa misma universidad. mgarcia@uma.es

Alex García Mas. Doctor por la Universidad de las Islas Baleares. Profesor Titular de Psicología del Deporte en esta misma universidad. Director Adjunto de la Revista de Psicología del Deporte. dpsagm0@clust.uib.es

Luis Gómez Jacinto. Doctor en Psicología por la Universidad de Málaga. Catedrático de Psicología Social y director del Departamento de Psicología Social de esta misma universidad. Es autor y coordinador de *Psicología Social* (1995) con Jesús Canto Ortiz. También con este autor y con María Isabel Hombrados Mendieta y Manuel Montalbán es autor de *Aplicaciones de la Psicología Social* (1993). jacinto@uma.es

Tulio Guterman. Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Director de la revista digital argentina *Lecturas: Educación Física y Deportes* (http://www.efdeportes.com). Es autor de *Informática y deporte* (1998). tulio@efdeportes.com tulio@2vias.com.ar

Antonio Hernández Mendo. Doctor en Psicología por la Universidad de Santiago de Compostela. Master en Psicología del Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Titular de Psicosociología del Deporte en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Ha sido Profesor de Enseñanza Secundaria en el área de Educación Física. Es autor del libro *El biofeedback en la rehabilitación de lesiones deportivas* (1995). Es coautor con Raúl Ramos Pollán del libro *Introducción a la informática aplicada a la Psicología del Deporte* (1996). Ha dirigido y dirige varias tesis doctorales y participa en varios proyectos de investigación nacionales e internacionales. mendo@uma.es

Florencio Jiménez Burillo. Catedrático de Psicología Social en la Universidad Complutense de Madrid.

Rosana Llanes Lavandeira. Master en Psicología del Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada en Psicología por la Universidad de Oviedo. Ha sido psicóloga del Sporting de Gijón S.A.D. Actualmente es psicóloga de los equipos base del Oviedo F.C. Profesora de la Escuela Asturiana de Entrenadores de Fútbol. Pertenece al Consejo Editorial de la Revista de Psicología del Deporte.

Juan Carlos Maestro Arcos. Licenciado en Educación Física por el INEF de Madrid. Master MBA por la Escuela Europea de Negocios. Director de Actividades del Patronato Deportivo Municipal de Benalmádena (Málaga). Autor del libro *El camino hacia el Liderazgo. En busca de tu estrella polar* (1998). jc.maestro@teleline.es

www.cliqueapostilas.com.br

Gonzalo Marrero Rodríguez. Doctor por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Escuela Universitaria del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Actualmente desempeña su labor como Vicerrector de Estudios y Calidad de Vida en esta universidad. Es autor de *Psicología y Deporte* (1989) y de *Motivos, Motivación y Deporte* (1999) junto con José Martín-Albo Lucas y Juan Luis Núñez Alonso. vecd@empresariales.ulpgc.es

José Martín Albo Lucas. Doctor por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Profesor Titular del área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesor de Aprendizaje Motor en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Es autor de *Motivos, Motivación y Deporte* (1999) junto con Gonzalo Marrero Rodríguez y Juan Luis Núñez Alonso. jmartin@dps.ulpgc.es

Clara Martínportugués Goyenechea. Doctora en Psicología por la Universidad de Málaga. Profesora de Psicología ambiental en esta misma universidad. Ha sido co-directora del Curso de Experto Universitario en Psicología Comunitaria. cmartimportu@uma.es

Félix Moral Toranzo. Profesor de Psicología Social de la Comunicación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga. fmoral@uma.es

Verónica Morales Sánchez. Profesora de Psicología del Consumo y del Marketing en la Facultad de Psicología y de Psicología del Trabajo en la Escuela de Relaciones Laborales de la Universidad de Málaga. Autora de diversos trabajos en estas áreas. vomorales@uma.es

Juan Luis Núñez Alonso. Doctor por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Profesor Titular de área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesor de Psicología de la Competición en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Es autor de *Motivos, Motivación y Deporte* (1999) junto con Gonzalo Marrero Rodríguez y José Martín-Albo Lucas. jnunez@dps.ulpgc.es

Yolanda Pastor Ruiz. Doctora en Psicología por la Universitat de Valencia. Profesora Asociada de Psicología Social de la Universidad Miguel Hernández de Elche (Alicante). Su área de especialización e investigación han sido los estilos de vida saludables, el deporte y el autoconcepto en la adolescencia. ypastor@umh.es

Regino Palmer Aparicio. Licenciado en Psicología. Master en Psicología del Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor en este mismo master. Responsable de la Consulta Experimental de Psicología Deportiva del Patronato Deportivo Municipal de Coslada (Madrid).

Manuel Pelegrina del Río. Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesor de EGB en excedencia. Profesor titular del Área de metodología de las Ciencias del Comportamiento. Imparte clases de Metodología Experimental, Análisis Multivariante II y Técnicas de Investigación Psicosocial en la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Ha impartido cursos en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Ramón LLull. Ha publicado diversos libros y artículos de ámbito nacional e internacional principalmente sobre metodología, detección de señales y memoria de reconocimiento. En la actualidad participa en diversos proyectos de investigación subvencionados. pelegrina@uma.es

Diana Pons Cañaveras. Doctora en Psicología por la Universitat de Valencia. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos psicológicos de la Universitat de Valencia. Sus intereses principales de investigación son la ansiedad y el bienestar psicológico. Diana.Pons@uv.es

Jesús Roca Hernández. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por el INEF de Madrid. Premio al rendimiento académico de mejor primer ciclo. Master en Gestión y Dirección Deportiva por la Universidad de Málaga. Experto en administración y gestión de instalaciones y entidades deportivas por la Universidad Complutense de Madrid. Diplomado en Fisioterapia y Experto en Terapia Manual Osteopática por la Universidad de Málaga Funcionario de Carrera del Cuerpo Superior Facultativo de la Actividad Física y del Deporte. Responsable de Formación del Instituto Andaluz del Deporte. jroca@ctd.junta-andalucia.es

Marcos Ruiz Soler. Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona y analista informático por *Europe Company Corporation*. Desde 1991 es profesor titular del área de Metodología de las ciencias del comportamiento en la Universidad de Málaga y en la actualidad director de varios proyectos subvencionados de investigación. Sus trabajos

www.cliqueapostilas.com.br

se orientan al estudio experimental de los procesos visuales y a su modelización matemática y computacional. ruizsoles@uma.es

Jesús San Martín García. Doctor en Psicología por la Universidad de Málaga. Profesor titular de Psicosociología del ocio y del turismo en la misma universidad. Es autor del libro *Psicosociología del ocio y del* turismo (1997). sangar@uma.es

Mª Carmen Sánchez Gombau. Doctora en Psicología por la Universidad de Valencia. Presidenta de la Asociación de Psicología del Deporte de la Comunidad Valencia (APECVA). Especialista en el área de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Profesora del Master de Psicología del Deporte del Colegio Oficial de Psicólogos y la Universidad Miguel Hernández. msangom@alumni.uv.es

www.cliqueapostilas.com.br

SI...

Si puedes mantener la cabeza en su sitio
cuando todos la pierden -y te culpan por ello-.
Si confías en ti cuando los otros
desconfían -y les das la razón-.
Si puedes esperar sin cansarte,
Si no mientes cuando te vienen con mentiras
ni odias a los que te odian y, aún así,
no te las das de santo ni de sabio.

Si sueñas, sin llegar a ser esclavo de tus sueños.
Si piensas, pero no te conformas con pensar.
Si te enfrentas al triunfo y al fracaso
y das el mismo trato a esos dos impostores
Si soportas que tuerzan tus palabras
para embaucar con ellas a los tontos
Si se rompen las cosas a las que has dedicado tu existencia
y te agachas a rehacerlas.

Si juntas todas tus ganancias para jugártelas a cara o cruz,
y pierdes
y vuelves a empezar de nuevo, una vez más,
sin mencionar siquiera lo perdido.
Si tu corazón, tus músculos, tus nervios
cumplen incluso cuando ya no son
lo que eran, y resistes cuando ya no te queda
sino la voluntad de resistir.

Si hablas con multitudes sin perder la honradez
y paseas con reyes sin perder la humildad,
Si no pueden hacerte daño tus enemigos
-tampoco tus amigos- y todo el mundo cuenta
contigo -pero no en exceso-;
Si no desaprovechas ni un segundo
de cada minuto de carrera,
la tierra y cuanto en ella existe es para ti;
y serás, al fin, todo un hombre, hijo mío.

-Ruyard Kipling

www.cliqueapostilas.com.br

A los que se fueron
- Avelino, Francisca, Cayetano, Juanjo, Paco, Mercedes, Begoña, Emilio y Elena-
y dejaron, por siempre, su recuerdo en mí.

A los que están cerca,
Verónica, Alfredo, Manolo y Marcos
-aunque no lo sepan-
y van dejando su huella.

También para los que están cerca, en el corazón, y lejos, en la distancia,
Roi, Tere, Manolo, Inma, Cristina, Laura y Esther

www.cliqueapostilas.com.br

Agradecimientos

Antes de comenzar debo pedir disculpas por apropiarme de estos agradecimientos –con alevosía y descampado- pero no me he podido sustraer al empuje de mis viejos recuerdos.

Hacer cumbre es el logro de un equipo, de los compañeros de cordada, de los que esperan en el campo base, de los *sherpas*, de los que aguardan -expectantes- en casa, de los que creyeron en nuestro proyecto, de aquellos que lo financiaron, incluso del desconocido que nos alienta en el anonimato.

Esta cumbre ha sido posible gracias a los compañeros, amigos y grandes profesionales que han participado, en todos y cada uno de los distintos capítulos, construyendo, con su esfuerzo, estos libros. Sin su valiosísima aportación la llegada a *Itaca* hubiera sido imposible. Gracias a ellos que han sido la cordada, el aliento, la intendencencia... lo han sido y lo son... todo, en este, **su libro**. A los compañeros que nos dejaron demasiado pronto, Jesús García Barrero y a los que están allende los mares, Tulio Guterman, difundiendo libre y solidariamente la cultura y el conocimiento a través de la red. También para los compañeros de la Universidad de Valencia que han aportado su larga experiencia y valía en esta área, Amparo Escartí Carbonell, Isabel Balaguer Sola, Yolanda Pastor Ruiz, Enrique Cantón Chirivella, Mª Carmen Sánchez Gombau y Diana Pons Cañaveras. Los compañeros de la Universidad de Las Palmas aportaron su visión primigenia e importante, Gonzalo Marrero Rodríguez, José Martín Albo Lucas y Juan Luis Núñez Alonso. La Universidad de las Islas Baleares realizó su aportación a través del profesor y amigo Alex García Mas. José Luis Domínguez Rey y María Dolores González Fernández, amigos imborrables, de la Universidad de Santiago de Compostela aportaron sus investigaciones. Especialmente a Rosana Llanes Lavandeira por que se del esfuerzo, físico y emocional, que le ha supuesto escribir su capítulo. A Regino Palmer Aparicio, del Máster de Psicología del Deporte de la UAM, por revivir pasadas experiencias compartidas. A Juan Correal Naranjo y Juan Carlos Maestro Arcos del Patronato Deportivo de Benalmádena (Málaga) por sus aportaciones y por las oportunidades que nos han brindando. También a Oscar Garay Plaza del IVEF del País Vasco por su disposición y su buen quehacer. A Jesús Roca Hernández del Instituto Andaluz del Deporte y a Myriam Alvarez Alvarado por su valiosa aportación. A Carlos Fierro Hernández de la Universidad Autónoma de Madrid por el esfuerzo de su trabajo. Y finalmente a mis compañeros y amigos de la Universidad de Málaga por su disposición, Verónica Morales Sánchez, Alfredo Fierro Bardají, Jesús Canto Ortiz, Clara Martinportugués Goyenechea, Luis Gómez Jacinto, Miguel Angel García Martín, Manuel Pelegrina del Río, Jesús San Martín, Félix Moral Toranzo y Marcos Ruiz Soler.

Agradecer la amable disposición mostrada en todo momento por Florencio Jiménez Burillo y Jaume Cruz Feliú para colaborar en una de las partes más difíciles de un libro -espejo de sus contenidos- el Prólogo y la Introducción.

Al redactar el tercer capítulo sobre Influencia Social, y escribir sobre escalada has venido a mi recuerdo, tú, el amigo con el que corrí y que me enseño a escalar en nuestra época en el pirineo ilerdense. También va por ti Manuel. Los dioses de las alturas del *Hidden-Peak*, en el Himalaya, no permitieron que su mejor escalador les abandonase después de conquistarlos:

> *"De las montañas emana una fuerza que nos llama hacia sus dominios, y allí están, para siempre, nuestros amigos, cuyas almas grandes soñaron con las alturas. No olvidéis a los montañeros que no han vuelto de las cumbres" (Anatoli Bukreev, 1997)*[1]

Las consecuencias tienen sus causas, a veces, lejanas en el tiempo. Por esto, a los que hicieron fraguar, hace años, en Salamanca, mi pasión, a los que pusieron en mi alma la semilla de la "locura" del deporte, un deporte -el de entonces- sin medios ni recursos pero cuajado de imaginación. A Enrique Algueró, primer entrenador de una ilusión, y a Luisa, de ellos aprendí a paladear el sabor del coraje y de la tenacidad. También a Carlos Gil Pérez, Alvaro González, José Luis Sánchez Paraíso, Agustín Pérez Cordovilla, Antonio Sánchez Marcos y Gabriel Franco en ellos descubrí la constancia, el empeño personal y otras perspectivas del deporte.

Con mis compañeros de entrenamiento descubrí el placer de correr, de saborear el aire seco y ardiente de la llanura salmatina, el ahogo de la respiración entrecortada, a soportar el dolor del último tirón en los metros finales. A

[1] Inscripción dedicada a Ervand Ilinski, instructor del Club Deportivo Militar, Alma Ata, Kazajstán. Yo lo dedicó a la memoria de **Manuel Álvarez Díaz**, Teniente de la Escuela Militar de Montaña, con quien compartí y departí duros y gratos momentos en Talarn-Tremp (Lleida). Manuel sufrió un accidente el día 17 julio de 1996, después de hacer cumbre el día 11 en compañía de Alfonso Juez Reollo, en el *Hidden-Peak* (G1) en la cordillera del Karakorum en el Himalaya pakistaní, parte de este libro va por y para él... por todo lo que hemos compartido tu, yo y el destino. La cita pertenece al libro de Anatoli Bukreev y G. Weston DeWalt (1997). *Everest 1996. Crónica de un rescate imposible*. Madrid: Desnivel.

www.cliqueapostilas.com.br

Víctor, Carmina y Guti (in memorian) por esos maravillosos años. A Gerardo Prieto Adanez, Marceliano Ruiz Santos, Gerardo e Ignacio Trujillano, Francisco Ramos, Angela Domínguez Salgado, Rosa Colorado Luengo, Pascual Sánchez Íñigo, Abel Flores Villarejo, Honorato Hernández y Teresa Recio porque en ellos aprendí la valentía y el arrojo. A José María Rozas Lorenzo, Javi Torres, Francisco J. Mata, Isidoro Martín Gayte, Luis Puerto, Jesús Mª Hernández Hernández "Chache", Miguel Angel Rivero Rojas, Manuel Pérez Ayuso, Juan Martínez Pérez Zaballos, Francisco Rodríguez "Olímpico" y Lucio Rodríguez, por los kilómetros, las series, los viajes, los nervios, los calentamientos, los triunfos y también... por aquellos que fueron menos triunfos.

En Salamanca descubrí -con una ingenuidad cuajada de empeño y entusiasmo- la importancia del grano de arena en la reconquista por la perdida democracia. A los compañeros con los que colabore -saboreando nuestra recobrada libertad- en la puesta en marcha de una novedosa y utópica visión de la actividad física y del deporte, la animación deportiva y cultural, que acabó cuajando en aquella ya lejana Asociación Cultural de Animación Deportiva (A.C.A.D.).

Mis últimos kilómetros, como atleta, intente quemarlos en La Coruña junto con profesionales como Santiago Piñeiro, Raimundo Fernández, Manuel Vázquez Toja, Vicente Veiga Doldan y Emilio Rogel que luchaban porque el atletismo siguiese vivo. A los compañeros con los que compartí esos últimos años de entrenamiento, por su aliento. También a José Luis Torrado *"O Bruxo"* que me permitió salir del túnel oscuro del dique seco.

Aprender y enseñar son dos facetas de un mismo proceso. A los compañeros de profesión Javier Rivas, Pepe González, Celia López Hernández, Fernanda del Pulgar Piñón, Carlos Alberto Aragundi, Isabel Lorenzo y Manuela Pérez por todo lo que aprendí de ellos. A los alumnos de los diferentes colegios e institutos donde depare, con ellos aprendí como transmitir el amor a la actividad física y el deporte, sus valores y estilos de vida.

Mi agradecimiento a los deportistas Juan Pedreira, Marta Rebolledo Lemus, Angeles Barreiros, Raimundo Fernández (*jr.*), Julián Sotelo, Gonzalo Barrios, Felipe Murga, Leonardo Piñeiro, Francisco Costoya, José Pérez Mosquera, Fátima Paz, Anne Midle, Andrés Díaz, Antonio Ortiz, Carmen Collado y Dana Cervantes que me convirtieron –y aún siguen haciéndolo- en psicólogo del deporte. También a los distintos equipos deportivos con los que colabore.

No puedo dejar de agradecer a mis compañeros del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Málaga, su apoyo para permitir que siga trabajando en *aquesta* "locura" del deporte.

A los que me enseñaron, por primera vez, con paciencia y su propio ejemplo, el oficio de investigar, Miguel Angel Simón López y Manuel Peralbo Uzquiano de la Universidad de A Coruña, por siempre.

A Guillermo Gorospe, Julen Castellano, Oscar Garay, Verónica Morales, Esther Forteza, Asier Zubillaga, Luis Mari Souto, Ernesto Ruiz, Fina Maíz, Javier de Miguel, Juan Miguel Sánchez y Maribel Molina por confiarme la responsabilidad de dirigir sus caminos y sus esfuerzos por los intrincados y bellos senderos de la investigación. También a Genoveva que junto a Maribel, Anastasia e Irene han soportado –estoicamente- con paciencia, mis manías, mis angustias, mis miedos y también... mis malos humores, por el trabajo duro y engorroso de cada día... ¡gracias!

Para mis compañeros de Barcelona que han conseguido que la distancia sea un espejismo. A María Teresa Anguera -empeño de humanidad y conocimiento-, para Ángel Blanco -amigo de las vanguardias y de sus amigos- y a José Luis Losada -compañero entrañable, siempre- por acogerme y enseñarme. También por su valiosa aportación en el libro.

Para Alfredo Espinet -a pesar y por encima de todo y de todos- por recordarme continuamente los valores importantes, por los soliloquios, los dúos, las metáforas, las viejas canciones y por la sensibilidad y sinceridad de su amistad, y porque además continuamente me transmite, con ávida agudeza, el valor de la ciencia y de las cosas sin prisa, bien hechas... ¡gracias compañero!

Para Verónica M.S. –por todos sus inestimables valores-, también para Ana y Vero –pequeñas amigas- por haberme regalado la cotidianidad de su presencia. Para ellas, por haber estado detrás, a la sombra, restañando mis heridas y facilitando que pudiera avanzar... por todo lo que de ellas aprendí, por lo que me transmitieron... por su felicidad vital... por y para siempre.

Para Roi, permanente ilusión y pensamiento, porque el deporte -que descubrió junto a mí y que nos ha mantenido unidos- lo siga haciendo a pesar de la distancia y los inconvenientes; para que su práctica le transmita adecuadamente los valores de la vida...intensa y bella.

www.cliqueapostilas.com.br

El pasado siempre nos traiciona con sus anaqueles perdidos y polvorientos. Para todos aquellos que por mor de mi mala memoria he olvidado en el tiempo pero que están siempre presentes en mi corazón. Para estos y aquellos, para los nuevos y viejos amigos, para todos aquellos que en el transcurso del tiempo dejaron su huella en mí les ofrezco *ad infinitum* mi amistad sincera y solidaria.

"Ve, pues, y con tus elocuentes palabras, y con lo que se necesita para sacarle de su apuro, auxíliale también"

-Dante Alighieri, Canto II, La Divina Comedia.

www.cliqueapostilas.com.br

Só a palabra vale. Unicamente
ela ilumina o mundo,
dalle claridade ás cousas
e fai nídia e intelixibel
a confusa escuridade do noso
ser, mortal e indeciso.
Todo muda. Somente a palabra
permanece, na súa infinitude,
se leva dentro de si a chama
que un día queimou, con
lúcida paixon e con verdade,
a desolada flor da nosa vida

Solo la palabra vale. Unicamente
ella ilumina al mundo,
le da claridad a las cosas
y hace nítido e inteligible
la confusa oscuridad de nuestro
ser, mortal e indeciso.
Todo cambia. Solamente la palabra
permanece, en su infinitud,
llevándose dentro de sí la llama
que un día quemó, con
lúcida pasión y verdad
la desolada flor de nuestra vida

-Manuel María: Ode á belleza da palabra en *As lúcidas lúas de Outono*

www.cliqueapostilas.com.br

Índice

PRÓLOGO
Florencio Jiménez Burillo. *Universidad Complutense de Madrid* PAG. 16

INTRODUCCIÓN
Jaume Cruz Feliú. *Universidad Autónoma de Barcelona* PAG. 18

1. LA PSICOLOGÍA SOCIAL EN EL DEPORTE
Antonio Hernández Mendo. *Universidad de Málaga.* PAG. 21

2. CONFIGURACIÓN HISTORICA DE LA PSICOLOGIA SOCIAL DEL DEPORTE.
Amparo Escartí Carbonell. *Universidad de Valencia* PAG. 32

3. INFLUENCIA SOCIAL EN LOS CONTEXTOS DEPORTIVOS
Antonio Hernández Mendo. *Universidad de Málaga.* PAG. 53

4. GRUPOS Y DEPORTE
Jesús Canto Ortiz. *Universidad de Málaga.* PAG. 72

5. SOCIALIZACION DEPORTIVA.
Amparo Escartí Carbonell. *Universidad de Valencia* PAG. 88

6. LA COHESIÓN EN LOS GRUPOS DEPORTIVOS
Jesús Canto Ortiz
Antonio Hernández Mendo
Universidad de Málaga. PAG. 104

www.cliqueapostilas.com.br

Prólogo

Florencio Jiménez Burillo
Universidad Complutense de Madrid

Solamente sus amistosos sentimientos -además de una compartida e inveterada afición al deporte- pueden explicar la petición del profesor Hernández Mendo de prologar este libro. Y quiero yo complacer tan afectuosa solicitud hilvanando algunos comentarios sobradamente conocidos por lo demás.

Desde hace al menos cuarenta años, sin entrar ahora en antecedentes más remotos, el deporte viene siendo objeto de un sostenido e intensísimo análisis multi-pluri-inter-disciplinar por parte de las ciencias naturales, las ciencias sociales e incluso por la filosofía -por ejemplo, el texto de P. Weiss *"Sport: a phylosophical inquiry"*.

Así desde la Historia, autores hay que especulan acerca de posibles y aún probables "competiciones deportivas" de nuestros ancestros en levantamiento de pesos y lanzamientos de piedras hace cuarenta mil años. Más fiables parecen las deducciones extraídas a propósito de un grabado en la roca descubierto en Bssovyledki (antigua URSS) acerca de la práctica del esquí hace diez mil años. Y desde luego, mucho más cercanamente a nosotros, hace "tan solo" tres mil años se celebraban al parecer encuentros "internacionales" de lucha en Egipto y por esos mismos tiempos en México practicaban el baloncesto. También es sabido que en el año 2967 (a.C.) el emperador chino Huango jugaba al fútbol, aunque las crónicas lamentablemente no precisan en qué posición.

Por otra parte desde la Antropología cultural utilizando datos del *Human Relations Area Files* se han investigado las interesantes relaciones existentes en las culturas primitivas entre clima, organización económica, tipo de estratificación social y deportes diversos. Se pone así de relieve la "funcionalidad" entre deporte y cultura, evidente por ejemplo en la Grecia clásica, en su utilización de destrezas militares y guerreras en las pruebas de atletismo.

Insiste este tipo de estudios en el carácter sagrado que el deporte incorporaba entre nuestros ancestros. Sacralidad, ciertamente manifiesta de nuevo en las olimpíadas griegas y todavía en la edad media. Más discutible, sin embargo, es si hay una completa ruptura entre el deporte antiguo y el moderno. Pues algunos especialistas encuentran en las prácticas deportivas actuales la presencia de primitivos rituales mágicos -tocar el césped al saltar al campo- y, desde luego, religiosos. Cada deporte, escribe Harry Edwards, tiene su panteón de dioses y de santos, celebra concilios transmitidos por sus escribas (los periodistas), guarda sus reliquias (los Trofeos) y posee sus catedrales (Wimbledon). Y textos como "*Gods and games: toward a theology of play*" o "*The joy of sports*" contemplan juego y deportes como una suerte de religión natural que da sentido a la existencia y funda lazos comunitarios.

Como quiera que sea parece haber bastante acuerdo en que es durante el Siglo XX cuando emerge el deporte moderno. Justamente, el siglo en que también surgen las ciencias sociales, eventos ambos sobrevenidos en unos tiempos de revoluciones económicas, políticas y sociales. La sociedad industrial nacida primero en Inglaterra era un nuevo tipo de organización social, estructuralmente definido por la mecanización del trabajo, la urbanización, el crecimiento de la población, etc. y sus concomitantes efectos sociopsicológicos de rupturas de las estructuras tradicionales de parentesco, alienación, explotación, y exigencia de identidades e identificaciones. Todo lo cual, décadas después, dará lugar a la denominada "sociedad de masas", con sus nuevas demandas de salud, bienestar, consumo y, claro está, ocio.

Durante bastantes años las ciencias sociales y el deporte discurrieron separadamente cada uno por su camino. Poco a poco, sin embargo, se produce un acercamiento entre ambos (Aristóteles y la ética calvinista suelen repartirse las culpas del tradicional desinterés de las ciencias por el deporte). De modo que, ya en plena "sociedad del ocio", los sociólogos disponían de una relativamente considerable bibliografía sobre sociología del deporte recogida en publicaciones ya clásicas como *"The sociology of sport: a trend report and bibliography"* de Gunter Lüschen, *"Sociology of sport: an overview"* de Snyder y Spreitzer, o el texto editado por Lüschen y Sage *"Handbook ofsocial science sport"* , además de la revisión del *"Annual review of Sociology"* /(1980).

En cuanto a la Psicología, en las páginas que siguen el lector encontrará cumplida información. Se suele aceptar que una disciplina está académicamente institucionalizada cuando satisface criterios tales como publicar revistas y manuales de la especialidad, impartir cursos universitarios, celebrar congresos, etc. Quienes la profesan, asimismo, se ven y son vistos por los demás como cultivadores de ese saber. Si esto es así, es evidente que la Psicología del deporte cumple esas condiciones. Otra cosa es, naturalmente, que el pluralismo, y desde luego la polémica, sea manifiesto en los ámbitos epistemológicos, metodológico-técnico y sustantivo de la disciplina, como, por lo demás, no podría ser de otra manera. En este orden de cosas, hay que dejar a los especialistas que discutan si la

www.cliqueapostilas.com.br

Psicología del deporte, ya que no disciplina "compacta" todavía, es, por ahora, "difusa" o "posible" por emplear la conocida jerga de Toulmin.

Tal y como aconteció en otros países de nuestro entorno, el deporte moderno fue surgiendo en España durante bs últimos años del XIX. Desde 1883 al menos "teóricamente" (Fusi) la gimnasia era obligatoria en los institutos de segunda enseñanza y en las escuelas normales. En 1890 se celebró el primer campeonato nacional de ciclismo de fondo en carretera, y en Riotinto, unos jóvenes ingenieros -ingleses precisamente- crean el *Huelva Recreation Club* en 1889. Diez años después se fundará el Fútbol Club Barcelona. A partir de entonces se suceden los acontecimientos: subcampeonatos de fútbol en los juegos olímpicos de 1920, primer campeonato de liga -ganado por el Barcelona- en 1928, creación de la Federación española de atletismo en 1918, aparición del primer diario deportivo -el Excelsior, en Bilbao- en 1924, etc. Y luego tras la dictadura franquista con su ignominiosa manipulación del deporte, el resurgimiento en un sentido, de las ciencias sociales y, por tanto, la posibilidad de investigar el deporte desde esas disciplinas.

Los autores del libro que tiene el lector en sus manos son continuadores de los admirables esfuerzos de cuantos han venido estudiando el deporte desde la perspectiva científico-social en España: Cagigal, Cazorla, Cerezo, Cruz, García Ferrando, Riera, Verdú y algunos otros más. Los especialistas, pero también las personas simplemente interesadas, aprenderán mucho en este texto en el que encontrarán múltiples ejemplos de buen quehacer académico junto a las más acrisoladas virtudes epistémicas; además de una excelente panorámica del "estado del arte" en la disciplina.

Antes de concluir, un par de consideraciones finales arriesgando mostrar mi falta de competencia en el asunto, pero dichas con la mejor intención. En sucesivas reediciones de este texto, o en otras publicaciones futuras, podría ser interesante analizar las relaciones entre los conceptos de juego y deporte, objeto por cierto, de debate entre especialistas tan conocidos como Lüschen, Singer o Magnane. Piénsese al respecto en los sutiles matices, no fáciles de verter al castellano, existentes en los vocablos *play-game-sport.* Todo lo cual sin duda podría contribuir a una adecuada tipología del deporte y el juego despejando las actuales ambigüedades.

Y en segundo lugar, sería bueno llevar a cabo un análisis crítico no tanto del deporte como tal, sino de sus usos económicos, políticos y sociales en la senda trazada por autores tan celebrados como Brohm, Tutko, Riodan, etc. Siendo evidente la manipulación del deporte por los Totalitarismos, sería oportuno poner muy de relieve que también en los regímenes democráticos el capital y el Estado lo utilizan manipuladoramente.

Todo esto, y muchas cosas más, naturalmente, quedan por hacer. Son los poderes públicos los que deben suministrar los medios para que la investigación científico-social del deporta alcance entre nosotros unos adecuados niveles de excelencia. Porque investigadores hay, y altamente competentes. Los autores de este libro constituyen la mejor prueba de ello.

Madrid, febrero de 2002

www.cliqueapostilas.com.br

Introducción

Jaume Cruz Feliu
Universidad Autónoma de Barcelona

La psicología del deporte es todavía una disciplina joven que en la mayoría de países obtuvo su reconocimiento oficial en 1965, a raíz de la celebración en Roma el *I Congreso Mundial de Psicología del Deporte*. En el ámbito de la psicología, una asociación científica tan importante como la *American Psychological Association* no creó la división 47 - *Exercise and sport psychology*- hasta el año 1986.

En España, las primeras contribuciones a la psicología del deporte las realizaron tres profesionales que trabajaban en campos próximos a la psicología: el filósofo y doctor en educación física José María Cagigal (1962, 1963) el pedagogo Josep Roig Ibañez (1964) y el psiquiatra Josep Ferrer Hombravella (1965). Estos pioneros de la psicología del deporte jugaron un papel importante en el éxito del *I Congreso Mundial de Psicología del Deporte,* en la fundación de la *International Society of Sport Psychology (ISSP*) y en la organización del *III Congreso Mundial de Psicología del Deporte* en el INEF de Madrid, en 1973. Sin embargo, tuvieron que pasar algunos años para que los psicólogos españoles vieran el deporte como un campo de trabajo profesional.

Tal como he señalado en un trabajo previo (Cruz y Riera 1991), durante los años setenta la psicología del deporte surgió, básicamente, de la demanda de conocimientos psicológicos por parte de los profesionales de la educación física y de las necesidades de los deportistas de alta competición, mientras que en esos años eran pocos los psicólogos que consideraban el deporte como un ámbito nuevo de investigación y aplicación. Esta situación explica que, hasta fechas recientes, la mayor parte de investigación sobre psicología del deporte se haya llevado a cabo en las facultades de Educación Física. Además, en la década de los setenta, tal como resume muy acertadamente Riera (1985), se produjo una doble desconexión: a) entre la psicología del deporte y la propia psicología; y b) entre lo que los llamados psicólogos del deporte investigaban y lo que las personas que trabajaban en el campo de la educación física y el deporte necesitaban.

En la década de los ochenta, la psicología del deporte se estudia en las nueve facultades de Educación Física existentes en España y en algunas de Psicología. Asimismo, se celebra el I *Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (Barcelona, 1986), y en el II Congreso Nacional (Granada, 1987) se constituye la Federación Española de Asociaciones de Psicología del Deporte, que agrupa a las diferentes asociaciones autonómicas, tratando de coordinar el intercambio de experiencias y la comunicación científica mediante la celebración de congresos y la publicación de la *Revista de Psicología del Deporte,* fundada en 1992. Así pues, se puede afirmar que la psicología del deporte obtiene su reconocimiento institucional en España en esa década.

En los últimos veinte años, también han aumentado las obras de autores españoles en el ámbito de la psicología de la actividad física y el deporte. Dichas publicaciones abarcan temas que van desde el tiempo de reacción (Roca, 1983b), el desarrollo y el aprendizaje motor (Oña, 1987, 1994; Roca, 1983a y Ruíz Pérez, 1987, 1994, 1995), el aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas (Riera,1989), hasta la psicología del deporte en general (Cruz, 1997; Cruz y Riera, 1991; Garcés de los Fayos, 1997; Gil y Delgado, 1994, Lorenzo, 1992; Marrero, 1988; Palmi, 1984; Pérez, Cruz y Roca, 1995 y Riera, 1985). En los últimos años empiezan a publicarse libros sobre aspectos más concretos de la psicología del deporte como el entrenamiento psicológico (Balaguer, 1994; Buceta, 1998, De Diego y Sagredo, 1992; Gil, 1991 y Mora, García, Toro y Zarco, 2000), las lesiones (Buceta, 1996), la metodología observacional y las aplicaciones informáticas a la psicología del deporte (Anguera, 1999; Hernández Mendo y Ramos, 1996), las actitudes de las niñas y adolescentes ante el deporte (Garcés de los Fayos, 1995), o los beneficios de la actividad física para la salud (Blasco, 1994; Capdevila, 2000 y Sánchez Bañuelos, 1996).

A este amplio panorama de publicaciones se añade la obra *Psicología del deporte: fundamentos y aplicaciones*, coordinada por Antonio Hernández-Mendo, que destaca por la amplitud de los temas tratados y por las aportaciones que realiza sobretodo en los aspectos sociales y metodológicos del estudio de la actividad física y el deporte.

El presente libro se estructura en tres partes: 1) Fundamentos; 2) Metodología; y 3) Aplicaciones. En la primera parte, se expone la configuración histórica de la psicología social del deporte y se analizan los conceptos que se consideran claves para entender los procesos sociales en el deporte, desde la socialización deportiva de los jóvenes, la cohesión, el liderazgo y el estilo de comunicación en los grupos deportivos hasta el comportamiento de las masas en el deporte. En la segunda parte, se abordan aspectos metodológicos relevantes para la investigación y la aplicación de la psicología en el ámbito de la actividad física y el deporte, como la metodología observacional y los

www.cliqueapostilas.com.br

diseños cuasi-experimentales y experimentales en el entorno deportivo. En la tercera parte, se describen una amplia variedad de aplicaciones de la psicología de la actividad física y el deporte: al rendimiento deportivo, a los deportes de aventura, al arbitraje, al turismo deportivo y a los estilos de vida y la salud de la población en general.

La presente obra es una constatación del gran número de psicólogos españoles que se interesan por la psicología del deporte y, de esta forma, se salva la primera desconexión, que comentaba Riera (1985), entre la psicología y la psicología del deporte. De manera que se puede afirmar que esta última está al día de los avances que se producen en la disciplina madre. En este aspecto, desde la psicología social del deporte -término que prefiero personalmente al de psicosociología del deporte-, Hernández-Mendo plantea los objetivos de siete áreas de estudio que han de ayudar a los psicólogos del deporte a profundizar en diferentes aspectos que preocupan a las personas implicadas en el mundo del deporte. Estas siete áreas de aplicación serian: 1) el proceso de socialización y desarrollo; 2) el entrenamiento deportivo; 3) la competición deportiva; 4) las actividades físico-deportivas de ocio y del tiempo libre; 5) el arbitraje y juicio deportivo; 6) la dirección de entidades deportivas; y 7) el espectáculo deportivo.

Superado el primer aislamiento entre psicología y psicología del deporte, en la actualidad, es importante que los psicólogos del deporte nos preocupemos de que no exista una desconexión entre lo que investigamos y lo que el deporte necesita. Tal como señalan Brawley y Martin (1995), es importante que la investigación de los aspectos sociales del deporte no pretenda sólo encontrar evidencia de teorías ya desarrolladas en el ámbito de la psicología social, sino que debe investigar aquellos fenómenos que ocurren en el entorno deportivo y son relevantes e interesantes para las personas implicadas en el mundo del deporte. De esta manera, la investigación de un tema deportivo, digno de estudio, puede llevarnos a desarrollar o modificar una teoría existente en el campo de la psicología social.

El libro editado por Hernández-Mendo introduce temas novedosos para la psicología del deporte y presenta una visión amplia de los temas de estudio de la psicología social del deporte en España. Así pues, esta obra constituye un punto importante de referencia, tanto por la recopilación de estudios de diferentes autores que incluye como por las líneas de investigación y posibilidades de intervención que sugiere. El lector interesado en el estado de la psicología del deporte en España puede completar dicha visión con otros manuales de autores españoles previamente mencionados y con las Actas de los últimos Congresos Nacionales de Psicología de la Actividad Física y el Deporte (Cantón, 1995; Pérez Córdoba y Caracuel, 1996; Guillen, 1999 y Nieto y Garcés de los Fayos, 1999) y con los números de la *Revista de Psicología del Deporte* publicados desde su aparición en 1992.

Referencias

Anguera, Mª. T. (Ed.) (1999). *Observación en deporte y conducta cinésico-motriz: aplicaciones*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Balaguer, I. (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros.

Blasco, T. (1994). *Actividad física y salud*. Barcelona: Martínez Roca.

Brawley, L. R. y Martin, K. A. (1995). The interface between social and sport psychology. *The Sport Psychologist, 9*, 469-497.

Buceta, J. Mª (1996). *Psicología y lesiones deportivas: prevención y recuperación*. Madrid: Dykinson.

Buceta, J. Mª (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.

Cagigal, J. Mª. (1962). Psicopedagogía del deporte. *Citius, Altius, Fortius, 4,* 221-239.

Cagigal, J. Mª. (1963). El fenómeno psicológico en el deporte. *Citius, Altius, Fortius, 5*, 343-356.

Cantón, E. (Ed.) (1995). *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Valencia: Universitat de València.

Capdevila, L. (2000).*Actividad física y estilo de vida saludable***.** *(Segunda Edición)* Sant Feliu de Llobregat, Barcelona: Artyplan

Cruz, J. (Ed.) (1997). *Psicología del deporte*. Madrid: Síntesis.

Cruz, J. (1999) Recorrido histórico de la psicología del deporte en España. En G. Giménez y E. J. Garcés de los Fayos (Eds.) *Psicología del deporte en España 1999* (pp. 43-53). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.

Cruz, J y J. Riera (Eds.) (1991). *Psicología del deporte: aplicaciones y perspectivas*. Barcelona: Martínez Roca.

www.cliqueapostilas.com.br

De Diego, S. y Sagredo, C. (1992). *Jugar con ventaja: las claves psicológicas del éxito deportivo***.** Madrid: Alianza Deporte.

Ferrer Hombravella, J. (1965). Preparación psicológica de los deportistas. *Apuntes de Medicina Deportiva, 2* (7), 197-199.

Garcés de los Fayos, E. (1995). *La situación actual de la práctica deportiva en el alumnado femenino: actitudes de las niñas y las adolescentes ante el deporte en la región de Murcia.* Murcia: Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales.

Garcés de los Fayos, E. (1997). Manual de psicología del deporte: conceptos y aplicaciones. Murcia: Capítulo Tres Editores.

Gil Martínez, J. (1991). *Entrenamiento mental para deportistas y entrenadores de élite*. Valencia: Invesco.

Gil Roales, J. y Delgado, M.A. (1994). *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte*. Madrid: Siglo XXI.

Guillen, F. (Ed.) (1999). *La psicología del deporte en España a final del milenio*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Hernández Mendo, A. y Ramos, R. (1996). *Introducción a la informática aplicada a la psicología del deporte*. Madrid: Ra-Ma.

Lorenzo, J. (1992). *Psicología y deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Marrero, G. (1988). *Psicología y deporte*. Las Palmas: Cabildo Insular.

Mora, J.A., García, J., Toro, S. y Zarco, J.A. (2000). *Psicología aplicada a la actividad físico-deportiva*. Madrid: Pirámide.

Nieto, G. y Garcés de los Fayos, E. J. (Eds.) (1999). *Psicología de la actividad física y el deporte en España: Áreas de investigación y aplicación*. Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.

Oña, A. (1987). *Desarrollo y motricidad*. Granada: INEF.

Oña, A.(Ed.) (1994). *Comportamiento motor: bases psicológicas del movimiento humano*. Granada: Universidad de Granada.

Palmi, J. (1984). *Psicologia aplicada a l'activitat física*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Generalitat de Catalunya-INEF.

Pérez Recio, G. ; Cruz, J. y Roca, J. (1995). *Psicologia y deporte*. Madrid: Alianza.

Pérez-Córdoba, E. y Caracuel, J.C. (1996). *Psicología del deporte. Investigación y aplicación*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

Riera, J. (1985). *Introducción a la psicología del deporte*. Barcelona: Martínez Roca.

Riera, J. (1989). *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: INDE.

Roca, J. (1983a). *Desenvolupament motor i psicologia***.** Esplugues de Llobregat, Barcelona: Institut Nacional d'Educació Física.

Roca, J. (1983b). *Temps de reacció i esport.* Esplugues de Llobregat, Barcelona: Institut Nacional d' Educació Física.

Roig Ibañez, J. (1964). Estudio sociométrico de un grupo de nadadores. *Apuntes de Medicina Deportiva, 1* (4), 33-41.

Ruiz-Pérez, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas.* Madrid: Gymnos.

Ruiz-Pérez, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades.* Madrid: Visor-Aprendizaje.

Ruiz-Pérez, L. M. (1995). *La incompetencia aprendida en educación física*. Madrid: Gymnos.

Sánchez-Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud.* Madrid:

Biblioteca Nueva.

www.cliqueapostilas.com.br

Capítulo 1

La psicología social en el deporte

Antonio Hernández Mendo
Universidad de Málaga

A la hora violeta, cuando los ojos y la espalda
se vuelven hacia arriba desde el escritorio, cuando e
motor humano espera
como un taxi que palpita esperando,
yo Tiresias, aunque ciego, palpitando entre dos vidas,
anciano con arrugados pechos femeninos, veo
a la hora violeta, la hora del atardecer que se esfuerza
por volver a casa, y lleva al marinero de regreso al hogar.

-T.S. Eliot. "III El Sermòn del Fuego". Tierra Baldìa-

www.cliqueapostilas.com.br

El grupo, la sociedad han sido elementos importantes en el desarrollo del ser humano. El hombre se ha asociado, desde el comienzo de los tiempos, para convivir, para cazar, para protegerse. Podemos considerar que el grupo y la sociedad son los estados naturales de interrelación del ser humano. En el ámbito deportivo, incluso los deportes considerados individuales por antonomasia (atletismo, ciclismo, gimnasia, natación, ajedrez, tenis, etc.), tienen aspectos de indudable calado social. Así por ejemplo en atletismo, además de considerar las prueba de mayor carácter social como son los relevos –4x100 y 4x400- y las competiciones nacionales e internacionales por equipos –ligas de primera división, copas de federaciones, campeonatos de Europa por clubs, etc.-, debemos considerar la naturaleza propia en el desarrollo de las mismas (esta situación es similar para la natación y la gimnasia). En atletismo o ciclismo, se producen conductas de marcado cariz social, p.e. dos deportistas de equipos distintos colaboran para obtener un determinado registro o alcanzar un determinado objetivo. En ajedrez, el equipo de analistas juega un papel fundamental. En tenis, los partidos de dobles -son una díada enfrentada a otra díada- pueden desempeñar una labor fundamental.[2] Junto a esto, hay que reseñar el impacto social del deporte, que en general recae sobre los deportes de equipo (el fútbol, por ejemplo, es uno de los deportes con mayor poder de convocatoria), tanto a nivel de practicantes como de espectadores. A partir de aquí podríamos hacernos la siguiente pregunta, ¿por qué si el estado natural del hombre es el social, en la Psicología aplicada al deporte ha primado la visión individual? Existen varios factores que podrían dar forma a una respuesta.

En primer lugar, las investigaciones acerca de la Psicología Social del Deporte o de la Psicosociología del Deporte han sido, en general, escasas en muchos países. Esto obedece a una razón histórica. Las naciones que más han promovido la investigación científica en materia deportiva son aquellas que han deseado afirmar su superioridad en los grandes encuentros internacionales, como Juegos Olímpicos y Campeonatos del Mundo.[3] El éxito se mide, pues, en general, por el número de medallas. En este terreno, los deportes individuales resultan mucho más interesantes, ya que el número de medallas otorgadas no es comparable a las concedidas en deportes colectivos. En consecuencia, los responsables administrativos dedican sus esfuerzos, con preferencia, a los deportes individuales. Si a esto le unimos, quizás como alternativa a esta razón, que la mayoría de las investigaciones deportivas se han llevado a cabo en países del Este y es en éstos donde la Psicología Social está menos desarrollada que en Norteamérica, podemos comprender el estado actual de las investigaciones en Psicología Social del Deporte.

En segundo lugar, la corta historia de la popularización del deporte como fenómeno social de masas. Coincidimos con García Ferrando (1990), cuando señala los factores que han influido en el desarrollo y evolución del deporte. Estos factores son, de marcado carácter social frente a los anteriores, y son, el desarrollo de nuevos materiales deportivos, el desarrollo de los *mass media*, la teoría constitucional (antecesora de los reglamentos deportivos) o las exposiciones internacionales (antecesoras de los grandes encuentros deportivos). De igual manera ha influido la difusión de determinadas actitudes sociales como la igualdad de oportunidades, la idea de salud pública, el patriotismo y el nacionalismo, la enseñanza gratuita y obligatoria, el ocio como política de progreso, etc. Todos estos elementos permiten entender el auge de la visión social del deporte y que además permite rechazar cualquier paralelismo simplista entre el deporte moderno y los antiguos juegos griegos. Podemos considerar, pues, que el deporte moderno se encuentra caracterizado por la continua renovación de las normas y reglas de las federaciones internacionales, por la aparición de nuevos deportes y por la búsqueda de nuevas formas de expresión corporal.

Respondida esa primera pregunta, surge una segunda cuestión, de indudable valor, ¿qué es la Psicosociología del Deporte (o Psicología Social del Deporte, PSD)? y ¿en que se diferencia de la Psicología del Deporte (PD)?. Se hace evidente pues, que responder acerca de la naturaleza de algo o dar una definición de un fenómeno es una cuestión, cuando menos, harto complicada. Esto nos recuerda el cuento con que Mario Bunge (1969, p.13-14) encabeza su clásico libro *La investigación cientifica*:

> *Los cinco Sabios del Reino de *, de vuelta de una larga estancia en la Republica de **, se estaban quietos y temerosos ante su soberana la Reina: estaban informado a la Reina acerca de la Cosa Rara que existe en aquella república.*
>
> *"Dinos, o sabio Prótos, ¿qué aspecto tiene la Cosa Rara?", preguntó la Reina al sabio más anciano.*
>
> *"La Cosa Rara a la que llaman Ciencia, oh Majestad, puede registrar y comprimir todos los hechos. En realidad, la Ciencia es un enorme Registro." Así hablo Prótos.*
>
> *"¡Que le corten la cabeza!", gritó la Reina roja de ira. "¿Cómo podemos creer que la Cosa Rara*

[2] Mientras escribo esto y lo vuelvo a corregir, España ha ganado a Estados Unidos en el partido de dobles, clasificándose para disputar la final de la Copa Davis y finalmente la gana por primera vez.

[3] Esta razón ha sido válida hasta la caída del muro del Berlín y la desintegración de la antigua URRS y de sus países satélites.

www.cliqueapostilas.com.br

es una máquina sin pensamiento, cuando hasta Nos tenemos ideas?" Tras de lo cual se dirigio a Deúteros, el más viejo de los sabios que quedaban.

"Dinos, oh sabio Deúteros, ¿qué aspecto tiene la Cosa Rara?"

"La Cosa Rara, Majestad, no es un registrador pasivo, sino un atareado molino de información: absorve toneladas de datos en bruto y los elabora y presenta en orden. Mi decisión es que la Ciencia es un enorme Calculador". Así hablo Deúteros.

"¡Que le corten la cabeza!", gritó la Reina verde de ira. "¿Cómo podemos creer que la Cosa Rara es un autómata si hasta Nos tenemos caprichos y flaquezas?". Tras de lo cual se dirigió a Trítos, el de media edad.

"Dinos, o sabio Trítos, ¿qué aspecto tiene la Cosa Rara?

"No hay tal Cosa Rara, Majestad. La ciencia es un Juego esotérico. Los que lo juegan establecen sus reglas, y las cambian de vez en cuando de un modo misterioso. Nadie saben a qué juegan ni con que fin. Admitamos pues, que la Ciencia, como el lenguaje, es un Juego." Así habló Trítos.

"¡Qué le corten la cabeza!", gritó la Reina amarilla de ira. "¿Cómo podemos creer que la Cosa Rara no se toma las cosas en serio, cuando hasta Nos somos capaces de hacerlo?"

Tras de lo cual se dirigió a Tétartos, sabio maduro.

"Dinos, oh sabio Tétartos, ¿qué aspecto tiene la Cosa Rara?"

"La Cosa Rara, oh Majestad, es un hombre que medita y ayuna. Tiene visiones, intenta probar que son erradas y no se enorgullece cuando no lo consigue. Yo creo que la Ciencia -y reto a todos a que me refuten- es un Visionario Flagelante." Así habló Tétartos.

"¡Qué le corten la cabeza!" gritó la Reina roja de ira. "Esta informe es más sutil que los otros, pero ¿cómo podemos creer que la Cosa Rara no se preocupa de justificación ni gratificación cuando hasta Nos podemos hacerlo?"

Tras de lo cual se dirigió a Pentós, el joven sabio.

*Pero Pentós, temiendo por su vida, había huido ya. Huyó sin parar durante días y noches, hasta que cruzó la frontera del Reino de * y llegó a mi oficina, en la que ha estado trabajando desde entonces. Pentós ha terminado de escribir su voluminoso Informe sobre la Cosa Rara, su Anatomía, su Fisiología y su Comportamiento, que yo he traducido al inglés. Aún acosado por sus dolorosos recuerdos de las rudas costumbres vigentes en el Reino de *, Pentós desea permancer en el anonimato. Teme acaso, con razón, que esta exposición de la Cosa Rara será poco gustada, puesto que la gente prefiere sencillos credos en blanco y negro en los que pueda creer con certeza. La impresión de Pentós sobre la Cosa Rara es, en efecto, mucho más complicada que los modelos de Registro, el Calculador, el Juego o el Visionario Flagelante, aunque reconoce su deuda para con sus cuatro desgraciados y difuntos colegas.*

Todo eso explicará al lector por qué el quinto informe acerca de la Cosa Rara aparece con un titulo distinto y bajo otro nombre de autor. Esperemos que este expediente salve a Pentós de la ira de los celosos seguidores de credos sencillos[4]

Desde el simbolismo alegórico de este cuento, intentaremos dar una primera respuesta a la cuestión planteada, espero que sin necesidad de que nos corten la cabeza o tengamos que exiliarnos. Intentar definir el concepto de la PSD, no es tarea fácil. Podemos afirmar que no existe una definición unánime (considerando distinta la PSD y la PD) y mucho nos tememos que ni siquiera existe tal definición, a lo sumo, está en proceso de construcción. Esto es consecuencia de la novedad del enfoque (hasta ahora ha prevalecido un enfoque individual) y de la gran diversidad del campo. Una de las aproximaciones al concepto de PSD es la sugerida por Escartí (2000) que afirma que la psicología social del deporte es en la actualidad un área de la propia psicología social, cuyos principios teóricos y metodológicos determinan el enfoque del problema que estudiamos. Considerando esta afirma- ción y aún a riesgo de ser aventurados, podríamos plantear una primera aproximación a este concepto, considerar la **Psicosociología del Deporte** como *el área científica de la Psicología Social que puede estudiar y explicar la naturaleza y causas del comportamiento y del pensamiento de los individuo en las situaciones sociales planteadas en el contexto del ejercicio físico-deportivo*

[4] Nota añadida en pruebas. Los cuatro Sabios del Reino* siguen vivos. Prótos y Deúteros sobrevivieron porque el verdugo no encontró en ellos cabeza que cortar. Tritos porque tras la ejecución consiguió que le creciera un nuevo craneo por convención. Tétartos, porque se inventó un cerebro nuevo en cuanto le refutaron el que tenía.

www.cliqueapostilas.com.br

de recreación así como en los contextos de las competiciones deportivas. Este estudio abarca no solo el alto rendimiento, esto es, la intervención con equipos y selecciones, también abarca la intervención en programas de actividad física para la población. Si consideramos el deporte en general (incluyendo el ejercicio físico) como un *iceberg*, la élite -el alto rendimiento- sería apenas la punta de esa masa de hielo y el resto pertenecería a al inmensa mayoría de ciudadanos que practican actividad deportiva de forma anónima, pues bien, sobre ambas partes se situarían las posibilidades de intervención de la **Psicosociología del Deporte**. Si las posibilidades de intervención van desde la élite a la población en general, toma presencia la necesidad de contestar a la segunda pregunta, acerca de la diferencia entre la PSD vs. PD.

-¿En qué se parece un cuervo a un escritorio?

"¡Bueno, al fin nos vamos a divertir un poco!", pensó Alicia. "Me alegro de que nos pongamos a jugar a las adivinanzas..."

-Creo que ésa la sé -añadió en voz alta.

-¿Quieres decir que sabes la solución?- dijo la Liebre de Marzo.

-Exactamente -dijo Alicia.

-Entonces debes decir lo que piensas -prosiguió la Liebre de Marzo.

-Lo hago -replicó Alicia apresuradamente-; al menos... al menos pienso lo que digo...que es lo mismo.

-¡Ni mucho menos! -dijo el Sombrerero-. ¡Vamos, es como si dijeses que "veo lo que como" es lo mismo que "como lo que veo"!

-¡Es como si dijeses! -añadió la Liebre de Marzo- ¡que "me gusta lo que tengo" es lo mismo que "tengo lo que me gusta"!.

-¡Es como si dijeses! -añadió el Lirón, que pareció hablar en sueños- ¡qué "respiro cuando duermo" es lo mismo que "duermo cuando respiro"!
-Será lo mismo para ti -dijo el Sombrerero; y aquí cesó la conversación, y el grupo se quedó en silencio durante un minuto, mientras Alicia repasaba todo lo que recordaba sobre cuervos y escritorios, lo cual no era mucho"[5]

No se trata de responder a una adivinanza tan disparatada como en el caso de Alicia, pero es importante establecer la diferencia. Autores como Tutko (1979) consideran que la PSD es una parte de la PD. En esta misma línea Martens (1979), en su trabajo *About Smocks and Jocks* (Sobre batas de laboratorio y chandales), una de las principales ideas que propone es la inclusión de nuevos modelos que incluyan aspectos **sociales** y cognitvos. Consideramos con Escartí (2000) que la principal diferencia estriba en los principios teóricos y metodológicos que determinan el enfoque del problema. En todo caso, y en un intento aventurado de poner orden, diríamos que -ateniéndonos al origen y naturaleza social del deporte- la Psicología del Deporte es una parte de la Psicología Social del Deporte (o Psicosociología) y que se diferencian en los principios teóricos y metodológicos.

Contestadas las anteriores preguntas, cabría preguntarse aún, ¿cuáles son los intereses de estudio de la Psicología Social del Deporte o Psicosociología del Deporte (PSD)?. En este aspecto tampoco hay unanimidad. Si revisamos los principales manuales publicados en castellano y en inglés está falta de unanimidad queda bien patente.

En el libro de Tutko y Richards (1971) titulado *Psychology of coaching* y traducido al castellano en 1985 por la Editorial Pila Teleña con el titulo de *Psicología del entrenamiento deportivo*, consta de doce capítulos de los cuales cuatro abordan problemáticas psicosociales: la comunicación, la cohesión del equipo, la motivación y los Problemas culturales y de segundo orden.

El texto de Lawther (1972) titulado *Sport Psychology*, traducido al castellano por Paidós Ibérica con el titulo de *Psicología del deporte y del deportista*, está compuesto por nueve capítulos de los que únicamente dos abordan algún tipo de cuestión psicosocial: la motivación en los deportes y aspectos psicosociales del deporte.

El manual de Cox (1985) titulado *Sport Psychology. Concepts and Applications*, de los once temas abordados, cuatro de ellos (desarrollados en la sección quinta) aparecen bajo el rotulo de Psicología Social del Deporte: Agresión en el deporte, efecto de las audiencias, cohesión de equipo y liderazgo en el deporte.

El texto de Williams (1986) titulado *Applied Sport Psychology*, traducido al castellano por Biblioteca

[5] Martin Gardner (1984, p.91) en Alicia anotada transcribe la solución a posteriori que le dio el propio Carrol ("en que pueden producir unas cuantas notas, aunque muy deprimentes ¡y nunca se ponen con lo de atrás delante!) aunque la Adivinanza como tal, carecía de solución. También transcribe otras soluciones como las aportadas por Sam Lloyd (1914, p.114) en su Ciclopedia of Puzzles: "en que las notas por las que uno y otra son notables no se anotan como notas musicales", "en que Poe escribió sobre ambas cosas", "en que lo característico de de ambos son los cuentos y las cuentas" y "en que los dos se apoyan sobre patas, ocultan sus robos, y hay que hacerlos callar". Otras soluciones son: "que en 'ambos' hay una 'B'" y "en que es abatible".

www.cliqueapostilas.com.br

Nueva con el titulo *Psicología Aplicada al Deporte*, consta de tres partes y veintidós capítulos de los cuales únicamente cuatro abordan enfoques de carácter social.

El libro de Carron (1988) titulado *Group Dynamics in Sport* consta de siete partes y un total de diecinueve capítulos dedicados íntegramente a los grupos deportivos. A lo largo de estos capítulos considera desde el desarrollo del grupo hasta la cooperación vs. competición pasando por roles, normas, liderazgo, etc.

El libro de LeUnes y Nation (1989) titulado *Sport Psychology an introduction* está compuesto de cuatro partes y trece capítulos. La segunda parte, bajo el titulo de Dimensiones Sociopsicológicas, engloba tres capítulos: dimensiones cognitivas del deporte; liderazgo, cohesión y efecto de las audiencias y agresión y violencia en el deporte. La cuarta parte y última bajo la denominación de una perspectiva amplia aborda cuatro temáticas importantes: la mujer deportista, deporte para jóvenes, el entrenador y la psicología del deporte, y deporte y actividad física para todos.

El manual de Bakker, Whiting y Van der Brug (1990) titulado *Sport Psychology. Concepts and applications* traducido al castellano por la editorial Morata con el titulo *Psicología del Deporte. Conceptos y aplicaciones*, consta de siete capítulos de los que dos (*Deporte y agresión* y *Psicología y práctica del deporte*) son de carácter eminentemente social y otro más (*Toma de decisiones en situaciones deportivas*) está cercano al ámbito social.

El texto de Diego y Sagredo (1992) titulado *Jugar con ventaja. Las claves psicológicas del éxito deportivo*, está compuesto por diez capítulos, de los que cuatro (*Las habilidades para comunicar*; *Motivar hacia una meta*, *La dirección de un grupo* y *Comportamiento de equipo*) abordan problemáticas de marcado cariz psicosocial.

El manual auspiciado por *The International Society of Sport Psychology* y editado por Singer, Murphey y Tennant (1993) titulado *Handbook of Research on Sport Psychology,* de las once secciones que consideran, cinco pertenecen al ámbito de la PSD: Dimensiones socio-cognitivas de la motivación (*Social-Cognitive Dimensions of Motivation*), Influencia social (*Social Influences*), Dinámica de grupos (*Group Dinamic)*, desarrollo de los ciclos de vida (*Life-Span Development*) y Psicología del Ejercicio y la Salud (*Exercise/Health Psychology*). En estas cinco secciones algunos de los temas son: metas, atribuciones, socialización y deporte, desarrollo moral en el contexto deportivo, estudio del comportamiento de los espectadores y su influencia en la ejecución deportiva, interacción social, liderazgo, cohesión, ejercicio y calidad de vida, los jóvenes y el deporte, género y deporte, etc.

El texto de Balaguer (1994) titulado *Entrenamiento Psicológico en el deporte* consta de diez capítulos de los cuales cuatro podemos considerar abordan la Psicología del Deporte desde una óptica social (*Las relaciones entre el deportista y el entrenador*, *La motivación en el deporte*, *Percepción e interpretación del éxito y del fracaso*, y *La ansiedad en el deporte*).

El libro de Weinberg y Gould (1995) titulado *Foundations of Sport and Exercise Psychology*, traducido al castellano por la editorial Ariel con el titulo de *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*, está compuesto por veintisiete capítulos, doce de los cuales podríamos considerarlos como pertenecientes a la Psicosociología del Deporte (*Comprensión de la motivación; Arousal, estrés y ansiedad; Comprensión de la competición y la cooperación; Dinámica de grupo y equipo; Cohesión del grupo; Liderazgo; Comunicación; Ejercicio físico y bienestar psicológico; Adhesión al ejercicio físico; Desarrollo psicológico de los niños a través del deporte; Agresión en el deporte;* y *Cuestiones relativas al género en el deporte y el ejercicio físico*).

En el manual de Raalte y Brewer (1996), titulado *Exploring Sport and Exercise Psychology*, compuesto de seis partes y veintiún capítulos, nos encontramos con al menos ocho capítulos que podríamos considerar abordan temática de carácter social, a saber: establecimiento de metas, ejercicio de iniciación y mantenimiento, ejercicio aplicado a la salud mental, calidad de vida, intervención con jóvenes, etc.

En el manual de Cruz (1997) titulado *Psicología del Deporte*, compuesto de diez capítulos y un anexo se abordan cuatro temáticas de carácter marcadamente social: factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres, análisis psicológico del equipo deportivo, asesoramiento psicológico en programas de ejercicio físico.

Una búsqueda en la base de datos PsycINFO proporciona información que apoya la existencia de poca literatura al respecto. Para llevar a cabo la búsqueda hemos seguido una estrategia de sumación. En esta estrategia se ha solicitado todas las publicaciones existentes sobre *sports or exercise or sport*, sobre los resultados de esta búsqueda se han aplicado distintas estrategias de análisis. Esta estrategia de búsqueda y sus resultados en frecuencias se recogen en la tabla nº 1.

www.cliqueapostilas.com.br

Palabras clave	Nº referencias palabra clave	Limites	Nº referencias limite	Nº de referencias búsqueda cruzada	Nº Referencias por años	
SPORTS OR EXERCISE OR SPORT	5.126 11.231 4559			17472* (17479)	1887-1966	1527
					1967-1976	1216
					1977-1986	3808
					1987-1996	7700
					1997-2000	3228

Tabla 1. Estrategia general de búsqueda en la base de datos PsycINFO y los resultados por períodos de tiempo.

Con esta estrategia de búsqueda, reseñada en la tabla 1, se han encontrado 17472 publicaciones, las cuales se reparten en distintas revistas. Las que han publicado mayor número de artículos sobre la materia son, en primer lugar con más de 1000 trabajos *Dissertation-Abstracts-International* (1203). A continuación con más de seiscientos artículos *Perceptual-and-Motor-Skills* (656) e *International-Journal-of-Sport-Psychology* (652). Le siguen con más cuatrocientos artículos *Dissertation-Abstracts-International:-Section-B:-The-Sciences* (474) y *Engineering* (474). A continuación siguen un grupo de revistas, mayoritariamente, dedicadas a la actividad física y el deporte que han publicado más de trescientos artículos, *Sport-Psychologist* (391), *Journal-of-Sport-Behavior* (379), *Sciences* (374), *Dissertation-Abstracts-International-Section-A:-Humanities-and-Social* (352) y *Journal-of-Sport-and-Exercise-Psychology* (343). Con más de doscientos trabajos publicados aparecen dos revistas *Medicine-and-Science-in-Sports-and-Exercise* (271) y *Journal-of-Sport-Psychology* (251). Y con más de cien artículos publicados aparecen otro grupo importante de revistas, *Journal-of-Applied-Sport-Psychology* (160), *Movimento* (148), *Ergonomics* (120), *Teaching-of-Psychology* (119), *Physiology-and-Behavior* (117), *Psychological-Reports* (109), *Education,-and-Recreation* (106) y *Research-Quarterly-of-the-American-Association-for-Health,-Physical* (106).

Con respecto a los temas que abordan, es de destacar que en primer término aparece *Adulthood* con una frecuencia de (5901). En segundo lugar, con una frecuencia mayor de tres mil aparece *Exercise* (3879). A continuación figura *Sports* con más de dos mil entradas (2525). Con más de mil referencias cada una figuran *Athletes* (1981) y *Adolescence* (1311). Después figuran, con más de ochocientas referencias *Childhood* (877) y *Athletic-Participation* (838). A continuación figuran un grupo de cuatro términos con más de setecientas entradas, *Aged* (762), *Human-Females* (751), *Human-Sex-Differences* (722) y *Athletic-Performance* (711). Después de este primer grupo, figura otro de cinco conceptos y una frecuencia de aparición superior a las seiscientas, *School-Age-Children* (672), *Health-Behavior* (669), *Sport-Psychology* (667), *Anxiety* (649) y *Physical-Fitness* (603). La primera palabra clave que podemos '*hipotéticamente'* relacionar con el ámbito social es *Exercise* (3879). Después de este, el siguiente concepto que podemos considerar perteneciente al ámbito de la Psicosociología del deporte (*Health-Behavior*). Parece evidente que estos términos junto a otros (*Adulthood*, *Adolescence*, *Childhood*, *Athletic-Participation*, *Aged*, *Human-Females*, *School-Age-Children*) no forman parte de los conceptos básicos de la Psicología social.

A continuación, y con el objetivo de analizar como han ido evolucionando las temáticas, hemos realizado el mismo análisis pero teniendo en cuenta los períodos de tiempo. Así, en el período que va de 1887 a 1966, nos encontramos que las 1527 referencias encontradas se distribuyen de la siguiente manera (teniendo en cuenta que 1498 no tenían asignadas palabras clave): la mayor parte se agrupan bajo el término genérico de *Sports* (11), a continuación figura *Motor-Performance* (4) y finalmente con una frecuencia de aparición de 2, temas que podríamos considerar dentro del ámbito de la Psicosociología del deporte.

Si considerásemos, al igual que en el análisis anterior, las palabras clave en Psicología Social, nos daríamos cuenta que no hay ninguna. Esto viene igualmente a confirmar las razones argüidas al comienzo del capítulo la escasa investigación e historia en la visión social del deporte.

Las temáticas abordadas en el período siguiente (1967-1976), de los considerados para el estudio, encontramos diferencias importantes. Por un lado no existen publicaciones a las que no se les haya asignado las palabras clave y por otro, el incremento por las temáticas de carácter social. En primer lugar sigue apareciendo el tema genérico de *Sports* con más de cien entradas (159), pero en este caso, con una frecuencia muy parecida se sitúa un concepto '*hipotéticamente*' de carácter social *Exercise* (153) seguida de otro de procedencia similar *Physical-Education* (84). En esta ocasión entre los diez conceptos mas citados se encuentran cuatro de carácter '*social*', junto a los ya citados, se encuentran *Recreation* (58) y *Adolescents* (57). Hay un incremento de términos específicos de

www.cliqueapostilas.com.br

Psicología Social con respecto al período anterior, en el que no hubo ninguno.

Los temas encontrados en el período 1967-1976, los diez primeros son: *Sports* 159 (3,06%), *Exercise* 153 (2,95%), *Physical-Education* 84 (1,62%), *Athletic-Participation* 78 (1,5%), *Athletes* 65 (1,25%), *College-Students* 58 (1,12%), *Recreation* 58 (1,12%), *Adolescents* 57 (1,1%), *Motor-Performance* 48 (0,92%) y *Personality-Traits* 44 (0,8%).

En el período 1977-1986 hay se señalar que se duplican las referencias, pasan de 1216 (período 1967-1976) a 3808. Los dos primeros temas de interés de este período podemos considerarlos de '*carácter social*', *Adulthood* (1263) y *Exercise* (1021), se sitúan por encima del término general *Sports* (716). De los diez términos más citados seis son de "*carácter social*", que junto a los ya mencionados son: *Adolescence* (283), *School-Age-Children* (266), *Adolescents* (263) y *Childhood* (239). Esto que en principio supone un avance de la temática social en el deporte hay que considerarlo con cautela ya que, como venimos señalando, estos conceptos si bien están relacionados con la socialización deportiva no suponen conceptos básicos de la Psicología Social. Pese haber un incremento absoluto (frecuencias) en el número de trabajos se produce un estancamiento (hay el mismo número de conceptos que incrementan su frecuencia relativa -tantos por ciento- como los que la disminuyen, nueve frente a nueve) y eso teniendo en cuenta el escaso peso que tienen dentro del cómputo global.

Los primeros diez conceptos del período 1977-1986 son los siguientes: *Adulthood* 1263 (6,04%), *Exercise* 1021 (4,88%), *Sports* 716 (3,43%), *Athletes* 460 (2,2%), *Athletic-Participation* 305 (1,46%), *Adolescence* 283 (1,35%), *School-Age-Children* 266 (1,27%), *Adolescents* 263 (1,26%), *Childhood* 239 (1,14%) y *Human-Sex-Differences* 218 (1,04%).

En el período 1987-1996 se duplican las referencias, si en el período anterior (1977-1986) fueron de 3.808, ahora alcanzan las 7.700. Y al igual que en el período anterior las cinco primeras palabras clave son iguales y en idéntico orden, *Adulthood* (4181), *Exercise* (1878), *Sports* (1192), *Athletes* (1095) y *Adolescence* (896). También en esta ocasión entre los diez primeros términos se encuentran seis conceptos '*hipotéticamente*' relacionados con el ámbito social, junto a los ya citados, aparecen *Childhood* (556), *Aged* (539) y *Health-Behavior* (371). En este período podemos hablar de un retroceso relativo, hay mayor número de trabajos, en términos absolutos, de índole social pero disminuye su incremento relativo (hay once conceptos que disminuyen con respecto a los dos períodos anteriores frente a siete que incrementan su frecuencia relativa y otros tres que fluctúan).

Los diez primeros conceptos del período 1987-1996 son: *Adulthood* con 4181 (8,82%), *Exercise* con 1878 (3,96%), *Sports* 1192 (2,51%), *Athletes* 1095 (2,31%), *Adolescence* 896 (1,89%), *Childhood* 556 (1,17%), *Aged* 539 (1,14%), *Athletic-Performance* 453 (0,96%), *Sport-Psychology* 384 (0,81%) y *Health-Behavior* 371 (0,78%).

En el período 1997-2000 existen menos referencias, debido fundamentalmente a que apenas ocupan un lapso de tres años. Al igual que en los dos períodos anteriores (1977-1986 y 1987-1996) las cuatro primeras posiciones son ocupadas por los mismos conceptos y en el mismo orden *Exercise* (820), *Adulthood* (456), *Sports* (427) y *Athletes* (359). Sin embargo, entre los diez primeros conceptos, ahora solamente aparecen cinco términos '*hipotéticamente*' relacionados con el ámbito social, que junto a los ya mencionados, son: *Human-Females* (228), *Health-Behavior* (219) y *Adolescence* (133). Un rasgo, quizás destacable, es que *Health-Behavior* que en el período anterior ocupaba la décima posición, ahora está en séptima. Un término de carácter altamente psicosocial como *Teams* aparece en la posición 26 con una frecuencia de 80, después aparecen *Psychosocial-Factors* (Posición=30, Frecuencia=75), *Adults-Attitudes* (P=31, F=75), *Health-Attitudes* (P=36, F=65) y *Atribution* (P=53, F=56). En este período, pese a que las comparaciones son difíciles debido al intervalo escogido, observamos que existe un incremento tanto en términos absolutos como relativos (ocho conceptos incrementan sus frecuencias con respecto a todos los períodos anteriores frente a cuatro que sufren un retroceso y otros tres pese a las oscilaciones tienen tendencia a incrementase con respecto al último período).

En el período 1997-2000 los diez conceptos con frecuencias más latas son: *Exercise* 820 (4,59%), *Adulthood* 456 (2,55%), *Sports* 427 (2,39%), *Athletes* 359 (2,01%), *Athletic-Performance* 258 (1,44%), *Human-Females* 228 (1,28%), *Health-Behavior* 219 (1,23%), *Human-Sex-Differences* 199 (1,11%), *Sport-Psychology* 188 (1,05) y *Adolescence* 133 (0,74%).

Con las publicaciones encontradas nos hemos preguntado que centros universitarios o de investigación son los que más publican en las revistas reseñadas anteriormente. Hemos encontrado que fundamentalmente son centros de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Un dato interesante, cuatro revistas como son, *Journal of Sport and Exercise Psychology* (F=343), *Adaptep Physical Activity Quarterly* (F=93), *Journal of Teaching in Physical Education* (48) y *Canadian Journal of Applied Physiology* (11) son publicadas por *Human Kinetics* en Illinois. La Universidad de Illinois (Urbana-USA) aparece en cuarta posición como uno de los centros más productivos.

Con respecto a los autores que más literatura

www.cliqueapostilas.com.br

han producido en los primeros puestos aparecen algunos autores cuyos manuales han sido revisados al comienzo de este capítulo, como es el caso de *Carron, -Albert-V.* (48), *Gould, -Daniel* (47), *Weinberg, -Robert-S.* (38), *Williams, -Jean-M.* (31), *Singer, -Robert-N.* (26), *Cox, -Richard-H.* (16) y *LeUnes, -Arnold* (13). Otros autores como *Sherrill, -Claudine* (15) y *Horn, -Thelma-S.* (12) son editoras de alguna de las revistas con alto o medio nivel de productividad, *Adapted Physical Activity Quarterly* y *Journal of Sport and Exercise Psychology*.

Una de las evidencias más notables que se han obtenido a lo largo de este análisis de la literatura científica existente en el ámbito del deporte y de la actividad físico deportiva es la escasez de trabajos dentro del área de la Psicosociología del Deporte. Parece un contrasentido que un fenómeno de naturaleza y carácter social haya merecido tan poca atención e investigación por parte de los psicólogos sociales. No se cuenta con referencias de algunos conceptos como *Social-Cognition*, *Social-Identity* y *Altruism* hasta el período 1987-1996. Algo similar ocurre con el concepto *Teams* que no aparece hasta el período 1977-1986. Del concepto *mass* no se han encontrado referencias en ningún período. También es importante destacar como en el primer período 1887-1966 no aparece ningún concepto. También hay algunos conceptos (*Adults-Attitudes*, *Health-Attitudes*, *Psychosocial-Factors* y *Teams*) duplican su presencia de un período a otro. Lo que si parece claro a la vista de la evolución es que los temas de carácter social en el deporte tienden a incrementarse.

También hemos estudiado el tratamiento que le dan las principales revistas de Psicología Social al Deporte. Las revistas en lengua anglofona revisadas son *Journal of Personality and Social Psychology*, *Social Psychology Quarterly*, *European Journal of Social Psychology* y *Social Research*. Además se revisaron dos en castellano *Revista de Psicología Social* y *Revista de Psicología Social y Personalidad*. Se estableció una *ratio* o Indicador de dedicación (ID).

$$ID = \frac{NAD}{NAP}$$

	Nº Artículos Deporte (NAD)	**NºArtículos Publicados (NAP)**	**Indicador de dedicación (ID)**
Journal of Personality and Social Psychology	18	7202	0,002
Social Psychology Quarterly	11	721	0,015
European Journal of Social Psychology	2	1185	0,002
Social Research		7	0
Revista de Psicología Social	3	171	0,018
Revista de Psicología Social y Personalidad		110	0

Tabla 2. Revistas de Psicología Social y artículos de deporte

Viendo la tabla nº 2 podemos deducir la escasa dedicación de las revistas de Psicología social a un fenómeno como el deportivo. No obstante, observamos un hecho cuando menos curioso, pese a que en términos absolutos la revista *Journal of Personality and Social Psychology* tiene 18 trabajos publicados es la revista española *Revista de Psicología Social* la que tiene un indicador más alto de dedicación.

Se han revisado, asimismo, los manuales publicados en lengua inglesa bajo el titulo genérico de *Handbook of Social.* Esta revisión nos podría aportar información suplementaria de cómo se abordan estos temas, en general, en la Psicología Social:

1. *The Handbook of Social Psychology* (1985) editado por Gardner Lindzey y Elliot Aronson no dedican ningún capítulo, en ninguno de los dos volúmenes, ni al deporte ni a la actividad físico deportiva. Tampoco se encuentran términos asociados o relacionados con la Psicosociología del Deporte (*Aerobic Exercise, Exercise, Physical Exercise, Sport, etc.*).

2. En el *Handbook of Social and Evaluation Anxiety* (1990) editado por Harold Leitenberg, que consta de dieciséis capítulos, dedica uno de ellos a la ansiedad en el deporte bajo el titulo *Sport Performance Anxiety*.

3. Sin embargo en *The Handbook of Social Psychology* (1998) editado por Daniel T. Gilbert, Susan T. Fiske y Gardner Lindzey no dedican ningún capítulo, en ninguno de los dos volúmenes, ni al deporte ni a la actividad físico deportiva. Tampoco se encuentran términos asociados o relacionados con la Psicosociología del Deporte (*Aerobic Exercise, Exercise,*

www.cliqueapostilas.com.br

Physical Exercise, Sport, etc.), únicamente encontramos *sports violence* en el segundo tomo (pp. 338 339) en el capítulo dedicado a la agresión y a la conducta antisocial.

4. En *Preventive Psychology. Theory, Research and Practice* editado por Robert D. Felner, Leonard A. Jason, John N. Moritsugu y Stephanie S. Farber aparece una única referencia al deporte a través de lesiones deportivas (*sports injuries*, p.225) en un capítulo dedicado a la Psicología de la salud y la prevención primaria, concretamente en el apartado de "Factores de Riesgo".

5. En otros manuales revisados, *Handbook of Social Intervention* (1970) editado por Edward Seidman; *Handbook of Social Cognition* (1984, 1994) editado por Robert S. Wyer (jr.) y Thomas K. Srull; *Handbook of Social Skills Training and Research* (1985) editado por Luciano L'Abate y Michael A. Milan; *Handbook of Social Skills Training. Applications Across the Life Span* (1986) editado por Clive R. Hollin y Peter Trower; *Handbook of Social Support and the Family* (1996) editado por Gregory R. Pierce, Barbara R. Sarason e Irwin G. Sarason; no aparece en ninguno de ellos ningún tipo término de relación o asociación con la Psicosociología del Deporte.

Con las revisiones efectuadas hasta aquí, podemos retomar nuevamente la definición de Psicosociología del Deporte y responder a la pregunta sobre los temas de estudio o interés. Con respecto a la definición creemos que la sugerida al principio del capítulo puede ser considera como una aproximación aceptable, esto es, considerar la **Psicosociología del Deporte** como *el área científica de la Psicología Social que puede estudiar y explicar la naturaleza y causas del comportamiento y del pensamiento de los individuo en las situaciones sociales planteadas en el contexto del ejercicio físico-deportivo de recreación así como en los contextos de las competiciones deportivas*.

Con respecto a las diversas áreas de estudio, y teniendo en cuenta las revisiones efectuadas podemos considerar, bajo nuestra perspectiva siete áreas de interés de la Psicosociología del Deporte.

1. Aplicada al entrenamiento deportivo
2. Aplicada a la dirección de entidades deportivas
3. Aplicada al arbitraje y juicio deportivo
4. Aplicada al espectáculo deportivo
5. Aplicada a las actividades físico-deportivas, de ocio y del tiempo libre
6. Aplicada al proceso de socialización y desarrollo
7. Aplicada a la competición deportiva

No nos detendremos en cada una de ellas, no es el objetivo de este trabajo, pero sí vamos, al menos, a definir algunos de los objetivos que se deben o pueden establecer en cada una de ellas. En cada una de estas áreas podemos proponer unos objetivos generales, que sin ánimo de ser exhaustivos, pueden constituir una guía del trabajo que pueden realizar los psicólogos sociales en cada una de la parcelas. Podemos establecer las siguientes áreas y objetivos:[6]

1. Objetivos de la psicosociología del deporte aplicada al entrenamiento deportivo

1.1. Objetivar la eficacia de los programas de entrenamiento.
1.2. Ayudar a identificar a los entrenadores y deportistas los factores que influyen en su comportamiento.
1.3. Asesor del entrenador sobre sus propias relaciones con los deportistas y de ellos entre sí.
1.4. **Preparar psicológicamente al/los deportistas mediante técnicas adecuadas al tipo de deporte y a las peculiaridades de cada deportista

2. Objetivos de la psicosociología del deporte aplicada a la dirección de entidades deportivas

2.1. Mejorar la formación y la selección tanto de los técnicos como de los deportistas.
2.2. Perfeccionar y adecuar los criterios de contratación de técnicos y deportistas para que se eviten los agravios comparativos.
2.3. Elaborar normas de evaluación que compaginen la justicia con la flexibilidad.
2.4. Identificar los factores que influyen en la relación entre la percepción de la instalación y el uso o rendimiento que se realiza en la misma.
2.5. Evaluación de la calidad en la gestión de instalaciones deportivas
2.6. Evaluación de la satisfacción de los usuarios de instalaciones deportivas

3. Objetivos de la psicosociología del deporte aplicada al arbitraje y juicio deportivo

3.1. Mejorar tanto la objetividad como la justicia de las decisiones arbitrales.
3.2. Disminuir la violencia y la agresión en las competiciones

[6] Aquellos objetivo señalados con '**' se identifican con una psicología del deporte de carácter individual.

www.cliqueapostilas.com.br

3.3. Enseñar a los árbitros a identificar las simulaciones y los engaños de los deportistas
3.4. Evaluar e implementar programas que ayuden a lo árbitros a soportar la presión ambiental.
3.5. Definir con mayor precisión los criterios para evaluar la legalidad o ilegalidad de las acciones deportivas.
3.6. Identificar la estructura idónea de los jurados deportivos así como los factores que influyen en su toma de decisiones para lograr una mejora en la objetividad arbitral.

4. Objetivos de la psicologíasociología del deporte aplicada al espectáculo deportivo

4.1. Mejorar la vistosidad y emoción del espectáculo deportivo con nuevas normativas y elementos materiales.
4.2. Prevenir accidentes, tumultos y agresiones durante la competición.
4.3. Incrementar la aceptación social del rol del árbitro y del juez deportivo.
4.4. Explicar y prevenir la influencia que los factores sociales tienen en el comportamiento individual y grupal de los seguidores deportivos.

5. Objetivos de la psicosociología del deporte aplicada a las actividades físico-deportivas, de ocio y del tiempo libre

5.1. Establecer procedimientos para fomentar la participación deportiva del ciudadano sin cualidades excepcionales cualquiera que sea su edad, sexo o nivel social.
5.2. Planificación de programas de actividad física dedicados a la vejez que les ayuden a mantener su autoestima y su mundo de relación y a mejorar la calidad de vida.
5.3. Diseño e implementación de las actividades deportivas adecuadas para incluir en distintos programas sociales: Delincuencia, menores, drogas, sida, etc.
5.4. Planificación, estudio, seguimiento y evaluación de programas de actividad física encaminados a propiciar un cambio positivo de las actitudes de los ciudadanos respecto a la práctica deportiva.
5.5. Mejora de la calidad de vida y de la salud física y mental del ciudadano a través de campañas que favorezcan la practica de la actividad física.

6. Objetivos de la psicosociología del deporte aplicada al proceso de socialización y desarrollo

6.1. Identificar el papel que deben desarrollar los niños y los adolescentes en el deporte.
6.2. Identificación de los factores que propician un bienestar psicológico y físico a la infancia y a la adolescencia a través de la práctica deportiva.
6.3. Colaboración en el diseño e implementación de programas de actividad física que faciliten la socialización para el deporte y en el deporte
6.4. Diseñar programas educativos, en el ámbito del deporte infantil y juvenil, con la finalidad de potenciar el aprendizaje de habilidades psicológicas y sociales útiles para la vida y para prevenir conductas violentas y delincuentes en la adolescencia.

7. Objetivos de la psicología aplicada a la competición deportiva

7.1. Mejorar los sistemas de observación y registro de los acontecimientos durante la competición.
7.2. Evaluar los criterios con los que el entrenador introduce cambios técnicos o tácticos.
7.3. Identificar los factores psicosociales específicos que influyen en el rendimiento de cada deportista.
7.4. Asesorar al entrenador sobre el comportamiento del deportista durante la competición.
7.5. **Poner al deportista en situación de rendimiento máximo.
7.6. **Aprovechamiento de los descansos (en función del deporte).

Se hace evidente que si bien el enfoque dominante en PD ha sido el individualista, no podemos perder de vista el carácter eminentemente social del deporte desde sus orígenes. Además la popularización del deporte y el origen del movimiento "Deporte para todos" han incrementado, si cabe, el aspecto social del deporte, donde ya no importan las marcar, los resultados sino el proceso, los beneficios en salud y calidad de vida que lleva aparejado la práctica deportiva. Ahora, además, de buscar los factores de optimización e incremento de los resultados en la competición, interesan los factores que propician el cambio del sedentarismo a la práctica deportiva, los factores asociados a la adherencia, a la prevención de conductas antisociales, etc. En definitiva nos interesa el amplio espectro de la actividad deportiva desde su naturaleza más primigenia, la social.

El libro con el que se inicia este capítulo pretende recoger no solamente el enfoque social, también el individual. Para ello se ha estructurado en tres partes, en la primera, compuesta de doce capítulos, recogemos aquellas aportaciones que hemos considerado básicas para entender los procesos sociales. En la segunda, compuesta de siete capítulos,

www.cliqueapostilas.com.br

se recogen las bases metodológicas que han permitido desarrollar las investigaciones que aparecen en la tercera y última parte.

Bibliografía

Bakker, Whiting y Van der Brug (1990). *Sport Psychology. Concepts and applications*. London: John Wiley & Sons Ltd. (Traducción al castellano, *Psicología del Deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Morata, 1993).

Balaguer (1994). *Entrenamiento Psicológico en el deporte*. Valencia: Ed. Albatros

Barbero, J. I.(1993). Introducción. En J. M. Brohm; P. Bourdieu; E. Dunning; J. Hargreave; T. Todd; K. Young (Eds). *Materiales de Sociología del deporte,* (pp. 38). Madrid: Ediciones la Piqueta.

Brawley, R. & Martin, K.A. (1995). The interface between Social and sport Psychology. *The Sport Pychologist, 9*, 469-497.

Bunge, M. (1969). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

Carron (1988). *Group Dynamics in Sport.* London: Spodym Publishers.

Caspersen, C; Powell, K.E.; & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise an physical exercise: Definitions and distinctions for health related research. *Public Health Reports, 100*(2), 126-130.

Cox (1985). *Sport Psychology. Concepts and Applications*. Dubuque: Wm.C. Brown Publishers.

Cruz (1997). *Psicología del Deporte*. Madrid: Síntesis

Cruz, J. & Riera, J. (Eds.) (1991). *Psicología del deporte. Aplicaciones y perspectivas*. Barcelona: Martínez Roca.

Cruz, J. (1997). Psicología del deporte: historia y propuestas de desarrollo. En Cruz, J.(Ed.). *Psicología del deporte* (pp.15 28). Madrid: Síntesis.

Danish, S. J. & Hale, B. D. (1981). Toward an understanding of the practice of sport psychology. *Journal of Sport Psychology, 3*, 90 99. (Traducción al Castellano en J. Cruz, y J. Riera, *Psicología del deporte, aplicaciones y perspectivas*, pp. 63 76. Barcelona: Martínez Roca, 1991).

de Diego y Sagredo (1992). *Jugar con ventaja. Las claves psicológicas del éxito deportivo*. Madrid: Alianza Editorial.

Edward Seidman (1970) *Handbook of Social Intervention*. London: Sage Publications.

Escartí, A. (1998). *Psicología Social del deporte*. Proyecto Docente sin publicar.

Felner, R.D.; Jason, L. A.; Moritsugu, J. N. & Farber, S. S. (1996). *Preventive Psychology. Theory, Research and Practice*. New York: Pergamon press.

García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.

Gardner, M. (1984). *Alicia anotada. Alicia en el país de las maravillas & A través del espejo*. Madrid: Akal.

Gilbert, D.T.; Fiske, S.T. & Lindzey,G. (1998) *The Handbook of Social Psychology*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc. Vol.1 y 2.

Harold Leitenberg (1990) *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*. New York: Plenum Press.

Hollin, C.R. & Trower, P. (1986) *Handbook of Social Skills Training. Applications Across the Life Span*. New York: Pergamon Press.

L'Abate, L. & Milan, M.A. (1985). *Handbook of Social Skills Training and Research.* New York: John Wiley & Sons.

Lawther (1972). *Sport Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall (Traducción al castellano, *Psicología del deporte y del deportista*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987).LeUnes y Nation (1989). *Sport Psychology an introduction*. Chicago: Nelson-Hall.

Lindzey, G. & Aronson, E. (1985) *The Handbook of Social Psychology*. New York: Random House.

Pierce, G. R.; Sarason, B. R. & Sarason, I.G. (1996). *Handbook of Social Support and the Family*. New York: Plenum Press.

Singer, R. N.; Murphey, M. y Tennant, L. K. (1993) *Handbook of Research on Sport Psychology. The International Society of Sport Psychology*. New York: MacMillan Publishing Company.

Tutko y Richards (1971). *Psychology of coaching*. Boston: Allyn and Bacon. (Traducción al castellano, *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: E. Pila Teleña, 1985).

Van Raalte, J. L. & Brewer, B. W. (1996). *Exploring Sport and Exercise Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Weinberg y Gould (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics. (Tradución al castellano, *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Madrid: Ariel, 1996).

Williams (1986). *Applied Sport Psychology*. New York: Mayfield Pub Co. (Traducción al castellano, *Psicología Aplicada al Deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva).

Wyer, R. S. (jr.) & Srull, T.K. (1984, 1994) *Handbook of Social Cognition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

www.cliqueapostilas.com.br

Capítulo 2

Configuración histórica de la Psicología Social del Deporte

Amparo Escartí Carbonell
Universidad de Valencia

www.cliqueapostilas.com.br

Introducción

Reconstruir los orígenes históricos de una disciplina científica no es tarea fácil sobre todo si se trata de una materia tan joven como la psicología social del deporte. El interés de psicólogos y sociólogos por el deporte como objeto de estudio es relativamente reciente. Por ello, en la reconstrucción histórica, que a lo largo de las paginas siguientes se presenta, uno de los criterios que he adoptado es el de reflejar los trabajos, autores y acontecimientos que han contribuido a constituir la psicología social del deporte como área de estudio. Al tratar de representar los orígenes históricos de esta disciplina me remitire a los orígenes históricos de la psicologia del deporte a la par que iré analizando las distintas influencias procedentes de la psicología social, ya que como indican Brawley y Martín (1995) la psicología social del deporte surge como una disciplina híbrida entre la psicología social y la psicología del deporte.

He realizado la reconstrucción histórica de la disciplina siguiendo los tres criterios propuestos por Cruz (1997) y Weinberg y Gould (1996), que de acuerdo con estos autores son los elementos que nos dan un balance del estado de madurez de una materia. Estos criterios son: 1) la docencia impartida y la investigación realizada; 2) la formación de asociaciones de psicología del deporte y la organización de actividades como congresos o seminarios; 3) la literatura publicada. Cada uno de estos criterios me ha servido de orientación para relatar una parte de la historia, sujeta a revisión y a critica, ya que como dice Graumann

"Lo que llamamos historia no es algo dado que pueda ser grabado y estudiado como otros hechos físicos o sociales. La historia tiene que construirse. Los datos, cifras, personas y sucesos pueden venir dados. Pero cuáles tengamos que considerar y cómo hayan de ponderarse y relacionarse es un asunto de construcción y de intención" (Graumann, 1990, p.21).

Los orígenes de la psicología social del deporte en la psicología del deporte

Primera etapa: las raíces de la psicología del deporte en la psicología experimental (1879-1919)

La mayoría de los autores consultados consideran la investigación de Norman Triplett (1898) el primer trabajo que aúna el deporte y la psicología (Davis, Huss & Becker, 1995). Triplett, gran aficionado al ciclismo, observó que los ciclistas en diferentes pruebas de la temporada de 1897, corrían más rápidamente cuando competían con otros ciclistas, que cuando participaban en una carrera solos. Triplett postuló la hipótesis de que la presencia de otros corredores era el estímulo para activar el instinto competitivo y obtener mejor marca.

Para comprobar sus hipótesis diseño un experimento de laboratorio en donde un grupo de 40 niños tenía que realizar una tarea motriz que consistía en enrollar un carrete de hilo de pescar en dos condiciones experimentales: solos y compitiendo con sus compañeros. Los resultados demostraron que, en situación de laboratorio, los niños rendían más cuando competían con sus compañeros que cuando trabajaban solos. Con estos resultados Triplett a concluyó que "a partir de las carreras en el laboratorio, inferimos que la presencia física de otro competidor que participa simultáneamente en la carrera, sirve para liberar la energía latente que no está disponible habitualmente" (Triplett, 1898, p.533).

Norman Triplett ha sido considerado por algunos historiadores como el primer psicólogo social experimental (Sahakian, 1987) y su experimento como el primer trabajo sobre facilitación social, terminado ideado por Floyd Allport (1924). La teoría de la facilitación social postula que la presencia de otras personas tiene el efecto de incrementar la productividad individual a la hora de realizar tareas conjuntas. Muchos años más tarde esta teoría será objeto de continuación y de matizaciones posteriores por Zajonc (1965), quien condicionó el efecto de facilitación social al grado de destreza poseído por los sujetos en la realización de tareas. Esta teoría, como veremos en páginas posteriores, ha sido objeto de numerosos trabajos en el ámbito de la psicología social del deporte. Sin embargo, el experimento de Triplett no está relacionado con nada parecido a la facilitación social, sino con la teoría de la dinamogénesis - según la cual las ideas facilitan la acción - aplicada al estudio de los efectos de las actitudes competitivas o pacíficas sobre el rendimiento de los ciclistas. Sin embargo, y pese a esta confusión conceptual, podemos considerar el trabajo de Triplett como el primer trabajo de investigación que aúna psicología y deporte. El trabajo de Norman Triplett es especialmente atractivo para los psicólogos del deporte porque es el claro ejemplo de como el deporte puede ser un laboratorio natural para el estudio de aspectos psicológicos.

Segunda etapa: los antecedentes inmediatos de la psicología del deporte (1920-1939)

Al finalizar la primera guerra mundial, en los Institutos de Educación Física de Europa, los cursos de psicología del deporte comienzan a estar presenten en el curriculum de los estudiantes de Educación Física. Es interesante destacar el trabajo de un equipo de psicólogos de los Institutos de Educación Física de Leipzig y Berlín que publicaron una serie de libros para los alumnos entre 1920-1930: F. Giese: *Geist mi sport*

www.cliqueapostilas.com.br

(Espíritu en el deporte). H. Sippel: *Leibesubungen und die geistige arbeit* (Ejercicio físico y actividad mental). R.W. Schulte: *Leib und Seele mi sport. Einfuehrung in die psychologie der leibesungen* (Cuerpo y espíritu en el deporte. Una introducción a la psicología de la actividad física). (Fuente: Vanek y Cratty, 1979; citado por Cruz, 1997).

A comienzo de los años veinte en la Unión Soviética, el gobierno emprende la labor de proporcionar al pueblo educación físico-deportiva. Esta intención se materializa en un organismo denominado "Consejo Superior de Cultura Física" con labores docentes y rango universitario en Moscú y Leningrado. En estos centros se crean departamentos de Psicología de la Educación Física y de las Actividades Deportivas. Los psicólogos responsables de estos departamentos fueron Rudik en Moscú y Puni en Leningrado. Los trabajos de investigación del instituto de Leningrado en 1929 analizaron la influencia de la participación en el deporte del esquí sobre la personalidad del deportista (citado por Rudik, 1960). A su vez Rudik en Moscú realizó trabajos de investigación sobre tiempo de reacción, una temática muy de moda en los estudios de la época. Sin embargo, tal y como indica Cruz (1997), estos trabajos eran todavía esporádicos y no pertenecían a ningún programa coordinado.

Con la inauguración en Moscú en 1930 del "Instituto Central de Investigación Científica" para el estudio de la Educación Física dirigido por Rudik, comienzan una serie de trabajos sistemáticos y continuados. Durante los cinco primeros años del Instituto, estos trabajos se centraron básicamente en el estudio de diferentes técnicas de evaluación: test de inteligencia, personalidad y test de reacción motora. A partir de 1936 el Comité Central del Partido Comunista de la Unión Soviética establece la teoría de los tres factores como principio de la psicología en la Unión Soviética. Este principio ponía el énfasis en las condiciones sociales, incluyendo como factor importante las condiciones de vida y la educación y desestimando los factores hereditarios. En este mismo periodo, también comienzan a lanzarse acusaciones contra los test en el sentido de que tendían a perpetuar la estratificación de clases; destacando los problemas sin subrayar los factores positivos que modelan a los niños. Así en la Unión soviética se abre un periodo en que la psicología dialéctica es la psicología autorizada. La unidad de la consciencia y de la actividad fue cobrando importancia para los soviéticos, que dedicaron sus esfuerzos al análisis psicológico de la actividad humana concreta. La teoría y la práctica también eran consideradas como una unidad. El desarrollo psíquico, y especialmente, el desarrollo social e histórico, se convirtieron en el sello de la psicología soviética. Este clima llevó a que los psicólogos del deporte se centraran en la observación continuada de entrenamientos y competiciones para evaluar a los deportistas. Los trabajos e investigaciones de los años cuarenta en la antigua Unión Soviética permitirán que el campo de estudio de la psicología del deporte como disciplina autónoma comience antes que en otros países.

En Estados Unidos, Coleman Griffith es el primer psicólogo que, de manera institucional, comienza a investigar e impartir docencia sobre psicología del deporte. Antes de 1925, la psicología del deporte era más un *hobby* que un área real de estudio y no existían líneas sistemáticas de investigación en este campo. Sin embargo, este panorama parece cambiar cuando el 15 de septiembre de 1925 un comité de la Universidad de Illinois aprueba la propuesta de George Huff, director deportivo y a su vez, director del departamento de "Bienestar Físico" de la Universidad de Illinois, de crear un laboratorio de investigación deportiva cuyo director iba ser el joven psicólogo Coleman Griffith.

Este laboratorio, el primero en Estados Unidos dedicado a estudiar aspectos relacionados con el deporte, tenía un área de investigación de fisiología del deporte y otra de psicología del deporte. El mismo Griffith (1930) escribió: "muy pocos laboratorios dedicados a un solo grupo de problemas psicológicos están mejor equipados que este laboratorio para investigación deportiva" (Griffith ,1930 p. 37). En 1925 escribió su articulo clásico *"Psychology and its relation to Athletic Competition"* publicado en el *American Physical Education Rewiew*, en donde exponía que la tarea de los psicólogos del deporte incluía los siguientes aspectos:

1 Enseñar a los entrenadores jóvenes e inexpertos los principios que han sido utilizados con éxito por los entrenadores consagrados. Los psicólogos del deporte deberían observar las estrategias que utilizan los entrenadores para tener éxito.

2 Adaptar los conocimientos obtenidos de la psicología al deporte.

3 Utilizar el método científico y los experimentos de laboratorio para descubrir nuevas facetas y principios que puedan ser útiles en el ámbito deportivo.

Griffith comenzó el primer programa de investigación de psicología del deporte en Estados Unidos. Las investigaciones del laboratorio se centraron en cuatro tipos de observaciones sistemáticas: 1) Recoger e interpretar grabaciones de diferentes practicas deportivas; 2) Desarrollar un buen numero de tests y aparatos de medición de la atención, el tiempo de reacción, la coordinación; 4) Estudiar aspectos fisiológicos del deporte.

www.cliqueapostilas.com.br

La mayoría de los trabajos de Griffith fueron experimentales Sin embargo, también realizó otra serie de trabajos utilizando observaciones sistemáticas, entrevistas en profundidad y utilizó grabaciones de películas para el análisis de datos. Fue especialmente popular la entrevista que realizó al jugador de fútbol Harol Grange, el mejor jugador de su tiempo. Preocupado por hacer llegar a los entrenadores sus conocimientos realizó varios cursos para entrenadores además de escribir dos libros hoy considerados como libros clásicos de la disciplina: *Psychology of athletics (1928*) y *Psychology of coaching (1926*). Llevó a cabo estudios en el equipo de béisbol de los *Chicago Cubs* y construyo el perfil de algunos jugadores que hoy consideran míticos los aficionados a este deporte. Impartió cursos de psicología del deporte en la Universidad de Illinois, concretamente en el otoño de 1923, antes de ser director del laboratorio, dictó un curso con el titulo: "Psicología y deportistas", en el cual Griffith realizaba un análisis psicológico riguroso sobre todas las fases de la competición deportiva.

Siendo ya director del *Athletic Research Laboratory* asesoraba a los estudiantes postgraduados en sus investigaciones y ponía a disposición de éstos el laboratorio para aquellos que quisieran investigar tópicos específicos sobre psicología del deporte. Las dos primeras tesis doctorales sobre aspectos psicológicos del deporte fueron dirigidas por él durante los tiempos en que fue director del laboratorio.

Griffith nació en Iowa en 1893. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Illinois en 1920. La carrera académica de Griffith se desarrolló, prácticamente a excepción de los años 1915-1916 en los que estuvo de ayudante en el *Greenvelle College,* en la Universidad de Illinois. Su profesor principal en la Universidad de Illinois fue Madison Bentley quien fue uno de los psicólogos experimentales más influyentes de su tiempo (Dallenbach, 1956). Bentley fue estudiante de Harry Wolfe y recibió su doctorado bajo la dirección de Edward Tichener, probablemente el decano de la psicología experimental en América del Norte (Boring, 1927). Y tal como es sabido tanto Wolfe como Tichener se formaron en Leipzig bajo la dirección de Wilhelm Wundt.

Este repaso a su curriculum nos puede ayudar a comprender la sólida formación experimental de la que disponía Griffith cuando trató de establecer la psicología del deporte en Estados Unidos. Griffith trabajó como director del laboratorio de investigación deportiva hasta 1932. En esta fecha, por problemas financieros, se retiró la subvención y el laboratorio tuvo que cerrarse. Griffith volvió a impartir docencia de psicología de la educación en la misma Universidad de Illinois. Ejerció como decano en esta Universidad durante el periodo de 1944 a 1953.

Aunque el trabajo de Griffith es extremadamente interesante desde una perspectiva histórica, el impacto de su investigación para el desarrollo de la psicología del deporte fue muy pequeño. Algunos autores han calificado a Griffith como un "profeta sin discípulos" porque ninguno de sus estudiantes siguió su carrera en psicología del deporte (Kroll-Lewis, 1970). Este resultado fue producto, probablemente, del hecho de que en Illinois no hubo licenciatura de Educación Física hasta 1942 o tal vez por la inmadurez de la propia disciplina psicológica. Sin embargo, el legado de este autor para aquellas personas que se encuentran interesadas en los aspectos psicológicos del ejercicio y el deporte es extremadamente útil, ya que muchas de sus ideas y su orientación general sobre la psicología del deporte se encuentran hoy vigentes: su interés por la aplicación de los avances de la psicología al ámbito deportivo, su receptividad para estudiar desde distintos enfoques teóricos y metodológicos los problemas, el interés por aunar la teoría con la practica y la importancia concedida a los aspectos sociales del deporte, son algunos aspectos que se encuentran hoy de plena actualidad.

Tercera etapa: el nacimiento de la psicología aplicada al deporte (1940-1964)

Después de la segunda guerra mundial en los Institutos de Educación Física de América del Norte comienzan a impartirse materias docentes y a establecerse líneas de investigación que incluyen aspectos psicológicos del ejercicio y el deporte. El deporte adquiere relevancia gracias a la televisión y biólogos, fisiólogos y, en menor medida, psicólogos se interesan de forma especial por este terreno de investigación. La dura competencia que se establece entre las naciones obliga a los responsables a utilizar las aportaciones científicas que puedan resultar eficaces para el éxito de los atletas. En este contexto la fisiología del deporte adquiere un importante desarrollo. Más tarde los entrenadores comienzan a darse cuenta de que la psicología podía también ayudarles en su trabajo. Algunos recurrieron a los especialistas y otros se pusieron a estudiar esta ciencia. De esta forma comienza a surgir la psicología aplicada al deporte.

En la Unión Soviética y en los países de la Europa del este la psicología del deporte se centra en este periodo en el estudio y la preparación psicológica de los deportistas de alto rendimiento. En la Unión Soviética el objeto de la psicología del deporte es el estudio de la psicología de la actividad deportiva y de la psicología del deportista. El primer aspecto supone el análisis psicológico general de la actividad deportiva y el análisis psicológico de los diversos deportes. El segundo aspecto comprende el estudio de las cualidades específicas del deportista y de sus rasgos generales de personalidad.

www.cliqueapostilas.com.br

En algunos países de Europa occidental comienza la investigación y la docencia en psicología del deporte. En los países latinos de Europa occidental los primeros psicólogos que comienzan a interesarse por este ámbito de estudio se encontraban vinculados a los centros de medicina del deporte. En España, la licenciatura en psicología no se instauró hasta 1968, las primeras contribuciones a la psicología del deporte provienen de profesionales que trabajaban en áreas cercanas como la medicina y la educación física.

Franklin Henry de la Universidad de Berkeley, (citado por Weinberg y Gould, 1996, p.12) fue uno de los principales responsables de los estudios científicos sobre aprendizaje motor que se realizaron en Estados Unidos poco después de la segunda guerra mundial. Henry en 1938 tomó posesión de la dirección del departamento de Educación física en la Universidad de California, Berkeley. Dedicó su carrera al estudio científico de los aspectos psicológicos del deporte y al estudio de la adquisición de destrezas motrices. Además, es necesario destacar los importantes discípulos que formó: Richard Alderman, Albert Carron, Ronald Marteniuk, Richard Schmidt, George Stelmach y Dean Ryan. Estos alumnos de Henry han sido activos profesores universitarios que reformaron curriculums y desarrollaron la psicología del deporte y del ejercicio físico hasta llegar a ser lo que conocemos en la actualidad. Además, estos discípulos han tenido un papel destacado en la constitución de las sociedades Estadounidense y Canadiense de psicología del deporte a finales de los años sesenta.

En la década de los cincuenta la mayoría de los psicólogos del deporte que se encontraban haciendo investigación, habían obtenido su doctorado en educación física en Universidades con programas muy orientados al aprendizaje motor (Universidad de California, Berkeley, Universidad de Illinois, Universidad de Indiana, Universidad de Maryland). La orientación metodológica de los trabajos de estos investigadores eran los experimentos de laboratorio y aunque esta serie de estudios, realizados en los Institutos de Educación Física sobre aprendizaje motor a finales de los años cincuenta, ayudaron a poner las bases de la psicología del deporte, la aplicación de estos trabajos al entorno deportivo era todavía muy limitada.

Paralelamente, en 1951 John Lawther escribió *Psychology of Coaching*, con la finalidad de tender un puente entre la investigación de los docentes e investigadores y el trabajo aplicado de los técnicos del deporte con los deportistas. Esta obra es especialmente sugerente para los psicólogos sociales del deporte porque en ella se presentan temas psicosociales como*: la cohesión del equipo, las relaciones interpersonales, la motivación*. El libro tuvo una gran difusión entre los profesionales del mundo del deporte, tanto por sus contenidos como por su lenguaje, muy cercano al mundo deportivo y a los intereses de la gente del deporte.

En la década de los sesenta el campo de estudio más extendido en psicología del deporte aún sigue siendo la conducta motora, los temas de estudio que ocupan las principales investigaciones son: *la influencia de la práctica, la transferencia, el feedback*. Pese a que comienzan a aparecer algunas investigaciones correlacionales sobre personalidad y deporte, ejercicio y salud mental y rendimiento académico de los deportistas, muchos estudios de la década de los sesenta se realizan en el laboratorio con técnicas experimentales. La razón de esta tendencia puede deberse a dos razones. La primera es que los psicólogos del deporte americanos siguieron los supuestos metodológicos que imperaban en el ámbito de la filosofía de la ciencia durante los años 60: la convicción de que el objetivo de la ciencia era la explicación nomológico-deductiva y la creencia de que el experimento, especialmente el experimento de laboratorio, era el único método de investigación mediante el cual era posible establecer relaciones causales entre las variables estudiadas. La manipulación directa de la variable independiente por parte del experimentador y la posibilidad de controlar la influencia de las variables extrañas, hacía posible, al menos esa era la opinión generalizada, garantizar que los cambios observados en una variable dependiente eran el resultado de la manipulación experimental. La segunda es, que lo que se ha denominado *"la primera generación de psicólogos del deporte"* la mayoría de ellos ocupaban puestos docentes en las Facultades de Educación Física y se habían formado allí. Motivados por ganar cierta aceptación y respetabilidad científica para su disciplina y mejorar su propia carrera académica, muchos de ellos, se retiraron al laboratorio a investigar el aprendizaje de diferentes tareas motrices simples y fáciles de medir, pero que guardaban muy poca relación con las variables que se encontraban presentes en el ámbito deportivo.

Otra área muy popular en la investigación sobre psicología del deporte fueron los estudios sobre la personalidad de los deportistas. La mayoría de los primeros psicólogos del deporte realizaron estudios en esta área (Henry, 1941; Johnson y Hutton, 1955). Estos estudios se realizaron partiendo de la aproximación de los rasgos. Según esta aproximación los rasgos son relativamente consistentes y duraderos, independientemente de las situaciones, y reflejan los atributos internos de las personas (Allport, 1937). Esta aproximación destaca que las personas responden de manera distinta a la misma situación de acuerdo con sus rasgos de personalidad.

A comienzos de los sesenta, dos psicólogos clínicos americanos - Bruce Ogilvie y Thomas Tutko- comenzaron a trabajar directamente con deportistas. Utilizaron escalas de evaluación para estudiar los rasgos

www.cliqueapostilas.com.br

de personalidad de los deportistas de elite: nadadores olímpicos, jugadores de béisbol y de fútbol americano de equipos universitarios y profesionales. Ogilvie y Tutko (1969) escribieron un libro titulado: *Problem Athletes an How to Handle Them.* Este libro fue especialmente controvertido por dos razones: 1) desde un punto de vista ético, porque estos autores trabajaron para beneficiar a los entrenadores sin tener en cuenta a los deportistas (Jack Scott, 1971: 2) desde un punto de vista científico, por basar sus recomendaciones a los entrenadores en presupuestos científicos a partir de los resultados obtenidos con sus cuestionarios, de los cuales no habían establecido validez ni fiabilidad (Martens, 1975a).

Otros investigadores de este periodo como Warren Johnson y Arthur Slatter-Hammel ayudaron a establecer las bases de los futuros estudios de la psicología del deporte y contribuyeron a la creación de esta materia como disciplina académica. En general, los trabajos sobre la personalidad de los deportistas no llegaron a resultados concluyentes. Por ejemplo, Hardman (1973) realizó una revisión de 42 estudios de personalidad que utilizaron el cuestionario (16 PF) con varios grupos de deportistas. Los resultados de las investigaciones fueron tan diversos que, prácticamente, no se puede extraer de ellos ninguna conclusión general. Solamente el factor de inteligencia resulto ser consistente a través de distintos estudios: los deportistas puntuaban más alto en el factor de inteligencia que los no deportistas. La falta de consistencia en los resultados de todos estos estudios suscitó que una serie de investigadores de gran peso específico en la psicología del deporte de la época, realizaran duras críticas a los trabajos sobre personalidad (Kroll & Lewis, 1970; Martens, 1975). Las principales críticas se centraron en la falta de paradigmas teóricos, utilización inapropiada de las medidas de personalidad, falta de especificación y operacionalización de las variables. Sin embargo, una excepción a esta tendencia de la época de realizar investigación ateórica y poco sistemática, la encontramos en los trabajos de Thomas Curenton (1963) y Raymon Cattell (1960) de la Universidad de Illinois *at Urbana/Champaign* . Estos autores realizaron una serie de investigaciones con el objetivo de demostrar los beneficios psicológicos de la práctica del ejercicio regular y continuado, como reductor de la ansiedad y promotor del bienestar físico y mental. Estos trabajos comienzan a incorporar el paradigma cognitivo y son pioneros de toda un área de investigación: *la psicología del ejercicio*, que se desarrollara a finales de los años 70 con un enorme potencial y que suscita en la actualidad gran interés.

En Europa occidental a partir de 1956 las publicaciones sobre psicología del deporte van aumentando. En Alemania Federal encontramos trabajos sobre personalidad y deporte (Neumann, 1957, citado por Cruz, (1989), en Gran Bretaña el trabajo de Oliver (1958) sobre la influencia de la actividad física en el desarrollo de la inteligencia de los niños o los estudios sobre la personalidad de los deportistas llevados a cabo por Kane (1964). En Italia la investigación sobre psicología del deporte se encontraba en este periodo vinculada a los centros de investigación de medicina del deporte y los temas tratados giraban alrededor de la evaluación de la personalidad de los deportistas y el tratamiento de las patologías psicológicas. En Francia la psicología del deporte se encontraba vinculada a los centros de medicina del deporte y a la escuela normal superior de Educación física. En esta institución, existía un laboratorio de psicología del deporte. Vanek y Cratty (1970) citan la obra de Loisel (1955): *Bases psychologiques de l'Education Physique* como un manual clásico para estudiantes de educación física.

Las críticas a los trabajos sobre personalidad tuvieron hondo calado y a partir de 1970 los trabajos en esta área se redujeron considerablemente. Algunos autores contemporáneos, al revisar este periodo histórico consideran que el pesimismo y las críticas vertidas a los estudios de esta etapa de la psicología del deporte pueden haber sido exagerados. Concretamente Landers (1983, 1995) propone la necesidad de reevaluar estos primeros estudios utilizando la técnica del *meta-análisis*. La ventaja de reinterpretar la literatura con esta técnica es que permite incrementar el poder estadístico de los estudios. La mayoría de las investigaciones de este periodo, presentan serias deficiencias en el poder estadístico lo que les hace ser susceptibles de tener errores de Tipo II (concluyendo que no se encuentran diferencias significativas donde si se hubieran encontrado con una muestra más amplia). Estas revisiones podrían explicar muchos de los resultados inconsistentes.

La psicología del deporte se institucionaliza como un campo de aplicación de la psicología en la antigua Unión Soviética y en los países del este. Los soviéticos, tras la guerra, consideraron necesaria su participación en el seno de la comunidad internacional para poder garantizar su propia seguridad. La Unión Soviética sabía, tras los ejemplos de la Italia fascista y la Alemania nazi, que el deporte de alta competición presentado de forma festiva y atractiva, puede proporcionar, entre otras cosas, héroes míticos, distracciones útiles y fama internacional. El deporte soviético, bien amparado por la política estatal, llego a alcanzar, tras la guerra, altos niveles de modernidad. La concienzuda captación de estrellas potenciales, la investigación científica de los principios del movimiento y el rendimiento, el perfeccionamiento de los aparatos, fue mucho más allá de lo que había caracterizado hasta la fecha al deporte americano, japonés y alemán. En todos los niveles educativos e incluso en el trabajo se introdujeron ejercicios para mantenerse en buenas condiciones

www.cliqueapostilas.com.br

físicas. Se pusieron en marcha academias deportivas e institutos científicos del deporte para preparar especialistas deportivos. Por lo tanto, y de acuerdo a la política estatal, los psicólogos soviéticos del deporte centraron su trabajo en el alto rendimiento, en el entrenamiento psicológico de los grupos deportivos y de los deportistas para la competición. El primer informe sobre este tema lo escribió Lalayan en 1956 (citado por Cruz, 1989). En este informe la preparación psicológica fue vista como un proceso de desarrollo de determinación para obtener los más altos resultados a pesar de los distintos factores y circunstancias inesperadas que puedan ocurrir durante la competición. Destacando la necesidad del esfuerzo mutuo del entrenador, del grupo y de cada deportista, las bases psicológicas de la maestría deportiva suponen la aplicación de los principios psicológicos del campo del aprendizaje motor, de la evaluación del deportista y de su preparación educativa.

Los soviéticos fomentaron el estudio científico del deporte en todos los países de su área de influencia: Rumania, Bulgaria, Checoslovaquia, Polonia y la República Democrática Alemana. De todos estos países Alemania Oriental destacó por presentar un proyecto en el que el deporte de alta competición estaba en el primer orden de prioridades. La institución que permitió este desarrollo fue la *Deutsche Hochschule fur Korperkultur* (Escuela Superior Alemana para la Cultura física - D.H. F.K.) de Leipzig. Este centro, fue reorganizado en 1952, cuando Leipzig estaba todavía en ruinas. La institución adquirió proporciones enormes con un estadio propio de 100.000 plazas, internado para alumnos de todas las edades, salas de lectura, centros de investigación. En la escuela de formación de Educadores Físicos se dotó una cátedra de psicología del deporte ocupada por primera vez por Paul Kunath, presidente en el año 1989 de la Sociedad Europea de psicología del deporte. En la sección de investigación se creo un laboratorio de psicología del deporte ocupado en investigar temas como: 1) el aprendizaje motor desde los planteamientos de Pavlov; 2) aspectos fisiológicos y competición deportiva; 3) evaluación de atletas mediante técnicas de observación. En el manual de psicología del deporte de Kunath (1963) y el de Aprendizaje Motor de Meinel (1960) se pueden encontrar las principales líneas de investigación en la Alemania democrática de comienzo de los años sesenta.

Otro foco de estudio en psicología del deporte lo encontramos en el Instituto de Educación Física de Praga que a partir de 1950 se asigna a un profesor el estudio y la docencia de las bases psicológicas de la actividad física y el deporte. En 1954 se crea la Sociedad Nacional de Psicólogos del deporte en Praga cuya misión fue la de convocar seminarios, foro para discusión de investigaciones y la creación de un boletín informativo de los avances del conocimiento que se enviaba por correo a todos los entrenadores.

En este somero recorrido histórico de este periodo se puede apreciar que la psicología del deporte en la antigua Unión Soviética y en los países de su área de influencia supo combinar muy tempranamente la investigación, la docencia con la aplicación. Todos estos esfuerzos se centraron, básicamente, en la preparación psicológica de los deportista de elite.

La psicología del deporte en España (1940-1964)

Los orígenes históricos de la psicología del deporte española, como en el resto de los países, son muy recientes. Las primeras aportaciones a esta disciplina proceden de profesionales de áreas afines que interesados por la aportación de la psicología al mundo deportivo comienzan a adentrarse en este ámbito de estudio. Las figuras que destacan como pioneros son: José Maria Cagigal, doctor en Educación Física, Licenciado en Filosofía y letras y diplomado en Psicología; el psiquiatra Josep Ferrer Hombravela y Josep Roig, licenciado en Pedagogía.

José María Cagigal estaba básicamente interesado en los aspectos humanísticos y culturales de la actividad física y el deporte, dedicando algunas de sus reflexiones y ensayos teóricos a los aspectos psicológicos del deporte. Aparte de sus ensayos filosóficos y sociológicos del fenómeno deportivo publicó dos libros sobre psicología y pedagogía del deporte: *Psicopedagogía del deporte* (1962) y *el Fenómeno psicológico en el deporte* (1963). Su planteamiento de la psicología era que tenía que estar al servicio del bienestar físico y emocional del deportista sin pretender a través de ella mejorar el rendimiento de los atletas por encima de todo. Cagigal poseía amplios conocimientos psicológicos, en sus escritos se aprecia cierto eclecticismo, en ellos aparecen influencias del psicoanálisis, de la psicología evolutiva de autores como Gesell y Piaget e incluso influencias del conductismo. De las aportaciones mas destacadas de este autor entusiasta y amante de la educación física y el deporte, se podría subrayar su interés por utilizar los conocimientos de la psicología al servicio de la actividad física y el deporte y su visión pluridisciplinar de la investigación en el ámbito de la actividad física y el deporte.

Además de erudito e intelectual José María Cagigal fue un hombre de acción que intervino en política, lo que le permitió llevar a la práctica algunas de sus ideas. De entre ellas la más espectacular fue la creación de una Licenciatura en Educación física. La ley de Educación física del 23 de Diciembre de 1961, redactada en parte por el propio Cagigal, recogía en su artículo 15 “la creación del Instituto Nacional de

www.cliqueapostilas.com.br

Educación física (INEF) para la formación y el perfeccionamiento del profesorado de educación física y de los entrenadores deportivos". Además de llevar a cabo la labor burocrática de poner en marcha el INEF de Madrid, Cagigal fue el artífice de los planes de estudio de la licenciatura en los cuales la psicología estuvo presente desde el principio como materia troncal. El mismo impartió la asignatura que denominó, Psicopedagogía hasta su muerte en el trágico accidente de aviación que se produjo en Barajas el 7 de diciembre de 1983. Su obra, aunque muy interesante, no tuvo continuadores.

La psicología del deporte en España, dejando aparte la figura de José María Cagigal, cuyo trabajo fue muy personalizado, surgió, como en el resto de Europa occidental, en los centros de medicina del deporte. En 1962 se fundó el primer centro de medicina deportiva en el estado español en la Residencia Blume. El primer laboratorio de psicología del deporte lo estableció Roig Ibáñez a mediados de los sesenta, en él se realizaron los primeros trabajos psicológicos encaminados a evaluar la personalidad de los deportistas, así como la dinámica de grupos de los equipos deportivos (Roig Ibáñez, 1964; 1966). Estos estudios y otros de carácter teórico sobre la preparación psicológica de los deportistas (Ferrer Hombrella, 1965; Machak, 1965) se publicaron en la revista "Apuntes de medicina deportiva" fundada en 1964 y perteneciente a la residencia Blume. El laboratorio de psicología del deporte, primero bajo la dirección de Roig Ibáñez y dependiente de la residencia Blume y más tarde en 1976 cuando fue creado el INEF de Barcelona, dependiente de esta institución y bajo la dirección de Gloria Balagué. En los inicios de la disciplina esta institución destaca como la más productiva en cuanto investigaciones y publicaciones en el área.

Otro acontecimiento histórico importante en el desarrollo de la disciplina fue la gestación en 1963, durante un congreso de medicina deportiva en Barcelona, del primer congreso de psicología del deporte a nivel internacional. Los promotores del evento fueron José María Cagigal, el psiquiatra italiano Ferruccio Antonelli y el francés Michel Bouet. A partir de esta inquietud en 1965 se celebra en Roma el primer Congreso Internacional de psicología del deporte organizado por Ferruccio Antonelli, presidente del congreso y el español Ferrer-Hombravella secretario del mismo y miembro del comité organizador. La participación al congreso fue muy numerosa, se presentaron 230 comunicaciones y asistieron unas 500 personas. Los trabajos editados por Antonelli (1965) en una monografía revelan una gran dispersión tanto conceptual como metodológica. En estos momentos la psicología del deporte es una ciencia muy joven en busca de su identidad, pero este congreso sirve como punto de reunión de diferentes profesionales e investigadores interesados en el campo. Además promovió la creación de la *International Society of Sport Psycholog* (ISSP) que en sus comienzos cuenta en su Junta directiva con representantes tanto de los países de Europa del Este como de Estados Unidos y además con un miembro como mínimo de cada continente. La celebración del primer Congreso Internacional de psicología del deporte en Roma en 1965 marca un hito histórico porque quizá una de las manifestaciones mas claras de la vitalidad de una disciplina es el establecimiento de sociedades y de revistas de investigación.

<u>Cuarta etapa:</u> el reconocimiento oficial de la psicología del deporte como un nuevo ámbito de aplicación de la psicología (1965-1979)

El Congreso de Roma, la formación de la *International Society of Sport Psychology* (ISSP) en 1965, así como la publicación de una revista dedicada íntegramente a la psicología del deporte en 1970: *International Journal of Sport Psychology,* pueden considerarse los inicios del reconocimiento oficial de la psicología del deporte como un nuevo ámbito de estudio y aplicación de la psicología. En Europa además de la Sociedad italiana, fundada en el congreso de Roma, se crearon la sociedad Francesa (1967), la Británica (1967), la Suiza (1969), la de Alemania federal (1970). También se crea en 1968 una asociación de carácter supranacional denominada: *Federation Europeenne de la Psychologie du Sport et des Activités Corporelles* (FEPSAC).

Los psicólogos del deporte americanos y canadienses comienzan a discutir en Dallas en 1965 y en Chicago en 1966 la posibilidad de establecer un comité para la formación de una Asociación Norte Americana de psicología del deporte. En 1966 fue oficialmente fundada la *North American Society for the Psychology of Sport and Phsycal Activity* (NASPSPA) cuyos líderes iniciales fueron Warren R. Jonhson (Universidad de Mariland) y Arthur Slater-Hammel (Universidad de Indiana). La primera reunión de la sociedad se realizó en las Vegas en 1967 junto con la *American Society of Health, Phsysical Education, and Recreation* (AAHPER). Ambas sociedades se reunieron conjuntamente hasta 1973.

El objetivo de NASPSPA era promover la psicología del deporte y facilitar la comunicación entre sus miembros a través de un boletín informativo el *Sport Psychology Bulletin*. Al mismo tiempo facilitar el encuentro anual de todos los afiliados financiando en parte, y organizando la conferencia. Desde su fundación la investigación presentada en las reuniones de la NASPSPA se ha organizado en tres áreas: Aprendizaje motor, Desarrollo motor y Psicología del deporte y del ejercicio.

www.cliqueapostilas.com.br

La Sociedad Norteamericana de Psicología del deporte recogía a psicólogos tanto americanos como canadienses. Sin embargo, la psicología del deporte en Canadá ha sido, y lo sigue siendo, un área muy activa y los investigadores canadienses no tardaron demasiado en buscar su propia identidad estableciendo su propia asociación, la *Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology* (CSPLSP). Los objetivos de esta sociedad y la estructura de las reuniones anuales es prácticamente la misma que la de la NASPSPA. Ambas sociedades junto con la *International Society of Sport Psychology* han tenido gran influencia en el desarrollo de la psicología del deporte en Norteamérica y en Europa Occidental. Desde la formación de estas sociedades ha habido una proliferación significativa de investigaciones sistemáticas sobre psicología aplicada al deporte y al ejercicio. Estas investigaciones se han difundido a través de las distintas comunicaciones presentadas en los congresos, en forma de artículos en revistas especializadas, en libros o en capítulos de libros.

En 1965 se crea un comité, el *International Commitee for the Sociology of Sport* (ICSS). Un año más tarde este comité crea la *International Review of Sport Sociology.* Esta revista comenzó siendo anual en ella se editaban artículos en lengua inglesa con resúmenes en francés, alemán y ruso. Los autores trataban no sólo temas de sociología del deporte, sino también, en una parte nada desdeñable, temas de psicología social del deporte.

En 1968, la organización científica americana, la *American Academy for the Advancement of Science* (AAAS), acoge en su seno una sección de sociología y psicología del deporte. Paralelamente a la formación de estas sociedades en 1969 se crearon dos Revistas nuevas: *Journal of Motor Behavior y Medicine* y *Science in Sport and Exercise.* A pesar de que las revistas se centraban más en temas relacionados con el desarrollo y el aprendizaje motor y la fisiología del ejercicio, ocasionalmente se publicaban investigaciones de psicología del deporte.

Un año más tarde, en 1970 se funda el *International Journal of Sport Psychology* con Ferruccio Antonelli como editor desde Roma. Esta revista es oficialmente la primera revista de investigación dedicada por completo a temas de psicología, deporte y ejercicio. La numerosa participación en la revista por parte de investigadores y profesionales de distintas partes de Europa, Estados Unidos y Canadá hace que los artículos propuestos para publicación sufran un considerable retraso. Con el fin de dar una mayor cobertura a las publicaciones en psicología del deporte, en 1979 se crea otra revista el *Journal of Sport Psychology (* hoy *Journal of Sport & Exercise Psychology).* Esta revista es, quizá, en la actualidad la más prestigiosa en el área por la calidad de sus publicaciones y el impacto de las mismas en términos científicos.

En este periodo, además de estas publicaciones específicamente de psicología del deporte, se crean otras pluridisciplinarias, que dedican a menudo una parte de su contenido a la psicología o a la psicología social del deporte, como: *Journal of Leisure Research* (1969), *Sport Sociology Bulletin* (1971), *Journal of Philosophy of Sport* (1974*), Canadian Journal of Applied Sport Sciences* (1976), *Journal of Sport Issues* (1976), *Review of Sport and Leisure* (1976), *Journal of Sport Behavior* (1978).

La influencia de la psicología social en la psicología del deporte (1965-1979)

A mediados de los años sesenta y principios de los setenta comienza una lenta pero progresiva preocupación por temas relacionados con los aspectos sociales de la actividad deportiva. En el año 1966 la *International Sociology Association* celebra en abril su primer seminario internacional en Colonia sobre un tema relacionado con la psicología social, *Recherche sociologique sur les petits groupes dans le domaine du sport*. El coloquio reúne a un centenar de especialistas , buen numero de ellos sociólogos. Al año siguiente, en 1967 en Estados Unidos se organiza en la Universidad de Illinois, un seminario de trabajo sobre aspectos sociales del deporte .

A partir de 1967 en Estados Unidos surgen una serie de nuevos especialistas formados conjuntamente en los departamentos de sociología, educación física y psicología social o psicosociología. Este hecho contribuyó a sentar unas bases más sólidas de los estudios sobre aspectos sociales del deporte. En 1968, una de las organizaciones más prestigiosas americanas, la *American Academy for the Advancement of Science* (AAAS), acoge en su seno una sección de psicología y de sociología del deporte. Y un año más tarde, en 1969 se publica en Estados Unidos el primer libro moderno de sociología del deporte, bajo la dirección de Loy*, y* Kenyon*, Sport, culture and society*, que reúne diferentes artículos anteriormente publicados en revistas especializadas de todo el mundo. Los textos se encuentran agrupados en distintos apartados. El primero esta dedicada al inicio de la sociología del deporte; el segundo, a la elaboración de conceptos; el tercero a las relaciones entre el deporte y la organización social; el cuarto a los pequeños grupos. En conjunto constituye un importante documento teórico del cual una quinta parte puede considerarse psicología social del deporte. Esta obra se vuelve a editar de nuevo con una presentación renovada con la ayuda de Barry McPherson en 1981.

Por otro lado, algunos manuales de psicología del deporte comienzan a incorporar temas propios de la

www.cliqueapostilas.com.br

psicología social. Por ejemplo, en los dos libros de Bryan Cratty (1964, 1967) se introducen capítulos como*: facilitación social, interacción grupal o competición-cooperación*. En 1976, Kenyon y Mc Pherson organizan un congreso que se celebra en la Universidad de Waterloo (Canadá) dedicado al tema "deporte y socialización". Daniel Landers, profesor adjunto de la Universidad de Pennsylvania publica en 1976, *Social Problems in Athletics.* En la redacción de este libro colaboran diecinueve autores, americanos y canadienses, todos ellos profesores de universidad. El libro se compone de cuatro partes: las dimensiones psicosociales de la competición, la desviación, las discriminaciones raciales (el prejuicio). A estas publicaciones, con clara vocación psicosocial, les seguirán muchas, ya que a partir de los años setenta la psicología social se encuentra muy presente en los manuales publicados en Estados Unidos, tanto en los textos procedentes de la psicología del deporte como en los manuales y las publicaciones de sociología del deporte.

La mayoría de autores consultados concuerdan en que el cambio de rumbo en la investigación experimentado en la psicología del deporte a partir de los años setenta, sobre todo en Estados Unidos, se debe, en gran parte, a la influencia de Rainer Martens. En 1970 Martens, miembro del "Motor Performance and Play Research Laboratory" y del "*Children´s Research Center"* de la Universidad de Illinois (Estados Unidos). Escribió un articulo titulado: "*A social psychology and physical activity*". Este articulo plantea la necesidad que tienen las investigaciones procedentes de la educación física de replantearse el modo de hacer investigación cuando tratan temas relacionados con los aspectos sociales de la actividad física. El empirismo social, característico de las investigaciones realizadas hasta el momento, permite recoger muchos datos pero sin la posibilidad de relacionar variables entre sí. Martens destaca la necesidad de incorporar en las investigaciones las teorías y los métodos de la psicología social, con la finalidad de poder establecer la naturaleza causal de los fenómenos sociales de la actividad física.

Martens define la psicología social de la actividad física como la aplicación de las teorías y métodos de esta disciplina al estudio del comportamiento humano cuando realiza actividad física. La actividad física a su vez, la concibe como un término general que alude a todas las manifestaciones de la actividad humana y el movimiento, desde los deportes de alta competición hasta la practica de ejercicio o de juegos recreativos. La propuesta de Martens no es que la psicología del deporte se ocupe de los aspectos sociales del deporte, ya que como él indica, otras investigaciones ya se han ocupado de ello. Su propuesta es cambiar el método de investigación desde el empirismo social, utilizado en la mayor parte de trabajos realizados hasta el momento, por el análisis social. La aproximación del empirismo social permite la descripción de las características y los atributos relacionados con el comportamiento social de las personas cuando realizan actividad física. La aproximación del análisis social es un proceso que supone: a) una colección cuidadosa de observaciones; b) la integración ordenada de estas observaciones que permita la formulación de principios generales describiendo los patrones lógicos en lo que se encuentran inmersos; c) la utilización de estos principios generales para predecir futuras observaciones. Tal y como podemos apreciar la propuesta de Martens es que la psicología social del deporte debe seguir los principios del positivismo. Para Martens, el tema principal de la psicología social de la actividad física debía ser el estudio de la influencia social sobre el comportamiento de la personas que realizan actividad física. Otros temas de estudio que enumera son: la influencia de las experiencias competitivas sobre la conducta social, y la influencia de la practica de actividad física sobre las habilidades sociales. De especial interés considera el estudio de las actitudes, la personalidad , la cultura y la dinámica de grupos. En 1975 Martens publica un libro de texto cuyo titulo es: "*Social Psychology and Physical Activity*" donde amplia y desarrolla todos estos temas.

Me ha parecido oportuno insistir en la publicación de Martens porque para muchos psicólogos del deporte constituyó un articulo de referencia que cambió el rumbo de sus investigaciones. Martens fue el primer investigador que de manera explícita da una definición de la psicología social del deporte, contribuyendo de manera muy notable al inicio de esta disciplina. La psicología social propuesta por Martens en este momento es una psicología social experimental, conductista e individual cuyo epicentro de estudio es el individuo. Ya veremos como nueve años mas tarde se replanteara drásticamente tanto el método como el paradigma adecuado para analizar los aspectos psicosociales de la actividad física y el deporte.

Los frutos del articulo de Martens de 1970 no tardaron en manifestarse. Inmediatamente a esta publicación se llevaron a cabo un buen numero de investigaciones sobre influencia social en el campo de la psicología del deporte basados en la teoría de la *facilitación social* propuesta por Floyd Allport (1924), así como sobre otros temas relacionados con la psicología social que a continuación exponemos. Los psicólogos del deporte, tal y como proponía Martens, comenzaron a importar las teorías y los métodos de la psicología social para explicar los aspectos sociales de la actividad deportiva.

www.cliqueapostilas.com.br

El inicio de la investigación en psicología social del deporte

Los estudios sobre influencia social

Aunque muchos psicólogos del deporte realizaron diversas investigaciones sobre facilitación social, los estudios y revisiones realizadas por Rainer Martens, Dan Landers y sus estudiantes reflejan las hipótesis más generales de la facilitación social aplicadas a la conducta motora (Lander, 1975; Landers, Brawley y Hale, 1978; Landers y McCullagh, 1976; Martens, 1969; Martens y Landers, 1969, 1972; McCullagh y Landers, 1975; Obermeier, Landers y Ester, 1977).

Allport denominó "facilitación social" al efecto según el cual la realización de determinada tarea en compañía de otros, que también realizan esa misma tarea, es más productiva que su realización en solitario, fenómeno que se explica a partir de la percepción visual o auditiva de los demás como estímulo para concentrar mayores energías en la realización de la tarea. Además, Allport especificaba la importancia de diferenciar este fenómeno de la rivalidad, en el que se presenta un reforzamiento emocional del comportamiento del sujeto que acompaña al deseo de ganar. Esto implicaba, que para trabajar realmente sobre los efectos de la facilitación social no se debía introducir el componente competitivo entre los sujetos. Los resultados obtenidos por Allport con diferentes tareas no corroboraron sus hipótesis, sino más bien demostraron que en ciertas tareas y en algunas situaciones experimentales, la presencia de otros tenía un efecto contrario al de la facilitación social y que más bien se debería hablar en esos casos de deterioro social del rendimiento. Como los datos recopilados se encontraban relacionados con tareas intelectuales, Allport llegó a considerar que la facilitación social se podía cumplir en el caso de la realización de tareas mecánicas o físicas, pero no así en la realización de tareas intelectuales.

Posteriormente, en 1965 Zajonc retomó esta línea de investigación y comenzó a reflexionar sobre el efecto de la presencia de otros. De su revisión sobre la literatura existente llegó a la conclusión que los espectadores y coactores facilitan la emisión de respuestas bien aprendidas, mientras que obstaculizan la adquisición de otras nuevas. Para enunciar su teoría recurrió a las leyes del Aprendizaje (Hull, 1943, Spence, 1956). La motivación, la activación fisiológica, el *drive* (impulso generalizado) aumentan la probabilidad de que el sujeto emita la respuesta dominante de su repertorio conductual. Propone la hipótesis de que la situación de audiencia y coactividad incrementan la motivación (*drive*) y ésta , a su vez, acrecienta la probabilidad de emisión de la respuesta dominante del sujeto. Esta hipótesis implica que si la respuesta dominante del sujeto es correcta la presencia de otros favorecerá que el sujeto realice bien la tarea, pero que si la respuesta dominante del sujeto es incorrecta o mal aprendida la presencia de otros favorecerá que se realice incorrectamente la tarea.

Una de las primeras explicaciones alternativas a la propuesta de Zajonc la formula Cottrell (1968). Este autor argumentó que la mera presencia de otros es condición necesaria pero no suficiente para que se produzcan los efectos de la facilitación social. La anticipación que los sujetos realizan sobre la evaluación que va a hacer de ellos la audiencia o los coactores es lo que producirá, según Cottrell , facilitación social. Estas anticipaciones positivas o negativas son, en definitiva, las responsables de la motivación *(drive)* del sujeto y como consecuencia de la facilitación social. Por lo tanto, la facilitación social se producirá siempre que exista la competición o evaluación con compañeros de la misma especie. Y cualquier señal que lleve a la anticipación de resultados positivos o negativos aumentará el *drive,* siendo la presencia de otros una de tales señales.

Los trabajos de Martens, Landers y sus estudiantes se llevaron a cabo con paradigmas experimentales, analizando la presencia de otros o la evaluación de otros. Comparando: a) un sujeto trabajando solo frente a la presencia real o de una hipotética audiencia, b) coactores no competitivos, c) los efectos evocados por estresores conocidos (estruendos o ruidos). Los resultados de estos experimentos mostraron algún apoyo a las hipótesis del *drive* de Zanjonc y a algunas de las hipótesis de la evaluación de Cottrell. Sin embargo, los estudios llevados a cabo a finales de la década de los 70 indicaron que la cantidad de varianza en la conducta motora por la facilitación social producida por la audiencia pasiva y no competitiva era algo pequeña.

La hipótesis de la "U" invertida fue la cita más frecuente a la alternativa de la teoría del *drive* para la facilitación social. Desde esta perspectiva se sugiere que los efectos del *arousa*l en la ejecución mantienen una relación curvilínea. Esta teoría hipotetiza que niveles extremadamente altos o bajos de *arousal* deterioran la ejecución, mientras que los niveles moderados la facilitan. Los estudios realizados en la década de los setenta que probaron la U invertida en las destrezas motoras llegaron a resultados inconsistentes. Esto podría deberse en parte a problemas metodológicos, concretamente a la medida del *arousal* (Landers ,1980). Los cuestionarios más utilizados para medir el *arousal* fueron los autoinformes como la escala de Spielberger el (STAI), Spielberger, Gorsuch y Luschene, (1970) y la escala de Martens (1977) el *Sport Competition Anxiety Test* (CSAI). Estos cuestionarios fueron criticados porque no discriminan entre los componentes fisiológicos de la ansiedad y los componentes cognitivos. Landers (1980) destacó la necesidad de que los estudios

www.cliqueapostilas.com.br

de ansiedad en deporte deberían dirigirse hacia un modelo que: 1) subraye las relaciones reciprocas entre las variables fisiológicas, cognitivas y conductuales, 2) la utilización de una aproximaciones multidimensional en el estudio de la ansiedad; 3) el abandono de una medida única de ansiedad.

Los estudios sobre actitudes

Otro tema relacionado con la psicología social que comienza a estudiarse en esta etapa es el de las actitudes. La literatura en la década de los setenta en psicología del deporte sobre este tema es abundante. Sin embargo, Kenyon (1968) es el primer autor que analizó las actitudes de la población adulta hacia la actividad física. Y el primero en destacar que el área de las actitudes sociales ha estado plagada de problemas de definición y medida.

Kenyon define las actitudes como: "*una latente, compleja e inobservable y relativamente disposición estable de comportamiento que refleja la dirección y la intensidad de los sentimientos hacia un objeto particular*". A partir de esta definición Kenyon desarrolló un cuestionario que mide las actitudes hacia la actividad física (ATPA). Este cuestionario esta compuesto de 6 dimensiones independientes que explican las actitudes de los adultos hacia el ejercicio, que son las siguientes: 1) la actividad física como una experiencia social; 2) la actividad física como salud y forma física; 3) la actividad física como emoción que implica algún riesgo; 4) la actividad física como belleza del movimiento humano; 5) la actividad física como medio de liberar tensiones; 6) la actividad física como entrenamiento duro y prolongado.

El trabajo de Kenyon partía del principio de la existencia de relaciones entre actitud y conducta, considerando que se encontrarían relaciones entre la actitudes positivas de las personas hacia la actividad física y la practica de actividad física. Sin embargo, los resultados de las investigaciones que utilizaron como medida el ATPA no encontraron relaciones entre las actitudes y la conducta.

La insatisfacción con el modelo propuesto por Kenyon llevó a los investigadores a considerar que debían existir otras variables que se encontraban interactuando entre la actitud y el comportamiento. La Teoría de la Acción razonada, propuesta por Fishbein y Ajzen en 1975, incorporaba esas variables que podían explicar la relación entre actitud y comportamiento. En su formulación básica el modelo parte de los tres componentes fundamentales del concepto tradicional de actitud (cognitivo, evaluativo y conativo) y los vincula en una cadena casual. Sostiene que la mayor parte de la conducta humana esta bajo control del sujeto y que, por tanto, puede ser pronosticada a partir de la intención conductual de ejecutar un comportamiento determinado. Por su parte, la intención conductual depende directamente de las actitudes, las cuales, a su vez, son función de las creencias (componente cognitivo) acerca de las consecuencias de la conducta en cuestión. En la década de los ochenta hubo un gran numero de investigaciones en el ámbito del deporte y la actividad física que utilizaron la teoría de la Acción Razonada para analizar el papel de las actitudes sobre la adherencia a la practica de deporte y ejercicio físico Sin embargo, en la década de los 70 solo el trabajo de Wankel y Beatty (1975) utilizó este modelo para analizar la asistencia a un programa de ejercicio y deporte.

Los estudios sobre atribución

También a finales de los setenta comienzan los primeros estudios que aplicaron la orientación cognitiva de la teoría de la atribución al rendimiento de los deportistas. Fue Fritz Heider (1944, 1958) el primer autor que analizó las consecuencias que tiene para las personas el modo en que interpretan las causas de los resultados de su comportamiento y el de las demás personas de su entorno. El proceso atributivo comienza cuando el sujeto observa un comportamiento y finaliza cuando cree encontrar las causas que lo produjeron. Según Heider todas las personas utilizan unas reglas de sentido común cuando llevan a cabo el proceso de encontrar explicaciones a los sucesos. Las atribuciones pueden ser de dos tipos, a *fuerzas ambientales o a fuerzas personales*, que determinan la medida en que el sujeto se siente responsable de lo ocurrido. Así en líneas generales cuando mayor sea la causa por factores ambientales menor será la responsabilidad del sujeto sobre el resultado. Bernard Weiner (1972) reestructuró los factores asociados a las atribuciones en dos dimensiones causales, *Estabilidad* y *Locus de control*. El Locus de control lo definió como un elemento que determina la causa interna o externa del suceso, mientras que la Estabilidad la concibió de acuerdo a si las causas del suceso se presentan, a lo largo del tiempo, de forma estable o inestable. Heider categorizó cuatro atribuciones básicas: la *habilidad* (interna y estable) , el *esfuerzo* (interno e inestable), la *dificultad de la tarea* (externa y estable) y la *suerte* (externa e inestable).

La investigación en el área del deporte en esta etapa siguió , básicamente el modelo de Weiner (1972). En 1983 Rejeski y Brawley publican en *el Journal of Sport Psychology* una revisión de los trabajos realizados entre 1974 y 1975 sobre la teoría de la Atribución en el deporte. Me basare en este documentado trabajo para dar una perspectiva del estado de la investigación de este tópico en esta etapa y analizare, las principales criticas y sugerencias que aportan estos autores.

Siguiendo a Rejeski y Brawley las características generales de los estudios sobre atribución que caracte-

www.cliqueapostilas.com.br

rizaron a las investigaciones de laboratorio en el periodo entre 1974 y 1979 fueron que se realizaron , el 50% de ellas, con estudiantes universitarios, midiendo la ejecución de tareas motoras nuevas y de poco sentido común y que estas tareas representaban poca competitividad para los sujetos (Miller, 1976). Estos experimentos presentaron algunos problemas tales como: medidas de atribución poco precisas, el ambiente artificial y poco competitivo del laboratorio , la poca representatividad de los sujetos , que normalmente eran estudiantes universitarios y no deportistas, las tareas tenían poco que ver con la actividad física o Deportiva.

Por otro lado, los estudios de campo sobre atribución realizados en estos años, se caracterizaron por analizar las atribuciones que los sujetos o los grupos deportivos realizaban después de una competición deportiva. Los resultados obtenidos por esta serie de estudios no pueden ser generalizados porque se llevaron a cabo con distintos grupos de edad, con diferentes deportes y con diversos niveles deportivos. Las características del deporte puede ser un elemento clave que determine la tendencia de las atribuciones. Por ejemplo la gimnasia es un deporte de habilidad y control personal y por lo tanto es más fácil que se hagan atribuciones internas. Los deportes que están sometidos a mas variables externas como los deportes de equipo (el fútbol, baloncesto...) favorecen las atribuciones externas. Por lo tanto es un error importante realizar generalizaciones entre diferentes deportes. Rejeski y Brawley (1983) consideran que la aparente consistencia de los resultados en los estudios de atribución de esta etapa debe ser tomada con cautela. Proponen mejorar tanto las bases teóricas como la metodología de los estudios sobre el tema.

Los estudios de dinámica de grupos

Otra área de la psicología social que influyó en esta etapa en la investigación en psicología del deporte, fue la dinámica de grupos. Dentro del amplio espectro del fenómeno de grupos, uno de los tópicos más estudiados y que refleja claramente la relación entre psicología social y psicología del deporte es *la cohesión grupal.* La influencia más importante de la psicología social en la investigación en el área del deporte ha sido en términos de conceptualización y medida. Los psicólogos sociales que mayor influencia tuvieron en las investigaciones sobre cohesión grupal que se realizaron en el ámbito del deporte a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta fueron Festinger, Festinger, Schachter y Back (1950); Cartwright (1968); Cartwright y Zander (1968); Lott y Lott (1965); y McGrath (1962).

El primer concepto importado de la psicología social para examinar la cohesión grupal en deporte en la década de los sesenta y principios de los setenta fue una medida indirecta de cohesión grupal referida a la *atracción interpersonal*. Este constructo reflejaba las investigaciones llevadas a cabo por Festinger y sus colaboradores (1950). Las investigaciones en psicología del deporte partieron de las hipótesis que los grupos deportivos que mostraran mayor cohesión grupal (atracción interpersonal de sus miembros entre sí) tendrían mejor rendimiento. En 1968 Cartwright expone que la cohesión grupal es el producto de varias fuerzas como : *la atracción interpersonal entre los miembros del grupo, el compromiso grupal, el deseo de estar en el grupo, y la satisfacción grupal*. Esta formulación influyó en el desarrollo de una medida sobre cohesión grupal el *Sports Cohesiveness Questionnaire (SCQ)* elaborada por Marten, Landers y Loy (1972).

El SCQ mide tres categorías (*las relaciones entre cada miembro del grupo, las relaciones del sujeto con el grupo, el grupo como una unidad de relaciones*). Los ítems de una de las categorías representaban una medida indirecta de la cohesión y las otras dos categorías reflejaban una medida directa. Excepto algunos estudios, muy pocos, el SCQ fue el instrumento que los psicólogos del deporte utilizaron entre 1971 y 1982 para medir la cohesión grupal. Sin embargo, no fueron bien establecidas ni las propiedades psicométricas ni los aspectos conceptuales del SCQ. Estas limitaciones provocaron que otros investigadores, en la década de los ochenta, reexaminaron la noción de cohesión en deporte y desarrollaran nuevos instrumentos de medida (Carron, 1982).

Por último, como conclusión de este apartado resumiré los resultados de un trabajo realizado por Groves, Heekin y Banks (1978). Estos autores llevaron a cabo un análisis de contenido de los siete primeros años del *International Journal of Sport Psychology*, la única revista específica de psicología del deporte existente en ese momento. Estos autores analizaron el periodo comprendido entre 1970 y 1976. El objetivo del trabajo era realizar un análisis de contenido de esta revista para aislar las principales tendencias en psicología social en el ámbito del deporte y el tiempo libre. Para estos autores las dimensiones de la psicología social son elementos primordiales cuando se trata de analizar el deporte y el tiempo libre. La información extraída de los artículos fue: autor, localización y especialidad, tópicos y objetivos. Los análisis de los datos se basaron en 97 autores, 67 artículos y 428 ensayos. El examen del lugar de procedencia de los autores de los artículos indicó que la mayoría eran de :Estados Unidos, Inglaterra y Canadá. La especialidad de los autores denota que la mayoría de ellos proceden del campo de la educación física (53.6%) y la segunda tendencia que se observó fue la formación en psicología (19.6%). El resto de los autores su campo de especialidad era la educación (2.1%), la psicólogos (2.1%), la sociología (2.1%) y otra serie de especialidades, que los autores denominan sin clasificar (20.6%). El análisis de los tópicos estudiados

www.cliqueapostilas.com.br

revelo que los principales temas estudiados fueron la personalidad de los deportistas y el rendimiento deportivo. Otro foco de atención muy importante fue el desarrollo de instrumentos necesarios de observación para cuantificar las dimensiones psicosociológicas del deporte todo ello en relación con la competición y el entrenamiento.

El breve recorrido que hemos realizado a este periodo en relación con Estados Unidos y Europa Occidental parece poner en evidencia que la consolidación de la psicología del deporte no puede entenderse sin analizar la enorme influencia que la psicología social ha ejercido en los estudios realizados en el ámbito del deporte y el ejercicio, sobre todo en Estados Unidos.

Psicología del deporte y psicología social: el surgimiento de la psicología social del deporte

Como se desprende del recorrido histórico precedente la psicología del deporte es aun una disciplina muy joven. La psicología del deporte ha evolucionado desde un enfoque individualista centrado en la figura del deportista a un enfoque psicosocial, hasta el punto que hoy en día no podría entenderse el estudio del deporte y el ejercicio prescindiendo de los aspectos sociales. La psicología social estuvo presente, de forma minoritaria pero importante, desde los orígenes de la disciplina. Sin embargo es en la década de los setenta cuando la psicología social surge con nombre y apellidos en el estudio del deporte y el ejercicio.

Al finalizar esta década la investigación en el laboratorio comenzó a disminuir considerablemente. Los psicólogos del deporte, en Estados Unidos y en Europa Occidental empezaron a adoptar el paradigma cognitivo. Este cambio de rumbo en la investigación, tanto teórico como metodológico, fue la consecuencia de la insatisfacción por un lado, con los resultados obtenidos derivados de los experimentos en el laboratorio y por otro, con el descontento de la concepción mecanicista del comportamiento humano.

La preocupación cada vez mayor, de los psicólogos del deporte experimentalistas por controlar la validez interna de los experimentos, garantizando de este modo que los cambios en una variable dependiente son el resultado de la manipulación experimental y no de la influencia de variables extrañas, fue dando lugar a la sensación de que la investigación en psicología del deporte estaba dedicando más esfuerzo a perfeccionar los diseños de investigación que a la reflexión teórica sobre la realidad social del deporte y el ejercicio. De esta manera, la psicología del deporte que había recogido de la psicología social el paradigma científico y los métodos de investigación comienza a cuestionarse, como la propia psicología social lo hizo, el método experimental y la relevancia de los temas de estudio.

Rainer Martens, que en el año 1970 abogó por la necesidad de incorporar las teorías y los métodos de la psicología social a la investigación en psicología del deporte, nueve años más tarde se replantea la utilidad y pertinencia de la investigación que se esta llevando acabo en la psicología del deporte. En 1979 Martens publica un articulo titulado “About Smocks and Jocks” en el que denuncia la profunda confusión intelectual de la disciplina. El articulo de Martens llamaba la atención sobre la necesidad de ampliar el marco teórico de la psicología del deporte, cambiar la metodología de investigación experimental por una investigación de campo sobre aspectos relevantes del entorno deportivo. La denominada “crisis de la psicología social” le sirve a Martens como punto de partida para reflexionar sobre la necesidad de la psicología del deporte de replantearse: el objeto de estudio de la psicología del deporte, los supuestos epistemológicos y la pertinencia del método experimental .

El articulo de Martens , redactado en lenguaje directo y sencillo, recoge y traslada a la investigación en psicología del deporte todos y cada uno de los diferentes problemas por los que había atravesado la propia psicología social en los años sesenta y setenta. En los puntos siguientes, me detendré en analizar, brevemente, los aspectos claves de la “crisis de la psicología social” y su paralelismo con los problemas epistemológicos y metodológicos que Martens (1979) destaca en su articulo referido a la situación en la que se encuentra la psicología del deporte al finalizar la década de los setenta.

La crisis de la psicología social y su efecto en la psicología social del deporte

En las dos décadas siguientes a la segunda guerra mundial, la psicología social experimentó un gran crecimiento. Aumentó la cantidad y la variedad de las investigaciones, se desarrollaron nuevas teorías, la participación en el esfuerzo de la guerra proporciono a los psicólogos sociales muchísimos datos que se utilizaron para mejorar el sistema de educación. Sin embargo, este clima de confianza y entusiasmo con la propia disciplina se alternaba, con momentos de autocrítica. La falta de relevancia social del conocimiento generado por la investigación psicosocial, la orientación psicologista centrada en la conducta individual, el olvido del contexto histórico, los problemas derivados de la utilización del experimento como único método valido de investigación y los abusos éticos, son algunos de los temas que se debatieron en la crisis.

www.cliqueapostilas.com.br

La crisis de la psicología social debe ser enmarcada en el contexto de una crisis más amplia que afectó a todas las ciencias sociales y que, constituye, a su vez, un reflejo de los cambios que, por esta época, estaban teniendo lugar en el ámbito de la filosofía de la ciencia. Tras haber gozado de una amplia aceptación, la tesis positivista de la unidad de la ciencia comienza a ser fuertemente cuestionada por los filósofos de la ciencia durante la década de los setenta. El comienzo del fin de la concepción positivista de la ciencia lo constituye la publicación, en 1962 del libro de Kuhn, *la estructura de las revoluciones científicas*. Los planteamientos de Kuhn (1962/75; p.51) supusieron una visión nueva del desarrollo de la ciencia, que no tiene lugar mediante la sustitución de teorías, sino mediante el cambio de paradigmas. Según Kuhn, la evolución de la ciencia tiene lugar mediante la alternancia de periodos de *ciencia normal,* en los que un determinado paradigma guía la investigación y *revoluciones científicas*, que provocan la aparición de un nuevo paradigma. En los periodos de ciencia normal, la investigación científica se encuentra guiada por el paradigma dominante. Los supuestos teóricos y metateóricos sobre los que se asienta éste son los que determinan qué cuestiones han de ser investigadas, qué tipo de hechos deben ser observados y de qué modo ha de realizarse la investigación. A medida que el nuevo paradigma se va asentando, los miembros de la comunidad científica van adhiriéndose a él, hasta el punto que las explicaciones alternativas decaen e, incluso, desaparecen. Alrededor del nuevo paradigma van surgiendo revistas, sociedades, cátedras y departamentos que garantizarán la hegemonía de éste. La ciencia no es, por tanto, una empresa tan racional como había pretendido Popper.

Estos cambios en la concepción de la ciencia no tuvieron un reflejo inmediato en la psicología social. Fue precisamente en el momento en que la filosofía de la ciencia estaba abandonando la pretensión de llegar a una teoría general de la ciencia siguiendo el modelo de la física, cuando la psicología social pareció aferrarse con mayor fuerza a dicho modelo. Durante la década de los 60 y 70 la psicología social permaneció anclada en el rígido modelo hipotético-deductivo que había predominado en etapas anteriores y la mayor parte de la investigación tuvo como objetivo, al menos la investigación procedente de la psicología no de la sociología, la contratación-experimental de las hipótesis derivadas de las teorías de la disonancia cognitiva, de la facilitación social y de la atribución. La psicología del deporte, como hemos ido analizando en paginas anteriores, siguió , los pasos de la psicología social incorporando las teorías y el método de esta disciplina.

Crisis de los supuestos epistemológicos

Sin embargo, desde mediado de los 60 comienza a gestarse, dentro de la psicología social, un creciente malestar con la forma en que había ido evolucionando la disciplina cuya expresión se ve facilitada por la crisis de las concepciones epistemológicas en las que ésta se había asentado.

La afirmación más articulada de una profunda desilusión frente a las corrientes dominantes en la psicología social es la de Gergen (1973). Este autor no cree en la psicología social como ciencia capaz de generalizaciones y rechaza los métodos que tengan por objetivo el que se pueda llegar a una generalización que transcienda al específico momento histórico. Da por supuesto que el objetivo de una psicología social generalizadora es el descubrimiento de leyes, y que sólo se pueden establecer leyes cuando existen unas relaciones estables entre personas o entre categorías de acontecimientos de reconocida importancia para la psicología social; y niega que exista esta estabilidad en la interacción humana. La conclusión de Gergen : la psicología social no puede ser más que una disciplina histórica que ofrezca un relato sistemático de acontecimientos contemporáneos; no es y no puede ser una disciplina basada en unos principios generales científicos.

Para Martens (1979), tal y como indica en su articulo “la literatura sobre la crisis de la psicología social es una lectura excelente para estimular la reflexión sobre la Meta-psicología del deporte” (en Riera y Cruz, 1991, pp. 58). Según el autor la psicología del deporte necesita un cambio de paradigma y aunque Martens, afirma no saber cual es el rumbo de ese nuevo paradigma, plantea algunas de las modificaciones que la investigación en psicología del deporte debe realizar: 1) cambiar el laboratorio por los ambientes naturales. Tal como él dice: cambiar las batas de laboratorio por los chandales; 2) utilizar en las investigaciones deportistas y no estudiantes universitarios ; 3) plantear hipótesis de investigación que sean relevantes para el deporte; 4) incorporar nuevas perspectivas teóricas como el cognitivismo; 5) mayor acercamiento a la sociología del deporte. En palabras del autor “en vez de hacer la guerra con los sociólogos del deporte, deberíamos hacer el amor (Quizá ser buenos amigos es suficiente)” (en Riera y Cruz, 1991, pp. 59.); 6) incorporar distintos métodos de recogida de datos. Creo que las frases siguientes de Rainer Martens (en Riera y Cruz, 1991, pp. 60) explican muy bien el estado de la investigación en la psicología del deporte hasta los años setenta y sus propuestas para el futuro.

> “Nos hemos afanado tanto por probar teorías en el ámbito más amplio de la psicología con el fin de confirmar nuestra respetabilidad científica, que no hemos

www.cliqueapostilas.com.br

teorizado, ni descrito, ni observado adecuadamente nuestro propio tema de estudio ¡el deporte!. Hemos estado tan enamorados de nuestras definiciones operacionales, nuestras inteligentes manipulaciones y nuestras poderosas estadísticas, que estamos en peligro de perder la visión de los fenómenos para los que estos instrumentos fueron diseñados. Evidentemente, necesitamos pasar más tiempo observando la conducta en el deporte y construir nuestras propias teorías especificas para el deporte. ¡Después podremos probarlas!" (pp. 24-25)

Criticas a la experimentación

Aunque las críticas al uso experimental en psicología social se iniciaron en la década de los sesenta, en el contexto de la crisis de la psicología social, adquieren un sentido más amplio. Un primer ejemplo de problemas metodológicos en la investigación experimental, por ejemplo, es el estudio de Hawthorne de la compañía Western Electric en los años veinte. El llamado efecto de Hawthorne demostró que prestar especial atención a los trabajadores era tan importante o más que la misma manipulación experimental.

Una de las principales críticas a la validez externa de los experimentos fue dirigida al tipo de muestras utilizada, constituidas, normalmente, por estudiantes universitarios . Estas muestras no reflejan en absoluto ni las características de toda la población., por lo tanto los resultados no son generalizables, ni las características de los sujetos sobre los que se quiere aplicar los resultados de la investigación. Tal y como dice Martens (1979) "las muestras escogidas para la investigación de laboratorio, con frecuencia continúan no siendo representativas de aquellos individuos a los que deseamos hacer la aplicación " (en Riera y Cruz, 1991, pp. pp.61).

La falta de equivalencia entre la vida cotidiana y las situaciones creadas en el laboratorio no sólo se debe al tipo de sujetos que normalmente se utilizan sino al contexto experimental. La necesidad de garantizar la validez interna obliga a los experimentadores a elaborar diseños en los que se analiza la influencia de no más de cuatro. Las investigaciones realizadas en el laboratorio poco o nada tienen que ver con la complejidad de la actividad deportiva.

Tras esta serie de discusiones, en las que se encontraron inmersos los psicólogos sociales en los años setenta, emergieron nuevos principios y métodos que trataban de estudiar tópicos socialmente relevantes con vocación aplicada. Por otro lado, la psicología del deporte a partir de esta década, influida sin duda por la crisis de la psicología social, también se ocupo de estudiar lo que se consideraron temas más específicos o relevantes para el deporte y el ejercicio. Aunque, tal y como indica Landers (1983), algunos psicólogos del deporte consideraron investigación de campo a la aplicación de cualquier técnica psicológica en ambientes deportivos reales sin evaluar los resultados obtenidos, ni preocuparse de la validez de la teoría de la cual se derivaba la técnica en cuestión.

Analizar los efectos de la crisis sobre la evolución de la psicología social actual y en particular de la psicología del deporte es una tarea compleja. Sin embargo, una de las consecuencias más claras para ambas disciplinas ha sido un mayor pluralismo tanto teórico como metodológico, consecuencia de la crisis provocada tanto en la filosofía de la ciencia como en las diferentes disciplinas científicas, por el fracaso de la tesis de la unidad de la ciencia. Otra consecuencia importante es que tras la crisis o como consecuencia de ella, surge la necesidad de aplicar los conocimientos que la ciencia genera a ámbitos específicos. Con la presencia de la crisis dentro de los Estados Unidos, se promovió el nacimiento de las áreas de aplicación de una manera sólida. En esta época, la década de los setenta, nacen y se consolidan la psicología Ambiental, la psicología Jurídica, La psicología de la Salud, la psicología del deporte y como área más especifica de ésta surgirá la psicología social del deporte.

La psicología del deporte, como la psicología social en los setenta, comienza la década de los ochenta con su propia crisis de identidad. Tal y como indica Roberts (1992) a los largo de los ochenta fue imposible no involucrarse en el debate académico y profesional en el que estaba sumida la disciplina. En la mayoría de reuniones científicas o profesionales los temas que se debatían eran: ¿qué es la psicología del deporte?, ¿qué hacen los psicólogos del deporte?, ¿qué es lo que los psicólogos del deporte deberían hacer?, ¿quién está cualificado para ser psicólogo del deporte?, ¿cómo debe ser la psicología del deporte Aplicada?.

La consecuencia de todo este replanteamiento de la disciplina es que en las dos últimas décadas la psicología del deporte se vuelve más plural tanto teórica como metodologicamente. Se perfilan distintas subdisciplinas dentro del área y dentro de ellas la psicología social del deporte sigue manteniendo, o quizá con más fuerza que nunca, un enorme protagonismo.

La evolución de la psicología del deporte y de la psicología social del deporte hasta la actualidad

A comienzos de los años ochenta la psicología del deporte experimenta cambios importantes : abandono

www.cliqueapostilas.com.br

parcial de los experimentos de laboratorio, incorporación de nuevos paradigmas, revisión y análisis sobre el papel del psicólogo del deporte, énfasis en los estudios aplicados. En definitiva, la psicología del deporte tanto en Estados Unidos como en Europa se vuelve más plural, más diversa. Los temas de estudio se amplían notablemente y van surgiendo distintas subdisciplinas dentro de la propia psicología del deporte., entre las que se encuentra la psicología social del deporte. Al mismo tiempo se crean nuevas revistas de investigación y asociaciones que aglutinaran a los académicos y a los profesionales interesados por los aspectos psicológicos del deporte y el ejercicio.

En 1980 se publica en Estados Unidos un Libro de Albert Carron titulado *Social Psychology of Sport an experiential Approach"*. El primer capitulo del libro es metodológico, el segundo se encuentra centrado en el estudio de los procesos sociales del deportista tales como. La motivación, la atribución, aspectos de la ansiedad competitiva, el tercer capítulos se centra en el estudio del entrenador y el proceso de liderazgo, el cuarto analiza aspectos grupales del deporte como: cooperación, competición cohesión y por ultimo se ocupa de los espectadores desde la perspectiva de la teoría de la facilitación social. El libro esta concebido, tal y como indica el autor en su prologo para estudiantes de doctorado de Educación física.

Al año siguiente Bryant Cratty (1981) publica "*Social Psychology in Athletics".* El libro consta de 13 capítulos. En el primero de ellos, denominado teorías y modelos se describen las siguientes teorías: la teoría psicoanalítica, las teorías del refuerzo, la teoría de campo, la teoría de rol, la teoría de la personalidad de los grupos y la teoría cognitiva. En a penas 30 páginas el autor recorre cada una de las teorías enunciadas. El segundo capitulo lo dedica a aspectos de socialización deportiva tales como: la influencia de los padres y la participación deportiva, la influencia de la familia en la participación deportiva, y la influencia del entrenador. El cuarto capitulo se centra en los aspectos cooperativos y competitivos de la actividad deportiva y el quinto en la cohesión grupal.

En 1986 se funda *The Sport Psychologist*, la primera revista aplicada especializada . En este mismo año se crea la *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology (AAASP),* que se compone de tres divisiones : *Health Psychology* (psicología de la Salud), *Intervention/Performance* (Intervención/Ejecución) *Social Psychology* (psicología social). Esta asociación tiene una convocatoria anual y la calidad de los trabajos que allí se presentan es muy notable.

Un año más tarde en 1987 se pone en marcha la División 47 *(Sport Psychology*) de la *American Psychological Association* (APA), lo que supone un reconocimiento oficial, por parte de la psicología americana, del deporte y el ejercicio como un ámbito de estudio. En 1989 se edita por primera vez el *Journal of Applied Sport Psychology*., que se convierte en la revista oficial de la *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology (AAASP).*

En España el incremento de la cantidad y calidad de investigación que se produce en las dos ultimas décadas se puede atribuir a una serie de factores: 1) el reconocimiento en 1982, de la licenciatura de Educación física como estudios universitarios de rango superior; 2) la introducción de la psicología del deporte y de la psicología social del deporte en algunos departamentos de las Facultades de psicología del país; 3) la creación de siete Institutos de educación física , que tienen como consecuencia directa trabajo estable para un buen numero de psicólogos del deporte; 4) la creación de programas de doctorado en donde una serie de créditos se dedican a la aplicación de las distintas especialidades de la psicología al ámbito del deporte y el ejercicio; 5) el comienzo de Cursos de Postgrado y Masters sobre psicología aplicada al deporte y el ejercicio; 6) y la inclusión como área preferente en el "Programa Nacional de Investigación y Promoción del Conocimiento" de las investigaciones sobre deporte y ejercicio. Esta serie de circunstancias han favorecido la concesión de becas, ayudas a la investigación, realización de tesis doctorales, la publicación de varios libros escritos por autores españoles y un buen numero de trabajos científicos publicados en revistas españolas dedicadas al deporte o a la psicología como: *Apunts: Apunts. Educacio física i Esports*; *Apunts. Medicina de l'Esports*, *Revista de Investigación y Documentación en Ciencias de la Educación física y el deporte* y sobre todo la *Revista de psicología del deporte* y la *Revista de psicología social Aplicada* que tiene un editorial dedicado a la *psicología social del deporte*. Es más, en los tres últimos congresos nacionales de psicología social comienzan a incorporar desde el año 1988 un área temática en la que incluyen el estudio del deporte y la actividad física.

Comentarios finales

En el transcurso de las páginas anteriores hemos ido analizando el proceso histórico de la psicología social del deporte buscando las raíces de esta disciplina en la psicología del deporte y en la psicología social. De esta reconstrucción histórica se desprende que la psicología social del deporte hunde sus raíces tanto en la psicología del deporte como en la psicología social y que de ambas es deudora. Hemos visto, que los factores sociales relacionados con la practica de deporte o de ejercicio fueron contemplados desde el inicio de la investigación en psicología del deporte. Sin embargo, los primeros estudios sobre muchos de los temas importantes que configuraran la psicología social del deporte no serán

www.cliqueapostilas.com.br

objeto de estudio hasta los años sesenta y finales de los setenta. En esta etapa los psicólogos del deporte recogen de la psicologia social las teorías y los principios metodológicos y los aplican al ámbito del deporte y del ejercicio, pero el matrimonio entre psicología social y psicología del deporte es aún unilateral, en el sentido de que los psicólogos del deporte importan tanto la técnica como las ideas, pero la información rara vez circula en el otro sentido. Será partir de los años ochenta cuando la psicología social comienza a percibir el deporte y el ejercicio como un objeto interesante de estudio y es en la década de los noventa cuando la psicologia social del deporte se institucionaliza como disciplina con objeto y contenido propio.

Tal y como decía en otro lugar (Escartí, 1999) para los psicólogos sociales el estudio del deporte y del ejercicio puede ser un objeto de estudio muy interesante para profundizar en muchos de sus conocimientos. El deporte es un escenario social muy sugestivo en donde se producen todos los elementos que a los psicólogos sociales nos interesan: los procesos psicológicos básicos, los procesos grupales y los fenómenos colectivos. La investigación aplicada al mundo del deporte y del ejercicio puede proporcionar una prueba de validez ecológica a las teorías y métodos de la psicología social.

Desde un punto de vista aplicado, los psicólogos sociales pueden ser de gran utilidad para los profesionales del ejercicio y del deporte enseñando habilidades sociales a los entrenadores para que mejoren sus relaciones con los deportistas; analizando los aspectos educativos de la iniciación deportiva para evitar el abandono; proponiendo planes de promoción del ejercicio para mejorar la salud de la población; analizando las causas de la violencia en el deporte y proponiendo medidas para la prevención de este fenómeno; planeando estrategias de intervención para mejorar las experiencias deportivas y de ejercicio de los diferentes practicantes; promoviendo planes de intervención capaces de favorecer la salud y la calidad de vida de niños, adolescentes, jóvenes y ancianos. Probablemente la calidad y la cantidad de lo que se publique en la psicologia social del deporte en los años venideros dependa, en buena medida, de que los profesionales de la psicologia social encuentren en el deporte y el ejercicio un ámbito de investigación y de aplicación con interés potencial.

Bibliografía

Aguerri, P. (1986). The development of sports psychology as seen through the analysis of the first fifteen years of the "Journal". *International Journal of Sport Psychology, 17,* 87-99.

Alvira , F.; Avia, M.D.; Calvo, R; Morales, J.F.(1981). *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Allport, F. (1924). *Social Psychology*. Boston: Houghton y Mifflin.

Allport, G.W. (1954). The historical background of social psychology. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 1-80). New York: Addison Wesley.

Allport, G.W. (1955). *Theories of perception and the concept of structure.* New York: Wiley.

Antonelli, F. (1965). *Proceedings, First International Congress of Sport psychology*. Roma: F.M.S.I.

Asch, S.E. (1952). *Social psychology*. New York: Prentice-Hall. Atienza, F., Balaguer, I., & García-Merita, M. (1994) Factor Analysis and reliability of the Movement Imagery Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*. 78, 1323-1328.

Brawley, .R. & Martin, K.A. (1995). The interface between Social and sport Psychology. *The Sport Psychologist, 9*, 469-497.

Brawley, .R. & Martin, K.A. (1995). The interface between Social and sport Psychology. *The Sport Psychologist, 9*, 469-497.

Carron, A. (1980). *Social Psychology of sport*. Ithaca Mouvement.

Carron, A. (1982) Cohesiveness in sport groups: Interpretation and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 7, 244-266.

Carron, A. (1988). *Group dynamics in sport.* London: Spodym.

Cartwright, D. (1968). The nature of group cohesiveness. En D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory,* (3 rd. ed.); pp. 91-109. New York: Harper & Row.

Cartwright, D; & Zander, A (Eds.) (1968). *Group dynamic: Research and theory*. New York: Harper & Row.

Cattell, R.B (1960). Some psychological correlates of physical fitness and physique. In S.C. Staley (Ed), *Exercise and fitness* (pp. 138-151). Chicago: Athletic Institute. (A collection of papers presented at the colloquium on exercise and fitness**)**

Cratty, B.J. (1964). *Movement behavior and motor learning.* Philadelphia: Lea& Febiger.

Cratty, B.J. (1967).*Social dimensions of physical activity.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cruz, J. (1995). La psicología del deporte en la actualidad. En Pérez, G., Cruz, J. y Roca, J. (Eds.), *Psicología y deporte* (pp. 31-50). Madrid: Alianza.

Cruz, J. (1997). Psicología del deporte: historia y propuestas de desarrollo. En Cruz, J. (Ed.), *Psicología del deporte* (pp.15-28). Madrid: Síntesis.

Cruz, J. y Cantón, E. (1992). Desarrollo histórico y perspectivas de la psicología del deporte en España. *Revista de Psicología del Deporte, 1,*. 53-61.

Cruz, J. y Riera, J. (Eds.) (1991). *Psicología del deporte. Aplicaciones y perspectivas.*

www.cliqueapostilas.com.br

Cummins, R.A. (1914). A study of the effect of basketball practice on motor reaction, attention, and suggestibility. *Psychological Review, 21*, 356-369.

Curenton, T.K. (1963). Improvement of psychological states by means of exercise-fitness programs. *Journal of the Association of Physical and Mental Rehabilitation, 17,* 14-17.

Davis, S. F., Huss, M. T. y Becker, A. H. (1995). Norman Triplett and the dawning of sport psychology. *The Sport Psychologist, 9,* 366-375.

Escartí, A. (1999). Psicología social del deporte. Ambitos de estudio e intervención. *INFOCOP,* 26-29.

Ferrer Hombrella, J. (1965). Preparación psicológica de los deportistas. *Apuntes de Medicina Deportiva, 2,* 7, 197-199.

Festinger, L; Schachter, S.; & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. New York: Harper.

Festinger, L.; Schachter, S.; & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. New York: Harper.

Fishbein, M; & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Gergen, K.J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology, 26,* 309-320.

Gill, D.L. (1992). Status of the Journal of Sport & Exercise Psychology, 1985-1990. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 14,* 1-12.

Gould, D. y Pick, S. (1995). Sport psychology: the Griffith era: 1920-1940. *The Sport Psychologist, 9,* 391-405.

Granito, V. J. y Wenz, B. J. (1995). Reading list for professional issues in applied sport psychology. *The Sport Psychologist, 9,* 96-103.

Graumann, C.F. (1990). *Introducción a la psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

Griffith, C.R. (1920). The organic and mental effects of repeated bodily rotation. *Journal of Experimental Psychology,* 3, 15-46, 89-125.

Griffith, C.R. (1925). Psychology and its relation to athletic competition. *American Physical Education Review, 30,* 193-199.

Griffith, C.R. (1926). *Psychology of coaching.* New York: Scribner's.

Griffith, C.R. (1928). *Psychology of athletics.* New York: Scribner's.

Griffith, C.R. (1930). A laboratory for research in athletics. *Research Quarterly, 1,* 34-41.

Griffith, C.R. (1931). Character through physical education. *Chicago School Journal,* 13, 217-219.

Griffith, C.R. (1934). *An introduction to applied psychology. New* York: Macmillian.

Griffith, C.R. (1935). *Introduction to educational psychology.* New York: Farrar & Rinehart.

Griffith. C.R. (1943*). Principles of systematic psychology.* Urbana: University of Illinois Press.

Groves, D. L.; Heekin, R.; Banks, C. (1978). Content analysis. International Journal of Sport Psychology. *International Journal of Sport Psychology, 9,* pp. 1-6.

Groves, D. L.; Heekin, R.; Banks, C. (1978). Content analysis. International Journal of Sport Psychology. *International Journal of Sport Psychology, 9,* pp. 1-6.

Groves, D.L.; Heekin, R; y Banks, C. (1978). Content Analysis: International Journal of sport psychology. *International Journal of sport* psychology. 9, 1-6.

Hanin, Y. L. (1980). Applying sport psychology: past, present and future. En C. H. Nadeau, W.; R. Halliwell; K. M. Newell y G. C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport-1979* (pp. 37-48). Champaign, III. Human Kinetics.

Hardman. K. (1973). A dual approach to the study of personality and performance in sport. En H.T.A. Whiting, K. Hardman, L.B. Hendry & M.G. Jones (Eds.), *Personality and performance in physical education and sport* (pp. 77-122). London: Henry Kimpton

Harré, L; & Secord, P.F. (1972). *The explanation of Social Behavior.* Oxford: Basil Blackwell.

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review, 51,* 358-374.

Henry, F.M. (1941). Personality differences in athletes, physical education, and aviation students. *Psychological Bulletin, 38,* 745

Hull, C.L. (1943). *Principles of behavior. An introduction to behavior Theory.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Johnson, W.R. y Hutton, D. H. (1955). Effects of a combative sport upon personality dynamics as measured by a projective test. *Research Quarterly, 26*, 49-53.

Kane, J.E. (1964). Personality and physical ability. *Proceedings Sport Sciences Conference.* (pp. 201-208)

Kane, J.E. (1973). Personality, body concept and performance. En J.E. Kane (Ed), *Psychological aspects of physical education and sport.* (pp.91-127). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Kenyon, G & Mc Pherson; B. (1978). The sport roles socialization process in four industrialized countries. pp. 5-34 in Landry, F. and W. Orban, eds. *Sociology of Sport.* International Congress Quebec City 1976. Misami: Symposia Specialists.

Kenyon, G.S. (1968). Six scales for assessing attitudes toward physical activity. *Research Quarterly, 39*, 566-574.

Konzag, G. (1990). The history, the problems and the perceptive of sport psychology in *Europe. Ponencias del II Congreso oficial de psicólogos.* Valencia, pp. 15-20. Abril.

Kroll, W. y Lewis, G. (1970). America's first sport psychologist. *Quest, 13,* pp. 1-4.

Kuhn, M.H. (1962). *The structure of scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press. (La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de cultura Económica. 1975).

www.cliqueapostilas.com.br

Kunath, P. (Ed.). *Psychologie. Anleitung fur das fernstudium*. Leipzig. Citado por Vanek & Cratty (1970).

Kunath, P. (Ed.). *Psychologie. Anleitung fur das fernstudium*. Leipzig. Citado por Vanek y Cratty (1970).

Landers, D. M. (1995). Sport psychology: the formative years, 1950-1980. *The Sport Psychologist, 9,* 406-417.

Landers, D. M., Boutcher, S. H. y Wang, M. Q. (1986). The history and status of the Journal of Sport Psychology: 1979-1985. *Journal of Sport Psychology, 8,* pp. 149-163.

Landers, D.M. (1975). Social facilitation and human performance: A review of contemporary and past research. In D.M. Landers (Ed.), *Psychology of sport and motor behavior* (Vol. 2, pp. 195-208). University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

Landers, D.M. (1980). Motivation and performance. The role of arousal and attentional factors. In W.F. Straub (Ed.), *Sport behavior an analysis of athlete behavior* (pp. 91-103). Ithaca, NY: Mouvement.

Landers, D.M. (1983). Whatever happened to theory testing in Sport psychology? *Journal of Sport Psychology, 5,* 135-151.

Landers, D.M; Brawley, L.R; y Hales, B.D. (1978). Habit strength differences in motor behavior: The effects of social facilitation paradigms and subject sex. In D.M. Landers y R.W. Cristina (Eds.) *Psychology of motor behavior and sport- 1977* (pp420-433). Champaign, IL: Human Kinetics.

Landers, D.M; y McCullagh, P.D. (1976). Social facilitation of motor performance. *Exercise and Sport Science Reviews, 4,* 155-162.

Landers, D; Boutcher, S.H; y Wang, M.Q. (1986). The history and status of the Journal of Sport Psychology: 1979-1985. *Journal of Sport Psychology, 8,* 149-163

Lawther, J.D. (1951*). Psychology of coaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

LeUNes, A.; Wolf, P.; Ripper, N. & Anding, K. (1990). Classic References in Journal of Sport Psychology, 1979-1987. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 12,* 74-81.

LeUNes, A; Wolf, P.; Ripper, N. y Anding, K. (1990). Classic References in Journal of Sport Psychology, 1979-1987. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 12,* 74-81.

Lindzey, G & Aronson, E. (1968). *Handbook of Social Psychology*. MA: Addison-Wesley. Lott, AJ; y Lott, B.E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequents variables. *Psychological Bulletin, 64,* 259-302.

Lowe, B. & Walsh, J. (1978). Sport psychology in the world: comparative sport psychology -British and American developments. *International Journal of Sport Psychology, 9, pp.* 63-72.

Loy, J. & Kenyon, G. (1989*). Sport, culture and society*, New York: Macmillan.

Luschen, G (1981*). Handbook of Social Science of sport*. Champaign, III; Stipes Pub, Co.

Martens, R. (1969). Palmar sweating and the presence of an audience. *Journal of experimental Social Psychology, 5,* 371-374

Martens, R. (1970). A social psychology of physical activity. *Quest, 14*, 8-17

Martens, R. (1975a) psychological testing of athletes. *Basketball Bulletin*, pp. 82-83

Martens, R. (1975b). *Social Psychology and Physical Activity.* Nueva York: Harper

Martens, R. (1979). About smocks and jocks. *Journal off Sport Psychology, 1,* 94-99. Traducción en J. Cruz, y J. Riera (Eds.) (1991), *Psicología del deporte: aplicaciones y perspectivas* (56-62.). Barcelona: Martínez Roca.

Martens, R; Landers, D.M. (1972). Evaluation potential as a determinant of coaction effects. *Journal of Experimental Social Psychology, 8,* 347-359.

Martens, R; Landers, D.M; & Loy, J (1972). *Sport Cohesiveness Questionnaire*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Martens, R; Landers, D.M; y Loy, J (1972). *Sport Cohesiveness Questionnaire*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Martin, G. L. y Hrycaiko, D. (Eds.) (1984). *Behavior modification and coaching: principles, procedures and research.* Springfield, II. Thomas.

Matarazzo, J. D. (1987). There is only one psychology, no specialties, but many applica*tions. American Psychologist, October,* 893-903.

McCullagh, P.O.; y Landers, D.M. (1975). Compatibility of the audience and coaction paradigms in social facilitation research. In D.M. Landers y R.W. Cristina (Eds.), *Psychology of sport and motor behavior* (vol. 2, pp. 209-220). University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

McGrath, J.E. (1962). The influence of positive interpersonal relations on adjustment and effectiveness in rifle teams. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 65*, 365-375.

Mead, G.H. (1934/1962). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.*

Mead, G.H. (1974). *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidos.

Meinel, K. (1960) *Bewegunslehre.* Berlín. Citado por Vanek y Cratty (1970).

Miller, D.T. (1976). Ego-involvement and attribution for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 901-906.

Monahan, T. (1987). Sport psychology. a crisis of identity? *Physician and Sports-Medicine, 15,* 203-212.

www.cliqueapostilas.com.br

Nitsch, J. (1989). Future trends in sport psychology and sports sciences. *Proceedings of VII World Congress on Sport Psychology,* pp. 200-204. Singapur: ISSP.

Obermeier, G.E; Landers, D.M; y Ester, M. (1977). Social facilitation of speed events: The coaction effects in racing dogs and trackmen. En R. Christina y D.M. Landers (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport-1976* (pp.9-23). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ogilvie, B. C. y Tutko, T. A. (1969). *Problem athletes and how to handle them.* Londres: Pelham.

Ogilvie, B.C. (1968). Psychological consistencies within the personality of high-level competitors. *Journal of the American Medical Association, 205,* 156-162.

Oliver, J. (1958). The effect of physical conditioning exercises and activities on the mental characteristics of educationally sub-normal boys. *British Journal of Educational Psychology, 28,* 155-165.

Rejeski, W. J. & Brawley, L. R. (1983). Attribution Theory in Sport: Current status and New perspectives. *Journal of Sport Psychology, 5*, 77-99.

Riera, J. y Cruz, J. (1991). Psicología del deporte: valoración de las tendencias actuales y propuestas de desarrollo futuro. En J. Cruz & J. Riera (Eds.), *Psicología del deporte.-aplicaciones y perspectivas (*pp.184-198). Barcelona: Martínez Roca.

Ring, K.R. (1967). Experimental social psychology. Some sober questions about some frivolous values. *Journal of Experimental Social Psychology, 3,* 113-123.

Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rudik, P. (1960). *Psichologija sporta.* Moscú. (Traducción al castellano, *Psicología de la educación física y del deporte.* Buenos Aires: Stadium, 1982.)

Sahakian, W.S. (1987). *Teorías y sistemas de la psicología*. Madrid: Tecnos.

Scott, J. (1971). *The athletic revolution*. New York: Macmillan

Sears, R.R. (1951). A theoretical framework for social behavior and personality development. *American Psychologist, 6,* 476-482.

Smith, R. E. (1989b). Scientific issues and research trends in sport psychology. En J. S. Skinner, C. B. Corbin, D. M. Landers, P. E. Martin y C. L. Wells (Eds.), *Future directions in exercise and sport science research* (23-38). Champaign, II. Human Kinetics.

Smith, R. E. y Smoll, F. L. (1991). Sport as natural laboratory for psychological research and intervention. En Vraig, K. D. *et al. (Eds.), Psychology, sport and health promotion.* Champaign, III. Human Kinetics.

Spence, K.W. (1956). The relation of anxiety (drive) level to performance in competitional and non competitional paired-associates learning. *Journal of Experimental Psychology, 52,* pp. 137-142.

Spencer, H. (1861). *Education.* New York: William's and Norgate.

Spielberger, D.D; Gorsuch, R.L; & Luschene, R.E. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory (self-evaluation questionnaire).* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Suls, J.M. & Rosnow, R.L. (1988).Concerns about artifacts in psychological experiments. En J.G. Morawski (de.), *the rise of experimentation in American psychology,* New Haven: Yale University Press.

Tenenbaum, G. y Bar-Eli, M. (1995). Contemporary issues in exercise and sport psychology research. In S.J.H. Biddle (Ed): *European Perspective on Exercise and Sport Psychology* (pp 292-323). Champaign, IL Human Kinetics.

Triplett, N. (1898). La dynamogenic factors in pace-making and competition. American *Journal of Psychology*, 9, 507-532.

Vanek, M., & Cratty, B. J. (1970). *Psychology and the superior athlete*. London: Collier-Mac-Millan.

Vealey, R. (1994). Knowledge Development and Implementation in Sport Psychology: A Review of *the Sport Psychologist,* 1987-1992. *The Sport Psychologist, 8,* 331-348.

Walter, k; Lewis, G. (1980). America's First Sport Psychologist, En W.F. Straub (Ed.) *Sportpsychology an analysis of athlete behavior* (pp. 13-17). New York, Mouvement Publication

Wankel, L.M., & Beatty, B.D. (1975). Behavior intentions and attendance of an exercise program: A field test of Fishbein's model. Actes du 7e. Symposium d'apprentissage moteur et psychologie du sport. *Mouvement,* pp. 381-386

Watson, J.B. (1913). Psychology as a behaviorist views it. *Psychological Review, 20,* pp.158-177

Weber, M. (1930). The Protestant Ethic and the spirit of Capitalism. London. Allen and Unwin.

Weber, M. (1962). *The city.* New York. Collier Books.

Weinberg, R.S. & Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel

Weiner, B. (1979*).* A Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.

Wiggins, D.K. (1994). The history of sport psychology in North America. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.). *Psychological foundation in sprit* (pp. 9-22). Champaign, IL: Human Kinetics.

Zajonc, R.B. (1965). Social Facilitation. *Science, 149*, 269-274.

www.cliqueapostilas.com.br

Capítulo 3

Influencia social en los contextos deportivos

Antonio Hernández Mendo
Universidad de Málaga

www.cliqueapostilas.com.br

Era una soleada mañana de invierno y además, domingo. El circuito elegido para celebrar aquel campeonato de España de cross estaba al lado de playa América, en Vigo (Pontevedra). Los últimos días habíamos trabajado de una forma intensa y especial. José tenía muchas ilusiones puestas en aquel campeonato. Habíamos trabajado como deshacerse de aquellos pensamientos que le empezaban a rondar la cabeza cuando comenzaba a sentir cansancio. También habíamos hecho hincapié en como deshacerse de la costumbre de chequearse 'para ver como iba'. La carrera había comenzado y a los pocos kilómetros, los de siempre -Prieto, Abel Antón, Martín Fiz y demás- habían impuesto un tren de carrera durísimo e infernal. Al paso por la mitad de la prueba, José se mantenía entre los veinte primeros -era el objetivo- no obstante lo había visto muy forzado... mire el cronómetro y... ¡no corrían volaban!... Al paso por el kilómetro ocho José comenzó a perder puestos. Cuando acabó la carrera, entró dieciséis puestos por encima del objetivo. Lo vi salir del embudo, alguien habló con él. Me encamine hacia donde se encontraba. Estaba sudoroso -doce kilómetros y con aquel ritmo, no era para menos- y vino hacía mí cabizbajo.

-¿Qué tal? -le pregunté.

-Ya ves... fatal -me contestó desanimado.

-¿Por qué? -insistí, intentando averiguar que evaluación había hecho del resultado.

-¡Joder tío...he 'pinchaó'!, a partir del kilómetro ocho he perdido más de dieciséis puestos, las piernas no me iban... y para colmo J., al salir del embudo me dice que no me preocupe que esas cosas suelen pasar…

Me había dicho, al final, la conversación que había tenido al salir del embudo. Una de las recomendaciones que le hacíamos a todos los atletas cuando preparábamos una competición era que antes y después no hablasen con nadie, especialmente los que son altamente influenciables. Intente rápidamente hilar un argumento que me permitiese captar su atención y le espeté:

-¿Sabes a cómo has corrido el kilómetro?

Le vi un gesto de asombro y me contestó, moviendo la cabeza:

-No.

-Has hecho 32' 48", ¿a cómo sale el kilómetro?

Abrió exageradamente de repente sus ojos oscuros, mientras exclamaba:

-¡Hostia... a 2'39"... nunca había corrido tan rápido... (en un cross)!

-¡Y eso que habías pinchado...! -agregué en un intento de apoyar el éxito que había conseguido al reenfocar el tema.

A José se le había iluminado el rostro, parecía feliz.

-¿Otras veces que has pinchado, cuántos puestos has perdido? -le pregunté

-Bastantes más que ahora -me respondió

-Entonces podemos concluir que efectivamente no has conseguido el objetivo que nos marcamos para esta prueba, pero por el contrario ha sido el cross más rápido que has corrido y que, teniendo en cuenta que has pinchado, es la primera vez que corres por debajo de 2'40" el kilómetro en un cross…

José se sentía satisfecho. Habíamos conseguido cambiar una derrota en un triunfo. En ese momento recordé las palabras de Dante Alighieri en La Divina Comedia "Ve, pues, y con tus elocuentes palabras, y con lo que se necesita para sacarle de su apuro, auxíliale también"

El relato anterior pertenece a un hecho real, en el que vemos como el rol (psicólogo) de una persona puede influir en un cambio en la interpretación que otra persona realiza de un hecho. El relato anterior no es un hecho aislado, influimos constantemente sobre las personas de nuestro entorno. Intentamos influir sobre nuestra pareja cuando le pedimos que nos pase el azúcar por la mañana en el desayuno. Cuando nos dirigimos al trabajo y nos encontramos con un atasco, le pedimos al conductor del vehículo de al lado que nos deje pasar. En clase intento que mis alumnos se interesen más por la asignatura (...todavía no lo he conseguido...) y que estudien más. Intento convencer a mi madre que vaya a pasar la navidad con mi hermana. A mi hijo intento convencerlo de la importancia de una buena higiene para ser un buen deportista. Pero a la vez nuestro entorno intenta influir sobre nosotros.

www.cliqueapostilas.com.br

La influencia social está en la base de la interacción social, siendo quizás una de las áreas más sobresaliente. Su importancia viene por las relaciones que se establecen en distintos tipos de interacción: en la conducta de liderazgo, en la agresión, en el prejuicio, en la conducta de ayuda, etc.

Este tema ha sido una de las áreas más estudiada de la psicología por los psicólogos sociales. Este interés ha permitido obtener un amplio conocimiento sobre el tema. Un metaanálisis sobre la base de datos de *PsyInfo*, *WinSpirs* limitada con tres palabras clave referidas a los contextos deportivos (*SPORTS OR EXERCISE OR SPORT*) arroja los siguientes resultados:

	Global 96800	**1887-1966 1600**	**1967-1976 5856**	**1977-1986 21700**	**1987-1996 48566**	**1997-2000 18746**
Social-Influences	85 (.09%)		5 (.09%)	22 (.1%)	45 (.09%)	19 (.1%)

Se observa que, aunque escaso (está limitada al área del deporte y la actividad física), se ha incrementado el interés por el tema de la influencia social en este área. Antes de pasar a delimitar los distintos apartados de la influencia social, sería conveniente realizar una aproximación al concepto. ¿Qué entendemos por influencia social? Podemos considerar la Influencia Social (IS) como *la capacidad de un individuo de modificar el comportamiento de otros individuos sin recurrir a la fuerza, así como el cambio de comportamiento que se observa en un individuo cuando interactúa con otro u otros individuos o con el grupo en su totalidad.*

Pero también existe otro proceso de influencia social, cuando es la minoría la que influye en la mayoría. El clásico ejemplo de la película *'Doce hombres sin piedad*". Esto lo podemos observar en algunos deportes que fueron minoritarios y ahora gozan de una gran aceptación, como la escalada.

> *"Me interesa por encima de todo el carácter capaz de sacrificarse a sí mismo y a su estilo de vida... Suele ser absurdo y poco práctico. Sin embargo -o precisamente por esta razón- el hombre que actúa de este modo propicia cambios fundamentales en la vida de otras personas y en el curso de la historia". (Andrey Tarkovsky -director cinematográfico ruso).* Anatoli Bukreev y G. Weston DeWalt (1997).

Cuando Alberto Rabadá escalaba en los Mallos de Riglos o en su intento de ascensión al *Eiger* en compañía de Ernesto Navarro[7], el número de escaladores en España era insignificante. Pero cuando Miriam García Pascual[8] en su ascensión a "El Capitán" escribe:

> "*En el primer asalto y en un derroche de valor, me di tres "sopapos" por no meter un clavo, finalmente se me hinchó el dedo, y la moral se deshincho en paralelo.*
> *Metí el clavo y volví a ser una escaladora cobarde y vulgar que no se volvió a caer en el resto de la vía*" (p.16)

El número de escaladores en España es ya importante. ¿Qué ha ocurrido? Una minoría ha influido en una mayoría (tanto es así, que alguna ropa deportiva es parte del equipo de un escalador, p.e. los forros polares o el uso de prendas de *goretex*)[9].

Otro tanto ocurre con otras especialidades como el maratón. Nuestras calles se llenan a diario de personas que corren. Esta situación no se producía en nuestro país en la década de los setenta, era, cuando menos, extraño ver a las personas en ropa deportiva correr por las calles. Sin embargo no solamente las personas andan, pasean, hacen gimnasia o corren en ropa deportiva por la calle, autores como Alejandro Gándara escriben *La media distancia* o Carlos Murciano describe el autodiálogo de un maratoniano:

[7] Este intento de escalada de la cara norte del Eiger en los Alpes suizos corrió a cargo de los escaladores aragoneses Alberto Rabadá y Ernesto Navarro. No concluyeron la escalada, fallecieron en el nevero superior conocido popularmente como La Araña, por su parecido con este insecto. La escalada fue en agosto de 1963. Los cadáveres permanecieron en la pared colgando hasta finales de ese año en que fueron rescatados por una cordada de tres alpinistas que dirigía el guía suizo Paul Etter.

[8] Miriam García Pascual, escaladora navarra, licenciada en Pedagogía, está considerada la mujer que más veces ha escalado "El Capitán". "El Capitán" es una pared vertical de granito de 1000 metros situada en Yosemite. Miriam desaparece escalando en el Meru Norte (India) el 25 de mayo de 1990. Del libro de Miriam García Pascual. (1990). *Bájame una estrella*. Madrid: Desnivel, basado en su diario, está sacada esta cita.

[9] Para más información se puede consultar Barrabés, C. (2000). La aventura de vender por internet. *Anuario El País 2000*, 11. También se puede consultar http://www.barrabes.es/esp/home.htm.

www.cliqueapostilas.com.br

"Ya empiezo. A cada paso, una palabra. Hablar, hablar conmigo. Durante horas. No tengo remedio. Pero me ayudo así, me acompaño. Me engaño. Engaño al tiempo; y a mis piernas, que van rítmicas, firmes, llevándome hacia delante. Hablar -en silencio- y correr, dosificando mis fuerzas, tanteándolas, tanteando las de los otros, que respiran a mi lado, con regularidad, seguros. Todavía." Carlos Murciano (1995). Maratón.

Ilustración 1.
Una secuencia del
Experimento de Zimbardo

Uno de los más prestigiosos psicólogos sociales, Elliot Aronson (1972), incluso llego a considerar, como definición operativa de la Psicología Social, las "*influencias que las personas tienen sobre las creencias o la conducta de otros*" (p. 24). Y posteriormente llegó a afirmar que *"las personas que hacen locuras no están necesariamente locas"* (p.26). Esta última afirmación va a marcar de forma activa y positiva gran parte de las interpretaciones que los psicólogos hacemos de la realidad que nos envuelve.

Cuando nos imaginamos a Miriam García Pascual en esa pared de granito inmensa, intentado alcanzar la cumbre, muchas personas piensan "*hacer eso es de locos*". ¿Está *loco* el que corre una maratón? ¿Están *locos* aquellos españoles del programa de televisión *Al filo de lo imposible* y de la *Escuela Militar de Montaña* que atravesando, bastantes, cientos de kilómetros de hielo alcanzaron el Polo Norte? ¿Estaba loco aquel espectador que salto al césped de un estadio de fútbol y golpeo al juez de línea con su propio banderín? No están locos, la respuesta esta en la situación. En agosto de 1971, Philip G. Zimbardo diseña un experimento que se ha convertido en clásico[10], el Experimento de la Prisión de Stanford (Haney, Banks & Zimbardo, 1973) que junto al experimento de Milgram (1973) dejan patente el poder que tienen las situaciones sobre el comportamiento de las personas.

Ante todo esto hay una pregunta que se nos ocurre formular, las personas se comportan así ¿por qué son así? o ¿por qué las circunstancias o situaciones les llevan a comportarse así? A lo largo de este capítulo iremos dando respuesta a estas preguntas. Pero antes deberemos diferenciar entre los distintos tipos de Influencia Social. Distinguiremos entre situaciones de IS y modalidades de IS. En cuanto a las situaciones, autores como Barriga (1982) establece 6 tipos de situaciones de influencia social:

a. **Situaciones de sugestión** (susceptibilidad a la sugestión, contagio conductual, facilitación social).
b. **Situaciones de persuasión** (comunicación argumentada a favor de la fuente con el objetivo de cambiar la actitud).
c. **Situaciones de adoctrinamiento** y "lavado de cerebro".
d. **Situaciones de discusión en grupo** y toma de decisiones.
e. **Situaciones de obediencia** a partir de los experimentos de Milgram (1974).
f. **Situaciones de conformidad** de Ash (1951, 1952).

En cuanto a las modalidades de Influencia Social distingue cabe distinguir varios tipos, así deberemos distinguir: Normalización, Conformidad, Innovación, Obediencia y Persuasión. Vamos a ver cada uno de ellos.

[10] Se puede encontrar más información sobre este experimento en http://www.prisonexp.org/

www.cliqueapostilas.com.br

Normalización

La **Normalización**. Se produce cuando se carece de una norma. Podemos considerar una norma como el conjunto de expectativas sostenidas por los miembros del grupo concerniente a como un sujeto se ha de comportar). El proceso de normalización implica establecer, a través de una influencia recíproca entre los miembros que intervienen, un marco de referencia que sirva como criterio a partir del cual se pueda desarrollar las siguientes interacciones en el grupo.

Ilustración 2.
Muzafer Sherif

El trabajo de Sherif (1936), a través del uso del *efecto autocinético*[11], es quien primero estudio las situaciones en las que la norma colectiva, formada a partir de la ausencia de un criterio objetivo, concluyen en un proceso de convergencia de juicios, convergencia que va ligada al hecho de que la experiencia del individuo está organizada por un cuadro o sistema de referencia (Canto, 1995). Sherif sostenía que cuando los individuos se enfrentan a un estímulo ambiguo o inestable, careciendo de un marco de referencia, se produce en ellos un estado de incertidumbre y de confusión. Para solventar esta situación recurren a la interacción social en la que se produce un intercambio de información, estableciendo una *norma común*. Sherif afirmaba que cuando el estímulo per-ceptivo está objetiva- mente estructurado, los fenómenos de influencia social no ocurrirían. Se produciría influencia sólo ante la falta de un marco de referencia que daría lugar a la normalización.

En los trabajos de Moscovici y Facheux (1972) y Moscovici y Ricateau (1972) se pone en tela de juicio lo postulado por Sherif (1936, 1954, 1965) acerca de la falta de un criterio objetivo como característica fundamental en el proceso de normalización, y afirman que este proceso es un mecanismo evitador de conflictos. Ya que ninguna de las partes posee legitimidad para resolver el conflicto, a su resolución se llegará a través del pacto.

De acuerdo con Moscovici (1985), la normalización como proceso de influencia social, tiende a evitar los conflictos a través de la vía de compromisos entre los individuos que mantienen opiniones divergentes con el objetivo de establecer una norma.

[11] Lindzey, Hall y Thompson (1978) consideran el *efecto o fenómeno autocinético* como un movimiento aparente que se produce cuando se mira fijamente a un punto luminoso débil en una habitación completamente oscura durante algunos minutos, al cabo de los cuales parecerá que la luz se mueve por la habitación.

Conformidad[12]

Ilustración 3.
Solomon Asch

El estudio de la conformidad comienza con las investigaciones de Asch (1951, 1955, 1956). Solomon Asch es un fugitivo del régimen nazi, que a nivel teórico lo podemos encuadrar dentro del gestaltismo (la psicología de la forma). Es muy crítico con los posicionamientos asociacionistas y de la utilización de la sugestión como explicación de la influencia social. Asch diseñó un experimento clásico en el que pretendía demostrar que las personas no sucumben a la presión social ante la presencia de estímulos objetivos y no ambiguos. Los resultados de su experimento no confirmaron su hipótesis, la presión del grupo mayoritario consigue altos niveles de conformidad. Estos resultados fueron confirmados en diversos estudios transculturales (Mann, 1980; Nicholson, Cole y Rocklin, 1985).

La conformidad no implica inexorablemente una función adaptativa (Kelley y Shapiro, 1954) y se hace necesario que la influencia social considere el control y el cambio social como dos funciones propias (Canto, 1994).

El ***Sesgo de conformidad*** (Moscovici & Faucheux, 1972), es una visión estática y uniforme de la función de la influencia social que tiene como fin último la adecuación del individuo al grupo (y sociedad) al que pertenece, ejerciendo por tanto una función de control social.

Por tanto podemos definir el concepto de **Conformidad** como el proceso de influencia social por el que una persona modifica sus sentimientos, opiniones y conductas en dirección a la posición mantenida por el grupo mayoritario, como resultado de la presión física o simbólica ejercida por un líder del grupo o por el propio grupo. La conformidad y la obediencia tienen en común que son fruto de la presión social y tienen como fin último el control social. No obstante las diferencias entre conformidad y obediencia las podemos cifrar en (Canto 1995):

a. La confomidad se produce entre pares, la obediencia se produce por presión de la autoridad.

b. la obediencia se produce con un propósito directo, la conformidad no tiene porque ser así.

[12] Se puede encontrar información suplementaria en http://www.psych.upenn.edu/sacsec/about/solomon.htm

www.cliqueapostilas.com.br

c. los individuos conformados tienen un comportamiento similar a la fuente de influencia, los individuos que obedecen tienen un comportamiento diferente al de la fuente.

En el experimento diseñado por Ash (1951, 1956) pretende demostrar como la fuente mayoritaria no ejerce influencia a pesar de la fuerte presión social, para lo cual inicia la investigación en el punto que la deja Sherif (1936). Asch (1952) describe así el experimento:

"Con tal objeto se proyectó una técnica experimental que sirviera de base a una serie de estudios. Se reúne un grupo de 7 a 9 individuos, todos estudiantes universitarios, en un aula. El experimentador explica que se les exhibirán algunas líneas que difieren en longitud, y que su tarea consistirá en señalar cuáles de ellas coinciden en tamaño. El marco es el de un test de percepción. El experimentador coloca sobre la pizarra, que se halla en el frente de la habitación, dos cartones blancos sobre los cuales se encuentran pegadas varias líneas negras verticales. Sobre el cartón de la izquierda hay una única raya, la línea patrón. El de la derecha tiene tres, que difieren en longitud, una de las cuales es igual a la línea patrón de la izquierda. La tarea consiste en seleccionar de entre las tres la que sea igual en longitud a la línea patrón, (...)

Las instrucciones impartidas a los sujetos son las siguientes:

> "Ésta es una tarea que implica la discriminación de las longitudes de las líneas. Ustedes ven el par de cartones blancos al frente. A la izquierda hay una única línea; a la derecha hay tres que difieren en longitud; están ordenadas 1, 2 y 3. Una de las tres de la derecha es igual a la línea patrón de la izquierda: ustedes decidirán en cada caso cual es. Manifestarán su juicio en términos del número correspondiente. Habrá doce comparaciones de ese tipo. Dado que el número de líneas es pequeño y el grupo es reducido, solicitaré que cada uno de ustedes, uno por vez, pronuncie su juicio, que yo registraré aquí en un formulario preparado con tal objeto. Les ruego ser tan exactos como les sea posible. Supongamos que comenzamos por la derecha y proseguimos hacia la izquierda".

Las líneas son verticales y sus extremos inferiores se encuentran en un mismo nivel. Las líneas de comparación se hallan numeradas 1, 2, 3. Aquellas que se hizo coincidir perfectamente se encuentran siempre a una distancia de cuarenta pulgadas. Al emitir su juicio cada sujeto, de acuerdo con las instrucciones, menciona el número de la línea de comparación ('uno', 'dos', 'tres') que juzga igual al standard. Una vez que todos los sujetos manifestaron sus juicios, se quitan ambos cartones y se los reemplaza por un nuevo par que contiene nuevas líneas patrón y de comparación. Hay en total doce conjuntos de unas y otras.

Las diferencias que deben ser discriminadas son considerables, la mayoría de las líneas desiguales de comparación son evidentemente más largas o más cortas que el standard. El Cuadro I presenta las longitudes de las líneas y el orden en el cual aparecían. Las de comparación difieren del patrón en cantidades variables, y no se realizó intento alguno por mantener una relación constante entre ellas. En sucesivos ensayos la línea igual aparece en posiciones diferentes, en un orden fortuito. Las dos líneas desiguales de comparación varían en su relación con la standard, en las diferentes pruebas: ambas son más largas, o más cortas, o una es más larga y la otra más corta que la patrón.

El experimento prosigue de una manera normal durante las dos primeras pruebas. Las discriminaciones son sencillas; cada individuo emite monótonamente el mismo juicio. Repentinamente esta armonía se rompe al tercer ensayo. Mientras los demás sujetos designan la línea del medio de las tres como igual al standard, un miembro aislado del grupo, sentado hacia el extremo de la sala, protesta que la primera línea es la correcta. A medida que el experimento progresa este incidente se repite varias veces. De vez en cuando el mismo individuo persiste en su desacuerdo con el grupo. En otros ensayos existe unanimidad completa.

Alguien ajeno a la investigación, que observara la situación experimental, después de los primeros ensayos comenzaría a considerar a este individuo como diferente, en cierto modo, del resto del grupo, y esta impresión se fortalecería a medida que el experimento prosiguiera. Después del primer o segundo desacuerdo advertiría ciertos cambios en los modales y en la posición de esta persona. Observaría que el rostro de este sujeto adquiere un aspecto de perplejidad y azoramiento ante los juicios contradictorios de todo el grupo. Con frecuencia se torna más activo; se inquieta en su asiento y altera la posición de su cabeza para observar las líneas desde ángulos diferentes. Puede volverse y susurrar a su vecino con seriedad o sonreír tímidamente. Puede incorporarse repentinamente para observar más de cerca el cartón. Otras veces puede quedar particularmente tranquilo e inmóvil.

¿Cuál es la razón de esta conducta peculiar? La respuesta reside en un rasgo decisivo de la situación, aún no mencionado. El sujeto cuyas reacciones hemos descrito es el único miembro del grupo que enfrenta la situación de la manera expresada. Todos los demás, sin que él lo sepa,

www.cliqueapostilas.com.br

operan con el experimentador emitiendo, en ciertas oportunidades, juicios unánimemente erróneos y manifestando que dos líneas evidentemente desiguales son idénticas. Las desviaciones de la estimación del grupo respecto de los valores correctos son considerables y fluctúan entre ¼" y 1 ¾". (...) El grupo consiste realmente en dos partes: los sujetos que recibieron instrucciones, que llamaremos mayoría, y una persona desprevenida a la que denominaremos el sujeto crítico, el cuál se encuentra en la posición de una minoría de uno. La mayoría que obedece instrucciones se reunió con el investigador con anterioridad a las sesiones experimentales. Durante las discusiones se explicó ampliamente el propósito de la experiencia y se ensayó cuidadosamente el papel que ellos desempeñaban en la misma. Sus instrucciones consistían en actuar de una manera natural y resuelta, en dar la impresión de que el experimento constituía una novedad para ellos, y en presentar un frente unido, en defensa de sus juicios, cuando fuere necesario. Se los instruyó para que se mostraran amistosos pero firmes. En la medida en que fue posible, el mismo grupo cooperante se reunió con sucesivos sujetos críticos. Con frecuencia se tomó a ex sujetos críticos como nuevos miembros del grupo cooperante.

Los sujetos críticos eran reclutados entre sus amistades por los miembros del grupo cooperador. Se les decía que se realizaba un experimento psicológico que requería sujetos adicionales. Cuando el sujeto desprevenido llegaba con la persona de su amistad, encontraba a los demás en el corredor o en la habitación esperando, claro está, que el experimentador hiciera su aparición. Poco después entraba este último e invitaba al grupo a tomar asiento. También se había decidido de antemano que el sujeto crítico debía ocupar un asiento alejado en la sala, por lo habitual en penúltimo. Los miembros del grupo tomaban simplemente los asientos disponibles y dejaban libre el lugar designado para el sujeto crítico. Tal procedimiento aseguraba que este último recibiría, durante todas las pruebas, el impacto pleno de la tendencia mayoritaria antes de emitir su juicio. Lo ideal para este propósito parecía una mayoría entre 7 y 9. Temíamos que grupos más reducidos no llenaran el requisito de 'volumen grupal'; los más amplios, por otra parte, son difíciles de formar y mantener." (p. 450-454).

El Diseño del ***Experimento de Ash*** se construyo como una tarea de percepción visual en la que había que comparar la longitud de 3 líneas con una línea patrón. Se llevaron a cabo 18 ensayos. El Grupo Experimental estaba compuesto por 7 ó 9 personas y 1 sujeto ingenuo. Se emitieron entre 12 y 18 respuestas de unanimidad. El Grupo Control emitía juicios en privado, únicamente el 5% cometían errores. Los resultados del Grupo Experimental demostraron que el 33% estaban de acuerdo con la mayoría como mínimo en la mitad de ensayos. El75% cometían al menos un error conformándose a la mayoría. El 5% se sometían en todos los ensayos y 33% de las respuestas eran de conformidad.

El estudio de Asch demostró la existencia de presiones hacia la conformidad. Sin embargo parece claro que la conformidad no se produce de igual manera en todas las situaciones. Las variables que han demostrado están afectando este proceso son: (a) la cohesión o grado de atracción al grupo que tiene la persona objetivo, (b) el tamaño del grupo o número de personas que ejercen influencia social, y (c) el tipo de norma social.

Con respecto a la cohesión se ha demostrado que cuando la cohesión (atracción) es alta, las presiones hacia la conformidad aumentan. Esta es la razón por la que las personas están dispuestas a aceptar la influencia social de amigos o personas a las que admiran antes que de extraños (Baron y Byrne, 1998). Cuanto más nos gustan algunas personas mas buscamos su aprobación y más influencia ejercen sobre nosotros. Y además las presiones para la conformidad pueden afectar a, prácticamente, todos los aspectos del comportamiento (p.e. los hábitos de comida) (Crandall, 1988).

La segunda de las variables señaladas es el tamaño del grupo. Asch (1955) observó que la conformidad se incrementa con el tamaño del grupo, hasta un máximo de tres, a partir de ese número se estabiliza. Estos resultados han sido contrastados en otros trabajos (Gerard, Wilhelmy & Conolley, 1968). Estos resultados pueden ser debidos a que cuando la persona objeto de influencia se ve presionado por más de tres o cuatro personas comienza a sospechar que existe una coalición o alianza para influenciarlo (Wilder, 1977). Estamos acostumbrados a la diversidad, a que personas distintas tengan ideas distintas.

La tercera variable era relativa al tipo de norma. Las normas pueden ser de naturaleza formal (p.e. los normas de circulación) o de naturaleza informal (p.e. pedir perdón cuando se tropieza con alguien). Se puede establecer otra diferenciación en las normas: *normas descriptivas* y *normas impuestas*. Las *normas descriptivas* son las que nos indican que hace la mayoría de las personas en determinadas situaciones y nos informan de cual es el comportamiento más adaptado o efectivo en una situación. Las *normas impuestas* nos indican lo que se debería hacer, cual es el comportamiento adecuado y cual no. La diferenciación entre normas descriptivas y normas impuestas ha sido corroborada en distintos estudios (Cialdini, Kallgreen & Reno, 1991; Reno, Cialdini & Kallgreen, 1993).

www.cliqueapostilas.com.br

Dentro del concepto de conformidad, deberemos distinguir entre *Influencia social normativa* e *Influencia social basada en la información*. La *Influencia social normativa* es aquella influencia social basada en el deseo de los individuos de gustar y de ser aceptados por los demás. La *Influencia social basada en la información* es la influencia social que se produce por el deseo de las personas de ser correctos (de tener percepciones correctas del mundo) (Baron y Byrne, 1998).

A la vista de todo lo anterior, se nos plantea una pregunta, ¿por qué a veces no hacemos lo que hacen los demás? Consideramos que hay dos razones que han recibido apoyo experimental: (a) individualización y (b) deseo de control. Acerca de la primera razón, parece evidente, y hay pruebas que lo confirman, que pretendemos ser como los demás pero no hasta el punto de perder nuestra propia identidad. Buscamos, de forma general, ser como los demás, pero no queremos ser idénticos (Maslach, Santee & Wade, 1987; Snyder & Endelma, 1979; Snyder & Fromkin, 1980). Con respecto a la segunda de las razones -el deseo de control-, casi todas las personas quieren creen que pueden determinar lo que les ocurra y ceder a la presión social implica ir en contra de este deseo (Burger 1992; Burger & Cooper, 1992).

Pensamiento Grupal: Un ejemplo negativo de conformidad

Podemos definir el Pensamiento Grupal como el modo de pensamiento que emplean las personas cuando la búsqueda de la unanimidad o concurrencia se vuelve tan dominante en un grupo cohesivo que éste tiende a ignorar la evaluación realista de cursos de acción alternativos (Janis, 1971). En grupos de trabajo, la camaradería cohesiva aumenta la productividad (Evans y Dion, 1991) pero cuando toman decisiones pueden equivocarse. El pensamiento grupal tiende a producirse en grupos cohesivos, en los que se aísla a los disidentes y en los que existe un líder altamente directivo.

Existen una serie de características o síntomas del pensamiento grupal identificados por Janis[13]: ilusión de invulnerabilidad, ilusión de moralidad, racionalización, estereotipos compartidos, presión directa, autocensura e ilusión de unanimidad. La ilusión de invulnerabilidad y la ilusión de moralidad llevan a los miembros de grupo a sobrestimar el poder y derecho del grupo. La racionalización y los estereotipos compartidos convierten a los miembros del grupo en mentalidades cerradas. El grupo sufre las presiones hacia la unanimidad a través de la presión directa, la autocensura y la ilusión de unanimidad

1. *Ilusión de invulnerabilidad*. Optimismo excesivo que impide reconocer los signos de peligro. En el estudio de Janis se señala como ejemplo de esta característica la falta de reconocimiento de los signos de peligro por parte de los mandos militares estadounidenses en el bombardeo de Pearl Harbor.

2. *Ilusión de moralidad*. Los miembros asumen la moralidad inherente del grupo e ignoran las cuestiones éticas y morales. En la invasión de Bahía Cochinos había varios miembros (Arthur Schlesinger y William Fulbright) que tenían reservas morales en invadir pequeño país vecino

3. *Racionalización*. Los grupos descartan los desafíos al justificar colectivamente sus decisiones.

4. *Estereotipos compartidos*. Los participantes en estos grupos consideran demasiados malos a sus oponentes para negociar con ellos o demasiado débiles y carentes de inteligencia para defenderse de la estrategia planificada. Janis ejemplifica esta característica con la decisión de Harry Truman de atravesar el paralelo 38. Los estereotipos compartidos fueron los de la China roja.

5. *Presión directa*. Los miembros de grupo rechazan a aquellos que plantean dudas acerca de las suposiciones y planes del grupo, a veces no con argumentos sino con sarcasmos. Para evitar la desaprobación, la mayoría de las personas se alinean cuando se enfrentan al ridículo (Myers, 1993).

6. *Autocensura*. Los miembros del grupo evitan disentir ya que a menudo molestan con sus críticas y además el grupo parece tener consenso o simplemente evitan pensar en las dudas que les asaltan.

7. *Ilusión de unanimidad.* La autocensura y la presión para no romper el consenso crean una ilusión de unanimidad. Además, el consenso aparente confirma la decisión del grupo.

8. *Guardamentes (o Guardianes mentales)*. Algunos miembros protegen al grupo de la

[13] En el trabajo de Janis (1971) se realiza un estudio documental de los denominados "fiascos históricos" fruto del pensamiento grupal, como son: el no advertir los indicios de peligro en el bombardeo a Pearl Harbor, la invasión de Bahía Cochinos o atravesar el paralelo 38 que desencadeno la guerra del Vietnam. Otro "fiasco" fue el lanzamiento de la NASA al lanzar el transbordador *Challenger* en enero de 1986.

www.cliqueapostilas.com.br

información que pondría en tela de juicio la efectividad o moralidad de sus decisiones. Un ejemplo de esta característica se aborda en el trabajo de Esser y Lindoerfer (1989) sobre el desastre del lanzamiento del transbordador espacial *Challenger*. Los ingenieros de Morton Thiokol, que hicieron los cohetes propulsores del transbordador, y de Rockwell International, que fabricaron el orbitador, se opusieron al lanzamiento debido a los peligros que significaban para el equipo las temperaturas subcongelantes. Los ingenieros de Thikol temían que el frío hiciera que las juntas de hule que había entre los cuatro segmentos del cohete fueran demasiado quebradizas para contener los gases supercalientes. Gracias a los *guardamentes*, el ejecutivo de la NASA que tomo la decisión final del lanzamiento nunca se entero de las preocupaciones de los ingenieros[14]

Innovación

La influencia social puede producirla agentes sociales que carecen del prestigio y del poder necesario que se les atribuye a las mayorías y a la autoridad. Desde Festinger (1950, 1954), la influencia social se concebía como un mecanismo social complementario de la contrastación individual de la realidad, que sólo se producía en situaciones de incertidumbre o de elevada ambigüedad. (No es posible la influencia minoritaria). En general, se ha considerado que no aceptar la opinión mayoritaria era muestra de incapacidad intelectual y/o de inadaptación social que interfiere con la consecución de metas en el grupo. La minoría conduce a la inadaptación y a la desviación social y por tanto a ser rechazado por el grupo.

Podemos considerar la **Innovación** como un proceso de influencia social que tiene como objetivo introducir o crear nuevas ideas, nuevos modos de pensamiento, o bien modificar los ya existentes, esto es, que tiene como objetivo el cambio social y no el control social (Canto, 1994). Esta definición rompe con el tradicional *Modelo Funcionalista* (imperante en la Psicología Social) y da paso al *Modelo Genético* o *Interaccionista* de Moscovici[15] (1981). Este modelo integra la influencia minoritaria y conduce a una interpretación de los mecanismos subyacentes en el proceso de conformidad.

Moscovici (1976) construye una serie de experimentos conducentes a comprobar la influencia de las minorías, escribe lo siguiente al respecto de estos experimentos:

"Fase pre-test.- En primer lugar se hacía la presentación de los sujetos, reunidos en grupos de tres (dos sujetos ingenuos y un cómplice). Los sujetos proporcionaban luego individualmente los siguientes datos pre-test:

- *Como el tema de la discusión debía ser el servicio militar en Suiza, se pedía a los sujetos que expresaran su opinión sobre este problema, eligiendo una posición sobre una escala de ocho puntos.*

- *A fin de medir las opiniones subyacentes, se solicitaba a los sujetos que contestaran a un cuestionario en el que debían poner "sí" o "no" respecto a cuarenta adjetivos según que los juzgaran correctos o no para describir al ejército suizo.*

En la página en que se encontraba la escala de ocho puntos (y esto es importante), se informaba a los sujetos que deberían expresar más tarde su opinión oralmente. La segunda página del cuestionario no incluía esta mención. Se disponía, pues, de dos medidas: una medida de las actitudes manifiestas y otra de las opiniones latentes.

Fase de interacción. – Para comenzar, los sujetos expresaban su opinión. A fin de acentuar el carácter "público" de esta declaración, se había colocado, muy visible en la estancia, un tablón de anuncios donde se inscribía la respuesta de cada sujeto a cada una de las preguntas del cuestionario por A, B y C (C representaba siempre al cómplice). SE abordaba entonces la discusión. Los sujetos recibían un fascículo que contenía seis preguntas del tipo: "En relación con las fuerzas militares y políticas actuales (en el plano internacional), ¿piensa que es preciso modificar el presupuesto de la Defensa nacional suiza? Su opinión es que se debe; suprimir el presupuesto del ejército, disminuir mucho el presupuesto del ejército, doblar el presupuesto del ejército…". Para cada una de las preguntas, los sujetos elegían una de las ocho respuestas posibles que expresaban oralmente. Luego comenzaba la discusión, durante la cual deposición a base de argumentos preparados de antemano y fundados en las decisiones de los tribunales militares al juzgar los casos de los objetores de conciencia. Las preguntas que podían ser

[14] El grupo de trabajo de J. F. Kennedy, un año y medio después del fracaso de la invasión de Bahía Cochinos, en 1962 durante la Crisis Cubana de proyectiles llevó a cabo varias acciones a fin de evitar el pensamiento grupal que le había llevado a tomar aquella fatídica decisión. Estas acciones fueron: invitó a expertos ajenos al grupo que sabía disentían del grupo, a cada miembro del grupo le asignó el papel de evaluador crítico, evitó ser el líder director ausentándose deliberadamente de las reuniones, insistió en que el grupo explorara todas las posibilidades y se abstuvo de indicar cual pensaba él que era la mejor opción.

[15] Se puede obtener más información en http://www.ehess.fr/centres/lps/Vesp/lpsesp.html

www.cliqueapostilas.com.br

embarazosas para los sujeto se habían previsto a partir de los argumentos presentados por los objetores de conciencia ante estos mismos tribunales.

Los cómplices defendían sus posiciones de dos modos. En la primera condición experimental (R) eran rígidos y conservaban la misma posición extrema durante toda la experiencia. En la segunda condición (E) adoptaban posiciones extremas para las tres primeras preguntas, pero defendían pociones menos extremas en las tres últimas preguntas. La posición desviante consistía en ser favorable al Ejército suizo, ya que la mayoría de los estudiantes suizos se opone generalmente a él.

Fase post-test.- Después de la discusión, los sujetos debían contestar de nuevo al cuestionario. Luego se entrevistaba individualmente a los ingenuos sobre su visión de los demás sujetos, su certeza de opinión, etc.

Estos fueron los resultados de la experiencia. A nivel de la actitud manifiesta no existía diferencia entre las dos condiciones experimentales. Que el cómplice fuera "rígido" o "equitativo" no implicaba diferencia alguna. En cambio, obtenemos otra imagen cuando consideramos las opiniones latentes. Como se esperaba, el cómplice "equitativo" modifica más opiniones en su favor y engendra menos reacciones negativas que el "cómplice rígido".

El resultado más interesante concierne a la relación entre los dos tipos de respuestas sobre la base de la condición experimental; plantea claramente el problema de su significación psicológica. Se hallaron las siguientes relaciones: en la condición (R) había una fuerte correlación negativa entre el cambio a nivel de las actitudes manifiestas y el cambio a nivel de las actitudes latentes. Los sujetos cuyas actitudes latentes divergían más de la minoría tenían actitudes manifiestas muy próximas a las de ésta. En la condición (E), la correlación era positiva. En este caso, los cambios manifiestos iban en el mismo sentido que los cambios latentes de opinión y eran de igual importancia.

Al principio, una minoría que rehúsa reconocer la posición de la mayoría ejerce una especie de presión sobre los individuos, aunque sólo sea porque no parece existir solución de recambio; pero cuanto más se deja arrastrar un sujeto, más hostil se muestra y más se opone su conciencia a ella. Por el contrario, una minoría "equitativa" puede incitar a los individuos a seguirla sin provocar esta reacción retardada de hostilidad y de repugnancia. Parece ser, pues, que la equidad presenta alguna ventaja. (...) Todos estos hallazgos coinciden con la idea de que, comportándose de modo dogmático, una minoría influye en las opiniones de aquellos cuyas convicciones eran más o menos las mismas que las suyas, pero confirma a los otros en sus posiciones iniciales. Por otra parte, una minoría "equitativa" modifica no sólo las opiniones de aquellos que estaba ya bien dispuestos hacia ellos, sino también de los que le eran inicialmente contrarios." (pp. 173-178)

Siguiendo los experimentos de Ash sobre conformidad, Moscovici, Lage y Naffrechoux (1969) diseñan un paradigma experimental denominado *paradigma azul-verde*. En este diseño se proyectan diapositivas *azules* ante grupos formados por 2 sujetos cómplices y 4 sujetos ingenuos. Los cómplices afirman de forma consiste y unánime que es *verde*. Los Resultados encontrados se pueden resumir en:

-cambian el umbral de discriminación entre el verde y el azul.

-8.41% respuestas estimaban que la diapositiva azul era verde

La *Influencia minoritaria* se produce debido al estilo de comportamiento consistente que originaba un conflicto social y cognitivo. La efectividad de la influencia de la minoría proviene del manejo del conflicto causado por el desacuerdo entre la fuente y el blanco de influencia. Esta nueva modalidad de influencia social modifica el *sesgo de conformidad* (Moscovici & Faucheux, 1972). Aceptar esta postura supone asumir que no solamente se influencia desde el poder, también desde las fuentes carentes de él y además que la influencia social pasa de un esquema asimétrico y unidireccional (las mayorías influencian a las minorías) a un esquema simétrico y bidireccional (mayorías y minorías interaccionan y se influencian recíprocamente).

Ante estos resultados nos formulamos una pregunta, ¿cuándo o bajo qué condiciones son más influyentes las minorías? Existen tres factores, (a) los miembros de las minorías deben de mostrarse consistentes en su oposición a la mayoría, si dan signos de ceder, el impacto se reduce; (c) deben de evitar mostrarse rígidos y dogmáticos, demostrar un grado de flexibilidad incrementa la influencia; (d) que la posición de la minoría sea consistente con las tendencias sociales del momento (Baron y Byrne, 1998). Aún produciéndose todas estas circunstancias, las minorías sufren duras resistencias debido fundamentalmente a que las personas consideran que las mayorías proporcionan más información acerca de lo correcto, esto es, las mayorías actúan como una fuente importante de influencia social normativa basada en la información.

¿Qué ocurre cuando las minorías no logran cambiar a las mayorías? Cuando esto ocurre se inicia un cambio que desemboca en un cambio social.

www.cliqueapostilas.com.br

Obediencia[16]

Ilustración 4.
Stanley Milgram

Los trabajos sobre obediencia tienen su punto álgido con los experimentos de **Stanley Milgram** entre 1960 y 1963 en la Universidad de Yale (Milgram, 1974). Pode-mos considerar la **Obediencia** como el mecanismo por el cual un sujeto o grupo de sujetos adecua su comportamiento a las órdenes de la autoridad. Milgram (1973) describe así el experimento:

"Eran sujetos típicos empleados de correo, oficinistas, catedráticos de Instituto, hombres de negocios, técnicos y obreros. Desde el punto de vista de su educación, incluía la lista desde personas que no habían aún terminado sus estudios secundarios hasta personas con doctorado u otros estudios profesionales. Se tenían en cuenta diversas condiciones experimentales (variaciones del experimento-base) y ya desde un principio juzgué yo que era importante hallar un equilibrio entre las diversas edades y tipos de ocupación. Cada experimento quedaba, por lo que a las ocupaciones se refiere, constituido por profesiones en los siguientes porcentajes: obreros, especializados y no especializados: 40%; oficinistas, comisionistas, hombres de negocios, 40%; carreras liberales, 20%. Las ocupaciones quedaban a su vez entrecortadas con tres categorías de edad (sujetos de 20, 30 y 40 años para cada condición experimental, en proporción de 20, 40 y 40% respectivamente) (...) El experimento fue llevado a cabo en el elegante Interaction Laboratory de la Universidad de Yale. Detalle éste que es importante para que pudiera percibirse la legitimidad del experimento. En algunas variaciones posteriores, quedó el experimento disociado de la Universidad (...). El papel de experimentador fue desempeñado por un catedrático de biología de un Instituto, de 31 años de edad. A todo lo largo del experimento sus formas aparecían impasibles y su apariencias un tanto rígida. Vestía una chaqueta gris de técnico. Para el desempeño del papel de víctima se había preparado a un contable de 47 años; de ascendencia irlandés-americana, la mayor parte de los observadores lo hallaban delicado y amable de formas. (...) En cada experimento actuaban un sujeto no iniciado y una víctima. Era preciso dar con un pretexto que justificara la administración de la descarga eléctrica por parte del sujeto no iniciado. (Esto es verdad, toda vez que en todo ejemplo de autoridad legítima, es preciso que el subordinado perciba alguna cohesión, por más tenue que sea, entre el tipo específico de autoridad y las órdenes que imparte). El experimentador orientaba a los sujetos a la situación en que deseaba que apareciese la obediencia por medio de las instrucciones siguientes:

> *"Los psicólogos han desarrollado diversas teorías para explicar cómo la gente aprende diversos tipos de material. En este libro son tratadas algunas de las teorías más conocidas. (Al sujeto se le mostraba un libro sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje). Se da una teoría según la cual la gente aprende las cosas correctamente, siempre que se la castigue cuando comete una falta. Nos encontraríamos con una aplicación común de esta teoría cuando los padres golpean a un niño si hace algo malo. Se supone que estos golpes, una forma de castigo, habrán de enseñar al niño a recordar mejor las cosas, le enseñarán a aprender las cosas con mayor exactitud. Ahora bien, sabemos muy poco aún sobre el efecto del castigo en el aprendizaje, toda vez que apenas se han hecho estudios verdaderamente científicos sobre este tema con seres humanos. Por ejemplo, no sabemos en qué proporción es mejor el castigo para el aprendizaje -así como tampoco sabemos la diferencia que se da en punto a la persona que administra el castigo, si un adulto aprende mejor de uno más joven o de una persona mayor que él mismo- y otras muchas cosas de este mismo género. Esta es la razón de que hayamos reunido para este estudio un número de adultos de diferentes ocupaciones y edades. Y para ello pedimos a unos que desempeñen el papel de enseñantes y a otros el de aprendientes. Deseamos averiguar con certeza qué afectividad tienen diferentes personas mutuamente sobre otras actuando como enseñantes y aprendientes, y asimismo qué efecto va a tener el castigo sobre el aprendizaje en esta situación concreta. Por ello voy a pedir a uno de vosotros, que desempeñe el papel de enseñante, aquí, esta noche, y a otro que haga el de aprendiz."*
>
> *"¿Tiene alguno de Vds. Alguna preferencia?"*
>
> *"(Se permite a sujeto y copartícipe que expresen sus preferencias).Bueno, me imagino que la mejor manera de hacer esto va a ser para mí la de escribir la palabra Enseñante en un tira de papel y la de Aprendiz en la otra, y dejarles a Vds. Que la saquen de la bolsa. (El sujeto saca primero, después el otro participante)."*
>
> *"Vamos a ver, ¿quién de Uds. es el enseñante?*

[16] Se puede encontrar más información sobre Stanley Milgram en http://www.stanleymilgram.com/

www.cliqueapostilas.com.br

Muy bien. Lo primero que tenemos que hacer ahora es colocar al aprendiz de manera que pueda tener algún tipo de castigo.

Esta descripción que acabamos de hacer había sido preparada de manera que el sujeto fuera siempre el enseñante y el otro participante siempre el aprendiz. (Ambas tiras de papel tenían la palabra "enseñante". Inmediatamente después de echar a suertes, se les llevaba al aprendiz y al enseñante a una habitación contigua y se sujetaba con correas al aprendiz a una "silla eléctrica".

El experimentador explicaba que las correas tenían como finalidad el impedir los movimientos bruscos producidos por las descargas eléctricas. Con ello se conseguía hacerle imposible huir de esta situación. En la muñeca del aprendiz se fijaba un electrodo y a este electrodo se le untaba una pasta "a fin de evitar ampollas y quemaduras". A los sujetos se les decía que el electrodo estaba en conexión con el generador de descargas que se hallaba en la situación contigua.

A fin de hacer aún más fuerte la credibilidad, declaraba el experimentador, respondiendo a la pregunta del aprendiente, "Aun cuando las descargas pueden ser dolorosas en extremo, no provocan daños permanentes de los tejidos". (...) La lección que era llevada a cabo por el sujeto consistía en una tarea de aprendizaje de pares de palabras. El sujeto leía una lista de pares de palabras al aprendiz, y a continuación leía la primera palabra de dicho par juntamente con cuatro expresiones. Por ejemplo, el aprendiz leía pares como las siguientes:

Caja azul, Hermoso día, Pato salvaje, Etc.

A continuación leía:

Azul: cielo, tinta, caja, lámpara

El aprendiz tenía que indicar cuál de las cuatro expresiones había estado originalmente emparejada con la primera palabra. Comunicaba su respuesta apretando uno de los cuatro conmutadores que tenía delante el cual iluminaba uno de los cuatro cuadrados numerados en una caja de respuesta colocada en lo alto de un generador de descargas. (...)El tablero instrumental constaba de 30 conmutadores de palanca colocados horizontalmente. Cada uno de los conmutadores tenía un claro rótulo con una indicación del voltaje que iba de 15 a 450 voltios. Las indicaciones escritas mostraban un incremento de 15 voltios de un conmutador al siguiente, siguiendo de izquierda a derecha. Además aparecían claramente indicadas para grupos de cuatro conmutadores, de izquierda a derecha, las siguientes indicaciones verbales: "Descarga ligera", "Descarga moderada", "Descarga fuerte", "Descarga muy fuerte", "Descarga intensa", "Descarga de extrema intensidad", "Peligro: Descarga intensísima". Tras esta última indicación aparecían dos conmutadores marcados simplemente con XXX.

Cuando se bajaba una de las palancas de los conmutadores, se iluminaba en rolo vivo una luz piloto que correspondía a cada conmutador; se oía un zumbido eléctrico; relampagueaba una luz eléctrica azul con el indicativo de "energizador de voltaje"; el dial del voltímetro oscilaba a la derecha, y sonaban diversos golpes secos de relai.

En el lado izquierdo superior del generador aparecía el rótulo: Generador de descarga, Tipo ZLB, Dyson Instruments Company, Waltham, Mass. Salida 15 voltios-450 voltios. (...) Antes de que comenzara su actuación como enseñante, se le daba a cada sujeto una muestra de descarga del generador de descargas. Esta descarga era siempre de 45 voltios, y se daba apretando el tercer conmutador del generador. La descarga se daba a la muñeca del sujeto y la sacudida le reafirmaba al sujeto en creencia en la autenticidad del generador. (...) Se indicaba al sujeto que administrara una descarga al aprendiz siempre que diera éste una respuesta falsa. Más aún -y es éste el precepto clave-, se enseñaba al sujeto que "moviera un nivel más alto el generador de descargas, cada vez que el aprendiz diera una respuesta falsa". Asimismo se le indicaba que, antes de administrar la descarga, debía anunciar el nivel del voltaje. Lo cual servía para recordar de continuo a los sujetos la intensidad creciente de descargas administradas al aprendiz.

Si el sujeto llegaba al nivel 30 de descarga (450 voltios), se le decía que prosiguiera el procedimiento empleando este voltaje máximo. Tras de dos intentos posteriores, el experimentador pedía que se interrumpiera el experimento. (...) En diversos momentos del experimento, el sujeto volvería a donde el experimentador para preguntarle si debía proseguir administrando descargas. O podría asimismo indicarle que preferiría no seguir.

El experimentador daría una serie de respuestas, tantas como fuera preciso para mantener al sujeto en línea:

***Respuesta 1:** Por favor, prosiga; o, por favor, vaya adelante.*
***Respuesta 2:** El experimento exige Vd. Prosiga.*
***Respuesta 3:** Es absolutamente esencial que Vd. Continúe.*
***Respuesta 4:** No hay más remedio: Ud tiene que seguir.*

Estas respuestas eran dadas en serie, de manera progresiva; únicamente si la 1 había dejado

www.cliqueapostilas.com.br

de tener éxito, se podía acudir a la 2. Si el sujeto se negaba a obedecer al experimentador tras la 4, se daba por terminado el experimento. El tono de voz del experimentador era firme en toda circunstancia, más jamás descortés. La serie recomenzaba cada vez que el sujeto se mostraba contrariado o ponía dificultades a obedecer las órdenes. (...) Cada respuesta vocal de la víctima se hallaba coordinada a un nivel de voltaje particular en el generador de descargas. Es muy difícil describir en una página impresa de manera plena el tenor de las respuestas de la víctima, ya que no contamos con una anotación adecuada para la intensidad vocal, para la indicación del tiempo y para las cualidades generales de dicción. Podemos, de todas formas, decir que en general la víctima no mostraba sensación de malestar alguno hasta que se le administraba la descarga de 75 voltios: en este momento se notaba en ella un cierto pequeño quejido. Reacciones muy semejantes se daban tras la descargas de 90 y 105 voltios, y a los 120 voltios le espetaba la víctima al experimentador que las descargas se estaban haciendo dolorosas. En la administración de la descarga de 135 voltios se dejaban oír gemidos dolorosos, y en de 150 voltios gritaba la víctima: "Experimentador, ¡sáqueme de aquí!!¡No quiero seguir ni un instante más en el experimento! ¡Me niego a seguir adelante!". Gritos de este género proseguían con una intensidad generalmente creciente, y al llegar a los 270 voltios su respuesta a la descarga era ya claramente un grito dolorosísimo. En todo caso, a partir de los 150 voltios gritaba la víctima desesperadamente que no iba a dar respuesta alguna ulterior a este test de memoria.

Al llegar a este punto era normal que los sujetos se volvieran al experimentador en búsqueda de guía. El experimentador instruía al sujeto haciéndole ver que había de considerar la ausencia de respuesta como una respuesta falsa, y que había de administrar descargas al sujeto conforme al programa que se había establecido. Indicaba a los sujetos que admitiría de 5 a 10 segundos antes de tener una falta de respuesta por respuesta falsa, y que haría crecer el nivel de descarga cada vez que el aprendiente dejara de responder correctamente. A los 315 voltios, tras de un alarido violento, volvía a repetir violentamente la víctima que no se la tuviera ya por participante. Ya no daba respuesta alguna, sino que se quejaba agónicamente siempre que se le administraba la descarga. Tras de los 330 voltios, no se oía nada de la víctima, ni volvían a aparecer sus respuesta en la caja de señales cuádruple." (p. 26-33).

Stanely Milgram estableció un paralelismo entre sus experimentos y los crímenes del régimen nazi. La muestra de sujetos de sus experimentos, como se ha podido comprobar en su propia descripción, se seleccionaba mediante un anuncio en la prensa. El procedimiento experimental constaba de dos sujetos, un cómplice del experimentador que hacía de aprendiz y un sujeto inocente que desempeñaba el papel de profesor. A los sujetos se les decía que se pretendía estudiar la influencia del castigo sobre el aprendizaje.

De forma previa al experimento se pidió a un grupo de psicoterapeutas y de psicólogos clínicos que hicieran una predicción sobre el número de sujetos que llegarían a infligir descargas de 450 voltios. Este grupo predijo que solamente el 1% llegarían a ese nivel. Los resultados fueron abrumadores, el 65% de los sujetos obedecieron hasta el final (450 voltios)

Estos resultados se pueden explicar a través del *Error Fundamental de Atribución* (Ross, 1977; Miller, 1986), las personas tienden a explicar la acción de los otros atendiendo a factores personales, más que a factores situacionales. Los factores que contribuyen a que se produzca este sesgo: (a) saliencia del actor/profesor; (b) inclinación a ver las acciones de los otros como un reflejo de la personalidad; (c) presión social, el sujeto se abandona a la autoridad, no se considera responsable.

Milgram se realizó 18 variaciones sobre el diseño básico con una muestra de casi 1000 sujetos. Se fueron variando distintas situaciones experimentales: el lugar, el experimentador, el género de los participantes, el propio procedimiento. En la siguiente tabla aparece una breve descripción de cada variante del experimento y el nivel de obediencia alcanzado.

	Variantes del Experimento de Stanley Milgram	**Muestra**	**Porcentaje de Obediencia**
1	Lejano	40	65.0%
2	Feedback de voz	40	62.5%
3	Proximidad	40	40.0%
4	Proximidad con contacto	40	30.0%
5	Cambio de instalaciones	40	65.0%
6	Cambio de personal	40	50.0%
7	Experimentador ausente	40	20.5%
8	Mujeres	40	65.0%

www.cliqueapostilas.com.br

9	Entra con condiciones pactadas de antemano	40	40.0%
10	Edifico de oficinas Bridgeport	40	47.5%
11	El sujeto elige el nivel de descarga	40	2.5%
12	El aprendiz pide que se le administre una descarga	20	0.0%
13	Un hombre corriente da órdenes	20	20.0%
13a	El sujeto como espectador	16	20.0%
14	La autoridad como víctima	20	0.0%
15	Dos autoridades dan ordenes contradictorias	20	0.0%
16	Dos autoridades una como victima	20	65.0%
17	Dos iguales se rebelan	40	10.0%
18	El igual administra descargas	40	92.5%

Este experimento ha suscitado numerosas polémicas y discusiones. El experimento ha sido discutido en otras disciplinas debido a las implicaciones sobre la naturaleza humana al constatar la importancia de los determinantes situacionales.

Persuasión

La persuasión es una modalidad de influencia social en el que existe un intento deliberado de cambiar las actitudes a través de argumentación favorable a la postura del emisor. En la persuasión el emisor apela a la razón. Sin embargo en la Influencia Social no es necesaria la intencionalidad, basta con conocer la posición que mantiene la fuente y además no recurre necesariamente a la racionalidad.

Uno de los estudios más importantes llevado a cabo fue el desarrollado por Hovland en la Universidad de Yale y conocido como el *Modelo de Yale*. Este modelo estaba caracterizado, por diversos aspectos, que en general intentaban contestar a la pregunta *¿quién* (la fuente) dice *qué* (la comunicación) a *quien* (la audiencia) y con que efecto? Este modelo ha sido objeto de numerosas criticas, a pesar de lo cual ha obtenidos resultados consistentes. Este modelo considera tres elementos: la fuente (el emisor) o comunicador (quien dice), la comunicación o mensaje (cómo lo dice) y la audiencia o receptor (para quien lo dice).

La fuente, el emisor o comunicador

La fuente o emisor o comunicador es quien emite el mensaje en el proceso comunicativo. Es quien emite el mensaje persuasivo, defiende un posicionamiento diferente al del receptor y pretende que éste cambie su postura. Gran parte de las estrategias persuasivas están orientadas a resaltar ciertos aspectos del emisor, como son:

1. *Credibilidad*. En experimento clásico de Hovland y Weiss (1951) se demostró que los sujetos expuestos a fuentes muy creíbles cambiaron más de actitud que los expuestos a los de baja credibilidad. La investigación posterior dejó de manifiesto que la credibilidad era un concepto multidimensional compuesto por: la experiencia, la confianza y el prestigio (León, 1989; Gómez Jacinto, 1995).

2. *La experiencia*. Un emisor experto, o percibido como tal por el receptor, con un supuesto mayor conocimiento del objeto de actitud, tiene más posibilidades de motivar y persuadir a la audiencia (Gómez Jacinto, 1995).

3. *La confianza*. Un emisor que se perciba como digna de confianza, sin intenciones de influir, tiene más posibilidades de cambiar la actitud que otra a la que se le notan en exceso sus deseos de influencia (Gómez Jacinto, 1995).

4. *Estatus*. El estatus se refiere a la posición que ocupa un individuo en un grupo determinado y en un momento concreto. En función de este estatus se define la capacidad persuasiva del emisor.

5. *El efecto letargo*. Se ha podido comprobar que la influencia de una fuente creíble se desvanece con el paso del tiempo, mientras que se incrementa el cambio producido por una poco creíble. Esto se produce porque en el momento de la recepción una fuente poco creíble estorba la capacidad persuasiva del mensaje, con el paso del tiempo, el mensaje -que ha sido memorizado- sigue actuando cosa que no ocurre con la fuente. Esto se conoce como *Hipótesis de la disociación*, las personas tienden a recordar el mensaje y olvidar la fuente (León, 1989; Pratkanis et al. 1988).

www.cliqueapostilas.com.br

6. *Atractivo*. Las personas tienen tendencia a modificar sus actitudes y adecuarlas a las de las personas que quieren o que les gustan. De forma general nos gustan las personas guapas y simpáticas, que se parecen a nosotros, que nos resultan familiares, a las que le gustamos, etc. (Gómez Jacinto, 1995).

La comunicación o mensaje

A continuación haremos una revisión somera de los factores que más influencia tienen sobre el mensaje dentro del proceso persuasivo.

1. *Contenido emocional*. Los mensajes persuasivos continuamente intentan movilizar las emociones de las personas frente a la escasa movilización de argumentos racionales. Se han estudiado dos tipos de contenido emocional: agresión y miedo.

   a. *Agresión*. Un experimento de Weiss y Fine (1956) comprobó que los sujetos agresivos aceptan mejor los mensajes punitivos. En general, en condiciones de frustración personal y social son mejor aceptados los mensajes bélicos y racistas.

   b. *Miedo*. En un clásico experimento de Janis y Feshbach (1953) que tenía por objeto estudiar el impacto del miedo en el cambio de actitud de un grupo de escolares con respecto al lavado de dientes. Los sujetos fueron expuestos a tres condiciones de miedo (miedo alto, miedo moderado y ausencia de miedo al grupo control). Los resultados indicaron que los escolares cambiaron sus actitudes en relación inversa a la intensidad de miedo. Parece que el miedo excesivo provoca la evitación defensiva del mensaje, no le presta atención. En un experimento posterior de Dabbs y Levental (1966) en un experimento sobre vacunación obtiene que el miedo alto provoca un mayor número de vacunaciones. La razón por la que el miedo unas veces provoca cambio de actitud y otra no se debe a la diversidad de mensajes (con niveles emocionales distintos). Un miedo moderado puede resultar útil si se facilitan estrategias de afrontamiento. Un miedo exagerado puede paralizar al sujeto o que lleve a cabo una conducta de evitación.

2. *Discrepancia*. Entendemos por discrepancia la distancia entre la posición de la fuente y la audiencia. Entre discrepancia y cambio de actitud hay una relación de U invertida mediada por la fuente, experta o inexperta. Un incremento de la discrepancia aumenta el cambio de actitud pero hasta un punto, a partir del cual disminuye. La influencia de la fuente experta se mantiene incluso en los niveles más altos de discrepancia hasta un punto (Gómez Jacinto, 1995).

3. *Estructura del mensaje*. En este factor se consideran dos aspectos: Orden de presentación y Argumentación unilateral versus bilateral

   a. *Orden de presentación*. Hay dos efectos ampliamente estudiados: el efecto de primacía y el de recencia. El primer efecto se basa en la importancia de las primeras impresiones. Este efecto aparece cuando hay un lapso temporal después de la última presentación. El segundo tiene su argumento en la facilidad con la que la gente olvida y tiende a recordar lo último, aparece cuando hay un lapso temporal después de la primera presentación. Estos efectos no aparecen cuando no existen lapsos temporales en la presentación o el lapso temporal es idéntico entre la presentación de ambos mensajes.

   b. *Argumentación unilateral versus bilateral*. La argumentación unilateral convence más a los ya convencidos, sin embargo los discrepantes son más receptivos a la doble presentación de argumentos.

La audiencia o receptor

Las características del emisor modulan los efectos del mensaje y del emisor, vamos a revisar someramente las dos más importantes:

1. *Implicación personal*. Esta característica tiene diferentes dimensiones: compromiso, relevancia personal y relevancia social de la respuesta.

   a. *Compromiso*. Cuanto mayor sea el compromiso del sujeto con sus ideas mayor será la resistencia a la persuasión.

   b. *Relevancia personal*. Cuando el objeto de actitud es relevante para el sujeto, los mensajes convincentes son más impactantes que los débiles. Sin embargo cuando la cuestión es de

www.cliqueapostilas.com.br

escasa relevancia personal, la credibilidad de la fuente es la verdadera clave del cambio actitudinal.

c. *Relevancia de la respuesta*. Se producirá un cambio de actitud en función de la deseabilidad social del objeto de actitud y no de la calidad argumental que maneje el mensaje persuasivo.

2. *Inoculación*. Este mecanismo sirve de resistencia a la persuasión. Mediante esta técnica se trata de que la audiencia o el sujeto este expuesto a argumentos débiles que le permitan desarrollar estrategias de contraargumentación sin que cambie de actitud dada la escasa potencia de argumentos utilizados. De esta manera cuando se enfrente a un mensaje verdaderamente persuasivo estará en condiciones de resistirlo.

Un enfoque cognitivo de la persuasión: Modelo de Probabilidad de Elaboración

De acuerdo con los mensajes de Petty y Cacioppo (1986) cuando una persona recibe un mensaje persuasivo, piensan en el mensaje, los argumentos que se forman y los argumentos que han dejado de lado. Son estos pensamientos los que conducen al cambio de actitud o a la resistencia al mismo. De acuerdo con el Modelo de Probabilidad de Elaboración (MPE) pueden ocurrir dos procesos diferentes que implican distintos esfuerzos cognitivos por parte del receptor. El primer proceso es el denominado *ruta central* ocurre cuando los receptores reciben un mensaje interesante, importante o personalmente relevante. El mensaje se examina de forma cuidadosa, evaluando la intensidad o racionalidad de los argumentos que contiene. Si la reacción es favorable pueden cambiar sus actitudes produciéndose la persuasión.

Cuando el mensaje no resulta interesante y no están motivados para un análisis cuidadoso, la persuasión puede llevarse a cabo a través de la *ruta periférica*. Esto se produce a través del uso de estímulos que produzcan sentimientos positivos (uso de modelos atractivos, fuentes de alta credibilidad o estatus.

La persuasión producida por la vía central es más perdurable en el tiempo y más resistentes a los efectos de una persuasión posterior y además están más íntimamente relacionados con el comportamiento.

La práctica de la Influencia Social: Algunas técnicas

Cialdini (1994) llevó a cabo un interesante trabajo en el que determinó cuales eran los principios básicos en los que se basaban las técnicas para conseguir la aceptación de los demás. Estos principios son los siguientes:

1. *Amistad/agrado*. Las personas están dispuestas a complacer las peticiones de los amigos o de los que les agradan en mayor medida que la de los extraños o de las personas que no les gustan.

2. *Compromiso/Coherencia*. Cuando existe un compromiso con una idea o postura, las personas están más dispuestos a acceder a solicitudes de comportamiento coherentes con dicha idea o postura. Las personas intentan actuar con coherencia, por lo tanto cuando adquieren un compromiso intentar decir o actuar de acuerdo al compromiso anterior.

3. *Escasez*. Se valora, y se intenta asegurar, las oportunidades con escasa probabilidad de que vuelvan a surgir. Por lo tanto tenemos disposición a acceder a solicitudes que se centren en oportunidades que pueden desaparecer.

4. *Reciprocidad*. Las personas muestran más disposición en atender la solicitud de alguien que previamente nos hizo alguna concesión o favor.

5. *Validación social*. Las personas tienden a acceder a comportamientos consistentes con lo que piensan que hacen personas como ellos.

6. *Autoridad*. Las personas tienen tendencia a obedecer a alguien que es, o parece, la autoridad legítima.

Técnicas basadas en la amistad o el agrado

En este apartado podemos considerar dos técnicas básicas (basadas en el manejo de impresiones): las *técnicas de autopromoción* y las *técnicas de promoción de los demás*. Con respecto a las *técnicas de autopromoción*, incluyen todas aquellas conductas relacionadas con el acicalamiento personal. Estas técnicas funcionan al menos bajo algunas condiciones (el acicalamiento debe ir en consonancia con la situación).

www.cliqueapostilas.com.br

En cuanto a las *técnicas de promoción de los demás*, la más importante es la adulación que incluye: elogios dirigidos al interlocutor con independencia de su merecimiento, mostrar acuerdo con sus puntos de vista, mostrar elevado interés en ellos, hacerles pequeños favores, pidiendo su consejo y su *feedback*, y expresarles agrado a nivel verbal y no-verbal.

Técnicas basadas en el compromiso o la coherencia

1. Técnica del pie en la puerta. Procedimiento para ganar aceptación en el cual el sujeto que desea realizar la influencia social realiza una pequeña petición y una vez aceptada, pasa a una de mayor importancia (la que realmente desea). Hay evidencias de la efectividad de esta técnica (Beamon, Cole, Preston, Klentz y Stebay, 1983; Freedman y Fraser, 1966). Dicha efectividad es debida, al menos en parte al funcionamiento del principio de coherencia.

2. Técnica del Amago. Técnica para ganar aceptación en la que la persona que pretende llevar a cabo la influencia realiza una oferta o trato, y una vez que el sujeto objeto de influencia ha aceptado, el sujeto influenciador cambia, pasando a ser menos atractivo para la persona objetivo (Cialdini, Cacioppo, Bassett y Miller, 1978).

3. *Técnica del cebo y del interruptor*. Técnica para ganar aceptación en la que la oferta inicial ya no está disponible o se ha agotado o es de baja calidad. Esto lleva a los sujetos a ejecutar una conducta similar que tiene un costo más alto. El funcionamiento de esta técnica se basa en que cambiar de mentalidad y dar marcha atrás es más costoso que ejecutar una conductas similar que tiene un costo más alto (normalmente comprar un producto más caro) (Cialdini, 1994).

Técnicas basadas en la reciprocidad

1. Técnica del portazo en la cara. Procedimiento para ganar aceptación en la que el individuo que lleva a cabo la influencia comienza realizando una petición importante y, una vez rechazada, realiza otra menor (la que realmente quería). Esta técnica ha sido contrastada en un trabajo clásico de Cialdini, Vicent, Lewis, Catalan, Wheeler, y Darby (1975)

2. Técnica "esto no es todo". Técnica para ganar aceptación en la que el individuo que quiere ejercer influencia ofrece unos beneficios adicionales a la persona objeto de influencia antes de que ésta decida si acepta el trato o no. Burger (1986) evidenció la eficacia de esta técnica. Las personas sometidas a esta técnica ven los extras adicionales como concesiones y se sienten obligados, también ellos, a realizar concesiones.

3. Técnica de la palmada en el hombro. Procedimiento para ganar aceptación en el que el individuo establece algún tipo de relación con la persona objetivo incrementando así sus sentimientos de obligación para con él. Esta técnica está basada en el principio de reciprocidad, si existe una relación por ligera que sea las personas se sienten inclinadas a acceder a la petición. Aune y Basil (1994) llevaron a cabo un estudio para demostrar la eficacia de esta técnica

Técnicas basadas en la escasez

1. Jugar fuerte para conseguir algo. La persona que pretende llevar a cabo la influencia presenta el bien o el trato como escaso y difícil de obtener con el fin de incrementar la aceptación. Esta técnica ha sido objeto de diversos trabajos (Walster, Walster, Piliavin y Schmidt, 1973; Williams, Radefels, Binning y Suadk, 1993).

2. Técnica de la fecha límite. Técnica para ganar aceptación en la que se indica al público objetivo que sólo dispone de un tiempo determinado para beneficiarse de una oferta.

Otras técnicas

1. Queja. Es una técnica de influencia social en el contexto de la sumisión para expresar descontento, insatisfacción, resentimiento o arrepentimiento como medio de ejercer influencia social sobre los demás. Esta técnica ha conseguido apoyo empírico a través de varios trabajos (Alicke et al. 1992) y podemos estimar su efectividad en algo más del 25% de las veces. Se ha comprobado que existen diferencias de género en la efectividad y uso de esta técnica a favor de las mujeres.

2. Poner a los demás de buen humor. Cuando los individuos están de buen humor se muestran más proclives para aceptar propuestas (Cunnigham, 1979). Esta es la razón por la cual las personas que pretenden llevar a cabo una petición antes de realizarla comienzan agasajando al receptor de dicha petición. Un interesante trabajo de Rind

www.cliqueapostilas.com.br

(1996) prueba la relación entre el estado de humor y la ayuda.

3. Técnica de Picar la curiosidad. Técnica para ganar aceptación en la que la persona o personas que pretenden ejercer influencia llevan a cabo una serie de acciones que tienen por objetivo captar la atención del público objeto de influencia para que no se produzca el rechazo automático. Diversos trabajos han comprobado la eficacia de esta técnica (Langer et al, 1978; Santos, Leve y Pratkanis, 1994).

Una reflexión: La influencia social en la Psicología Social

Después de revisar todos estos fundamentos teóricos sobre Influencia Social, cabe hacernos una pregunta ¿qué operatividad tiene la influencia social en el ámbito del deporte y de la Psicología Social del deporte? La pregunta tiene diversos aspectos. El deporte en su esencia es un entramado de relaciones sociales. El deportista -en un sentido amplio, desde el deportista de élite hasta el practicante de actividad física- establece relaciones -a nivel deportivo- no sólo con otros participantes, también con su entrenador o monitor, con el psicólogo, etc. Si conocemos las formas adecuadas de interaccionar podremos conseguir que:

1. entrene mejor
2. le dedique más tiempo al calentamiento
3. reconozca la importancia de ciertos tipos de entrenamiento
4. reconozca la importancia e influencia de sus estados de ánimo, de sus actitudes, etc. en su practica deportiva
5. reconozca la importancia de ciertos estilos de vida en la vida cotidiana
6. reconozca la importancia de ciertos estilos de vida para lograr mejores rendimientos deportivos
7. establezca metas realista
8. incremente la adherencia a los programas de entrenamiento o de actividad física
9. convenzamos a los jugadores o deportistas sobre sistemas de entrenamiento o de juego que consi-deramos mejores o más adecuadas
10. en la interpretación de los resultados

Resumiendo, consideramos que los distintos profesionales del ámbito del deporte pueden mejorar los resultados de sus comunicaciones utilizando algunas de estas técnicas. Cuando queremos transmitir al presidente del club o a nuestro jugador la necesidad de un determinador cambio, no basta con decirlo, hemos de convencer a nuestro interlocutor. Esto es lo que ha venido haciendo hasta ahora la publicidad, y a la vista están sus resultados. ¡Pues hagamos lo mismo en el deporte...!, convenzamos a nuestro deportistas, a nuestro dirigentes, a nuestros seguidores... de aquellos cambios, de aquellas necesidades que nos permitirán entrenar mejor, lograr una mejor optimización de nuestros recursos de acción.

Bibliografía

Alicke, M. D.; Braun, J. C.; Glor, J. E.; Klotz, M. L.; Magee, J.; Sederhold, H. & Siegel, R. (1992). Complaining behavior in social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 286-295.

Aronson, E. (1972). *The social animal*. New York: W.H. Freeman & Company. (Traducción al castellano, *El animal social*. Madrid: Alianza Editorial, 1975).

Ash, S. E. (1952). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall. (Traducción al castellano, *Psicología Social*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962).

Asch, S. E. (1955). Opinion and social pressure. *Scientific American, 193*(5), 31-35.

Aune, R. K. & Basil, M .C. (1994). A relational obligations approach to the foot-in-the mouth effect. *Journal of Applied Social Psychology, 24*

Baron, R. A. & Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.

Barriga, S: (1982). *Psicología del grupo y del cambio social*. Barcelona: Hora.

Beaman, A L.; Cole, M.; Preston, M.; Klentz, B. & Steblay, N.M. (1983). Fifteen years of the foot-in-the-door research: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 9*, 181-186.

Burger, J. M. (1986). Increasing compliance by improving the deal: The that's-not-all technique. *Journal of personality and Social Psychology, 51*, 277-283.

Burger, J. M. (1992). *Desire for control: Personality, social, and clinical perspectives*. New York: Plenum.

Burger, J. M. & Cooper, H. M. (1979). The desirability of control. *Motivation and Emotion, 3*, 381-393.

Bukreev, A. y DeWalt, G. W. (1997). *Everest 1996. Crónica de un rescate imposible*. Madrid: Desnivel

Canto, J. (1994). *Psicología Social e influencia. Estrategias de poder y procesos de cambio*. Málaga: Ed. Aljibe.

Canto, J. (1995). Influencia Social. En L. Gómez Jacinto y J. Canto, *Psicología Social* (pp.185-197). Madrid: Pirámide.

Cialdini, R. B. (1994). Interpersonal influence. In S. Shavitt & T. C. Brock (Eds.), *Cognitive responses in persuasion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cialdini, R. B.; Cacioppo, J. T.; Bassett, R. & Miller, J. A. (1978). A low-ball procedure for producing

www.cliqueapostilas.com.br

compliance: Commitment then cost. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 30-40.

Cialdini, R. B.; Kallgren, C. A. & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct. *Advances in Experimental Social Psychology, 24*, 201-234.

Cialdini, R. B.; Vicent, J. E.; Lewis, S. K.; Catalan, J.; Wheeler, D. & Darby, B. L. (1975). Reciprocal concessions procedure for inducing compliance: The door-in-the-face technique. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 206-215.

Crandall, C. S. (1988). Social contagion of binge eating. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 588-598.

Cunningham, M. R. (1979). Weather, mood, and helping behavior: Quasi-experiments with the sunshine Samaritan. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1947-1956.

Esser, J. K. & Lindoerfer, J. S. (1989). Groupthink and the space shuttle Challenger accident: Toward a quantitative case analysis. *Journal of Behavioral Decision Making, 2*, 167-177.

Freedman, J. L. & Fraser, S. C. (1966). Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology, 4* 195-202.

García Pascual, M. (1990). *Bájame una estrella*. Madrid: Desnivel.

Gerard, H. B.; Wilhelmy, R. A. & Conolley, E. S. (1968). Confomity and group size. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*, 79-82.

Gómez Jacinto, L. (1995). Factores del cambio de actitud. En L. Gómez Jacinto y J. Canto Ortiz, *Psicología Social* (pp. 81-92). Madrid: Pirámide.

Haney, C., Banks, W. C., & Zimbardo, P. G. (1973). Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal of Criminology and Penology, 1*, 69-97.

Hovland, C. I. & Weiss, W. (1951). The influence of source credibility on communication effectiveness. *Public Opinion Quarterly, 15*, 635-650.

Langer, E.; Blanck, A. & Chanowitz, B. (1978). The mindlessness of ostensibly thoughrful action: The role of "placebic" information in interpersonal interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 635-642.

León, J. L. (1989). *Persuasión de Masas. Psicología y efectos de las comunicaciones sociopolíticas y comerciales*. Bilbao: Deusto.

Lindzey, G; Hall, C.S. & Thompson, R. (1978). *Psychology*. New York: Worth Publishers. (Traducción al castellano, *Psicología*. Barcelona: Ed. Omega, 1978).

Maslach, C.; Santee, R. T. & Wade, C. (1987). Individuation, gender role, and dissent: Personality mediators of situational forces. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1088-1094.

Milgram, S. (1973). *Obedience to Authority. An Experimental View*. New York: Harper & Row. (Traducción al castellano, *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1980).

Moscovici (1976). *Social Influence and Social Change*. London: Academic Press. (Traducción al castellano, *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ed. Morata, 1981).

Murciano, C. (1995). Maratón**.** *En nunca olvides las letras de mi nombre*. Zaragoza: Edelvives.

Myers, D. G. (1993). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill (Traducción al castellano, *Psicología Social*. México: McGraw-Hill, 1995).

Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasión. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology,* (vol. 19, pp. 123-205). New York: Academic Press.

Pratkanis, A. R.; Greenwald, A. G.; Leippe, M. R. & Baumgardner, M. H. (1988). In search of reliable persuasion effects: III The sleeper effect is dead. Long live the sleeper effect. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 203-218.

Reno, R. R.; Cialdini, R. B. & Kallgren, C.A. (1993). The transsitutional influence of social norms. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 104-112.

Rind, B. (1996). Effect of beliefs about weather conditions on tipping. *Journal of Applied Social Psychology, 26*, 137-147.

Santos, M. D.; Leve, C. & Pratkanis, A. R. (1994). Hey buddy, can you spare seventeen cents? Mindfull persuasion and pique technique. *Journal of Applied Social Psychology, 24*, 755-764.

Snyder, C. R. & Endelman, J. R. (1979). Effects of degree of interpersonal similarity on physical distance and self-reported attraction: A comparison of uniqueness and reinforcement theory predictions. *Journal of Personality, 47*, 492-505.

Snyder, C. R. & Fromkin, H. L. (1980). *Uniqueness: The human pursuit of difference*. New York: Plenum.

Walster, E.; Walster, G.; Piliavin, J. & Schmidt, L. (1973). "Playing hard-to-get": Understanding an elusive phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology, 26*, 113-121.

Weiss, W. & Fine, B. J. (1956). The effect of induced agressiveness on opinion change. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 52*, 109-114.

Wilder, D. A. (1977). Perceptions of group, size of opposition, and social influence. *Journal of Experimental Social Psychology, 13*, 253-268.

Williams, K. B.; Radefeld, P. A.; Binning, J. F. & Suadk, J. R. (1993). When job candidates are "hard-" versus "easy-to-get": Effects of candidate availability on employment decisions. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 169-198.

www.cliqueapostilas.com.br

Capítulo 4

Grupos y deporte[17]

Jesús M. Canto Ortiz
Universidad de Málaga

[17] Agradezco muy sinceramente a Antonio Hernández Mendo y a Carmen Navarro la lectura del original, sus correcciones y sugerencias.

www.cliqueapostilas.com.br

"Si se desea, o bien comprender, o bien mejorar la conducta humana, es necesario tener un buen conocimiento de la naturaleza de los grupos. No son posibles ni una perspectiva coherente ni una tecnología social avanzada si no se dispone de respuestas fiables a un sin número de preguntas relativas al funcionamiento de los grupos, al modo en que los individuos se relacionan con ellos, y a la forma en que dichos grupos se relacionan con el conjunto de la sociedad". Cartwright y Zander (1971) *Dinámica de Grupos.*

Introducción

Vivimos en grupos. La mayor parte del tiempo de nuestras vidas la pasamos en grupos. Los hechos más significativos, aquellos que más nos influyen, tienen lugar en la familia, la pareja, los amigos, los compañeros de trabajo, etc. Tanto ha sido así que la psicología de los grupos (González, 1997; Canto, 1998; Gil y Alcover, 1999) y otras ciencias sociales han prestado gran atención a la realidad grupal y han pretendido responder a muchas cuestiones que nos plantea la vida grupal. El grupo es tan consustancial al ser humano que, como ser social, su socialización depende de la influencia de los grupos en los que interviene y con los que la sociedad utiliza para impregnar a los individuos en su quehacer cotidiano.

El grupo, pues, forma al individuo, del mismo modo que los individuos conforman el grupo (Ayestarán, 1996). El grupo, como *sistema social abierto*, recibe el impacto de sus individuos, de las interacciones que tienen lugar en su seno, de las relaciones intergrupales y de la organización de la que puede formar parte.

Desde estas páginas invitamos al lector a que enumere las acciones que realiza a lo largo del día y comprobará que la inmensa mayoría de ellas se ejecutan en grupos y por grupos. Y dentro de esas actividades puede tener lugar alguna que otra actividad deportiva que ha realizado o realiza actualmente, y reconocerá, sin lugar a dudas, que la actividad deportiva suele acontecer en grupos y entre grupos. Desde aquel corredor de maratón que muchos días a la semana recorre largas distancias entre las calles de la ciudad en la que vive, pasando por aquellas otras personas que forman un equipo de fútbol para competir entre los compañeros de trabajo, sin olvidar las competiciones profesionales de fútbol, baloncesto, voleibol, etc., todas estas actividades se dan en un marco en el que el propio entrenamiento y la propia competición implican actividades grupales. El corredor de fondo corre entre compañeros, recibe instrucciones de su entrenador, percibe cómo muchos ciudadanos se fijan en él cuando corre en silencio. Los aficionados al fútbol sala (como de cualquier deporte en equipo) aceptan unas reglas del juego, diseñan las pautas de competición y se esfuerzan en satisfacer una serie de metas. Y no podemos olvidar las competiciones de equipos profesionales que son apoyados por una inmensa multitud de aficionados, que llenan los estadios e instalaciones, que contemplan por TV los distintos partidos y ocupan buena parte de su tiempo de ocio en conversar y discutir sobre la efectividad de su equipo y la de los equipos contrarios.

Todas estas actividades y otras muchas requieren conocer los procesos implicados en la dinámica de los grupos deportivos, para que, siguiendo con la cita de Cartwright y Zander (1971), intentemos comprender la conducta humana en el ámbito deportivo e, incluso, podamos incidir en los aspectos técnicos para que, como psicólogos, podamos ejercer la profesión de psicólogos deportivos. Y como el deporte es una actividad grupal, que tiene lugar en el entrenamiento previo y en la competición misma, conviene saber las principales aportaciones que la psicología de los grupos puede proporcionar a los psicólogos deportivos.

Definición de grupo

El grupo nos cambia. Un individuo en distintos grupos puede comportarse de forma diferente. Del mismo modo, un jugador puede desarrollar un rendimiento en un equipo y el año siguiente desarrollar otro totalmente distinto en otro equipo. Es un hecho constatable que muchos jugadores han fracasado o triunfado al cambiar de equipo. Hace ya tiempo que sabemos *que el grupo es algo diferente a la suma de los individuos que lo componen*. El juego desplegado por un equipo de fútbol no depende tan sólo de las habilidades individuales de cada uno de los jugadores. Hay toda una serie de factores y procesos que intervendrían en el juego que practiquen, que en buena medida depende de la estructura y de los procesos grupales del equipo en cuestión. El cambio de entrenador, la modificación de un sistema de juego, la incorporación de nuevos jugadores, la adecuación de cada uno con el rol que les han asignado, la complementariedad de las funciones, etc., pueden hacer que el equipo que juegue mejor no sea el equipo que tenga los mejores jugadores, sino el que sabe jugar mejor en grupo.

A los psicólogos sociales les ha costado entender la peculiaridad psicológica de los grupos sociales. En la primera mitad del siglo XX había posturas, influidas por el conductismo, que consideraban al grupo como una *falacia nominalista* (Allport, 1924). La aportación de psicólogos sociales de

www.cliqueapostilas.com.br

la Gestalt, como Sherif (1936), Lewin (1936) y Asch (1952), fue imprescindible para demostrar *la existencia* de los grupos sociales desde una perspectiva psicológica. Pero los grupos son reales. Tienen metas, aspiraciones y carácter distintos a las de cada uno de los integrantes. Además, la conducta de cada uno de sus miembros es diferente en situaciones grupales. El grupo puede aumentar la conformidad, la obediencia, la tenacidad, la motivación y otras muchas conductas que los individuos no exhibirían de forma aislada. Del mismo modo, el rendimiento individual cambia en función de las situaciones grupales. Por ello el rendimiento de un deportista cambiaría en función del grupo en el que se encuentre. Los grupos marcan la diferencia.

Pero, entonces, ¿qué es un grupo? Según Turner (1990), "en sentido descriptivo, el grupo psicológico se define como aquel que es significativo, desde el punto de vista de la psicología, para los miembros que lo forman, al que se remiten subjetivamente para la comparación social y para la adquisición de normas y valores (o sea, con respecto al cual se comparan para evaluarse a sí mismos y sus actitudes, capacidades, actuaciones, opiniones, etc. y del que toman sus reglas, normas y creencias sobre la conducta y las actitudes adecuadas), al que aceptan pertenecer personalmente y que influye sobre sus actitudes y comportamiento. En la terminología al uso, constituye un grupo de "referencia" (positiva) y no meramente de "pertenencia", como lo definen personas externas al propio grupo, es decir, no sólo se trata de un grupo en el que el sujeto está objetivamente "incluido", sino que es importante para determinar las propias acciones desde un punto de vista subjetivo" (p. 24). Es tal el número de definiciones existentes que los autores que recogen las principales definiciones tienden a clasificarlas (Cartwright y Zander, 1971; Shaw, 1981; Turner, 1990). Hay definiciones aplicables tan sólo a grupos pequeños, como hay otras aplicables a grupos más numerosos. Hay definiciones que resaltan todos aquellos rasgos y características que definen al grupo, mientras otras quieren concretizar la condición mínima e indispensable para que un agregado humano se *convierta* en un grupo. También hay definiciones que atribuyen distintas formas de conferir realidad al grupo. En el cómputo global de las definiciones, hay las que ponen énfasis en el individuo y otras lo ponen en el grupo; como también las hay con un carácter unidimensional y las que poseen un carácter integrador.

Simplificando las clasificaciones elaboradas por Cartwright y Zander (1971) y Shaw (1981), Turner (1990) redujo los tipos de definiciones a las siguientes categorías:

1. **El criterio de identidad (o perceptivo cognitivo):** según el cual los individuos que pertenecen a un grupo tienen cierta conciencia colectiva de sí mismos como entidad social diferenciada, compartiendo criterios de identidad social (p. ej. Tajfel, 1978). Para Turner (1981), tal como postula desde la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1979), un grupo social tiene lugar cuando dos o más individuos comparten una identidad social común y se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social. Al ser esta definición de marcado carácter subjetivo, Brown (1988) complementa la definición de Turner, sugiriendo que no capta un rasgo esencial de los grupos, como es el hecho del reconocimiento de su existencia por otros. Por lo que un grupo, pues, existiría cuando dos o más personas se definen a sí mismas como miembros del grupo y cuando su existencia es reconocida por, al menos, algún otro (persona, grupo, etc.).

Brown (1988) recoge, en parte, la postura de Tajfel (1978). Según este autor la definición de grupo ha de hacer referencia a criterios externos e internos. Para que un grupo exista ha de darse una designación externa por parte de alguna fuente externa que lo reconozca como tal. El criterio interno hace referencia a la identificación con el grupo e incluye tres tipos de componentes:

- *Un componente cognitivo* en el sentido del reconocimiento de la pertenencia al grupo por parte del individuo.

- *Un componente evaluativo*, en el sentido de que la noción de grupo y la pertenencia a él tiene una connotación valorada positiva o negativamente.

- Y *un componente emocional*, ya que la pertenencia al grupo puede ir acompañado por emociones dirigidas hacia el endogrupo y el exogrupo.

Un grupo, pues, sería un conjunto de individuos que se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social, que comparten alguna implicación emocional en esta definición común de sí mismos y que logran algún grado de consenso social acerca de la evaluación de su grupo y de la pertenencia a él.

2. **El criterio de estructura social**: las interrelaciones entre los miembros del grupo se estabilizan y organizan, formando un sistema de diferencias de roles, de estatus, de normas y valores que son relevantes para el grupo (p. ej., Sherif y Sherif, 1969).

3. **El criterio de interdependencia**: según el cual los miembros del grupo son de algún modo interdependientes de forma positiva. Las personas se agrupan para cooperar y conseguir así algún objetivo inalcanzable por sí solos y/o porque encuentran

www.cliqueapostilas.com.br

reforzante la compañía de los demás. Se asume que la interdependencia motivacional (funcional, objetiva) entre las personas para la mutua satisfacción de sus necesidades (logro de objetivos cooperativos, validación de creencias, valores y actitudes, consecución de premios, realización satisfactoria de tareas, etc.) hace surgir, más o menos directamente, en el caso positivo, la interdependencia social y psicológica en forma de interacción social cooperativa y/o afiliativa, influencia interpersonal mutua y cohesión grupal (Turner, 1990).

Si bien hay definiciones que tratan de aislar el factor determinante de la formación de los grupos, hay otra serie de definiciones que superan el carácter más o menos unidimensional que enfatizan tan sólo un atributo y recurren a la integración de un conjunto de atributos. Así, por ejemplo, para Schäfers (1984) "un grupo social consta de un determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo) se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento de nosotros). Para alcanzar el objetivo de grupo y la estabilización de la identidad grupal son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específica de cada grupo" (p. 26-27).

Para Shaw (1981) un grupo pequeño no sería más de veinte personas, aunque en la mayoría de los casos se ocupara de grupos no superiores a cinco miembros. Para Schäfers (1984) un grupo pequeño estaría comprendido entre tres y veinticinco miembros. Para Hare, Blumberg, Davies y Kent (1994), los grupos serían pequeños si tienen de dos a treinta miembros. Pero no habría un criterio fijo y definitivo para diferenciar entre *grupos pequeños* y *grupos grandes*. Las características distintivas de un grupo, en contraste a una colección de individuos que pueden poseer rasgos similares o estar ocupando un mismo espacio físico, serían las siguientes: a) Los miembros del grupo tienen un conjunto de valores compartidos que les ayudan a mantener un patrón completo de actividad; b) adquieren o desarrollan habilidades y recursos para ser usados en su actividad; c) se conforman a un conjunto de normas que definen sus roles para ser utilizados en la actividad y tener un nivel suficiente de moral para proporcionarles cohesión; y d) tienen una meta o conjunto de metas específicas que desean alcanzar y el líder necesario para coordinar sus recursos y roles en el interés de tales metas.

Weinberg y Gould (1996), al definir los grupos sociales, destacan que la característica clave de un grupo es la *interacción entre sus miembros*. Estos han de depender unos de otros y compartir objetivos comunes, y entre ellos ha de haber sentimientos de atracción interpersonal y líneas de comunicación abiertas. Los grupos también exhiben una *interdependencia* con respecto a la tarea, es decir, sus integrantes deben interactuar para cumplir un cometido. Pero lo más importante es que un grupo necesita un sentimiento de *identidad colectiva* a partir del cual sus miembros consideran al grupo como una unidad en sí mismo, distinguible de los demás grupos. Con las palabras que siguen Zander (1982) realiza la distinción entre un *grupo* y un *conjunto de individuos*:

"Un equipo es un grupo o conjunto de individuos que interactúan y dependen unos de otros. Un número de sujetos voluntariamente empeñados en una actividad -viajando en un circuito turístico, recolectando manzanas en un pomar, trabajando en un departamento de personal, asistiendo a un seminario- no son necesariamente un grupo, pero sí pueden llegar a serlo; sabemos que las personas han formado un grupo cuando charlan con libertad, se muestran interesados por la realización de su colectivo como totalidad, sienten que las asociaciones son beneficiosas, intentan ayudar a sus colegas, hacen referencia a su colectivo como "nosotros" y a los otros cuerpos sociales como "ellos", y participan fielmente en la captación de sus miembros. Un colectivo de personas no es un grupo si los miembros están especialmente interesados en los logros individuales, no se interesan por las actividades de otros miembros o ven a los otros como rivales y están, a menudo, ausentes" (p.1-2).

Un grupo deportivo es un tipo especial de grupo (Carron, 1988; 1991). Posee como características definitorias una identidad colectiva (los miembros de un grupo deportivo participan de una visión del grupo como una unidad diferenciadora), un espíritu participativo y un sentido de propósito compartido (se desarrollan con facilidad en función de la importancia de la tarea orientada a la práctica del deporte), patrones estructurados de interacción (cada miembro del grupo deportivo desempeña un rol, existen tácticas y sistemas de juego, argot específico, etc.), interdependencia entre la persona y su tarea encomendada (es inherente a la naturaleza del deporte mismo) y algún grado de atracción interpersonal.

El grupo es dinámico

El grupo social (y el grupo deportivo no lo es menos) es dinámico. Está en continuo movimiento y evolución (Worchel, 1996). Los individuos fluctúan a lo largo de toda su vida entre etapas que predomina más la inclusión grupal (como en la adolescencia y vejez) y otras en las que predomina más la diferenciación grupal (infancia y madurez). Incluso en la mayoría de las relaciones íntimas se da esas dos tendencias de aproximación interpersonal y de huida hacia otros grupos.

www.cliqueapostilas.com.br

El grupo social no puede ser considerado como algo estático. No debe ser concebido como una *fotografía*, con una estructura rígida y constante. Los grupos se forman, se estructuran, se desarrollan y, en multitud de ocasiones, se deshacen. La temática del **desarrollo del grupo** suele ir precedido por el estudio de **la formación del grupo** (Huici, 1987; Gil y Alcover, 1999). Shaw (1981) enumeró las razones por las que las personas se agrupan, distinguiendo las siguientes:

1. Los grupos nos ayudan a satisfacer importantes necesidades psicosociales.

2. Los grupos nos ayudan a conseguir metas que no podemos alcanzar individualmente.

3. Nos puede proporcionar conocimientos e información.

4. Nos ayuda a encontrar nuestra necesidad de seguridad.

5. Ayuda a establecer una identidad social positiva, que se convierte en parte de nuestro autoconcepto.

Una vez que las personas han constituido un grupo, la dinámica grupal pasa por fases diferentes. Los psicólogos de los grupos han estudiado las fases por las que pasan lo grupos, prestando mayor interés por los grupos terapéuticos. Los modelos que se han desarrollado para explicar el desarrollo y evolución de los grupos han sido muy numerosos (Tuckman, 1965; Lacoursiere, 1980: Worchel, 1996, etc., véase Huici, 1987, y Gil y Alcover, 1999). Los grupos deportivos, cuando ya se han transformado en un equipo, pasan por todo una serie de fases (Weinberg y Gould, 1996). La duración de cada fase podría variar para los distintos grupos, pero la secuencia de las fases del proceso de desarrollo de equipo sería invariable. Las **fases** que destacan Weinberg y Gould (1996), siguiendo a Tuckman (1965), son las siguientes:

a) **Fase de constitución**. Es la fase inicial en la que los miembros del grupo se familiarizan entre sí. Las personas evalúan si el grupo puede satisfacer sus necesidades y si cumplen sus expectativas. Es una fase en la que tratan de determinar si pertenecen al grupo y cuál sería su papel en el mismo. Si tratamos de equipos deportivos, después de que cada deportista ha encontrado su lugar en la estructura del equipo, se ponen a prueba las relaciones interpersonales, incluidas las que tienen lugar entre los líderes del equipo (capitán, entrenador) y el resto del grupo. Buena parte del trabajo de esta fase tiene que ver con la definición de la tarea y la determinación de cómo llevarla a cabo y de las habilidades necesarias para su realización.

b) **Fase de conflicto**. Es una fase de insatisfacción donde se compara las expectativas de los miembros con lo que realmente han obtenido. Se da en esta fase una rebelión contra el líder, una resistencia al control por parte del grupo y un enfrentamiento interpersonal. El conflicto puede llegar al terreno físico. En esta fase los entrenadores necesitan comunicarse con los deportistas de forma objetiva y abierta, para delimitar el origen de la insatisfacción y poner los remedios a la misma.

c) **Fase de normalización**. Gracias a la labor del entrenador y por la superación de la fase anterior, la cooperación sustituye a la rivalidad precedente. Se da una preocupación por el bienestar personal y por el trabajo del equipo. Se produce cohesión grupal al aunar los esfuerzos y construirse la unidad del equipo. De hecho, la cohesión grupal tiene incidencias significativas en el rendimiento y satisfacción del equipo. No se produce competición intragrupal para mejorar el estatus, sino que los jugadores tienen como meta la economía del esfuerzo y la eficacia en la tarea del grupo.

d) **Fase de ejecución**. Los miembros del equipo se unen para canalizar sus energías con el propósito de lograr el triunfo del equipo. Las cuestiones estructurales ya están resueltas y las relaciones interpersonales estabilizadas. Los roles están bien definidos y los jugadores cooperan para triunfar. El entrenador proporciona a cada jugador *feedback* sobre las contribuciones específicas y se asegura que nadie de sus jugadores se sienta excluido.

Sobre la naturaleza de la composición del grupo

En los grupos hay individuos. Estos pueden mantener relaciones interpersonales de carácter grupal, tanto intra como intergrupales. El grupo no depende tan sólo de los miembros que lo componen, sino también de la dinámica intergrupal y organizacional. De hecho, la dinámica grupal, así como su estructura, depende de los individuos que forman el grupo y de las relaciones intergrupales intra e interorganizacionales.

En los grupos deportivos las cualidades de los miembros se constituyen en un factor de primera importancia. Hay deportes en los que la competición se realiza individualmente (p. ej., un corredor de velocidad que compite él solo contra otros corredores). En estos tipos de deportes de competición individualizada los deportistas pueden pertenecer a grupos deportivos (Chappuis y Thomas, 1989). Hay otros tipos de deportes en los que la competición es de carácter grupal: ciertos equipos compiten con otros equipos en

www.cliqueapostilas.com.br

fútbol, baloncesto, voleibol, etc. En estos últimos, tanto las habilidades individuales como la coordinación entre los miembros del equipo son esenciales.

Los individuos entran a formar parte del equipo deportivo con un amplio abanico de aptitudes, motivos, experiencias previas, actitudes, etc. Se ha investigado el impacto que tiene sobre la efectividad del grupo **la composición del grupo y las características de sus miembros** (Carron, 1988). Por composición del grupo hay que entender las relaciones entre las características de los individuos que componen el grupo (Shaw, 1981) y las propiedades y recursos que aportan los miembros del grupo (McGrath, 1964). Los recursos del grupo incluyen el tamaño físico del grupo, las habilidades motoras y mentales, actitudes, aptitudes, motivos, necesidades y rasgos de personalidad.

Estos recursos, con los que vienen los individuos al grupo deportivo o equipo, pueden tener ciertos efectos sobre el éxito del equipo. De hecho, los individuos poseen una serie de atributos de naturaleza psicosocial que pueden incidir en la tarea del grupo, aunque es difícil determinar la relación entre ciertos atributos psicosociales de los individuos y la efectividad del grupo (Shaw, 1981). Según el propio Shaw, hay atributos asociados de forma positiva con la actividad del grupo, el desarrollo de la cohesión y la eficacia del grupo, tales como: la inteligencia, la integridad, la responsabilidad, el control emocional, etc., como también hay atributos personales que dificultan la efectividad del grupo, como la ansiedad, el neuroticismo, tendencia hacia la depresión, etc.

En los grupos deportivos se han analizado la influencia de los atributos psicosociales de los atletas sobre la eficacia del equipo, aún sabiendo que la relación que pueda existir sea de naturaleza indirecta. En el Cuadro I se puede observar las diferencias de personalidad entre los deportistas de equipo y los deportistas de deportes individuales.

Centrado en el grupo	Diferencias de personalidad
Deportes de equipo **vs.** **Deportes individuales**	· En los deportes de equipo los atletas son: más extrovertidos, dependientes… · En los deportes individuales los atletas son: menos ansiosos y más sensitivos e imaginativos.
Deportes de equipo **vs.** **no atletas**	· En los deportes de equipo los atletas son: más extrovertidos, dependientes y más egocéntricos. · Los no atletas son superiores en razonamiento abstracto.
Deportes individuales **vs.** **no atletas**	· Los individuos de los deportes individuales son más independientes y objetivos. · Los no atletas son más ansiosos y con mayor nivel de razonamiento abstracto.

Cuadro 1. Comparación de los atletas de deportes de equipo y los atletas de deportes individuales (adaptado por Carron (1988; p. 62) de Schurr, Ashley y Joy, 1977)

Otro de los ámbitos que han prestado atención los psicólogos deportivos han sido los efectos de la variabilidad de los recursos en los grupos deportivos. En función de la tarea, la variabilidad ha sido percibida como beneficiosa o perjudicial, incluso ambas cosas a la vez. En un equipo de fútbol o baloncesto, por ejemplo, la heterogeneidad es necesaria para el funcionamiento del equipo. Los recursos heterogéneos de los miembros del grupo se deben complementar (Carron, 1988).

Hackman y Oldham (1980), dentro del ámbito de la psicología industrial, proporcionan cuatro generalizaciones sobre la composición de los grupos de trabajo y su eficacia, que se puede aplicar a los grupos deportivos (Carron, 1988):

1) Los miembros del equipo han de tener niveles altos de pericia relevantes en la tarea.

2) El grupo debe ser lo suficientemente amplio para llevar a cabo la tarea, pero no excesivamente numeroso. Si es muy numeroso, puede haber problemas de coordinación y comunicación. Si en un equipo deportivo hay muchos integrantes en la plantilla, aumenta el número de jugadores que no juegan y que tienen un acceso limitado al entrenador. Si, por el contrario, el tamaño del grupo es muy reducido podría suceder que los recursos disponibles fuesen insuficientes.

3) Los individuos deben poseer niveles moderados de habilidad social. Aunque los equipos

www.cliqueapostilas.com.br

deportivos son grupos orientados hacia la tarea, no se puede ni se debe olvidar las relaciones sociales de sus miembros.

4) Los grupos deberían estar formados por individuos heterogéneos y homogéneos. La heterogeneidad asegura la variabilidad de perspectivas, de habilidades, etc., y la homogeneidad aumenta la comunicación entre los miembros.

Sea como sea, los individuos de los equipos deportivos deben ser compatibles. La compatibilidad reflejaría la habilidad de un individuo para funcionar de forma efectiva en armonía con otras personas. Cuando eso ocurre, se incrementa la satisfacción individual y la eficacia en el rendimiento. Ser compatibles no significa ser similares. Los deportistas deben ser compatibles entre sí y también con el entrenador. Los miembros del equipo deben saber adaptarse a su rol y así asegurar que en la complementariedad de roles los individuos se sientan compatibles.

La estructura grupal

En los grupos, tras la interacción social se halla la estructura grupal. Los procesos, la formación y desarrollo de los grupos implican la estructuración del grupo. La interacción social y las relaciones en el grupo están en un estado de permanente flujo y cambio. Pero ello no impide que haya aspectos del grupo que sean estables, que surjan de forma constante y que mantengan una cierta consistencia. Cualquier descripción de la vida grupal recurre a términos que hacen referencia a la posición y al ordenamiento de los miembros en el grupo, tras la que subyace una diferenciación más o menos estable y duradera que posibilita el mejor funcionamiento grupal. La estructura del grupo, según Blanco y Fernández Ríos (1987), se podría definir en base a tres características fundamentales: "a) el orden y distribución de los elementos (sujetos) que lo componen; b) la consistencia y estabilidad en la disposición de esas piezas, c) producida por unos patrones o modelos de relación entre ellos" (p. 372). La estructura de grupo, pues, cumple una función estabilizadora del mismo, de sus relaciones y de sus metas comunes. Y haría referencia a las interrelaciones entre los miembros del grupo y las directrices de su comportamiento que le hacen funcionar de una manera ordenada y predecible. Es importante reconocer, tal como lo hace Shaw (1981), que la estructura del grupo, una vez establecida, es bastante independiente de los individuos particulares que componen el grupo, de tal modo que una posición determinada se corresponde con un determinado estatus independientemente de la persona que lo ocupe.

Son muchas las definiciones proporcionadas por los psicólogos sociales que han desarrollado la idea de la estructura grupal como un modelo de relaciones interpersonales proporcionado por la interacción social. Para Cartwright y Zander (1971), las pautas de relaciones entre las partes diferenciadas del grupo recibe la denominación de **estructura grupal**. En el mismo sentido se expresa Shaw (1981). Según Sherif y Sherif (1969) "la estructura grupal es un conjunto de propiedades grupales que se generan en el transcurso de la interacción y de normas que regulan las relaciones recíprocas y las actividades relevantes" (p. 181).

La estructura grupal es originada por la interacción social, conlleva la organización interna del grupo y tendría más probabilidades de desarrollarse en grupos más o menos permanentes. Ello no impide que desde los primeros instantes de la formación del grupo se inicie la estructuración del mismo; en base a la eficiencia mostrada por los miembros del grupo en la realización de la tarea relevante, según las capacidades y motivaciones de los individuos miembros del grupo y según la disposición del ambiente grupal (número de sujetos del grupo, disposición espacial de los sujetos, cantidad de espacio disponible, etc.) (Cartwright y Zander, 1971).

Hay autores, como Biddle (1979) y Shaw (1981) que distinguen entre una serie de elementos estructurales del grupo. Estos son:

a) **Posición grupal**. Se entendería el lugar o colocación que los individuos ocupan en un grupo. En un equipo de fútbol, sería el puesto de delantero, defensa, portero, etc. En cada deporte de equipo hay diferentes posiciones que pueden ocupar los jugadores. De hecho un equipo de fútbol tendría una estructura diferente a un equipo de baloncesto o voleibol. Cualquier intento por descubrir las características estructurales de un grupo comienzan por describir sus posiciones.

b) **Estatus**. Según el *Diccionario de Psicología Social y de la Personalidad* (Harré y Lamb, 1992), el estatus es esencialmente el rango o la posición de un individuo en la jerarquía de prestigio de un grupo o comunidad. Los individuos en los grupos ocupan una posición y ejecutan roles sociales, pero no todos los roles sociales ni su ubicación están igualmente valorados. Hablar de estatus social significa hablar de ordenamiento jerárquico. Implica asumir que, según ciertas dimensiones, hay individuos superiores a otros, por lo que hay individuos con un estatus superior en relación a otros que poseen un estatus inferior. Si los roles nos indican el comportamiento que hemos de esperar según el lugar o posición que ocupan los individuos, el estatus nos indica la valoración adjudicada a esa posición, con un mayor o menor prestigio. Las personas que en los grupos poseen un estatus superior

www.cliqueapostilas.com.br

son personas más influyentes, bien ubicadas en las redes de comunicación, a las que se les permiten una cierta desviación respecto a las normas sociales, siempre que muestren su preocupación por el grupo y sus objetivos.

C) **Roles**. Un rol es un conjunto de expectativas para la conducta de un individuo que ocupa una posición específica en el grupo. Por ejemplo, el rol de entrenador en un equipo deportivo. De los entrenadores se espera que realicen conductas de enseñanza, de organización, de entrenamiento, la interacción con otros responsables del equipo y la constitución de un buen modelo. Según Sargent (1950), un rol es un modelo de conducta social que aparece situacionalmente apropiado a la persona en términos de las demandas y expectativas de quienes pertenecen al grupo.

d) **Normas.** Las normas reflejan el consenso del grupo sobre las conductas que se consideran aceptables. Constituirían los estándares de conductas que se esperan para los miembros del grupo.

Las posiciones dentro del grupo

A lo largo de toda nuestra vida nos esforzamos para ocupar el lugar adecuado en el momento oportuno. En los grupos sociales también es muy importante ocupar la posición adecuada. Los psicólogos de los grupos han examinado la influencia que tiene sobre el individuo en particular y sobre el grupo la posición que ocupa. A título de ejemplo, podemos citar las investigaciones de Strodtbeck y Hook (1961) sobre la influencia que posee sobre la toma de decisiones en los grupos el ocupar o no el extremo de la mesa en el momento de las deliberaciones. Los individuos más influyentes ocupan determinadas posiciones en el grupo, como también sucede que ocupar ciertas posiciones por parte de un individuo hace que sea percibido como más influyente (Hare y Bales, 1963; Sommer, 1969).

En los grupos deportivos se ha analizado el hecho de si la estructura formal de un equipo, con sus posiciones específicas, se asocia con diferentes niveles de estatus y prestigio. El rol desempeñado por las posiciones centrales fue destacado por Grusky (1963) en los equipos de baloncesto. Según este autor, siendo todo igual, a medida que una posición fuese más central en el grupo, más influyente sería el individuo que la ocupase. Los individuos que ocupan una posición más **central** son percibidos como más populares y respetados. Estos individuos no son los que se sitúan especialmente hablando en el centro del grupo, sino que son los que se sitúan en el centro de la red de interacciones del grupo.

El estatus

En cualquier grupo social tiene lugar un proceso de diferenciación de estatus entre los miembros del grupo desde los primeros momentos de la interacción. El origen de la diferenciación de estatus puede hallarse en la necesidad del ser humano de ordenar el mundo social para poder realizar mejores predicciones. Crosbie (1975) distinguió tres fuentes o factores básicos para la evaluación del estatus en los grupos. *Las primeras impresiones* entre los miembros del grupo generan expectativas respecto a las cualidades y características de los miembros, que se utilizan en las primeras evaluaciones. Además, al apreciarse una serie de *características externas*, como el sexo, la edad, la clase social, etc., también son utilizadas para configurar el sistema de estatus dentro del grupo. Ahora bien, según Crosbie, la fuente que más información proporcionaría para valorar a los miembros del grupo sería *la ejecución* en la participación de los sujetos en el logro de las metas grupales. A medida que más tiempo transcurre en la interacción social del grupo, esta fuente de información, la ejecución, adquiere una mayor relevancia.

En grupos orientados a la tarea, como son los grupos deportivos, la diferencia de estatus que surge entre sus miembros, debe ser tenida en cuenta para propiciar un buen funcionamiento del grupo (Carron, 1988). Las diferencias de estatus no deben ser eliminadas sino utilizadas para producir un grupo más efectivo.

Los roles grupales

Definimos el rol como el conjunto de conductas requeridas a la persona que ocupa una posición determinada en el grupo. La efectividad de los grupos deportivos depende sobre manera de la adecuada ejecución de los roles por parte de los miembros que lo integran. Para que el equipo tenga éxito cada individuo ha de operar con el grupo conforme el rol asignado (Carron, 1988; 1991).

Los psicólogos sociales que se han dedicado al estudio de los grupos hace tiempo que delimitaron la existencia de dos tipos de roles en los grupos:

a) **Los roles formales** son los roles establecidos directamente por el grupo u organización. Por ejemplo, el director deportivo, el entrenador, el capitán del equipo, etc. En un equipo de fútbol, por ejemplo, un delantero y un portero tienen cada uno de ellos una serie de roles específicos de ejecución en el equipo. De hecho, cuando se produce la contratación de un jugador se busca a un buen jugador que desempeñe bien el rol (de delantero, p. ej.), esto es, que posea un elevado estatus en ese rol. Es más, el entrenamiento

www.cliqueapostilas.com.br

que seguirá vendrá determinado por el rol para el que ha sido contratado, pudiendo ocurrir que se adaptara a otro rol en función de las exigencias del equipo.

b) **Los roles informales** surgen en el equipo como resultado de las interacciones sociales entre los miembros del equipo. Podría ocurrir, a título de ejemplo, que en un equipo surgiera un líder que no coincidiera con el capitán del equipo, o que, tras un período de conflicto, uno de los jugadores asumiera el rol de pacificador. Las expectativas para las conductas de los individuos que ocupan estos tipos de roles no están tan bien establecidas como en los roles formales.

En los grupos deportivos es esencial que sus miembros ejecuten lo mejor que puedan su rol. Sólo así se consiguen grupos eficaces desde el punto de vista deportivo. Para ello se requiere que los jugadores entiendan el rol que se les asignan y que lo acepten; esto es, se ha de dar *claridad* y *aceptación* del rol (Carron, 1988; 1991).

a) **Claridad del rol**. Los jugadores han de entender claramente lo que se espera de ellos. Esto es una exigencia mucho mayor para los roles formales que para los roles informales. Es muy frecuente que existan diferentes expectativas para el desempeño de un rol (Merton, 1957). Ello debe ser combatido, superándose la existencia de los roles confusos y no claros. Un equipo de fútbol no jugará bien si hay dos jugadores que piensan que desempeñan el mismo rol (p. ej., organizar el juego), cuando de hecho es sólo uno de ellos el encargado de esa faceta del juego. El entrenador ha de intervenir rápidamente en aclarar esa confusión. Según Weinberg y Gould (1996), un buen método para clarificar los roles sería planificar un *programa eficaz de establecimiento de metas*. De esta forma los deportistas conocerían mejor lo que se les exige y el modo de conseguirlo. Cuando se le establece a un jugador un objetivo determinado, lo que se está haciendo es clarificar su rol en el equipo. El entrenador, a partir de un buen sistema de comunicación, debe reunir a sus jugadores e informarles de lo que se espera de su rendimiento individual, describiendo el modo en que su rol encaja en el equipo y haciendo que todos los jugadores conozcan la aportación del rol de cada uno de sus compañeros.

b) **Aceptación del rol**: es otros de los requisitos para asegurar la eficacia del equipo y para desempeñar los roles de forma adecuada. Es un requisito indispensable para estructurar al equipo. Para un buen desempeño del rol los jugadores deben aceptar el rol que se les ha asignado. Es muy frecuente que los jugadores suplentes se sientan muy insatisfechos y confusos porque no entienden su aportación al equipo. Los entrenadores pueden ayudar a sus jugadores a aceptar sus roles. Esto lo pueden conseguir minimizando las diferencias de estatus entre ellos y enfatizando el hecho de que el éxito del equipo depende de la aportación de todos y cada uno de ellos (véase el *Cuestionario sobre el Ambiente de Equipo*, de Carron y Grand, 1982; en el que cabe destacar las *Escalas de Claridad de Rol, de Aceptación del Rol* y de *la Percepción de la Ejecución del Rol*; véase Cuadro 2).

- Items de la **Escala Claridad del Rol:**

1. Como equipo entendemos nuestras obligaciones atacantes.
4. El equipo se muestra inseguro en lo que respecta a lo que se espera de él en un partido.
7. Como equipo, entendemos nuestras obligaciones defensivas.
10. Como equipo, podemos contar con las indicaciones de nuestro entrenador si, en algún momento, no sabemos, con certeza, lo que hacer.
13. Como equipo, todos nosotros comprendemos en qué medida nuestra labor encaja en el plan global del equipo.
16. Como equipo, recibimos consejos o instrucciones disonantes de nuestro entrenador.
19. Como equipo, sabemos lo que se espera de nosotros, tanto en los entrenamientos, como en los partidos oficiales.
22. Como equipo, se nos dice, por lo general, cómo tenemos que desempeñar nuestro trabajo.
25. Los miembros del equipo comprenden sus responsabilidades durante el partido.
28. Como equipo, sabemos si nuestra actuación es aceptable para el entrenador.

- Items de la **Escala Aceptación del Rol**:

3. En este equipo se hace buen uso del talento.
6. Como equipo, estamos satisfechos de las expectativas que, para con nosotros, tiene nuestro entrenador.
9. Como equipo estamos satisfechos de nuestra participación en aquellas decisiones que afectan al equipo.
12. Los miembros del equipo están satisfechos con la labor que desarrollan en este equipo.
15. Como equipo estamos satisfechos con las oportunidades que tenemos para ejercer el liderazgo.
18. Como equipo, estamos satisfechos de nuestras posibilidades atacantes.
21. En el equipo, existe descontento con la mayoría de las consignas tácticas que nos encomiendan para los partidos.
24. Los miembros del equipo se muestran satisfechos de sus responsabilidades defensivas.
27. Como equipo, estamos descontentos con la tarea que se nos encomienda.
30. Los miembros del equipo se muestran satisfechos con los sistemas tácticos ofensivos y defensivos.

www.cliqueapostilas.com.br

- Items de la **Escala de la Percepción de la Ejecución del Rol**:

2. Como equipo intentamos cambiar la forma en que jugamos para complacer al entrenador.
5. Como equipo, ponemos en práctica las consignas tácticas que nos encomiendan.
8. Como equipo, no cambiamos nuestra forma de jugar para complacer al entrenador.
11. Como equipo intentamos acatar las reglas referidas a nuestro comportamiento en el terreno de juego.
14. Como equipo, todos nosotros intentamos jugar ajustándonos al estilo o sistema de juego del equipo.
17. Como equipo, ponemos en práctica lo que se nos ha encomendado.
20. El equipo hace lo que quiere, más que lo que el entrenador espera que se haga.
23. Los miembros del equipo intentan cumplir la tarea que se les asigna.
26. Como equipo, intentamos acompañar las decisiones del equipo.
29. El equipo se aferra al sistema de juego en el transcurso de los partidos.

Cuadro 2. Cuestionario sobre el Ambiente de Equipo (Carron y Grand, 1982; en J. M. Williams (1991), págs. 151-155). Se compone de 30 ítems - 10 en cada una de las tres escalas (escala tipo Likert, 1: totalmente de acuerdo, 7: totalmente en desacuerdo).

Brawley, Carron y Widmeyer (1987) sostienen que la **cohesión de la tarea** en el grupo también influye en la claridad, aceptación y desempeño del rol. Al ser la cohesión de la tarea el grado en el que el grupo está unido para conseguir sus metas, cuando hay un elevado consenso en las metas del grupo, hay también un fuerte compromiso general en la tarea del grupo, presionándose a los jugadores a que desempeñe sus roles y asegurándose así un mayor rendimiento.

El estudio y análisis de los conflictos de los roles ha sido muy importante dentro de la temática de los grupos (Canto, 1998). Según Carron (1988), el conflicto de rol ocurre cuando, a pesar del consenso sobre las metas u objetivos del grupo, el ocupante de un rol no tiene habilidad, motivación o conocimiento suficiente para llevarlo a cabo. Cherniss (1980) distinguió tres tipos de conflicto de rol:

a) **Conflicto intrarrol**: tensión que siente el sujeto a raíz de expectativas contradictorias por la realización de un rol determinado. Estas demandas contradictorias podrían ser autoimpuestas por las personas que ejecutan el rol y planteadas por el grupo.

b) **Conflicto interrol**: tiene lugar cuando un individuo tiene que ejecutar dos o más roles que deben desempeñarse al mismo tiempo, siendo las demandas de los roles incompatibles entre sí.

c) **Conflicto persona-rol**: tiene lugar cuando un rol requiere ciertas conductas que la persona no tiene la motivación o habilidad para desempeñar el rol.

La diferenciación de rol y la tipología de los mismos han estado asociadas desde un principio a las propias características del grupo, de los que han destacado los objetivos y las metas del grupo que ha propiciado una organización y estructuración particular del mismo. Ya en 1948 Benne y Sheats establecieron, en base a conexiones entre los roles y los objetivos del grupo, la siguiente clasificación:

a) Roles relacionados con la formación y el mantenimiento de la dinámica grupal.

b) Roles relacionados directamente con la tarea y dirigidas explícitamente a la consecución de metas colectivas.

c) Roles individuales, dirigidos a satisfacer las necesidades personales.

Resulta pertinente que Benne y Sheats (1948) destacaron dos tipos de roles con los que Bales (1958) coincidió al distinguir entre *las conductas instrumentales* versus *conductas expresivas*, lo que le llevó a establecer a la existencia de dos tipos de roles**: el especialista en la tarea** se centraría en las áreas de adaptación y de consecución de las metas, mientras que **el especialista socioemocional** se centraría más en el mantenimiento de la estructura y en el área integrativa. Bales (1958) formuló en un *principio la hipótesis del único ordenamiento de estatus*, según la cual quien fuera especialista de una modalidad también lo debería de la otra. Sin embargo, la evolución de las investigaciones obligó a Bales a redefinir sus hipótesis y tuvo que aceptar la existencia de dos puestos complementarios del líder, el de la tarea y el socioemocional, que no han de ser ocupados por el mismo miembro del grupo.

Las normas sociales

Las normas sociales son reglas de conducta. Son patrones o expectativas de conducta, compartidas más o menos por los miembros de un grupo, que prescriben el comportamiento adecuado y correcto en ciertas situaciones específicas. Proporcionan la base para predecir la conducta de los demás, por lo que se puede prever las acciones de los demás y ejecutar una respuesta apropiada (Shaw, 1981). Las normas podrían entenderse como el nivel de ejecución, como un patrón de conducta. Los grupos pueden establecer formalmente las normas, como también lo pueden hacer informalmente. Siendo así, cada norma conlleva una serie de expectativas y conductas específicas, que

www.cliqueapostilas.com.br

determinan supuestamente las conductas de los integrantes del grupo. Carron (1988), al describir las normas sociales, se basa en Forsyth (1983) al destacar la naturaleza de las normas, afirmando que las normas pueden ser descriptivas, evaluativas, informales, discretas, internalizadas, flexibles y estables (véase cuadro 3).

Aspecto	Descripción
Descriptiva	Las normas representan los estándares para la conducta del grupo
Evaluativa	Las normas establecen prioridades para distintas conductas, señalando unas como más apropiadas que otras
Informal	Las normas no son formalmente adoptadas por el grupo, sino que son el resultado de un cambio gradual en la conducta hasta ser consensuada por el grupo
Discreta	Las normas sólo llegan a sentirse como importantes cuando algún aspecto esencial es violado
Flexible	Desviaciones menores de las normas son generalmente permitidas
Internalizada	Las normas son internalizadas por los miembros del grupo. La adherencia resulta primordial para la satisfacción más que el miedo a la sanción
Estabilidad	Las normas se desarrollan lentamente sobre el tiempo y sin resistencia al cambio

Cuadro 3. La naturaleza de las normas
(Fuente: Carron, 1988; p. 122; adaptado de Forsyth, 1983).

La emergencia de las normas es inevitable en los grupos. Constituyen un componente esencial de la estructura grupal. Son esenciales, por tanto, para el funcionamiento con éxito de los grupos deportivos. Cada grupo desarrolla normas que considera esenciales para su funcionamiento. A través de la interacción social, las normas van emergiendo y se van desarrollando. Como afirma Vroom (1969), "la interacción entre las personas en un grupo tiende a decrecer la varianza en sus conductas y puede producir patrones de conductas altamente estandarizados" (p. 223). Así, se va definiendo una escala de valores que establece un rango de conductas y actitudes como aceptables e inaceptables para los miembros de una unidad funcional (Sherif y Sherif, 1969).

El estudio de las normas ha enfatizado el análisis de los procesos de influencia que intervienen en la construcción e imposición de las normas (Canto, 1994). Las investigaciones de Sherif (1936) sobre normalización, de Asch (1951) sobre conformidad y Moscovici (1981) sobre innovación han destacado las vías por las que en los grupos se establecen normas sociales. El seguimiento por parte de los miembros del grupo suele ser percibido como funcional para el grupo, por lo que se presionaría a sus miembros para que acepten las normas grupales. El impacto de las minorías activas será importante en el grupo siempre que hay una minoría consistente capaz de originar un conflicto sociocognitivo que tenga como resultado la reevaluación de la realidad por parte de los miembros del grupo (González y Canto, 1995).

Las normas sociales cumplen una serie de funciones para los individuos del grupo y para el grupo en su conjunto. En los grupos las normas sociales ayudan a regular la existencia social y a coordinar las actividades del grupo; también ayudan a conseguir las metas grupales y pueden servir para aumentar o mantener la identidad del grupo (Canto, 1988). Para los individuos, las normas sociales cumplen básicamente dos funciones esenciales (Kiesler y Kiesler, 1969):

a) **Función informacional**: las normas proporcionan los estándares que serán utilizados por los miembros del grupo para validar sus opiniones, actitudes y conductas. Al comprobar la coincidencia y consenso entre los miembros del grupo, se cumplen las expectativas de consenso y se siente la coincidencia en percepción e interpretación de la realidad construida (Smith y Mackie, 1998). El grupo del cual esperamos el consenso es nuestro *grupo de referencia.* El consenso con nuestros grupos de referencia es mucho más esperado en *las tareas de elaboración de juicios*, ya que en *las tareas de entendimiento* esperamos estar de acuerdo con la mayor parte de la población.

b) **Función de integración**: las normas nos infunden sentimientos de conexión. Quien acepta las normas del grupo queda integrado en el mismo. Quienes no las aceptan pueden correr el riesgo de quedar marginados en el grupo.

No todas las normas son del mismo tipo. Hay normas esenciales que nunca deben ser violadas. Hay otras normas menos importantes, de naturaleza más

www.cliqueapostilas.com.br

flexible. Hay normas que implican a todos los miembros del grupo. Hay otras que implican más a unos miembros que a otros. Del mismo modo, en los grupos se les permite más a unos miembros que a otros la desviación y el no cumplimiento de ciertas normas. Carron (1988) destacó los factores de carácter personal y situacional que influyen en la conformidad a las normas del grupo. Dentro de los factores personales destacó:

a) **El estatus personal**: las personas con más estatus tienen una mayor influencia en el desarrollo y mantenimiento de las normas grupales.

b) **El crédito idiosincráctico** (Hollander, 1961): a las personas con un estatus relativamente superior en el grupo se les permite un mayor grado de desviación de las normas del grupo.

c) **Estilo de comportamiento**: una minoría consistente puede cambiar la norma del grupo (Moscovici, 1981).

d) **Sexo**: no se ha hallado ninguna diferencia entre sexos a la conformidad de las normas del grupo.

e) **Personalidad:** la relación entre personalidad y conformidad es débil. Se ha obtenido que las personas autoritarias, menos inteligentes, conservadoras, etc., tiendan a exhibirse como más conformistas. Pero la complejidad de la relación es tan elevada que no se pueden hacer aseveraciones muy contundentes.

En cuanto a los factores situacionales destacados por Carron (1988), hay que señalar:

a) **El tamaño de la fuente**: se podría esperar que la conformidad a las normas del grupo aumentaría con el incremento del tamaño de la fuente de influencia. Hay diversas posturas en relación a la incidencia del tamaño de la fuente (Canto, 1994). Mientras unos sostienen la existencia de un incremento constante de la influencia al aumentar el tamaño de la fuente, otros sostienen que a partir de cierto tamaño, el nivel de influencia permanecería constante.

b) **Número de apoyos sociales**: la conformidad a las normas del grupo decrece con el incremento de los apoyos sociales que reciben los blancos de influencia.

c) **Ambigüedad de la tarea**: la conformidad a las normas del grupo se incrementa con la ambigüedad de la situación.

d) **Cohesión del grupo**: la conformidad a las normas del grupo aumenta con el incremento de la cohesión grupal. La relación entre conformidad al grupo y la cohesión grupal es recíproca (Widmeyer, Brawley y Carron, 1988). Los grupos más cohesivos ejercen presión sobre los miembros para que acepten las normas del grupo. A su vez, la mayor aceptación de las normas del grupo conllevaría a una mayor cohesión grupal.

En los grupos deportivos es muy frecuente que se desarrollen normas en relación al rendimiento de cada uno de sus miembros, estableciéndose un estándar para su rendimiento o producción. La persona que ocupa el rol de capitán del equipo o la persona considerada como el mejor jugador del equipo puede convertirse, a menudo, en el patrón o estándar de la norma de productividad (Weinberg y Gould, 1996).

Los entrenadores de los equipos deportivos deben cuidar de forma muy estrecha las normas del grupo, ya que éstas tienen un efecto muy poderoso sobre el rendimiento de sus jugadores. Se recomienda que siempre que sea posible se cuente con todos los miembros del equipo para establecer las normas del grupo. Zander (1982) enumeró algunos métodos para que los líderes deportivos establecieran y reforzaran las normas grupales:

- Mostrar a los miembros del equipo el modo en que las normas contribuye a una ejecución más eficaz y a una mayor unidad del equipo.

- Evaluar la aceptación de las normas del equipo, recompensando a quienes aceptan las normas y sancionar a los que no las aceptan

- Hacer notar a cada integrante del equipo la forma en que el cumplimiento de las norma por su parte contribuye al éxito del equipo.

El rendimiento grupal

Los psicólogos deportivos y los entrenadores saben que el rendimiento de los atletas es diferente en los entrenamientos que en la competición. El efecto de la presencia de una multitud que anima a los atletas o a uno de los equipos ha sido ampliamente documentado desde las investigaciones sobre la facilitación social (Zajonc, 1965) y sobre territorialidad (Altman, 1975). Un corredor de ciclismo varía su rendimiento cuando la etapa es contrarreloj o en línea. De hecho las pruebas de contrarreloj son una especialidad que requiere un entrenamiento específico. También en deportes de equipo sucede que los equipos tienen más posibilidades de ganar cuando juegan en casa; la estrategia de

www.cliqueapostilas.com.br

defensa o ataque y el sistema de juego pueden estar en función de esta circunstancia.

Pero el rendimiento deportivo no depende tan sólo del efecto de la presencia de un público u otros atletas, sino que también depende de la interacción coordinada de éstos. Hay deportes en equipo donde la coordinación de los atletas es muy reducida (como en las carreras de relevo 4x100 ó 4x400), mientras hay otros en los que la coordinación es una pieza clave en el rendimiento de los equipos (como, por ejemplo, en baloncesto). Es por todos conocido que en un grupo constituido por los mejores deportistas no forma necesariamente el mejor equipo. Como también es de sobra conocido que el rendimiento de un equipo no depende tan sólo de las cualidades y habilidades de cada uno de sus jugadores, sino también de la coordinación de sus miembros en una tarea (la práctica del deporte) en equipo. Hay toda una serie de parámetros que deben ser tenidos en cuenta por los que las características del rendimiento grupal modifican sustancialmente el rendimiento individual.

El modelo teórico más influyente que ha tratado de dilucidar los efectos obtenidos en el rendimiento de los grupos interactivos ha sido el de Steiner (1972). Según Steiner, el rendimiento y la productividad grupal dependen de tres clases de variables:

a) ***Las demandas de la tarea*** serían los requisitos o exigencias impuestas al grupo por la tarea misma o por las reglas con las cuales debe realizarse la tarea.

b) ***Los recursos humanos*** incluyen todas las aptitudes, conocimientos, capacidades, habilidades o herramientas relevantes que poseen los individuos que utilizan para resolver la tarea. Las demandas de la tarea determinan el tipo y la cantidad de recursos que han de ser utilizados. Si se consideran en conjunto, las demandas de la tarea y los recursos del grupo determinan el nivel máximo de productividad que puede alcanzar el grupo (el denominado *rendimiento potencial*).

c) ***Las variables de proceso*** se refieren a las acciones y a los pasos emprendidos por el grupo cuando se enfrenta con una tarea. El proceso no abarcaría sólo las acciones directamente relevantes para la tarea, sino también todas las acciones intra e interpersonales utilizadas para la consecución de la meta, así como aquellas acciones improductivas provocadas por la frustración, las motivaciones competitivas o los malentendidos.

El modelo de Steiner ha sido considerado como un modelo del *déficit grupal* (Brown, 1988), ya que los procesos de grupo nunca podrían aumentar el rendimiento o productividad potencial, tan sólo podrían aumentar o disminuir la diferencia entre el rendimiento real y el rendimiento potencial. Recuérdese que la relación que establecía Steiner entre rendimiento real, rendimiento potencial y pérdidas del proceso era:

Rendimiento real = rendimiento potencial – pérdidas de proceso.

El rendimiento potencial, en el deporte, haría referencia, por tanto, a la mejor ejecución posible de un equipo deportivo, teniendo en cuenta la capacidad, los conocimientos y las destrezas físicas y mentales de cada jugador, así como las exigencias del cometido. Según el modelo de Steiner, la capacidad individual de cada jugador constituiría probablemente el recurso más importante de los equipos deportivos. El rendimiento real se aproximaría al rendimiento potencial cuando un equipo utilizara con la máxima eficacia sus recursos disposicionales para satisfacer las demandas de la tarea. El rendimiento potencial de un grupo es casi siempre muy superior al rendimiento real debido a los procesos grupales defectuosos.

Pero, ¿cuáles son los procesos que tienen lugar en los grupos que deteriora el rendimiento grupal? Las investigaciones sobre el rendimiento grupal han detectado dos tipos de pérdidas debidas a procesos de grupo:

a) **Pérdidas de motivación**: que tienen lugar cuando los miembros del equipo no hacen un esfuerzo del 100%, dando lugar a lo que se ha denominado **holgazanería social** (Latané, Williams y Harkins, 1979).

b) **Pérdidas de coordinación**: que tienen lugar cuando no hay un acoplamiento entre los campaneros del equipo o se usan estrategias ineficaces.

Holgazanería social

Ingham, Levinger, Graves y Peckman (1974) citaron un estudio realizado por Ringelmann, en el que se demostraba, en una tarea de tirar de la cuerda (véase Tabla I) que, a medida que aumentaba el número de miembros del grupo, la aportación individual era menor, aunque en conjunto el rendimiento del grupo era superior. Ingham y cols. (1974) replicaron *el efecto Ringelmann* y comprobaron que el efecto se debía principalmente a la pérdida de motivación de los individuos, más que a la pérdida de coordinación.

www.cliqueapostilas.com.br

Nº de participantes	Nº de vínculos	Productividad relativa por trabajador	Productividad grupal	Pérdidas de proceso
1	0	1.00	-	-
2	1	.93	1.86	.14
3	3	.85	2.55	.45
4	6	.77	3.08	.92
5	10	.70	3.50	1.50
6	15	.63	3.78	2.22
7	21	.56	3.92	3.08
8	28	.49	3.92	4.08

Tabla 1. Resumen de la investigación de Ringelmann sobre el impacto del tamaño del grupo sobre la productividad. Fuente: Carron (1988; p. 30).

La holgazanería social, entendida como la reducción del esfuerzo individual en grupo, tiene lugar en todos los tipos de grupos, por lo que en los grupos deportivos no es ninguna excepción. Carron (1988) enumera toda una serie de factores que contribuyen al surgimiento de la holgazanería social en los grupos:

a) **Estrategia de reparto**: este tipo de estrategia consiste en que los individuos están motivados en trabajar duro, pero tal esfuerzo lo reservan para el trabajo individual no grupal, ya que de esta forma es más beneficioso para ellos.

b) **Estrategia minimizadora**: los miembros de forma individual están motivados en hacer tan poco esfuerzo como el que sea posible en grupo, ya que pueden difuminar su responsabilidad en la menor ejecución y rendimiento grupal.

c) **El efecto del "gorrón":** los individuos disminuyen su rendimiento porque piensan que no son indispensables.

d) **El efecto "primo":** los individuos disminuyen su rendimiento porque no quieren que un gorrón se aproveche de ellos.

La disminución a la aportación global ocurre con más probabilidad cuando los miembros del grupo perciben que sus contribuciones no son ni identificables ni indispensables, y cuando piensan que su contribución es desproporcionada en relación con la que efectúan otros miembros del grupo. Cualquier grupo social debe tratar el problema de la holgazanería social y buscar soluciones para reducirlas al máximo. Cuando los miembros del grupo estiman que sus ejecuciones individuales son identificables y conocidas por los demás, la holgazanería social se reduce al máximo porque los miembros del grupo abandonan la sensación de anonimato (Williams, Harkins y Latané, 1981). Por todo ello, en el ámbito deportivo, los entrenadores y preparadores físicos deben controlar de forma constante los esfuerzos individuales de los integrantes del equipo y deben proporcionar un *feedback* adecuado, tanto en el entrenamiento como en las competiciones. Las grabaciones en vídeo y los registros de observación son buenos procedimientos para identificar la aportación de cada deportista en su equipo.

La influencia del tamaño del grupo en el rendimiento y clima del equipo

A los psicólogos sociales les ha interesado desde hace décadas la influencia del tamaño del grupo (Vendrell y Ayer, 1997). A priori no se puede establecer un número ideal para conseguir un óptimo funcionamiento del grupo. Tal como lo comentan Vendrell y Ayer (1997), muchos autores piensan que un grupo de 5 ó 6 miembros es ideal en muchos aspectos. Un grupo de 5 ó 6 individuos es suficientemente numeroso para estimular la implicación de sus miembros y lo suficientemente pequeño para facilitar la participación. Si el grupo es más numeroso, se dificulta su organización y su coordinación.

En las competiciones deportivas por equipos, el número de jugadores de cada equipo está previamente establecido por las reglas del juego. Ahora bien, el número de jugadores que integran un equipo puede variar enormemente en función del deporte.

Es indiscutible que al aumentar el tamaño del equipo aumenta su productividad potencial, al aumentar la cantidad de recursos disponibles. Pero para un entrenador el aumento del tamaño del equipo dificulta la coordinación de los entrenamientos y la dedicación individualizada a cada uno de los jugadores. Además, los miembros de equipo se desmotivan (Carron, 1988). Al aumentar el tamaño del grupo se reduce la participación de cada uno de sus miembros y se reduce el sentimiento de responsabilidad.

www.cliqueapostilas.com.br

Pérdidas de coordinación

En muchos tipos de deportes es muy importante la coordinación entre los miembros del equipo. Piénsese en la coordinación de los jugadores de tenis cuando juegan un partido de dobles, o en la sincronización de los jugadores de baloncesto. En estos tipos de deportes se necesita que los atletas conozcan bien sus funciones y la del resto de sus compañeros. Los entrenadores de estos tipos de deportes que exigen una elevada coordinación y cooperación dedican mucho tiempo y esfuerzo en conseguir que sus jugadores entiendan y asimilen su sistema de juego. Por el contrario, un entrenador de natación dedica su tiempo en que sus pupilos aprendan las técnicas individuales de natación.

A medida que el deporte requiera un mayor nivel de coordinación, se hace más necesaria esta cualidad en los atletas, aumentando la importancia de los procesos de grupo y disminuyendo un tanto la importancia de la capacidad individual de cada uno de ellos.

En equipos de dos personas (p. ej., una pareja de tenis) se ha comprobado que su rendimiento en superior cuando poseen aptitudes a un nivel semejante. Cuando se empareja a un jugador de un nivel muy alto con otro de nivel inferior, puede suceder que el jugador más apto intentara hacer más de lo preciso, por encima de su capacidad y acabara cometiendo más errores. Como señalan Weinberg y Gould (1996), las buenas parejas de tenis suelen ser no los mejores jugadores individuales, sino jugadores muy buenos que se acoplan y coordinan muy bien.

Referencias

Allport, F. H. (1924). Social Psychology. Boston: Houghton-Mifflin.

Altman, I. (1975). The environment and social behaviour. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Asch, S. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments. En H. Guetzkow (Ed.). *Group, leadership and men*. Pittsburg: Carnegie.

Asch, S. (1952). *Social Psychology*. Nueva Jersey. Prentice-Hall.

Ayestarán, S. (1996). *El grupo como construcción social*. Barcelona: Plural

Bales, R. F. (1958). Task roles and social roles in problem-solving groups. En E. Maccoby, T. Newcomb y E. Hartley (Eds.). *Reading in Social Psychology*. Nueva York: Rinehart & Wilson.

Benne, K. y Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of Social Issues*, **4**, 41-49.

Biddle, B. (1979). *Role theory: expectation, identities and behaviours*. Nueva York: Academic Press.

Blanco, A. y Fernández, M. (1987). Estructura Grupal: estatus y roles. En C. Huici. *Estructura y procesos de grupo*. Madrid: UNED.

Brawley, L. R., Carron, A. V. y Widmeyer, W. N. (1987). Assessing the cohesion of teams: Validity of the Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 9, 275-294.

Brown, R. (1988). *Group Processes. Dynamics within and between groups*. Oxford: Basil Blackwell.

Canto, J. M. (1994). *Psicología social e influencia. Estrategias del poder y procesos de cambio*. Málaga: Aljibe.

Canto, J. M. (1998). *Psicología de los grupos. Estructura y procesos*. Málaga: Aljibe.

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.

Carron, A. V. y Grand, R. R. (1982). *Team climate questionnaire*. En B. London, Ontario: Faculty of Physical Education, University of Western Ontario.

Cartwright, D. y Zander, A. (1971). *Dinámica de Grupo*. México: Trillas.

Chappuis, R. y Thomas, R. (1989). *El equipo deportivo*. Barcelona: Paidós.

Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: job stress in the human services*. Bervely Hills: Sage.

Crosbie, P. V. (1975). *Interaction in small groups*. Nueva York: McMillan.

Forsyth, D. R. (1983). An introduction to group dynamics. Belmont, CA: Wadsworth.

Gil, F. y Alcover, C. M. (1999). Introducción a la Psicología de los Grupos. Madrid: Pirámide.

González, L. y Canto, J. M. (1995). La influencia minoritaria en psicología social: apuntes para una reconstrucción histórica. *Revista de Psicología Social*, 10(1), 75-99.

González, P. (1997). *Psicología de los Grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.

Grusky, O. (1963). Managerial succession and organization effectiveness. *American Journal of Sociology*, 69, 21-39.

Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Hare, A. P. y Bales, R. F. (1963). Seating position and small group interaction. *Sociometry*, 26, 480-486.

Hare A. P., Blumberg, H. H. y Kent, M. V. (1994). *Small group research: A Handbook*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Harré, R. y Lamb, R. (1992). *Diccionario de Psicología Social y de la Personalidad*. Barcelona: Paidós.

Hollander (1961). Some effects of perceived status on responses to innovative behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 247-250.

www.cliqueapostilas.com.br

Huici, C. (1987). *Estructura y Procesos de Grupo*. Madrid: UNED.

Ingham, A. G., Levinger, G., Graves, J. y Peckham, V. (1974). The Ringlemann Effect: Studies of group size and group performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 1141-1151.

Kiesler, C. A. y Kiesler, S. B. (1969). *Conformity*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Lacoursiere, R. B. (1980). *The life cycle of groups*. Nueva York: Human Sciences Press.

Latané, B., Williams, K. y Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, **37**, 822-832.

Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.

McGrath, J. E. (1964). *Social Psychology: A brief introduction*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Nueva York: The Free Press.

Moscovici, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata.

Sargent, S. (1950). Conceptions of role and ego in contemporary psychology. En J. Roher y M. Sherif (Eds.). *Social psychology at the crossroads*. Nueva York: Harper & Brother.

Schäfers, B. (1984). *Introducción a la sociología de grupos*. Barcelona: Herder.

Schurr, K. T., Ashley, M. A. Y Joy, K. L. (1977). A multivariate analysis of male athlete characteristics: Sport type and success. *Multivariate Experimental Clinical Research*, 3, 53-68.

Shaw, M. E. (1981). *Dinámica de Grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.

Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Nueva York: Harper & Brothers.

Sherif, M. y Sherif, C. W. (1969). *Social Psychology*. Nueva York: Harper & Row.

Sommer, R. (1969). *Personal space.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. Nueva York: Academic Press.

Smith, E.R. y Mackie, D. M. (1997). *Psicología Social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Strodtbeck, F. L. y Hook, L. H. (1961). The social dimension of a twelve-man jury table. *Sociometry*, 24, 397-415.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroups relations*. Londres: Academic Press.

Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En N. Austin y S. Worchel (Eds.). *The Social Psychology of Intergroups Relations*. California: Brooks, Cale & Morteres.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.

Turner, J. C. (1981). Towards a cognitive redefinition of the social group. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, **1**, 93-118.

Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.

Vendrell, E. y Ayer, J. C. (1997*). Estructura de Grupo.* En P. González*. Psicología de los Grupos. Teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.

Vroom, V. H. (1969). Industrial social psychology. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.*). The handbook of social psychology*. Reading MA: Addison. Wesley.

Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996*). Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.

Widmeyer, W. N., Brawlwy, L. R. y Carron, A. V. (1988). How many should Y carry on my team? Consequences of group size. *Psychology of Motor Behaviour and Sport*. Abstracts 1988.

Williams, K., Harkins, S. y Latané, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 303-311.

Worchel, S. (1996). Las estaciones de la vida grupal... y su impacto en la conducta intergrupal. 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.

Zajonc, R. B (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.

Zander, A. (1982). *Making groups effective*. San Francisco: Jossey-Bass.

www.cliqueapostilas.com.br

Capítulo 5

Socialización deportiva

Amparo Escartí Carbonell
Universitat de Valencia

www.cliqueapostilas.com.br

Introducción

El análisis desde la psicología social de los distintos aspectos relacionados con el deporte no puede pasar por alto el proceso por el cual las personas adquieren los aprendizajes y las destrezas que les permiten iniciarse y practicar estas actividades. Los trabajos que se han ocupado de analizar este complejo proceso han sido habitualmente objeto de estudio bajo el concepto general de *Socialización deportiva.*

Cuando se trata de estudiar un fenómeno tan complejo y variado como éste es preciso delimitar algunos aspectos. En primer lugar, es importante considerar que la participación deportiva es un proceso que puede abarcar gran parte de la vida de un individuo desde la infancia, la edad adulta y la vejez. Todo el ciclo vital de una persona, lo que permite diferenciar diversas fases o etapas en este proceso. En segundo lugar, se trata de un proceso social en el que una serie de agentes personales e institucionales imponen y trasmiten normas sociales y culturales (la familia, la escuela, los iguales, los profesores, la pareja...). Es más, cada persona con quien el individuo interacciona en su vida cotidiana es un *agente de socialización,* es decir, alguien que posee una variable, pero nunca despreciable, capacidad de influir en el comportamiento de los otros. Cada sistema social puede ser analizado como una institución que puede potenciar, facilitar o inhibir el aprendizaje de roles específicos, en nuestro caso la practica de deporte. En tercer lugar, el grado en que cada sistema opera en el proceso de aprendizaje depende de múltiples factores tales como: el sexo del socializado, su sistema de valores o el momento del ciclo de la vida, por destacar algunos aspectos., de esta manera la propia persona también se convierte en un agente activo mediante acciones de asimilación y acomodación a su entorno.

Por otro lado, hay que tomar en consideración los contenidos y las características de lo que se entiende por deporte y ejercicio. Desde el ámbito de las ciencias de la actividad física y el deporte encontramos muchos intentos por acotar y definir ambos conceptos. Sin embargo, no es mi propósito entrar a relatar las diferentes perspectivas que los distintos especialistas han realizado sobre el concepto de deporte, actividad física y ejercicio. Para nuestro propósitos partiremos de la distinción conceptual, que sobre estos términos realizan Caspersen, Powell, & Christenson, (1985) por ser una de las más citadas y aceptadas en el contexto de la psicología social del deporte. Estos autores definen *la actividad física* como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que causa incremento en la energía gastada. Con esta definición se recogen todos los movimientos que podamos emplear desde bajar unas escaleras, la actividad laboral y también todos los movimientos que se requieren para realizar deporte. El *ejercicio* se define como una forma de actividad física de tiempo libre (opuesta a la actividad física ocupacional) con objetivos específicos externos, tales como mejorar la salud, la ejecución física o ponerse en forma, en esta actividad a los participantes se les guía y se les proporciona recomendaciones sobre la manera, la intensidad, la frecuencia y la duración de sus actividades. Un ejemplo de ejercicio seria cuando una persona acude a una clase de gimnasia de mantenimiento. Por último, el *deporte* se conceptualiza como una forma de ejercicio de tiempo libre o de actividad profesional que supone juego y competición.

Profundizaremos más en el concepto de deporte por ser el más complejo de los tres términos. Siguiendo a García Ferrando (1990) tres serían las notas distintivas de lo que es el deporte: 1) una actividad física e intelectual humana; 2) de naturaleza competitiva, 3) gobernada por reglas institucionalizadas. Sin embargo, como no existe un solo tipo de deporte sino muchos tipos de deporte atendiendo a las necesidades e intereses de colectivos muy variados, estas características se encuentran presentes de forma variable dependiendo de las formas deportivas.

Acotando los diferentes tipos de deportes García Ferrando (1990) propone una clasificación, teniendo en cuenta la mayor o menor presencia del carácter utilitario del juego, en la que se clasifican los deportes en un continuo en el que en un extremo estarían los *deportes formales*, como son los de *alta competición* y los *deportes profesionales*, en los que tiene escasa relevancia el juego, mientras que en el extremo opuesto estarían los *deportes informales*, en los que los elementos de juego y de recreo son determinantes de la actividad deportiva realizada. Este sería el caso del grupo de personas que sin constituirse en equipos rivales juegan al fútbol en un colegio o en un polideportivo. Entre ambos extremos se podrían situar los *deportes semiformales*, que se realizan desplegando su carácter competitivo y organizado, pero sin que sus participantes estén profesionalizados o se dediquen con tanta intensidad al entrenamiento deportivo. Ejemplos de esta práctica deportiva lo podemos encontrar en las competiciones infantiles y juveniles que organizan algunas federaciones o en las ligas deportivas escolares.

Esta clasificación, sin duda útil, puede ampliarse, tomando en consideración los objetivos que se persiguen al realizar deporte. Desde esta perspectiva encontramos con lo que podríamos llamar: *deporte de resultados o de competición,* donde la meta es buscar la excelencia y el resultado *o deporte salud* con el cual se persigue la meta de realizar una actividad recreativa y saludable que mejore el estado psicosocial del sujeto.

www.cliqueapostilas.com.br

Con esta distinción entre lo que es el deporte y el ejercicio y entre los distintos tipos de practica quiero destacar, que cuando tratamos de analizar el proceso de socialización en el deporte es importante considerar estas distinciones habida cuenta que las diferentes opciones de practica deportiva pueden producir consecuencias distintas en este proceso.

Concepto de socialización en el deporte

Las definiciones de socialización varían dependiendo de la disciplina en la que nos situemos y del marco teórico desde el cual analicemos este tópico. Sin embargo, en términos genéricos la socialización ha sido conceptualizada como un proceso dual de interacción y desarrollo a través del cual las personas aprenden tres cuestiones básicas: 1) quienes son; 2) las bases del comportamiento individual y grupal; 3) la manera de adaptarse al entorno social en el que se encuentran inmersos;

Históricamente el proceso de socialización ha sido objeto de estudio de tres disciplinas: la psicología, la sociología y la antropología. Desde el ámbito de la psicología tradicionalmente, se ha analizado el proceso de aprendizaje de las habilidades y destrezas que una persona realiza para ser un miembro eficiente en su entorno social (Goslin, 1969). La sociología también se ha ocupado de estudiar las habilidades sociales adquiridas por los individuos en diferentes contextos, sin embargo, su interés principal se ha centrado en estudiar las características de los grupos y las instituciones donde la socialización tiene lugar (Inkeles, 1969; Parson & Bales, 1955, Goffman, 1959; Mead, 1934). Por último, la antropología considera el estudio de la socialización desde la perspectiva de la cultura, centrándose en la transmisión de la cultura entre generaciones, en su mantenimiento y continuidad.

La investigación sobre socialización en el deporte ha ido pareja al desarrollo de la sociología y la psicología del deporte, en ella encontramos una amplia variedad de temas, diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, una gran dispersión conceptual y algún grado de confusión. El resultado de todo ello, es la dificultad con la que nos encontramos para definir el concepto. A pesar de todo y siempre considerando las limitaciones de esta definición, podemos conceptualizar la socialización en deporte como *un proceso de aprendizaje* mediante el que se adquieren actitudes, habilidades y comportamientos útiles para la participación en deporte.

De esta definición se desprende que existen dos elementos clave a estudiar en este proceso que son: 1) Cómo se aprende (es decir que elementos influyen en ese aprendizaje) lo que seria la socialización *para* el deporte y el ejercicio; 2) Qué consecuencias se derivan de ese aprendizaje (la socialización *a través del* deporte).

Las primeras referencias más citadas e influyentes en el campo de la socialización deportiva fueron publicadas en 1973: 1) *Becoming Involved in Physical Activity and Sport* por Gerald Kenyon y Barry Mc Pherson y 2*) Play, Games and Sport in the Psychosocial Development of Children and Youth* por John Loy y Alan Ingham. En estos trabajos se presenta una explicación general de la teoría y la investigación de la socialización.

El trabajo de Kenyon y Mc Pherson analiza, desde la perspectiva de la teoría del Rol, el proceso de aprendizaje que se encuentra relacionado con la iniciación y realización de “roles deportivos” incluyendo los roles del deportista de elite, el de los deportistas de competición, los consumidores de deporte de tiempo libre y los lideres deportivos. Esta investigación analiza el proceso de socialización para el deporte. El trabajo de Loy e Ingham realiza una revisión de la teoría y la investigación sobre socialización, estudiando las relaciones entre el desarrollo psicosocial y la participación en juegos y deportes y analizando las consecuencia psicológicas y sociales de la participación en estas actividades, ocupándose de la socialización a través del deporte

Por lo tanto estos dos trabajos pioneros se centraron en el análisis de lo que hemos considerado los dos aspectos básicos alrededor de las cuales se debe analizar el estudio de la socialización en el deporte: 1) La socialización para el deporte; 2) La socialización a través del deporte.

La socialización para el deporte

Los estudios teóricos y empíricos que han analizado la socialización para el deporte se han ocupado de estudiar el proceso de aprendizaje de las habilidades, los conocimientos y los valores que permite a los sujetos realizar deporte. Aunque las perspectivas teóricas que se han ocupado de este proceso son varias como: la teoría psicoanalítica, la teoría del grupo de referencia o las teorías del aprendizaje. Nosotros nos centraremos en las tres teorías que más investigación han producido en las dos últimas décadas sobre este tema. Estas teorías son: la teoría del Aprendizaje Social/Teoría Cognitiva Social (Bandura y Walters, 1963, Bandura, 1986); la teoría del Rol (Sarbin & Allen, 1968) y la aproximación Interaccionista (Goffman, 1959; Mead, 1934).

www.cliqueapostilas.com.br

La teoría del aprendizaje social/ teoría cognitiva social

La teoría del Aprendizaje Social fue formulada por (Bandura, 1969; Bandura y Walters, 1963). Una de sus aportaciones primeras y más influyentes es el papel que otorga al aprendizaje vicario, basado en el recuerdo de los efectos de las conductas de otras personas, a través del cual es posible anticipar recompensas o sanciones. En 1986 Bandura reformula y rebautiza su teoría cambiándola de denominación y llamándola *Teoría Cognitiva Social.*

Siguiendo al autor de la teoría, el cambio de nombre se debe a varias razones. La primera de ellas es que la teoría se preocupa de procesos psicológicos que van más allá del aprendizaje, tales como la motivación o la autorregulación. El término aprendizaje puede confundir a los lectores considerándolo como el modo condicionado de adquisición de respuestas, mientras que el marco teórico del que parte la teoría concibe el aprendizaje como la adquisición de conocimientos a través de los procesos cognitivos de la información. En segundo lugar, la parte social del titulo de la teoría reconoce el origen del pensamiento humano en el entorno y la parte cognitiva reconoce la importante contribución cognitiva de los procesos de pensamiento. De este modo justifica Bandura (1986) el cambio de denominación de su ya clásica teoría.

La teoría Cognitiva Social se basa en dos principios clave: 1) La interacción recíproca entre los factores personales (procesos cognitivos, afectivos y fisiológicos), el comportamiento y el ambiente; 2) La existencia en las personas de una serie de capacidades básicas, que no se limitan tan sólo a permitir el aprendizaje de habilidades y competencias, sino que también se utilizan para evaluar, guiar y motivar la conducta. Estas capacidades básicas son: 1) La Capacidad Simbolizadora (la posibilidad de utilizar los símbolos); 2) La Capacidad Vicaria (la posibilidad de aprender a través de la observación; 3) La Capacidad de Previsión y de Predicción (la posibilidad de tener una perspectiva de futuro); 4) La Capacidad Autorreguladora (a partir de la cual las personas pueden provocar condiciones ambientales); 5) La Capacidad de Autorreflexión (que es la posibilidad de autoconocimiento, en donde se enmarca el constructo de autoeficacia., que se puede definir como la percepción del sujeto sobre su capacidad para realizar una actividad). Estas capacidades humanas básicas permiten a las personas aprender sobre ellas mismas, sobre el ambiente y planificar cursos de acción. Los trabajos basados en la teoría Cognitiva Social identifican tres factores relacionados con la socialización deportiva: 1) *los atributos personales del sujeto*; 2) *la influencia de los agentes de socialización*; 3) *las situaciones de socialización*

Cuando esta teoría menciona la influencia de los *atributos personales* de los sujetos en el proceso de socialización se refiere a aspectos como: las habilidades físicas y a factores psicologicos como las características de personalidad, los conocimientos y las creencias sobre la salud, los valores y la percepción de autoeficacia. Estos aspectos han sido poco estudiados en los trabajos sobre socialización, aunque si han sido objeto de estudio muy intenso en los trabajos de motivación. Algunos estudios basándose en la teoría de la Autoeficacia de Bandura (1986) destacan la importancia de la Autoeficacia Física en los aprendizajes deportivos (Brustad, 1988; Escartí & Guzmán, 1999; Feltz & Petlinchkoff, 1983; Klint & Weiss, 1987; Weiss, Bredemeier, & Shewchuk, 1985, 1986; Weiss & Horn, 1990). Los resultados de estas investigaciones coinciden en destacar que los sujetos que tienen alta percepción de autoeficacia física y de competencia deportiva tienen más posibilidades de iniciarse y permanecer en la práctica de deporte y actividad física que aquellos con puntuaciones bajas en estos constructos ya que se encuentran más predispuestos a aprender las destrezas necesarias para convertirse en un practicante. Sin embargo, estos estudios se encuentran relacionados, más con los aspectos motivacionales de la iniciación y la adherencia al deporte, que con aspectos relacionados con la socialización como proceso de aprendizaje. En este sentido, un importante e influyente artículo escrito por Robert Brustad (1992) propone la necesidad de integrar los estudios sobre socialización deportiva con las investigaciones sobre motivación, con el objetivo de procurar mayor comprensión de los aspectos de socialización relacionados con la iniciación, la participación y la adherencia a la práctica de deporte. Por otro lado, los trabajos que han tratado de relacionar las características de personalidad con la socialización deportiva no han llegado a resultados concluyentes (Coakley, 1993).

En cuanto a los agentes de socialización la mayoría de las investigaciones han encontrado consistentemente una relación positiva entre la cantidad y tipo de apoyo de los “otros significativos” y la socialización hacia el deporte (Andersen & Wold, 1992; Babkes & Weiss, 1999; Escartí & García- Ferriol, 1993; Lewko & Greenderfor; McPherson & Brown, 1988). Estas investigaciones identifican la familia, el grupo de pares, la escuela, la pareja y la comunidad como principales agentes de socialización hacia el deporte.

Cuando la población estudiada son niños los trabajos que comparan la familia, los pares y la escuela sugieren que la familia es más influyente que los pares o la escuela; que los padres son más influyentes que los

www.cliqueapostilas.com.br

hermanos y que los padres parecen ser los otros significativos más relevantes (Greendorfer, Lewko, Rosegren, 1996). Sin embargo, en cuanto a la importancia de la familia y el grupo de iguales no existe un acuerdo completo. Algunos autores indican que la familia es el agente social más importante en la socialización deportiva (McPherson & Brown, 1988) y otros autores consideran que tanto el grupo de pares como los padres juegan un papel decisivo en la socialización deportiva (Brustad, 1996).

Cuando las investigaciones examinan poblaciones adolescentes los resultados de las investigaciones indican que la influencia de la familia comienza a declinar y el grupo de pares se vuelve muy importante en esta etapa de la vida, especialmente los iguales del mismo sexo (Weiss, Smith, Theebom, 1996). En la edad adulta y en la vejez los amigos y la pareja así como el entorno laboral, se convierten en los agentes sociales de mayor influencia

En cuanto al tercer cluster, las *situaciones de socialización*, han recibido poca atención empírica. A pesar de su importancia teórica la mayoría de las investigaciones se han ocupado de analizar este grupo de variables como el conjunto de oportunidades que el sujeto tiene para practicar deporte, más que considerar la atmósfera cultural y social en la que el individuo se desenvuelve y que le proporciona experiencias de vida que le inducen o no a la práctica de deporte o actividad física. Estos estudios han encontrado que la participación deportiva se encuentra relacionada con las oportunidades con las que cuenta el sujeto como por ejemplo (fácil acceso a instalaciones deportivas, posibilidades económicas...) (Greendorfer, 1978)

En términos muy generales, de las investigaciones descriptivas sobre socialización deportiva basadas en el paradigma Cognitivo Social podemos extraer algunas conclusiones:

1) Los sujetos que se perciben más eficaces aprenden más rápido las habilidades necesarias para participar en deporte.

2) Dependiendo de la edad del sujeto los agentes de socialización deportiva de mayor influencia son: para los niños y adolescentes la familia y los iguales, para los adultos la pareja y los amigos.

3) Existen diferencias por género en la socialización deportiva ya que los chicos suelen recibir más apoyo y estimulo por parte de los agentes de socialización hacia la participación deportiva que las chicas.

4) Las oportunidades estructurales del ambiente favorecen la iniciación en el aprendizaje de actividades deportivas. Este efecto se produce en las poblaciones de todas las edades.

5). El proceso de socialización es un proceso influencia reciproca que produce efectos tanto en el socializador como en el sujeto socializado. De este modo, los niños que realizan actividades deportivas influyen en los adultos que tienen en su entorno en cuanto a sus valores, actitudes y comportamientos respecto a la práctica deportiva

La teoría del rol

A mediados de los años setenta, muchas investigaciones, fundamentalmente procedentes de la sociología del deporte, comienzan a utilizar la teoría del Rol para analizar el proceso de aprendizaje relacionado con la incorporación y la ejecución de “roles deportivos”.

Los fundamentos de las teorías del rol y el mismo concepto de rol se forjan a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, siendo principalmente de acuerdo con Munne (1993) una contribución de los psicólogos del *self* (Mead, James, Baldwin), de los sociólogos de las pautas o normas sociales (Summer, Durkheim, Ross) y de algún filosofo (en especial Dewey).

¿Cual es el modelo de hombre al que responden las teorías del rol? El modelo de hombre de esta teoría corresponde a una vieja y conocida metáfora literaria, recogida por Shaspeare y Calderón, consistente en ver la vida social humana como un gran teatro donde hay personajes que actúan según unos papeles dados, con unos guiones predeterminados, en un escenario, con un director y ante un publico que a prueba o desaprueba la actuación.

Esta teoría expone que los niños al nacer se incorporan a una sociedad en marcha con símbolos comunes, modelos de comportamiento establecidos y posiciones sociales reconocidas y que el niño aprende a través de los “otros significativos” todos los elementos del mundo social que le permiten incorporarse y ser miembro de determinados grupos sociales. Por lo tanto, esta teoría más que analizar el modo en que se establecen las relaciones interpersonales, lo que le interesa es analizar el proceso de aprendizaje que se establece entre el rol del socializador, ocupado por los miembros establecidos del sistema (los otros significativos) y el rol del socializado ocupado por el recién incorporado.

La teoría de Rol pretende adoptar un paradigma amplio que combine los parámetros psicológicos y sociales comprometidos en la socialización deportiva.

www.cliqueapostilas.com.br

Los elementos principales del proceso de socialización son: *los otros significativos* que son agentes que sirven como modelos de rol, *las situaciones de socialización* (ejemplo seria el hogar, la escuela, el barrio, el gimnasio) y el *rol del aprendiz* que se caracteriza por una amplia y variada gama de atributos personales y logros (por ejemplo rasgos de personalidad, actitudes, motivaciones, valores habilidad motora, genero, nivel sociocultural).

Tal y como formula la teoría, el aprendizaje de un rol social ocurre cuando un aspirante a un rol se somete a una serie de estímulos y refuerzos procedentes de los otros significativos (padres, pares, entrenadores, profesores, deportistas profesionales, etc.), los cuales se encuentran dentro de uno o varios sistemas sociales. Más aún, desde cada sistema social los "otros significativos" tienen la facilidad potencial de facilitar o entorpecer un aprendizaje de un rol dependiendo de sus valores, normas sanciones y las oportunidades que le ofrecen al aprendiz. Ilustraremos estos conceptos con un ejemplo. Imaginemos una niña con grandes cualidades y una buena dosis de entusiasmo para convertirse en una tenista de elite. Aunque es cierto que gran parte del aprendizaje de las habilidades deportivas se produce por ensayo y error. También, una gran parte del aprendizaje ocurre a través de la imitación y del modelado de los otros significativos desde el sistema familiar, a través de padres y hermanos. Desde la escuela por la influencia de los profesores, los entrenadores y el grupo de compañeros. Si estos agentes de socialización no apoyan a la tenista, le proporcionan refuerzos positivos y oportunidades materiales para el desarrollo de su carrera, es muy difícil que esta niña pueda llegar a ser una tenista de elite por muchas cualidades que posea. En el deporte de elite podemos encontrar grandes campeones que sin habilidades tan excepcionales, han llegado hasta lo más lejos, en parte, por la influencia de sus "otros significativos", en parte por sus atributos personales.

De esta manera, uno de los supuestos principales de esta orientación teórica es que cada sistema social (familia, pares, escuela, comunidad) con sus valores peculiares, normas y sanciones representa un potencial modelo de aprendizaje que puede influir en la adopción de roles deportivos (McPherson & Kenyon, 1978).

La metodología utilizada, en buena parte de las investigaciones basadas en este paradigma, ha sido a través de entrevistas retrospectivas en las que se les preguntaba a deportistas de élite adultos que indicaran cuales habían sido, a su juicio, las personas y los factores que más influyeron en su carrera deportiva. A pesar de las limitaciones de este método las principales conclusiones que se desprenden de esta serie de trabajos son las siguientes:

1). La participación en roles deportivos se encuentra relacionada positivamente con el apoyo de los "otros significativos" (Sage, 1980; Weiss & Knoppers, 1982).

2). La influencia de los "Otros Significativos" (padre, madre, hermanos, profesores, entrenadores, amigos, compañeros) y el alcance y tipo de apoyo recibido del sistema social (familia, pares, comunidad) varía entre *"deportistas y "no deportistas"* en función del genero (Sage, 1980b; Greendorfer, Lewko, & Rosegren, 1996), *nivel socioeconómico* (Greendorfer, 1978, Hasbrook, 1986; Snyder & Spreitzer, 1989; Watson, 1977), *edad* y *tipo de programa deportivo* (Carpenter y Coleman, 1998).

A partir de la década de los ochenta la teoría de Rol comienza a originar una serie de críticas. La primera de ellas se encuentra relacionada con los presupuestos teóricos de los que parten los trabajos (Giddens, 1979; Theberge, 1984; Wentworth, 1980). Estas críticas se fundamentan en que la teoría de Rol encierra una concepción determinista de la socialización suponiendo que el sujeto es un ser pasivo y complaciente, que asume las normas y prescripciones que la sociedad le dicta. Esta conceptualización del proceso de socialización se conoce como *"socialización como internalización"* El problema de esta perspectiva es que no recoge los aspectos bidireccionales e interactivos que el proceso de socialización supone.

Otra de las criticas se refiere a que la teoría analiza exclusivamente las variables psicológicas, describiendo los hechos sociales sin darles fundamentación teórica, descuidando, de este modo, una perspectiva "macrosocial" que tome en cuenta el poder, los valores, las creencias y las estructuras sociales como elementos clave del proceso de socialización.

El modelo interaccionista

La aparente confusión metodológica y teórica de los estudios basados en el modelo de Rol por un lado, y la inquietud de algunos investigadores por analizar el proceso de socialización como un proceso de interacción por otro, ha conducido a algunos investigadores, en estos últimos años, a utilizar una aproximación "Interaccionista" donde la construcción social de la identidad, la decisión de participar en deporte y el significado social de ser practicante de deporte, son los principales focos de análisis (Donnelly & Young, 1988; Scott, 1982: Stevenson, 1975; White & Coakley, 1986).

www.cliqueapostilas.com.br

El enfoque interaccionista se puede considerar como la teoría más representativa de la sociología en la psicología social. El Interaccionismo Simbólico representa una perspectiva sumamente amplia, que tiene sus antecedentes en los enfoques elaborados por James (1842-1910), Cooley (1864-1929), Dewey (1859-1952), Thomas (1863-1947).

Aunque esta orientación integra el concepto de rol en realidad va mucho más allá. Las diferencias existentes entre el Interaccionismo Simbólico y la teoría del rol, estrictamente entendida, siguiendo a Turner (1974) serían las siguientes. Para la teoría de rol las personas son como los actores de un teatro con papeles preestablecidos que deben interpretar. Desde el Interaccionismo Simbólico las personas se parecen más a los jugadores de un partido de fútbol, que van cambiando de estrategia de juego a medida que la situación va produciéndose.

El significado de esta cambio de analogía intenta mostrar que la teoría del rol supone un modelo pasivo de hombre, mientras que la posición del sujeto de acuerdo con el Interaccionismo simbólico es activa, ya que estructura, cambia y modifica sus roles, construyendo de este modo su mundo social. En este aspecto el Interaccionismo Simbólico representa, a la vez, una continuación y una crítica de la teoría del rol. (Stryker, 1987).

Entre los representantes del Interaccionismo Simbólico destaca la figura de Mead (1863-1931). Este autor formula el conjunto de conceptos teóricos que conocemos como Interaccionismo Simbólico.

Realizando un breve resumen los principios básicos de la teoría son los siguientes:

1) A diferencia de los animales inferiores, Los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento. La capacidad de pensamiento la modela la interacción social.

2). En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana.

3) La interacción es una actividad creadora. La realidad va siendo construida activamente por las personas al interactuar.

4) La capacidad para verse a través del punto de vista de los otros se adquiere en la interacción social y es en esta interacción donde el sujeto construye su propia identidad.

5) Las personas al interactuar desempeñan roles cuyo significado esta socialmente establecido, principalmente a través de este proceso de aprendizaje que denominamos socialización. Sin embargo, las personas pueden modificar y variar el desempeño de sus roles. Esto constituye una fuente de variabilidad conductual.

6) Las personas modifican los significados de los símbolos de acuerdo con la interpretación que dan a la situación en la que se encuentran inmersos.

El entorno deportivo es un contexto cargado de símbolos y significados con normas valores y roles determinados. El sujeto interpreta estos símbolos y les da un significado. En la decisión de participar o no en la práctica deportiva se encuentra determinada por la interpretación que el sujeto da al contexto deportivo y por la percepción que el sujeto tiene del apoyo de los otros significativos. Para participar en deporte el sujeto debe aprender los roles y las conductas adecuadas que le van a permitir ser practicante de deporte. El individuo que asume un rol sufre modificaciones en su Autoconcepto. Para continuar en la práctica deportiva el desarrollo del Autoconcepto del sujeto debe ser positivo. El Autoconcepto como participante se afirma y reafirma a lo largo del tiempo en un proceso continuo y el apoyo de las personas significativas del entorno del sujeto es un elemento básico para que esta identidad se produzca y se mantenga. Por ello, es muy importante, para explicar la socialización deportiva, estudiar el Autoconcepto que emerge al desempeñar "el rol de participante deportivo", así como el *modo* en que ese Autoconcepto se convierte en positivo o negativo a lo largo del tiempo. De acuerdo con este modelo la socialización deportiva sería el producto de:

1) La valoración positiva de los símbolos y significados del contexto deportivo

2) La Percepción de apoyo de los otros significativos del entorno del sujeto hacia la practica del deporte.

3) El Aprendizaje de las normas valores y roles de la actividad deportiva a desempeñar.

4) La formación de un Autoconcepto positivo relacionado con el desempeño de los roles deportivos

5) Seguir manteniendo esta identidad positiva lo largo del tiempo.

6) Seguir percibiendo el apoyo de los otros significativos a lo largo del tiempo,

www.cliqueapostilas.com.br

Siguiendo los supuestos básicos de esta teoría la capacidad humana de pensar se desarrolla en el proceso de socialización de la primera infancia y se va refinando durante la socialización adulta. Los sujetos aprenden los significados de los objetos en el proceso de socialización, pero el significado que le dan a cada objeto es diferente. La facultad de pensamiento capacita a las personas para actuar reflexivamente en lugar de conducirse irreflexivamente. Por lo tanto esta concepción del ser humano supone que cuando las personas realizan actividad física o deporte participan de un mundo de símbolos y significados, interactuando con un tipo de personas que pertenecen a un grupo social. El deporte es en sí mismo un universo cargado de símbolos y significados que socializa de una determinada manera y en un determinado camino.

Un concepto clave en la teoría interaccionista es el *self*. Todos los demás procesos y acontecimientos sociológicos se resuelven alrededor de ese centro, tomando de él su significado y organización analíticos (Rock, 1979). Para entender este concepto es preciso analizar la idea del *self espejo* de Charles Horton Cooley (1902/1964). Con el concepto del *self* especular Cooley se refería a la capacidad de vernos a nosotros mismos como vemos cualquier otro objeto social. La idea del *self* especular puede descomponerse en tres elementos. Primero imaginamos cómo aparecemos ante los demás. Segundo, imaginamos qué opinan ellos de nosotros. En tercer lugar, desarrollamos un sentimiento de nuestro *self*.

En resumen, el foco de análisis de la aproximación interaccionista en el estudio de la práctica deportiva gira en torno al significado social de ser practicante de deporte y a la construcción social de la identidad deportiva. El método de recogida de datos de las investigaciones basadas en la teoría Interaccionista utilizan técnicas cualitativas como: la observación, la observación participante y las entrevistas en profundidad. Los resultados de los trabajos se presentan en términos de etapas y decisiones tomadas que ocurren a lo largo del proceso de participacion deportiva. Cuando la participacion deportiva se conceptualiza como "carrera deportiva" el análisis de los trabajos se centra en las distintas fases que incluye el proceso: la iniciación, la continuación y la retirada. Cada una de estas fases se estudia por separado aunque todas las fases completas se presentan en un solo estudio. La participación en roles deportivos es el resultado de un proceso cambiante y continuo en el que se encuentran implicados factores estructurales, ideológicos y culturales que se encuentran inmersos en la vida del sujeto (Stevenson, 1985, 1990).

Uno de los hallazgos más importantes de los estudios basados en la aproximación interaccionista es, que la formación de la identidad relacionada con la participación deportiva ocurre a lo largo del tiempo y depende de un número de procesos tales como: *el conocimiento del deporte, el conocimiento del grupo deportivo y la identificación con él.* La identidad como participante se afirma y reafirma a lo largo del tiempo en un proceso continuo y el apoyo de las personas significativas del entorno del sujeto es un elemento básico para que esta identidad se produzca (Donnelly & Young, 1988). El modelo interaccionista postula que la socialización hacia el deporte es un proceso de identidad y de construcción social por parte del sujeto, que va más allá del aprendizaje de un rol merced a la influencia de los otros significativos, tal y como expone la teoría del Rol.

La socialización a través del deporte

Una vez los individuos se han socializado para el deporte se encuentran en un entorno que, de acuerdo con las teorías que hemos ido formulando, puede facilitar o inhibir el crecimiento personal y social del sujeto. Entre 1950 y 1980 se produjo un número cuantioso de trabajos científicos encaminados a analizar las consecuencias psicológicas y sociales que comporta la práctica de la actividad física y el deporte. Estos estudios tenían como objetivo probar las hipótesis, emanadas de la creencia colectiva, de que la participación deportiva forja el carácter y el desarrollo personal y social. El origen de esta representación social del deporte y lo encontramos en las relaciones de genero y clase de la Inglaterra del siglo XIX y aunque la historia de las creencias sobre las consecuencias de la participación deportiva varia según el país, la noción de que el deporte produce efectos positivos de socialización se encuentra bastante aceptada en las sociedades occidentales industrializadas.

Para comenzar a estudiar las consecuencias psicológicas y sociales que la practica del deporte produce, volveremos al trabajo pionero de Loy e Ingman (1973) *Play, Games and Sport in the Psychosocial Development of Children and Youth* porque es el punto de arranque de los estudios más sistemáticos sobre este tema. En este trabajo se realiza una revisión exhaustiva y comprensiva de la teoría y la investigación de las relaciones entre el desarrollo psicosocial de los jóvenes y la participación en juegos y deportes. Este trabajo analiza los siguientes temas:

1) El proceso a través del cual los niños aprenden a adaptarse a los valores dominantes de la sociedad en la que están inmersos.

www.cliqueapostilas.com.br

2) El desarrollo de la masculinidad y la feminidad.
3) El proceso general de movilidad social, incluyendo los logros educativos y el desarrollo de aspiraciones educativas.
4) El proceso dialéctico del descubrimiento de la identidad
5) El desarrollo moral y las actitudes hacia el juego limpio y ganar.

Loy e Ingham (1973) concluyen su revisión con las siguientes conclusiones:

"La socialización a través del juego y los deportes es un proceso complejo que produce de forma latente y manifiesta, efectos funcionales y disfuncionales, consecuencias deseadas e indeseadas" (pp.245).

Para estos autores, aunque han pasado muchos años desde la famosa frase pronunciada por el Duque de Wellintong, aun no hay pruebas evidentes de que la batalla de Waterloo se ganara en los campos de juego de Eton. Sin embargo, a pesar de estas conclusiones los autores siguen manteniendo que el juego y el deporte tiene la capacidad potencial de producir efectos beneficiosos de socialización, que muchos aprendizajes se relacionan con determinados tipos de juegos y deporte y proclaman la necesidad de realizar más investigaciones cuidadosas con la finalidad de mejorar los conocimientos sobre este tema.

Muchos de los trabajos realizados antes y después de la revisión de Loy e Ingham, han consistido en estudios correlacionales tratando de identificar los efectos de la práctica deportiva sobre una serie de variables como: el logro académico, las aspiraciones educativas y ocupacionales, la delincuencia así como una serie de variables psicológicas como el autoconcepto, la popularidad o la ansiedad.

La mayoría de estas investigaciones se han centrado en poblaciones de niños y adolescentes, aunque alguno de estos trabajos ha utilizado muestras de deportistas adultos "amateurs". Las consecuencias de la practica deportiva sobre los adultos han sido poco estudiadas, probablemente porque los investigadores han considerado que éstos no están en un periodo formativo o porque han estimado que la vida de los adultos es mucho más compleja y que los efectos de la participación deportiva pueden ser mínimos comparados con los efectos de otras experiencias de socialización. O quizá por la propia influencia del seminal trabajo de Loy e Ingham (1973) que se centró en el efecto socializante del deporte en los niños y jóvenes.

Una buena parte de estos trabajos se han ocupado de examinar solo un tipo de actividad física, el deporte formal, descuidando otra serie de prácticas de actividad física como pueden ser el ejercicio, los juegos informales o el deporte de recreación. Muchos de estos estudios no realizan pretest ni postest en sus diseños, por lo que es difícil comprobar los efectos socializadores de la participación deportiva.

Operacionalizan pobremente el constructo de "participación deportiva" y cuando comparan muestras de "deportistas" y "no deportistas" no tienen en cuenta la participación en actividades de ejercicio que pueden llevar a cabo los "no deportistas". De esta manera, cuando se analizan en profundidad estos trabajos nos encontramos con muchas deficiencias tanto teóricas como metodológicas.

Concretamente McCormack y Chalip (1988) critican los estudios correlacionales porque en general parten de dos supuestos falsos. Primero, estas investigaciones conciben que el deporte es una experiencia única e invariable para todos los participantes por igual y que esta experiencia es bastante fuerte como para influir en el carácter y la orientación de las personas. Segundo, los investigadores han asumido que los participantes internalizan una lección "moral" que se encuentra presente en la experiencia deportiva en sí misma y que esta lección no se transfiere fácilmente a otras situaciones de la vida. Estos presupuestos conducen a pasar por alto importantes factores que los autores enumeran de esta manera:

1) El deporte en si mismo es una construcción social y ofrece un potencial infinito de experiencias de socialización.

2) Las personas que se encuentran involucradas en la participación deportiva están integradas en la vida de otras personas a través del proceso general de las relaciones sociales.

3) El deporte es un lugar para la acción humana, la resistencia y la transformación de las relaciones sociales y un lugar de reproducción de la cultura.

Debido a estos descuidos la literatura basada en el modelo de socialización como internalización ha generado una lista bastante considerable de resultados contradictorios y confusos a menudo concluyendo que los efectos socializadores a través del deporte son bastante pobres. Sin embargo, pese a estos problemas muchas

www.cliqueapostilas.com.br

de las investigaciones mencionadas han proporcionado interesantes conocimientos ofreciendo un numero importante de datos cuantitativos sobre los atributos y comportamientos de los sujetos que participan en actividad deportiva y los que no. Por otro lado, los resultados de estos estudios han proporcionado las bases y el estimulo para que, en las dos últimas décadas, se han levado a cabo otros estudios en donde se contempla la socialización como un proceso interactivo y dinámico. Estas investigaciones han analizado la influencia de la participación deportiva sobre: el logro académico, las aspiraciones educativas y ocupacionales, la delincuencia el autoconcepto, la popularidad o la ansiedad.

Dado que la literatura sobre la socialización a través del deporte en las dos ultimas décadas es muy amplia nos centraremos en tres temas que considero muy relevantes desde el ámbito de estudio de la psicología social del deporte: 1) participación en deporte logro académico y aspiraciones; 2) participación deportiva y conducta desviada; 4) participación en deporte, desarrollo moral y conducta prosocial.

Participación deportiva, logro académico y nivel de aspiraciones

Este tema ha sido objeto de más investigación que ningún otro en la literatura relacionada con la socialización a través del deporte. Estos estudios han partido de la premisa de que la participación deportiva ofrece a los jóvenes una serie de experiencias formativas y de aprendizaje que se relacionan positivamente con las aspiraciones académicas.

De las distintas revisiones sobre el tema (Snyder & Spreitze, 1990) se puede llegar afirmar que la participación deportiva no se relaciona por si misma con el logro o las aspiraciones académicas. Esta relación solo se produce, si los padres, profesores, el entrenador o las personas significativas del entorno del sujeto, cuando éste decide participar en actividades deportivas le brindan especial apoyo y se centran en estimularle académicamente. De este modo, en la vida de algunos jóvenes la participación deportiva puede ser un vehículo de cambio porque todo su entramado social se centra en él, lo que puede suponer un cambio positivo en su vida académica. Sin embargo, el modo en que se da este proceso debe ser estudiado en futuras investigaciones.

En una investigación muy rigurosa, Marsh (1993) evaluó los efectos de la participación deportiva durante dos años, con una muestra representativa de estudiantes de bachillerato que pertenecían a programas deportivos. Los resultados de este estudio indicaron que la participación deportiva produjo efectos significativos en el autoconcepto social, un resultado pequeño, pero significativo, sobre el autoconcepto académico y ninguna influencia en el autoconcepto global. Más aún, los cambios provocados en el autoconcepto académico, mediatizados por la participación deportiva, tuvieron consecuencias en una serie de resultados académicos incluyendo: aspiraciones académicas, asistencia a clase, tomar cursos avanzados y la posterior asistencia a la universidad. Esto se produjo independientemente del género, el nivel socioeconómico, la raza y las habilidades académicas de los sujetos.

Marsh sugiere que la participación deportiva como actividad extracurricular del bachillerato, proporciona a los estudiantes identificación con la escuela y como consecuencia se producen mejoras en los rendimientos académicos. De esta manera aunque la participación deportiva parece ser un vehículo de progreso y de cambio es necesario explorar con mayor profundidad como se produce este proceso y que significado tiene participar en deporte en la vida de las personas de todas las edades.

Participación deportiva, conducta desviada vs conducta prosocial

Entendemos por conducta desviada aquellas manifestaciones comportamentales que no son ni social ni legalmente aceptadas**.** Volviendo a las creencias colectivas existe una idea generalizada de que el deporte en sí mismo produce buenos ciudadanos y aleja a las personas de las conductas desviadas o delincuentes. Las investigaciones que se han llevado a cabo para probar esta creencia han obtenido resultados confusos y contradictorios, pero en general demuestran que los niveles de conducta desviada de los deportistas son similares o más bajos que los llamados “no deportistas”. Este efecto parece producirse a través de diferentes culturales, independientemente del genero, la clase social y en todos los deportes (Coakley, 1993).

Sin embargo, hay algunos estudios que han tratado de analizar la capacidad del deporte para mejorar la conducta desviada. Concretamente, un trabajo muy cuidadoso llevado a cabo por Trulson (1986) estudió los efectos de tres programas deportivos con una muestra de 34 jóvenes varones entre 13 y 17 años de edad clasificados como delincuentes juveniles. Después de 6 meses de participación en el programa (1 hora semanal tres veces por semana) los jóvenes asignados a las clases de Tae kwon Do "tradicional" bajaron sus medidas de agresión aumentaron las medidas de ajuste personal, comparado con el grupo que se asignó a un curso de Tae Kwon Do "moderno".

www.cliqueapostilas.com.br

El curso de Tae Kwon Do tradicional se componía de enseñanzas sobre: 1) la filosofía de la no violencia; 2) el respeto a uno mismo y a los demás; 3) la importancia de estar en forma 4) enseñanzas sobre autocontrol; 4) aumento de la confianza en las habilidades físicas; 5) fomento del sentido de la responsabilidad.

Estos datos parecen confirmar que los estudios de socialización a través del deporte necesitan explorar el modo en que, a través de experiencias cuidadosamente organizadas, se puede mejorar las conductas desviadas y promover las conductas prosociales y los estilos de vida saludables.

Participación deportiva y desarrollo moral

En cuanto al desarrollo del pensamiento moral y las conductas prosociales. El grupo más importante de investigaciones que ha relacionado el desarrollo moral con el deporte ha sido llevado a cabo por Bredemeier (1985, 87, 88); Bredemeier y Shields (1986). Las investigaciones de estos autores han demostrado que el deporte se encuentra en general relacionado negativamente con el desarrollo moral. La participación deportiva puede facilitar el desarrollo moral en los niños solo cuando el programa deportivo ha sido cuidadosamente diseñado para producir cambios en el razonamiento moral (Brendemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986, Romance, Weiss, Bockoven, 1986).

Es más, algunos trabajos clásicos han encontrado que la participación deportiva disminuye las conductas prosociales tales como, compartir y ayudar e incrementa las conductas antisociales como la agresión cuando esta participación se encuentra muy orientada a la competición y al resultado (Brendemeier, 1987).

Hasta aquí y como conclusión general de este apartado habría que destacar que en base a los conocimientos que poseemos sobre la socialización a través del deporte podemos concluir que el deporte en sí mismo constituye un entorno neutro para la socialización. El impacto que la práctica deportiva puede tener en el proceso de socialización de las personas depende de la orientación que se de a esta actividad, es decir de la situación que se crea en torno a esta actividad. Así, los programas de deporte pueden constituir un entorno adecuado para la socialización siempre que estos se encuentren cuidadosamente diseñados con objetivos específicos de esta índole. Esta línea de investigación propone que el deporte puede contribuir al desarrollo personal, ya que a través de la practica de deporte se pueden aprender una serie de habilidades que pueden ser útiles para aplicarlas a otros aspectos de la vida.

La enseñanza de habilidades para la vida a través del deporte

En las dos ultimas décadas una serie de psicólogos del deporte se han ocupado de diseñar programas educativos, en el ámbito del deporte infantil y juvenil, con la finalidad de potenciar por un lado, el aprendizaje de habilidades psicológicas y sociales útiles para la vida y por otro, para prevenir conductas violentas y delincuentes en la adolescencia.

Varios de estos programas han demostrado su efectividad, la mayoría de ellos se han basado en la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1987), centrándose en incrementar en los sujetos el razonamiento, las atribuciones, el autoconcepto, la autopercepción de eficacia y la comprensión del mundo en general y de los demás. Dentro de estos programas, los programas recreativos para adolescentes, basados en actividades extraescolares deportivas han destacado por su efectividad reduciendo, entre sus participantes, en porcentajes bastante elevados, como un 40%, la violencia, el consumo de drogas y alcohol, mejorando las habilidades psicológicas y sociales de los adolescentes y favoreciendo la participación de los padres.

Estos programas han demostrado ser útiles por varias razones. En primer lugar, esta comprobado por varios trabajos que los actos violentos o delictivos ocurren durante las horas inmediatamente después de la escuela. Muchos padres no pueden supervisar a sus hijos adolescentes durante esas horas por encontrarse trabajando. Por esta razón los programas después de la escuela son de gran valor potencial para la prevención de estas conductas. Por otro lado, los programas recreativos de deporte representan una actividad atractiva y valorada en esta etapa de la vida. El deporte ofrece a los adolescentes la oportunidad de potenciar aspectos que para ellos son importantes: la pertenencia a un grupo, demostrar capacidad y conseguir logros. Y por último, los valores formativos de la participación en deporte en sí misma como: aprender a trabajar bajo presión, resolver problemas, trabajar en grupo, establecer metas a corto y largo plazo, demorar la recompensa, recibir y beneficiarse del feedback de otros, convierten esta actividad en una buena metáfora para la vida. De esta manera, las habilidades que se aprenden en el ámbito deportivo pueden transferirse a otras esferas de la vida. Sin embargo, esta transferencia no se produce si los objetivos del programa deportivo no son educativos (Danish, 1993)

www.cliqueapostilas.com.br

Nos detendremos en analizar uno de estos programas que sus autoras denominan: "*programa de enseñanza de habilidades para la vida a través del deporte"* porque es un ejemplo de la tesis que hemos mantenido de que la socialización a través del deporte se produce con programas deportivos cuidadosamente diseñados con la finalidad de promover determinados comportamientos. Los autores de este programa son Danish, Nellen Owens (1996). Basándose en el paradigma Cognitivo Social proponen un programa de intervención comunitario destinado a adolescentes entre 10 a 14 años cuyo objetivo es promover el bienestar físico, psicológico y social y prevenir el abuso de drogas y alcohol, las conductas violentas y delincuentes, las actividades sexuales de riesgo y el absentismo escolar.

Los autores parten de la premisa de que para ayudar a los adolescentes a tener éxito es necesario conceptualizar el éxito. Definen que un adolescente tiene éxito cuando dispone de las habilidades necesarias para funcionar adecuadamente en la familia, la escuela y la comunidad. Estas habilidades, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada joven, se caracterizan por las siguientes notas:1) ser capaz de procesar la información procedente de diversas fuentes y comunicarse con claridad; 2) estar con predisposición a aprender las habilidades necesarias que le permitan adquirir las destrezas suficientes para adaptarse a diferentes entornos educativos y laborales; 3) ser un buen ciudadano dispuesto a participar en las actividades de la comunidad y desarrollar sentimientos de empatía hacia los demás; 4) ser ético y actuar sabiendo lo que esta bien y lo que esta mal; 6) adoptar hábitos de vida saludables.

Los autores destacan que las cualidades intrínsecas del deporte hacen que este sea una excelente metáfora que permite enseñar todas estas habilidades que pueden ser transferidas a otros entornos. Las habilidades físicas se aprenden, como otras habilidades, a base de demostración y practica. Muchas de las habilidades que se aprenden en el deporte, incluyen habilidades como: trabajar bajo presión; resolver problemas de diferente índole; atender a encuentros con fechas prefijadas; adaptarse a cambios imprevistos; aprender a establecer metas a corto, medio y largo plazo; saber comunicar con iguales y con figuras de autoridad; adaptarse y asimilar tanto las experiencias de éxito como las de fracaso y trabajar con un grupo y con una organización. Todos estos aprendizajes pueden ser transferidos a otros dominios de la vida. Sin embargo, esta transferencia no se hace espontáneamente, el programa enseña, cómo y porqué se puede utilizar, lo que se ha aprendido en el entorno deportivo, en otras ámbitos de la vida. Los adolescentes que participan en deporte pueden aprender que poseen habilidades físicas y cognitivas. Cuando los adolescentes se dan cuenta que las habilidades cognitivas les sirven para tener éxito en deporte, mejoran su ejecución en el deporte y estas mismas habilidades les sirven para mejorar en otros contextos como en la escuela, en sus relaciones sociales y familiares.

Para la mayoría de los adolescentes el deporte es una actividad atractiva en donde pueden demostrar claramente su identidad, a pesar de la confusión que supone esta etapa de la vida. Sin embargo, pese al potencial positivo, que puede tener el deporte en términos de socialización, sus aspectos beneficiosos tienen que ser cultivados ya que no ocurren sin intención. Este programa denominada por sus autores SUPER Program que son las siglas de (Sport United to Promote Education and Recretation) es un programa que aprovecha la concreción del deporte y su entorno cerrado como un entrenamiento para la vida. Los participantes aprenden en el entorno deportivo diversas habilidades que mejoran su ejecución deportiva, algunas físicas y otras mentales, con el objetivo de que esos aprendizajes les sean útiles tanto para las situaciones deportivas como para el resto de situaciones de la vida en general. Uno de los objetivos específicos del programa es que cuando el participante termine el programa debe haber aprendido lo siguiente: 1) cual es el modelo del deportista/estudiantes eficaz; 2) que las habilidades mentales y físicas son importantes tanto para el deporte como para la vida en general; 3) que es importante marcarse metas en el deporte; 4) que es importante marcarse metas en la vida; 5) que es importante marcarse y atenerse a las metas marcadas tanto en el deporte como en la vida; 5) que las dificultades que uno encuentra para conseguir sus metas pueden superarse.

En el programa los estudiantes /deportistas mayores, generalmente bien entrenados, son elegidos para enseñar en el programa a los más jóvenes. Cuando los pares enseñan a otros pares se produce la pirámide educacional (Seidman & Rappaport, 1974). El núcleo del entrenamiento se basa en que los lideres aprenden como enseñar las metas del programa lo cual supone unas 10 horas de entrenamiento en un seminario en donde aprenden a: 1) identificar las metas positivas de la vida; 2) orientarse al proceso no a los resultados; C) utilizar el modelo de resolución de problemas; d) la identificación de comportamientos saludables; f) la importancia de buscar y crear apoyo social, y g) el camino para trasformar esas habilidades desde una situación de la vida a otra.

Los autores del programa indican que la efectividad del programa requiere un diseño cuidadoso en la implantación del mismo, así como la necesidad de una evaluación de los logros obtenidos.

www.cliqueapostilas.com.br

Como conclusión general de este apartado quisiéramos destacar el enorme potencial que los programas de este tipo tienen en términos educativos y la necesidad de llevar a cabo mas investigación controlada y rigurosa que determine los efectos psicologicos y sociales a largo plazo de la participación en juegos y deportes de niños, jóvenes y adultos.

Consideraciones finales

En este capitulo hemos realizado una panorámica de los aspectos más representativos de la socialización deportiva. De esta revisión podemos destacar que la socialización es un proceso de bidireccional e interactivo entre los agentes de socialización y el individuo socializado y que dura a lo largo de todo el ciclo vital de las personas.

La adquisición de reglas culturales así como la participación en la vida social es el resultado mas importante del proceso de socialización. Cuando analizamos el proceso de socialización en el deporte es importante considerar los diferentes tipos de practica de deporte y los diferentes objetivos por los que se practica deporte, habida cuenta que las diferentes opciones de practica deportiva y de ejercicio pueden producir consecuencias distintas en este proceso.

En la Socialización en el deporte debemos considerar que existen dos etapas interconectadas: “la socialización hacia el deporte” y l”a socialización a través del deporte”. La investigación sobre socialización para el deporte, tal y como hemos apuntado antes, es muy diversa tanto teórica como metodologicamente pero el acuerdo unánime de todos los investigadores es que es necesario incorporar modelos dinámicos que sean capaces de analizar como interactúan las características personales (psicológicas y fisiológicas) con los factores históricos y sociales en el proceso de socialización deportiva. A partir de la Teoría Cognitiva Social y de la aproximación Interaccionista parece que se pueden elaborar este tipo de modelos.

Partiendo de los conocimientos que poseemos sobre “la socialización a través del deporte” podemos concluir, que el impacto que la práctica deportiva puede tener en el proceso de socialización de las personas depende de la orientación que se de a esta actividad, es decir de la situación que se crea en torno a esta actividad. Así, los programas de deporte pueden constituir un entorno adecuado para la socialización siempre que estos se encuentren cuidadosamente diseñados con objetivos específicos de esta índole.

Algunas recomendaciones para los futuros trabajos sobre socialización deportiva podrían ser las siguientes (Escartí, 1999):

1) Utilizar modelos Interactivos que sean capaces de analizar como interactúan las características personales (psicológicas y fisiológicas) con los factores históricos y sociales en el proceso de socialización deportiva.

2) Integrar los paradigmas teóricos de los trabajos de motivación deportiva con los estudios de socialización deportiva.

3) Realizar más trabajos de intervención utilizando los conocimientos procedentes de la psicología comunitaria con la doble finalidad de mejorar las experiencias deportivas de los participantes y fomentar a través del deporte habilidades psicológicas y sociales.

Estos cambios ya se están produciendo y abren l esperanza de que la investigación sobre socialización deportiv vuelva a revitalizarse.

Bibliografía

Andersen, N; & Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time. Physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and sport, 63,* 341-348.

Babkes, M.L.; & Weiss, M.R. (1999). Parental influence on cognitive and affective responses in children's competitive soccer participation. *Pediatrics Exercise Science, 11,* 44-62.

Bandura, A. (1969). A social learning theory of identificatory process. En D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social Learning and Personality Development. Nueva* York: Holt.

Berlage, G.I. (1982). Children's sports and the family. *Arena Review, 6* (1), 43-47.

Bredemeier, B.J. (1985). Moral reasoning and perceived legitimacy of internationally injurious acts. *Journal of Sport Psychology, 7,* 110-124.

Bredemeier, B.J. (1987). The relationship between children’s legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies, and sport involvement. *Sociology of Sport Journal, 4,* 48-60.

Bredemeier, B.J. (1988). The moral of the youth sport story. En E. W. Brown & C.F. Banta (eds.), *Competitive sports for children and you*th (pp. 285-296). Champaign IL: Human Kinetics.

Bredemeier, B.J & Shields, D.L. (1986).Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative

www.cliqueapostilas.com.br

analysis of females and males. *Journal of Genetic Psychology, 147,* 7-18.

Brendemeier, B.J; Weiss, M.R; Shields, D.L; & Shewchuk, R. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: the implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education, 15,* 212-220.

Brustad, J. R. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology 14*, 59-77.

Brustad, R.J. (1996a). Attraction to physical activity in urban school children: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 67,* 316-323.

Brustad, R.J.(1996b). Parental and peer influence on children's psychological development through sport. En F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp.112-124). Madison, WI: Brown &Benchmark.

Carpenter; P.J; & Coleman, R. (1998). Changes over time in the determinants of sport commitment. *Pediatric Exercise Science, 10,* 356-365.

Caspersen, C; Powell, K.E.; & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise and physical exercise: Definitions and distinctions for health related research. *Public Health Reports, 100,* 2, 126-130.

Coakley, J. (1993). Sport and socialization. En J. Holloszy (DE.), *Exercise and sport sciences reviews, Vol.21*.(pp.169-200). Baltimore: Williams & Wilkins.

Cooley, C.H. (1902/1964). Human Nature and The Social Order. New York: Scribner's.

Cruz, J. (1992). Socialización por el deporte en el niño. Conferencia presentada en las I Jornadas de Psicología de la Actividad física y el deporte. León, 10-11 Diciembre.

Danish, S. J., Petitpas, A. J. & Hale, B. D. (1992). A developmental-educational intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist, 6,* 403-415.

Danish, S.(1993). Life Development Intervention for Athletes: Life Skills through Sports. *Counseling Psychologist, 21,* 3, 352-385.

Danish, S; Nellen, V; Owens, S. (1996). Teaching Life Skills Through Sport Community-Based programs for adolescents. En J. V. Raalte & B. Brewer (205-229), *Exploring sport and exercise psychology*. Washington: American Psychological Association.

Donnelly, P; & Young, K. (1988). The construction and confirmation of identity in sport subcultures. Sociology of Sport Journal, 3, 223-240.

Escartí, A. (1999). *An Integrative model to study sport socialization*. Conferencia presentada en el meeting Anual de AASP. Banf, Septiembre 22 al 26.

Escartí, A; García-Ferriol, A. (1995). Factores de los iguales relacionados con la motivación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte, 6,* 35-51.

Escartí, A; Guzmán, J.F. (1999). Effects of Feedback on Self-efficacy, Performance, and Choice of an Athletic Task. *Journal of Applied Sport Psychology,11.*83-96.

Escartí, A; Roberts, G; Cervelló; E; Guzman; J:F. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology,30,*309-324.

Feltz, D.L; & Petlinchkoff, L.M. (1983). Perceived competence in soccer skills among youth soccer players. *Journal of Sport Psychology, 6,* 385-394.

García-Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica.* Madrid: Alianza Editorial.

Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. Berkeley, C.A: University of California Press.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Bantam Doubleday.

Goslin, D. (1969). Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago: Rand McNally.

Greendorfer, S.L.(1978). Social class influence on female sport involvement. Sex Roles, 4, 619-625.

Greendorfer, S.L.(1983). Shaping the female athlete: The impact of the family. In M.A. Boutilier & L. SanGiovanni (Eds.), The sporting woman (pp. 135-156). Champaign, IL: Human Kinetics.

Greendorfer, S.L.(1987). Gender bias in theoretical perspectives: the case of female socialization into sport. *Psychology of women Quarterly, 11,* 327-347.

Greendorfer, S.L; & Bruce, T. (1989). Rejuventating sport socialization research. Paper presented at the North American Society for the Sociology of Sport Conference, Washington, DC.

Greendorfer, S.L (1992). Sport Socialization. En T.S. Horn (Ed) *Advances in Sport Psychology* (pp. 201-218). Champaign, IL: Human Kinetics.

Greendorfer, S.L; Lewko, J.H & Rosegren, K.S. (1996). Family and Gender-Based Influences in Sport Socialization of Children and Adolescents. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp.89-111). Madison, WI: Brown & Benchmark.

Hasbrook, C.H. (1986). The sport participation-social class relationship: Some recent youth sport participation data. *Sociology of Sport Journal, 3*, 154-159.

Inkeles, A. (1969). Social structure and socialization. En D.A.. Goslin (Ed), Handbook of Socialization Theory and Research (pp 615-63). Chicago: Rand McNally.

Kenyon, G; & McPherson, B.D. (1973). Becoming involved in physical activity and sport: A process of socialization. In G.L. Rarick (Ed), *Physical Activity: Human growth and development* (pp. 303-332). New York Academic Press.5

www.cliqueapostilas.com.br

Lewko, J.H; &, Greendorfer, S.L. (1988). Family influence and sex differences in children's socialization into sport. A review. En R.A. Magill, M.J. Asch & F.L. Smoll (Eds.), *Children in sport* (pp 279-293). Campaign, IL. Human Kinetics.

Loy, J.W; & Ingham; A.G. (1973). Play, games, and sport in the psychosocial development of children and youth. En G.L. Rarick (Ed),, *Physical activity: Human growth and development* (pp. 257-302). New York: Academic Press.

Marsh, H:W. (1993). The effects of participation in sport during the last to Years of High School. *Sociology of Sport Journal, 10*, 18-43.

McCormack, J.B: & Chalip, L. (1988). Sport as socialization: A critique of methodological premises. *The Social Science Journal, 25*, 83-92.

McPherson, B.D. (1981). Socialization into and through sport involvement. En G. Lueschen & G. Sage (Eds.), *Handbook of social science of sport* (pp.246-2730). Champaign, IL: Stipes.

McPherson, B.D.(1986). Socialization theory and research: Toward a "new age" of scholarly inquiry in a sport context. En C. R. Rees & Miracle (Eds.), *Sport and Social Theory* (pp.111-134). Champaign, IL: Human Kinetics

McPherson, B.D; & Brown, B.(1988). The structure, processes, and consequences of sport for children. En F.L. Smoll, R.A. Magill, & M.J. Ash (Eds.), *Children in sport* (pp.265-286). Champaign, IL: Human Kinetics.

Mead, G.H. (1974). *Mente, persona y sociedad.* Buenos Aires: Paidos.

Moore, L.L; D:A: Lombardi, M.J. Campbell, S.A. Oliveria, & R.C. & Ellison, (1991). Influence of parents´ physical activity levels on activity levels of young children. *Journal of Pediatric, 118*, 215-219.

Munne, F. (1993). *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona: PPU

Nixon, H.L; IL. (1990). Rethinking socialization and sport. *Journal of sport and Social Issues, 14,* 33-47.

Parson; T; & Bales, R. (1955). *Family, socialization, and interaction process*. New York: Free.

Power, T.G. & Woolger, Ch. (1994). Parenting practices and Age-Group swimming: a correlational study. *Research Quarterly for Exercise and sport, 65*, 59-66.

Roberts, G.C.; Kleiber, D; & Duda, J.L. (1981). An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology, 3,* 206-216.

Rock, P. (1979). *The making of Symbolic Interactionism*. Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield.

Romance, T.J; Weiss, M.R; & Bockoven, J. (1986).A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 5,* 126-136.

Rudman, W.J. (1989). Age involvement in sport and physical activity. *Sociology of Sport Journal, 6,* 228-246.

Sage, G.H. (1980ª). Socialization and sport. En G.H. Sage (Ed), *Sport an American society* (pp. 133-142). Reading, mass.: Addison Wesley.

Sage, G.H. (1980b). parental influence and socialization into sport for male and female intercollegiate athletes. *Journal of Sport and Social Issues, 4,* 1-13.

Sarbin, T.R; & Allen, V.L.(1968). Role theory. En Lindzey & Aronson, (pp.488-567), Handbook of Social Psychology.

Scott, L. (1982). Career contingencies: The social construction of continuing involvement's in women's intercollegiate basketball. Paper presented at Th. North American Society for the sociology of Sport Conference, Toronto.

Seidman & Rappaport, 1974)

Smith, R.E; & Smoll, F.L (1996).The coach as a focues of research and intervention in youth sports. En F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth on sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 125-141). Madison, WI: Brown & Benchmark

Snyder, E.E.; & Spreitzer, E. (1989). Social aspects of sport. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Snyder, E.E.; & Spreitzer, E. (1990).High school athletic participation as related to college attendance among. Black, Hispanic, and White males*: A research note. Youth and Society, 21,* 390-398.

Snyder, E.E; and D.A. Purdy (1982). Socialization into sport: Parent and child reverse and reciprocal effects. *Research Quarterly Exercise Sport, 53,* 263-266.

Stevenson, C.L. (1975). Socialization effects of participation in sport: A critical review of the research. *Research Quarterly, 46,* 287-301.

Stevenson, C.L. (1985). College athletics and "character": The decline and fall of socialization research. En D. Chu, J.O. Segrave, & B.J. Becker (Eds.*), Sport and higher education* (pp. 249-266). Champaign, IL; Human Kinetics.

Stevenson, C.L. (1990).The athletic career: Some contingencies of sport specialization. *Journal of Sport Journal, 7*, 238-253.

Stryker, S. (1987). Identity Theory: Developments and extensions. In K. Yardley & T. Honess (Eds.), Self and identity (pp. 212-232). New York: Wiley.

Theberge, N.(1984). On the need for a more adecuate theory of sport participation. Sociology of Sport Journal, 1, 26-35.

Trulson, M.E. (1986). Martial arts training: A novel "cure" for juvenile delinquency. *Human relations, 39,* 1131-1140.

www.cliqueapostilas.com.br

Turner, J.H. (1974). *The structure of sociological theory*. Hommewood: II, Dorsey.

Watson, G.G. (1977). Games, socialization and parental values: Social class differences in parental evaluation of Little League baseball. *International Review for the Sociology of Sport, 12,* 17-48.

Weiss, M.R & Horn, T.S.(1990). The relation between Children's accuracy estimates of their physical competence and achievement related characteristics. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 61*, 250-258.

Weiss, M.R.& Knoppers, A. (1982). The influence of socializing agents on female intercollegiate volleyball players. *Journal of Sport Psychology, 4,* 267-279.

Weiss, M.R; Bredemeier, B.J; & Shewchuk, R.M (1985): An intrinsic/extrinsic motivation scale for the young sport setting: A confirmatory factor analysis. *Journal of sport Psychology, 7,* 75-91.

Weiss, M.R; Bredemeier, B.J; & Shewchuk, R.M (1986). The dynamic of perceived competence, perceived control, and motivational orientation in youth sports. En M.R. Weiss & D. Gould (Eds.), *Sport for children and youths* (pp.89-101). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, M.R.; & Hayashi, C.T. (1995). All the family: Parent-child socialization influences in competitive youth gymnastics. *Pediatric Exercise Science, 7,* 36-48.

Weiss, M.R.; Smith, A.L.; & Theebom, M. (1996). "That's what friends are for": Children's and teenagers perception of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport & Exercise psychology, 11,* 444-451.

Weiss; M.R; & Duncan, S.C. (1992). The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sports participation. *Journal of Sport & Exercise psychology, 14,* 177-191**.**

Wentworth, W. (1980). Context and understanding. NY: Elsevior.

White, A; & Coakley, J.(1986). *Making decisions. London: Sports Council, greater*. London & South East Region.

Williams, T.R. (1983). Socialization. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Yamaguchi, Y.(1987). A cross national study of socialization into physical activity in corporate settings: The case of Japan and Canada. *Sociology of Sport Journal, 4,* 61-77.

www.cliqueapostilas.com.br

Capítulo 6

La cohesión en los grupos deportivos

Jesús M. Canto Ortiz
Antonio Hernández Mendo
Universidad de Málaga

www.cliqueapostilas.com.br

Introducción

Cuando pensamos en un grupo social, lo primero que se nos viene a la mente es un conjunto de personas que mantienen entre sí relaciones muy estrechas. Un grupo de amigos, una familia, los compañeros de trabajo, etc. Estos ejemplos nos podrían servir como muestras de *la representación social* que las personas tienen de los grupos sociales. Pero no podemos olvidar que un grupo debe ser percibido de forma dinámica y no estática. Ello supondría admitir la evolución de los grupos, esto es, el paso por fases diferentes en las que la estructura grupal y los procesos grupales sufren importantes modificaciones. Hay múltiples ocasiones en las que en los grupos varía el número de miembros que lo componen, en las que se da un mayor o menor grado de armonía, de comunicación y de conflictos, etc. En fin, el grupo está sujeto a importantes fluctuaciones y cambios. Cualquier grupo posee una historia, en la que se distingue fases más o menos delimitadas, pero claramente diferenciadas unas de otras (Worchel, 1996).

Una constante de la vida de un grupo social es que posee un determinado nivel de unión entre sus miembros. Es la condición *sine qua non* para poder hablar de grupo. No hace falta la presencia física ni la proximidad constante de cada uno de sus miembros. Ahora bien, lo que no puede renunciar un grupo que quiere perdurar un mínimo de tiempo es que sus miembros estén y se sientan unidos y cohesionados. La cohesión grupal sería la responsable de que un conjunto de personas sea algo más que un agregado de individuos o una simple categoría social.

Por ello los psicólogos sociales dedicados a los grupos se han preocupado por dilucidar la base conceptual de la cohesión (Hogg, 1992), tratando de determinar sus antecedentes y consecuentes. Por todos es conocido que la cohesión influye en la dinámica grupal, como también ésta influye en aquélla (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. Ello 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 ello, 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.

Concepto de cohesión

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). Por ello, vamos a recorrer cuál ha sido el estado del concepto de cohesión en la psicología social y su evolución en la psicología deportiva.

¿Cómo se ve desde la psicología social el concepto de cohesión?

La línea mayoritaria en las teorías psicosociales de los grupos (Shaw, 1981) ha desarrollado una visión propia del concepto de cohesión. Han concebido a 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 cohesiona el grupo. Gran parte del conocimiento que se ha adquirido sobre la atracción interpersonal (Canto, 1997), 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. Basta destacar el capítulo de 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.

www.cliqueapostilas.com.br

Postura de Shaw (1981)
Shaw puede ser considerado como uno de los psicólogos de los grupos más influyentes. Su manual titulado *Dinámica de Grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*, publicado en castellano en 1981 (original del 1976), puede ser considerado como unos de los manuales más importantes de la disciplina. Shaw recogió las principales aportaciones que había hasta ese momento en la temática grupal desde una perspectiva psicológica. Se convirtió en un referente básico de la línea mayoritaria que asumía que la interdependencia era el factor esencial en el grupo. Al especificar las razones por las que los individuos se agrupan, Shaw enumeró las siguientes:

1. Los grupos nos ayudan a satisfacer importantes necesidades psicosociales.
2. Nos ayudan a conseguir metas que no podemos alcanzar individualmente.
3. Los grupos nos pueden proporcionar conocimientos e información.
4. Nos ayudan en la satisfacción de nuestra necesidad de seguridad.
5. Los grupos nos ayudan a establecer una identidad social positiva.

En todas estas razones enumeradas por Shaw subyace el factor de la interdependencia como determinante de la formación del grupo. Al ser los individuos interdependientes, se agrupan para conseguir lo que no podrían por sí solos.

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.

El concepto de cohesión de grupo fue un concepto buscado y anhelado por la psicología social dedicada a la dinámica del grupo en los años 40, para rendir cuentas de la cualidad esencial del grupo que lo diferenciara de la mera agregación de individuos o simple categoría social. El origen del término se debe a Lewin y quien lo utilizó por vez primera desde una perspectiva lewiniana fue French, asociándolo al concepto de interdependencia. Fueron Festinger, Schachter y Back (1950) quienes consolidaron el concepto de cohesión grupal. Festinger (1950) lo definió como la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo. En esa misma década, Gross y Martin (1952) asumieron una definición en la que resaltaban en el concepto de cohesión la resistencia del grupo contra las fuerzas disruptivas que pretenden su desintegración.

En la investigación llevada a cabo por Festinger y cols. (1950), que estudiaron a pequeñas pandillas de amigos, definieron operativamente la cohesión como atracción interpersonal a través de técnicas de elección sociométrica. Siendo así, los autores advierten de que no se debía identificar ambos conceptos, cohesión grupal y atracción interpersonal, aunque en el contexto de su investigación podía valer. Además, la utilización de medidas sociométricas tiene serias limitaciones, ya que no permite la distinción cualitativa entre la elección sociométrica como indicador de amistad y como indicador de atracción entre los miembros del grupo.

Pese a las advertencias de Festinger y cols. (1950), las futuras investigaciones y teorizaciones identificaron la cohesión de grupo con la atracción interpersonal. Y todo ello en consonancia con una metateoría reinante que reducía los procesos de grupo a procesos interpersonales por lo que la cohesión grupal fue reducida a atracción interpersonal. Era un concepto tan amplio y tratado de forma tan equívoca que las distintas operacionalizaciones de la cohesión grupal no guardan entre sí una correlación positiva.

Las formulaciones teóricas sobre la cohesión grupal trataron de averiguar los antecedentes de la cohesión grupal y aplicaron los hallazgos obtenidos en la investigación sobre atracción interpersonal. Tal aproximación ha sido lo que Hogg (1987; 1990; 1992) ha denominado **Modelo de la Cohesión Social** (véase Tabla 1).

Modelo de la cohesión social
Existencia de metas de individuos que no pueden ser satisfechas de forma independiente por cada uno de ellos
Unión de individuos no relacionados
Interdependencia mutua e interacción cooperativa
Satisfacción de metas mutuas
Los individuos se perciben como fuentes de recompensas
La atracción interpersonal se considera como sinónimo de la cohesión grupal

Tabla 1. Relación entre las variables y procesos por los que el Modelo de la Cohesión Social identifica atracción interpersonal con cohesión social (adaptado de Hogg, 1992).

www.cliqueapostilas.com.br

¿Cuáles son, pues, los mecanismos que determinan la atracción interpersonal? Lewin (1978), que asumía como factor constituyente del grupo la interdependencia, sostenía que la cohesión grupal surgiría con el fin de que los miembros del grupo consiguieran las metas individuales, por lo que la motivación para que un conjunto de personas se conviertan en grupo es el logro de las metas. Por ello, a nivel individual la cohesión de grupo se relaciona con la atracción del individuo hacia las metas y los miembros del grupo.

Según Festinger (1954), la teoría de la comparación social explicaría de forma diferente la atracción interpersonal. Tras distinguir entre la realidad física y la realidad social, Festinger asume que en momentos de incertidumbre los individuos buscan a personas semejantes en actitudes y valores para cotejar su información y validar su opinión. Así, este proceso de validación a través de la semejanza interpersonal sería la fuerza motivacional que explicaría la atracción interpersonal al sentirse atraídos por los otros individuos que resultan recompensantes al satisfacer las necesidades informativas. De ese modo, el motivo, según Festinger, que determina la formación del grupo es la autovalidación y el proceso psicológico responsable por el que el grupo se cohesiona sería el de atracción interpersonal.

Son muchos los autores que explican la atracción interpersonal y la cohesión grupal a partir de la interdependencia o la autovalidación. Pero los que lo formulan de forma más explícita son Lott y Lott (1965), ya que identifican de forma manifiesta la cohesión grupal con la atracción entre los miembros.

La postura de Hogg (1987; 1990; 1992) es diametralmente opuesta a la mantenida por el modelo de la cohesión grupal. De hecho, Hogg nos recuerda que la interdependencia no siempre conlleva efectos positivos para la cohesión y formación de los grupos. En ocasiones, la interdependencia puede producir algún grado de conflicto entre las partes. Basándose en la teoría de Turner (1981; 1990), sostiene que la autocategorización sería el proceso responsable de la formación del grupo y no la atracción interpersonal. Según Hogg (1987), habría dos formas de atracción:

a. La atracción interpersonal que se establece entre los individuos sobre la base de su pertenencia categorial común y se relaciona con la pertenencia al grupo (atracción intragrupal o atracción social).

b. Y la atracción interpersonal que se basa en la atracción a partir de las características idiosincráticas de la personalidad del individuo (atracción personal).

Aquellas variables que tienen una incidencia en la atracción interpersonal influirían en la formación del grupo, según Hogg (1987), sólo a través de la mediación de la identificación social. La cohesión grupal vendría dada por la atracción intragrupal, aunque ello no excluiría que la atracción interpersonal entre los miembros del grupo, en determinados casos, aumentara la cohesión grupal, ya que la relación entre la identificación psicosocial y la atracción personal puede darse siguiendo diferentes pautas no excluyentes:

1. En primer lugar, cuando los individuos se sienten que comparten una misma identidad social puede originar una serie de variables (p. ej.: proximidad, cooperación, etc.) que aumente la atracción interpersonal.

2. En segundo lugar, las variables que aumentan la atracción interpersonal pueden aumentar, también, la identificación grupal.

3. En tercer lugar, al funcionar juntos el proceso de categorización y el proceso de comparación social, puede hacer que la representación estereotipada de sí mismo y de otros miembros del endogrupo aumente la percepción de semejanza entre ellos y haga que aumente la atracción interpersonal. Además, el deseo por mantener una autoestima positiva a través de la identidad social positiva hace que las características endogrupales estereotipadas sean valoradas positivamente, por lo que los miembros del grupo se sienten atraídos y surge la atracción interpersonal.

El modelo de Hogg (1987; 1990; 1992) supera al modelo de la cohesión social al proporcionar una teoría que puede ser aplicada no sólo a los grupos pequeños interactivos cara-a-cara, sino también a grupos muchos más amplios. La investigación que se está llevando a cabo por parte de Hogg apoya sus planteamientos al incidir en la diferenciación ente la atracción intragrupal-cohesión grupal y la atracción interpersonal.

www.cliqueapostilas.com.br

¿Qué dice la psicología social de la atracción interpersonal?
La temática de la atracción interpersonal suele introducirse a los alumnos de psicología en los capítulos de la asignatura de Psicología Social que tratan de las relaciones íntimas (Canto, 1997). Ha sido muy frecuente comprobar cómo los psicólogos sociales dedicaban muchas páginas para explicar la atracción interpersonal y muchas menos para explicar el amor. Es más, se asumía que el amor podría ser analizado comprendiendo los factores determinantes de la atracción, cuando de hecho son fenómenos sustancialmente diferentes, aunque estrechamente relacionados. En muchos casos es muy posible encontrar atracción sin amor, pero es muy improbable que una persona sienta amor por otra sin que sienta un mínimo de atracción.

Pero, ¿cuáles son los factores que determinan la atracción interpersonal? ¿Cuáles son los factores que algunos psicólogos de los grupos han considerado determinantes de la atracción interpersonal y de la cohesión grupal, ya que básicamente los han considerado como sinónimos? Los factores han sido los siguientes (Canto, 1997):

a) **Proximidad**. Sólo pueden interactuar las personas que están próximas entre sí. La proximidad proporciona la oportunidad de interaccionar, de contacto inicial. Una vez que las personas ya están próximas y entran en contacto, otros factores intervienen para decidir el curso de la relación. De hecho, se puede constatar fácilmente que las personas casi siempre tienen sus amigos entre gente que vive próxima a ellos, ya que una distancia excesiva dificultaría la posibilidad de que las personas se atrajesen. En la actualidad, el avance de la tecnología posibilita el contacto entre personas que están muy lejos a través de Internet. La proximidad, al posibilitar la interacción, no sólo puede hacer que se compartan recompensas y gratificaciones, sino que también puede producir conflictos y antipatías entre las personas que interactúan. El efecto de la cercanía física como inductor de atracción interpersonal sólo se produciría en el caso en que los individuos cumplen otras condiciones previas, como sería las del atractivo personal, semejanza de actitudes y posición social compatible.

b) **Atractivo físico**. Si existe un factor desencadenante de la interacción es el atractivo físico. Una vez que las personas están próximas, pueden contemplarse y admirarse. Un buen atractivo físico se constituye prácticamente en el único factor que motiva las elecciones recíprocas de jóvenes parejas al conocerse. Gustan más las personas que poseen atractivo físico que las que no la poseen. Además, se suele considerar que las personas con atractivo físico pueden encontrar más fácilmente trabajo, se casan con más facilidad y son más felices.

c) **Similitud**. A los seres humanos les gustan aquellos que se les asemejan. Si todo cuanto sabemos de una persona son sus opiniones sobre diversos temas, cuanto más semejantes sean sus opiniones a las nuestras, más atractivo nos resultará. De forma más precisa, lo importante no es el número de ideas compartidas, sino su proporción.

d) **Complementariedad de necesidades**. Se ha supuesto que las personas tienden a elegir a personas con necesidades y características complementarias a las suyas. Que se buscara a personas complementarias no contradiría el planteamiento de atracción por similitud, ya que la complementariedad sería en necesidades opuestas y no en opiniones y actitudes. Las investigaciones no han demostrado el efecto de la complementariedad de necesidades en la atracción de forma exhaustiva (Myers, 1991).

e) **Reciprocidad**. Apreciamos a quienes nos aprecian. Nos atraen a los que les atraemos. Ser querido por alguien aumenta la posibilidad de que le queramos. Incluso se quiere y se aprecia más a quien al principio no nos estimaba y poco a poco nos ha ido apreciando.

La cohesión desde la psicología del deporte

Los psicólogos deportivos conocen ampliamente los efectos producidos por la cohesión en los grupos sociales. No es ninguna novedad saber, en términos generales, que en los grupos con elevada cohesión se da una mayor comunicación entre sus miembros, la pauta de interacción y su contenido tienen una orientación más positiva, aumenta la presión sobre los miembros del grupo y aumenta su eficacia y la satisfacción de los miembros de grupo (Shaw, 1981). La aportación de la psicología del deporte queda reflejada en las concreciones y matizaciones que conlleva la práctica deportiva, con sus características y peculiaridades. Los grupos deportivos poseen una serie de rasgos, derivados de su continua exigencia de resultados en base a la competición deportiva y del tipo de deporte practicado, que enriquecen los conocimientos desarrollados para comprender el concepto de cohesión grupal.

Carron (1982; 1988; 1991) nos recuerda que el término *cohesión* proviene del vocablo latino *cohaesus*, que significa *adherirse, estar juntos*. Para Carron (1982) la cohesión podría entenderse como "un proceso dinámico que se refleja en la tendencia grupal de mantenerse juntos y permanecer unidos en la persecución de sus metas y objetivos" (p. 124). La definición proporcionada por Carron recogía en esencia los rasgos destacados por la definición proporcionada por Festinger, Schachter y Back (1950), que concebían a la cohesión como "el campo de fuerzas que actúa sobre los miembros de un grupo para que permanezcan en él" (p. 164). La influencia de la definición de estos psicólogos sociales fue notable en la psicología de los grupos y en la psicología del deporte. La permanencia en el grupo se concibió desde la década de los 50 motivada por dos tipos de fuerzas que actuaban de forma conjunta sobre el grupo y sus miembros: **la atractividad del grupo** (esto es, el deseo individual de

www.cliqueapostilas.com.br

interacciones interpersonales con otros miembros del grupo y su afán por estar implicados en actividades grupales) y **el control de recursos** (que hace referencia a las ventajas que cada miembro puede obtener de su integración en el grupo).

Han sido muchas las definiciones de cohesión que tuvieron lugar entre 1950 y 1970 (Weinberg y Gould, 1996). Todas ellas tenían como eje común que resaltaban las dos dimensiones básicas que conforman la cohesión en los grupos. Estas son:

a. **La cohesión de tarea**. Refleja el grado con el que los miembros del grupo trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. Por ejemplo, un equipo de fútbol puede tener como objetivo compartido por toda la plantilla ganar la copa de Europa, mientras otro equipo tiene como objetivo permanecer en primera división. Ahora bien, para ello es necesario el esfuerzo coordinado y un trabajo en equipo para alcanzar la meta compartida por todos. A medida que más aceptan los miembros del equipo ese propósito, mayor será la cohesión de tarea de ese equipo.

b. Y, por otro lado, **la cohesión social**, que refleja el grado en el que los miembros de un equipo sienten simpatías mutuas y disfrutan del compañerismo del grupo. Como ya hemos constatado, muchos psicólogos sociales (p. ej. Lott y Lott, 1965) identificaron la cohesión social con la atracción interpersonal sin más.

La definición de cohesión proporcionada por Carron (1982) refleja el componente social y el componente de tarea de la cohesión grupal. Esta distinción es importante desde el punto de vista conceptual, ya que han existido autores e investigaciones que han tratado la parte por el todo (p. ej.: la cohesión social sin la cohesión de tarea), por lo que la conclusión de los resultados obtenidos son confusos e imprecisos. Y ello debe resolverse en cuanto que la cohesión grupal ha sido percibida como una variable clave que tiene una incidencia directa sobre el rendimiento y la eficacia de los grupos deportivos. No podemos olvidar que tales grupos son grupos orientados hacia la tarea, a los que se les exige, en función del nivel de competición en el que se hallan, un alto grado de éxitos y triunfos, que no depende tan sólo de su rendimiento sino también del rendimiento de los contrarios.

Medición de la cohesión

Un buen método para comprender el concepto de cohesión es observar cómo ha sido operacionalizada y medida por los distintos autores en sus respectivas investigaciones. Al fin y al cabo, las medidas sirven, entre otras cosas, para dar significados precisos a los constructos mostrando cómo se manifiestan en la vida cotidiana. Carron (1988) resume las distintas aproximaciones al concepto de cohesión, tal y como han quedado reflejadas en las otras tantas formas de operacionalizarlos en las investigaciones (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Aproximaciones utilizadas para la evaluación de la cohesión en grupos sociales
Fuente: Adaptado de Carron (1988; p. 155).

Categoría general	Ejemplos	Referencias
Atracción interpersonal	La presencia de amigos La ausencia de cliques El número de elecciones sociométricas recíprocas	Dimock (1941) Lenck (1969) Deep y cols. (1967)
Atracciones individuales al Grupo	Atracción al grupo como un todo Sentido de pertenencia al grupo Valor de ser miembro del grupo Actividades sociales con el grupo	Bovard (1951) Indik (1965) Schachter (1951) Horsfall y Anderson (1951)
Compromiso con el grupo	Deseo de mantener el grupo Resistencia a cambiar de grupo	Schachter (1951) Seashore (1954)
Similaridad con otros miembros	Similaridad de percepciones interpersonales Similaridad de intereses en la tarea del grupo	Fiedler y cols. (1952) Smith (1968)

www.cliqueapostilas.com.br

Estas son las distintas aproximaciones:

a. En primer lugar, hay un buen número de investigaciones que ha operacionalizado la cohesión grupal como si fuera atracción interpersonal entre los miembros del grupo.

b. En segundo lugar, ha existido otra aproximación que ha operacionalizado la cohesión grupal evaluando el nivel de atracción que los miembros sienten por el grupo.

c. En tercer lugar, se ha operacionalizado la cohesión grupal evaluando el nivel de compromiso con el grupo.

d. Y, en cuarto lugar, se ha evaluado como el nivel de similaridad en características sociopersonales. Si los miembros del grupo se perciben como similares en actitudes, personalidad, etc., entonces habría cohesión grupal.

La confusión conceptual queda patente en estas formas de medir la cohesión grupal. Esta va mucho más allá de la atracción interpersonal entre sus miembros (Hogg, 1992), y posee una doble dimensionalidad (cohesión de la tarea y cohesión social) que debe ser recogida conceptual y operacionalmente. Estas diferencias de medición han hecho que bajo un mismo término conceptual se abarquen realidades psicosociales diferentes, con lo que la obtención de resultados concluyentes ha sido mucho más difícil. La precisión conceptual debe ir acompañada por una precisión en la medición.

Se han utilizado dos tipos de instrumentos para medir la cohesión grupal (Weinberg y Gould, 1996): los cuestionarios y los sociogramas. Dentro de la categoría de cuestionarios, se han utilizado principalmente los siguientes:

- *Cuestionario de Cohesión en el Deporte* (Martens, Landers y Loy, 1972). Compuesto por 7 ítems referidos tan sólo a la cohesión social. No ha sido objeto de las pruebas paramétricas pertinentes. Mide la atracción instrumental y las estimaciones directas de proximidad o atracción hacía el grupo.

- *Instrumento Multidimensional de Cohesión en el Deporte* (Yukelson, Weinberg y Jackson, 1984). Cuestionario compuesto por 22 ítems, que incluyen cuatro dimensiones generales de la cohesión grupal: atracción hacia el grupo, unidad de propósitos, calidad de trabajo de equipo y valoración de papeles. La primera dimensión refleja la cohesión social y las tres restantes la cohesión de tarea.

- *Cuestionario del Ambiente de Grupo* (Widmeyer, Brawley y Carron, 1985). Consta de 30 ítems. Parte de un modelo conceptual desarrollado (Brawley, Carron y Widmeyer, 1987; Carron, Widmeyer y Brawley, 1985) y ha sido objeto de pruebas paramétricas pertinentes, obteniéndose resultados satisfactorios. El modelo presenta dos categorías: la percepción que un miembro tiene sobre el grupo como totalidad (*integración de grupo*) y la atracción personal de un miembro hacia el grupo (*atracción individual hacia el grupo*). Consta de cuatro escalas: subescala de atracción hacia el grupo-tarea, subescala de atracción hacia el grupo social, subescala de integración-grupal y subescala de integración grupal-social.

Widmeyer y Gould (1996) advierten que los cuestionarios utilizados para medir la cohesión grupal no muestran el modo en que las personas concretas se relacionan entre sí. Para ello se pueden utilizar los sociogramas, con los que se medirían la cohesión y al mismo tiempo se pone de manifiesto la afiliación y la atracción entre los integrantes del grupo.

Otra medida de la cohesión: los sociogramas conductuales y el análisis multivariante

En este epígrafe, vamos a considerar la posibilidad de estimar la cohesión a partir de un registro observacional. Con este tipo de registro, además de poder construir un sociograma, nos va a permitir estimar la cohesión utilizando para ello técnicas de análisis multivariante. Las técnicas multivariantes consideradas serán: el escalamiento multidimensional y el análisis de correspondencias. Comenzaremos con el Escalamiento multidimensional.

Las primeras mediciones de cohesión parten de Festinger y cols. (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, 1982; Festinger y cols., 1950; Golembiewski, 1962; Hare, 1962; Reymond-Rivie, 1961). 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*.

Uno de los intentos por mejorar los indicadores de cohesión parte del concepto de proximidad social

www.cliqueapostilas.com.br

cuando éste trata de medir interacción social, de acuerdo con Sorokin (1927), Bogardus (1925, 1933) y Alba (1975). Para Sorokin, la distancia entre dos sujetos depende de la distancia de ambos con un tercero, respecto de algún criterio común. Para Bogardus la existencia de un tercer sujeto no influye en la distancia entre dos cualesquiera. Alba 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 neutra)

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, 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 como más importantes dos: 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 sumnistrar 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).

El modelo de la identidad social intenta paliar estas limitaciones -aunque a un nivel más general y complejo- desde los modelos de representación social de los que quizás el más completo sea el Modelo de Relaciones Sociales (Warner, Kenney y Soto, 1979; Mallow y Kenney, 1986; Izerbyt, Leyens y Dupont, 1988). Estos modelos se apoyan en una recogida de datos exhaustiva, que comprende variables de tipo sociocognitivo, intragrupal (de la que una es la cohesión) e interpersonal. A diferencia de los modelos sociométricos, los resultados normalmente hacen referencia a la influencia de dichas variables en la caracterización de un grupo, y, esencialmente, en su interrelación (Ayestarán y col, 1986).

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 es una técnica de análisis de datos, los cuales tienen 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 separa (o une) extraeremos conclusiones acerca de la disimilaridad (o similaridad) entre ellos

b. por otro lado, las dimensiones que definen el espacio de representación, pues puede inferirse bajo que 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

www.cliqueapostilas.com.br

ALSCAL (Takane, Young y Leeuw, 1977) implementado en SPSS.

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. Como veremos en el siguiente capítulo sobre liderazgo, en el cual se hace una propuesta similar. 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 en consideración el trabajo de Vos y Brinkman (1974, cf. Chappuis y Thomas, 1988) afirman que la relación establecida por los jugadores en el juego 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 proviene tan sólo de la integración de las fuerzas técnicas y físicas; depende 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 ha realizado algún trabajo (Castellano, 2000a, 2000b)- 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.

PRIMERA SESIÓN: Partido Francia – Brasil.

	3	4	6	7	8	9	10	14	15	16	17	18	19	21	T
3		2	8	1	6	1	13	1	0	0	7	0	1	1	**41**
4	1		0	1	0	0	3	0	0	0	1	0	0	3	**9**
6	5	0		4	1	3	7	0	1	0	3	1	4	1	**30**
7	3	1	9		6	3	9	3	4	1	3	1	4	0	**47**
8	4	0	1	5		3	3	0	2	2	1	2	3	0	**26**
9	0	0	4	1	0		2	0	0	0	1	0	1	0	**9**
10	12	1	7	8	1	1		1	2	0	2	1	4	2	**42**
14	0	0	3	4	0	0	1		3	0	0	0	0	1	**12**
15	0	0	1	5	0	3	4	1		0	0	2	8	0	**24**
16	4	0	0	0	2	0	2	1	0		4	1	1	4	**19**
17	4	0	3	5	3	1	5	1	0	1		0	4	0	**27**
18	1	1	2	4	1	2	1	0	0	0	1		2	2	**17**
19	1	0	9	5	1	2	1	0	7	0	1	1		0	**28**
21	0	3	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0		**8**
T	**35**	**8**	**47**	**43**	**21**	**19**	**52**	**12**	**19**	**4**	**24**	**9**	**32**	**14**	**339**

Tabla 1. Frecuencias de transmisiones del balón realizadas por cada uno de los jugadores de Francia en el partido disputado contra Brasil.

SEGUNDA SESIÓN: Partido Francia – Italia.

	3	5	6	7	8	9	10	12	15	16	17	19	20	T
3		1	1	8	7	2	12	0	1	2	5	0	0	**39**
5	3		7	12	4	1	7	1	1	3	4	1	0	**44**
6	2	2		8	2	3	9	1	3	0	3	5	3	**41**
7	3	10	9		8	5	17	2	5	0	6	3	0	**68**
8	4	4	3	7		1	4	0	4	3	5	2	1	**38**
9	1	0	3	2	1		3	0	1	0	1	1	0	**13**
10	10	3	9	6	0	2		5	8	1	4	8	0	**56**
12	0	0	3	0	0	0	1		0	0	0	0	0	**4**
15	0	3	2	7	1	2	6	3		6	4	6	1	**41**
16	0	3	3	2	2	1	2	1	3		1	1	1	**20**
17	6	1	7	11	3	4	5	0	4	0		3	1	**45**
19	0	6	5	4	0	3	1	0	4	0	1		0	**24**
20	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0		**5**
T	**30**	**33**	**53**	**68**	**28**	**24**	**67**	**13**	**35**	**15**	**35**	**30**	**7**	**438**

www.cliqueapostilas.com.br

Tabla 2. Frecuencias de transmisiones del balón realizadas por cada uno de los jugadores de Francia en el partido disputado contra Italia.

Hemos construido una matriz de interacciones (pases realizados por los jugadores) de dos partidos jugados por Francia en el mundial de 1998. La Tabla 1 pertenece al encuentro Francia-Brasil y la Tabla 2 al partido Francia-Italia. La matriz de interacción consideramos que son medidas de proximidad.

Con esta consideración realizamos el análisis. La opción de Escalamiento Multidimensional la encontraremos en el menú de *STATISTICS*, en la opción de *SCALE* en *MULTIDIMENSIONAL SCALING*. Las opciones escogidas para realizar el análisis son:

1. **Distancias (*Date are distances)***

1.1. ***Square asymmetric***. En esta opción filas y columnas representan los mismos sujetos, pero los valores por encima y por debajo de la diagonal no son iguales (p.e. el jugador nº 3 le pasa al nº 6 8 veces el balón, pero el nº 6 le pasa al nº 3 en 5 ocasiones).

2. ***Model***

2.1. Level of measurement: ***Ordinal.*** Permite hacer un escalamiento no métrico

2.2. Conditionality: ***Matrix***. La comparación es válida para todos los elementos de la matriz de entrada.

2.3. Dimensions: Minimun 2 y Maximun 2

3. *Scaling Model:* ***Euclidean Model***

Options

3.1. Display: **Todas**
3.2. S-stress convergence=.001
3.3. Minimun s-stress value=.005
3.4. Maximun iterationes= 30

De los resultados obtenidos tendremos en cuenta los siguientes indicadores:

1. ***S-stress de Young***: es un índice de la bondad de ajuste, oscila entre 0 (ajuste perfecto) y 1 (ajuste nulo). Se calcula de forma iterativa hasta que se produce que el ajuste se sitúa por debajo del valor especificado en *Options* (en nuestro .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* 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.

Partido	Resultado	Nº Interacciones	S-stress primera Interacción	S-stress última Interacción	Stress	RSQ
Francia-Brasil	3-0	7	.60626	.50304	.37065	.35594
Francia-Italia	0-0	5	.42586	.36278	.33926	.56147

Podemos considerar como indicadores de cohesión:

1. ***Stress***, cuanto más se aproxime a cero, esto es, cuanto más pequeño sea, mejor cohesión.

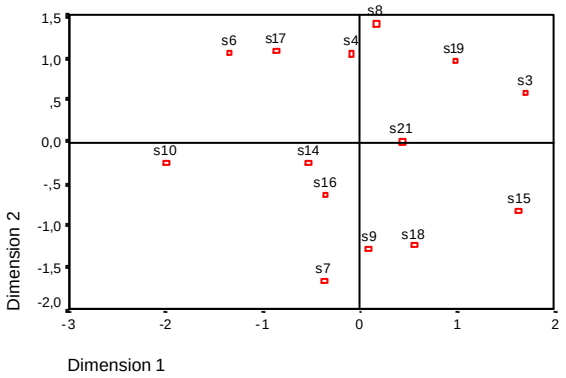
2. ***RSQ***, cuanto mayor sea mayor implica una mayor proporción de la varianza explicada y un mayor indicador de cohesión grupal.

Teniendo en cuenta estas dos indicaciones para una correcta interpretación de los resultados de la cohesión, el mejor indicador de la cohesión es ***RSQ*** en el partido donde Francia presenta una mejor cohesión es en el partido contra Italia. Este partido es de empate y se resuelve en la tanda de *penaltys*.

A continuación figuran los denominados mapas perceptuales, en las 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.

Derived Stimulus Configuration

Euclidean distance model



www.cliqueapostilas.com.br

La segunda de las técnicas multivariantes consideradas es el análisis de correspondencias. Esta técnica posee dos procedimientos de cálculo: el análisis de correspondencias simples (*ANACOR*) y el análisis de correspondencias múltiples (*HOMALS*). Para este ejemplo hemos utilizado en el SPSS el procedimiento *ANACOR*. Teniendo como fichero activo cualquiera de las dos matrices y utilizando la siguiente sintaxis:

```
ANACOR TABLE=ALL(13,13)
  /NORMALIZATION=PRINCIPAL
  /PRINT=PROF
  /PLOT=ROW(13) COL(13).
```

El significado de las opciones especificadas figura a continuación.

1. ***TABLE*** Permite especificar la tabla que se va a analizar

1.1. ***ALL(nf, nc)***. Indica que los datos en el fichero activo corresponden al contenido de las celdas de la tablas (las variables del fichero activo serán las columnas de la tabla y los casos, las filas) ***nf***, indica el número de filas y ***nc***, el número de columnas. En el caso de Francia-Brasil [ALL(14,14)]pero en el caso de Francia-Italia [ALL(13,13)]

2. ***NORMALIZATION***, permite especificar el método de normalización para el cálculo de las puntuaciones factoriales

2.1. ***PRINCIPAL*** Las distancias entre los puntos fila y los puntos columnas son aproximaciones de las distancias chi-cuadrado.

3. ***PRINT***, permite controlar la salida de los resultados asociados al análisis

3.1. ***PROF***, abreviatura de ***PROFILES***, imprime las tablas de perfiles fila y perfiles columnas.

4. ***PLOT***, PERMITE controlar la salida de los gráficos asociados al análisis

4.1. ***ROWS(n)***, gráficos de las puntuaciones factoriales de las filas sobre cada par de ejes.

4.2. ***COLUMNS(n)***, gráficos de las puntuaciones factoriales de las columnas sobre cada par de ejes. En el caso de Francia-Brasil [PLOT=ROW(13) COL(13)]y en el caso de Francia-Italia [PLOT=ROW(14) COL(14)].

De los resultados obtenidos tendremos en cuenta los siguientes indicadores:

Partido	Resultado	*Inertia* Total
Francia-Brasil	3-0	1,11870
Francia-Italia	0-0	0,56296

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 inercia cuando están lejos del centroide. Las filas con masa grande influyen en la inercia 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 consideralas 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.

www.cliqueapostilas.com.br

Podemos considerar como indicadores de cohesión:

1. ***INERTIA TOTAL***, cuanto más se aproxime a cero, esto es, cuanto más pequeño sea, mejor cohesión.
2. ***PERFILES DE FILA*** y/o ***COLUMNA*** determinan la aportación de cada jugador a la INERCIA TOTAL, y por tanto a la cohesión (Montiel y Rivas, 1997).

En este ejemplo tanto los resultados del Escalamiento Multidimensional como los estimados con el Análisis de Correspondencias (con el procedimiento NACOR) encuentran resultados similares[18].

La cohesión grupal aplicada a grupos deportivos: el modelo de Carron (1982)

La aportación de Carron a la temática de la cohesión grupal no queda reducida tan sólo a una delimitación conceptual y al desarrollo de medidas, sino también a la aportación de un modelo conceptual que precisa el fenómeno de la cohesión grupal. En su modelo, Carron (1982) propone cuatro antecedentes que afectan al desarrollo de la cohesión grupal en el ámbito del deporte y el ejercicio físico (**véase figura 1**).

1. **Los factores ambientales o situacionales**. Son los factores más generales que contribuyen a la cohesión grupal. Carron cita las responsabilidades de contrato (que obligan a permanecer en un equipo), las presiones normativas, la orientación de la organización, los factores geográficos y el tamaño del grupo.

2. **Los factores personales**. Son las características de los miembros del grupo. Se ha destacado la similitud en atributos personales de los miembros y en percepciones compatibles (actitudes, creencias y motivos), el sexo de los participantes, la satisfacción individual, etc.

Los factores de liderazgo. Carron destaca la conducta del líder, el estilo de decisión, las relaciones entre el líder y los miembros del grupo, etc. El análisis de la interrelación entre el líder y los subordinados, la cohesión y el rendimiento grupal es compleja. Como ejemplo, Carron (1988) señala que un grupo en rebelión contra el líder puede estar muy cohesionado,

[18] Los resultados encontrados en este ejemplo están en la misma línea de lo señalado por Castellano (2000) aunque existen diferencias. Estas diferencias podrían ser debidas, como una mera hipótesis de futuras investigaciones, a que estimamos diferentes tipos de cohesión (de tarea y grupa).

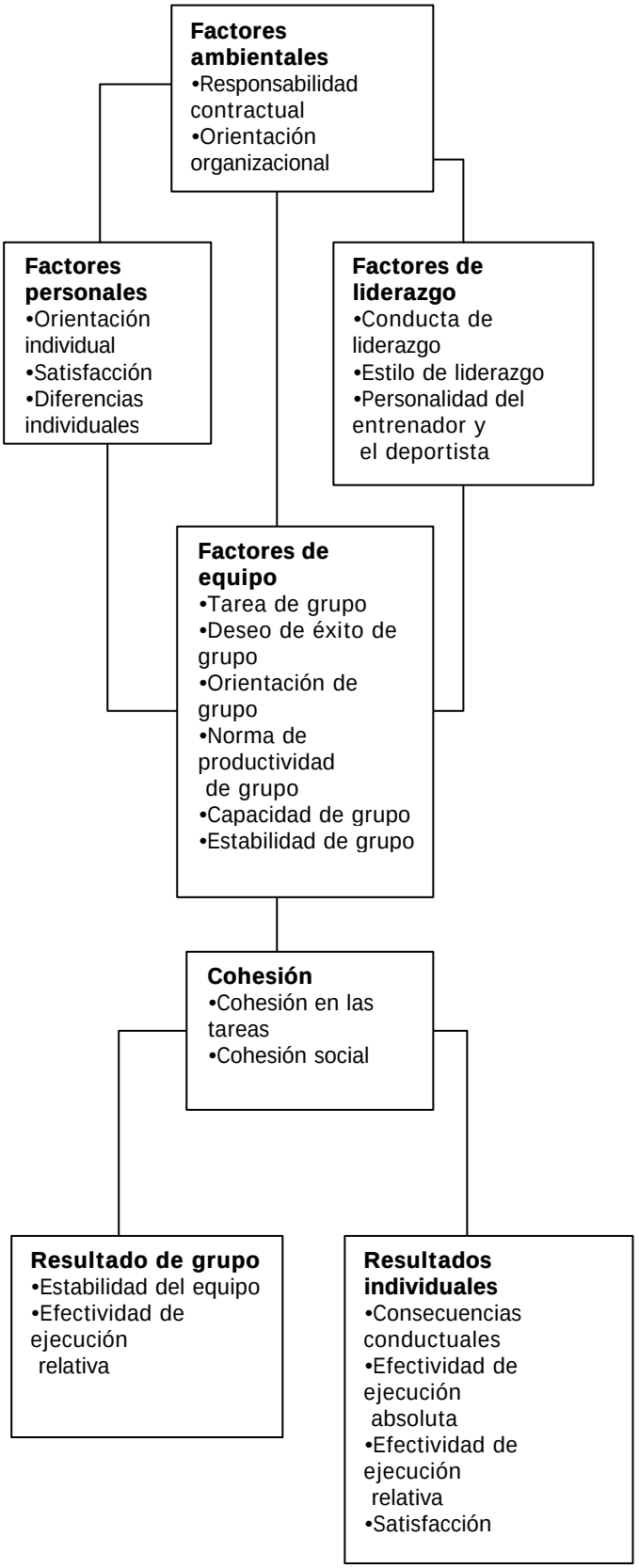


Figura 1. Modelo conceptual de Carron para la cohesión de equipos deportivos.
Fuente: Weinberg y Gould (1996; p. 209), adaptado de Carron (198).

www.cliqueapostilas.com.br

pero rendiría poco si así se opone a la organización contra la que se rebela. En grupos orientados hacia la tarea, como los grupos deportivos, las conductas del líder dirigidas hacia la complementación de la tarea son muy importantes. De hecho, la clasificación de las metas del grupo y el desarrollo de estrategias pertinentes pueden ser utilizados con el propósito de producir una mayor cohesión, si se asegura de esta forma un mayor y mejor rendimiento.

3. **Los factores ambientales o situacionales**. Son los factores más generales que contribuyen a la cohesión grupal. Carron cita las responsabilidades de contrato (que obligan a permanecer en un equipo), las presiones normativas, la orientación de la organización, los factores geográficos y el tamaño del grupo.

4. **Los factores personales**. Son las características de los miembros del grupo. Se ha destacado la similitud en atributos personales de los miembros y en percepciones compatibles (actitudes, creencias y motivos), el sexo de los participantes, la satisfacción individual, etc.

5. **Los factores de liderazgo**. Carron destaca la conducta del líder, el estilo de decisión, las relaciones entre el líder y los miembros del grupo, etc. El análisis de la interrelación entre el líder y los subordinados, la cohesión y el rendimiento grupal es compleja. Como ejemplo, Carron (1988) señala que un grupo en rebelión contra el líder puede estar muy cohesionado, pero rendiría poco si así se opone a la organización contra la que se rebela. En grupos orientados hacia la tarea, como los grupos deportivos, las conductas del líder dirigidas hacia la complementación de la tarea son muy importantes. De hecho, la clasificación de las metas del grupo y el desarrollo de estrategias pertinentes pueden ser utilizados con el propósito de producir una mayor cohesión, si se asegura de esta forma un mayor y mejor rendimiento.

6. **Los factores de equipo**. El modelo de Carron distingue entre los factores de equipo y las características de la tarea de grupo (deportes individuales versus de equipo), normas de productividad de grupo, deseo de éxito del grupo y estabilidad del equipo. La cohesión es más importante en los grupos cooperativos, en los que la coordinación es primordial (p. ej. el baloncesto). La mejora y consolidación de la estructura grupal, la optimización de la comunicación, la estabilidad en los roles, etc., son todos factores de la dinámica grupal que inciden de forma directa en la cohesión grupal.

La cohesión grupal y su incidencia en el rendimiento de los equipos deportivos

El modelo de Carron (1982) especificaba los antecedentes de la cohesión grupal. Una de las principales consecuencias estimadas de la cohesión grupal ha sido sobre el rendimiento del grupo. A los psicólogos, deportistas y entrenadores les ha interesado mucho esta relación. A primera vista, se podría suponer que cuanto mayor fuese el nivel de cohesión de un equipo, mayor sería su éxito. Los resultados de las investigaciones al respecto no han establecido esta relación de forma tan clara, ya que hay muchos resultados contradictorios. Stogdill (1972) revisó 34 estudios y encontró que la cohesión tiene una correlación positiva en 12 estudios con el rendimiento, una correlación negativa en 11 estudios y sin relación con el rendimiento en 11 estudios.

Carron (1982) realizó una revisión sobre la relación entre cohesión grupal y el rendimiento de los equipos deportivos y precisó que tal relación depende de tres tipos de factores, como son: *el tipo de medición*, *las exigencias de la tarea* y *la dirección de causalidad*.

Como ya hemos precisado, en el concepto de cohesión grupal hay que distinguir dos dimensiones: la dimensión de tarea y la dimensión social. En función de la dimensión que fuese objeto de medida, se obtendría un determinado tipo de relación entre la cohesión grupal y el rendimiento. La inmensa mayoría de estudios que hablaban de una relación negativa entre cohesión y rendimiento utilizaban como medida de cohesión medidas de atracción interpersonal. Básicamente, los resultados señalaban que los equipos con un alto nivel de atracción interpersonal tenían más probabilidades de fracasar.

En las investigaciones en las que se evaluaban las dos dimensiones de la cohesión grupal se observaban resultados contradictorios. La relación entre la cohesión de tarea y el rendimiento era positiva, mientras que era negativa cuando se utilizaban medidas de atracción interpersonal (Widmeyer y Martens, 1978). Hasta mediados de los años 80 los investigadores solían utilizar como medida de cohesión grupal tan sólo la que hacía referencia a la cohesión social, por lo que se explicaría la falta de consistencia en los resultados. De hecho, la relación entre la cohesión de tarea con el rendimiento grupal es positiva, pero no ocurre lo mismo con la cohesión social entendida como atracción interpersonal.

El efecto de la cohesión grupal sobre el rendimiento de los equipos deportivos también está en función del tipo de tarea exigida por el deporte en cuestión (Carron, 1982; 1988). A grandes rasgos se

www.cliqueapostilas.com.br

pueden distinguir tres tipos de deportes (Weinberg y Gould, 1996):

a. **Los deportes interactivos**. Estos deportes requieren que los miembros de los equipos trabajen conjuntamente y de forma coordinada (p. ej., el baloncesto, el fútbol, etc..).

b. **Los deportes de acción paralela** (como el esquí, el golf, etc.), que necesitan muy poca o ninguna interacción entre sus miembros. Formarían equipos de colaboración.

c. Y **los deportes con equipos de colaboración e interacción combinados** (como, p. ej., el remo, el béisbol y el atletismo en pista), que son a la vez deportes interactivos (p. ej. una carrera de relevos) y de acción paralela.

Cuando se hallaba relaciones positivas entre la cohesión grupal y el rendimiento se daba principalmente el los deportes de equipos interactivos (Gruber y Gray, 1982; Ball y Carron, 1976). En los otros tipos de deportes no hace falta tal grado de cohesión entre los atletas, sino que compitan al máximo rendimiento. En los deportes con equipos interactivos hace falta un mínimo de cohesión social entre sus miembros para que puedan desarrollar bien su trabajo de equipo. Pero lo que es más importante es que, independientemente de su cohesión social, muestren un grado elevado de cohesión de tarea.

Carron (1982) también analiza la relación circular entre la cohesión grupal y el rendimiento en los equipos deportivos. Mantiene que el éxito en la ejecución tendría como efecto un aumento de la cohesión que, a su vez, podría provocar un incremento en rendimiento (Landen, Wilkinson, Hatfield y Barber, 1982; Nixon, 1977; Carron y Ball, 1977).

¿Qué se puede hacer para potenciar la cohesión grupal en los equipos deportivos?

A los psicólogos deportivos se les puede exigir como demanda profesional la potenciación y optimización de la cohesión grupal de un equipo determinado para mejorar el rendimiento y obtener más éxito en la competición. El psicólogo deportivo deberá explicar al entrenador y a la dirección la realidad dinámica del grupo y hacerles comprender mínimamente cómo hay toda una serie de variables y procesos que afectan (y a los que también afecta) la cohesión grupal. Un equipo cohesionado puede hacer que sus miembros se muestren más satisfechos (Carron y Chelladurai, 1982) y que capten con mayor agrado las normas del grupo, ya que la cohesión y la conformidad correlacionan positivamente. Además, si los miembros del equipo estiman que pueden participar en los objetivos del grupo, muestran mayores niveles de cohesión y satisfacción (Brawley, Carron y Widmeyer, 1993).

El hecho es que la cohesión grupal es un estado anhelado por los entrenadores y psicólogos deportivos, ya que, aunque no siempre potencia y mejora el rendimiento, puede provocar un entorno positivo que potencia interacciones provechosas para el equipo. Por todo ello, tal como lo recogen Weinberg y Gould (1996), se han recomendado una serie de pautas para desarrollar la cohesión del equipo (Anshel, 1990; Carron, 1984; Yukelson, 1984) y vencer las barreras a la cohesión grupal (**véase cuadro 2**).

Cuadro 2. Barreras a la cohesión grupal. Fuente: Weinberg y Gould (1996; p. 221)

- ✓ Una incompatibilidad de personalidad dentro del grupo.
- ✓ Un conflicto entre el rol social y de tarea entre los miembros del grupo.
- ✓ Una ruptura de la comunicación entre los miembros del grupo o entre éstos y el líder.
- ✓ La lucha de uno o más integrantes del grupo para conseguir el poder.
- ✓ Rotación y movilidad frecuentes de los miembros del grupo.

El grupo deportivo necesita para ser eficaz y desarrollar altas cotas de cohesión una buena comunicación en el seno del mismo. De hecho, los aumentos en el nivel de comunicación mantienen una relación circular con el incremento de la cohesión grupal (Carron, 1993). Al elevarse la comunicación se desarrolla la cohesión. Como consecuencia, los individuos del grupo se muestran más comunicativos entre sí aumentando la cohesión nuevamente. Los entrenadores deben mantener con los miembros del equipo un tipo de comunicación que ha de ser sincera y efectiva. Esta es una vía adecuada para potenciar la cohesión grupal. Para ello, los entrenadores pueden practicar una serie de estrategias necesarias para ese fin (Weinberg y Gould, 1996). Estas son:

a. Deben explicar lo más claro que sea posible los roles encargados a sus jugadores y la complementariedad entre los mismos. Los entrenadores deben hacer ver a sus jugadores la importancia de todo y cada uno de los roles del equipo y la aportación que hace cada individuo al equipo.

b. Hay deportes en los que hay dentro del equipo subunidades (por ejemplo, en el fútbol se puede diferenciar entre los defensas y los delanteros). A este respecto los entrenadores han de desarrollar el sentimiento de orgullo dentro de cada una de las

www.cliqueapostilas.com.br

subunidades. Todas son indispensables para el buen funcionamiento del equipo.

c. Establecer objetivos de equipo estimulantes, ya que así se consigue una norma o estándar elevado de productividad, aumentando el rendimiento y haciendo más factibles las victorias.

d. Estimular la identidad del equipo como una entidad diferente del resto de los equipos.

e. Evitar la formación de pandillas y subgrupos. En muchos casos las pandillas surgen cuando hay un descontento en el grupo. Los entrenadores deben determinar con toda la rapidez que sea posible las causas de la formación de las pandillas y hacer todo lo posible para disolverlas.

f. Los entrenadores deben evitar la rotación excesiva, ya que dificulta la compenetración entre los miembros del equipo.

g. Celebrar reuniones periódicas entre los jugadores para resolver los conflictos que tuvieren lugar de forma sincera e inmediata.

h. El entrenador debe permanecer en contacto con el ambiente del equipo y con las redes informales que surgen dentro del mismo.

i. Conocer algún dato personal e íntimo de cada uno de los miembros del equipo (p. ej., fechas de nacimiento, estado civil...), para que los jugadores se sientan con un trato personalizado.

El entrenador no es el único responsable de la cohesión de su equipo. Los jugadores pueden potenciarla poniendo en práctica toda una serie de pautas (Weinberg y Gould, 1996), tales como:

a. Conocer a los compañeros del equipo, integrar a las nuevas incorporaciones y conocer y aceptar las diferencias individuales.

b. Que los compañeros del equipo se ayuden siempre que sea posible y que tengan conciencia de que son interdependientes para alcanzar los objetivos comunes.

c. Los compañeros deben proporcionar refuerzos positivos.

d. Actuar de forma responsable, aceptando los aciertos y los fallos de cada uno.

e. Mantener entre los jugadores una buena comunicación en la que también se incluyan el entrenador.

f. Resolver los conflictos entre los compañeros de forma inmediata y sincera.

g. Esforzarse en el entrenamiento y en la competición al máximo. Los jugadores perciben así el compromiso con las metas del equipo.

Referencias

Anshel, M. (1990). *Sport psychology: From theory to practice*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scaeibrick.

Ball, J. R. y Carron, A. V. (1976). The influence of team cohesion and partipation motivation upon performance success in intercollegiate ice hockey. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences,* 1, 271-275.

Bovard, E. W. (1951). Group structure and perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 389-405.

Brawley, L. R., Carron, A. V. y Widmeyer, W. N. (1987). Assessing the cohesion of teams: Validity of the Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 9, 275-294.

Brawley, L. R., Carron, A. V. y Widmeyer, W. N. (1993). The influence of the group and its cohesiveness on perception of group goal-related variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 245-266.

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.

Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: interpretation and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-138.

Carron, A. V. (1984). Cohesion in sport teams. En J. M. Silva III y R. S. Weinberg (Eds.). *Psychological foundations of sport*. Champaign: Human Kinetics.

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.

Carron, A. V. y Ball, J. R. (1977). Cause-effect characteristics of cohesiveness and participation motivation in intercollegiate hockey. *International Review of Sport Sociology*, 12, 49-60.

Carron, A. V. y Chelladurai, P. (1982). *Cohesiveness, coach-athlete compatibility, participation orientation and their relationship to relative performance and satisfaction*. Documento presentado en la North American Society for Sport Psychology.

Carron, A. V., Widmeyer, W. N. y Brawley, L. R. (1985). The development of an instrumental to assess

www.cliqueapostilas.com.br

cohesion in sport teams: The group environment questionnaire. *Journal of Social Psychology*, 7, 244-266.

Castellano, J. (2000a). *Observación y análisis de patrones de juego en el fútbol*. Tesis Doctoral, no publicada: Universidad del País Vasco.

Castellano, J. (2000b). Observación y análisis de patrones de juego en el fútbol. *Lecturas de Educación Física y Deporte, 22* http://www.efdeportes.com/efd22b/julentd.htm [Consulta: 24 diciembre 2000].

Deep, S. D., Bass, B. M. y Vaughn, J. A. (1967). Some effects on business gaming of previous quasi-t group situations. *Journal of Applied Psychology*, 51, 426-431.

Dimock, H. (1941). *Rediscovering the adolescent*. Nueva York: Association Press.

Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.

Festinger, L., Schachter, S. y Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups*. Nueva York: Harper & Row.

Fiedler, F. E., Hartmann, W. y Rudin, S. (1952*). The relationship of interpersonal perception to effectiveness in basketball teams*. Urbana, IL: Bureau of Records and Services, Universidad de Illinois.

Gross, N. y Martin, W. (1952). On group cohesiveness. *American Journal of Sociology*, 57, 533-546.

Gruber, J. J. y Gray, G. R. (1982). Responses to forces influencing cohesion as a function of player status and level of male varsity basketball competition. *Reserach Quartely for Exercise and Sport,* 53, 27-36.

Hogg, M. A. (1987). Cohesión de Grupo. En C. Huici. *Estructura y Procesos de Grupo*. Madrid: UNED.

Hogg, M. (1990). Identidad social y cohesividad de grupos. En J.C. Turner. *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.

Hogg, M. (1992). *The social psychology of group cohesiveness*. Londres: Haverter-Wheatsheaf.

Horsfall, A. B. y Anderson, E. M. (1951). Team work and athlete relationships. *Journal of Sport Psychology*, 7, 137-149.

Indik, B. (1965). Organization size and member participation: Some experimental tests of alternative explanations. *Human Relations,* 18, 371-384.

Landers, D. M., Wilkinson, M. O., Hattfield, D. B. y Barber, H. (1982). Causality and the cohesion-performance relationship. *Journal of Sport Psychology*, 4, 170-183.

Lenk, H. (1969). Top performance despite internal conflict: An antithesis to a functional proposition. En J. Loy y G. Kenyon (Eds.). *Sport, culture and society: A reader on the sociology of sport.* Toronto: MacMillan.

Lewin. K. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.

Lott, A. J. y Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 64, 259-309.

Martens, R., Landers, D. y Loy, J. (1972). *Sports cohesiveness questionnaire*. Washington, DC: Aahperd.

Montiel, A. y Rivas, T. (1997). El censo como fuente de indicadores sociales: Una aplicación al estudio de la educación y el empleo en Andalucía. *Estudios Regionales, 48*, 81-111.

Myers, D. (1991). *Psicología Social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Nixon, H. L. (1977). "Cohesiveness" and team success: A theoretical reformulation. *Review of Sport and Leisure,* 2, 36-57.

Ostrow, A. C. (1990). *Directory of Psychological Test in the Sport and Exercise Sciences*. Morgantown, West Virginia: Fitness Information Technology, Inc.

Schachter, E. (1951). Deviation, rejection, and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 46, 190-207.

Seashore, S. E. (1954). *Group cohesiveness in the industrial work group*. Ann Arbor, MI: Survey Research Group.

Shaw, M. E. (1981). *Dinámica de Grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.

Smith, G. (1968). *An analysis of the concept of group cohesion in a simulated athletic setting.* Tesis no publicada.

Stogdill, R. M. (1972). Group productivity, drive, and cohesiveness*. Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 26-43.

Turner, J. C. (1981). Towards a cognitive redefinition of the social group. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 93-118.

Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.

Weinberg, R. S. y Gould, D. (1996*). Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.

Widmeyer, W. N. y Martens, R. (1978). When cohesion predicts performance outcome in sport. *Research Quartely*, 49, 372-380.

Widmeyer, W. N., Brawley, L. R. y Carron A. V. (1985*). The measurement of cohesion in sport teams: The group environment questionarie*. Londres: Sports Dynamics.

Worchel, S. (1996). Las estaciones de la vida grupal... y su impacto en la conducta intergrupal. 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.

www.cliqueapostilas.com.br

Yukelson, D. (1984). Group motivation in sport teams. En J. Silva y R. Weinberg (Eds.). *Psychological foundations of sport*. Champaign: Human Kinetics.

Yukelson, D., Weinberg, R y Jackson, A. (1984). A multidimensional group cohesion instrument for intercollegiate basketball teams. *Journal of Sport Psychology*, 6, 103-117.

www.cliqueapostilas.com.br

Anexo: Cuestionarios sobre cohesión

Los cuestionarios de este anexo evalúan la atracción hacia el grupo, interacciones interpersonales, integración grupal, y la unidad del juego entre los deportistas y el entrenador. La información base se puede encontrar en Ostrow (1990).

1. GROUP ENVIRONMENT QUESTIONAIRE (GEP) de Albert V. Carron, W. Neil Widmeer, and Laurence R. Brawley.

Fuente: Carron, A. V.; Widmeyer, W. N. & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to asses cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology, 7*, 244-266.
Objetivo: Evaluar la tarea y los aspectos sociales de las percepciones de un equipo deportivo como una totalidad y la atracción individual del grupo, y como están relacionados con el desarrollo y mantenimiento de la cohesión del grupo.
Descripción: El GEQ consta de 18 ítems y 4 escalas de la cohesión del grupo. Las cuatro subescalas son: la atracción individual al grupo-tarea (ATGT), la atracción individual al grupo-social (ATGS), grupo interacción-tarea (GIT), grupo interacción-social (GIS). Los sujetos responden a cada ítem mediante una escala de tipo Likert de 9 puntos.
Fiabilidad: Para ATGT, ATGS, GIT y GIS los Coeficiente Alfa de Fiabilidad son .75, .64, .70, y .76, respectivamente.
Validez: La validez de contenido fue demostrado durante el proceso de construcción del test. La validez de constructo fue demostrada por análisis factorial. La investigación ha corroborado la validez concurrente y predictiva del GEQ.
Disponibilidad: Contact Albert V. Carron, Faculty of Physical Education, University of Western Ontario, London, Ontario, Canada N6A 3K7. (Phone 519-679-2111-Ext. 5475).

2. HOWE SPORT BEHAVIOUR SCALE-I*[HSBB] de Bruce L. Howe and P. Zachary

Fuente: Howe, B. L. & Zachary, P. (1986). Revision and validation of the Howe Sport Behavior Scale (abstract). *Proceeding of the Canadian Association of Sport Sciences annual convention*, Ottawa, Canada.
Objetivo: Examinar los logros y orientar la afiliación en deporte.
Descripción: El cuestionario contiene dos subescalas -Logros y Afiliación, cada una contiene 15 ítems. Por ejemplo, los sujetos son preguntados para que respondan al ítem "Yo soy leal con los miembros de mi equipo" (Afiliación). Los sujetos responden a cada ítem utilizando una escala ordinal de cinco puntos.
Construcción: Basada en el análisis de ítems (n=426 estudiantes de instituto y universitarios) de la escala original de 25 ítems resultó una final de 15 ítems
Fiabilidad: Los coeficientes de consistencia interna (n=426) fueron .78 (Logros) y .68 (Afiliación). El coeficiente de Fiabilidad test-retest (n=74) sobre un período de una semana fue .86 y .81 por logros y afiliación respectivamente. Sobre un período de 6 meses, el coeficiente de Fiabilidad test-retest (n=31) fueron .80 (Logros) y .82 (Afiliación).
Validez: Los autores indicaron que la validez discriminante del HSBS-I fue corroborada en las puntuaciones más bajas en afiliación y las más altas en logros de los hombres frente a las de las mujeres.
Disponibilidad: Contact Bruce L. Howe, School of Physical Education, Box 1700, University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada V8W 2Y2. Teléfono 604-712-8383)

3. MEDFORD PLAYER-COACH INTERACTION INVENTORY [MPCII] de Pamela Medford and JoAnne Thorpe

Fuente: Thorpe, J. & Medford, P. (1986). An inventory for measuring player coach interaction. *Perceptual and Motor Skills, 63*, 267-270.
Objetivo: Para evaluar las interacciones positivas del entrenador con su equipo.
Descripción: Los sujetos responden a 23 adjetivos usando una escala Likert de 7 puntos. Dos formas están disponibles: la forma para jugador y la forma para entrenador.
Fiabilidad: S obtuvo un coeficiente de Fiabilidad test-retest con un rango de .50 a .83 durante un intervalo de una semana para cada adjetivo; el 60% de los adjetivos fueron encontrados fiables. El coeficiente de Fiabilidad test-retest, basado en la puntuación total del test, fue .87.

www.cliqueapostilas.com.br

Validez: La validez de contenido fue examinado por jugadores y entrenadores (usando una escala de cinco puntos) para el valor predictivo de cada adjetivo. Las escalas fueron altas indicando que los adjetivos eran predictores apropiados de la interacción jugador-entrenador.
Disponibilidad: Contact JoAnne Thorpe, 119 Davies, Physical Education Department, Southern Illinois University, Carbondale, IL 62901-4310. (Teléfono 618-536-2431).

4. MULTIDIMENSIONAL SPORT COHESION INSTRUMENT (MSCI) de David Yukelson, Robert Wienberg, y Allen Jackson

Fuente: Yukelson, D.; Weinberg, R. & Jackson, A. (1984). A multi-dimensional group cohesión instrument for intercollegiate basketball teams. *Journal os Sport Psychology, 6*, 103-117.
Objetivo: Evaluar grupos de cohesión basado en ambas pruebas relacionados y fuerzas sociales relacionadas que presumiblemente existen en jugadores de baloncesto escolares.
Descripción: El MSCI es un autorregistro de 22 ítems. El análisis factorial indicó que cuatro factores son discriminantes (explicando el 62% de la varianza): Atracción hacia el grupo, Unidad de Objetivo, Calidad del juego deportivo, y Valor de los roles. Los sujetos responden a cada ítem usando una escala ordinal de 11 puntos (por ejemplo) "¿Crees que es bueno el juego de vuestro equipo?".
Fiabilidad: El coeficiente de Fiabilidad alfa estimado fue .93 (del test total), .88 (Atracción hacia el grupo), .86 (Unidad de Objetivo), .86 (Calidad del juego deportivo) y, .79 (Valoración de los roles).
Validez: La validez de constructo fue corroborado por análisis factorial.
Disponibilidad: Contact David Yukelson, Academic Support Center for Student Athletes, 328, Boucke Building, Pennsylvania State University, University, University Park, PA 16802. (Teléfono 814-865-0407).

5. SPORTS COHESIVENESS QUESTIONNAIRE [SCQ] de Rainer Martens and James A. Peterson

Fuente: Martens, R. & Peterson, J. A. (1971). Group cohesiveness as a determinant of success and member satisfaction in team performance. *International Review of Sport Sociology, 6*, 49-61.
Objetivo: evaluar varias dimensiones del grupo cohesivo en deporte.
Descripción: siete cuestionarios de ítems enfocados a la atracción interpersonal, contribución de los miembros basándose en la habilidad y divertimiento, influencia (poder) de cada miembro, sentimiento de pertenencia, valoración de los miembros, y percepción del trabajo deportivo así como cuanto de unido se siente el equipo. Los sujetos responden a cada ítem mediante una escala de diferencial semántico de 9 alternativas.
Construcción: los ítems fueron seleccionados basándose en una revisión teórica de las bases de la cohesión y las alternativas evaluadoras.
Fiabilidad: no hay datos.
Validez: Cuando comparamos jugadores de baloncesto satisfechos contra insatisfechos, solo las escalas de los miembros cohesivos de su equipo como un todo fue un factor discriminante. Aún así, la mayoría de los ítems de cohesión fueron discriminados entre equipos satisfechos y no satisfechos.
Normas: los datos psicométricos fueron aportados por 1200 hombres sin estudios participantes en 144 intramural juegos de baloncesto de la Universidad de Illinois.
Disponibilidad: Contact Rainer Martens, Human Kinetics Publishers, Box 5076, Champaign, IL 61825-5076. (Teléfono 217-3515076).

6. TEAM CLIMATE CUESTIONNAIRE [TCQ] de Robert R. Grand and Albert V. Carron

Fuente: Grand, R. R. & Carron, A. V. (1982). Development of a Team Climate Questionnaire. In L. M. Wankel and R. B. Wilberg (Eds.). *Psychology of sport and motor behavior: Research and practice* (pp. 217-229). Proceedings of the annual conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Edmonton, Alberta.
Objetivo: para evaluar la claridad de roles, la aceptación de roles, la puesta en escena de los roles percibidos, conformidad, prueba de cohesión, y la cohesión social en grupos deportivos.
Descripción: El TCQ consiste en 60 ítems pertenecientes a los seis constructos anteriores. Cada constructo es evaluado por 10 ítems; los sujetos responden a cada ítem utilizando una escala Likert de 7 puntos.
Construcción: La operacionalización de los seis constructos incluye la modificación de algunos ítems de algunos inventarios como el *Jackson's Personality Inventory*, del *Sport Cohesiveness Questionnaire*, y *The Role Conflict and Ambiguity Scale*. Otros ítems fueron desarrollados basándose en los objetivos del estudio.
Se realizaron varios estudios pilotos, en los cuales se realizó un análisis de la consistencia interna. Las muestras incluyen 112 estudiantes sin graduación, 34 estudiantes de instituto jugadores de hockey canadienses, y un grupo

www.cliqueapostilas.com.br

adicional de 111 estudiantes sin graduación. El primer estudio piloto incluye una evaluación de 58 ítems, mientras que el segundo estudio piloto incluye un análisis de los 36 ítems con más fiabilidad. En el último estudio piloto se utilizó una versión revisada del cuestionario original con 61 ítems. Los resultados encontrados estimaban que la versión corta del cuestionario era menos fiable.
Fiabilidad: Los coeficientes de consistencia interna Kurder-Richardson-20 (n=75) obtuvieron un rango desde .76 a .91.
Validez: no informada.
Normas: No citadas. Los datos psicométricos fueron aportados por 75 jugadores de hockey participantes en cinco universidades seleccionadas y equipos de hockey júnior de Canadá.
Disposición: Contact Albert V. Carron, Faculty of Physical Education, University of Western Ontario, London, Ontario, Canada N6A 3K7. (Teléfono 519-679-2111-Ext.5475).

7. TEAM COHESION QUESTIONNAIRE [TCQ] de Joseph J. Gruber and Gary R. Gray

Fuente: Gruber, J. J. & Gray, G. R. (1981). Factor patterns of variables influencing cohesiveness at various levels of basketball competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 52*, 19-30.
Objetivo: para proveer una investigación del trabajo de las relaciones interpersonales, el éxito obtenido por los grupos deportivos, y las fuerzas personales de atracción individual a un grupo deportivo.
Descripción: El cuestionario de cohesión contiene 13 ítems. Los sujetos preguntados responden a cada ítem mediante una escala Likert de 9 puntos.
Construcción: Los ítems fueron seleccionados para su inclusión en el cuestionario basándose en la frecuencia de uso en investigaciones previas de cohesión en deporte, y su relevancia para un hipotético factor de estructura de deportes cohesivos.
Fiabilidad: La correlación intraclase durante un intervalo de dos semanas, computada mediante un procedimiento de análisis de la varianza, obtuvo un rango de .73 a .94 entre 89 estudiantes de instituto de últimos cursos jugadores de baloncesto, y de .80 a .94 entre 34 estudiantes universitarios de primeros cursos jugadores de baloncesto.
Validez: El análisis de factor de las respuestas de 515 jugadores de baloncesto, representando a diferentes niveles de estudios, resultó la retención de seis factores. El factor de satisfacción de la puesta en escena del equipo contado por la mayoría de la varianza a través de todos los niveles de competición con rango de 51% a 65% de varianza explicada.
Normas: no informadas. Los datos psicométricos fueron citados por 92 estudiantes de primaria de ocho equipos, 116 jóvenes estudiantes de instituto de 10 equipos, 110 estudiantes de últimos cursos de instituto de 9 equipos, 115 jóvenes universitarios de 10 equipos y 82 estudiantes universitarios de últimos cursos de 7 equipos, todos ellos jugadores de baloncesto.
Disponibilidad: Contact Joseph Gruber, Department of Health, Physical Education, y Recreation, Seaton Building 216, University Kentucky, Lexington, KY 40506. (Teléfono 606-257-3293).

www.cliqueapostilas.com.br

Este libro se terminó de editar
el 31 de marzo de 2003
en Buenos Aires, Argentina