

**INSTITUTO SUPERIOR DE CULTURA FÍSICA
"MANUEL FAJARDO"
FACULTAD DE VILLA CLARA**



PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA PARA ESTIMULAR EL AUTOCONTROL EMOCIONAL EN AJEDRECISTAS DE ALTO RENDIMIENTO

**TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO
DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA
FÍSICA**

Autor: MSc. YANET PÉREZ SURITA

**Tutores: Dr. C. LUIS FELIPE HERRERA JIMÉNEZ
Dr. C. MAGDA MESA ANOCETO**

**CIUDAD DE LA HABANA
2007**



Al final de este viaje...

*... Al final de este viaje en la vida, quedará
nuestro rastro invitando a vivir.
Por lo menos por eso es que estoy
aquí.*

(...)

*Al final del viaje está el horizonte,
al final del viaje partiremos de
nuevo
al final del viaje comienza un
camino,
otro buen camino (...)*

*Quedamos los que puedan sonreír
en medio de la muerte, en plena luz.*

*Silvio Rodríguez
("Al final de este viaje en la vida", 1968/1970)*

DEDICATORIA

A los ajedrecistas, por permitirme penetrar en su subjetividad.

A las formidables manos que han sabido guiar y transmitir el valor necesario para forjar en mí el cúmulo de sueños anhelados: Mis padres y mi abuela.

A mi papá, por su presencia espiritual y porque tomada de su mano inicié mi aprendizaje en la vida. Ahora casi todo lo que soy se lo debo a su ejemplo de tenacidad y valor.

Por haber sido siempre mi más dilecto y respetable amigo; esto es para ti "Papá"

A los que sin palabras han puesto la ternura de su vida, coronando la alegría de sus sueños cuando ya no están "Mis abuelos".

AGRADECIMIENTOS

Se hace muy difícil en este momento hacer mención de todas aquellas personas que han hecho posible la realización de este trabajo, no se construyen sueños de la nada. Y es que la arcilla de la que hemos brotado es inagotable y por eso en este espacio solo quiero hacer explícito mi reconocimiento genérico a todos los que entraron, salieron, bordearon y hasta ignoraron este proyecto, porque todos dejaron su impronta en él. Sin embargo hay quienes dejan huellas imborrables en nuestro espíritu.

- *A los ajedrecistas de nuestro país por esa sensibilidad y entrega, por confiar en mí.*
 - *A mis padres por haberme dado la vida, por ser un ejemplo, por apoyarme en todo, por ser una luz en mi camino, y sobre todo, por estar ahí siempre que los necesito.*
 - *A mi hermana, por su cariño "a su manera" y su confianza, por tolerarme y buscarle solución a problemas que podían generar vivencias negativas en mí con la ausencia de "papá"; por darme la oportunidad de compartir su cariño con ese pequeño duende que tanto me lo recuerda.*
 - *A mi familia porque es un honor pertenecer a ella, en especial al que convirtió la noche en grandes desvelos: Migue, por ser "simplemente" especial y porque sin él, no hubiese sido posible.*
 - *A los que se mostraron espontáneos: Alain, por ayudarme incondicionalmente cada vez que lo necesité "sin pelear"; a Frank por ese silencio que tanto dice; a Carmita por tanta espiritualidad y a Martha y Frank, que a pesar de la distancia me estimulan a cumplir este sueño.*
 - *A mis Tutores Magda y Luis Felipe por proponerme nuevos retos y enseñarme a transitar caminos difíciles, por estar siempre al tanto y por el cariño que siempre saben brindar, que sin duda reconforta y alienta tanto como la sonrisa que regalan sin esperar recompensa.*
 - *A Idania Peña, quien me inició en el tema del ajedrez y me encauzó en su investigación, gracias por tanto amor y sabiduría.*
 - *Mil gracias a Zaidita por su apoyo en todo momento, dedicación y ejemplo de sacrificio por la ciencia, siempre brindándome la mejor de sus modestas intenciones, más allá de la amistad.*
 - *A Maikel, Made, Omar, Yosvani, Lago, Fela, el Guille, pues sin su ayuda nada hubiera sido posible. Ellos dejaron a un lado sus prioridades y tuvieron en cuenta las mías, resultando ser geniales.*
 - *A Luis, Lanza, Belkys, Mercy, Grissell, Amarilis, Yaima, María, Miguel, Osmani, Edgar y Félix siempre presentes.*
 - *A la Comisión Provincial, Nacional y al Instituto Superior Latinoamericano de Ajedrez por haber confiado en mí y brindarme la oportunidad de trabajar con ellos.*
 - *A las Brigadas Técnicas Juveniles, movimiento que me ha permitido transitar por los senderos de la investigación, en especial a Van Troi, Odalys, Arnaldito, Olguita, Tere y Edel*
 - *A mis compañeros del departamento y del vicedecanato de investigaciones, a Antonio por ponerme una meta que siempre respeté "Los 5 por los 5"*
 - *A Martha, Matilde, Magalys, Baby, Osana, Luis Gustavo, Ucha, Jerri y Rogelio por sus críticas oportunas y la intencionalidad que siempre mostraron en el proceso.*
- .A todos, Muchas gracias.*

SÍNTESIS

La investigación se centra en el diseño y aplicación de un programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en un grupo de ajedrecistas de alto rendimiento. Este programa se fundamenta a partir de los postulados histórico-culturales en relación con las vivencias como expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de este modo se legitima la orientación anclada en la calidad de la culturización, que supone el desarrollo del ajedrecista mediante la función mediadora de los otros.

La principal contribución teórica de la investigación radica en que se modela la orientación psicológica a través del grupo de ajedrecistas como mediador del impacto de las influencias estructuradas que se individualizan a partir de la posición activa, intencional y reflexiva del ajedrecista con implicación de la familia y el profesor.

En el programa se articulan de manera coherente los resultados más recientes derivados del estudio de las emociones y el estrés en el deporte, con un conjunto de acciones y técnicas concebidas a los fines de la investigación, que incluye acciones y recursos para su preparación hasta estrategias para la vida que potencien su desarrollo personal.

Mediante el procesamiento estadístico realizado a los datos empíricos obtenidos con la aplicación de las técnicas diagnósticas antes-después del experimento y el análisis cualitativo de las incidencias de las sesiones de trabajo grupal, se realiza una valoración integral de los resultados que demuestra la efectividad del programa. Así mismo se comprueba la hipótesis planteada, la cual expresa que la aplicación de un programa de orientación psicológica que integre técnicas reflexivo-vivenciales, de expresión corporal, de relajación y de desactivación fisiológica, permite estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL PARA EL ESTUDIO DEL AUTOCONTROL EMOCIONAL EN AJEDRECISTAS DE ALTO RENDIMIENTO.....	10
1.1. Consideraciones acerca del Ajedrez para el desarrollo personal.....	10
1.2. La Preparación psicológica en el proceso de preparación del deportista.....	14
1.3. Consideraciones acerca de las emociones en la actividad deportiva.....	16
1.4. El autocontrol emocional en el deportista.....	29
1.5. Papel de los otros como agentes socializadores en el proceso de orientación.....	35
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA PARA ESTIMULAR EL AUTOCONTROL EMOCIONAL EN AJEDRECISTAS DE ALTO RENDIMIENTO.....	42
2.1. Contexto en el que se realiza el estudio.....	42
2.2. Las variables del estudio y su operacionalización.....	43
2.3. Estrategia metodológica adoptada en la investigación.....	45
CAPÍTULO III. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA PARA ESTIMULAR EL AUTOCONTROL EMOCIONAL EN AJEDRECISTAS DE ALTO RENDIMIENTO.....	64
3.1. Programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.....	64
3.2. Evaluación de la propuesta de programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.....	71
3.2.1. Evaluación del diseño del programa.....	71
3.2.2. Evaluación del programa mediante un diseño experimental.....	72
3.3. Análisis integral de los resultados.....	101
CONCLUSIONES.....	104
RECOMENDACIONES.....	106
BIBLIOGRAFÍA.....	107
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El entrenamiento deportivo es una actividad compleja, que para ser abordada con garantías exige un tratamiento interdisciplinar. En la actualidad, se hace necesario integrar los aportes procedentes de diversas esferas del conocimiento, entre las cuales se encuentra la Psicología, pues ha quedado claro que cuando se enfrentan atletas o equipos que tienen un mismo nivel de preparación física, técnica y táctica vence aquel que esté mejor preparado psicológicamente.

A partir de los años sesentas del siglo pasado se han realizado varios estudios relacionados con el análisis de los procesos volitivos, la regulación de los estados emocionales, las especificidades de la preparación psicológica de acuerdo con el tipo de deporte y los rasgos psicológicos del deportista. De esta manera se fue estableciendo un marco teórico general para la realización de la preparación psicológica en función de los diferentes momentos relevantes del entrenamiento, y ante todo de la competición.

La preparación psicológica es un subsistema de la preparación del deportista con vistas al logro de la excelencia deportiva y se considera un proceso psicopedagógico encaminado al perfeccionamiento de las funciones psíquicas como factor importante en la realización eficiente del entrenamiento deportivo y la obtención de buenos resultados.

En Cuba varios psicólogos del deporte se han dedicado a la investigación en esta área, entre ellos Martínez (1968), García (1983-2004), Cañizares (1996, 2004), Bermúdez (1983), Valdés (1996), Russel (1968, 1994), González, L.G. (1982-2004), Riera (2002), los cuales plantean la necesidad de un enfoque integral en la preparación psicológica, contextualizada en el entrenamiento deportivo y estrechamente relacionada con los principios, leyes y etapas de este proceso.

Recientes investigaciones plantean que en el proceso de la preparación del deportista la Psicología es parte de un enfoque integrador que opera en los niveles personal y social, tanto en relación con los deportistas como en relación con el equipo de preparadores (Valdés, 1996).

En este sentido se han generado numerosos estudios con el objetivo de determinar el papel de los factores psicológicos en el entrenamiento deportivo y de manera particular, más recientemente, en el esclarecimiento del papel de las emociones en los deportistas, destacándose en ellos Rudik (1974), Puni (1974), González (2001, 2004), García (2004), Cañizares (2004) y Riera (2002), donde cobran un valor especial los diversos tipos de emociones que el deportista produce y manifiesta en el curso

de su desarrollo y actuación. En los estudios realizados se evidencia que las emociones al configurarse pueden alcanzar mayor nivel de complejidad en la regulación del comportamiento.

En el deporte, y en especial en el ajedrez, la sensación de control emocional es importante para la toma de decisiones y éxito en las partidas. La vivencia de control da una seguridad personal, ofrece estabilidad psíquica al individuo que lo hace más apto para dar respuesta a las demandas del medio, más apto para enfrentar las emociones negativas (Guevara, Zaldívar y Roca, 1997; Herrera, 2001; Herrera, García, 2003)

Por su alto poder adaptativo, las emociones están directamente relacionadas con diversos sistemas fisiológicos implicados de alguna manera en la actividad deportiva (Spielberger, 1989; García, 2004 y González, L.G., 2004).

Existe una fuerte conexión entre lo corporal y lo psíquico, "evidentemente la psiquis del deportista, sus ideas, sus vivencias, sentimientos, planes, inquietudes, su estado emocional y las propias preocupaciones pueden convertirse en factores determinantes para el éxito deportivo, apreciando en ocasiones vulnerabilidad por la presencia de estados negativos y en otras fortalezas por la implicación positiva de lo psicológico en la actividad deportiva. Hoy nadie duda de que si bien es importante la preparación para la competencia, determinante, es la preparación psicológica que debe lograrse simultáneamente en el atleta" (Herrera, 2006).

De acuerdo con lo planteado por Rudik (1974), algunas condiciones de la actividad deportiva influyen permanentemente sobre la profundidad, volumen e intensidad de las reacciones emocionales, entre las que se destacan las cargas de entrenamiento psíquicas y físicas muy elevadas e intensas, la ejecución de ejercicios peligrosos, complejos y difíciles técnicamente y por último las competencias (antes, durante y después de las mismas).

En este sentido, González Rey y Mitjans (1989) indicaron que la idea, reflexión o valoración sobre algo, se construye sobre la base de las emociones, como manifestación de nuestros motivos. En otras ocasiones, las emociones aparecen como resultado de un proceso reflexivo y valorativo, el cual conduce a incluir un hecho en los marcos de un motivo de la personalidad.

Investigaciones desarrolladas con deportistas de alto rendimiento en el país por los psicólogos deportivos Bermúdez (1983), González, L. G. (2004), García (2004), Riera (2002), Cañizares (2004) demuestran que las respuestas emocionales se erigen sobre la base de autovaloraciones, en el enriquecimiento de los motivos deportivos, las aspiraciones concretas en el entrenamiento y en las

competencias, en el enfrentamiento al estrés competitivo, las reflexiones ante el éxito y el fracaso, en un mejor control de los estados de tensión y frustración y en el planteamiento de metas ajustadas a sus posibilidades.

En esta investigación se coincide con González, L. G. (2001), quien señala que la intervención psicológica sobre todo en el campo del autocontrol emocional ha de propiciar modificaciones de conductas y preparar a los deportistas para actuar en condiciones de reto. Por tanto profundizar en el estudio del control emocional se convierte en una cuestión importante en el campo de las investigaciones contemporáneas aplicadas a la esfera deportiva.

En este sentido se defiende la idea de que las funciones reguladoras de las emociones se deducen directamente de su función de valoración y de reflexión y se determinan por la misma. Hay que significar que lograr el autocontrol emocional no significa reprimir las emociones, implica tener la posibilidad de clarificarlas, regularlas en la mayor medida posible y buscar las vías adecuadas para su expresión.

El interés por el ajedrez está avalado por el reconocimiento científico y social de su contribución al desarrollo pleno del hombre, por la historia que ha tenido en el país. Este juego ha sido considerado desde diversos puntos de vista, unas veces como deporte, otras como arte y otras como ciencia. Sin embargo, está claro que el ajedrez, como cualquier actividad humana, posee una estructuración psicológica en la que se destacan los elementos esenciales: ¿qué hace el hombre?, ¿cómo lo hace?, ¿cómo lo vivencia?

En la bibliografía consultada se observa que varios son los aportes para facilitar el desempeño cognitivo del ajedrecista, destacándose los estudios de Maceira (2003) referidos a la estructura de la actividad ajedrecística y análisis de la composición y estructura de los procesos, los cuales influyen en el estado psicológico y la eficiencia del ajedrecista.

Los estudios de la autora anteriormente mencionada, revelan cómo las operaciones cognitivas complejas de la personalidad, en las que el pensamiento tiene un papel predominante, implican a los restantes procesos cognitivos, cuya acción está directamente relacionada con el nivel de motivación en que dichas operaciones se apoyan, y a su vez destaca la influencia que la carga de información ejerce sobre los procesos cognoscitivos.

Por su parte, De Groot (1965) proporciona leyes de articulación diferenciadas para cada posición específica y generalizables solo en un proceso de abstracción, ajeno la mayoría de las veces, al

curso de la partida y que dependen de las condiciones de la preparación o experiencia del sujeto muy vinculadas con la meta y en correspondencia con la capacidad de anticipación que tenga el deportista.

Este autor le confiere gran valor a la flexibilidad de pensamiento del ajedrecista, pero también es importante la influencia de la carga de información y el control de los estados emocionales en condiciones de competencia, aspectos que consideramos determinantes en la preparación del ajedrecista.

Las operaciones cognitivas que realiza el ajedrecista determinadas por la elección de la jugada, como punto de partida para el análisis de la actividad ajedrecística, son portadoras de un contenido emocional, según Pérez (2004) derivado del contenido de los motivos que representan y, a la vez, constituyen una vía de acción del sujeto sobre dichos contenidos.

Es indudable que en la preparación del ajedrecista se deben integrar aspectos afectivos, cognitivos y volitivos. El profesor debe considerar estos elementos al enfrentarse a las demandas de la preparación de este deportista, en particular a su preparación psicológica y a la del equipo deportivo, saber cuáles son los objetivos del entrenamiento y cómo desarrollar acciones concretas ante vivencias de éxito y fracaso que pueden provocar emociones de ansiedad, de frustración, de ira, estrés, en la adaptación al contrario, ante elevados compromisos personales y sociales, al comenzar la partida, cómo ayudarlo en la solución de determinados conflictos sociales que presentan los ajedrecistas y ante determinadas exigencias que debe vencer cuál decisión será mejor.

Los elementos descritos con anterioridad constituyen limitaciones en el trabajo de preparación del ajedrecista. Por otra parte, se considera que el programa de preparación del deportista de ajedrez constituye una herramienta de suma importancia para el trabajo de los profesores, al ser la guía fundamental y documento rector para las diferentes instancias del deportista de Alto Rendimiento del país. Sin embargo, este programa data del año 1988, y en el momento en que se concibió fue un logro, pues ofreció respuesta a las exigencias de la época, surgiendo de él Grandes Maestros y Maestros Internacionales, o sea figuras ajedrecísticas reconocidas en la arena internacional. No obstante, dicho programa no ha sido sometido a análisis y perfeccionamiento interdisciplinar luego de más de 18 años de vigencia, para desde la base adecuarlo a las exigencias actuales, recorriendo la pirámide de alto rendimiento.

El programa de preparación del deportista desempeña un papel preponderante en la práctica pedagógica de aquel entrenador que obtiene esta condición, al ser un ajedrecista categorizado

internacionalmente por la Federación Internacional de Ajedrez (FIDE), Maestro FIDE, Maestro Internacional de la FIDE y Gran Maestro Internacional de la FIDE y que no necesariamente ha cursado la Licenciatura en Cultura Física. Además de estos entrenadores avalados por su categorización como ajedrecistas, existen los graduados de la Licenciatura en Cultura Física, aspectos estudiados por la autora en su tesis de maestría en el año 2003.

En lo expresado anteriormente, además de las limitaciones para el control de las emociones que surgen antes, durante y después de la competencia, se deriva lo relacionado con el programa de preparación del deportista y la formación académica del entrenador de ajedrez.

La situación descrita tiene como fuentes de argumentación diversas investigaciones realizadas, entre las que se encuentran las desarrolladas por Maceira (2003, 2005), las de la autora relacionada con las direcciones fundamentales para el perfeccionamiento del programa de preparación del deportista, las orientaciones metodológicas para la planificación de la preparación psicológica en ajedrecistas del 2003 al 2005. También para el estudio de las emociones en la actividad deportiva constituyen antecedentes los trabajos de García (1997, 2004) y González, L. G. (2001, 2004).

Los estados emocionales al estar muy relacionados con las vivencias de éxito y fracaso, con la presión de la competencia, con los motivos intrínsecos y extrínsecos del ajedrecista, hacen que estos se manifiesten en dependencia de la calidad de sus esfuerzos volitivos, y consecuentemente, el autocontrol emocional se convierte en exigencia de una actividad que en la relación del ajedrez-personalidad ha sido poco investigada.

Abundan los testimonios de grandes jugadores que reconocen una influencia positiva de la práctica ajedrecística sobre su personalidad, entre los que se encuentran Alekhine; Botvinnik (1972) y Krogus (1980), pocos estudios registran aseveraciones científicas acerca de esta problemática, y las existentes básicamente se han orientado hacia la influencia del ajedrez en el desarrollo intelectual, ya que al parecer por la propia naturaleza de este deporte se espera de él un impacto relevante en el desempeño cognitivo del jugador, obviando aspectos tan medulares como las vivencias que experimenta este sujeto en determinados momentos del entrenamiento y la competición.

Como consecuencia de estas exigencias es común encontrar respuestas emocionales en los ajedrecistas adultos de diferente fuerza, profundidad y duración, ante eventos vitales importantes como match y torneos significativos, exigencias en el trabajo táctico-estratégico, entre otros, que pueden afectar su rendimiento deportivo y su bienestar emocional en esta etapa de la vida dada la intensidad de sus vivencias.

La influencia que recibe el ajedrecista de su profesor, sus compañeros de deporte, de sus contrarios e incluso de su familia es importante en la configuración y estructuración de vivencias que conllevan al autocontrol. Por tanto en la preparación psicológica de este deportista en particular, que se enfrenta de forma individual a un contrario, que tiene que hacer un uso racional del tiempo y sus recursos y que por las características del deporte las partidas pueden durar varias horas, se requiere tener en cuenta cómo estimular el autocontrol emocional, lo cual puede favorecer sus resultados.

Desde esta perspectiva de análisis se legitima la orientación psicológica desde una posición integradora, flexible, que permita al profesor y al propio ajedrecista tener una guía para el control de sus emociones durante la preparación, en las situaciones de juego y con posterioridad.

La orientación psicológica en el ajedrecista debe constituir un proceso facilitador de la relación existente entre la educación y la autoeducación de la personalidad, que alcanza una relevancia particular dadas las condiciones de la situación social de desarrollo del joven y el adulto.

Se trata, entonces, de que la orientación en la preparación psicológica influya positivamente en el desarrollo de las potencialidades del deportista, las cuales se integran en el sistema personalidad, con una participación activa e intencional del sujeto.

El enfrentamiento a esta problemática supone el abordaje del autocontrol emocional ante un fenómeno de notable complejidad en la actividad deportiva y son las vivencias que experimenta el ajedrecista ante situaciones del entrenamiento deportivo y la vida que emanan de un proceso de adaptación a las exigencias del nuevo ritmo de juego, el contrario, el sentido y el significado que adquieren para él, por lo que se hace necesario la creación de ambientes que promuevan activamente su bienestar y se conviertan en recursos estimuladores de su desarrollo personal.

El análisis anteriormente realizado argumenta la necesidad de realizar acciones de orientación psicológica con los ajedrecistas de alto rendimiento para buscar solución al problema científico de esta investigación, formulado de la manera siguiente: ¿cómo estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento?

En esta interrogante el concepto de autocontrol sustentado en las ideas de Vigotski (1987), reconoce el papel de los signos en la autorregulación del comportamiento del individuo y la expresa de manera particular en la autoestimulación, concibiendo al ajedrecista como sujeto activo en un contexto sociocultural que participa en actividades organizadas en un proceso de colaboración y ante los retos que los otros le plantean.

Como respuesta anticipada al problema formulado se plantea la hipótesis siguiente:

La aplicación de un programa de orientación psicológica que integre técnicas reflexivo-vivenciales, de expresión corporal, cognitivas y de desactivación fisiológica, permitirá estimular el autocontrol emocional de ajedrecistas de alto rendimiento.

Para el desarrollo de la investigación se establecen los objetivos siguientes:

Objetivo general:

Diseñar un programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.

Este objetivo general derivó en los objetivos específicos siguientes:

1. Diagnosticar el estado actual del autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.
2. Determinar la estructura y el contenido del programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.
3. Evaluar el programa de orientación psicológica propuesto en su diseño, en su implementación y en sus resultados.

En este estudio se asume el enfoque cuantitativo, y la metodología empleada en el proceso de investigación incluye el empleo de diversos métodos y técnicas de investigación de naturaleza cuantitativos y cualitativos.

Se utilizó el método histórico lógico para constatar el estado actual del problema y hacer inferencias teóricas y prácticas que sirven de base al programa que se propone. Este método se encuentra vinculado a la construcción del marco teórico de la investigación relacionada con el problema y la generalización teórica a partir de la información referenciada, conocer la lógica interna del estado actual del desarrollo personal del ajedrecista, la preparación psicológica y el control de las emociones en el deporte.

Para diagnosticar el funcionamiento emocional del ajedrecista se aplican tests psicológicos, entrevistas y observaciones. De igual manera para la evaluación de las necesidades se utilizaron técnicas como análisis de documentos, entrevistas y observaciones. En la evaluación del diseño del programa se utiliza el método del criterio de expertos para evaluar la calidad formal de la propuesta. En relación con la implementación se incluyen técnicas reflexivas vivenciales, de expresión corporal cognitivas y de desactivación psicofisiológica, espacios de socialización con la familia, contratos de

ayuda, entrevistas y observaciones. Se utiliza el experimento de control mínimo para evaluar la propuesta en su aplicación y en sus resultados.

Los datos susceptibles de medición son procesados estadísticamente mediante distribuciones empíricas de frecuencias absolutas y relativas con sus correspondientes distribuciones porcentuales y sus representaciones gráficas. El diseño experimental requiere de comparaciones horizontales que se realizan a través de la prueba de hipótesis no paramétrica de rangos señalados de Wilcoxon y de Mc Nemar.

La principal contribución teórica de la investigación es la concepción teórico-metodológica del programa para estimular el autocontrol emocional en los ajedrecistas de alto rendimiento. Se modela la orientación psicológica a través del grupo de ajedrecistas como mediador del impacto de las influencias estructuradas que se individualizan a partir de la posición activa, intencional y reflexiva del ajedrecista con implicación del profesor deportivo y la familia.

En el programa se articulan de manera coherente los resultados más recientes derivados del estudio de las emociones y el estrés en el deporte, con un conjunto de técnicas concebidas a los fines de la investigación que incluye acciones y recursos para su preparación hasta estrategias para la vida que potencien su desarrollo personal.

La novedad científica de la investigación radica en su contextualización, al concebir un Programa de Orientación Psicológica para el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento a partir de la evaluación de sus necesidades y que valora la relación existente entre las demandas del contexto deportivo y las condiciones internas del sujeto.

El resultado científico de significación práctica obtenido está dado por el propio programa cuyos valores se reflejan en las experiencias de implementación del mismo, lo cual se revierte en el mejoramiento de la calidad de vida del ajedrecista, sentando las bases para su aplicación en otros deportes y al servicio del Instituto de Medicina del Deporte.

El informe de investigación consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El capítulo I está dirigido a presentar los antecedentes teóricos e investigativos que actúan como marco teórico referencial de nuestra investigación, haciendo énfasis en el ajedrez y su vinculación con el desarrollo personal, la preparación psicológica, el papel de las emociones y el estrés en el deporte, el papel de los otros como agentes socializadores en el proceso de orientación,

así como la necesidad de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.

En el capítulo II se exponen los elementos referidos al diseño metodológico de la investigación, las fases, y se detallan los métodos y técnicas utilizadas, así como los procedimientos para el análisis y procesamiento de la información.

El capítulo III presenta el programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional de los ajedrecistas de alto rendimiento, así como la evaluación del programa en su diseño, en su desarrollo y sus resultados, de los cuales se derivan las principales conclusiones y recomendaciones de la investigación.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL PARA EL ESTUDIO DEL AUTOCONTROL EMOCIONAL EN AJEDRECISTAS DE ALTO RENDIMIENTO

En este capítulo se analiza la importancia del ajedrez en el desarrollo personal, se muestran las exigencias que acompañan al ajedrecista y se ofrecen consideraciones de las emociones en el deporte desde posiciones teóricas y su vinculación a la preparación psicológica como un componente del proceso de preparación del deportista, enfatizando en la significación de la personalidad en la autorregulación como un proceso consciente, así como en los mecanismos psicológicos que están de base en el autocontrol emocional como cualidad que integra.

Se aborda la concepción de la propuesta, su núcleo central parte del enfoque histórico-cultural, el cual es fundamento de la perspectiva teórico-metodológica del programa donde se analizan las vivencias como expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo y las zonas de desarrollo próximo, mediante acciones psicológicas que le permitan al ajedrecista la obtención de recursos para estimular el autocontrol emocional a través de las influencias estructuradas que se individualizan a partir de la posición activa, intencional y reflexiva del ajedrecista con implicación de la familia y el profesor.

1.1 Consideraciones acerca del Ajedrez para el desarrollo personal.

Históricamente el ajedrez ha sido considerado como un juego donde se desarrolla la personalidad del individuo, ya que todo el acontecer de dicho deporte se desenvuelve frente a un contrario, a partir de la habilidad con que se manejen racionalmente y con un elevado nivel táctico y estratégico las piezas y sus distintas combinaciones en el tablero.

Psicólogos holandeses realizaron estudios relacionados con el talento ajedrecístico, destacándose De Groot (1965) quien enfatiza en que el ajedrez obliga al hombre a una acción singular, en que cada jugada lo enfrenta a un problema de elección. Estos argumentos son muy importantes para la toma de decisiones, la planeación y la meta.

Ya en relación con la meta, plantea que la meta de un plan está compuesta de innumerables partes parciales y el proceso completo establece de continuo la necesidad de hacer valoraciones de carácter jerárquico.

Las ideas anteriormente expuestas muestran la comprensión del proceso de trabajo del jugador de ajedrez, no obstante, Maceira considera: *“la preparación informativa para la toma de decisiones en el trabajo con multiplicidad de posiciones y en función del cambio de la intensidad con que llega al*

hombre dadas condiciones de competencia y de sus propias metas, nos hacen tomar en cuenta la influencia que la carga de información ejerce sobre los procesos cognoscitivos". (Maceira, 2003: 25)

Muy relacionado con estas ideas, nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en la simultánea gigante de ajedrez que se efectuó en la Plaza de la Revolución José Martí, realizó el comentario siguiente: *"A mí lo que me gusta del juego es que obliga a pensar; ése es el problema, no es cuestión de ganar lugares, educa al hombre en el hábito de optar entre variantes, y uno de los peores problemas que yo veo muchas veces es que la gente no tiene el hábito de buscar variantes y de optar entre variantes..."* (Castro, 2002 citado en Maceira, 2005:9)

En el ajedrez quien piensa toma decisiones, busca variantes, se repliega o ataca, es el hombre pleno, la personalidad total, no su pensamiento o su imaginación creadora de manera aislada.

Para la preparación psicológica del ajedrecista es necesario partir del funcionamiento y desarrollo de la misma en su actividad y comunicación como un todo, ver al ajedrecista como al individuo que no solo piensa sino que vivencia, que tiene una postura ante su entorno y ante sí mismo, es penetrar en su naturaleza cognitivo- afectiva, aspectos no manifiestos en los estudios de De Groot (1965)

En Cuba el ajedrez se considera un deporte y se encuentra dentro del grupo de coordinación y arte competitivo, con diferencias muy marcadas por las demandas psicológicas que les impone esta actividad a sus practicantes.

El ajedrecista ante una posición percibe una imagen que es transformada en modelo conceptual, todo este proceso según Maceira (2003) exige del ajedrecista planteamientos de hipótesis alternativas, su verificación y evaluación al tomar la decisión unida a una marcada concentración de la atención que active los esquemas relevantes y estos a su vez orienten el foco de la atención.

Un buen desarrollo de estas percepciones brinda la posibilidad de una mayor velocidad de reacción en la toma de decisiones, aun cuando esto dependa también de otros elementos como la habilidad para el cálculo, ya que de manera constante y dinámica el ajedrecista tiene que hacer análisis, síntesis o simplificaciones, comparaciones, abstracciones y generalizaciones que le sirven para actuar de una forma estratégica y táctica adecuada. También resultan de mucha importancia, la independencia, la profundidad y la consecutividad para plantear nuevas soluciones a los problemas, la flexibilidad para introducir variantes en las decisiones tomadas inicialmente y gran rapidez para brindar respuestas inmediatas y precisas en un corto período de tiempo.

En este sentido, Maceira analiza el fenómeno desde una perspectiva neuropsicológica, al reconocer que *“el ritmo de juego, la duración elevada de las competencias, la larga y alta frecuencia del entrenamiento, dejan espacios a errores garrafales durante el desarrollo de la partida de ajedrez (incluso entre los consagrados) que se vinculan a nerviosismos, tiempos de reacción muy prolongados, falta de concentración, que demuestra que se está asimilando una alta carga, casi al límite de las posibilidades del sujeto por un cansancio muy fuerte, pues estas reacciones son indicadores del mismo”* (Maceira, 2003:16)

No obstante lo planteado por Maceira (2003), se debe analizar al ajedrecista como sujeto psicológico y activo, desde la posición que ocupa y en el propio proceso de interacción que establece en el medio.

Para ello se considera necesario analizar la vivencia como expresión de la unidad de lo cognitivo-afectivo; donde el individuo aporta su concepción y comprensión del medio y además lo personaliza según sus vivencias, motivaciones.

Ello presupone no sólo el análisis exhaustivo y profundo de los elementos de la situación (posición y número de piezas, etc.), sino también su integración en un sistema donde queden valorados dichos elementos y donde los procesos motivacionales afectivos juegan un rol fundamental.

Es en esta situación que aparece la emoción por la valoración que hace el sujeto de lo que está sucediendo en la partida, la evalúa en correspondencia con su significación y la afronta de la manera más constructiva de acuerdo con sus objetivos/metapas, lo cual implica elaboraciones y conceptualizaciones, tanto de la información que recibe el sujeto acerca de las exigencias sociales que se le plantean con su actuación, como de sus propias motivaciones. (Pérez, 1999)

Detrás de la actividad mental del ajedrecista está la preparación para asumir la partida y fue Lasker (1971) el primero en apreciar que tras la vida de las piezas está el individuo con su carácter, así destacó que no se pueden comprender los secretos de la lucha ajedrecística si se prescinde del estudio de los aspectos psicológicos, las inclinaciones y el carácter del individuo en el transcurso de la contienda, aspectos que en la actualidad son trabajados por varias escuelas unido al aspecto táctico-estratégico (Wenche, L. 2002) .

En el orden personal, el ajedrez desarrolla la personalidad a través de la elección, el análisis y cálculo de variantes, la búsqueda de alternativas, el desafío que la realidad representa para la conciencia y la preparación para ese desafío.

Además, se considera oportuno resaltar que es el propio ajedrecista inmerso en su actividad quien asume el papel de autoestimulador de su desarrollo personal y su aprendizaje autónomo. En esta regulación consciente las metas guían el proceso y proponen el equilibrio entre los intereses personales y sociales, como vía para lograr la autorrealización, aspecto que a nuestro juicio presenta limitaciones en las investigaciones ajedrecísticas.

Es por ello que se hace necesario crear acciones para el desarrollo que fomenten en el ajedrecista la necesidad de autoayuda. Como parte de la concepción integradora que se propone, la autoayuda se convierte en el uso eficiente de instrumentos psicológicos que permiten la autorregulación del comportamiento y la autoestimulación del desarrollo del ajedrecista. Vigotski (1987) abordó la importancia del instrumento psicológico como forma de dominar su propia conducta e influir en la de los demás.

Las acciones para el desarrollo se convierten en portadoras de instrumentos que dotan al sujeto de nuevas oportunidades de control de su comportamiento y posibilitan la propia actividad de aprendizaje, así como la satisfacción ante las demandas de la tarea a la cual el ajedrecista constantemente se enfrenta; esto demanda la búsqueda de acciones de intervención, promoviendo su participación activa y la integración consciente del proceso de desarrollo personal en el proceso del entrenamiento deportivo, orientado hacia la formación de una valoración de la vida muy matizada en sus intenciones y proyectos. Este enfoque trasciende los límites de lo puramente cognitivo y se enmarca en una concepción más integral de la personalidad.

“La elección de la jugada en Ajedrez es una vivencia de gran significado, es meta y desafío, exige la actualización de la energía psíquica para expresar el desarrollo de las habilidades alcanzadas, expresa la autonomía, independencia, originalidad y limitaciones del individuo. Es un campo de entrenamiento personal en que se puede ejercitar el instrumento principal del mejoramiento humano y hallar la manera de expresarnos más allá de nuestra individualidad”. (Maceira, 2005: 12)

Desde esta perspectiva se integran entonces no sólo los recursos cognitivos del ajedrecista, sino la propia motivación para satisfacer la demanda, disminuir su temor al fracaso, incrementar sus esfuerzos y la confianza en sí mismo.

De lo anterior resalta la necesidad de extender estos esfuerzos a ofrecer oportunidades cada día mejor diseñadas y con mayor impacto para lograr un desarrollo personal pleno y eficiente del ajedrecista.

Con ello nos referimos al desarrollo de contenidos y funciones de la personalidad que condicionan el rendimiento deportivo y a la vez lo trascienden, en tanto se convierten en recursos del atleta para afrontar las diversas situaciones de la vida, que lo ponen en condiciones de asumir su propia educación, de ser capaz de elaborar y reelaborar comportamientos, sentidos, significados y de autocontrolarse ante situaciones potencialmente emociógenas como agentes de sus propios cambios, en interacción con las redes de apoyo social.

1.2 La Preparación psicológica en el proceso de entrenamiento del deportista.

La efectividad en la utilización de los métodos de preparación psicológica según Tyshler (1981) está en saber relacionar las tareas de la preparación técnico-táctica en la utilización de los medios de la preparación especial, lo que permite crear iguales condiciones en el entrenamiento y en la competencia. Este autor reconoce la importancia de la influencia de los métodos y medios pedagógicos en la personalidad del deportista en aras de alcanzar los objetivos de la preparación psicológica.

Otras posiciones enfatizan en la enseñanza del autocontrol mediante el aprendizaje de una serie de destrezas mentales que le permitan controlar el estrés para garantizar la preparación psicológica del deportista, destacándose en ellas el esquema de preparación psicológica de Loehr (1982), Garfield (1984), Unestahl (1991) el cual considera al deportista como centro del proceso, inmerso en entrenamientos y competencias.

Rodionov (1981); Gorbunov (1988); Rudik (1988) y Puni (1969) realizaron valiosos aportes a la Psicología del Deporte, concibiendo la preparación psicológica como un proceso relacionado con la preparación física, técnica, táctica y teórica en función de un desarrollo psicológico más integral.

En cuanto a su concepción expresa García: *“La preparación psicológica es un sistema de procedimientos que tiene como propósitos garantizar el estado óptimo para aprovechar las reservas físicas y psicológicas del deportista y perfeccionar las capacidades psicológicas que son una premisa de rendimiento en las condiciones de la competencia.”*(García, 1997:1)

Por su parte, Riera considera que *“la preparación psicológica como una dirección de la preparación del deportista, constituye un proceso psicopedagógico que permite el desarrollo e integración de lo psíquico para un modo de actuación autorregulado que contribuya al logro de la excelencia deportiva”*. (Riera, 2002:20)

Las concepciones anteriormente analizadas conciben el carácter activo del sujeto y a la personalidad como formación psicológica integradora, partiendo de un enfoque individualizado de la preparación psicológica, no obstante la posición de preparación psicológica asumida por Riera (2002), encaminada al logro de la autorregulación del comportamiento del deportista, resulta de suma importancia para nuestro estudio por el papel educativo de la misma en el proceso de preparación del deportista.

Al respecto Buceta plantea que: *"la preparación psicológica debe integrarse en el conjunto de la preparación global de los deportistas, como un elemento más que tiene que interactuar apropiadamente, con las parcelas física, técnica y táctica"* (Buceta, 1998:18). Además de ello aborda que *"... la preparación psicológica de los deportistas incluye la aplicación rigurosa de estrategias apropiadas para conseguir que alcancen un determinado estado mental y realicen una conducta o conjunto de conductas que resulten relevantes para su rendimiento"*. (Buceta, 1993:2)

Resulta obvio que el rendimiento del deportista debe ser, en general, el principal objetivo del trabajo psicológico en el contexto deportivo, pero no por ello se debe olvidar al deportista como persona, debiéndosele ayudar a que aproveche la experiencia deportiva en un sentido más amplio que el del rendimiento, o sea en promover formas de vida capaces de generar, por sí mismas, autodesarrollo y de preservarlo como educación para la vida.

Es importante en cada etapa del entrenamiento deportivo conocer cuáles son los objetivos y tareas en términos de acciones y en el caso de la intervención psicológica, coincidiendo con Buceta (1993), se ha planteado que esta no debe centrarse prioritariamente en el rendimiento deportivo del deportista, sino en cuestiones más relacionadas con el deportista como persona, tales como su desarrollo integral, su funcionamiento general o su ajuste emocional. La preparación psicológica se dirige, además, a perfeccionar las particularidades emocionales y volitivas para lograr estados psicológicos que posibiliten un elevado rendimiento deportivo.

En este sentido reflexiona Calviño: *"La necesidad de lograr la excelencia en el deporte implica el constante perfeccionamiento de la preparación psicológica del deportista como parte integrante de su preparación integral, de este modo se elaboran y aplican técnicas y metodologías tendientes a perfeccionar el rendimiento deportivo y dentro de este la elevación de la calidad del proceso grupal; este último es el modo de existencia y de desarrollo del grupo, él existe en acción"* (Calviño, 1998:40)

Coincidimos con el autor en la necesidad de desarrollar vías para incentivar el trabajo grupal en los equipos deportivos, donde incluso aunque se realice en grupo, el impacto enfatizado es sobre el individuo.

Es por estas razones que se deben proporcionar programas de preparación psicológica que sean consistentes con las altas y bajas de los ciclos de entrenamiento y el período de competencias, para que el deportista no disminuya la motivación y la confianza en sí mismo, no aumenten la ansiedad, ni los estados de frustración, ni disminuya el rendimiento deportivo.

En esta investigación se le concede gran valor a la orientación en la preparación psicológica a través de un conjunto de acciones que movilicen en el ajedrecista la capacidad para movilizar los recursos personales en el control de las emociones y de esta manera poder solucionar los problemas fundamentales que tienen que ver con las relaciones de adaptación y transformación sujeto-entorno.

A partir de las reflexiones anteriores acerca de concebir la preparación psicológica como un proceso de orientación desde un enfoque integrador y con vistas al logro de un modo de actuación autorregulado, cobra un interés esencial el papel de las emociones en el deporte por su función adaptativa y por formar parte de los procesos interactivos que establece el sujeto con los demás.

1.3 Consideraciones acerca de las emociones en la actividad deportiva.

En la psicología contemporánea se distinguen múltiples orientaciones en el estudio de las emociones, así como su definición y su importancia para la personalidad, pero todas reconocen el papel fundamental que desempeñan en la capacidad del ser humano de adaptarse a situaciones nuevas y encontrar soluciones a sus problemas.

Varios han sido las perspectivas que han sustentado el papel de las emociones, así tenemos la teoría evolucionista de Darwin (1872), que aborda el carácter relevante para la supervivencia y plantea la universalidad de la expresión facial de las emociones, de las cuales se ha derivado la existencia de unas emociones básicas o primarias (miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza, felicidad) y por otra, la asunción de categorías emocionales frente a dimensiones emocionales. Desde la perspectiva psicofisiológica sustentada en los trabajos de W. James (1981) y de Lange (1985) se explica cómo un suceso emotivamente estimulante activa un patrón determinado de actividad visceral que entonces se experimenta como una emoción específica.

James-Lange en su teoría plantearon: *"... la experiencia emocional tiene lugar tras la percepción de cambios fisiológicos que se han producido ante la estimulación ambiental, por lo que el punto*

fundamental en el proceso emocional pasa a estar situado en el feedback aferente que se da desde las vísceras y músculos esqueléticos y que produce una activación cortical que permite la aparición del sentimiento y la experiencia emocional" (James-Lange, sf; citados en Fernández Abascal y Palmero, 1999)

Esta perspectiva muestra una especificidad psicofisiológica en los patrones de respuesta emocional, siendo difícil encontrar homogeneidad en la expresión de la respuesta emocional en el ser humano, a nuestro juicio modelada por el aprendizaje durante el desarrollo individual propio y muy relacionadas con los ajustes adaptativos en el estado del cuerpo.

La perspectiva neuropsicológica abre un camino en el estudio de las emociones cuando Cannon (1915) cuestionó el papel de las vísceras en la presencia de las emociones, reconociendo que las respuestas del sistema nervioso autónomo resultan muy lentas y tienen latencias muy largas en relación con la rapidez que muestran algunas respuestas emocionales. Por lo que Goleman (1997) plantea que su contribución a esta nueva perspectiva en las emociones es la elicitación experimental de un circuito neural que implica la expresión de una emoción, dando lugar a un nuevo enfoque relacionado con la inteligencia emocional.

Ledoux (2000) le asigna a la amígdala un papel central, así explica la forma en que esta asume el control cuando el cerebro pensante, el neocórtex, no ha llegado a tomar ninguna decisión.

En esta línea, otro investigador, Damasio (1996; 2000), demostró que la razón no existe en estado puro, sino que se nutre de nuestras emociones y es el neocórtex quien las dirige, las modula, las controla, las coordina, el que guía nuestros impulsos y les da un sentido. El referido autor enfatiza: *"Para que se cree un estado emocional, la actividad en los sitios desencadenantes ha de propagarse hasta los lugares de ejecución mediante conexiones neurales. Los lugares de ejecución de las emociones que se han identificado hasta la fecha incluyen el hipotálamo, el cerebro anterior basal y algunos núcleos en el segmento de la médula espinal. El hipotálamo es el ejecutor maestro de muchas respuestas químicas que forman parte integral de las emociones".* (Damasio, 2000: 64)

En esta investigación cobra actualidad la idea de Símonov al considerar que *"las emociones no cumplen la función de reflejo de los fenómenos objetivos, sino la de expresión de la actitud objetiva frente a los mismos".* (Símonov, 1990: 68)

Otra perspectiva también reciente en el estudio de las emociones es la cognitiva, la cual ha sido abordada desde hace años por diversos autores, entre ellos Lazarus (1986, 2000), Lang (1968, 1978), Ekman (1992), Russell (1980), Frijda (1986), Feldman (1995). La misma parte de considerar que la actividad cognitiva que los sujetos desarrollan en un proceso emocional está modificando dicho proceso en el momento en que se produce, de ahí que los estudios realizados desde esta perspectiva se centran en la investigación de aquellas variables cognitivas que modulan y en definitiva parecen determinar la respuesta emocional.

Desde esta posición se han desarrollado varios modelos cognitivos para explicar la respuesta emocional dentro de los que se encuentran el modelo del triple sistema de respuesta emocional, (Lang, 1968, 1978) al destacar que las emociones van a ser disposiciones para la acción, que surgen ante estímulos que son significativos para el organismo y producen cambios en los tres sistemas de respuesta: el cognitivo o experiencial subjetivo, el fisiológico-bioquímico y el motor o conductual-expresivo.

El modelo circunplejo de las emociones propuesto por Watson y Tellegen (1985) reconoce la existencia de un espacio dimensional de carácter afectivo, conformado por dimensiones que tienen un carácter bipolar, un polo sería el placer-displacer y el otro activación-desactivación.

Dentro de esta perspectiva también cobra valor el Modelo Multimodal de las Emociones de Smith y Lazarus (1993), quienes describen los significados relacionados con las emociones a partir de la combinación de un nivel molecular y otro molar, resultando el núcleo temático relacionado de la emoción que se genere.

Según Lazarus (1999), en el modelo multimodal el análisis de los componentes de la valoración se queda en un estadio elemental para comprender el fenómeno de las emociones y es el significado relacional, derivado del procesamiento de la información en términos de valoración, el que cobra valor para la teoría cognitivo-motivacional-relacional. Los procesos de valoración se convierten para Lazarus en cogniciones verdaderamente emocionales.

El significado general del fenómeno emocional, que es fruto de la valoración que hace la persona, dependerá de las metas y el evento que está siendo valorado. Según el propio Lazarus (1991), este nivel superior de análisis permite la identificación de los núcleos temáticos relacionados con cada emoción, que tienen una fuerte base motivacional y revelan el significado de cada emoción, asignándole un importante papel a las diferencias individuales en la interacción de la persona con el medio, aspecto que ha cobrado significación en el deporte, resultando una aproximación importante

al papel de las emociones en la personalidad del deportista. Lazarus (2000) explicaba la influencia de las emociones en el rendimiento deportivo.

El centro de la obra de Lazarus fue su teoría "evaluación cognitiva". Para él antes de que ocurra una emoción, las personas hacen de forma automática, frecuentemente inconsciente, una valoración de qué ocurre y esto permite significar para ellos qué emoción negativa le puede ocasionar.

Por tanto, ante cada alternativa o circunstancia aparecerán pensamientos que pueden dar origen a una gama de emociones, tanto positivas como negativas.

El foco central de esta teoría coloca el pensamiento como un mediador entre la circunstancia y las reacciones emocionales de la persona. En este sentido, Lazarus le confiere un grado de independencia elevado a los procesos cognitivos.

En realidad, este grado de independencia no está totalmente justificado, ya que los procesos cognitivos forman una unidad indisoluble con los procesos afectivos y tanto las emociones dan lugar a determinadas vivencias y reflexiones, como el pensamiento ocasiona visibles huellas en las emociones.

Lazarus y Folkman (1986) otorgaron gran importancia al análisis de las emociones y el estrés, el cual debía realizarse a través de dos procesos que ellos consideraron esenciales para la comprensión del mismo, que son la evaluación cognitiva y el afrontamiento.

La naturaleza secuencial del proceso emocional es estudiada por Lazarus (2000), quien reconoció la existencia de dos fases: la de aparición y la de control de la emoción, primero sobre las consecuencias que la situación tiene para el sujeto (valoración primaria) y posteriormente, si el saldo de la valoración es de amenaza o desafío, éste valora los recursos de que dispone para evitar o reducir las consecuencias negativas de la situación (valoración secundaria).

La valoración secundaria se refiere a la capacidad de afrontamiento, proceso psicológico que se pone en marcha cuando el entorno se manifiesta amenazante.

Estos aspectos anteriormente mencionados son de suma importancia para la Psicología, por lo que se considera a este autor como uno de los iniciadores del paradigma interactivo que transformó la percepción de los fenómenos emocionales de un modo radical.

A nuestro modo de ver, en el enfoque de Lazarus y sus colaboradores está presente el sujeto, y no la personalidad como condición y soporte subjetivo de la expresión intencional del mismo, aspecto manifiesto en la escuela socio-cultural a la cual nos adscribimos.

En la obra de Lazarus y Folkman (1986) se hace explícito que diferentes tipos de enfrentamientos están más asociados a demandas situacionales que a características de personalidad, por lo que a nuestro juicio es necesario trascender las dimensiones psicológicas examinadas, considerando la personalidad en su papel mediático en la regulación del comportamiento y las expectativas y reflexiones del individuo significando cada una de sus vivencias.

Esto no niega el profundo legado que dejó Lazarus al explicar el papel de lo cognitivo en el desencadenamiento de las emociones y su aporte sobre los procesos de afrontamiento, que han dado lugar a variados tipos de intervención psicológica frecuentemente empleados en Psicología del Deporte, entre los que se destacan la visualización, las autoafirmaciones, la inoculación del estrés, los programas de pensamientos previos y durante la competencia, como las medidas para refocalizar el pensamiento ante alternativas inesperadas, la confrontación, la planificación, la búsqueda de información, el establecimiento de prioridades, la atención selectiva, el distanciamiento, la búsqueda de apoyo social, y otras.

Goleman (1997), al analizar la relación entre emociones e inteligencia, destaca la importancia para el individuo de conocer sus propias emociones, saber controlarlas, desarrollar la capacidad de motivarse a sí mismo, de controlar las relaciones interpersonales y poder reconocer las emociones ajenas. De igual manera, Cortese (2003) refiere: *"la inteligencia emocional trata acerca de sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios y ajenos"*. (Cortese, 2003; Cabrera, 2007)

Un aspecto importante descansa en la obra de Símonov al referir: *"las emociones se consideran como una forma particular de expresión hacia los objetos y fenómenos de la realidad, condicionados por la necesidad y la probabilidad (posibilidad) de su satisfacción"*. (Símonov, 1990: 95)

Precisamente estos dos factores hacen los sucesos significativos para el sujeto, les comunican el sentido personal y lo incitan no solo a experimentar, sino también a expresar, a realizar de modo eficaz su actitud frente al mundo circundante y a sí mismo.

Por su parte, García (2004) reconoce a las emociones como reacciones psíquicas de intensidad particular, que actúan a la vez sobre la conducta motora y van acompañadas, sobre todo, de fenómenos orgánicos, especialmente de naturaleza neurovegetativa, por lo que pueden influir de manera notable sobre el grado de esfuerzo que debe realizar *"y, por consiguiente, sobre el resultado de los rendimientos; también pueden estimular al deportista y movilizarlo para que aplique el máximo de sus fuerzas o disminuya su potencial o se convierta en indiferente y sin energía"*. (García, 2004: 11)

Según Chóliz (2005) la función motivacional refiere cómo la emoción le impregna energía a la conducta motivada y la conduce en la actividad de un modo más o menos eficaz para alcanzar los fines.

En este sentido se coincide con García y con Chóliz, al enfatizar en la necesidad de tener en cuenta la significación y eficacia de las emociones en el individuo, muy relacionadas con la calidad de las cargas de entrenamiento, de manera especial cuando son elevadas, también con las vivencias de éxito o fracaso en las competencias y otras circunstancias relacionadas con la historia de los deportistas, las lesiones y los traumas deportivos.

Las emociones se diferencian en su intensidad según el significado que tengan los objetos o fenómenos que las motivan, además intervienen las exigencias que tienen para consigo mismo y el estado de la necesidad en un momento dado, tanto en los entrenamientos como en las competencias.

Durante el proceso de satisfacción de los motivos, el deportista experimenta emociones, las cuales reflejan relaciones entre los motivos y el logro o posibilidad de realización exitosa.

Las emociones aparecen en todo el curso de la actividad deportiva; se originan, a menudo, en la práctica de los ejercicios, en las competencias con una intensidad particular y también en los entrenamientos. (García, 2004:13)

El proceso de adaptación al entrenamiento deportivo implica un equilibrio entre las demandas y expectativas planteadas en una situación dada y las capacidades del deportista para responder a estas. En este sentido la magnitud de la discrepancia determina, en parte, el malestar que experimenta la persona.

Es por ello que en este estudio cobra importancia precisar determinadas categorías que subyacen en el proceso emocional con una fuerte base motivacional. En el deporte las emociones se han caracterizado por el reconocimiento de dos polos de la respuesta emocional: las emociones negativas y las emociones positivas. Las emociones positivas son aquellas que estimulan, vigorizan e impulsan el comportamiento del individuo, generando una vivencia de agrado. Por su parte las emociones negativas inhiben el comportamiento y producen en el sujeto experiencias emocionales desagradables. Varias investigaciones aseveran estos criterios: Menilko, (1987), Spielberger, (1989), Canton y Mayer (1995), Samulski (1992), Frijda (1986), García (1987-2004) y González, L.G. (1987-2004).

Partiendo de la posición anteriormente señalada, Menilko (1987) distinguió las reacciones a la carga de entrenamiento en tres grados diferentes: nerviosidad, inestabilidad emocional y astenia.

Estas reacciones pueden interpretarse como una adaptación del deportista a las cargas que se incrementan durante el entrenamiento y la competencia. A partir de aquí resulta necesario que el profesor refuerce los sistemas de recuperación del deportista, mediante ayudas ajustadas en un estilo de vida sano y logrando a su vez que estas ayudas se conviertan en autoestimuladoras del comportamiento del deportista, que el mismo logre un control consciente adecuado de sus respuestas emocionales.

Samulski (1992) resalta que las emociones ejercen dos funciones básicas, una función es orientar y controlar las acciones, destacando que los deportistas orientados al fracaso planifican sus acciones en forma diferente de los orientados al éxito, y la otra función es energética, en la cual un deportista optimista participa con más actividad en el entrenamiento que uno no optimista.

Es necesario acentuar que las emociones surgen como consecuencia de las percepciones y valoraciones del sujeto que le permiten vincular los acontecimientos del medio con la satisfacción o no de sus necesidades o motivaciones.

Las emociones negativas aparecen cuando en las apreciaciones del sujeto aparecen señales amenazadoras, conflictos o frustraciones. Mientras más intensos sean estos elementos valorativos, más fuertes son, regularmente, las reacciones emocionales.

Para Canton y Mayer (1995), la competencia deportiva es un espacio idóneo para la comprensión de los tres componentes clásicos de las emociones, las vivencias emocionales, el comportamiento emocional y las modificaciones fisiológicas. En cada situación las emociones establecerán unas metas como prioritarias, e incluso nos organizarán para llevar a cabo ciertas acciones concretas.

Los progresos investigativos en el estudio del papel de las emociones en el deporte, condicionan que muchos psicólogos deportivos se hayan proyectado a la evaluación del funcionamiento emocional del deportista por su repercusión en el rendimiento deportivo, entre ellos Spielberger (1970), Martens (1971), Raglin (1993) y en Cuba con varias investigaciones: García (1987-2004), González (1987-2004).

El análisis de la ansiedad, la frustración y la ira constituyen elementos básicos para la valoración de las emociones negativas de esta investigación. Los psicólogos que desde hace varias décadas trabajan en la mejora del rendimiento deportivo han investigado en la influencia de los factores

psicológicos, principalmente la ansiedad, a la cual se atribuye gran parte de los fracasos en la competencia deportiva.

La ansiedad es uno de los estados que suele presentar una doble acción en el deportista. Hay veces en los que ponerse nervioso facilita que salgamos airosos de las situaciones, especialmente cuando tenemos que realizar un gran esfuerzo o reaccionar con fuerza y rápidamente.

Esta emoción es de las más comunes y aparece cuando el deportista percibe un estímulo o situación como peligroso o amenazante, independientemente de la amenaza real.

En el presente estudio se considera a la ansiedad como rasgo y estado, adscribiéndonos a la posición asumida por Spielberger (1970). La ansiedad es considerada como un factor o rasgo permanente de la personalidad. Este es el grado de ansiedad que presenta generalmente un individuo en la mayoría de las situaciones. Es la disposición latente a comportarse de manera más o menos ansiosa bajo situaciones de estrés.

La ansiedad también es considerada como un estado, aquella provocada por circunstancias especiales y con un carácter temporal, la cual se refiere a los sentimientos subjetivos de tensión que un individuo experimenta en determinadas circunstancias percibidas como amenazadoras, sin relación con el verdadero peligro presente.

Varias investigaciones han corroborado que la ansiedad rasgo parece mostrarse como un buen predictor de la ejecución de los deportistas. (Williams, 1991 y García, 1992)

Según el criterio de la autora de esta tesis, esta situación depende de cómo un individuo interpreta las circunstancias competitivas particulares. Así su interpretación se verá influida por diversos factores, tales como las experiencias anteriores, la capacidad y el afrontamiento en el manejo de las emociones.

Spielberger (1989) distinguió entre la ansiedad estado y la ansiedad rasgo, refiriéndose a la ansiedad rasgo como la disposición mayor o menor a percibir un estímulo como peligroso o amenazante, y a responder a ellos con un estado de ansiedad. Este último se refiere a la emoción transitoria que varía en intensidad y fluctúa en el tiempo; es la tendencia individual, relativamente estable, a las interpretaciones de peligro o amenaza y a reaccionar ante ellos con estados de ansiedad.

El autor que mayor repercusión ha tenido en el desarrollo conceptual del término ansiedad competitiva es Martens (1971), en cuya obra se aprecia la influencia de la Teoría de Ansiedad

Estado-Rasgo de Spielberger (1970). Para el autor el carácter definitorio de una situación de competición, en relación con otras situaciones comparables, viene dado porque la persona está en condiciones de evaluar la ejecución y conoce los criterios de comparación. O sea, la consideramos como una respuesta adaptativa que tiene como fin la preparación del organismo para satisfacer las demandas que le hace el medio.

La ansiedad funciona como una señal de alarma ante la presencia de estímulos potencialmente nocivos para la homeostasis del individuo, el cual hace una evaluación subjetiva de la situación estímulo y actúa de acuerdo con los recursos que considere tener. Sin esta activación de alarma no sería posible asumir, de manera exitosa, los cambios de conducta necesarios para enfrentar la situación estímulo y recuperar el equilibrio.

En el diagnóstico y evaluación de la ansiedad resulta frecuente el empleo de inventarios psicológicos, así tenemos el IDARE de Spielberger (1970) centrado en la ansiedad estado y rasgo, el ISRA-B, que permite analizar además en el sujeto la ansiedad situacional (Tobal y Cano Vindel, 2001). Para la reducción de la ansiedad se cuenta con técnicas de intervención como las de desactivación psicofisiológica, las de respiración, las cognitivo-conductuales y las reflexivo-vivenciales, entre otras.

Según Puni (1974) otro estado muy relacionado con la ansiedad, es el prearranque, experimentado por los deportistas al inicio de la competencia, en su clasificación parte de las características de la actividad nerviosa superior, excitación e inhibición. Esta clasificación dio lugar a tres tipos de estado de prearranque: febrilidad del arranque, apatía, optimismo infundado y disposición combativa.

El control de los estados de prearranque depende del tipo predominante y la trascendencia de sus afectaciones en el rendimiento deportivo. El prearranque muchas veces es incómodo, sobre todo cuando presenta manifestaciones febriles, pero el deportista debe verlo como algo normal, inherente al deporte. Otro estado a tener en cuenta en deportistas que influye de forma negativa sobre la disposición movilizadora y capacidad de trabajo es el de optimismo infundado, dado por la subestimación de las dificultades y complicaciones de la próxima competencia, y por la sobrevaloración de las propias fuerzas o las del equipo. El sujeto experimenta emociones positivas, de seguridad, placer pasivo y no intenta movilizarse para superarlas.

A juicio de González *“pretender evitar el prearranque significa negar la necesidad de preparación de la acción”* (González, L. G.2004:26), aspecto en el que coincidimos dada su importancia para el logro de resultados deportivos.

Otros autores han estudiado este estado, Loehr (1991), quien lo denomina estado ideal de rendimiento y Garfield (1988) quien se refiere a él como rendimiento máximo.

Por su parte, García (2004) enfatiza en el nivel de dominio de los métodos de autocontrol y regulación de las reacciones emocionales para la manipulación de los estados de prearranque.

Otro estado importante en el deporte es la frustración, investigada en Cuba por González, L. G. (1986, 2001) y Riera (2002), entre otros. Este estado se produce en el deportista cuando los resultados de la ejecución quedan por debajo de lo esperado, es decir, cuando el deportista no cumple los objetivos deportivos propuestos.

De acuerdo con Vinacke (1972), la frustración significa bloqueo de una persona en su camino hacia la meta. Este autor lo cataloga como una emoción de fastidio, desamparo, molestia e ira debido a la incapacidad del sujeto de lograr una meta.

Levitov (1967) ofrece una definición de la frustración en la cual plantea que es un estado psíquico del hombre que se manifiesta en rasgos del carácter, de las emociones y de la conducta y que es provocado por dificultades objetivamente insuperables o subjetivamente comprendidas así, que surgen en el camino hacia el alcance de los objetivos y la solución de problemas y tareas.

En este sentido es importante tener en cuenta la relación que existe entre el agente frustrante y el sentido personal que éste posee para el individuo, ya que todas las dificultades que interfieren en el logro de un objetivo no constituyen fuentes de frustración para él, es decir, se produce un estado de frustración en una persona cuando el agente frustrante tiene una significación personal fuerte, cuando el individuo se implica en la situación; y más aún cuando la situación por su componente emocional tiende a convertirse en un componente estable de su personalidad.

Para comprender la conducta del sujeto frustrado se realizaron estudios donde se incorporaron las categorías de Autovaloración y Aspiraciones. *"El Nivel de Aspiración se utilizó para denotar el grado de dificultad que posee el fin hacia el que tiende el sujeto de experimentación."* (Yarochevski, 1983: 220)

La autovaloración se encuentra en la base del nivel de aspiraciones del deportista. Al respecto resultan de interés las experiencias realizadas por diferentes investigadores: García (2004), González, L.G. (2001, 2004), Riera (2002), las cuales demuestran la influencia que tiene el nivel de ejecución y logro en una tarea en el nivel de aspiraciones en otra subsiguiente. De aquí podemos

inferir cómo el nivel de aspiraciones repercute, de manera mediata, con un efecto acumulativo y progresivo, en la dirección futura del desarrollo personal del deportista.

Lo anterior es importante para el trabajo de ayuda psicológica, la correlación que se establece entre el nivel de aspiraciones, los rendimientos efectivos en la actividad, y el modo subjetivo de reflejar la correspondencia entre estos aspectos, determinando en gran medida el estado emocional de la persona.

La forma en que el deportista concientiza la relación y correspondencia entre el nivel de aspiraciones y el nivel efectivo de ejecución se ha constatado en la base de los estados reiterados de frustración, que pueden comprometer el desarrollo personal del individuo. La autovaloración activa las contradicciones internas individuales, participando de forma medular en el sentido de sí mismo, y la tendencia a la autorrealización y de ahí a la autoestimulación.

En relación con esta temática cobran relevancia en Cuba los estudios realizados por González, L. G. (1989-2001), quien atendiendo a investigaciones realizadas con anterioridad inicia una investigación psiconeuroendocrina de corte integral y multidisciplinaria con tiradores deportivos, donde uno de los instrumentos utilizados fue el test de frustración adaptado al tiro, elaborado conjuntamente con Rigual (1989).

Los estudios de González, L. G. (2001) demostraron que tiradores ansiosos reaccionaron a las frustraciones incrementando la respuesta simpática, pero de manera organizada y anabólica, mientras que a los emotivos les perjudicó la inercia de sus estados emocionales y no lograron reponerse de las vivencias negativas provocadas por las frustraciones.

Estas ideas apuntan hacia que unas veces la idea, la reflexión o la valoración sobre algo, se constituye sobre la base de las emociones, como manifestación de nuestros motivos; en otras ocasiones, las emociones aparecen como resultado de un proceso reflexivo y valorativo que nos conduce a incluir un hecho en los marcos de un motivo de nuestra personalidad.

Por otra parte tenemos las frustraciones de origen externo, que pueden ser físicas y las de origen interno que son, entre otras, la inadaptación emocional y la falta de tolerancia a dichas frustraciones. De este modo el logro y el fracaso, así como la dependencia e independencia, son las principales fuentes internas de frustración y de acción.

Por su parte Riera (2002), en investigaciones realizadas en equipos juveniles, caracterizó dos tipos de frustración en deportistas juveniles, la reacción situacional de displacer y el estado de displacer frustrante.

La reacción situacional de displacer es vivenciada por deportistas que ante situaciones conflictivas o difíciles experimentan tensión, irritabilidad e inseguridad y un estado general de discomfort.

Según la autora el vínculo emocional que expresan estos deportistas en relación con el contenido de los motivos deportivos es insuficientemente reflejado por la escasa fuerza y energía con que los mismos operan a nivel comportamental, aunque en algunos casos se presente un tono general de optimismo.

Estos deportistas mantienen un cierto equilibrio entre el nivel de pretensiones y el de logros, aunque presentan dificultades con la flexibilidad de la autovaloración, por lo que expresan inconformidad con los resultados que obtienen.

En los atletas que presentan inconformidad manifiesta con el resultado puede aparecer la ira, emoción que experimenta todo individuo ante aquellas situaciones en que se siente frustrado o percibe una injusticia.

Spielberger define la ira como *"un estado emocional de intensidad variable caracterizado por sentimientos de enfado"* y declara tres componentes de la ira, la experiencia, la expresión y los cambios fisiológicos. (Spielberger, 1996: 32)

La experiencia en la ira se refiere a los procesos subjetivos, a los pensamientos relacionados, con los sentimientos que lo acompañan y a los procesos cognitivos relacionados con la hostilidad.

La expresión guarda relación con los aspectos observables en el comportamiento de una persona que muestra enfado, apreciándose en el tono de la voz, la postura, los movimientos rápidos, la expresión facial.

Respecto a los cambios fisiológicos existen muchas diferencias individuales, aunque la reactividad cardiovascular sí parece asociarse a ella.

Por su parte, Tobal plantea: *"el concepto de ira se refiere, generalmente, a un estado o condición emocional psicobiológico displacentero que consiste en sentimientos de intensidad variable desde la ligera irritación o enfado hasta la furia y rabia intensas acompañadas por la activación de los procesos neuroendocrinos y la excitación del sistema nervioso autónomo."* (Cano-Vindel y Tobal, 2001: 11)

Según Molerio: *“desde el punto de vista de su significado, la emoción de ira aparece principalmente asociada a situaciones interpersonales valoradas por el individuo como una violación injustificada e intencional de sus expectativas o de su territorio personal. El mecanismo básico o primario dirigido a afrontar este tipo de situaciones es la respuesta de lucha o ataque”.* (Molerio, 2004: 38)

Es evidente que por su propia naturaleza todos los elementos que se integran en las funciones de la personalidad tienen una naturaleza cognitivo-afectiva. El deportista se apoya en esa naturaleza para regular su comportamiento.

El dinamismo de la lucha deportiva, la alternancia entre el éxito y el fracaso, la variedad, la agudeza y el cambio de las situaciones deportivas provocan vivencias emocionales brillantes y fuertes en los participantes.

A juicio de Rudik (1988) estas emociones se forman en el proceso de acumulación de la experiencia deportiva: *“según se va enriqueciendo la experiencia de las vivencias del éxito y el fracaso, de las victorias y las derrotas, las emociones deportivas se van reforzando y comienzan a desempeñar su papel motivador, y movilizan las fuerzas y capacidades del deportista para realizar los esfuerzos volitivos máximos... junto a la experiencia en la participación en las competencias, el deportista también adquiere experiencia en el control de sus estados emocionales y sus vivencias, y aprende a regularlas con un fin determinado”* (Rudik, 1988: 453)

Aprender a regular las emociones facilita la adaptación del deportista a su actividad mediante el afrontamiento emocional, la expresión emocional y el control emocional percibido. Este despliegue intencional estimula su potencial psicológico y contribuye a su bienestar emocional.

El término bienestar lleva implícito la experiencia personal muy relacionada con el funcionamiento físico, psíquico y social, enfatiza un carácter vivencial en su sentido más amplio que incluye tanto juicios cognitivos como estados emocionales. Así, coincidimos con Victoria (2000) quien lo define como la vivencia subjetiva relativamente estable que se produce en relación con un juicio de satisfacción con la vida en las áreas de mayor significación para cada individuo en particular y que posee un carácter positivo, de disfrute personal, con predominio de estados emocionales positivos.

El ajedrecista como sujeto activo se apoya en esa naturaleza para regular todas las esferas de su comportamiento. Esta situación implica en el deportista un equilibrio entre las demandas y las expectativas planteadas en determinada situación, así como los recursos que tiene el ajedrecista para responder a estas exigencias de naturaleza cognitivo-afectiva y lograr su bienestar.

El deportista, como se ha visto en los hallazgos de las investigaciones anteriormente analizadas, tiene la capacidad de regular y coordinar su propia conducta y fisiología en cada una de sus reacciones. En este caso se hace necesario el estudio del autocontrol de las emociones por su importancia en el entrenamiento deportivo. Las emociones en el deporte exigen que el deportista sepa dominarse y dirigir la manifestación activa de sus emociones a la solución de las tareas sin perder el dominio de sí mismo.

1.4 El autocontrol emocional en el deportista

El concepto de control se ha manejado en la literatura desde la década de los cincuentas, y a pesar de matices y diferencias en las definiciones, todas tienen en común que el control es la capacidad del sujeto para predecir y manipular su medio.

Refiere Álvarez que el concepto de controlabilidad aún está pobremente definido y puede interpretarse como *"la percepción que tenga el individuo del grado de influencia que pudiera tener sobre las transacciones medio ambientales"*. (Álvarez; 2000: 84)

A nuestro juicio no basta con la percepción, se necesitan aspectos más centrados en el individuo, dados por su actitud reflexiva vivencial en determinadas situaciones.

Existen en la actualidad varias perspectivas en el estudio del control emocional:

- Las teorías conductistas (Labrador, 1995)
- Las cognitivistas (Ekman, 1992; Bonanno, 2001)
- La determinación histórico-culturalista del comportamiento (Vigotsky, 1987; Zeigarnik, 1979, González Rey, 1997; Fariñas 2003; Molerio y Roca, 2004) en el estudio del autocontrol emocional como un proceso consciente en el individuo.

La perspectiva cognitivista de Ekman (1992), Lazarus (1999) y de Leventhal (2000), está centrada en el dominio de habilidades y estrategias cognitivas para el autocontrol, mediante los procesos de evaluación, existiendo diversos criterios en cuanto al nivel de toma de conciencia de los procesos cognoscitivos que participan en la autorregulación del comportamiento.

Recientemente, dentro de esta perspectiva ha cobrado valor la categoría autorregulación emocional dando lugar al modelo secuencial de autorregulación emocional de Bonanno (2001), que incluye, además de diversas formas de regulación anticipatoria y de regulación exploratoria, distintas formas para el control emocional.

Lazarus (1999) al enfatizar en la evaluación concluye que el individuo puede llegar al resultado final de la valoración mediante esfuerzos deliberados (conscientes) y mediante formas automáticas, intuitivas o inconscientes.

Molerio enfatiza en la distinción entre una u otra forma de valoración y plantea *“la elicitación de la respuesta emocional dependerá de las propias circunstancias ambientales que pueden ser variables y a veces la respuesta emocional dependerá de una búsqueda deliberada de información en base a la cual se decidirá, mientras en otras ocasiones, la respuesta emocional se dará de forma casi automática”*. (Molerio, 2004:29)

Investigadores en el deporte hacen énfasis en la enseñanza del autocontrol para garantizar la preparación psicológica de los deportistas. Así tenemos los esquemas de preparación psicológica de Loehr (1982) y Garfield (1984), que descansan en una concepción que considera al deportista como un ente activo inmerso en entrenamientos y competencias, el cual debe lograr la conducta deseada mediante el aprendizaje de una serie de habilidades y destrezas mentales que le permite controlar las emociones, aspecto que consideramos debe estar integrado a las exigencias de la actividad, a las necesidades del sujeto y el equipo, así como a sus características personales.

La regulación de las emociones por parte del deportista, de acuerdo con las exigencias del proceso del entrenamiento deportivo, se considera una de las necesidades en la preparación psicológica de los atletas de alto rendimiento, de ahí la importancia de su autocontrol.

Los modelos de autocontrol emocional descritos con anterioridad no delimitan el papel activo y mediatizador de la personalidad en la autorregulación emocional como un proceso consciente y es desde esta perspectiva que defendemos la importancia del autocontrol emocional.

Algunos de los elementos esenciales referidos al autocontrol han sido definidos en la obra de Vigotski, al plantear: *“... no podemos dominar nuestro comportamiento de otro modo que no sea a través de la estimulación correspondiente. La llave para lograr el adecuado dominio sobre la actuación la da el dominio sobre los estímulos. De este modo el dominio de la conducta representa un proceso mediatizado, que se realiza siempre por medio de estímulos auxiliares conocidos: los signos...”* (Vigotski, 1987: 24)

En este sentido el autor reconoce la importancia de la estimulación para la autorregulación del comportamiento del individuo a través de los signos y la expresa de manera particular en la

autoestimulación, como *“la creación de estímulos-instrumentos convencionales y la determinación – con su ayuda- de la conducta propia”*. (L.S. Vigotski, 1987: 89)

De esta manera coincidimos con Peña (1994) y Nieves (1998), quienes resaltan el papel de la autoestimulación en el dominio del comportamiento, como mecanismo psicológico que posibilita al sujeto organizar y movilizar su actividad psíquica en aquellas situaciones de actuación donde existen elementos que se constituyen en obstáculos para él y cuya superación le exige unas veces elevar su movilización, otras disminuirla y otras detenerla, como expresiones del autocontrol emocional.

Vigotski señaló: *“... el autocontrol se edifica no sobre la obediencia y el propósito, sino que por el contrario, el acatamiento y la intencionalidad surgen sobre la base del autocontrol...”* (Vigotski, 1987: 24)

En la base del autocontrol se encuentra la capacidad del individuo de autorregular de manera consciente el proceso emocional, lo cual no implica reprimir sus emociones sino su evaluación, afrontamiento y expresión de acuerdo con la significación que tenga la situación para el sujeto de la manera más constructiva y saludable, lo que posibilita una mejor adaptación del individuo al medio.

Vigotski reconoce la influencia de lo psicológico en nuestro cuerpo cuando señala: *“...la organización de la actividad nerviosa superior (ANS) crea la premisa necesaria para esto, crea la posibilidad de regulación del comportamiento desde fuera. ... Este es el principio de la signación, que consiste en que el hombre, desde fuera, crea enlaces en el cerebro, dirige el cerebro y, a través de él, su cuerpo”*. (Vigotski, 1987: 24)

Relacionado con el cuerpo Febles plantea: *“el cuerpo al expresarse, exterioriza, revela la subjetividad, ocurriendo un proceso de transformación y acomodación que contribuye a su fortalecimiento”*. (Febles, 2003: 274)

Muy consecuente con lo anterior otros seguidores cubanos como Guevara, Zaldívar y Roca (1997) plantean que el control tiene que ver con la concepción del mundo del individuo. En este sentido ven la importancia de la vivencia de control al dar una seguridad personal y una determinada estabilidad psíquica al individuo que lo hace más apto para responder a las demandas del medio y enfrentar las situaciones potencialmente emociógenas.

Es decir que en la base de esta concepción está que él sienta que puede dominar el evento o que le puede dar respuesta y esto es, indiscutiblemente, un minimizador de las emociones negativas. Por

tanto, la expresión integral y la implicación personal del sujeto en las distintas direcciones de su vida son factores adecuados para la respuesta adecuada del organismo en un plano emocional.

Una postura similar al abordar la relación de lo afectivo y lo cognitivo la vemos en González Rey, quien señala: *“La condición reflexiva del sujeto determina que la actividad del pensamiento sea simultáneamente una forma de construcción de la realidad y de producción de nuevas emociones, momentos que se integran cualitativamente en el proceso del pensamiento. Por lo tanto, los procesos cognitivo y afectivo se interpenetran funcionalmente, y se constituyen diversas formas a nivel subjetivo a través de la actividad reflexiva del sujeto, aunque en esta no se agotan las vías de desarrollo de las complejas unidades funcionales de la personalidad.”* (González Rey, 1997:106)

Visto de esta manera los procesos de mediación que se ofrecen a través de las ayudas que puede recibir el deportista, constituyen una vía a través de la cual devienen sistemas de ayudas ajustadas, donde todos y cada uno de los ajedrecistas pueden asumir el proceso desde su individualidad.

La autorregulación del comportamiento en el ajedrez implica que los ajedrecistas puedan de manera intencional generar un plan de acción, que valoren la conducta mantenida para alcanzar sus metas, controlen sus logros y si es necesario transformen su actuación para alcanzar sus propósitos.

La autorregulación es un proceso reflexivo donde el ajedrecista es capaz de valorar sus capacidades, cualidades, esfuerzos, las reacciones emocionales que va reflejando, que pueden interferir en sus logros y debe saber manejar mediante un control adecuado, de vital importancia para la lucha ajedrecística.

Desde esta perspectiva consideramos de gran valor las investigaciones de psicólogos deportivos cubanos como González, (2000, 2001, 2004) y García (1997, 2001, 2004), las cuales constituyen antecedentes para este estudio ya que sus resultados apuntan hacia el autocontrol emocional del deportista como personalidad que interactúa consigo mismo y con los otros en y desde la actividad, con sus vivencias, permitiendo una autorregulación de su comportamiento emocional.

De igual manera, Zaldívar (1996) plantea la posibilidad de entrenar a los individuos para que funcionen como sus propios agentes de cambio y, por lo tanto, sean competentes en desarrollar habilidades de auto-cuidado. Esta posición enfatiza en la necesidad de llevar a cabo acciones que se orienten hacia la zona de desarrollo descrita por Vigotski, asumida en la investigación a partir de los sistemas de acciones y tareas utilizadas para ampliar las zonas de desarrollo de los ajedrecistas a través del grupo como mediador de las influencias educativas. De manera que aprendan a

controlar su respuesta emocional, primero con la ayuda del orientador y los otros, y después de manera independiente en cada una de sus actuaciones.

Como necesidad teórica de la investigación se asume el autocontrol emocional como un proceso dinámico, interactivo, donde el deportista es capaz de regular de manera consciente sus respuestas emocionales, permitiendo una adaptación personalizada a las demandas psicológicas impuestas por la situación, vinculada a la historia personal física, psicológica, social y cultural del deportista en el que su personalidad juega un papel mediatizador y autorregulador determinante.

"La autoconciencia emocional y la autorregulación emocional, se integran como mecanismos psicológicos que subyacen a este proceso". (Molerio, 2004:32)

Lo declarado con anterioridad responde a las exigencias desde la escuela socio-cultural, integrando aspectos importantes para el funcionamiento emocional del deportista, quien interactuando con las demandas del entrenamiento deportivo obtiene una mejor adaptación al medio.

La actividad deportiva es consciente para el sujeto inmerso en ella, está llena de matices y etiquetamientos de tipo emocional, los cuales son necesarios para que nuestro actuar en el ambiente biológico y social sea efectivo en relación con el afrontamiento de las situaciones peligrosas y la obtención de los objetivos que requerimos para seguir existiendo. En la medida en que el individuo se fortalece, desarrolla sus recursos psicológicos y estimula los componentes que subyacen al autocontrol emocional, así puede hacer un mejor manejo de las emociones.

Estos etiquetamientos y valoraciones a nuestro juicio son los que sustentan todas nuestras experiencias subjetivas, los que llenan de significado nuestros estados corporales en los que se registra la acción del proceso de dirección del deportista.

Lo expuesto anteriormente apunta hacia la necesaria imbricación de los estados conscientes y su papel emocional. Al respecto Watt (1999), Saarni, (1984), Simonov, (1990) y Damasio (1999) conciben la emoción como un proceso organizador central para la conciencia; no obstante, Watt lo enriquece al formular que la emoción no solo es necesaria para la conciencia, sino que es el requisito más importante y sobre el cual está cimentada la actividad consciente. La emoción no solo la acompaña, es su fundamento, tanto en estructuras cerebrales como en función y desarrollo.

Es por ello que asumimos los indicadores del autocontrol emocional planteados por Molerio en su tesis doctoral.

“La autoconciencia emocional permite a los seres humanos reconocer fenomenológicamente las emociones propias y ajenas, identificando las situaciones demandantes del medio, la significación que éstas tienen para el sujeto y las vivencias que a ella se asocian. Implica, además, la capacidad para identificar las distintas emociones, entender las distintas relaciones entre las mismas, así como la comprensión de emociones complejas y la transición de unos estados emocionales a otros”. (Molerio, 2004: 32)

La autorregulación emocional, como forma superior de regulación consciente del funcionamiento emocional, a juicio de la autora: *“facilita una adaptación efectiva mediante el afrontamiento emocional, la expresión emocional y el control emocional percibido. El afrontamiento es un proceso básico para nuestras experiencias emocionales cotidianas y nuestra salud”.* (Molerio, 2004:33)

Abarca lo que hacemos y pensamos en un intento de regular las emociones relacionadas con ella, tanto si estos intentos tienen éxito como si no lo tienen. *“Para que el afrontamiento tenga éxito, tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades de la situación, que muchas veces cambian en la medida que la acción se va desarrollando”.* (Lazarus y Lazarus, 2000: 198). A nuestro juicio ello está dado por la significación que tenga la situación para el individuo y los recursos que posea para afrontarlo.

Es por ello que consideramos al afrontamiento como la capacidad y los recursos que posee el deportista que le permiten enfrentarse o no a los problemas de la situación deportiva y la vida cotidiana, los cuales pueden constituirse en conflictos dada la significación que tienen para el sujeto. Entre otros aspectos están presentes la autovaloración, los conocimientos, la asertividad, las motivaciones, el estilo de vida, los cuales permiten una mejor autoestimulación antes, durante y después de la competencia.

Investigaciones realizadas indican que la supresión, especialmente de las experiencias emocionales, lo que hace es que se alimente y mantenga la inseguridad, la aflicción, mientras que el verbalizarla parece ser una buena manera de afrontamiento. Expresar nuestras emociones, según Lazarus (2000), Pennebaker (1993), Martínez-Sánchez; y Rimé (2001) y Amador (2003) nos puede ayudar a clarificar nuestras vivencias y a darnos cuenta de que otros han pasado por situaciones similares, las han afrontado y han sobrevivido.

El autocontrol de las emociones en el entrenamiento y la competencia adquiere gran importancia. *“Muchas veces el entrenamiento psicológico debe centrarse en esta parcela, evaluando en qué medida y cómo controlan los deportistas las cuestiones más relevantes de su deporte, y después*

modificando aquellos hábitos que no sean apropiados o que, siéndolos, puedan optimizarse".
(Garcés de los Fayos, 2004: 19)

Ello también lo manifiesta García (1993) al referir que la garantía del éxito deportivo en las condiciones de competencia se relaciona con la capacidad de autocontrol emocional del deportista. En el centro de esta aseveración coloca González, L. G. (2001) al deportista y al reconocimiento del papel activo que tiene su personalidad en la regulación de su comportamiento y la consecución de sus metas, por lo que resulta necesaria la actitud reflexiva.

Por ello el trabajo de preparación psicológica, según González, L. G. (2001), debe estar dirigido hacia una orientación que desarrolle estas capacidades de autocontrol en el proceso del entrenamiento deportivo y dentro de este la Psicología del Deporte resulta vital en el proceso de preparación del deportista; su estudio y aplicación práctica persigue conocer y optimizar las condiciones internas del deportista con el propósito de lograr la expresión del potencial físico, técnico y táctico adquirido en el proceso de preparación.

Hasta aquí se ha visto cómo el desarrollo del autocontrol emocional en el deportista se revela en el comportamiento, en dependencia de cómo se estructuran en la personalidad las condiciones vinculadas a la autorregulación de su comportamiento.

Se considera entonces que entre las vías que han de instrumentarse como exigencia metodológica para la estimulación del autocontrol emocional en los ajedrecistas de alto rendimiento se encuentran las técnicas reflexivas vivenciales, las de desactivación psicofisiológica, las cognitivas y las de expresión corporal, por la necesidad que tiene el ajedrecista de expresar sus emociones y con ello clarificar sus vivencias, o sea aprender a manejarlas y reconocerlas primero en un plano personal y después con los otros.

Estos argumentos nos resultan esclarecedores de los mecanismos que pueden ser activados en la orientación dirigida a estimular el autocontrol emocional y han de traducirse metodológicamente en el programa de orientación, donde se considere la influencia de la situación social de desarrollo y de manera particular el efecto de los principales agentes socializadores.

1.5 Papel de los otros como agentes socializadores en el proceso de orientación

En la labor de preparación psicológica se efectúa una relación de ayuda, donde el objetivo es estimular y el método el de las influencias educativas, estableciéndose un proceso de orientación en estrecha e indisoluble vinculación con el entrenamiento deportivo.

El proceso orientador en la preparación psicológica se caracteriza por preparar y capacitar al deportista para su auto-orientación, como expresión de la relación ayuda-autoayuda que debe predominar en dicho proceso, donde además intervienen otras personas que influyen en su comportamiento.

Según Rogers (1973) existe una relación interactiva y recíproca entre las informaciones que el sujeto obtiene por sí mismo de los resultados de su actividad, de sus características propias de comportamiento y las que se obtienen de los otros significativos: familia, profesores, coetáneos.

En la estructuración de las influencias en el proceso de orientación el grupo constituye un mediador importante, de ahí que nuestro procedimiento de intervención sea desde lo grupal.

El estudio de los grupos ha sido objeto de análisis desde diferentes aristas, teniendo como base común revelar su importancia social y sus potencialidades aplicadas a diferentes esferas de la vida y actividad humana.

Partiendo de la diversidad de enfoques teóricos en el estudio de los grupos existen múltiples definiciones, de las cuales sin embargo se puede distinguir una serie de elementos generales que revelan aspectos esenciales de este concepto, entre ellos Casales (1989) destaca:

- § interacciones entre sus miembros y tarea común.
- § actividad conjunta.
- § relaciones de roles y estatus.
- § coexistencia espacial y temporal.

Las potencialidades del grupo para la orientación, resignifican al grupo como lugar de génesis y transformación.

Sin embargo, Nieves (1998) y Cañizares (2004) refieren que no se trata de considerar el grupo en abstracto, sino a partir de las interacciones que se establecen entre sus miembros; se trata de una relación dialéctica entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo.

Siendo posible hablar de un proceso educativo a través del grupo, la relación comunicativa que se establece facilita la manifestación personal y auténtica de sus miembros, que intencionalmente pueden ser estimulados y favorecidos integrando técnicas reflexivo-vivenciales y cognitivo-conductuales que estimulen una modificación de sus configuraciones subjetivas en la autorregulación del comportamiento del deportista.

Se hace evidente entonces, un proceso de generación de ideas para llevar a cabo la intervención

que irá dirigida a *"aumentar el conocimiento de las emociones propias y ajenas por parte de los deportistas, de manera que puedan situarse en la perspectiva de los otros, sentir cómo se pueden sentir los demás, al mismo tiempo que adquieren actitudes."* (Pérez, C., Reyes, C. y J. Juandó, 2001: 69)

Se integra a esta influencia la familia como agente socializador que interviene en la educación emocional de sus miembros y su funcionalidad permite desarrollar, mantener y consolidar los aprendizajes que se derivan de la orientación.

La familia además de cumplir funciones importantes es un grupo que atraviesa por cambios evolutivos, que exigen de la misma un proceso de continuos ajustes. Estos cambios son producidos tanto desde el exterior, como resultado de los continuos movimientos sociales, como desde el interior, por los cambios evolutivos de sus miembros y por transformaciones estructurales. Así, una familia potencialmente es más funcional en la medida en que exista un equilibrio en el cumplimiento de sus funciones y a su vez disponga de recursos adaptativos para enfrentar los cambios.

Bajo esta concepción humanista la literatura muestra, afortunadamente, cada vez más programas e intentos de operativizar las actuaciones concretas con los padres de los deportistas, al menos en el nivel de iniciación deportiva, ya que como apunta García-Mas (2001) las propuestas en el campo del alto rendimiento en jóvenes deportistas son casi nulas y a nuestro modo de ver muy importantes para el control de las vivencias que experimentan el joven y el adulto ante situaciones de éxito y fracaso en sentido general.

La influencia de la familia sobre el rendimiento deportivo del atleta debe orientarse como bien plantea Cruz (1997) hacia el establecer una buena comunicación, lograr una orientación educativa de la práctica deportiva y evitar la presión por los resultados inmediatos.

La mayoría de las respuestas emocionales se desarrollan en el curso de la actividad y, como en otros aprendizajes, las experiencias anteriores y sus consecuencias influyen de una manera importante. A juicio de Garcés esto se puede evitar *"si somos capaces de controlar nuestras emociones ante los resultados deportivos de nuestros hijos y asociamos las nuestras a comentarios sobre la ejecución de la tarea"*. (Garcés de los Fayos, 2004:20). Esto ha sido comprobado por el autor al analizar en jóvenes deportistas las relaciones que se establecen entre los padres de éstos y la práctica deportiva de sus hijos, mediatizadas, entre otros factores, por las expectativas que los propios padres generan respecto al éxito presente y, sobre todo, futuro de sus hijos.

La comunicación familiar precisa del diálogo y significa una verdadera participación, en que también el deportista pueda exponer sus criterios y se le tenga en cuenta como sujeto que interactúa consigo mismo y con los demás.

La relación familiar incluye la respuesta afectiva o extensión en que los miembros de la familia son capaces de experimentar y expresar emociones o afectos sobre determinado rango de estímulos, y se manifiesta por medio de expresiones de bienestar, aspecto que debe coincidir con el profesor.

El papel de los profesores en el rendimiento deportivo, también fue descrito por Buceta al referir que *“los entrenadores tienen, en definitiva, una gran responsabilidad global sobre el rendimiento de sus deportistas y, por lo tanto, su propio comportamiento afecta considerablemente a dicho rendimiento”*. (Buceta, 1994: 77)

En este sentido, manifiesta Cruz (1997), se hace necesario un asesoramiento a los padres de los deportistas de alto rendimiento donde se establezca una buena comunicación y se logre una orientación educativa de la práctica deportiva, evitándose así la presión por los resultados inmediatos y el consiguiente estrés en el deportista.

De igual manera la relevancia del profesor hace que cada vez se sea más exigente con su formación. Autores como Boixadós y cols (1998) y Buceta, (1998) sostienen la necesidad de la formación psicológica de los entrenadores. Por otra parte, los propios entrenadores reconocen y demandan la necesidad de conocimientos de Psicología y otras materias afines en los planes de formación de entrenadores, destacándose Ibáñez (1996), De Armas (1997), González, L. G. (2000) Olmedilla (2002), Orellana y Pérez (2002) y García (2004).

Por nuestra parte, pudimos constatar la presencia de vivencias negativas en profesores ante los fracasos de los deportistas y se diseñó un curso de superación con énfasis en conocimientos y habilidades referentes al control de los estados emocionales en ajedrecistas (Orellana y Pérez, 2002).

Por tanto, en este estudio se considera de vital importancia en la labor de orientación de la preparación psicológica estimular el enriquecimiento de las representaciones que conforman la imagen del yo del deportista para el desarrollo personal, lo cual se constituye en objetivo educativo que nosotros nos propusimos alcanzar, estimulando el enriquecimiento de dichas representaciones mediante la reflexión y la valoración del sujeto y de los otros (iguales como otros significativos) que a su vez se constituyen en agentes socializadores de cambio para el sujeto.

De esta forma los procesos reflexivos y valorativos se convierten en mecanismos de aprendizajes contruidos que facilitan la construcción, la modificación y la apropiación de las estrategias personales de autocontrol emocional del comportamiento, a partir de la relación comunicativa que se establece en el grupo de ajedrecistas, lo que facilita la manifestación personal y auténtica de sus miembros al socializar lo aprendido con los otros como agentes socializadores de cambio.

Este intercambio propicia la relación dialéctica de lo intersíquico y lo intrapsíquico, que intencionalmente puede ser estimulado y favorecido con acciones de orientación en la preparación psicológica que faciliten estimular el autocontrol emocional en los ajedrecistas de alto rendimiento.

El control de las emociones en el deportista no consiste en reducir, reprimir o eliminar las emociones, sino en capacitar al ajedrecista, profesor y familia para saber reconocerlas y manejarlas adecuadamente a partir de las interacciones que se establecen entre sus miembros en una situación social de desarrollo, aspecto que a través de la intervención eleva la sostenibilidad, lo cual se revierte en el mejoramiento de su calidad de vida, no sólo por el bienestar emocional que se genera sino por una mejor adaptación a la carga de información que se recibe en el entrenamiento ajedrecístico.

La autorregulación del comportamiento es considerada un indicador de madurez y de aprovechamiento de las zonas de desarrollo próximo. Es a partir de la cooperación, del intercambio con los otros, que el deportista obtiene esa independencia intrínseca de todo el proceso de autorregulación.

El concepto de situación social del desarrollo fue designado como *"aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica de cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período"*. (Bozhovich, 1976: 23)

Trabajamos con ajedrecistas adultos donde se aprecia una estabilidad relativa de instancias autorreguladoras, como la producción de nuevas motivaciones, la capacidad de percibir correctamente al mundo y a sí mismo, el desarrollo emocional en las relaciones interpersonales, la eficacia y persistencia en el alcance de objetivos y otras cualidades que le permiten ver como una edad necesaria en el desarrollo psíquico humano, que es portadora de salud mental, de armonía con el entorno y consigo mismo, pero no exenta de dificultades y obstáculos que pueden afectar su

adaptación con el medio, requiriendo por parte del ajedrecista un esfuerzo e intención importantes llegando al logro y dominio de su autorregulación superior.

La situación social de desarrollo en esta etapa conduce al proceso de autodeterminación de la personalidad que actúa en calidad de premisa y a la vez resultado, de las exigencias que debe cumplimentar. Este nivel de regulación también depende de las condiciones de vida y educación en las que ha transcurrido el desarrollo de la personalidad del deportista.

Los niveles superiores de regulación consciente son propios del deportista que va siendo cada vez más independiente y consciente de sí mismo, que aspira al contenido objetivo e influido por este, actúa de forma que él mismo deja de ser externo y comienza a ser "suyo", para lo cual él debe establecer sus metas con respecto a ese contenido objetivo y decidir por sí mismo cómo efectivamente va actuar, aspectos que en los ajedrecistas objetos de estudio se materializan.

Este aspecto expresa cuán capaz es el sujeto de enfrentar y afrontar las dificultades en la consecución de sus metas, mediante la autoestimulación; cuán hábil es de planear y dirigir su comportamiento en función de los objetivos propuestos; lo que determina el desarrollo de su personalidad.

Conclusiones Parciales

De la sistematización de los criterios y consideraciones expresados en el capítulo, se fundamenta el problema científico abordado desde las posiciones del enfoque histórico-cultural.

No obstante, se considera que hay algunas conclusiones se pueden derivar del estudio realizado por su utilidad para la orientación psicológica del ajedrecista, el cual debe encaminarse hacia la búsqueda de mecanismos que estimulen el autocontrol emocional e involucren a los agentes socializadores que giran alrededor de su personalidad. De ahí que este estudio se centre en las emociones y su papel para el deporte, donde es necesaria una adaptación a las cargas que se incrementan durante el entrenamiento y la competencia.

A partir de aquí resulta necesario que el profesor movilice los recursos del deportista, mediante ayudas ajustadas en un estilo de vida sano y logrando a su vez que estas ayudas se conviertan en autoestimuladoras de su comportamiento, que él mismo logre una autorregulación consciente del proceso emocional, lo cual no implica la represión de emociones sino su evaluación, afrontamiento y expresión de acuerdo con la significación que la situación tenga para el sujeto, condición

indispensable para lograr el bienestar emocional matizado por una percepción de control del proceso.

La orientación psicológica se modela a través del grupo de ajedrecistas como mediador del impacto de las influencias estructuradas que se individualizan a partir de la posición activa, intencional y reflexiva del ajedrecista con implicación de la familia y el profesor, cuyo movimiento del estado actual al potencial, define la zona de desarrollo del ajedrecista y contribuye al mejoramiento de su calidad de vida.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA PARA ESTIMULAR EL AUTOCONTROL EMOCIONAL EN AJEDRECISTAS DE ALTO RENDIMIENTO

Los aspectos abordados en el capítulo anterior en relación con los estados emocionales evidencian el autocontrol emocional que debe tener el ajedrecista que le permita elegir las respuestas que solucionan los problemas de una manera adecuada ante los diferentes contrarios y situaciones que pueden presentarse en la partida y en la vida diaria. Al considerar la necesidad de realizar acciones de orientación psicológica con los ajedrecistas de alto rendimiento, surge el problema científico de esta investigación, formulado ya en la introducción del documento y que retomamos en este capítulo para a partir del mismo presentar el marco metodológico que permite solucionarlo. El problema es: ¿Cómo estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento? y la solución se declara en el objetivo general al plantearnos “diseñar un programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento”.

El desarrollo del proceso investigativo está direccionado por la respuesta anticipada al problema, expresada en la hipótesis: la aplicación de un programa de orientación psicológica mediante el empleo integrado de técnicas reflexivo-vivenciales, de expresión corporal, cognitivas y de desactivación fisiológica, permitirá la estimulación del autocontrol emocional de ajedrecistas de alto rendimiento.

2.1 Contexto en el que se realiza el estudio

El estudio se realiza en Cuba, con ajedrecistas de alto rendimiento en el período comprendido de 2002 a 2006.

Forman parte del estudio 23 ajedrecistas de 22 y 35 años de edad con más de 10 años en la actividad ajedrecística de alto rendimiento y ocho profesores de estos deportistas. La caracterización de esta población atendiendo a la edad y la experiencia se muestra en el Anexo 1.

De esos 23 ajedrecistas, 13 participan en un estudio experimental de control mínimo para someter a contrastación empírica la hipótesis formulada. Mediante ese experimento se comprueba que el programa de orientación psicológica permite estimular el autocontrol emocional de ajedrecistas de alto rendimiento, convirtiéndose el mismo en resultado científico de esta investigación.

Esos 13 ajedrecistas son seleccionados de acuerdo con atributos que forman parte del control o validez interna de la situación experimental. Esos atributos son los siguientes: pertenecen a la preselección nacional, tienen más de 10 años de experiencia ajedrecística, ostentan la categoría ajedrecística de Maestros Internacionales y Gran Maestro Internacional con disposición y posibilidad real de participación en el programa de intervención (Anexo 2).

2.2 Las variables del estudio y su operacionalización.

En correspondencia con el problema científico, el objetivo y la hipótesis, se hace el análisis de variables, así como precisiones en torno a las variables dependiente e independiente y a la forma de controlarlas.

A continuación presentamos las variables intervinientes en la investigación y su operacionalización. Para la operacionalización de variables se toma en cuenta la aplicada por Molerio y Roca (2004) en su tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Psicológicas, con algunas modificaciones ajustadas a esta investigación.

En la referida investigación la autora designa entre los criterios de inclusión ausencia de alteraciones psíquicas de nivel psicótico o defectual, con el objetivo de garantizar los resultados a alcanzar y la ausencia de tratamiento psicofarmacológico, por su influencia en algunas variables. Es en este sentido que retomamos los componentes del autocontrol emocional con algunas variaciones propias de nuestro objeto de estudio.

Variable independiente:

Programa de orientación para el autocontrol emocional: Sistema de acciones dirigidas a estimular en el ajedrecista la capacidad de autocontrol emocional, cuyo diseño lógico-metodológico se orienta hacia el desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación emocional mediante la apropiación de técnicas y recursos personológicos para el afrontamiento emocional, la expresión y el control emocional percibido que contribuyen al bienestar emocional del ajedrecista.

Variable dependiente

Autocontrol emocional: *“se expresa en la capacidad del individuo de regular de manera consciente sus diferentes respuestas emocionales en la mayoría de las situaciones, lo que le permite una mayor adaptación”* (Molerio y Roca, 2004: 62). Sus indicadores de análisis son:

- Autoconciencia emocional: se expresa en la capacidad del individuo de reconocer las emociones propias y las ajenas, identificando las causas que las generan y las vivencias que a ellas se asocian. Se categoriza de la manera siguiente:

Adecuada: el ajedrecista reconoce las emociones propias y ajenas, identificando las causas que la generan y las vivencias que a ellas se asocian (3 puntos).

Parcialmente adecuada: El ajedrecista es capaz de reconocer las emociones propias, pero no logra identificar y comprender las emociones ajenas o viceversa (2 puntos).

Inadecuada: El ajedrecista no logra reconocer y comprender las emociones propias ni las ajenas (1 punto).

- Autorregulación emocional: se expresa en la capacidad de regular de manera consciente el funcionamiento emocional, lográndose armonía entre las demandas del medio y el afrontamiento efectivo. Constituye una condición necesaria para lograr el bienestar emocional.

- Afrontamiento emocional: Se expresa en la capacidad de evaluar la situación tomando en consideración las demandas de la situación y posibilidades y limitaciones que tiene el sujeto para afrontarla, brindando una solución adecuada a las diversas situaciones que se presentan en la vida y particularmente en la competencia. Se evalúa de la manera siguiente:

Adecuado: Se logra dar solución a la situación problemática en la medida de las posibilidades reales, por lo que suele acompañarse de la sensación de satisfacción y generar niveles mínimos de malestar psicológico (3 puntos).

Parcialmente adecuado: Se solucionan exigencias, pero quedan insatisfechas necesidades importantes y vivencias que pueden causar malestar psicológico (2 puntos).

Inadecuada: No se logran resolver las exigencias por lo que se acompaña de la sensación de fracaso. Se generan vivencias emocionales negativas de diversa intensidad que pueden llegar a provocar un desequilibrio emocional en el ajedrecista (1 punto).

o Expresión emocional: Se manifiesta en la expresión de la respuesta emocional, sin que se produzcan tensiones entre las distintas respuestas y sistemas de respuestas. No implica la supresión de la reacción emocional, sino su correcta expresión.

Adecuado: El ajedrecista es capaz de expresar sus emociones, tanto positivas como negativas, de manera abierta, sin que se produzcan contradicciones o tensiones entre las distintas respuestas y sistemas de respuestas con un estilo expresivo (3 puntos).

Parcialmente adecuado: Ocasionalmente el ajedrecista es capaz de expresar sus emociones (cuando la situación no implica gran conflictividad), aunque se produce una activación de alguno de sus sistemas de respuesta con un estilo semi-expresivo (2 puntos).

Inadecuado: el ajedrecista reprime sus emociones, intentando eliminar su experiencia emocional, pero mantiene una activación fisiológica no controlada (1 punto).

o Bienestar emocional: Es resultado e indicador fundamental del autocontrol emocional. Se manifiesta en el predominio de emociones positivas y en la baja intensidad de estados emocionales negativos.

Alto: Predominan vivencias emocionales positivas con un fuerte componente motivacional. Se acompaña de seguridad, placer y confianza (3 puntos).

Medio: Se combinan vivencias emocionales con un contenido positivo y negativo. El funcionamiento emocional del sujeto está muy condicionado por las situaciones cotidianas (2 puntos).

Bajo: predominan vivencias de contenido emocional negativo. Se acompaña de intranquilidad, inseguridad, falta de confianza y pesimismo (1 punto).

2.3 Estrategia metodológica adoptada en la investigación

El diseño empírico de la investigación se organiza en tres fases: fase diagnóstica, de diseño de la propuesta y evaluación de la propuesta. Se articula la metodología de evaluación de programas con la concepción metodológica de la investigación.

La Evaluación de Programas es *“Un proceso sistemático, diseñado intencional y sistemáticamente, de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y fiable-orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa*

como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso". (Pérez Juste, 2000: 271)

Otra autora que tuvimos en cuenta para la evaluación de Programas es Fernández-Ballesteros quien plantea que el Programa: *"Es un conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas"*. (Fernández- Ballesteros, 1992: 22)

De estas definiciones conviene resaltar que un programa tiene como principal característica su previa especificación y diseño así como que es implantado coordinadamente.

A continuación describimos las fases:

Primera fase: Diagnóstico del estado actual relacionado con el autocontrol emocional en los ajedrecistas de alto rendimiento. (Diagnóstico de necesidades en la fase diagnóstica del programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento)

Segunda fase: Elaboración de la propuesta (Diseño del programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento).

Tercera fase: Evaluación de la propuesta (Evaluación del Programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento en su diseño, en su aplicación y en sus resultados).

Sistema de evaluación del programa

La evaluación es parte del proceso mismo de aprendizaje logrado en cada fase del programa.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA POR FASES

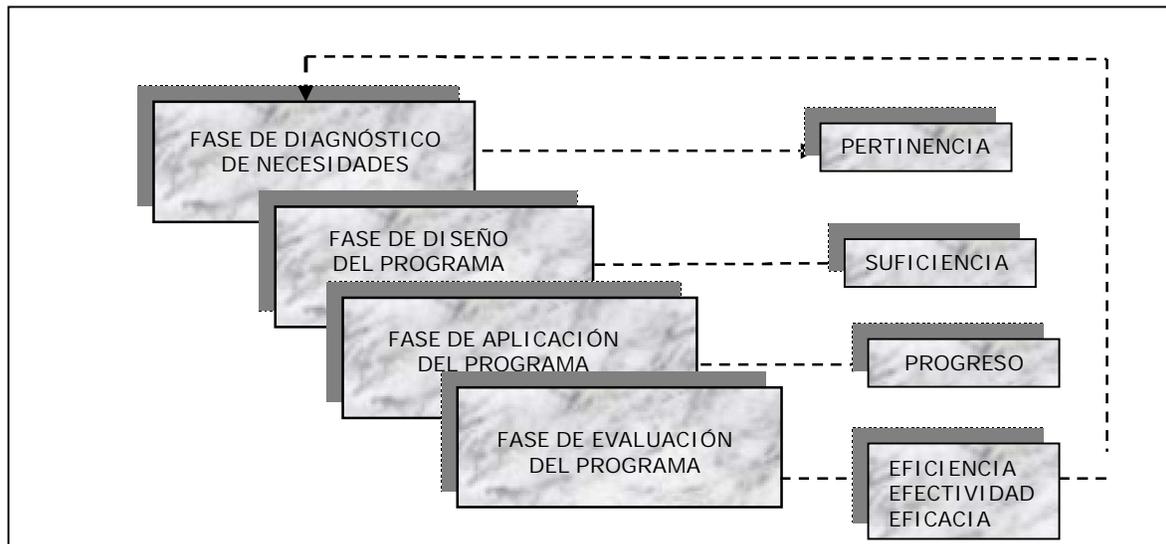


Figura 1. Fases del proceso de intervención por programas

Los métodos y las técnicas de investigación, así como los sujetos que intervienen en el estudio se describen en cada una de las fases del diseño empírico.

2.3.1 Fase diagnóstica

La fase diagnóstica de la investigación es parte integrante de la fase diagnóstica del programa. Se realiza el diagnóstico del estado actual del autocontrol emocional en los ajedrecistas de alto rendimiento, se fundamenta el programa, se hace la contextualización y se declaran los destinatarios. Estos tres últimos componentes aparecen en la presentación de la propuesta en el próximo capítulo.

Esencialmente en esta fase diagnóstica de la investigación, consideramos necesario realizar previamente el estudio exploratorio-descriptivo, orientado al diagnóstico de necesidades para la estimulación del autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento, lo que exige una caracterización de los estados emocionales en estos deportistas, específicamente las emociones de ansiedad, frustración e ira que justifican la puesta en práctica de la propuesta y la evaluación del programa en su diseño, en su implementación y en sus resultados.

Aporta datos relevantes la población a la que se dirige la investigación, la cual está compuesta por ocho profesores de ajedrez y veintitrés ajedrecistas de alto rendimiento, integrantes de la

preselección nacional. Todos ellos participan en esta primera fase del programa-la de diagnóstico de necesidades educativas para el autocontrol emocional del ajedrecista.

La caracterización de los estados emocionales en los ajedrecistas de alto rendimiento, específicamente las emociones de ansiedad, frustración e ira se realiza a partir de los resultados de la aplicación de los siguientes métodos, técnicas e instrumentos de investigación que más adelante se describen:

- Entrevista semiestructurada al ajedrecista.
- Entrevista semiestructurada al profesor y la familia.
- Inventario de Ansiedad rasgo y estado (IDARE).
- Inventario de Situaciones y Respuestas de ansiedad (ISRA-B).
- Inventario de expresión de la ira estado-rasgo (STAXI-2).
- Tablero de clavos. Variante de la metódica de Hoppe.
- Triada Motivacional:
 - Test de los 10 deseos
 - Completamiento de frases
 - Composición

A continuación se describen las técnicas empleadas:

- Entrevista al ajedrecista: se realiza con el objetivo de explorar las características de personalidad de los sujetos (Anexo 3). Esta entrevista se realiza en dos momentos: antes de implementar el programa, en fase de diagnóstico, y se aprovecha para establecer un contrato de cooperación entre los ajedrecistas y el orientador para corroborar la disposición a colaborar (Anexo 4). El otro momento es en la implementación para ir conociendo la evolución de su comportamiento emocional e identificar sus expectativas sobre el cambio o mejora que se debe derivar de la relación y motivaciones con la propuesta de solución.
- Entrevista semiestructurada al profesor: Se diseñó en dos momentos: al inicio con el objetivo de conocer la atención que se le brinda al ajedrecista desde el punto de vista psicológico para enfrentar las largas jornadas de entrenamiento y competencias, así como la vigencia del programa existente y la necesidad de un programa de preparación psicológica que estimule el autocontrol emocional. La entrevista está conformada por ocho preguntas y su

evaluación se realiza cualitativamente a través del análisis de contenido (Anexo 5) y al finalizar la implementación se analiza la opinión de los entrenadores sobre el programa a través de lo positivo, lo negativo y lo interesante de la propuesta.

- Entrevista semiestructurada a la familia: Se diseñó con el objetivo de conocer la percepción que tienen acerca de los problemas que en el orden emocional presentan los ajedrecistas y la atención que se le brinda. Incluye, además, el compromiso de colaboración de la familia con el programa (Anexo 6).
- El IDARE (Anexo 7) es la versión al español State-Trait Anxiety Inventory (STAI) de Spielberger (1975), la cual constituye una prueba para la investigación de dos dimensiones diferentes de la ansiedad: la llamada ansiedad como rasgo y la llamada ansiedad como estado, en sujetos adultos normales, es decir, sin síntomas psicopatológicos. Es de gran utilidad en la psicología deportiva.

Esta es la variante de Spielberger (1970), modificada por Grau y Castellanos (1986), constituida a partir de criterios teóricos esencialmente similares a los autores originales.

Esta técnica consta de dos escalas de autoevaluación separadas. En el caso de la escala de ansiedad como rasgo o peculiar, incluye 20 afirmaciones a las cuales el sujeto debe responder cómo se siente generalmente. La escala de ansiedad como estado, conformada igualmente por 20 ítems, describe cómo se siente el sujeto en el momento en que está trabajando con la prueba, así debe marcar en cuatro categorías la intensidad con que experimenta el contenido de cada ítem.

La calificación cuantitativa de la prueba se realiza teniendo en cuenta cuáles son los reactivos directos o positivos (RP) e invertidos o negativos (RN) para cada una de las escalas.

Los reactivos positivos y directos (RP) para la ansiedad en la escala de ansiedad estado son: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17 y 18. Los negativos e invertidos (RN) son: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 y 20.

En la escala ansiedad rasgo, los ítems positivos directos son: 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40. Los negativos e invertidos son: 21, 26, 27, 30, 33, 36 y 39.

Para obtener la puntuación del sujeto en cada una de las escalas se utilizan los parámetros siguientes:

Ansiedad Estado: $(AE = \Sigma RP - \Sigma RN + 50)$

Ansiedad Rasgo: $(AR = \Sigma RP - \Sigma RN + 35)$.

Una vez obtenida la puntuación requerida se lleva a la escala siguiente:

Nivel de ansiedad:

Baja: menos de 30 puntos.

Media: 30-44 puntos.

Alta: más de 44 puntos.

- Inventario de Situaciones y Respuestas de ansiedad (ISRA-B): Ha sido elaborado en España por Miguel Tobal y Cano Vindel (1989) y posteriormente reformulado por los propios autores en una versión reducida: el ISRA-B. Recientemente ha sido validado en nuestro país por Molerio, Nieves, Otero y Casas (2004) con el objetivo de obtener mayor precisión sobre los sistemas de respuesta de ansiedad más afectados y el tipo de situaciones generadoras de ansiedad. El ISRA-B es un Inventario con formato Situación-Respuesta (S-R), basado en el modelo interactivo de Endler et al., (1978) y en el modelo tridimensional de Lang (1968).

Es reconocida su utilidad práctica en el ámbito educativo al permitir un estudio más riguroso entre la ansiedad y el rendimiento, así como de la problemática escolar. En el contexto de la Psicología del Deporte también es útil para corroborar ansiedad y rendimiento y para evaluar el efecto del trabajo del deportista, además de su utilidad para el diagnóstico, al llevar a cabo una exploración sistemática y en el plano interventivo de guía sobre las técnicas a emplear, lo que permite un enfoque más individualizado. Esta técnica ha sido utilizada por algunos psicólogos del deporte en nuestro país, en estos momentos ya validada y estandarizada para la población cubana. Consta de 22 situaciones y 24 respuestas de ansiedad.

El sujeto debe evaluar la frecuencia con que se manifiesta una serie de respuestas de ansiedad, para lo cual se le dan 5 opciones de respuestas (de 0 a 4, donde 0 representa Casi Nunca y 4 Casi siempre). Por medio del ISRA obtenemos puntuaciones en 8 escalas. Las tres primeras corresponden a los tres componentes de la respuesta de ansiedad ante distintas situaciones: reactividad cognitiva, fisiológica y motor. La cuarta medida es el Rasgo o nivel general de ansiedad. Finalmente, las cuatro últimas corresponden a áreas situacionales que reflejan los niveles de ansiedad ante diferentes categorías de situaciones:

ansiedad ante la evaluación, ansiedad interpersonal, ansiedad fóbica y ansiedad ante situaciones de la vida cotidiana. (Ver Anexo 8)

- Inventario de expresión de la ira estado-rasgo (STAXI-2): El State-Trait Anger Expression Inventory 2 de Spielberger (1999) permite medir además del estado y el rasgo de ira, las distintas facetas de la expresión de la ira. Posteriormente fue validado en su versión española por Miguel Tobal, Casado, Cano Vindel y Spielberger (2001) y recientemente validado para la población cubana por Molerio, Nieves, Otero y Casas (2004), atendiendo a la ausencia en nuestro medio de un instrumento para la evaluación de la ira.

Según Spielberger (2001) este instrumento es de gran utilidad para la Psicología del Deporte donde las emociones juegan un papel destacado, y nos permite evaluar una variable emocional escasamente explorada, que sin embargo puede ser clave en los deportistas por las reacciones de estrés, los estados de ansiedad, problemas de agresividad y conflictos interpersonales. El STAXI-2 consta de 49 ítems distribuidos en las escalas siguientes: Ira - Estado, que consta de tres sub-escalas: sentimiento, expresión verbal y expresión física; Ira-Rasgo, que posee dos sub-escalas: temperamento de ira y reacción de ira. Además consta de sub-escalas de expresión interna, expresión externa de ira, control interno de ira, control externo de ira. También la prueba cuenta con un índice de Expresión de la ira. (Ver Anexo 9)

- Tablero de clavos. Se utilizó la variante de la metódica de Hoppe con el objetivo de provocar los estados de frustración en los deportistas y para conocer la correspondencia o no entre el nivel de pretensiones y el nivel de logros. (Ver Anexo 10)
- Test de los 10 deseos (Anexo 11). Mide desarrollo de los motivos, su jerarquía; así como la diversidad de estos, lo que da la esfera motivacional.
- Completamiento de frases (Anexo 12). Para el estudio de la motivación se utilizó el Completamiento de Frases, adaptado por Cañizares (1996), en su trabajo sobre el establecimiento de metas en el Polo Acuático. Este instrumento está integrado por 25 frases incompletas o inductoras, las cuales fueron elaboradas con el objetivo de revelar factores motivacionales en relación con la actividad deportiva y más concretamente las proyecciones generales del atleta hacia las metas de grupo. Para la calificación se establecen 4 áreas o

esferas que son las siguientes: de metas individuales, de metas grupales, motivacional y grupal.

- Composición: La composición, en calidad de variante del método de análisis de los productos de la actividad, abarca desde las técnicas más cualitativas y abiertas hasta las más cerradas y específicas. Se consideraron las categorías generales propuestas por González, F. (1985), para el análisis de las composiciones:
 1. Conocimiento expresado por el sujeto en relación con el tema tratado.
 2. Vínculo emocional que manifiesta el sujeto hacia el contenido expresado.
 3. Nivel de elaboración personal del contenido expresado.

El conocimiento expresado se corresponde con uno de los indicadores principales de la variable principal objeto de estudio (se refiere al dominio que posee el ajedrecista sobre sus vivencias emocionales).

El vínculo emocional se aviene con el indicador correspondiente a la variable estima personal, al que se ha denominado "carácter de las expresiones afectivas ligadas al conocimiento acerca de sí", y que posee, por razones fácilmente comprensibles, una significación crucial para evaluar el nivel de autoestima del ajedrecista y en consonancia, su grado de adecuación.

La elaboración personal es la categoría más importante para conocer el nivel de regulación motivacional del contenido expresado. Esta categoría se corresponde con el indicador referido al carácter regulador de las emociones e informa acerca de su nivel de adecuación.

Para la evaluación de estas categorías se empleó un sistema convencional de puntajes, asignándose 5 puntos a la expresión superior de las mismas (muy alto nivel de conocimiento acerca de sí, polaridad marcadamente positiva hacia estos contenidos, muy alta valoración personal), 4 puntos a la expresión alta de las categorías (alto nivel de conocimiento y de elaboración personal, polaridad afectiva positiva de las expresiones referidas a sí mismo), 3 puntos a la expresión media de las categorías (niveles medios de elaboración personal y de conocimiento expresado, polaridad afectiva definida con tendencia a lo positivo), 2 puntos a la expresión limitada o baja de las categorías (bajo nivel de conocimientos y baja elaboración personal, así como polaridad afectiva indefinida) y 1 para la expresión inferior de las categorías correspondientes (muy bajos niveles de conocimientos y de elaboración personal, matiz afectivo negativo de las expresiones emocionales ligadas a sí mismo).

Entre los métodos y las técnicas de investigación utilizados para el diagnóstico de necesidades educativas en esta fase de la investigación se encuentra el análisis de documentos, la entrevista, el análisis de contenido y la triangulación de fuentes.

El análisis de documentos fue utilizado con el objetivo de conocer las orientaciones nacionales atendiendo a la lógica de su estructura, así como su valoración desde la posición teórica asumida. El análisis de un documento, puede constituir, al decir de Stake (1998), una base de datos clave para el estudio de caso. Los documentos, según afirma este autor, sirven de sustitutos de registros de actividades, que a veces se convierten en observadores expertos.

El análisis documental realizado es el clásico, porque este incluye toda la variedad de operaciones mentales dirigidas a interpretar las informaciones contenidas en el documento bajo la óptica establecida por el investigador en este caso concreto. En este tipo de análisis se transforma la información que aparece en forma primaria, en función de los objetivos para los cuales se creó el documento, en la forma necesaria para los fines del investigador. En particular, se estudia el Programa de Preparación del Deportista, vigente desde el año 1988 en nuestro país. El mismo se confeccionó con el propósito de “que en cada nivel de enseñanza, de consolidación y de perfeccionamiento deportivo, se cumpla el orden establecido en los contenidos del programa, para así poder lograr el objetivo básico de: *“desarrollar la masividad y de esta que surjan los futuros talentos que el deporte de Alto Rendimiento requiere”*. (Programa de Preparación del deportista Ajedrez, 1988:1).

Para la valoración de los datos obtenidos se tuvieron en cuenta las unidades de análisis siguientes:

- Tratamiento a la personalidad del deportista en el proceso de preparación psicológica.
- Procesos psíquicos a trabajar en la preparación psicológica.
- Objetivos y acciones declaradas para trabajar la preparación psicológica.

La triangulación por las fuentes se utiliza con el objetivo de valorar cómo implementan los profesores y deportistas la preparación psicológica desde el programa de preparación del deportista.

El principio de la triangulación es recoger y analizar datos provenientes de varias fuentes con el propósito de interpretarlos y contrastar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otras.

En este caso las fuentes fueron ajedrecistas, profesores y familia. Los sujetos fueron seleccionados intencionalmente, tomando como criterio en el caso de los ajedrecistas su integración a la

preselección nacional en los años 2003-2006 y los profesores, por su participación en el curso nacional de reciclaje de ajedrez (2000) y en los juegos escolares celebrados en Santa Clara en el año 2003.

La información que se triangula de los 23 ajedrecistas y los 16 profesores participantes en el curso nacional de reciclaje y juegos escolares referidos, es obtenida a través de la entrevista de tipo semiestructurada donde se abordan fundamentalmente los temas siguientes:

1. Ideas que se manejan respecto a la atención que se le brinda al ajedrecista desde el punto de vista psicológico.
2. La percepción del proceso de preparación psicológica.
3. Conocimiento de un programa para llevar a cabo la preparación psicológica.
4. Valoración personal acerca de este proceso y necesidad de un programa o guía para llevarlo a cabo.

Como puede apreciarse se diseña la entrevista con el objetivo de explorar el conocimiento y valoración que poseen respecto a la atención que se le brinda al ajedrecista desde el punto de vista psicológico para enfrentar las largas jornadas de entrenamiento y competencias, así como la vigencia del programa de preparación del deportista existente y la necesidad de un programa de orientación psicológica que estimule el autocontrol emocional.

La recogida de datos se efectúa mediante grabaciones en cintas de audio y se realizan anotaciones estrictas, el procesamiento se efectúa a través del análisis de contenido observando los indicadores que emergen del contenido valorativo.

Este análisis se realiza a través de las manifestaciones individuales de la implicación positiva o negativa de las condiciones subjetivas que propician la necesidad de revisión del programa de preparación del deportista vigente, la atención que se le brinda al ajedrecista, la necesidad de un programa de orientación que atienda sus necesidades.

Es conveniente referir que se realiza una entrevista a familiares de los deportistas para conocer qué percepción tienen acerca de la atención que se le brinda al ajedrecista desde el punto de vista psicológico y si conocen acerca de acciones que se realicen donde se vincule la familia con los problemas que en el orden emocional presentan los ajedrecistas. Se entrevistó a ocho familiares con la guía que se mostró en el Anexo 5.

2.3.2 Fase de elaboración de la propuesta

La fase de elaboración de la propuesta es la fase de diseño del programa. En este sentido los métodos de investigación que se aplican son los del nivel teórico, los cuales se emplean en mayor o menor medida en todas las etapas de la investigación, pero en esta fase ellos son determinantes pues permiten profundizar en los aspectos que debe contemplar el programa de orientación.

En la fase de diseño se elabora el esquema conceptual del programa y se concibe el proceso de programación donde se definen los objetivos y la metodología del programa de orientación psicológica para el autocontrol emocional.

2.3.3 Fase de evaluación de la propuesta

La fase de la evaluación de la propuesta como resultado del proceso de investigación incluye la fase de aplicación y, la fase de evaluación del programa propuesto en su diseño, en su aplicación y en sus resultados.

En esta fase se utiliza el criterio de expertos para evaluar la calidad formal del programa y, por tanto, su diseño. Se realiza un estudio experimental para evaluar el programa propuesto en su aplicación y en sus resultados. Los resultados del criterio de expertos y el experimento se informan en el próximo capítulo.

Para el desarrollo de la experiencia investigativa se seleccionaron 10 especialistas que hemos considerado capaces de ofrecer valoraciones y recomendaciones a nuestra propuesta con un máximo de competencia por lo que, sin dudas, podemos llamarlos expertos en el tema que se aborda. Esta cifra de expertos es la recomendada por Delbecq, Van de Ven y Gustafson, así como Pineault y Daveluy, citados por Padilla, Moreno y Vélez (2002), que indican que "...en grupos homogéneos suelen ser suficientes 10–15 sujetos."

El nivel de competencia de los especialistas se determinó por un procedimiento que descansa en la autovaloración de los mismos acerca de su competencia en el tema de estudio y de las fuentes que le permiten argumentar sus criterios (Anexo 13). De acuerdo con los valores obtenidos del llamado "coeficiente de competencia" se decidió la elección definitiva de los expertos.

Además de la competencia, estos expertos poseen otras características que son: disposición a colaborar en la investigación y posibilidad real de hacerlo, creatividad, capacidad de análisis, espíritu autocrítico y haber laborado como psicólogo con atletas de equipos nacionales. Aunque no se dispone de recursos objetivos para evaluar muchas de estas características, el prestigio profesional, la experiencia laboral de los mismos nos permite apreciar las mismas en tales especialistas. Todos

los expertos son licenciados en Psicología, la mayoría tiene grado científico y todos laboran en instituciones del organismo deportivo. (Anexo 14)

La consulta a expertos se realiza utilizando el método Delphi, el cual es considerado como la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener un consenso de opiniones informadas. Permite consultar un conjunto de expertos, que teniendo en cuenta sus conocimientos, investigaciones, experiencia, estudios bibliográficos, evalúa la propuesta presentada.

Sus tres principales características son: el anonimato, la retroalimentación controlada, y la respuesta estadística de grupo, considerada esta última como la característica más importante que lo diferencia de otros métodos, haciéndolo menos subjetivo. Por tal razón es considerado como uno de los métodos subjetivos de pronóstico más confiables.

Se preparó un cuestionario que, después de su pilotaje, se entregó a los expertos (Anexo 15). Los ítems responden a los índices de coherencia teórico-metodológica, calidad formal de los componentes y relevancia de la información definidos en la evaluación de programas. Se les informó a los expertos el objetivo de la investigación y la metodología a seguir. En el desarrollo de la primera ronda, con previa entrega del modelo íntegro para su análisis, se le hizo llegar a cada experto una hoja de papel para que realizara la valoración de forma escrita. Los expertos seleccionados dieron sus criterios respecto al programa de acuerdo con los ocho parámetros establecidos, dando posibilidad a que pudieran relacionar otros aspectos que fueran relevantes para ellos.

Las respuestas se procesaron estadísticamente mediante un algoritmo automatizado que permite hallar los puntos de corte para determinar la categoría o grado de adecuación de los ítems considerados, según la opinión de los expertos consultados.

La evaluación del programa propuesto en su diseño, en su aplicación y en sus resultados se concluye con el estudio experimental.

Para el montaje del experimento se tuvieron en cuenta aspectos fundamentales como:

- Definición clara del objetivo que se persigue, así como la hipótesis que se somete a contrastación empírica.
- Determinación de las posibles variables que inciden en el hecho o fenómeno así como cuál es la dependiente y cuál la independiente, y la forma de controlarlas.
- Constatación del estado inicial del fenómeno o hecho que se va a investigar.
- Determinación de los medios con que se cuenta para realizar el experimento.

- Control de la situación experimental de manera que la variación que se produzca sea resultado de la variable independiente y no de otras ajenas.

En nuestro caso se utiliza un diseño de control mínimo o también llamado pre-experimento. Este se caracteriza por lo siguiente:

- Se trabaja solo con el grupo experimental aplicando un pretest y posttest.
- La variable dependiente es medida antes y después de la manipulación de la variable independiente para evaluar la magnitud de los cambios, si estos ocurren.
- El grupo de sujetos del experimento se selecciona de forma intencional y cada uno de los sujetos se utiliza como su propio control.
- Aunque este tipo de diseño se considera que tiene desventajas en su validez, sobre todo por el control de las variables ajenas, se emplea porque dada la complejidad del fenómeno que se estudia no es posible controlar todas las variables, ni constituir o formar "grupos paralelos". La preselección nacional de ajedrez es "única" y muchas de las situaciones que se dan en el proceso de entrenamiento son "irrepetibles".

El experimento nos permite la contrastación empírica de la hipótesis formulada. Dado el tipo de experimento que realizamos, lo que se puede realmente es ir estableciendo determinados grados de confirmación en consonancia con la mayor cantidad de elementos exógenos que se puedan controlar. Se demuestra cómo la hipótesis, dada la labor investigativa, se va haciendo menos refutable y se comprueba que el programa de orientación psicológica permite estimular el autocontrol emocional de ajedrecistas de alto rendimiento.

Como las variables que intervienen ya han sido determinadas, entonces se constata el estado inicial del fenómeno o hecho que se investiga.

Al grupo experimental se le aplica el programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional.

Se establecen tres fases en la etapa experimental: evaluación pre-experimental, implementación del programa y evaluación post-experimental.

Fase I. Evaluación pre-experimental

Esta fase tiene como objetivo la evaluación psicológica de los ajedrecistas a partir de la caracterización de los estados emocionales, particularmente ansiedad, frustración e ira y se realiza un diagnóstico del estado actual del autocontrol emocional en estos deportistas.

Los métodos y técnicas de investigación utilizados con ese fin se describen en el epígrafe 2.3 correspondiente a la fase diagnóstica de la investigación.

Fase II. Implementación del programa

Esta fase tiene como objetivo aplicar el programa y presentar los aspectos metodológicos del mismo en correspondencia con las posiciones teóricas que se defienden en el diseño y evaluación de programas.

Como resultado se describen con exactitud las exigencias del diseño y evaluación del programa que proponemos: la metodología del diseño (objetivos, contenidos, actividades, etc.), la metodología instrumental que comprende técnicas reflexivo-vivenciales, de expresión corporal, cognitivas, de desactivación psicofisiológica, de información, acciones para aumentar la condición física del ajedrecista. Se incluyen, además, propuestas de relación entre integrantes y destinatarios del programa, en soporte didáctico en función de las bases psicológicas de la preparación del deportista.

La aplicación se realiza grupal e individual, en dependencia de las situaciones que así lo requieren, en cuatro semanas, distribuidas en 11 sesiones de tres frecuencias semanales, de dos horas de duración. Los locales donde se llevan a cabo las sesiones de trabajo cuentan con las condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y privacidad.

Al cierre de cada sesión se hace una valoración evolutiva de cada deportista, siendo cada sujeto su propio control.

Durante su aplicación se utilizaron los siguientes métodos, técnicas e instrumentos de investigación, algunos ya descritos en el epígrafe 2.3.

- Entrevista semiestructurada al deportista
- Observación participante
- Contrato de ayuda al ajedrecista mediado por el orientador
- Autorregistro vivencial

Descripción de las técnicas utilizadas en esta fase

- Observación participante

Consiste en un registro que se realiza sistemáticamente del comportamiento del ajedrecista, donde el investigador se involucra en el contexto de la observación. Permitted registrar

directamente las producciones individuales y grupales a partir de las categorías planteadas en cada sesión (Anexo 16).

- Contrato de ayuda al ajedrecista mediado por el orientador.

Consiste en negociar un intercambio de conductas entre orientador y orientado que se desea se produzcan, supone una responsabilidad compartida dependiente de la capacidad autorreguladora del sujeto que no solo le permite encuadrar la tarea mejor, sino que además limita su responsabilidad de manera claramente explícita para el demandante. Él es, según Calviño (2000), sobre todo un recurso técnico, donde debe haber una idea clara de los objetivos que se persiguen, la orientación y la clarificación de expectativas, las dificultades a las que se enfrentarán (retribución, costo y beneficio), y los compromisos que necesariamente se asumirán, el establecimiento de los límites a la relación, el esclarecimiento de los estilos de funcionamiento. Su objetivo en la propuesta es integrar las reflexiones y las alternativas de comportamiento que se producen en las sesiones.

- Autorreporte vivencial: El diseño de Pretest y Postest que se emplea en la investigación, brinda la posibilidad de evaluar la efectividad que tiene el programa en su conjunto, pero no permite en realidad conocer lo efectivo que va siendo en su propio curso y ejecución, por lo que el empleo del autorreporte viene a ocupar un importante papel en el análisis de los cambios progresivos y la propia autoevaluación de los ajedrecistas (Anexo 17).

Atendiendo a ello, se realiza un registro sistemático de lo que ocurre en cada sesión, a fin de ir evaluando consecutivamente la efectividad que se va logrando en las diferentes sesiones del proceso de intervención. Para esto se lleva un expediente de cada ajedrecista, en el cual se va anotando las referencias que el sujeto hace de cómo se ha sentido desde la sesión anterior, qué ha logrado realizar por sí mismo entre las sesiones, cómo marcha el cumplimiento de los propósitos que sigue en el autorreporte, etc.

A partir de la información vertida por el ajedrecista, se evalúa la efectividad del programa de la forma siguiente:

- Bien: Cuando se advierte por las expresiones y referencias del sujeto que se han logrado los objetivos del programa adecuadamente.
- Regular: Cuando se advierte por las expresiones y referencias del sujeto que se ha logrado sólo parte de los objetivos del programa.

- Mal: Cuando se advierte por las expresiones y referencias del sujeto que no se han logrado los objetivos del programa.

Fase III Evaluación post-experimental

Al finalizar la aplicación del programa se realiza la misma evaluación para diagnosticar las necesidades con vistas a estimular el autocontrol emocional de los ajedrecistas y para diagnosticar su funcionamiento emocional, utilizando una batería de pruebas similar a la empleada en la fase inicial para evaluar el impacto psicológico y educativo del programa. Todo ello nos permite corroborar que el programa de orientación sí permite satisfacer esas necesidades; ello exige la comparación estadística de los resultados para determinar la significación de los cambios ocurridos.

Dos meses después de aplicado el programa se realiza otra evaluación que permite conocer la estabilidad de los resultados de los programas sin la incidencia directa del profesional. Esta evaluación fue realizada en el marco del campeonato nacional del año 2006.

El procesamiento estadístico para evaluar el experimento.

El procesamiento estadístico a realizar para evaluar el experimento supone una comparación horizontal entre el estado inicial y el estado final de la variable autocontrol emocional. Esta comparación establece la tendencia individual de los cambios y justifica, además, la necesidad de registrar los resultados individuales de cada investigado antes y después de la aplicación del programa.

Se utiliza el test no paramétrico de Wilcoxon para muestras apareadas. Este calcula las diferencias por pares y las ranquea en conjunto. Si la hipótesis fundamental es cierta, no hay predominio de incrementos y reducciones en las diferencias. La regla de decisión es que si la significación del test (α) es menor que el nivel de significación prefijado por el investigador (α_0) se rechaza la hipótesis nula (H_0), por lo que se concluye que hay cambios significativos en lo que se compara. En caso contrario, no se rechaza la hipótesis nula y no hay razones para afirmar que se producen cambios significativos.

El procesamiento de los datos se hace mediante el SPSS versión 13.0

La evaluación de necesidades en un programa supone un proceso sistemático que permite establecer prioridades y tomar decisiones sobre la aplicación de recursos y el establecimiento de metas y objetivos. Por tanto un programa será pertinente según Fernández-Ballesteros (1996) si responde a necesidades concretas bien establecidas. Así, puede decirse que si bien la evaluación

de necesidades supone un análisis pre-interventivo, la evaluación de los resultados del programa puede requerir un examen post-interventivo.

La suficiencia responde a la medida en la cual las acciones establecidas pueden ser suficientes y adecuadas para conseguir los propósitos que se persiguen. Corresponde entonces al examen de hasta qué punto los medios puestos a contribución son suficientes para conseguir los objetivos trazados o tendrá que cuestionarse, en alguna medida, sobre la suficiencia o adecuación del programa. El análisis de la suficiencia, según Fernández-Ballesteros, permite establecer si teóricamente los medios puestos a contribución son potencialmente adecuados para los fines que se pretenden conseguir.

En cuanto al progreso es importante conocer cuándo es necesario realizar una evaluación procesual y cuándo es preferible realizar una evaluación sumativa o de resultados.

La evaluación de programas, es decir, el análisis de los efectos o resultados del mismo una vez que este se ha implantado nos lleva a la diferenciación semántica de estos tres aspectos:

- a) Eficaz: se aplican a las cosas que producen el efecto o prestan el servicio a que están destinadas. En la propuesta supone la medida en la cual existen pruebas de que los objetivos establecidos en el programa, se han logrado.
- b) Efectivo: se aplica a la cosa, "medio" o "remedio", que produce efecto. Hace referencia a la medida en la cual el programa ha alcanzado una serie de efectos.
- c) Eficiente: se aplica a lo que realiza cumplidamente la función a la que está destinado. En la propuesta se alude al valor de la relación entre los resultados obtenidos y de los medios puestos a contribución.

La evaluación de los indicadores de pertinencia, suficiencia, progreso, eficiencia, efectividad y eficacia para evaluar el programa se presenta a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Indicadores para la evaluación del programa

Juicios de valor	Indicadores para la evaluación del Programa
Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> • Los ajedrecistas valoran la necesidad de conseguir el autocontrol emocional. • Los objetivos planteados son "negociados con el grupo" y responden a sus necesidades sentidas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Se logra un clima sociopsicológico favorable entre los miembros del grupo. • Las técnicas y recursos empleados resultan adecuados y posibilitan cumplir los objetivos planteados. • Se logra una armonía entre la concepción grupal del programa y la atención a las diferencias individuales.
Progreso	<ul style="list-style-type: none"> • El por ciento de asistencia a las sesiones es de 80 %. • Los ajedrecistas se muestran motivados por el programa y lo valoran como una experiencia positiva. • A través de las diferentes sesiones se producen progresos evolutivos en los ajedrecistas en la potenciación de los componentes del autocontrol emocional.
	<ul style="list-style-type: none"> • Se logra brindar una mejor atención a los ajedrecistas con un costo mínimo - Se logra estimular el autocontrol emocional de los ajedrecistas.
	<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo promedio destinado a la atención del grupo es de 2 hrs. semanales. - Los medios empleados durante la implementación del programa en su mayoría son recuperables y pueden utilizarse en otras sesiones (con excepción de los protocolos de prueba psicológicas).
Eficacia	<ul style="list-style-type: none"> • Se incrementa el nivel de conocimiento de las emociones en el 100 % de los ajedrecistas
	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla la capacidad de reconocimiento de las emociones propias y ajenas. • Se optimizan las estrategias de afrontamiento a situaciones estresantes a partir de las habilidades adquiridas en la solución de problemas
	<ul style="list-style-type: none"> • Los Ajedrecistas aprenden a expresar de manera asertiva sus emociones
	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollan habilidades en el empleo de técnicas de desactivación psicofisiológica.
	<ul style="list-style-type: none"> • Se logran transferencias de los conocimientos adquiridos en el programa hacia situaciones de su vida cotidiana
	<ul style="list-style-type: none"> • Los ajedrecistas aprenden a controlar de manera reflexiva sus respuestas emocionales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla habilidades en el empleo de las técnicas de expresión corporal.
Efectividad	<ul style="list-style-type: none"> • Se logra mejorar el bienestar emocional de los ajedrecistas, lo cual se expresa en:
	<ul style="list-style-type: none"> - Se reduce del nivel de frustración en el 90 % de los ajedrecistas
	<ul style="list-style-type: none"> - Se reduce del nivel de ansiedad en el 90 % de los ajedrecistas
	<ul style="list-style-type: none"> - Se reduce el nivel de ira en el 90 % de los ajedrecistas

El ciclo de intervención, las formas de evaluación y los juicios valorativos descritos por Fernández-Ballesteros, (1992) aparecen reflejados en el Anexo 18.

A modo de conclusiones consideramos que en este capítulo se ha expuesto la manera de llevar a cabo la investigación o forma de enfocar el problema y buscar respuesta al mismo. Se ha presentado el proceso que permitió llegar a los resultados esperados, los cuales se exponen en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA PARA ESTIMULAR EL AUTOCONTROL EMOCIONAL EN AJEDRECISTAS DE ALTO RENDIMIENTO

Considerando el objetivo central de la presente investigación, el análisis de los resultados se muestra en tres momentos: primero, el diagnóstico del estado actual del autocontrol emocional de los ajedrecistas; segundo, el diseño del programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento y tercero, la evaluación del programa propuesto en su diseño, implementación y resultados.

3.1 PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA PARA ESTIMULAR EL AUTOCONTROL EMOCIONAL EN AJEDRECISTAS DE ALTO RENDIMIENTO

3.1.1 Fase diagnóstica del programa

Esta fase abarca la fundamentación del programa, la delimitación del problema, la contextualización, la declaración de los destinatarios del programa, la detección y establecimiento de necesidades.

3.1.1.1 Fundamentación

En el ajedrez la elección de la jugada y la toma de decisiones se caracteriza por estar sometida a un tiempo límite, lo que puede provocar en el jugador emociones negativas que impiden que la información de alto significado pueda ser elaborada, así las reacciones suceden más lentas, dando lugar a jugadas erróneas. Las diferenciaciones sutiles de las jugadas se hacen más difíciles y la sobretensión en la actividad sintética hace que la función de integración se debilite. Al descoordinarse la actividad se altera la adopción de decisiones, lo que fue constatado experimentalmente por Janasshivilli (1979), al valorar las neurosis informacionales. Es por ello que se hace necesario estudiar el estado psicológico que acompaña a cada jugador, unido a los factores anteriormente mencionados, por su incidencia en la Actividad Nerviosa Superior.

Propiciar que la Actividad Nerviosa Superior funcione sin provocar desórdenes de la conducta, en una actividad que requiere precisión y orden del pensamiento, bajo factores de volumen de información máximos, intervalo mínimo de tiempo dedicado al proceso de pensamiento y el nivel de excitación emocional adaptado a la forma de reaccionar de acuerdo con las particularidades individuales, debe ser el balance justo para afrontar las diversas emociones del que se prepara para la competencia ajedrecística. Lo anterior refleja el papel regulador que la personalidad tiene en la

respuesta emocional en la competencia, sobre todo en las cualidades de la motivación superior (motivos, juicios valorativos y autovalorativos).

Estos factores alcanzan una relación óptima cuando el volumen de información, el intervalo dedicado al proceso de reflexión y el nivel de excitación emocional se encuentran en una interrelación que propicia al máximo la Actividad Nerviosa Superior.

En el ajedrez las características del juego están dadas por las transformaciones sucesivas que se producen en la partida. Del carácter rector de la posición y el estado emocional del ajedrecista se desprende que también varían los niveles de exigencias para llegar a una decisión.

Diversas investigaciones han abordado el papel de las emociones negativas y el estrés en el deporte, destacándose Spielberger (1989), Loehr (1990), García (2004), González (1995), Riera (2003), quienes constataron la importancia de su estudio ante la función adaptativa que ejercen en la regulación del comportamiento del deportista.

Esta actividad ofrece un marco privilegiado para observar la complejidad del problema y su incidencia en el rendimiento deportivo, lo que impone al atleta diferentes demandas y momentos durante las competencias y requiere de éste respuestas distintas para lograr la efectividad. Esto se ejemplifica en el hecho de que las personas no tengan la misma respuesta ante un mismo suceso.

Todo lo anterior evidencia la necesidad de llevar a cabo acciones interventivas que presten especial atención a la formación y desarrollo de las emociones en el deportista, y le permitan desarrollar posibilidades para el autocontrol emocional mediante una actitud positiva y de solución de problemas, con un adecuado nivel de reflexión acerca de sus motivos actuales y una correcta autovaloración de sus posibilidades en dependencia de las situaciones a las que se enfrenta.

Estas acciones deben ir encaminadas hacia una filosofía de educar para la vida, que permita modificar pautas de comportamientos inadecuados y actitudes y respuestas emocionales ante eventos potencialmente emociógenos, considerando al deportista como un sujeto que no solo interactúa en su medio competitivo sino en su propia cotidianeidad, enfatizando en su desarrollo personal.

Con los elementos anteriormente descritos se fundamenta el programa de orientación para el autocontrol emocional para ajedrecistas de alto rendimiento, el cual ofrece objetivos y acciones respaldados por orientaciones para estimular el autocontrol emocional en estos deportistas, combinando técnicas de expresión corporal, reflexivo-vivenciales, informativas, cognitivo-

conductuales y de desactivación fisiológica. Dichas orientaciones permiten un mejor acercamiento del profesor al ajedrecista.

3.1.1.2 Contextualización

El programa se aplica a ajedrecistas de alto rendimiento integrantes de la preselección nacional.

3.1.1.3 Destinatarios

- a) Deportistas ajedrecistas de alto rendimiento (adultos), cuyas edades están comprendidas entre 22 y 35 años.
- b) Profesores de ajedrez de alto rendimiento. Se trata de profesores con amplia experiencia en la preparación de estos deportistas. Al tratarse de este nivel competitivo y las exigencias de este deporte, contamos con un profesorado competente en su quehacer profesional.
- c) Comisiones deportivas y centros de Medicina Deportiva encargados de la formación integral del atleta, fundamentalmente psicólogos y técnicos que forman parte del equipo multidisciplinario de preparación, así como familiares que interactúan con los deportistas beneficiados en el programa.

3.1.1.4 Diagnóstico de necesidades

La detección de necesidades constituye el punto de partida deficitario o insatisfactorio que reclama solución. En esta fase lo que se persigue es recoger la información necesaria para integrar en el programa tres clases de exigencias: las relacionadas con el programa, las relacionadas con el problema y las relacionadas con los recursos. En el Anexo 19 se resumen técnicas utilizadas, objetivos y fuentes.

3.1.2 Fase de diseño del programa

3.1.2.1 Esquema conceptual del programa

Se parte del concepto general de programas de orientación propuesto por Fernández-Ballesteros (1996), Pérez Juste (1995), Álvarez González y otros (1998), que aparece en el capítulo II, y se sustenta en el enfoque histórico-cultural.

3.1.2.1 Proceso de programación

Este programa tiene como objetivos los siguientes:

Objetivo general:

Estimular el autocontrol emocional mediante técnicas y recursos psicológicos que influyan en el bienestar emocional del ajedrecista.

El mismo se concreta a su vez en los objetivos específicos siguientes:

- Estimular la reflexión consciente del ajedrecista sobre su realidad personal en relación con el autocontrol emocional.
- Potenciar el autocontrol emocional propiciando que disminuyan los estados emocionales negativos que experimentan (ansiedad, frustración e ira).
- Determinar el grado de satisfacción en la aplicación del programa por parte de los participantes.

Metodología del programa

Este programa se fundamenta en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, el papel de los otros como agentes de cambio en la creación de zonas de desarrollo próximo y la necesidad de considerar la preparación psicológica como un proceso de orientación.

Todo esto lleva a establecer lo siguiente:

- a) Se requiere que el orientador tenga formación básica de Licenciado en Psicología y suficiente motivación para enfrentar las dificultades y obstáculos que suelen presentarse en la intervención e interactuar sistemáticamente con el entrenador.
- b) El orientador debe poseer el diagnóstico previo de los deportistas que conforman el equipo y así orientar las sesiones en función del diagnóstico y los problemas de cada atleta atendiendo a las diferencias individuales al asignar roles, generar discusiones y reflexiones.
- c) La enseñanza de las técnicas y los recursos será intencionada y mediatizada por los agentes (ajedrecistas, profesores, familia y aplicador del programa), considerando a los deportistas como principales agentes de cambio.
- d) Se debe implicar a los deportistas en el proceso, de manera que tengan conciencia de que están trabajando con sus ideas iniciales a lo largo de la construcción del conocimiento, y que con la aplicación del programa estas se vayan modificando, sustituyendo o ampliando.
- e) La metodología se basará en estrategias cuya imbricación posibilitará actuar sobre los elementos que influyen en el autocontrol emocional, entre ellas se encuentran:

- Estrategias reflexivo-vivenciales: Constituyen el núcleo básico de un programa para el autocontrol emocional descrito por Molerio (2004), ya que para lograr la autorregulación emocional es imprescindible estimular la reflexión consciente del ajedrecista desde sus experiencias, sus vivencias en la actividad que desempeña. Se emplean técnicas de reflexión y discusión, que estimulan su participación reflexiva, entre ellas discusiones grupales y de expresión corporal.
- Estrategia cognitiva: Es utilizada para modificar la respuesta emocional del sujeto mediante variables cognitivas que median la activación y la respuesta emocional, donde los significados personales del sujeto median intensamente la determinación de la respuesta emocional. *“La significación que tenga la tarea para el atleta puede modificar cualquier relación existente entre el sujeto y la situación”* (González, L.G. 1985). Se utilizan las técnicas de solución de problemas de D´ Zurrilla y Goldfried (1984), técnicas de asertividad y el automandato, descrito por Puni (1969) y Williams (1993)
- Estrategias de desactivación psicofisiológica: para utilizar en la investigación estas estrategias se asume el nivel de activación fisiológica de las emociones en el deportista, lo que permite profundizar en la significación de los éxitos y fracasos por el reporte autovalorativo del ajedrecista (vivencia). El objetivo es reducir el nivel de desactivación psicofisiológica del atleta y consecuentemente estimular la capacidad de afrontamiento. Se emplea una combinación de técnicas de inducción y autoinducción a través de la música. Estas técnicas crean enlaces dinámicos entre las funciones reguladoras de la personalidad en sus diferentes niveles de integración. Por ello deben aprovecharse las condiciones para hacer un uso combinado de ellas:
 - Técnicas de Relajación: En este caso se utiliza la modificación de la versión abreviada del Entrenamiento en Relajación Progresiva de Jacobson (1936), al ser una de las técnicas más referidas para el tratamiento de las emociones y el estrés.
 - Técnicas de visualización: K. A. Martin, S. E. Moritz y C. R. Hall (1999) establecieron que la visualización incrementa la autoeficacia, puesto que previene contra las visualizaciones negativas en situaciones donde los deportistas pueden cuestionarse sus habilidades.
 - Ejercicios de respiración: Se considera la respiración básica y situacional en sus formas movilizadora y tranquilizadora. La respiración básica consta de una fase de inspiración

(diafragmática) por las fosas nasales, de retención y de espiración y se utiliza durante los ejercicios de relajación; debe ser lenta y profunda. La movilizadora consta de una fase de inspiración (diafragmática) lenta y profunda, de retención y de espiración rápida y energética. Como se aprecia, esta técnica hace especial énfasis en el control de la respiración diafragmática como estrategia de desactivación psicofisiológica.

- Estrategias de mantenimiento y generalización: Fueron utilizadas por Molerio (2004), en un programa para el autocontrol emocional. Estas se llevan a cabo desde el inicio de la implementación del programa con el objetivo de garantizar la estabilidad de los logros alcanzados. Los resultados se mantienen cuando siguen ocurriendo transformaciones en el autocontrol sin la incidencia del profesional y se generalizan al surgir nuevas respuestas de afrontamiento, control y expresión emocional. Meichenbaum (1987) ha señalado la importancia de que el cliente conozca los cambios que ha experimentado y que atribuya estos a sí mismo, más que al orientador. En este caso se usan recursos como:

- Autorregistro vivencial: El diseño de Pretest y Postest que se emplea en la investigación, brinda la posibilidad, sin lugar a duda, de evaluar la efectividad que tiene el programa en su conjunto, pero no permite en realidad conocer lo efectivo que va siendo en su propio curso y ejecución. Se lleva un expediente de cada ajedrecista, en el cual se van anotando las referencias que el sujeto hace de cómo se ha sentido desde la sesión anterior, qué ha logrado realizar por sí mismo entre las sesiones y cómo marcha su cumplimiento.

- Actividades extrasesiones que se convertirán en espacios de socialización con la familia, donde tendrán la oportunidad de reflexionar con el otro los mensajes de las técnicas aprendidas en las sesiones.

Contenidos del programa

Todo programa tiene contenidos y actividades en relación con los objetivos que se han formulado. Entre los contenidos tenemos la autoconciencia emocional y la autorregulación emocional, como componentes que subyacen al autocontrol emocional. En la autorregulación emocional aparecen el afrontamiento, la expresión y el control emocional. Se manejan las emociones de ansiedad, la frustración y la ira.

A continuación presentamos las sesiones del programa de orientación psicológica para el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.

Sesiones del Programa de Orientación

Al estructurar los elementos del programa para desarrollar el proceso de orientación por sesiones, se tiene en cuenta que se desarrollen en el marco del entrenamiento deportivo conveniado con anterioridad con ajedrecistas y profesores. Así se programan 11 sesiones. (Ver Anexo 20). En cada una de ellas se enuncian los objetivos a alcanzar, se da a conocer el método, los participantes, las acciones a realizar para dar cumplimiento al objetivo trazado en cada sesión, las actividades con las técnicas a emplear, los materiales, las orientaciones metodológicas para el desarrollo de la sesión, incluyendo hasta la descripción de la técnica de cierre; por último se declara la actividad extrasesión y su contenido.

Al declarar actividad "extrasesión" nos referimos a la creación de espacios de socialización con la familia, donde tendrán la oportunidad de reflexionar con el otro los mensajes de las técnicas aprendidas en las sesiones.

3.1.3 Fase de aplicación del programa

La fase de aplicación del programa abarca las actividades y tareas programadas, y las actividades de seguimiento.

Se planifican encuentros para el seguimiento evolutivo del ajedrecista. Al inicio de las sesiones se realiza un balance de la sesión anterior y del proceso de reflexión transcurrido en las actividades extrasesiones como espacios de socialización con el otro o la familia, identificando y transmitiendo vivencias.

Otro elemento importante a considerar fue que al concluir las sesiones se realiza una valoración de la misma, así como un análisis de cada ajedrecista desde el punto de vista de su preparación psicológica para enfrentar el autocontrol ante situaciones potencialmente emociógenas, y de la marcha del grupo como mediador de las influencias educativas que se establecen en cada sesión.

3.1.4 Fase de evaluación del programa

En relación con el programa, los elementos a considerar para su evaluación son los siguientes:

- El programa en sí (objetivos, metodología, contenidos, actividades, temporalización y recursos).
Para esta evaluación se utiliza el criterio de expertos de la manera descrita en el segundo capítulo de la memoria de la tesis.
- El programa en su proceso de implementación y desarrollo, así como realidad llevada a cabo.

En este caso, para esta evaluación se realiza un estudio experimental de la manera descrita también en el segundo capítulo de la memoria de la tesis.

En este epígrafe se presenta la propuesta de nuestra investigación, la cual es sometida a evaluación en su diseño, en su aplicación y en sus resultados.

3.2 Evaluación de la propuesta de programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.

3.2.1 Evaluación del diseño del programa.

Los resultados de la aplicación del método de evaluación por criterio de expertos se muestran en el Anexo 21. Allí aparecen los criterios favorables emitidos sobre el programa, existiendo consenso entre los expertos. No obstante, se hicieron algunas observaciones, las cuales se refieren a continuación:

- Todos los expertos consideran que el programa responde a las necesidades y retos que tienen hoy los profesores de ajedrez, seis plantean que puede ser aplicable a otro deporte.
- Aunque todos coinciden en plantear que la explicación que se brinda al proceso de influencia para estimular el autocontrol emocional es satisfactoria, cuatro sugieren la incorporación de otros elementos que permitan profundizar en la consecución de esas actividades y su repercusión en las emociones.
- En cuanto a las posibilidades reales de ser aplicado en ajedrecistas de alto rendimiento, reconocen que sí las tiene. No obstante, tres valoran la necesidad de definir el momento en que este debe ser aplicado.
- Todos los expertos valoran que la concepción del programa responde al desarrollo de los componentes definidos para estimular el autocontrol emocional y que contribuye a la autoestimulación del deportista para lograr el cambio; aunque sugieren la incorporación de más actividades independientes que provoquen una discusión más rica de los temas tratados. Consideran adecuada la coherencia y lógica en cada uno de los componentes, las cuales permiten el establecimiento de los niveles de relación entre ellos.
- Consideran que la propuesta es novedosa, y de gran significación para el proceso de orientación educativa de la preparación psicológica. Reconocen la contribución al desempeño profesional de los profesores.

- Coinciden en que puede ser contextualizado, pero consideran que siempre adaptándolo a las peculiaridades del contexto. Reconocen la factibilidad de su aplicación a partir de ser un programa flexible.

Las consideraciones aportadas por los expertos fueron tomadas en cuenta para el perfeccionamiento del programa.

3.2.2 Evaluación del programa mediante un diseño experimental.

La evaluación del programa en su proceso de implementación y desarrollo, así como realidad llevada a cabo se realiza en este caso mediante un diseño experimental de la manera descrita en el segundo capítulo de la memoria escrita de la tesis y cuyos resultados ofrecemos a continuación.

En la etapa experimental que seguimos para la exposición de los resultados se han considerado tres fases: evaluación pre-experimental, implementación del programa y evaluación post-experimental.

Fase I. Evaluación pre-experimental

Para la evaluación pre-experimental se parte del estudio exploratorio descriptivo, orientado al diagnóstico de necesidades para la estimulación del autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.

El diagnóstico se expone a continuación y es realizado para evaluar las necesidades del programa. También se realiza a la población de ajedrecistas de alto rendimiento, a la cual pertenecen los ajedrecistas del grupo experimental. Por tanto, se presenta este diagnóstico de manera general y en particular el de los 13 que integran el grupo experimental.

Inicialmente se realizó una entrevista psicológica semi-estructurada con el objetivo de obtener información sobre algunos aspectos relacionados con sus estados emocionales a los 23 ajedrecistas que conformaron la muestra de esta primera fase (ver Anexo 22).

Como resultado el 95 % de los ajedrecistas refirieron sentirse estresados por situaciones ajedrecísticas. Al indagar sobre las estrategias de afrontamiento empleadas las más frecuentes son las estrategias centradas en el problema, predominando la planificación, mientras que en cinco ajedrecistas (21%) se apreciaba la confrontación y en dos de ellos (5,7 %) el distanciamiento. Al explorar su estado emocional actual, el 56 % (13) hizo referencia a vivencias emocionales negativas muy relacionadas con la actividad que desempeñan, destacándose la ansiedad, así manifestaban: "la ansiedad es característica, siempre estamos bajo presión, hay partidas y contrarios difíciles"; "en ocasiones siento una picazón en el cuerpo cuando estoy en el juego, cuando pasa la competencia

se me quita". Al indagar en las vivencias positivas el 44 % (10) reconoce emociones como satisfacción, orgullo, felicidad, alegría. Hemos visto que los ajedrecistas tienden a polarizar sus vivencias enfatizando en el displacer, verbalizándose en la expresión de ARH: "cuando ganamos nos sentimos orgullosos y a veces se nos ve, nos dura poco, pero cuando perdemos nos dura mucho y nos molestamos y más cuando creíamos ganar, es difícil soportar un mate, al ajedrecista no le gusta perder, yo diría que a nadie". Lo anterior es un indicador de un nivel medio de autoconciencia emocional y reconocimiento consciente de los significados personales que tienen las emociones, hay una tendencia a identificar las situaciones generadoras de displacer por lo que significa como ajedrecista, a pesar de que hay un nivel medio de clarificación y elaboración de los significados personales, lo que se aprecia en las frases siguientes: ARH: "en la competencia me siento ansioso, a veces me cuesta trabajo dormir y no me gusta que me molesten". JDH: "siento un cosquilleo cuando estoy en la competencia, me pican algunas partes del cuerpo y me da por pararme a menudo en la partida, quisiera no hacerlo pero es imposible". RRE: "no sé qué me sucede, estuve ganado todo el tiempo, pero me sentía intranquilo, algo me preocupaba, pero no sé decir qué era, me paré cinco veces durante la partida y caminé mucho". BRP: "perdí con uno de menos Elo y Maestro FIDE, ya no sé qué me pasa, estaba ganado, pero me la descubrió", esto es un indicador del estado de optimismo infundado en este ajedrecista que está influyendo en su inestabilidad emocional. Por otra parte, JDH: "nunca pensé perder esa partida, me preparé para ella, iba con blancas en una posición donde yo soy fuerte, mañana no sé". A nuestro juicio este nivel de concientización de los significados personales de las situaciones potencialmente generadoras de emociones negativas, puede estar relacionado con la tendencia a responder con respuestas ansiosas descritas en la literatura al definir la ansiedad rasgo por Spielberger (1991), García (1993) y Vidaurreta (2006).

Al continuar el análisis encontramos dificultades cuando expresa verbalmente las emociones positivas hacia los demás y hacia sí mismos, esto se constata en un 39 % (9) lo que puede estar determinado por las características de la personalidad del ajedrecista: son callados, introvertidos, según los describen Pérez y Peña (1999). Esto se aprecia en algunas expresiones en función de las circunstancias y el contexto; JDP: "casi nunca expreso cómo me siento, me lo pueden ver en el rostro pero no lo digo, no estoy acostumbrado a esto". En el 74 % (17) de los ajedrecistas se constató un predominio de estilo represivo, con una tendencia a suprimir las emociones de manera verbal, fundamentalmente en relación con la ira y la frustración, así JDH plantea: "hay muchas cosas

que me molestan pero para qué las voy a decir, imagínate si yo siempre le digo a la comisión lo que me molesta”, mientras que RRE: “a veces siento mucha ira ante algunas decisiones pero para qué decirlas”; “yo no me frustró tan fácil, me duele mucho un papazo y no poder alcanzar lo que me propuse pero buenooo”; con estas verbalizaciones inferimos cómo suelen reprimir la expresión de las emociones. En cuanto a la percepción de control de sus estados emocionales el 69,5 % (16) refiere tener mayor percepción de control de sus estados emocionales, observándose en las frases siguientes, AHP: “hay personas que nos dicen que no saben cómo podemos controlarnos tantas horas en la partida y qué hacemos para controlar la presión, la ansiedad, y la respuesta es clara, ese es nuestro trabajo, nuestra vida y tenemos que controlar esa ansiedad, es verdad que hay ocasiones donde resulta difícil”; JDP: “la ansiedad tenemos que controlarla pero a veces se nos hace difícil, aunque al final se controla, porque hay una meta que vencer y en el ajedrez esa tiene que ser clara”; “yo me controlo, quizás no siempre, pero lucho por ello, hay que buscar alternativas para enfrentarlas”; JDH: “imagínate tú, si nosotros no buscamos alternativas fracasamos, también sé que no son las mejores, pero no me dejo vencer por los obstáculos, hay que imponerse y luchar hasta conseguir lo que nos proponemos”; RJH: “durante la partida me sudan las manos y esto se intensifica cuando estoy en una posición dudosa”. Al indagar sobre las relaciones interpersonales entre los miembros del equipo, AHP: “fuera del tablero nos llevamos bien, pero dentro hay un ganador, no doy tablas porque sea mi amigo, ese es el ajedrez”; RRE: “en competencias por equipo luchamos como equipo y nos preocupamos por el otro, el lugar de los tableros es responsabilidad de todos”; ARH: “cuando se compite por equipo es importante integrarnos, aunque eso no es siempre, lo que siempre sucede es que somos rivales dentro del país y fuera de este”.

También se pudo constatar que de los 23 ajedrecistas, en los 13 objetos de su propio control, el 92 % (12) refiere sentirse estresado por diversas situaciones ajedrecísticas. Pero a pesar de ello el 69,2 % (9) refirió un estado emocional positivo, expresado en vivencias de placer y displacer, logrando focalizar las causas en términos de situaciones y la repercusión que tienen en su vida. Un 76,9 % (10) de ellos reconoce que en determinadas situaciones suele reprimir la expresión de sus emociones y tener mayor percepción de control de sus estados emocionales, aunque el 76,9% refiere sudoraciones en las manos o en los pies.

Los elementos obtenidos en la entrevista mostraron dificultades en el control emocional de los ajedrecistas, específicamente las emociones de ansiedad, frustración e ira, lo cual se pudo corroborar a partir de las pruebas empleadas para evaluar sus estados emocionales.

Los resultados de los tests psicométricos se analizan a continuación para los 23 ajedrecistas, y se particularizan para los 13 del grupo experimental. En el Anexo 23 se muestran sus resultados individuales.

Al evaluar la ansiedad estado mediante el test de IDARE se encontró que el 60,9 % (14) de los ajedrecistas presentó ansiedad media y el 39,1 % (9) ansiedad alta. En cuanto a la ansiedad rasgo que distinguió al grupo de ajedrecistas estudiado, se pudo comprobar que el 82,6 % (19) presentó ansiedad media, lo que se corroboró con la entrevista.

Los resultados de los 13 sujetos (grupo experimental) se ofrecen a continuación:

Tabla 1. Comportamiento de la Ansiedad Estado-Rasgo

IDARE	CATEGORÍA					
	Baja		Media		Alta	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
IDARE-Estado	0	0	9	69,2	4	30,8
IDARE-Rasgo	0	0,0	11	84,6	2	15,4

Fuente: *Inventario de ansiedad IDARE*

Como puede apreciarse, predomina la ansiedad media como rasgo y como estado. Estos resultados han sido constatados en investigaciones anteriores por Rost y Shermer (1989), Márquez de la Rosa (1992), García (2005), González, L. G. (2004) y Vidaurreta (2006) al referir que deportistas con alta ansiedad como rasgo atienden más a la información relativa a la amenaza, mientras los de mayor ansiedad como estado se proyectan hacia las situaciones problemáticas, pasando por encima de sus estados internos.

Por su parte, en la escala de ansiedad rasgo del ISRA-B no se encontraron dificultades para los 23 ajedrecistas, lo que se aprecia en las sub-escalas siguientes: en la cognitiva el 47,8 % (11) de los ajedrecistas presentó ansiedad baja y el 47,8 % (11) ansiedad media, mientras que uno solo puntuó para ansiedad alta. En la sub-escala fisiológica solo nueve presentaron una ansiedad media para un 30,1%. Al analizar aquellos ítems que obtuvieron puntajes más altos tenemos el ítem ocho ("tengo molestias estomacales"), el ítem once ("me duele la cabeza"), el 12 ("mi cuerpo está en tensión") y el trece ("tengo palpitaciones, el corazón me late muy aprisa").

En la escala de Situaciones de Ansiedad del ISRA-B se encontró que en la sub-escala de ansiedad en situaciones de evaluación el 52,2 % (12) presentó una ansiedad moderada al igual que en la sub-escala de situaciones Interpersonales con un 73,9 % (17), aspectos que pueden estar dados por la estructura de la actividad ajedrecística descrita por Maceira (2003) y por las características de la personalidad del ajedrecista (Pérez; Peña, 1999).

Al revisar cómo se presentó en los 13 ajedrecistas, se observó predominio de ansiedad moderada, tanto en la sub-escala motora como en la sub-escala de situaciones interpersonales y cotidianas, lo cual se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 2. Resultados de las sub-escalas de Ansiedad Rasgo y Situaciones de Ansiedad

ISRA-B		CATEGORÍA							
		Ausencia		Moderada		Severa		Extrema	
		Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Sub-escalas de Ansiedad Rasgo	Cognitivo	7	53,8	5	38,5	1	7,7		
	Fisiológico	7	53,8	6	46,2				
	Motor	5	38,5	8	61,5				
	Rasgo Total	9	69,2	4	30,8				
Sub-escalas de Situaciones de Ansiedad	Situaciones de Evaluación	4	30,8	5	38,5	4	30,8		
	Situaciones Interpersonales	3	23,1	9	69,2	1	7,7		
	Situaciones Fóbicas	8	61,5	2	15,4	3	23,1		
	Situaciones Cotidianas	4	30,8	7	53,8	1	7,7	1	7,7

Fuente: *Inventario ISRA-B*

La aplicación del STAXI-2 arrojó que en los 23 ajedrecistas no existen dificultades en las escalas rasgo y estado, mientras que en las sub-escalas del Índice de Expresión de la Ira, encontramos el 100 % de los ajedrecistas con un índice alto en la expresión externa de la ira. En el control externo de la ira se aprecia que todos también puntúan para alto, por lo que suelen gastar una gran cantidad

de energía en prever y prevenir la experiencia y expresión exterior de la ira, que está relacionado con las exigencias del ajedrecista (Krogius, 1980). Además puntúan para alto el 69,6 % (16) en la sub-escala del control interno de la ira, por lo que necesitan en ocasiones emplear energía en calmar y reducir su ira tan pronto como les sea posible. El desarrollo de controles internos sobre la experiencia y expresión de la ira se interpreta generalmente de modo positivo, pero puede reducir la disposición de la persona a responder con una conducta asertiva cuando esto facilite una solución constructiva ante una situación frustrante (Spielberger, 1996; Cano Vindel y Tobal, 2001).

Con la aplicación del STAXI-2 se constata que la ira es otro estado emocional característico de los ajedrecistas, en particular de los 13 del grupo experimental como puede apreciarse en los resultados siguientes:

Tabla 3. Resultados de las sub-escalas de expresión y control de la ira

STAXI-2	Categoría			
	Normal		Alto	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Estado	10	76,9	3	23,1
Rasgo	12	92,3	1	7,7
Expresión externa de ira	0	0,0	13	100.0
Expresión interna de ira	8	61,5	5	38,5
Control externo de ira	0	0.0	13	100.0
Control interno de ira	2	15,4	11	84,6
Índice de expresión de ira	0	0.0	13	100.0

Fuente: inventario STAXI-2

En los 13 ajedrecistas se puede observar un índice alto en la expresión externa de la ira; de la misma manera ocurrió con el control externo. En la subescala de control interno también puntúan para alto. Es significativo destacar que los ajedrecistas con mayores puntuaciones en los ítems de esta técnica corresponden a los Grandes Maestros Internacionales. En el índice de expresión de la ira todos presentan un índice alto.

Los resultados obtenidos de la aplicación en la variante del tablero de clavos para analizar la frustración, refieren 13 ajedrecistas con tendencia a la autovaloración adecuada para un 56,5 %,

existiendo correspondencia entre el nivel de pretensiones y el nivel de logros. Los mismos elegían tareas de acuerdo con sus posibilidades reales, aunque es significativo señalar que 10 ajedrecistas (43,5 %) presentaron una actitud inadecuada ante el fracaso, pues a pesar de que retrocedían a tareas de menor complejidad y podían realizarlas, se molestaban ante los fracasos, y exhibían movimientos de inconformidad consigo mismo con la cabeza, intranquilidad y mecanismos de defensa, lo cual se pudo apreciar en frases como, ARH: "pero qué es esto, no pongo nada"; "hoy no estoy bien, no tengo suerte", en este sentido apreciamos que presentan una reacción situacional de displacer ante situaciones conflictivas o difíciles, encontradas por Riera (2002).

Los 13 ajedrecistas del grupo experimental obtuvieron los resultados siguientes:

Tabla 4. Resultados de la aplicación del Tablero de Clavos

	ADECUADA		INADECUADA	
	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%
Actitud ante el Fracaso	7	53,8	6	46,2
Autovaloración	8	61,5	5	38,5

Más del 50 % mostró adecuada correspondencia entre el nivel de pretensiones y de logros, por lo que eligieron tareas de acuerdo con sus posibilidades reales, y en los que no ocurrió así, aquellos que mostraron una actitud inadecuada ante el fracaso, vemos que se exigían constantemente y al no poder cumplir, retrocedían a tareas de menor complejidad. Así se evidencia el esfuerzo por el éxito en la realización de la tarea, aspectos que también son congruentes con las exigencias de la estructura ajedrecística en la realización exitosa de las tareas descrita por Maceira (2003).

En la triada motivacional encontramos en los 23 sujetos algunas regularidades en la proyección de sus principales motivaciones. En primer lugar resulta interesante que si bien se expresa una estructuración futura, esta se ajusta a metas que por su nivel de concreción tienen una inmediatez evidente "ganar el torneo próximo"; "participar en la competencia tal", lo que se aprecia en el 100 % de los ajedrecistas.

También resultó llamativo que a estas motivaciones por el ajedrez, se integraran motivaciones relacionadas con el bienestar familiar y económico, que nos explicamos por los beneficios materiales que se derivan de su desempeño como ajedrecistas a nivel internacional, pero a la vez nos surgieron en un principio interrogantes acerca de la jerarquía de dichas motivaciones: ¿la expresión superior

de las motivaciones hacia el ajedrez obedece a su naturaleza como deporte o a su condición como medio para poder satisfacer las otras motivaciones?. La profundización en esta área nos permitió encontrar que predomina la respuesta positiva a la primera interrogante, pero que ella se acota a las condiciones histórico-concretas en que vivimos y, por tanto, se ajusta también a la segunda.

En los sujetos investigados encontramos manifestaciones de la concepción del mundo, en las que se hace evidente la integración del sentido que tiene el ajedrez para ellos ("el ajedrez es parte de mi vida") y cómo se expresa de manera muy diversa en el conjunto de objetivos mediatos que se trazan, sin embargo nos llamó la atención la frecuencia con que se da la expresión de algunas creencias un tanto místicas que hacen depender sus éxitos en el ajedrez del destino o de fuerzas sobrenaturales y no de su preparación y competencia, el 100 % reconoce frases como "tener suerte", "que esté a mi favor", "que me acompañe la buena suerte". Estas expresiones las contrastamos con manifestaciones conductuales de rituales en el juego, prejuicios en relación con el uso de un mismo lapicero mientras ganan y por el contrario desecharlo cuando pierden, lo que se aprecia en el 52,7 % (12). Esto revela el papel regulador que tienen estas creencias en sus comportamientos. Como expresiones de la autovaloración resulta llamativa la agudeza valorativa de sus representaciones en diferentes áreas, pero todas giran alrededor del ajedrez, por ejemplo: JDH: -salud mental propia: "me preocupa sentirme emocionalmente bien porque es algo que pocas veces he logrado y el sentirme bien mejoraría mi ajedrez..."; "la excitación me quita el sueño, trato de reducirla, aunque a veces imposible". JDH:-desarrollo personal: tendencia a ser perfeccionistas consigo mismo ("perfeccionarme"; "ascender"; "llegar a la cima del ajedrez"; "elevar el nivel en el ajedrez"); necesidad de reconocimiento y reafirmación del yo ("ser el mejor"; "que las personas vean en mí la bondad de Jesús"; "ser amado por todos los que me admiran como ajedrecista").

Estos aspectos resultan congruentes con los hallazgos observados por Botvinnik (1972), Maceira (2003) y Pérez (2002) quienes enfatizan en la importancia del ajedrez en la educación del sentido crítico consigo mismo, lo que ayuda al ajedrecista a sentirse responsable de sus actos y a no buscar pretextos para justificarse ni engañar su amor propio. Lo obliga a mirarse a sí mismo, detectar sus errores y corregirlos. Al parecer las expresiones de las representaciones místicas de la concepción del mundo que encontramos es una salida a que todo no dependa de ellos, podríamos verlo como una forma de autoprotección.

Muy integrados a las formaciones motivacionales complejas analizadas, encontramos expresiones de los ideales en estos jugadores, todas asociadas también al ajedrez y cuyos contenidos se identifican con

aspiraciones a elevar la categoría que hoy tienen (“estar en la cima del ajedrez”; “llegar a 2600 de Elo”), alcanzar reconocimientos en competencias a nivel mundial y llegar a ser como alguno de los ajedrecistas más reconocidos mundialmente. Encontramos que estos ideales se presentan mayormente como ideales generalizados y por el empeño y dedicación con que se entregan a la práctica del ajedrez podemos inferir su papel regulador en el comportamiento de estos sujetos, a lo cual se integran también las características de la autovaloración ya analizadas.

En el completamiento de frases encontramos ideas que revelan elaboraciones personales y una mediatización de las operaciones cognitivas sobre los contenidos motivacionales relacionados con mejorar en el ajedrez, todas con un compromiso individualizado y emocional con las tendencias fundamentales de su comportamiento, la necesidad de un mejoramiento humano que sobre todo es ajedrecístico, lo que dinamiza y sirve de base al resto de las motivaciones.

En cuanto a las relaciones interpersonales como equipo se enmarcó en frases como JDH: “nos llevamos bien, aunque somos rivales, RRE: “luchamos por igual”; “los problemas se analizan pero cada uno sabe lo que hace”; IMP: “trato de apoyar al capitán en sus decisiones para ocupar los tableros en las competencias por equipo”. Estas frases se corroboran con las planteadas en la entrevista; o sea, aunque reconocen la rivalidad presente en cada uno, muestran una actitud adecuada como equipo.

A manera de resumen podemos plantear que entre la práctica del ajedrez y el desarrollo de las formaciones motivacionales complejas del ajedrecista encontramos una relación: el ajedrez incentiva los desarrollos motivacionales de la personalidad y ésta en su autodesarrollo contribuye al perfeccionamiento ajedrecístico.

- Sobre el análisis documental

Se analiza el Programa de Preparación del Deportista, vigente desde el año 1988 en nuestro país. En el programa objeto de análisis se ofrece un apartado para la preparación psicológica, donde se explican los diferentes procesos y particularidades psicológicas que integran la concepción de personalidad asumida, respecto a dichas explicaciones se trata de establecer relaciones causales entre características de estos procesos, particularidades y comportamientos del deportista en el juego. Dichas explicaciones llegan a una simplificación que para nada pueden explicar los procesos de regulación y autorregulación que caracterizan a la personalidad en el ejercicio pleno de sus funciones, sin pasar por alto que dentro de esas explicaciones aparecen errores conceptuales “...el pensamiento desde el punto de vista psicológico es el producto superior del cerebro” (Programa de Preparación del deportista, 1988:39).

Esto también ocurre al definir los procesos del pensamiento, la memoria, la imaginación y el temperamento. Los procesos cognitivos son manejados en términos conceptuales y no brindan una guía para accionar con ellos tanto metodológica como teóricamente.

El temperamento es identificado como determinante prácticamente absoluto del comportamiento. Un tratamiento similar se ofrece para las particularidades volitivas de la personalidad, del carácter y de las capacidades. En este caso se hace necesario diferenciar la expresión funcional del temperamento en la conducta del sujeto, a través de sus características, en las reacciones emocionales y en su nivel energético, de aquellas que se refieren a los complejos procesos de regulación y autorregulación intencional de la personalidad.

A nuestro juicio, y teniendo en cuenta criterios de González, F. (1995), considerar el temperamento en el ámbito de la personalidad, implica integrarlo en subsistemas de regulación, donde su expresión dependerá del carácter total de estos subsistemas, no siendo nunca una fuerza autónoma que de forma inmediata y directa determina características psicológicas de la personalidad.

La concepción de la preparación psicológica debe ser otra, y esa es la que parte de un análisis integral de la personalidad, donde haya claridad en los objetivos y acciones concretas a desarrollar con los deportistas ante situaciones que demandan exigencias adaptativas que implican una evaluación, afrontamiento y expresión de acuerdo con la significación que la misma tenga para el individuo.

Es importante estimular estos aspectos en los ajedrecistas, por las propias exigencias de una actividad donde el sujeto que la practica constantemente va brindando soluciones ante determinadas situaciones que le impone la práctica ajedrecística, generadora de emociones que determinan el nivel de bienestar y/o malestar al formar parte de los procesos interactivos que establece con los demás y que en el programa no son objeto de análisis.

Consideramos que el programa debe recoger actividades, tareas y por lo tanto objetivos contruidos a través del trabajo coordinado e interdisciplinar, que faciliten al ajedrecista un análisis consciente y reflexivo de las vivencias que pone en práctica en las diferentes situaciones que se le presentan en las partidas, insistiendo en cuándo y por qué se toman determinadas decisiones, y cuáles son sus resultados, así como que promuevan la práctica consciente de estos procedimientos.

- Sobre la entrevista a profesores

Al indagar sobre su percepción respecto al proceso de preparación psicológica el 100% (16) reconoce su importancia y su influencia en los resultados deportivos, el 75% (12) reconoce el éxito de la preparación psicológica no como el resultado de la partida, sino por lo que vivencia el deportista en ese momento tan importante.

También en las verbalizaciones de los sujetos se aprecian dificultades en la preparación psicológica, "los atletas presentan problemas..."; "hay mucha diferencia entre los hombres y las mujeres en el juego... en el campeonato hubo serios problemas y eran psicológicos"; "necesito saber el temperamento de los atletas, eso me ayuda y no sé como hacerlo... tengo atletas que son impulsivos en la partida y conociendo su temperamento voy conociendo su personalidad".

En estas reflexiones se corrobora lo anteriormente analizado en el Programa de Preparación del Deportista y resulta evidente que existe una fuerte tendencia por parte de los profesores de ajedrez a conocer el temperamento del atleta para incidir en su personalidad.

Relacionado con la preparación psicológica continúan: "tengo planificada la preparación psicológica pero me faltan conocimientos, tengo atletas que tienen problemas personales y no juegan bien, no sé que hacer ahí..."; "yo considero que la preparación psicológica es fantástica... hay partidas que se deciden por presión psicológica"; "el entrenador debe ser el psicólogo del ajedrecista".

Ante esta idea expresada nos preguntamos con qué conocimientos puede el entrenador desempeñarse como psicólogo del ajedrecista si ha quedado claro que existen lagunas en cuanto a la preparación psicológica. Estos son otros planteamientos: "la preparación psicológica debe ser todos los días... no solo ante las competencias"; "los entrenadores no sabemos nada de preparación psicológica, solo enseñan ajedrez"; "tengo atletas que se cansan con facilidad, otros ansiosos y hasta muy molestos con la derrota"; "trabajo autodidactamente y no sé como llevar a cabo la preparación psicológica".

El 100% de los profesores de los ajedrecistas de alto rendimiento abogan por el control emocional en el entrenamiento y la competencia. Nótese las verbalizaciones: "Hay ocasiones donde llega el apuro de tiempo y comienzan las manifestaciones de ansiedad, una intención marcada en mirar el reloj y no atinar a la elección correcta de la jugada, la intranquilidad interior conjuntamente con la presión de la competencia se vuelven en contra de la actuación del ajedrecista"; "Hay ajedrecistas muy buenos que se desmoronan en la competición, incluso diría más, los hay muy destacados fuera de Cuba y en el campeonato nacional y hasta en el Capablanca caen con rivales menores a ellos"; "yo la considero vital para la conformación del equipo para las Olimpiadas que se nos avecinan, este

es un deporte individual, de rivalidad extrema, y en la Olimpiada hay que subordinar los intereses individuales a los del equipo y eso es difícil"; "por lo general se encuentran bien, uno de los problemas es la intranquilidad, la ansiedad en los apuros de tiempo, otras veces se paran mucho; otros se molestan consigo mismo cuando perciben el error y desestabilizan la partida porque no encuentran la solución correcta"; "la familia también influye, he visto padres que cuando el hijo ha perdido con un contrario muy fuerte infieren que nunca podrá ganarle y hasta se lo dicen después del fracaso, otras veces siempre tiene que ganar, ya se ven sentados ellos en la silla, por otra parte el mundo del ajedrecista es muy cerrado, es entre ellos mismos y la rivalidad los separa, además de que cada uno entrena por su parte, serían buenas las discusiones grupales".

En estas verbalizaciones se aprecia un interés manifiesto en la necesidad de orientación psicológica y la oportunidad de vincular a la familia y generar espacios de discusión ajedrecista-ajedrecista, familia-ajedrecista para la activación de los recursos. Para las decisiones organizativas del programa una vez concluida la orientación se establecieron los contratos de ayuda descritos en el capítulo II de la tesis.

En cuanto al Programa de Preparación del Deportista vigente, que data de 1988, encontramos que el 100% de los profesores reconoce su existencia como documento oficial que sirvió de vía de ajuste al proceso de preparación del ajedrecista, apreciándose en las verbalizaciones siguientes: "el programa es bueno para principiantes...para profundizar en él tengo mis dudas"; "desde el punto de vista psicológico lo que hicieron fue copiar de un libro de psicología...ni siquiera cuando lo reproducimos textualmente sabemos lo que quieren decir los aspectos que se mencionan"; "en ocasiones tengo atletas ansiosos y frustrados por la cantidad de competencias y no sé qué hacer para su recuperación"; "también nos exigen la planificación de la preparación psicológica pero no sabemos cómo... y el programa no ofrece nada"; "hay otros casos donde la familia les exige mucho y hablo con ellos, pero se molestan después con nosotros"; "hay veces que hasta se enfadan y cuando el hijo o el sobrino está mal en la posición, se van y no esperan a terminar"; "necesito algo que me oriente para trabajar con el hijo y con el padre". De estas verbalizaciones podemos inferir las insatisfacciones con el contenido del Programa y la necesidad de orientación a la familia.

El 100% de los entrevistados revela la necesidad del control de las emociones del ajedrecista y de llevar a vías de hecho acciones de asesoría que permitan entender los objetivos y acciones con actividades a desarrollar en la orientación de la preparación psicológica.

- Sobre la entrevista a los ajedrecistas

Al indagar con el deportista sobre situaciones difíciles que demandan de su preparación psicológica para enfrentar entrenamientos y competencias, el 100% reconoce la necesidad de conocer estrategias que garanticen una buena puesta en forma: JDH: “no sé por qué, pero mis estadísticas indican que la primera partida siempre la pierdo, no importa si voy con blancas o negras”; RRH: “la mala racha no me deja jugar”; AHP: “últimamente no tengo suerte”: “no sé por qué no gano, en Brasil me propuse ganar y gané, claro tenía en juego un buen premio”; BRP: “cuando el torneo es largo , me canso mucho”; “no cuento con un plan para desarrollarme físicamente”. Sobre estas verbalizaciones inferimos que el ajedrecista no tiene una actividad física planificada que le permita afrontar las largas jornadas de trabajo.

En cuanto al Programa de Preparación del Deportista vigente, encontramos que el 50 % (13) de los ajedrecistas no conoce de una guía o material para trabajar la preparación psicológica.

Los criterios anteriores demuestran que nuestros ajedrecistas se han convertido en autodidactas y ser autodidacta es parte del trabajo que debe complementarse con planificación, asesoría y sesiones de trabajo colectivo, que constituyan acciones que conlleven al perfeccionamiento de la formación de los ajedrecistas.

Es importante definir cuáles son los objetivos a desarrollar en los entrenamientos y que estos se tracen en términos de acciones concretas, debido a que son la meta a partir de la cual se planifica el proceso pedagógico y son una faceta muy importante del proceso de motivación que moviliza la conducta.

Ante estas reflexiones inferimos que el entrenador no debe saber solo ajedrez, el entrenador necesita temas de superación y actividades que le permitan poder enfrentarse a las demandas de la preparación del deportista, específicamente la preparación psicológica. En el caso de las vivencias que sobre los deportistas tienen los profesores se percibe que el problema radica en su preparación psicológica para enfrentarse al entrenamiento deportivo, pues la presión de la competencia, el temor al fracaso, el cansancio, la pérdida de la partida por los apuros de tiempo, las vivencias de éxito y fracaso, unido a una alta carga informativa, indican debilidades en cuanto a la sistematización de la preparación psicológica.

En el caso de los deportistas el 87% (20) reconoce la influencia de la familia en el entrenamiento y la competencia, abogando por una orientación a la familia; en ese sentido plantean, IMP: “a veces pierdo y sé que mi familia está de luto también”; “mi papá creo que juega en el mismo momento que juego yo, ...a veces no entienden que puedo perder, ... constantemente me preguntan qué me pasa

y a veces eso me molesta, claro yo sé que en ocasiones doy algunas contesticas"; BRP: "cuando me fastidian mucho me voy de la casa"; "ellos no son fácil, a veces hasta me enfado fuerte y les digo que me dejen tranquilo"; "me exigen que entrene más, hay ocasiones donde no me siento bien entrenando y se molestan conmigo"; JDP: "a veces estoy muy presionado y no me gusta perder sé cuanto sufre mi papá y bueno yo que soy el más perjudicado".

- Sobre la entrevista a familiares de los ajedrecistas

En cuanto a la familia el 100% (8) reconoce la importancia de la psicología en el entrenamiento del ajedrecista, YBP: "yo también juego ajedrez y es muy importante desarrollar mecanismos en nosotros, el juego estresa mucho y hasta el tiempo que hay que dedicarle para jugar"; "MSO: "entender al ajedrecista no es fácil, hay veces que hay que estar metido dentro de él"; MFV: "es bueno que les enseñen técnicas para relajarse, oye, es difícil estar tanto tiempo en una actividad tan mental"; ARG: "es verdad que hay veces que me altero cuando veo que pierde, pero él no se da cuenta, esto es normal y en cuanto a lo psicológico él nunca ha recibido nada y si a alguien le hace falta es a ellos". Con estas verbalizaciones inferimos la importancia de la preparación psicológica para la familia del ajedrecista.

La totalidad de ellos desconoce la existencia de una guía que contribuya a la preparación psicológica del ajedrecista, enfatizando su importancia por las características de este deporte y la necesidad de un manual para llevar a vías de hecho su entrenamiento en el hogar.

- Sobre la Triangulación por las fuentes

Se triangulan los resultados de la entrevista semiestructurada a ajedrecistas y profesores de ajedrez. Estos últimos participantes en el Curso nacional de reciclaje de ajedrez (2000) y en los juegos escolares celebrados en Santa Clara en el año 2003.

De las verbalizaciones de los sujetos entrevistados se puede inferir la necesidad de preparación psicológica para los deportistas, constatada a través de la familia, los profesores y los propios ajedrecistas, así como la necesidad de una guía o documento que dirija su atención a cómo preparar psicológicamente al deportista, específicamente en el tema de las emociones, siendo estas las principales necesidades educativas para estimular el autocontrol emocional.

Esto conlleva el desarrollo de propuestas específicas de asesoramiento a profesores, que desde el proceso psicopedagógico en el escenario del deporte, posibiliten accionar con los problemas reales

en el autocontrol de las emociones, y garanticen una incorporación activa por parte del sujeto al proceso del entrenamiento y la competición.

Fase II. Implementación del programa

En esta fase se aplica de forma grupal e individual el programa de orientación durante cuatro semanas, distribuidas en 11 sesiones de tres frecuencias semanales, de dos horas de duración.

Dicho programa fue implementado de acuerdo con las actividades concebidas en su diseño original. Al cierre de cada sesión se hacía una valoración evolutiva desde el punto de vista psicológico de cada atleta y a modo de ilustración se ofrecen los elementos fundamentales del estudio intensivo de un caso.

El análisis de los resultados obtenidos de la aplicación, durante la implementación del programa de los métodos, técnicas e instrumentos de investigación, descritos en el capítulo anterior, se ofrece seguidamente:

Análisis de regularidades por sesiones

En el contacto previo del orientador con los ajedrecistas y profesores se explicó el objetivo de esta experiencia. En todos los casos se contó con el consentimiento informado de los sujetos para incorporarse al programa; los mismos se vincularon voluntariamente de acuerdo con sus motivos.

En la primera sesión se negociaron los objetivos del programa respecto a las necesidades y expectativas. Así GRA opinaba: "esta constituye la primera oportunidad en que tenemos a un psicólogo con nosotros, interactuando con nuestros problemas".

Los ejercicios desarrollados durante la sesión facilitaron el primer contacto y condicionaron un clima favorable, reflejado al terminar la sesión, en frases tales como: "resultó muy motivante"; "es impresionante que tengan en cuenta nuestras opiniones y nos preparen para lo que necesitamos". La técnica de cierre constituyó un primer espacio de discusión generadora de vivencias acerca de la opinión de cada uno de los miembros del equipo en la búsqueda de la acción conjunta y la posición ayudó a motivarlos valorando la necesidad del intercambio. Este tipo de técnica se presenta en el programa como un instrumento de trabajo útil, que a juicio de Calviño en su práctica de orientación *"ha ayudado a más de una persona en el intento de comprender mejor y hacer más plena su vida"*. (Calviño, 2000: 155)

Al establecer las normas de trabajo en grupo se definieron los principios organizativos acordando el horario de las sesiones y enfatizando en la idea de que debe primar entre cada uno de los

participantes el respeto, el compromiso y la responsabilidad. A nuestro juicio esta sesión resultó esencial, sensibilizándolos con la necesidad del control de las emociones y favoreciendo su motivación por el programa.

Sesión # 2

En la discusión inicial acerca de la socialización de la técnica de cierre se comprueba que los ajedrecistas compartieron el instrumento con otras personas, generando espacios de reflexión tanto con vivencias positivas como negativas. Al respecto JDH plantea: "es bueno este tipo de cosas con la familia, hay veces que en la competencia me dicen por qué no jugaste en el 3er tablero y les demostré que todos somos buenos"; RRE: "yo diría que fue una partida interesante, hasta mi hija reflexionó desde sus amigos".

A partir del impacto de los ejercicios de contacto interpersonal, se comprueba el efecto positivo que tiene el contacto entre los demás y la interacción entre los iguales en el bienestar personal y emocional, percibiendo la relación inter-intrapsicológica: "esto nos ayuda a conocernos mejor"; "nos permite ayudarnos en nuestros problemas y sentir de alguna manera los de los demás". Estas representaciones nos permiten sentir la expresión externa, profunda y diversa del conjunto de las relaciones sociales interiorizadas e individualizadas por el sujeto, expresadas por Febles (2003). Las formas de comunicación no verbales se pueden aprovechar mejor teniendo al cuerpo como objeto de análisis, interpretación y transformación.

La realización de los ejercicios de respiración diafragmática resultó apropiada y motivante para los ajedrecistas, nótese en la verbalizaciones siguientes: CJC: "tengo colegas en el mundo que confían mucho en esta técnica y les ha dado buenos resultados"; DLP: "los chinos se levantan en la mañana y los vemos haciéndolos, es un método de trabajo quizás combinado".

Los ajedrecistas lograron concentrarse en la respiración y obtener un buen nivel de relajación, a pesar de ser su primera experiencia. Se autoevaluaron mediante valores de 2 y 3 y se les pidió que expresaran el porqué de su autoevaluación: RRE: "es la primera vez que lo hago"; ARH: "es importante para mí la relajación pero si me doy cuatro me engaño a mí mismo y mi objetivo es prepararme ante situaciones donde experimente emociones feas". Se orientó la práctica sistemática de la respiración para comenzar la próxima sesión con los ejercicios de relajación muscular progresiva de Jacobson y la discusión del plegable # 1.

Sesión #3

En la discusión inicial sobre el plegable #1 se corrobora cómo los ajedrecistas lograron conocer más sobre las emociones y cómo ellas pueden inhibir y/o estimular el comportamiento. Llama la atención la importancia que le dan al estrés y la ansiedad en las emociones, al respecto manifiesta BRP: “el ajedrecista se estresa con facilidad y lo da la propia actividad, eso nos da ansiedad y a veces mal carácter cuando nos molestan”, en algunos casos reforzaron la idea de que el estrés llegaba para quedarse, por lo que consideramos necesario hacer algunas aclaraciones.

Los ajedrecistas reconocieron estar practicando los ejercicios de respiración en diferentes horarios del día, así MMP refirió: cuando siento que me voy cansando de entrenar, practico los ejercicios”. En muchos casos manifestaron nuevamente la idea de que el mejor horario es antes de acostarse, reafirmando la idea de que debe ser en todo momento hasta que se haga normal para el individuo.

En la técnica ¿Quién soy?, se produjo un enriquecimiento de la imagen del yo, a partir de las valoraciones que se incorporaron a las reflexiones del análisis de las emociones y la posición ajedrecística. Se reflexiona acerca de las diferencias individuales en las respuestas de las emociones y el estrés a partir de sus propias experiencias, identificando algunos elementos que la mediatizan como la edad, las características de personalidad. Los ajedrecistas identificaron algunas consecuencias del estrés, dentro de las cuales las que más mencionaron fueron: la “ansiedad”, “apuro de tiempo”, “mal genio”, “problemas al dormir” y “agotamiento”. Todo ello derivó en reconocer la posibilidad de controlar las emociones y su reconocimiento tanto personal como del otro, introduciendo el afrontamiento y destacando que sobre éste trataríamos posteriormente.

Se introduce la práctica de la relajación progresiva de Jacobson como recurso útil para el control de las emociones y el estrés. Se ofrecen las instrucciones iniciales y se inicia su primera parte que se centra en la relajación de los músculos de la mano, el antebrazo y los bíceps. Al concluir se mostraron complacidos con la sensación de relajación que experimentaron y se les orientó su práctica sistemática en el hogar de manera que descubran los signos de relajación.

El grupo accionó positivamente, expresando entusiasmo en la necesidad de cambio, esto se refleja en las expresiones del cierre: “aprendí que puedo cambiar”; “aprendí que puedo realizar cosas que hace tiempo quería yo mismo realizar”.

Sesión #4

Se comprobaron los conocimientos abordados en la sesión anterior acerca de la relajación.

Las representaciones de los sujetos acerca de los eventos más importantes de su vida se incorporaron en las valoraciones, reflexiones que implican la mayor o menor participación que como sujetos activos tuvieron ante cada situación de acuerdo con sus posibilidades.

En la realización de la experiencia de la técnica "El elástico de mi vida" los ajedrecistas se mostraron muy motivados, cumpliendo en dúos las orientaciones que se les daban oralmente. A partir de la situación planteada se logró que comprendieran la similitud entre lo que le ocurrió a los elásticos en cada caso en particular y lo que ocurre en nuestro cuerpo como consecuencia de las emociones negativas y el estrés.

Se propicia la reflexión acerca de las diferencias individuales en las respuestas de estrés a partir de sus propias experiencias, donde se identificaban algunos elementos que mediatizan estas respuestas y sobre la diversidad de estrategias empleadas ante situaciones en la búsqueda de soluciones. Se logra la identificación de las situaciones generadoras de emociones negativas y estrés, así como sus consecuencias.

Se reflexiona acerca del afrontamiento y la diversidad de estrategias existentes, donde su utilidad depende de la elección que se realice en función del análisis de la significación, las demandas de la situación y los recursos empleados. Al identificar las estrategias que emplean en la vida cotidiana predominó la planificación en la búsqueda de una solución a la tarea, aspecto que se corrobora con resultados anteriores y con las exigencias de la actividad ajedrecística. Por otra parte al solicitarles que comentaran acerca de la experiencia el grado de malestar dependió de las estrategias empleadas, lo que permitió que reconocieran el papel que tienen las estrategias en el grado de bienestar y/o malestar que se genera ante situaciones fuertes.

En esta ocasión se realizó la segunda parte de los ejercicios de relajación muscular que se focaliza en la relajación de los músculos del área facial, la nuca, los hombros y la parte posterior de la espalda. Se reforzó en su importancia para el control emocional y el bienestar del deportista, tanto durante la partida como para la vida diaria, aspecto que se reflejó en la técnica del cierre al referir que "aprendí que puedo cambiar"; "me gustó la experiencia, fue interesante, al elástico le pasa como a la partida".

Sesión #5

Se logró incentivar la motivación de los ajedrecistas a partir del diálogo, al cual se incorporaron sus curiosidades y dudas respecto al tema, lo que facilitó la implicación en la meta del programa.

Al inicio de la sesión con la técnica "Buscando soluciones a vivencias difíciles", se discutió acerca de qué son las situaciones difíciles y el grupo discutió sobre sus representaciones individuales referentes en la actividad ajedrecística: BRJ "una situación difícil es aquella donde se presentan problemas, es un final complicado"; DLP "el ajedrez es una situación difícil que requiere de sacrificios"; IMP "son situaciones en que tenemos que decidir"; AHP "el ajedrez como la vida exige toma de decisiones ante situaciones difíciles". Estas representaciones sobre las situaciones difíciles en el ajedrez, producidas bajo el efecto de las interinfluencias, focalizan la posición interna del sujeto ante las diferentes situaciones, nótese cómo se manifiesta a continuación ARH: "lo difícil es no prepararse adecuadamente"; y "lo más difícil es no estar preparado para enfrentar este tipo de situación"; MMP: "no tener la fortaleza necesaria para afrontar la partida, cansarse y no poder mantenerse"; JDH: "difícil resulta no tener comodidades, privacidad para estudiar ajedrez"; RRE: "una situación difícil exige de mí poder estar tranquilo y que no me molesten"; MMP: "lo más difícil a la hora de enfrentarla es no tomar la decisión correcta". En estos discursos se evidencian los diferentes tipos de situaciones difíciles que los ajedrecistas identifican relacionados con las posibilidades personales de satisfacer las demandas de la actividad ajedrecística; situaciones relacionadas con la postura individual en la satisfacción de las necesidades que condicionan la actividad y situaciones relacionadas con la superación de cualidades personales que influyen en el entrenamiento ajedrecístico, en las cuales se distingue el control y la toma de decisiones.

En la situación problemática planteada los participantes fueron capaces de cumplir la meta planteada, apreciándose concentración y búsqueda de alternativas, lo que sirvió para reflexionar sobre el afrontamiento en la partida de ajedrez, como elemento importante en el control de la misma. En las reflexiones se distinguen decisiones adecuadas a partir del análisis de la situación y los recursos personales para afrontarla. A través del juego de roles los ajedrecistas trataron de encontrar nuevos medios de abordar sus problemas refiriendo en este sentido AHP: "fue interesante eso de las tarjetas para buscar la solución"; CJC: "realmente lo hacía pero no así, esto me organiza"; "fue importante buscar la solución con AHP, compartir soluciones de posiciones enriquecen mi información"; MMP: "es importante hacer esto a menudo".

El ejercicio de dramatizar mediante el cuerpo el resultado del test revela que hay buena identificación con los objetivos del programa, produciéndose transferencias de sus reflexiones a situaciones personales en la búsqueda de la confrontación y el apoyo de sus alternativas de solución. Se establecieron relaciones entre las características de las situaciones difíciles, las

características del sujeto y las demandas de la actividad que reflejan la comprensión del papel activo de este ante situaciones difíciles.

Las vivencias grupales estimulan la relación de lo intersíquico y lo intrapsíquico, predominando los desarrollos esperados y promoviendo transformaciones en las representaciones de los participantes, que llegan a elaborar sus estrategias para el autocontrol ante la solución de situaciones difíciles.

Se reforzó la importancia del entrenamiento de la relajación progresiva como alternativa para el control de las emociones en la búsqueda de soluciones y para la toma de decisiones, correspondiendo desarrollar la parte que se centra en la relajación del pecho, estómago y vientre.

En el cierre la mayoría de los ajedrecistas (12) identificaron con colores claros su estado emocional, expresando así el bienestar que experimentaban durante la sesión.

Sesión # 6

Al inicio de la sesión los ajedrecistas comentaron sus experiencias en la práctica de la técnica de solución de problemas, véase en CJC: "todos comprendimos lo interesante del análisis de la manera enseñada..., es interesante, creo que analizaba mejor la partida que otro problema que se me presentaba en lo personal, en casa vimos cómo es más así".

En la discusión del plegable # 1 logran valorar el papel de las emociones y los elementos que distinguen las emociones positivas de las negativas, relacionándolas con las vivencias de éxito y fracaso. Resulta curioso el hecho de cómo enfatizan más lo relacionado con el fracaso, a través de la sensación de malestar que les produce.

En la técnica "Una posición que vive en mí" los ajedrecistas divididos en tres subgrupos, teniendo en cuenta para su asignación los resultados del diagnóstico inicial, lograron construir una posición que ha sido vital para ellos, seguidamente representaron mediante el cuerpo la emoción que más experimentan, describiendo en qué momentos aparece y las vivencias que la acompañan, nótese en JDH: "esa posición ha sido estudiada por nosotros de siempre, pero sus alternativas son muy interesantes, a veces la perdemos aún estando ganados, eso nos hace sentirnos muy mal, no se lo imaginan". Esta verbalización se hizo común en los ajedrecistas quienes basados en sus experiencias personales analizaron las causas y las vivencias que lo acompañan. Los significados emocionales vinculados a determinadas situaciones constituyeron una premisa para garantizar un afrontamiento adecuado, pues permitió analizar la situación emociógena a partir de las implicaciones que estas tenían. Este proceso de concientización de las emociones fue realizado a

través de la valoración en términos de causas y consecuencias.

La historieta "la casa de los mil espejos" contribuyó al desarrollo de habilidades en la identificación y comprensión de las emociones de los otros y la posición mostrada a través del Gambito Marshall incentivó al reto sin temores, analizando las posiciones y confiando en sus decisiones, véase en: "este gambito es una escuela, pero jamás imaginé me serviría para mi preparación psicológica, y tan cerca que lo tenía"

Se reforzó la importancia del entrenamiento de la relajación progresiva como alternativa para el control de las emociones. En esta ocasión se procedió a la práctica de la cuarta etapa, evidenciándose buena concentración en la técnica.

El cierre de la sesión a través de la canción constituyó un espacio para la reflexión, donde algunos manifestaron el uso de la música para entrenar, e incluso antes de la competencia. Los ajedrecistas vivenciaron estados de calma y relajación, lo que permitió la disminución de la ansiedad y creó la ilusión de un grupo de apoyo con el mismo lenguaje, aspecto también demostrado por Benenzon (1985).

Sesión #7

En la discusión de la frase vivencial "Me preocupa" predominaron expresiones relacionadas fundamentalmente con el ajedrez y la familia. En la discusión por parejas se indagó sobre las emociones que generan esas preocupaciones y la totalidad corroboró a la ansiedad, la ira y en el menor de los casos la frustración, elemento poco concientizado por ellos pero sí vivenciado. Al respecto AHP plantea: "en la competencia anterior no estuve muy bien, tuve picazón, estaba intranquilo, perdí tres partidas que eran una casa, no me debió suceder, en las últimas rondas traté de levantarme pero ya había perdido la oportunidad de medalla", a partir de aquí se reafirma la frustración como otra emoción presente en ellos y la necesidad de ver su manifestación interna y externa, por lo que se incentiva en la correspondencia que debe existir entre el nivel de pretensiones y de logros de acuerdo con las posibilidades reales en la consecución de una meta.

Al indagar en el porqué le generan preocupaciones fue característico el predominio de la ansiedad en la conclusión de la partida, así como la necesidad de buscar alternativas, véase en ARH: "se juega mucho uno en las partidas, hay partidas que se desenvuelven en tablas y otras se pierden o se ganan porque ese es el ajedrez... pero cuando estás casi perdido hay que tener mucho control y sí hay que arriesgar, pues ya nos sacrificamos para llegar a un buen desenlace, en ese momento la

intranquilidad por el tiempo hay que dominarla y mediante las reflexiones, la respiración, la relajación, podemos lograrlo”.

A partir de las reflexiones en el grupo los ajedrecistas comprendieron cómo la forma de pensar influye en nuestras emociones y nos puede llevar al malestar, de ahí se incentivó el comportamiento a través de los automandatos, en la dinámica de ir sustituyendo pensamientos negativos por otros que tiendan a vigorizarlos, aspecto que ya algunos conocían pero no lo dominaban, por lo que se reforzó para una mejor autoestimulación a través del ejemplo ajedrecístico.

La transferencia que hacen evidencia modificaciones en los sujetos, especialmente en el uso de la autoestimulación expresado en las reflexiones y valoraciones verbalizadas, véase en MMP: “yo pienso que la preocupación conlleva a la ocupación y para eso es necesario esfuerzos, todos sabemos que la partida es potencialmente generadora de emociones y eso lo hemos analizado aquí, sabemos que es difícil, pero hay que llevarla hasta el final y tenemos que estimularnos con el riesgo para no decaer”.

Se practica por primera vez la relajación completa, lográndose niveles de relajación adecuados, lo que evidencia su práctica en las actividades extrasesión y en la sensación de bienestar manifiesta en cada uno de los ajedrecistas.

En el cierre los ajedrecistas completaron la frase mediante reflexiones que tenían correspondencia entre la forma de actuar y pensar, refiriendo frases como: “que puedo reconocer mejor mis pensamientos ante cada situación e identificar otras emociones en otros de acuerdo con situaciones perturbadoras”.

Sesión # 8

Se inicia la sesión enfatizando en la importancia de las emociones en el proceso de adaptación para el bienestar del deportista y se analizan las preocupaciones y disposición de asumir las dejadas en la sesión anterior, al respecto plantea RRE: “en mi casa una preocupación es cuando compito, eso genera emociones negativas, mi familia se pone muy ansiosa, yo lo sabía y ahora lo corroboré, pero también nos demostramos cómo enfrentar mejor ese proceso, solo mi papá dice no poder rebasar la derrota cuando estoy casi ganando, fue interesantísimo, mi tío también se pronunció en este sentido”; otro caso fue IMP: “oye, mi papá si no entiende cuando pierdo con alguien específico, es como si él también jugara, pero le demostré que hay que enfrentarlo y debe ayudarme en eso, ése es el ajedrez, no siempre se gana”. A partir de estas reflexiones consideramos necesario citar a varios

padres para una sesión en la semana siguiente. Con la actividad extrasesión se constata la transferencia de aprendizajes a nuevas situaciones y la importancia de los agentes de socialización como agentes de cambio al programa, además de ello la contrastación de experiencias personales enriqueció las producciones del grupo.

Seguidamente con la técnica "Lluvia de ideas" los ajedrecistas lograron identificar individualmente situaciones en el ajedrez y la vida que generan la emoción de la ira mediante vivencias experimentadas, donde predominó el control represivo de la ira.

Se activa al grupo mediante la técnica "Cuando terminé de jugar", donde vivenciaron recuerdos que llevaron a un análisis consciente reflexivo, solo en uno de los ajedrecistas se mantuvo la idea, véase en BRP: "no sé por qué cuando pierdo y estuve ganado hasta el final no logro contenerme, he tenido varias experiencias desagradables, me he levantado y no he saludado a mi contrario, otras veces he virado el tablero con las piezas".

Respondiendo a esto enfatiza CJC: "solo tú debes comprender que eso también es educación y respeto al contrario, hay ocasiones que juegan mejor que nosotros y eso nos debe llevar a una reflexión de ver dónde está el error, ya hemos visto cómo la ira no nos puede dominar, esto nos afecta y afecta a nuestro contrario, hay que seguir trabajando en la intención de mejorar para ser mejores y sentirnos bien". Al reflejar con el cuerpo cómo se sintieron al terminar la partida, se reestructuran las estrategias personales mediante la implicación consciente de aquellas condiciones que determinan su efectividad y se transfieren a las estrategias que se dramatizan, lo cual evidencia cambios en la implicación consciente de dichas condiciones en la regulación de la ira.

Seguidamente realizan la relajación muscular completa combinada con la respiración, recalando en la importancia de su entrenamiento diario para mantener los resultados obtenidos hasta el momento.

Se cierra la sesión con la historieta "Como papel arrugado", donde los ajedrecistas reconocieron experiencias en las cuales la expresión descontrolada de la ira les había traído malestar y consecuencias desagradables, véase en BRP: "ya ustedes saben lo que me ha pasado en el ajedrez, pero también me ha sucedido con abuela y después me siento muy mal conmigo misma, la fábula me sirvió para reflexionar mejor sobre mi comportamiento, tengo que hacer uso de los recursos para regular mi comportamiento, CJC y mis compañeros me han hecho reflexionar". Es de destacar cómo proyectaron mediante el papel en blanco entregado la energía reprimida, cinco lo estrujaron fuertemente, cuatro lo pisaron y tres lo doblaron, reflexionando con claridad acerca de cómo se manifiesta la ira en su expresión y control a través del ejemplo y las vivencias descritas.

Los ajedrecistas lograron identificar la relación entre la ansiedad, la frustración y la ira, así como sus consecuencias para el ajedrez.

Sesión # 9

Se inicia la sesión con la socialización de la historieta de la actividad extrasesión, corroborándose la idea de la necesidad de una sesión con la familia por las reflexiones que emiten ante la derrota y las expresiones de ira que manifiestan, véase en el familiar de BRP: “perder con uno de menor Elo y sin título eso no me puede dar alegría y te lo tengo que manifestar cuando llegas”, ante esta idea casi BRP casi rompe el papel entregado, ante estas ideas expuestas inferimos la influencia que puede estar ejerciendo la familia sobre el estado de optimismo infundado de este ajedrecista, descrito por Puni (1974).

Con la técnica “Expresión de emociones” se logra estimular la expresión emocional, se revelan dificultades en la expresión asertiva, nótese en: “le dije al director del programa que lo iba a hacer, pero eso me tiene preocupado, no logro concentrarme en el entrenamiento y se acerca la Olimpiada, pero me da pena decirle que esta vez no puedo”. Otras se relacionan con limitaciones, al expresar emociones negativas y positivas. Esto fue activado a través de la “expresión asertiva” donde mediante el lenguaje y la expresión corporal identificaron las limitaciones propias y ajenas, estimulando la adopción de nuevas formas de expresión emocional. En las reflexiones sobre la expresión del cuerpo, el grupo se convirtió en su propio agente de cambio. Uno de los resultados favorables de este encuentro fue que reconocieran que el ser más asertivo contribuye a la expresión adecuada de la respuesta emocional sin que se produzcan tensiones entre las distintas respuestas y sistema de respuestas.

En la técnica de cierre “Manos sobre hombros”, con una música instrumental de fondo se logra reducir el nivel de activación mediante ejercicios de apoyo al otro, véase como DLP manifiesta: “me permitió relajarme y con ello se lo transmití a mi compañero, es bueno que este tipo de experiencia se haga en ajedrecistas de otras categorías, no solo la palabra es importante... muy útil al competir por equipos y aliviar el dolor del otro”.

Sesión # 10

Se comienza la sesión con la técnica “Mis propósitos”, que se centró en la elaboración de estrategias personales para el planteamiento de metas, conceptualizándose qué son las metas y su papel en la regulación del comportamiento, nótese en RRE: “son los objetivos que tengo y por los que lucho”.

Las interacciones enriquecen el contenido de estos proyectos; entre lo cuales trascienden: "llegar a 2600 de Elo" o "mantenerme entre los mejores"; "ser Gran Maestro", apreciándose relación de las metas con la proyección futura del comportamiento, aspecto diagnosticado al inicio del programa. Ya en relación con las metas para la actuación en el resultado por equipo, se propone la historieta "Equipo en la selva", llegándose a elaboraciones importantes acerca de las metas y el valor de la acción conjunta en la regulación del comportamiento. La comunicación entre los miembros del grupo es positiva, véase en ARH: "la comunicación para el orden de los tableros no será un problema entre nosotros, todos sabemos reconocer nuestros puntos fuertes y débiles, la historieta es más que oportuna, tenemos en el equipo un atleta que no es gran maestro pero conocemos sus fortalezas y no quedará fuera".

Para el cierre se realiza un juego recreativo con pelotas, apreciándose un clima de confianza y seguridad, al terminar se dividieron en dúos y utilizaron la pelota como medio para dar masajes al otro por diferentes partes de la espalda y los brazos, lo cual transmite relajación y bienestar.

Sesión # 11

En la técnica "Salimos para las Olimpiadas", los ajedrecistas verbalizaron: "llevaremos las historietas con las reflexiones para la vida, los ejercicios de relajación y respiración, las habilidades para expresar emociones, el autocontrol, la música y los automandatos"; al respecto BRJ enfatizaba "no llevaría conmigo jamás la ansiedad, la ira, los pensamientos negativos, la frustración, el pesimismo; en cambio llevaría conmigo las historietas, esas jamás las dejaría, me relajan y me enseñan, el autocontrol, los ejercicios de respiración, la música con video, las estrategias para encontrarse uno mismo y una pelota para relajarme y relajar a mis compañeros".

Al visualizar "La 6ta ronda" se aprecia un clima total de respeto y optimismo por la futura competencia, cada uno emitió sus criterios sobre el orden de los tableros, reflejando modificaciones en relación con los elementos que fueron estimulados a través de las diferentes sesiones y su repercusión en la regulación del control emocional. En general, hemos vivenciado una actitud reflexiva y de confianza en los ajedrecistas, los cuales emiten criterios valorativos y aportan transformaciones en las representaciones de los demás. En las dramatizaciones, a partir del impacto de la relación inter-intrapsíquico se promueven reflexiones que expresan la implicación consciente en las representaciones de los participantes acerca de la ubicación del 3er y 4to tableros.

Seguidamente se realiza un balance individual de la aplicación del programa a través del PNI, donde predominan criterios favorables a la actividad: "aprendí a resolver mis problemas"; aprendí que

nunca es tarde para aprender"; "aprendí que no se nace como uno es, uno puede cambiar". El balance grupal resulta muy positivo, las valoraciones aportan sugerencias que trascienden la situación concreta: "trabajar con los muchachos de otras categorías, sobre todo escolares, para que no pasen tanto trabajo". Como negativo señalaron la corta duración del programa y la necesidad de realizar al menos un concentrado en el año con temas de preparación psicológica.

Fase III Evaluación post-experimental

La evaluación post-experimental se realiza a partir de la comparación de los resultados obtenidos al aplicar los mismos métodos, técnicas e instrumentos antes y después de la implementación del programa de orientación psicológica.

Se constata en la evaluación inicial que existían algunas dificultades en la autoconciencia emocional, donde el 69,2 % (9) refirió un estado emocional positivo, expresado en una tendencia a polarizar su estado emocional en vivencias de placer y displacer, logrando focalizar las causas en términos de situaciones y la repercusión que tienen en su vida. Otro elemento explorado fue la identificación de las situaciones de la vida que generaban emociones displacenteras, apreciándose una tendencia a identificarlas por lo que significan por su nombre más que por su significado personal, nótese en BRJ: "me pone muy ansioso saber que tengo problemas con la comisión", y DLP: "me molesta que me interrumpan cuando entreno, eso me irrita". Un aspecto a destacar es que no se constataron dificultades en el reconocimiento de las emociones ajenas, el problema radicaba en los significados personales, no obstante sí reconocieron limitaciones para comprenderlas, admitiendo que en ocasiones eso les ha generado dificultades en las relaciones con la familia y las amistades, refiriendo ARH: "a veces creo que están bravos y yo no he hecho nada".

Teniendo en cuenta lo anterior, a lo largo del programa se estimuló el autoconocimiento de las emociones propias, desde la perspectiva de las implicaciones y lo que significaba cada vivencia experimentada en cada uno de ellos para el ajedrez y para su vida, en aras de lograr una mejor calidad de vida, así apréciase en JDH: "me pone muy ansioso saber que tengo problemas con la comisión, sin embargo me he percatado de que eso me afecta a mí, afecta mi desarrollo en el juego y mi carácter, el problema se resuelve si es importante sino veremos qué pasa, pero lo que sé es que mis resultados decayeron después del Carlos Torre Repetto". En cuanto a las emociones ajenas se dio una situación en la sesión 6 donde JDP afirmaba: "mi familia siempre me preguntaba si estaba bravo o si había sucedido algo, mi respuesta siempre era que nada, solo que quería que no me hablaran...ahora me doy cuenta de que se preocupaban por mi estado de ánimo y que

reconocían algo desagradable en mis expresiones, mi comportamiento; fui injusto en no compartir mis preocupaciones por el entrenamiento y lo más interesante fue que al leer el plegable me lo manifestaron". Por otra parte ARH plantea: "después de compartir el plegable con mi familia intenté que se percataran de sus estados de ánimo y su constante preocupación con mi entrenamiento, les hice ver que a veces no se ayuda imponiendo y que eso genera estados de ansiedad y de ira". Estas verbalizaciones apuntan hacia la necesidad de compartir un espacio con la familia.

Un 76,9 % (10) de ellos reconoce que en determinadas situaciones suelen reprimir la expresión de sus emociones y lograr mayor percepción de control de sus estados emocionales.

El componente del afrontamiento emocional llevó a dificultades al inicio del programa, expresadas en la tendencia a emplear estrategias de afrontamiento con procesos valorativos insuficientes. A través de las sesiones los ajedrecistas lograron un proceso más reflexivo en el afrontamiento emocional desde el análisis de la situación y los recursos; las situaciones generadoras y las consecuencias de las estrategias de afrontamiento utilizadas. De esta forma, la evaluación de este componente al concluir el programa mostraba cambios favorables que resultaban significativos ($0,0200 < 0,05$) por lo que la flexibilidad en el proceso de afrontamiento permite abrir el camino a nuevos significados expresados por González, F. y Mitjans (1983), lo que permite una mejor adaptación del ajedrecista y un nivel mínimo de malestar psicológico.

La expresión emocional también presentó dificultades al inicio del programa, con una tendencia a reprimir la expresión de las respuestas emocionales, fundamentalmente la frustración y la ira. Al concluir la experiencia se constataron cambios en este indicador ($0,0030 < 0,05$), se logró estimular que los ajedrecistas tomaran conciencia de que controlar o reprimir la expresión de una emoción, significa no experimentarla. Se estimuló a la reflexión a partir de las técnicas empleadas.

El control emocional percibido fue otro componente evaluado, expresado por Molerio (2004) como la creencia acerca del grado de seguridad que se tiene para alcanzar un resultado favorable y dominar el proceso necesario para conseguirlo. Este componente suele presentarse desde la perspectiva del control rígido de la respuesta emocional que observamos en el estilo represivo o en la tendencia a asumir un control absoluto. En los ajedrecistas estudiados predominó la planificación, de ahí que cuando aparecía algo nuevo, no ajustado con anterioridad, entraban en contradicción ellos mismos. En la evaluación inicial este aspecto se comportó relacionado con un control rígido de la respuesta emocional, que se manifiesta en una tendencia a evitar con mecanismos defensivos las vivencias de frustración y la ira, véase en JDP: "me preparé para ganar o al menos hacer tablas, soy bueno en

ese final, ahora no podré estar en la final y no quiero hablar con nadie, me siento mal”.

Con la aplicación del programa los ajedrecistas aprendieron a controlar el impulso inicial de la emoción y a significar la situación en términos más reflexivos, valorativos y calmados a través de los recursos de que disponía para afrontarlos, nótese en CJC: “perdí la partida pero no el torneo, todavía tengo chance, estuve un poco intranquilo al principio, la perdí bien porque mi contrario se preparó al igual que yo, además no soy muy bueno con negras, pero respiré, traté de relajarme y no mirar el reloj, ya había consumido mucho tiempo en la apertura... felicité a mi contrario y analicé la partida, realmente no estuve bien desde el principio”. Al concluir el programa se apreció un cambio muy favorable ($0,0020 < 0,05$).

El análisis de los indicadores del autocontrol emocional antes y después de la implementación del programa nos permite afirmar que se logró estimular la capacidad de autocontrol emocional, aspecto que se refleja en la tabla siguiente:

Tabla 5. Significación de los cambios en los indicadores del autocontrol emocional antes y después de la aplicación del programa. N=13 $\alpha = 0.05$

COMPONENTES	Significación de los cambios
Autoconciencia Emocional	0,0040 **
Afrontamiento Emocional	0,0200 *
Expresión Emocional	0,0030 **
Control Emocional	0,0020 **

Leyenda:

** Cambios muy significativos

* Cambios significativos

En sentido general, se constató que los ajedrecistas aprendieron a autorregular sus respuestas emocionales. En sus expresiones se refleja un mayor control de sus emociones y una expresión de actitud y confianza frente a las situaciones cotidianas y a sí mismo. Esto apunta a que se fomenten cambios favorables en el bienestar emocional de los ajedrecistas.

El bienestar emocional es otra de las variables dependientes del programa y se define en el mismo como el resultado del autocontrol emocional. Se expresa en el predominio de emociones positivas y en la baja intensidad de estados emocionales negativos.

Al evaluar el bienestar emocional, en la etapa inicial se constataron estados emocionales negativos como la ansiedad, la ira y la frustración, analizados a través de las técnicas psicológicas aplicadas y cuyo análisis aparece a continuación:

En el Anexo 24 en las tablas 1, 2 y 3 aparecen los datos registrados individualmente de los 13 ajedrecistas después de la implementación del programa y en el Anexo 25 se resumen los resultados del grupo.

Se realizan las comparaciones horizontales entre el estado inicial y estado final para de esta manera establecer la tendencia individual de los cambios y su significación. Los resultados del tests no paramétrico de rangos señalados de Wilcoxon, y de Mc Nemar para el caso del test de tablero de clavo se presentan en el Anexo 26.

Se producen cambios muy significativos en el IDARE-Estado y en el IDARE-Rasgo, ($\alpha \leq 0,01$) congruente con los hallazgos encontrados en investigaciones anteriores, en el tema de la ansiedad competitiva descrita por González, L. G. (2004)

En el caso de los resultados del ISRA-B, en las sub-escalas Cognitivo, Motora y las sub-escalas de ansiedad ante Situaciones Interpersonales se constatan cambios significativos ($0,01 < \alpha \leq 0,05$), en cuanto a las sub-escalas ante Situaciones de Evaluación y Situaciones Cotidianas los cambios son muy significativos ($\alpha \leq 0,01$) y no son significativos ($0,05 < \alpha$) en la sub-escala Fisiológica, en el rasgo total y en la sub-escala de Situaciones Fóbicas.

El Inventario STAXI-2 mostró cambios significativos en las sub-escalas: expresión externa de la ira, expresión interna de la ira, control externo de la ira y control interno de ira ($0,01 < \alpha \leq 0,05$). El índice de expresión arrojó cambios muy significativos ($\alpha \leq 0,01$) y no se produjeron cambios significativos en el STAXI estado y rasgo ($0,05 < \alpha$).

En el Tablero de Clavos los resultados de actitud ante el fracaso y autovaloración reflejan cambios favorables y significativos. ($0,01 < \alpha \leq 0,05$).

Es importante destacar que se erradicaron en gran medida la intranquilidad y las sudoraciones en las manos, sintiéndose más confiados con el programa. Estos resultados evidencian la efectividad del programa en la estimulación del control emocional como proceso que propicia el bienestar emocional, al disminuir de forma significativa sus manifestaciones, lo que se expresa en la reducción de las emociones negativas y en vivencias placenteras con afrontamientos emocionales adecuados

y un mejor control y expresión de la respuesta emocional a partir de la utilización de los recursos y las técnicas aprendidas.

Análisis individual de los resultados

El estudio intensivo de uno de los 13 atletas se presenta en el Anexo 27 con vistas a ilustrar la manera en que el mismo se realizó para cada ajedrecista que participa en el experimento.

3.3 Análisis integral de los resultados

El diseño del Programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas, partió de la caracterización de los estados emocionales de los mismos y el diagnóstico de las necesidades educativas, así como del criterio de los expertos, lo que permitió garantizar su *pertinencia* y aplicación.

El empleo de técnicas reflexivo-vivenciales, de expresión corporal, cognitivas y de desactivación fisiológica a partir del trabajo individual y en grupo, concebidas en el diseño lógico y metodológico del Programa, resultaron *suficientes* para el logro de sus objetivos específicos y fomentaron el bienestar emocional del deportista a través de las vivencias como unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Los contratos personales permitieron que los ajedrecistas se comprometieran con las alternativas de comportamiento para enfrentar desde posiciones diferentes las problemáticas del contexto en que se encuentran.

La estimulación de la autoconciencia emocional condujo al descubrimiento de las emociones propias y llevó a los ajedrecistas a la reflexión del significado personal sobre el cual se ha construido cada emoción. Este proceso de reflexión propició a su vez una mejor comprensión de sus emociones.

La selección reflexiva de una u otra estrategia de afrontamiento condicionó una expresión emocional adaptada a las circunstancias generadoras, así como una percepción adecuada de las posibilidades que tenían los ajedrecistas de controlar esa situación en función no solo de sus demandas, sino también de sus recursos.

En las sesiones del programa se valoraron cómo las emociones podían afectar el rendimiento competitivo y se plantearon las soluciones desde el equipo, que es quien conoce su realidad y condiciones para su desenvolvimiento. En las sesiones se logra accionar al equipo como un todo, teniendo en cuenta la unidad de lo afectivo y lo cognitivo *“en un auténtico proceso de intercomunicación donde todos emiten y reciben”* (Álvarez, M. I., 1996: 259)

Esta situación es comprensible según lo planteado por Cañizares, donde refiere: "Los afectos ocurren aquí, no como manifestaciones irracionalmente emocionales, sino como consecuencia de la atracción interpersonal que se consolida en la medida que las relaciones interpersonales producen y repiten relaciones satisfactorias" (Cañizares, M., 2004: 95)

Las nuevas representaciones que los ajedrecistas construyeron sobre su vida emocional propiciaron una reorganización interna de las mismas a partir del proceso de aprendizaje que se generó y permitieron descubrir las contradicciones que están en la base de estados emocionales como la ansiedad, la frustración y la ira. A su vez el acatamiento de los estados emocionales negativos implicó un mejoramiento en el bienestar emocional de los ajedrecistas, estimulando una actitud positiva ante su vida.

La transferencia a otros contextos de las técnicas y recursos que se abordaron en las sesiones, les permitió resolver algunas de las situaciones generadoras de emociones negativas. En este sentido, los logros se fueron alcanzando en la medida en que las sesiones avanzaban y a través de los agentes de socialización, convertidos en elementos mediatizadores que sirvieron de refuerzo de los cambios que progresivamente fueron obteniendo.

Con la ayuda del autorregistro vivencial y el registro sistemático de las sesiones se apreció cómo se iba recobrando el control de sus estados emocionales a través de la significación y el sentido que le imprimían a las situaciones al clarificar sus vivencias, en una relación más coherente entre el acatamiento y la intencionalidad, que se fue logrando en la persona de sesión en sesión.

De este modo el programa contribuye a humanizar el entrenamiento deportivo. Al estimular el funcionamiento del equipo se incentiva a reflexionar sobre la importancia de desarrollar acciones que no solo se proyecten a disminuir las emociones negativas, sino que incluyan acciones preventivas con recursos para el autocontrol emocional, las cuales desarrollen la capacidad del individuo de regular de manera consciente y efectiva sus respuestas emocionales, permitiendo una mejor adaptación e influyendo en su bienestar emocional.

A manera de resumen se puede decir que el programa cumplió con la finalidad propuesta al propiciar el desarrollo de capacidades para el autocontrol emocional mediante técnicas y recursos psicológicos que influyen en el bienestar emocional del ajedrecista.

Teniendo en cuenta la información ofrecida por los ajedrecistas, los profesores y los propios familiares se requiere de una labor sistemática de orientación psicológica a los familiares más

cercanos de los deportistas, con el objetivo de que los mismos contribuyan en el logro de la mayor estabilidad emocional posible de los ajedrecistas. En este caso las orientaciones partieron de las necesidades individuales, centrándose las acciones en el fortalecimiento de la confianza en sus posibilidades, en el reforzamiento de la autoestima, la seguridad y la capacidad de reflexión. Con los familiares se insistió en la importancia de las expectativas familiares y la necesidad de sacar lo positivo de los fracasos. Es de significar que en el medio familiar de los ajedrecistas se genera un clima de ansiedad y tensión en relación con los resultados que se van obteniendo durante los torneos y en muchas ocasiones se incide negativamente en el sujeto, no ofreciéndole el apoyo y estabilidad emocional adecuado. Llamó la atención que en ocasiones los familiares más cercanos transmiten información sobre sucesos y situaciones de la vida familiar que se convierten en fuente de preocupación para el ajedrecista e interfiere en su control emocional, quedando demostrado que la labor del psicólogo deportivo en aras de favorecer el autocontrol emocional debe contemplar la orientación a la familia.

La evaluación realizada del programa en su proceso de implementación y desarrollo, así como realidad llevada a cabo, mediante el experimento descrito, corrobora el planteamiento hipotético de nuestra investigación, por lo que podemos confirmar que la aplicación de un programa de orientación psicológica mediante el empleo de técnicas reflexivo-vivenciales, de expresión corporal, cognitivas, de relajación y de desactivación fisiológica, permite estimular el autocontrol emocional de ajedrecistas de alto rendimiento.

CONCLUSIONES

Del proceso investigativo desarrollado se derivan las conclusiones siguientes:

- En los ajedrecistas de alto rendimiento estudiados se detectaron dificultades en el autocontrol emocional, generadas por la presencia de emociones negativas, por un bajo nivel de concientización de sus significados personales, dificultades en la expresión emocional y una percepción rígida en el control de sus emociones, las cuales dan lugar a estados emocionales negativos como la ansiedad, la frustración y la ira.
- En los ajedrecistas, profesores y familiares insertados en el contexto en el que se realiza la investigación se identifica la necesidad de orientación en temas referidos a la preparación psicológica, especialmente en el control de las emociones de ansiedad, frustración e ira.
- La estructura y contenido del programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento se determinan a partir de su concepción teórico-metodológica sustentada en los postulados vigotskianos de las vivencias como unidad de lo cognitivo y lo afectivo y la zona de desarrollo próximo, así como en la modelación de la orientación psicológica a través del grupo de ajedrecistas como mediador del impacto de las influencias estructuradas que se individualizan a partir de la posición activa, intencional y reflexiva del ajedrecista. Se evalúan sus necesidades y se valora la relación existente entre las demandas del contexto deportivo y las condiciones internas del sujeto.
- El programa de orientación psicológica diseñado propicia el desarrollo de capacidades para el autocontrol emocional mediante técnicas y recursos psicológicos que influyen en el bienestar emocional del ajedrecista, estimula la reflexión consciente del ajedrecista sobre su realidad personal en relación con el autocontrol emocional, le facilita técnicas y recursos, potencia el autocontrol emocional, lo que propicia que disminuyan los estados emocionales negativos que experimentan (ansiedad, frustración e ira) y satisface las necesidades de los ajedrecistas y el profesorado.
- La evaluación del programa en su diseño revela que existe coherencia entre los fundamentos teóricos y la implementación metodológica de la propuesta, así como calidad formal de sus componentes. En la evaluación de la implementación del programa se corrobora que las actividades extrasesión contribuyen a la creación de espacios

intersubjetivos entre el ajedrecista y los otros (ajedrecistas, amigos, familia) como agentes de socialización y de cambio, lo que permite lograr acercamientos compartidos y clarificación de las vivencias que comunican el sentido personal e incitan al sujeto no solo a experimentar, sino también a expresarse, a comportarse de modo eficaz mediante una actitud reflexiva, intencional y activa frente a los demás y a sí mismo. La evaluación de los resultados del programa pone de manifiesto que se logra estimular el autocontrol emocional.

- El programa de orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento constituye un instrumento para el ajedrecista y el profesor, susceptible de ser insertado en el entrenamiento deportivo, ajustado a las características de los estados emocionales y al diagnóstico de necesidades.

RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación se considera pertinente ofrecer las recomendaciones siguientes:

- Valorar la implementación del diseño lógico del programa de orientación para el autocontrol emocional en la preparación psicológica de ajedrecistas escolares, juveniles, así como en otros deportes, haciendo los ajustes pertinentes de acuerdo con la situación social del desarrollo y las exigencias de cada deporte.
- Continuar realizando investigaciones en torno al tema del autocontrol emocional, dada la novedad y actualidad de este tema y su importancia en el bienestar del deportista.
- Sistematizar el uso de programas de orientación como método educativo en la preparación del deportista.
- Se requiere valorar el posible perfeccionamiento del programa de preparación del deportista de ajedrez.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, I. M., (1997) *Modelo educativo para estimular el comportamiento social activo y positivo del adolescente*. Tesis de doctorado. Santa Clara, Facultad de Psicología, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.
- ÁLVAREZ, M., (2000) *Stress un enfoque integral*. La Habana, Editorial Científica Técnica.
- ÁLVAREZ, M., (2001) *Diseño y evaluación de programa de Educación emocional*. Barcelona, Cisspraxis.
- ÁLVAREZ, M. E. A., (1998) *Modelo de orientación e intervención Psicopedagógica*. Barcelona Praxis.
- AMADOR, A., (2003) *Control Emocional y Cerebral. Técnicas para una salud mental positiva*. Colombia, Grijalbo.
- BENZON, R. O., (1985) *Manual de musicoterapia*. Barcelona, Paidós.
- BERMÚDEZ, A., (1983) *Particularidades del autocontrol en el proceso de la actividad competitiva*. Tesis de doctorado. Leningrado, Dpto. Psicología, Universidad Estatal Schdanova.
- BERTHIER, A., (2005) *El sistema de referencias Harvard*. [En línea], disponible en: <http://www.conocimientoysociedad.com/harvard.html> [consultado el 8 de enero de 2007]
- BOIXADÓS, M. et al, (1998) "Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar" en *Revista de Psicología del Deporte*. Volumen 7, número 52, pp. 295-310.
- BONANNO, T. J., (2001). "Emotion self-regulation" en Mayne, T.J. y G.A. Bonanno (eds.), *Emotions: Current, Issues and future directions*. New York, The Guilford Press.
- BOTVINNIK, M., (1972) *Best Games*. London, Batsford.
- BOZCHOVICH, L. I., (1976) *La personalidad y su formación en la edad infantil, investigaciones psicológicas*. La Habana, Pueblo y Educación.
- BUCETA, J. M., (1993) "Intervención psicológica con el equipo nacional olímpico de baloncesto femenino" en *Revista de Psicología del Deporte*. Volumen 2, número 1, pp. 69-87.
- BUCETA, J. M., (1998) *Psicología del Entrenamiento Deportivo*. Madrid, Dykinson.
- CABRERA, M. (2007, junio4) Razón y emoción. *Periódico Trabajadores*. Volumen 24, número 5.
- CALVIÑO, M., (1998) *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. La Habana, Editorial Academia.

- CALVIÑO, M., (2000) *Orientación Psicológica: Esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana, Editorial Científico técnica.
- CAÑIZARES, M., (1999) *El Entrenamiento Sociopsicológico para el mejoramiento de la eficiencia grupal del equipo deportivo: Teoría y Metodología*. Tesis de Doctorado. La Habana, Universidad de la Habana, ISCF Manuel Fajardo.
- CAÑIZAREZ, M. (1996) *Análisis de la cohesión y el establecimiento de metas en el equipo juvenil y de primera categoría de la preselección nacional de polo acuático femenino*. Santa Clara, Facultad de Cultura Física Villa Clara.
- CAÑIZAREZ, M., (2004) *Psicología y equipo deportivo*. La Habana, Editorial Deportes.
- CANNON, W. B., (1915) *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. New York, Harper y Row.
- CANO, A., (2003) "Desarrollos actuales en el estudio del control emocional" en *Ansiedad y Estrés*., Volumen 9, número 2-3, pp. 203-229.
- CANO-VINDEL, A., (1995) *Manual de Motivación y emoción*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- CANO-VINDEL, A. y J. J. MIGUEL TOBAL, (2001) "Emociones y salud" en *Ansiedad y Estrés*. Volumen 7, número 2-3, pp. 111-121.
- CHÓLIZ, M., (2005) "Psicología de la emoción: el proceso emocional" en *Página de Mariano Chóliz Montañés*. [En Línea]. Valencia, disponible en: <http://www.uv.es/=chóliz> [consultado el 5 de enero del 2007]
- CASALES, J.C., (1989) "Análisis del grupo desde una perspectiva sistemática". En: *Psicología social, una contribución a su estudio*. La Habana, Ciencias Sociales, pp 23-26.
- COLECTIVO DE AUTORES, (1988). Programa de Preparación del deportista. Ajedrez. Ciudad Habana, INDER.
- CORTESE, A., (2003) "El origen de la inteligencia emocional" en *GestioPolis*. [En Línea]. Bogotá, disponible en: <http://www.gestiopolis.com/canales/gerencia/articulos/56/ieor.htm> [consultado el 8 de enero del 2007]
- CRUZ, C., (2005) *Propuesta metodológica para la Planificación de la Preparación Psicológica del ajedrecista*. Santa Clara, Facultad de Cultura Física de Villa Clara.
- CRUZ, J., (1997) *Psicología del Deporte*. Madrid, Síntesis.

- DAMASIO, A., (1996) *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica.
- DAMASIO, A., (1999) *The Feeling of what happens*. Nueva York, Harcourt Brace and Co.
- DAMASIO, A., (2005) *En busca de Espinosa. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona, Crítica.
- DARWIN, C., (1872) *The expression of the emotions in man and animals*. London, John Murray.
- DE ARMAS, M., (1997) *Curso de Superación para la preparación psicológica de los entrenadores deportivos. Teoría y Metodología*. Tesis de Maestría. Santa Clara, ISCF Facultad de Cultura Física.
- DE GROOT, A., (1965) *Thought and Choice in Chess*. Paris, Mouton Co. The Hague.
- DOMÍNGUEZ, L., (2003) *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud. Selección de Lecturas*. La Habana, Editorial Félix Varela.
- EKMAN, P., (1992) "Are there basic emotions?" en *Psychological Review*. Volumen 99, número 3, pp. 550 – 553
- FARIÑAS, G., (2003) Aprendizaje y personalidad desde una perspectiva de investigación. En Colectivo de Autores, *Pensando en Personalidad. Tomo I* (pp. 318-336). La Habana: Editorial Félix Varela.
- FEBLES, M., (2001) Psicología del Desarrollo. En Colectivo de Autores, *Psicología del Desarrollo en el adulto medio*. (pp. 275-298). La Habana: Editorial Félix Varela.
- FEBLES, M., (2003) "El cuerpo como mediador de las funciones psíquicas superiores. Hacia una terapia corporal" en *Revista cubana de psicología*. Volumen 20, número 3, pp. 269 – 275
- FELDMAN, L. A., (1995) "Valence focus and arousal focus: Individual differences in the structure affective experience" en *Journal of Personality and Social Psychology*. Volumen 69, pp. 153 - 166
- FERNÁNDEZ - ABASCAL, E. G., y F. PALMERO, (1999) *Emociones y Salud*. Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ - ABASCAL, E. G., (2002) *Perspectivas actuales en el estudio de las emociones*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- FERNÁNDEZ - BALLESTEROS, R., (1996) *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud.*, Madrid, Síntesis, S.A.

- FERNÁNDEZ - DOLS, J. M., IGLESIAS, J. y M.J. MALLO, (1990) "Comportamiento no verbal y emoción" en PINILLOS, J. L. Y J. MAYOR (eds) *Tratado de Psicología General*. Volumen 8, Madrid, Alambra
- FERNÁNDEZ DE JUAN, T., (1992) *Efecto de algunas selecciones musicales de contenido terapéutico siguiendo distintos parámetros de lateralidad*. Tesis de Doctorado. La Habana, Departamento de Psicología, Universidad de la Habana.
- FORTEZA, A., (1997) *El entrenamiento deportivo. Alta Metodología*. La Habana, s.n.
- FRIJDA, N. H., (1986) *The emotions*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GARCÉS DE LOS FAYOS, E. J., (1993) "Frecuencia de burnout en deportistas jóvenes: Estudio exploratorio" en *Revista de Psicología del Deporte*. Volumen 2, número 4, pp. 55 – 63
- GARCÉS DE LOS FAYOS, E. J. y E. CANTON, (1995) "El cese de la motivación: El síndrome de burnout en deportistas" en *Revista de Psicología del Deporte*. Volumen 4, número 7-8, pp. 147-154.
- GARCÉS DE LOS FAYOS, E. J. y G. MEDINA, (2002) "Principios básicos a aplicar en el desarrollo de programas de intervención y prevención en deportistas con el síndrome de burnout. Propuestas desde una perspectiva transnacional" en *Revista de Psicología del Deporte*. Volumen 12, número 2, pp. 13-20.
- GARCÍA, F., (1992) *Ansiedad e indicadores de rendimiento en deportistas*. IV Conferencia Internacional de Deporte y Educación Física para Todos, abril de 1992, La Habana.
- GARCÍA, F., (1993) *Acerca del modelo matemático para el diagnóstico del control emocional*. IV Jornadas Nacionales de Medicina Deportiva y VIII Forum de Ciencia y Técnica, 28 de octubre de 1993, La Habana, Instituto de Medicina del Deporte
- GARCÍA, F., (1997) *La Psicología del deporte: Un enfoque Cubano*. Perú, Alsina.
- GARCÍA, F., (1997) *Psicología de la Emociones en el Deporte*. Perú, Editorial de la Escuela de Psicología de la Universidad San Martín.
- GARCÍA, F., (2004) *Herramientas psicológicas para entrenadores y deportistas.*, La Habana, Editorial Deportes.
- GARCÍA, F. y L. RUSSELL., (1997) *La preparación mental del deportista*. I Congreso Internacional de Psicología de Alto Rendimiento escolar y social, 24 de noviembre de 1997, La Habana.

- GARCÍA-MAS, A., (2001) *Los padres de los jóvenes deportistas de competición: aplicación del modelo de compromiso deportivo*. VIII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, 4 al 7 de abril de 2001, Pontevedra, Asociación Galega de Psicoloxía do Deporte.
- GARFIELD, C. A. y H. T. BENNET, (1984) *Rendimiento Máximo*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- GUEVARA, J. J., ZALDIVAR, D. F y M. A. ROCA, (1997) Reflexiones sobre el estrés. Luzia de Lima Santa Anna, Brasil, Universidad de Santa Maria.
- GOLEMAN, D., (1997) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Editorial Kairós.
- GONZÁLEZ, L. G., (1987) "La personalidad del deportista" en *Revista Cubana de Psicología*. Número 1, pp. 23 – 34
- GONZÁLEZ, L. G., (2000) *Iván Pedroso. La talla del talento*. La Habana, Editorial Deportes.
- GONZÁLEZ, L. G., (2001) "Condiciones internas y Actividad Deportiva. Variables de indispensable consideración en la Actividad Deportiva" en *Lecturas: Educación Física y Deportes*. [En línea] Año 7, número 43, diciembre de 2001, Buenos Aires, disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd43/stress.htm> [consultado el 8 de enero del 2007]
- GONZÁLEZ, L. G., (2001) *Estrés y deporte de alto rendimiento*. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO.
- GONZÁLEZ, L. G., (2001) Resultados del control psicológico del entrenamiento en saltadores cubanos de alto rendimiento en *Lecturas: Educación Física y Deportes*. [En línea] Año 6, número 33, marzo de 2001, Buenos Aires, disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd33a/saltad.htm> [consultado el 8 de enero del 2007]
- GONZÁLEZ, L. G., (2004) Identidad autorreguladora. Prolegómenos de una capacidad psicológica asociada al rendimiento deportivo en *Lecturas: Educación Física y Deportes*. [En línea] Año 10, número 69, febrero de 2004, Buenos Aires, disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd69/ia.htm> [consultado el 8 de enero del 2007]
- GONZÁLEZ, L. G., (2004) *La respuesta emocional del deportista. Una visión científica del comportamiento ante el reto competitivo*. La Habana, Editorial Deportes.
- GONZÁLEZ, L. G. y A. RIGUAL, (1986) Test de Tolerancia a las frustraciones adaptado al Tiro. La Habana, Instituto de Medicina del Deporte.

- GONZÁLEZ REY, F., (1982) *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana, Editorial Científico-Técnica.
- GONZÁLEZ REY, F., (1996) *Problemas epistemológicos de la Psicología*. La Habana, Editorial Academia.
- GONZÁLEZ REY, F., (1997) *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación
- GONZÁLEZ REY, F. y A. MITJANS MARTÍNEZ (1989) *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- GORBUNOV, G., (1988) *Psicopedagogía del Deporte*. Moscú, Vneshtorgizdat.
- HARRE, D., (1983) *Fundamentos de la técnica deportiva y de la preparación táctica. En teoría del entrenamiento deportivo*. La Habana, Editorial Científico – Técnica
- HERRERA, L. F., (2001) "Salud mental e institución escolar: un tema para reflexionar" en *Revista Actas Pedagógicas*. Volumen 5, número 1, pp. 39–46.
- HERRERA, L.F, y N. GARCIA, (2003) "La investigación en Psicoterapia: En busca de senderos eficientes" en *Revista Cubana de Psicología*. Volumen 20, número 2, pp. 111 – 115.
- HERRERA, L.F., (2006) *Neuropsicología aplicada a la práctica deportiva*. Escuela de Estudios Superiores. La Paz, Bolivia.
- HUERTA, D., (2003) *Orientaciones metodológicas para la preparación psicológica del ajedrecista juvenil*. Pérez Surita (Tutor). *Teoría y Metodología*. Trabajo de Diploma. Santa Clara, ISCF Facultad de Cultura Física
- IBÁÑEZ, S. J. (1996) *Análisis del proceso de formación del entrenador de baloncesto*. Tesis de Doctorado. Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- JANANASHIVILI, M. (1979) *Patología experimental de la actividad nerviosa superior*, Moscú, Mir.
- JAMES, W., (1981) What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205 (traducción en 1985 en *Estudios de Psicología*, 20).
- KROGIUS, N., (1980) *La Psicología en Ajedrez*. Barcelona, Martínez Roca.
- LABRADOR, F.J., (1995) *El estrés: Nuevas técnicas para su control*. Madrid: Temas de Hoy.
- LASKER, E., (1927) *Lasker's Manual of Chess*. New York, Dulton.
- LASKER, E., (1971) *El sentido común en ajedrez*. Barcelona, Martínez Roca.

- LAZARUS, R.S., (1991) *Emotion and adaptation*. New York, Oxford University Press.
- LAZARUS R S., (2000) "How Emotions Influence Performance in Competitive Sports" en *The Sport Psychologist*. Volumen 14, número 3, pp. 34-41.
- LAZARUS, R.S., (2000) *Stress and emotion: A new syntesis*. New York, Springer Publishing Company
- LAZARUS, R.S. y S. FOLKMAN, (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, Martínez Roca.
- LAZARUS, R.S. y B.N. LAZARUS, (2000) *Pasión y Razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona, Paidós.
- LAZARUS, R. S. y C.A. SMITH, (1988) "Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship" en *Cognition and Emotion*. Volumen 2, pp. 281-300.
- LEDOUX, J. E. y E.A. PHELPS, (2000) *Handbook of emotions*. New York, The Guilford Press.
- LEVENTHAL, H. (2000) "Emotions: structure and adaptative functions" en FINK, G. (ed.) *Encyclopedia of Stress*. Volumen 2, San Diego, Academic Press.
- LEVITOV, N., (1967) "Sobre los estados psíquicos del hombre" en *Publicación periódica*, pp. 10-20.
- LEWIN, K., (1935) *A dinamic theory of personality*. New York, Mc. Graw-Hill.
- LOEHR, J., (1991) *Fortaleza mental en el deporte*. Argentina, Planeta.
- LOEHR J., (1990) *La excelencia en los deportes*. México, Planeta.
- MACEIRA, N., (2003) *Importancia de la valoración de la estructura de la actividad ajedrecística para la elaboración de orientaciones metodológicas para el entrenamiento en escolares y juveniles*. Tesis de Maestría. La Habana, Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo.
- MACEIRA, N., (2005) *Ajedrez Variantes para la vida*. La Habana, Editorial Deportes.
- MACEIRA, N., (1993) "El duelo psicológico en ajedrez" en *Revista Jaque Mate*. Año 1, número 2, pp. 4-10.
- MARTENS, R., (1971) "Anxiety and motor behavior. A review". *Journal of motor behaviour*. Volumen 7, pp.151-179.
- MARTÍNEZ - SÁNCHEZ, F. et al, (2001) "Revelar, compartir y expresar emociones: efectos sobre la salud y el bienestar" en *Revista Ansiedad y Estrés*. Volumen 7, número 2-3, pp. 151-174.
- MASLOW, A., (1990) *La Personalidad Creadora*. Barcelona, Kairos.

- MAYNE, T. J. y G.A. BONANNO, (2001) *Emotions: Current, Issues and future directions*. New York, The Guilford Press.
- MAYOR, L. y E. CANTON, (1995) *El planteamiento cognitivo- motivacional y emocional en la Actividad Física y el deporte: perspectivas actuales*. V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Valencia
- MEICHENBAUM, D. M., (1987) *Stress inoculation training*. New York, Pergamon.
- MENILKO, V. M., (1987) *Texto de Psicología de los Institutos de Cultura Física*. Moscú, Fisicult.
- MOLERIO, O., (2004) *Programa para el autocontrol emocional de pacientes con hipertension arterial esencial*. Tesis de doctorado. La Habana, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- MOLERIO, O.; NIEVES, Z. y I. OTERO, (2004). *Manual del inventario de expresión de ra estado-rasgo. (STAXI-2). Adaptación cubana. Informe de investigación científica*. Santa Clara, Facultad de Psicología. Universidad Central de Las Villas.
- MOLERIO, O.; NIEVES, Z. y I. OTERO, (2004). *Manual del inventario de situaciones y respuestas de ansiedad. (ISRA-B). Adaptación cubana. Informe de investigación científica*. Santa Clara, Facultad de Psicología. Universidad Central de Las Villas.
- NIEVES ACHÓN, Z., (1998) *Entrenamiento sociopsicológico para estimular el desarrollo volitivo en jóvenes*. Tesis de doctorado. Santa Clara, Dpto. de Psicología, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.
- OLMEDILLA, A. y L.E. GONZALEZ DE LA TORRE, (2002) *Manual de psicología del deporte*. Murcia, Diego Marín.
- ORELLANA, R., (2002) *Curso de superación profesional para profesores de ajedrez*. Pérez Surita (Tutor). *Teoría y Metodología*. Trabajo de Diploma. Santa Clara, ISCF Facultad de Cultura Física
- PADILLA CARMONA, M. T., MORENO Y, E. y C. VÉLEZ ENRIQUE, (2002) "La técnica delphi en la evaluación de necesidades: una aplicación al tratamiento del género en los centros escolares" en *Revista Bordón*. Volumen 54, número 1, pp. 83-94.
- PEÑA GRASS, I., (1989) *Particularidades de la actividad volitiva de los estudiantes del ISP "Félix Varela*. Tesis de doctorado, Moscú.

- PENNEBAKER, J. W., (1993) "Putting stress into words: health linguistic and therapeutic implications" en *Behaviour Research and Therapy*. Volumen 31, número 6, pp. 539-548.
- PÉREZ CABANÍ, M. L., REYES Y, E. y J. JUANDÓ, (2001) *Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona, GRAÓ, de IRIF, S.L.
- PÉREZ JUSTE, R., (2000) "La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática" en *Revista de Investigación Educativa*. Volumen 18, número 2, pp. 261-287.
- PÉREZ, Y., (2002) *Direcciones fundamentales para perfeccionar el programa de preparación del deportista del ajedrez en Cuba*. Tesis de Maestría. Santa Clara, Centro de Estudios de la Educación, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.
- PÉREZ, Y. y I. PEÑA, (1999) *Estudio de la personalidad del ajedrecista, vistas a través del 16 PF- 5 forma C de Cattell*. Informe de Investigación. Santa Clara, Departamento Educacional, ISLA
- PLATONOV, V., (1988) *El entrenamiento deportivo, Teoría y Metodología*. Barcelona, Paidotribo S.A.
- PUNI, A. Z., (1969.) *Ensayos de Psicología del deporte*. La Habana, INDER.
- PUNI, A. Z., (1974) "La Preparación Psicológica para las Competencias Deportivas" en *Boletín Científico Técnico del INDER*. Número 11, pp. 1- 60.
- RAGLIN, J. S. y P.E. TURNER, (1993) "Anxiety and performance in track and field athletes: a comparison of the inverted U Hypothesis with Zone of Optimal Function theory" en *Personality and individual differences*. Volumen 14, número 1, pp. 163- 171.
- RIERA, M. A., (2002) *Entrenamiento psicológico integrador en los equipos de Judo (F) y Fútbol de la ESPA Provincial de Villa Clara. Teoría y Metodología*. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física, Santa Clara, ISCF Manuel Fajardo.
- ROCA, M., (2000) *Psicología Clínica: Una visión general*. La Habana, Editorial Félix Valera.
- RODIONOV, A., (1981) *Psicología del entrenamiento deportivo*. Ciudad de La Habana, Editorial Orbe.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela.

- ROGERS, C., (1973) *Grupos de Encuentro*. Buenos Aires, Amarrortu Editors.
- ROGOFF, B., (1981) "Adult and peers as agents of socialization" en *Ethos*. Volumen 9, pp. 18-36.
- ROST, M., SHERMER, F., (1989) Ansiedad en el deporte. *Revista Española de Psicología del Deporte*. Número 2, Madrid.
- RUDICK, P., (1974) *Psicología de la Educación Física y el Deporte*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- RUDI, P., (1988) *Psicología. Libro de Texto para los Institutos de Cultura Física*. La Habana, Pueblo y Educación.
- RUSSELL, J. A., (1980) "A circumplex model of affect" en *Journal of Personality and Social Psychology*. Volumen 39, pp. 1161-1178.
- SAMULSKI, D., (1992) *Psicología del Deporte*. Bello Horizonte, Universidad de Minas Gerais.
- SILVA, J. M., (1990) "An Analysis of the training stress syndrome in competitive athletics" en *Applied Sport Psychology*. Volumen 2, pp. 5-20.
- SÍMONOV, P., (1990) *Motivación del cerebro*. Moscú, Mir.
- SLAIKEU, K., (1988) *Intervención en crisis, Manual Moderno*. México.
- SOBEY, K. y J. WOODCOCK, (1999) *Psychodynamic music therapy. Consideration in training*, New York, Ed. Jessica Kingsley Publishers.
- SOLOMÓN, Z., (1988) "Coping, locus of control, social support, and combat related posttraumatic stress disorder: a prospective study" en *Journal of personality and Social Psychology*. Volumen 55, número 2, pp. 279- 285.
- SPIELBERGER, C. D., GORSUCH, R. Y LUSHENE, R. E. (1970) *Manual for state trait anxiety inventory (self evaluation questionnaire)*. Palo Alto, Consulting Psychologists Press. .
- SPIELBERGER, C. D., (1989) *Anxiety in sports: An International perspective*. New York, Hemisphere.
- SPIELBERGER, C. D. y D. MOSCOSO, (1996) "Reacciones emocionales del estrés: ansiedad y cólera" en *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*. Volumen 14, pp. 59-66.
- STAKE, R., (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata, S.L.
- STRENZ, T. y AUERBACH, S.M, (1988) "Adjustment to the stress of simulated captivity: effects of emotion focused versus problem focused preparation on hostages differing in locus of

- control" en *Journal of personality and social psychology*. Volumen 55, número 4, pp. 652-660.
- TEJEDOR, J., (2000) "El diseño y los diseños en la evaluación de programas" en *Revista de Investigación Educativa*. Volumen 18, pp. 319-339.
- TORROELLA, G., (1987) *Educación, orientación psicológica y psicoterapia, tres vías para el desarrollo humano*. La Habana, ISP. E. J. Varona.
- VALDÉS, H., (1996) *La preparación psicológica del deportista*. España, Inde SA.
- VALDÉS, H., (1996) *Personalidad, actividad psíquica y deporte*. Colombia, Kinesis.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C., (2002) *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga, Aljibe.
- VIDAURRETA, L., (2006) Comportamiento táctico del baloncesto femenino cubano de alto rendimiento (1974- 2000). Gestión por la rapidez mental. Tesis de doctorado. Santa Clara, Psicología Deportiva, ISCF Manuel Fajardo.
- VINACKE, W. E., (1972) *Psicología general*. Madrid, Magisterio español, S.A.
- VICTORIA, C. R., (2000) La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16, 6, 586-592.
- VYGOTSKY, L. S., (1982) *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Pueblo y Educación.
- VYGOTSKY, L. S. (1987) *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Editorial Científico Técnica.
- WATT, D., (1999). At the intersection of emotion and consciousness: Review of Panksepp, Affective Neuroscience. *Journal of Consciousness Studies*, 6, 6-7. Saarni, C. (1984). Emotions, consciousness, and emotion- cognitions relations. En C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.). *Emotion, cognition and behavior*. Cambridge: University Press.
- WATSON, D. y A. TELLEGEN, (1985) "Toward a consensual structure of mood" en *Psychological Bulletin*. Volumen 98, pp. 221.
- WENCHE, L., (2004) *La Escuela China de Ajedrez*. España, Tutor.
- WILLARD, J., (1987) *Cómo superar el stress*. Madrid, DEUSTO S.A.
- WILLIAMS, J. M., (1991) *Psicología aplicada al deporte*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- YAROCHEVSKI, M., (1983). *La Psicología del siglo XX*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

ZALDÍVAR, D., (1992) "La terapia asertiva: una estrategia para su empleo" en *Revista Cubana de Psicología*. Volumen 11, número 1, pp. 53-63.

ZALDÍVAR, D., (1996) *Conocimiento y dominio del estrés*. La Habana, Editorial Científico- Técnica.

ZEIGARNIK, W.B., (1979) *Introducción a la Patopsicología*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

ANEXO 1
Distribución de la muestra de la primera fase

ajedrecistas	edad 22-35 años	Experiencia como ajedrecista (años)
1	22	16
2	22	14
3	27	19
4	25	18
5	25	19
6	25	18
7	22	13
8	23	16
9	24	14
10	30	25
11	22	14
12	31	25
13	30	21
14	34	26
15	32	20
16	31	19
17	33	22
18	32	22
19	35	28
20	22	12
21	24	13
22	27	18
23	23	15
Promedio	27	18

<i>Profesores</i>	Experiencia como profesor
<i>1</i>	<i>10</i>
<i>2</i>	<i>12</i>
<i>3</i>	<i>15</i>
<i>4</i>	<i>10</i>
<i>5</i>	<i>12</i>
<i>6</i>	<i>15</i>
<i>7</i>	<i>5</i>
<i>8</i>	<i>3</i>
<i>promedio</i>	<i>10 años</i>

ANEXO 2

Atributos de la muestra experimental

Ajedrecista	Integra la preselección	Años de experiencia ajedrecística	Titulo ajedrecístico		Disposición y posibilidad real de participar
			Gran Maestro	Maestro internacional	
JLM	si	16		x	si
JDH	si	14	X		si
AHP	si	19	X		si
JRE	si	18		x	si
IMP	si	19		x	si
BRP	si	18		x	si
ARH	si	13	X		si
JDP	si	16	X		si
RRE	si	25	X		si
DLP	si	16	x		si
CJC	si	14	x		si
BRJ	si	19	X		si
MMP	si	25	x		si

ANEXO 3

Guía de entrevista semiestructurada al ajedrecista

Indicadores a evaluar:

- Características de personalidad: necesidades, intereses, metas, estilo de vida, relaciones interpersonales y capacidad de autorregulación
- Comportamiento emocional: autoconciencia emocional, contenido emocional, nivel de expresión emocional, situaciones generadoras de emociones, fuentes de estrés, cogniciones y vivencias asociadas, estrategias de afrontamiento y antecedentes de alteraciones psicológicas.
- Expectativas que tiene el ajedrecista con el Programa de Orientación para el Autocontrol Emocional.

ANEXO 4
Contrato de ayuda para el ajedrecista

Objetivo: Influir en el autocontrol emocional del comportamiento del ajedrecista

Desarrollo:

A cada ajedrecista se le reparte una hoja para que establezcan su compromiso con el proceso de orientación. En la planilla aparecerán los siguientes datos:

Contrato de ayuda para el ajedrecista

Objetivo: Propiciar el desarrollo de capacidades para el autocontrol emocional mediante técnicas y recursos psicológicos que influyan en el bienestar emocional del ajedrecista

El mismo se concreta a su vez en los objetivos específicos siguientes que se les informarán a los ajedrecistas:

- Estimular la reflexión consciente del ajedrecista sobre su realidad personal en relación con el autocontrol emocional y su capacidad para el afrontamiento al estrés competitivo.
- Facilitar técnicas y recursos para el autocontrol emocional.
- Potenciar el autocontrol emocional propiciando que disminuyan los estados emocionales negativos que experimentan (ansiedad, frustración e ira).
- Determinar el grado de satisfacción en la aplicación del programa por parte del alumnado y el profesorado.

Implicaciones personales:

1. Cada ajedrecista es responsable de su cambio, en las tomas de decisiones y en la elección de las alternativas de comportamiento.
2. Los objetivos específicos se sustentan en el análisis crítico del comportamiento de los ajedrecistas en situaciones del deporte y la vida diaria.
3. En todo momento debe primar el respeto y la reflexión consciente e intencional.
4. La orientación se desarrollará en 4 semanas. Las sesiones serán de 3 frecuencias semanales y no excederán de 2 horas de duración.
5. El horario se conveniará en cada sesión para el desarrollo de la siguiente.
6. Los profesores colaborarán con el orientador durante todo el proceso.

Orientador: _____

Ajedrecista: _____

ANEXO 5

Entrevista cualitativa (semiestructurada) sobre las valoraciones de ajedrecistas, profesores y familia con relación a la atención psicológica que se le brinda al ajedrecista.

Temas:

1. Ideas que se manejan respecto a la atención que se le brinda al ajedrecista desde el punto de vista psicológico.
2. La percepción del proceso de preparación psicológica.
3. Conocimiento de vías para llevar a cabo la preparación psicológica.
4. Valoración personal acerca de este proceso y necesidad de un programa o guía para llevarlo a cabo.

ANEXO 6

Entrevista cualitativa (focalizada) a familias con relación a la atención psicológica que se le brinda al ajedrecista y compromiso de colaboración con el programa.

Temas:

1. Ideas que se manejan respecto a la atención que se le brinda al ajedrecista desde el punto de vista psicológico.
2. Valoración personal acerca de este proceso y necesidad de un programa o guía para llevarlo a cabo.

Compromiso de colaboración de la familia con el programa

Fecha: _____ Orientador: _____

1. El objetivo principal del programa de orientación estará encaminado a estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.
2. El papel principal de la familia es facilitar y guiar la experiencia, para ello debe atender y comprender al ajedrecista
3. La familia deberá interiorizar que cada ajedrecista es responsable de su cambio, en las tomas de decisiones y en la elección de las alternativas de comportamiento
4. La orientación se desarrollará mediante concentrados programados por la comisión nacional y en momentos que el orientador estime conveniente.
5. Las sesiones para los ajedrecistas serán 4 veces por semana con dos horas de duración aproximadamente.
6. La orientación sesionará en el mismo local donde se desarrolla el entrenamiento ajedrecístico.
7. El orientador, el profesor, la familia y el ajedrecista se retroalimentarán con las acciones que se desarrollen en le proceso de orientación.
8. El horario se conveniará en cada sesión.
9. la familia colaborará con el orientador, ajedrecista y profesor durante todo el proceso.

Orientador: _____

Familiar: _____

ANEXO 7
 ESCALA DE ANSIEDAD RASGO Y ESTADO
 ESCALA de C. D. Spielberger (Estado)

Nombre: _____ Fecha: _____

Deporte: _____ Fase: _____

INSTRUCCIONES:

Algunas expresiones que las personas usan para describirse aparecen abajo.

Lea cada frase y llene con un círculo el número que indique como se siente AHORA MISMO, o sea, en este momento. No hay respuestas buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor describa sus sentimientos AHORA.

	No en lo absoluto	Un poco	Bastante	Mucho
1. Me siento calmado	1	2	3	4
2. Me siento seguro	1	2	3	4
3. Estoy tenso	1	2	3	4
4. Estoy contrariado	1	2	3	4
5. Estoy a gusto	1	2	3	4
6. Me siento alterado	1	2	3	4
7. Estoy preocupado actualmente por algún posible contratiempo	1	2	3	4
8. Me siento descansado	1	2	3	4
9. Me siento ansioso	1	2	3	4
10. Me siento cómodo	1	2	3	4
11. Me siento con confianza en mí mismo	1	2	3	4
12. Me siento nervioso	1	2	3	4
13. Me siento agitado	1	2	3	4
14. Me siento "a punto de explotar"	1	2	3	4
15. Me siento reposado	1	2	3	4
16. Me siento satisfecho	1	2	3	4
17. Estoy preocupado	1	2	3	4
18. Me siento muy excitado y aturdido	1	2	3	4
19. Me siento alegre	1	2	3	4
20. Me siento bien	1	2	3	4

IDARE (CONTINUACIÓN)
 ESCALA de C. D. Spielberg (Rasgo)

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

Algunas expresiones que las personas usan para describirse aparecen abajo. Lea cada frase y llene con un círculo el número que indique como se siente GENERALMENTE. No hay respuestas buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor lo describa.

	Casi nunca	Algunas veces	Frecuente	Casi siempre
21. Me siento bien	1	2	3	4
22. Me siento cansado rápidamente	1	2	3	4
23. Siento ganas de llorar	1	2	3	4
24. Quisiera ser tan feliz como otros parecen serlo	1	2	3	4
25. Pierdo oportunidades por no poder decidirme rápidamente	1	2	3	4
26. Me siento descansado	1	2	3	4
27. Soy una persona "tranquila, serena, sosegada"	1	2	3	4
28. Siento que las dificultades se me amontonan al punto de no poder superarlas	1	2	3	4
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	1	2	3	4
30. Soy feliz	1	2	3	4
31. Tomo las cosas muy a pecho	1	2	3	4
32. Me falta confianza en mí mismo	1	2	3	4
33. Me siento seguro	1	2	3	4
34. Trato de sacarle el cuerpo a las crisis y dificultades	1	2	3	4
35. Me siento melancólico	1	2	3	4
36. Me siento satisfecho	1	2	3	4
37. Algunas ideas poco importantes pasan por mi mente y me molestan	1	2	3	4
38. Me afectan tanto los desengaños que no me los puede quitar de la cabeza	1	2	3	4
39. Soy una persona estable	1	2	3	4
40. Cuando pienso en los asuntos que tengo entre manos me pongo tenso y alterado	1	2	3	4

Anexo 8

I.S.R.A. (R.S.)

ISRA Puntuaciones directas

Nombre:	Apellidos:	Edad:	Id:					
Profesión:	Centro:	Sexo: V o M	Fecha:					
Nivel estudios:	Curso/puesto:	Otros datos:						
P.Direct.	C:	F:	M:	T:	F1:	F2:	F3:	F4:
P.Centil	C:	F:	M:	T:	F1:	F2:	F3:	F4:

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará descritos algunos pensamientos y diversas formas de reaccionar. Lea cada frase y valore la frecuencia con que Ud. tiene esas reacciones o pensamientos, **en general**, en diferentes momentos de su vida.

escala:

0: CASI NUNCA	1: POCAS VECES	2: UNAS VECES SI, OTRAS VECES NO	3: MUCHAS VECES	4: CASI SIEMPRE
----------------------	-----------------------	---	------------------------	------------------------

Lea cada cuestión y responda como piensa o reacciona Ud, **en general**. Por favor responda TODAS las preguntas

C:						
1	Me preocupo fácilmente.	0	1	2	3	4
2	Tengo pensamientos o sentimientos negativos sobre mí, tales como "inferior" a los demás, "torpe" etc.	0	1	2	3	4
3	Me siento inseguro	0	1	2	3	4
4	Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme.	0	1	2	3	4
5	Siento miedo	0	1	2	3	4
6	Me cuesta concentrarme	0	1	2	3	4
7	Pienso que la gente se dará cuenta de mis problemas o de la torpeza de mis actos.	0	1	2	3	4
F:						
8	Siento molestias en el estómago.	0	1	2	3	4
9	Me sudan las manos u otras partes del cuerpo hasta en días fríos.	0	1	2	3	4
10	Me tiemblan las manos o las piernas	0	1	2	3	4
11	Me duele la cabeza.	0	1	2	3	4
12	Mi cuerpo está en tensión.	0	1	2	3	4
13	Tengo palpitaciones, el corazón me late muy aprisa.	0	1	2	3	4
14	Me falta el aire y mi respiración es muy agitada.	0	1	2	3	4
15	Siento náuseas o mareo.	0	1	2	3	4
16	Se me seca la boca y tengo dificultades para tragar	0	1	2	3	4
17	Tengo escalofríos y comienzo a titiritar aunque no haga mucho frío	0	1	2	3	4
M:						
18	Lloro con facilidad	0	1	2	3	4
19	Realizo movimientos repetitivos con alguna parte de mi cuerpo (rascarme, tocarme, movimientos rítmicos con pies y manos)	0	1	2	3	4
20	Fumo, como o bebo demasiado.	0	1	2	3	4
21	Trato de evitar o rehuir las situaciones que pueden producir tensión.	0	1	2	3	4
22	Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta.	0	1	2	3	4
23	Quedo paralizado o mis movimientos son torpes.	0	1	2	3	4
24	Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal.	0	1	2	3	4

I.S.R.A. (Continuación)

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará descritas diferentes situaciones que pueden producir inquietud, preocupación, nerviosismo, o tensión. Lea cada una de ellas y valore el grado en que cada situación le produce esa sensación de nerviosismo o tensión. Para ello rodee en un círculo uno de los cinco números (0, 1, 2, 3, 4) que aparecen a la derecha de cada situación. Cada número indica una intensidad o grado según la siguiente escala:

0: NADA	1: UN POCO	2: BASTANTE	3: MUCHO	4: MUCHISIMO
----------------	-------------------	--------------------	-----------------	---------------------

Lea cada situación y valore el grado de tensión o nerviosismo que le produce. Por favor responda TODAS las preguntas

ANS. SIT.

1	Ante un examen en el que me juego mucho, o si voy a ser entrevistado para un trabajo importante	0	1	2	3	4
2	Cuando voy a llegar a una cita	0	1	2	3	4
3	Cuando pienso en las muchas cosas que tengo que hacer.	0	1	2	3	4
4	A la hora de tomar una decisión o resolver un problema difícil	0	1	2	3	4
5	En mi trabajo o cuando estudio	0	1	2	3	4
6	Cuando espero a alguien en un lugar concurrido	0	1	2	3	4
7	Si una persona del otro sexo está muy cerca de mí, rozándome, o si estoy en una situación sexual íntima	0	1	2	3	4
8	Cuando alguien me molesta o cuando discuto	0	1	2	3	4
9	Cuando soy observado o mi trabajo es supervisado, cuando recibo críticas, o siempre que pueda ser evaluado negativamente	0	1	2	3	4
10	Si tengo que hablar en público	0	1	2	3	4
11	Cuando pienso en experiencias recientes en las que me he sentido ridículo, tímido, humillado solo o rechazado	0	1	2	3	4
12	Cuando pienso que tengo que viajar en avión o en barco	0	1	2	3	4
13	Después de haber cometido algún error	0	1	2	3	4
14	Ante la consulta del dentista, las inyecciones, las heridas o la sangre	0	1	2	3	4
15	Cuando voy a una cita con una persona del otro sexo	0	1	2	3	4
16	Cuando pienso en mi futuro o en dificultades y problemas futuros	0	1	2	3	4
17	En medio de multitudes o en espacios cerrados	0	1	2	3	4
18	Cuando tengo que asistir a una reunión social o conocer gente nueva	0	1	2	3	4
19	En lugares altos o ante aguas profundas	0	1	2	3	4
20	Al observar escenas violentas	0	1	2	3	4
21	Por nada en concreto	0	1	2	3	4
22	A la hora de dormir	0	1	2	3	4
23	Otras situaciones ¿Cuáles?					

ISRA (original). Puntuaciones directas

C:	F:	M:	T:	F1:	F2:	F3:	F4:
-----------	-----------	-----------	-----------	------------	------------	------------	------------

Anexo 9

STAXI – 2

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que la gente usa para describirse a si misma. Lea cada afirmación y rodee con un círculo una de las letras que encontrara a la derecha, la letra que mejor indique, COMO SE SIENTE AHORA MISMO, utilizando la siguiente escala de valoración:

A: NO EN ABSOLUTO

B: ALGO

C: MODERADAMENTE

D: MUCHO

COMO ME SIENTO EN ESTE MOMENTO					
1	Estoy furioso	A	B	C	D
2	Me siento irritado	A	B	C	D
3	Me siento enfadado	A	B	C	D
4	Le pegaría a alguien	A	B	C	D
5	Estoy alterado	A	B	C	D
6	Me gustaría decir " <i>malas palabras</i> "	A	B	C	D
7	Estoy molesto	A	B	C	D
8	Me gustaría dar puñetazos a la pared	A	B	C	D
9	Me dan ganas de maldecir a gritos	A	B	C	D
10	Me dan ganas de gritarle a alguien	A	B	C	D
11	Quiero romper algo	A	B	C	D
12	Me dan ganas de gritar	A	B	C	D
13	Le tiraría algo a alguien	A	B	C	D
14	Tengo ganas de abofetear a alguien	A	B	C	D
15	Me gustaría hecharle la bronca a alguien	A	B	C	D

PARTE - 2 INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que la gente usa para describirse a si misma. Lea cada afirmación y rodee con un círculo una de las letras que encontrara a la derecha, la letra que mejor indique, COMO SE SIENTE NORMALMENTE, utilizando la siguiente escala de valoración:

A: CASI NUNCA

B: ALGUNAS VECES

C: A MENUDO

D: SIEMPRE

COMO ME SIENTO NORMALMENTE					
16	Me encolerizo rápidamente	A	B	C	D
17	Tengo un carácter irritable	A	B	C	D
18	Soy una persona exaltada	A	B	C	D
19	Me molesta cuando hago algo bien y no me lo reconocen	A	B	C	D
20	Tiendo a perder los estribos	A	B	C	D
21	Me pone furioso que me critiquen delante de los demás	A	B	C	D
22	Me siento furioso cuando hago algún buen trabajo y se me valora poco	A	B	C	D
23	Me molesto con facilidad	A	B	C	D
24	Me enfado si ni me salen las cosas como tenía previsto	A	B	C	D

STAXI - 2 (Continuación)

PARTE - 3 INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que la gente usa para describirse sus reacciones cuando se siente enfadada. Lea cada afirmación y rodee con un círculo la letra que mejor indique COMO REACCIONA O SE COMPORTA CUANDO ESTA ENFADADO O FURIOSO, utilizando la siguiente escala:

A: CASI NUNCA

B: ALGUNAS VECES

C: A MENUDO

D: CASI SIEMPRE

CUANDO ME ENFADO O ENFUREZCO					
26	Controlo mi temperamento	A	B	C	D
27	Expreso mi ira	A	B	C	D
28	Me guardo para mí lo que siento	A	B	C	D
29	Hago comentarios irónicos a los demás	A	B	C	D
30	Mantengo la calma	A	B	C	D
31	Hago cosas como dar portazos	A	B	C	D
32	Ardo por dentro aunque no lo demuestro	A	B	C	D
33	Controlo mi comportamiento	A	B	C	D
34	Discuto con los demás	A	B	C	D
35	Tiendo a tener rencores que no cuento a nadie	A	B	C	D
36	Puedo controlarme y no perder los estribos	A	B	C	D
37	Estoy más enfadado de lo que quiero admitir	A	B	C	D
38	Digo barbaridades	A	B	C	D
39	Me irrito más de lo que la gente se cree	A	B	C	D
40	Pierdo la paciencia	A	B	C	D
41	Controlo mis sentimientos de enfado	A	B	C	D
42	Rehuyo encararme con aquello que me enfada	A	B	C	D
43	Controlo el impulso de expresar mis sentimientos de ira	A	B	C	D
44	Respiro profundamente y me relajo	A	B	C	D
45	Hago cosas como contar hasta diez	A	B	C	D
46	Trato de relajarme	A	B	C	D
47	Hago algo sosegado para calmarme	A	B	C	D
48	Intento distraerme para que se me pase el enfado	A	B	C	D
49	Pienso en algo agradable para tranquilizarme	A	B	C	D

ANEXO 10

TABLERO DE CLAVOS

La prueba consiste en colocar 15 clavos en el tablero de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Esta colocación puede realizarse en tres alternativas de diferente complejidad:

1. el sujeto puede colocar quince clavos en diez segundos (alta complejidad).
2. el sujeto puede colocar quince clavos en quince segundos (mediana complejidad).
3. el sujeto puede colocar quince clavos en veinte segundos (baja complejidad).

Seguidamente se le da la posibilidad de elegir por cual tarea va a comenzar valorándose así el nivel de pretensiones- nivel de logros. A la par se le van dando consignas frustrantes para ver la actitud ante el fracaso, así como la reducción del tiempo si es necesario. De acuerdo con el pilotaje realizado a esta variante se conoce que es difícil ejecutar la tarea en el tiempo prefijado por mucha habilidad y destreza que pueda tener el deportista, por tanto, es necesario destacar que no nos interesa el resultado como tal de la prueba sino cumplir los objetivos anteriormente expuestos, aspectos que desconoce totalmente el deportista.

Para cada sujeto existe un protocolo, donde se señala por cual tarea comienza, si este retrocede a una tarea fácil; si continua después de fracasos a una tarea más difícil o si renuncia a continuar la aplicación de la prueba. Se control además del tiempo con el cronómetro, el resultado, registrándose las expresiones verbales y de otro tipo que realiza el deportista durante el experimento.

El experimento tiene en cuenta también si el nivel de pretensiones está por debajo o por encima del nivel de logros, o si es adecuado, si hay fluctuaciones en la autovaloración o si el fracaso lo descompensa. Para la clasificación de los deportistas se utilizaron los siguientes criterios:

1. **Sobrevaloración:** Se da en sujetos que manifiestan un elevado nivel de pretensiones; o sea, que a pesar de fracasar, eligen tareas de mayor complejidad. En estas personas se observa claramente un nivel de pretensiones mayor que el nivel de logros.
2. **Subvaloración:** Tendencia propia de aquellos sujetos que con extraordinaria cautela avanzan de tarea en tarea y a pesar de los éxitos logrados, si fracasan desisten de continuar el experimento, teniendo posibilidades de tener aún mejores resultados.
3. Los individuos con una adecuada correspondencia nivel de pretensiones = nivel de logros eligen tareas acordes con su nivel, con posterioridad a los éxitos se dirigen a tareas de menor complejidad, estableciendo siempre un equilibrio entre el nivel de pretensiones y el nivel de logros.

ANEXO 11

DIEZ DESEOS

Compañero(a): Escriba las aspiraciones que UD. anhela o quisiera lograr en su vida presente y futura y que considere debe reportarle felicidad personal, familiar o social. Escríbala en un orden jerárquico o de prioridad hasta un número de diez.

1. Yo deseo: _____
2. Yo deseo: _____
3. Yo deseo: _____
4. Yo deseo: _____
5. Yo deseo: _____
6. Yo deseo: _____
7. Yo deseo: _____
8. Yo deseo: _____
9. Yo deseo: _____
10. Yo deseo: _____

ANEXO 12

TÉCNICA DE COMPLETAMIENTO DE FRASES.

Te presentamos un conjunto de frases incompletas. Trata de concluir las con lo primero que pienses al leerlas. Responde rápido, y teniendo en cuenta tus actividades en el deporte.

- 1).- Mis objetivos como deportista.....
- 2).- En el equipo.....
- 3).- Lo mejor.....
- 4).- Para lograr las metas del equipo, yo.....
- 5).- Me gustaría que mi equipo
- 6).- Lo más importante en el deporte
- 7).- Mis compañeros de equipo piensan.....
- 8).- Creo que el entrenamiento.....
- 9).- Mi mayor aspiración es.....
- 10).- Para lograr resultados en el equipo.....
- 11).- El objetivo fundamental de mi equipo.....
- 12).- Yo quisiera.....
- 13).- El deporte.....
- 14).- Cuando hay problemas en el equipo.....
- 15).- A veces quisiera.....
- 16).- Las metas de mi equipo.....
- 17).- Pienso que mis compañeros.....
- 18).- Me gusta.....
- 19).- Deseo.....
- 20).- Elegí este deporte porque.....
- 21).- En las competencias nuestro equipo.....
- 22).- El momento más feliz.....
- 23).- Lo principal para mi equipo.....
- 24).- Para el próximo evento yo.....
- 25).- Aspiro.....

ANEXO 14

CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE EXPERTOS

ATRIBUTOS		CANTIDAD
Coeficiente de competencia	Alto	9
	Medio	1
Profesión	Licenciado en Psicología	10
Con Grado Científico	Doctor en Ciencias Psicológicas	4
	Doctor en Ciencias de la Cultura Física	3
Sin Grado Científico	Máster	2
	Licenciado	1
Experiencia laboral	Más de 10 años	10
Con experiencia laboral como psicólogo de equipos nacionales		10

ANEXO 15

Encuesta aplicada a los expertos para evaluar el programa propuesto.

Compañero:

Le facilitamos con anterioridad el programa de orientación que se propone para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento. Con respecto a la propuesta le agradeceríamos sus valiosos criterios en cuanto a los parámetros que a parecen a continuación o sobre otros aspectos que usted considere.

Indicadores de evaluación:

- Muy adecuado (MA): el parámetro es evaluado de excelente
- Bastante adecuado (BA): el parámetro es evaluado adecuadamente
- Adecuada (A): el parámetro es evaluado con algunas limitaciones.
- Poco adecuado (PA): el parámetro tiene escasas posibilidades de ser adecuado.
- No adecuado (NA): el parámetro no tiene posibilidades de ser adecuado

Parámetros	MA	BA	A	PA	NA	Argumentos
El programa responde a las necesidades de los ajedrecistas de alto rendimiento						
El programa explica de manera satisfactoria el proceso de influencias para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.						
El programa tiene posibilidades reales de ser aplicado a los ajedrecistas de alto rendimiento.						
Su concepción responde al desarrollo de los componentes definidos para estimular el autocontrol emocional contribuyendo a la autoestimulación del ajedrecista para provocar el cambio.						
Son pertinentes las orientaciones metodológicas para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.						
La propuesta es novedosa y de gran significación en el proceso pedagógico del entrenamiento deportivo						
Es flexible en su instrumentación, brinda una concepción integral, que puede generalizarse según las necesidades detectadas.						
Otra consideración que considere oportuna						

Otros criterios al respecto:

ANEXO 16

Guía de Observación

Nombre del ajedrecista: _____ Sesión Nro. _____

- Expresión Facial:
_____ Positiva
_____ Neutra
_____ Inexpresiva
- Movimientos corporales que expresan intranquilidad
_____ Movimientos de los pies
_____ Ademanos con brazos y manos (rascarse, pasarse la mano por la cabeza)
_____ Cambios posturales
_____ Mira el reloj
- Nivel de participación en las sesiones
_____ Alto
_____ Medio
_____ Bajo
- Implicación personal en las actividades de las sesiones
_____ Alta
_____ Media
_____ Baja
- Contenido emocional de sus intervenciones
_____ Positivo
_____ Neutro
_____ Negativo
- Relaciones con los demás miembros del equipo
_____ Interactúa favorablemente con el equipo
_____ En ocasiones interactúa con alguien específico del equipo
_____ Se mantiene aislado del resto del equipo
- Grado de concentración durante los ejercicios de relajación.
_____ Concentrado
_____ Parcialmente Concentrado
_____ No Concentrado
- Disposición a rendir
_____ Elevada disposición
_____ En ocasiones se muestra dispuesto
_____ no muestra disposición

Observaciones:

ANEXO 17

AUTORREPORTE VIVENCIAL

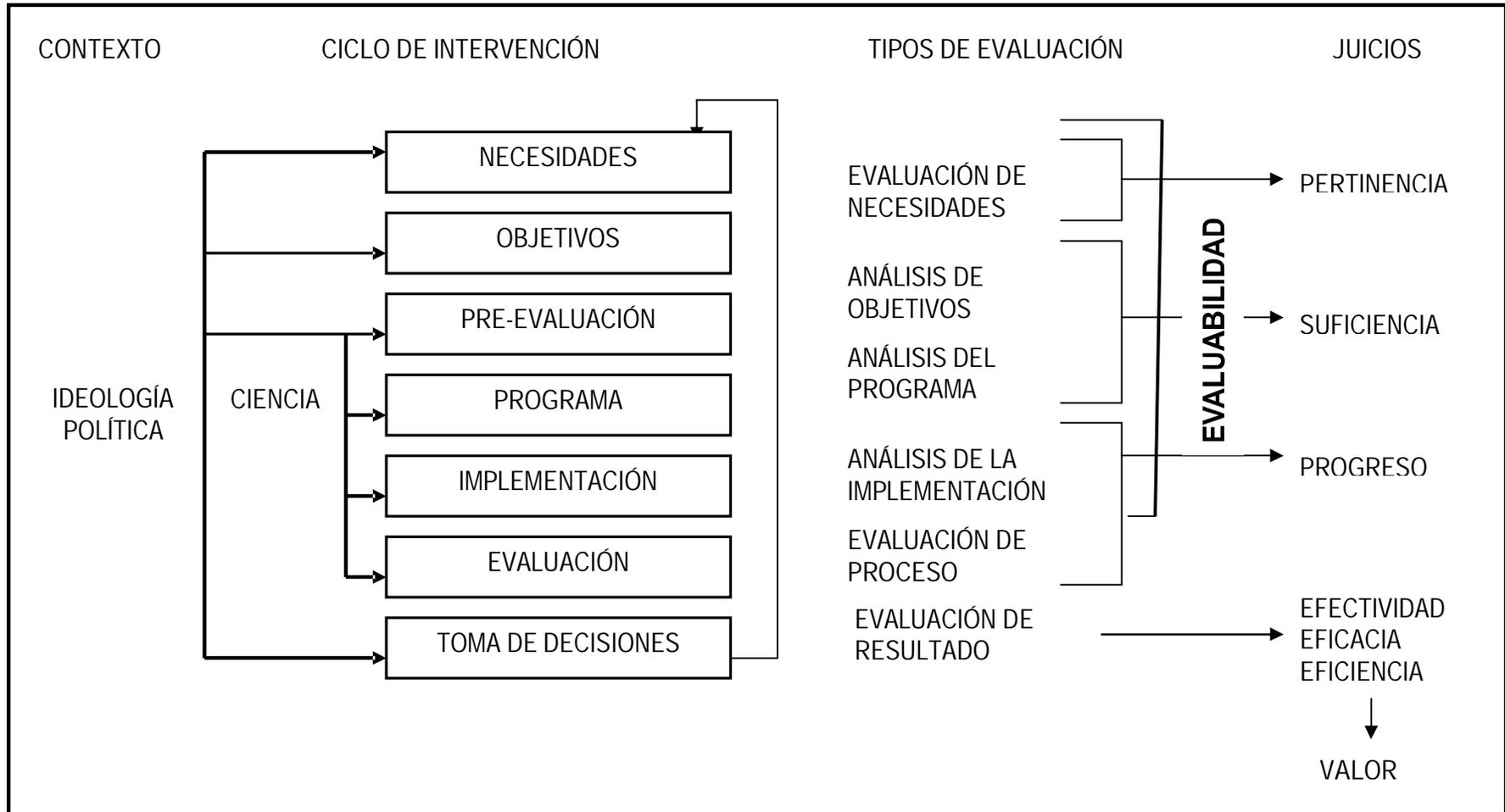
Mis propósitos:

¿Qué he logrado?

Lo importante de hoy:

No me gustó:

ANEXO 18
Ciclo de intervención, formas de evaluación y juicios valorativos
(Fernández Ballesteros, 1992)



Anexo 19

Técnicas empleadas en la obtención de información para el diagnóstico de las necesidades del autocontrol emocional en los ajedrecistas.

Técnicas	Objetivos	Fuentes
Entrevista	Detección e identificación de necesidades	Profesores, Familia y Deportistas
Análisis de documentos oficiales	Detección e identificación de necesidades	Programa vigente de preparación del deportista
Triangulación por las fuentes	Interpretar y contrastar las informaciones aportadas por dos o más fuentes para la detección e identificación de necesidades.	Profesores, Familia, Deportistas, Programa vigente de preparación del deportista
Test IDARE (Inventario de Ansiedad Rasgo y Estado)	Evaluar dos dimensiones de ansiedad (Rasgo y Estado)	Deportistas
Inventario de Situaciones y Respuestas de ansiedad (ISRA - B).	Evaluar sistemas de respuestas de ansiedad afectados y tipo de situaciones generadoras de ansiedad	Deportistas
Inventario de expresión de la ira estado- rasgo (STAXI-2).	Evaluar la ira como Rasgo, como Estado y las facetas de expresión.	Deportistas
Tablero de clavos. Variante de la metódica de Hoppe.	Provocar estados de frustración y conocer correspondencia o no entre el nivel de pretensiones y de logros.	Deportistas
Test de los 10 deseos	Desarrollo de los motivos, su jerarquía	Deportistas
Completamiento de frases	Revelar factores motivacionales deportivos y proyecciones generales del atleta hacia las metas de grupo.	Deportistas
Composición	Analizar el contenido expresado y los índices de manipulación activa del sujeto sobre los contenidos.	Deportistas

Anexo 20

Sesiones del Programa de Orientación psicológica para estimular el autocontrol emocional de ajedrecistas de alto rendimiento

Al estructurar las acciones y tareas del programa para desarrollar el proceso de orientación se tiene en cuenta por sesiones en el marco del entrenamiento deportivo conveniado con los ajedrecistas y profesores con anterioridad.

Sesión 1

Objetivo:

Crear un clima motivacional favorable para la conformación del grupo que favorezca la orientación y propicie relaciones interpersonales adecuadas.

- Método: Diálogo
- Participan: Deportistas, profesores y orientador

Acciones:

- Motivar a los ajedrecistas y profesores en el proceso de la Orientación Psicológica.
- Elaborar entre todos las normas de trabajo en grupo y detección de las expectativas.
- Crear un contrato de cooperación entre deportistas y profesores.
- Identificar estados emocionales, motivaciones, aspiraciones y estilos de afrontamientos.
- Técnica de animación: "Bienvenidos"
- Técnica: Elaboración conjunta de las normas de trabajo en grupo.
- Técnica de cierre: "Asamblea de Herramientas"
- Orientación de la actividad extra-sesión

Materiales:

- Historieta "Asamblea de herramientas"
- Tablero de ajedrez con las piezas

Orientaciones Metodológicas

Se hace necesario partir de la idea de que en la situación de orientación deben existir formas de relacionarse el orientador con el orientando, en este sentido aceptamos las orientaciones manifiestas por Calviño (2000), donde declara que para favorecer la tarea común entre ambos debe crearse un clima de seguridad y confianza, se debe aceptar el cliente tal como es, debe haber una comprensión empática, existir congruencia, ser auténticos e incondicionales al proceso de orientación. Estas formas propician la discusión, las reflexiones y deben partir de un acuerdo o contrato que se establece en la relación de compromisos en la que cada uno de los miembros intenta hacer lo que le corresponde para avanzar en la relación.

En esta fase se procede a explicar a los participantes el objetivo del programa de orientación y sus premisas. Se trabajan diferentes situaciones que se le presentan en entrenamientos y competencias, enfatizando en la preparación individual.

El orientador sugiere que se sienten en círculo deportistas y profesores, seguidamente se explica de forma general el trabajo a realizar y su importancia, dada la necesidad de estimular el autocontrol emocional y su repercusión en el proceso de preparación del deportista. Para ello se les solicita que respondan individualmente las preguntas siguientes:

¿Qué debe aportarme el programa?

¿Qué me gustaría me sucediera en esta experiencia?

¿Hasta qué punto deseo cooperar? ¿Por qué?

¿Qué situaciones provocan en mí vivencias desagradables?

Al responder estas preguntas, las mismas son compartidas mediante reflexiones entre cada uno de los participantes y se conforman las expectativas e intenciones del grupo.

Seguidamente, el orientador explica a los deportistas y profesores las características del trabajo en equipo, su papel como orientador y el de los demás participantes y la necesidad de establecer entre todos un acuerdo o contrato que recoja las normas de trabajo en grupo. En este caso se brinda la posibilidad a cada uno de dar sus opiniones y puntos de vista acerca del mismo.

De esta manera se definen las formas de accionar durante la intervención y se toman decisiones organizativas (tiempos de encuentros, horas de comienzo y terminación, condiciones para el trabajo, etc.) y se decide como objeto de influencia psicológica el trabajo en equipo por la individualidad y rivalidad existente entre cada atleta y la necesidad de conformación de un equipo, no obstante el orientador valora la necesidad de atención individual a los casos que se considere necesarios.

El orientador explica que la finalidad del proceso de orientación es lograr en cada ajedrecista una estabilidad personal que le permita enfrentarse a situaciones difíciles que suelen presentarse tanto en entrenamientos, competencias, como en la vida personal con mayor independencia, responsabilidad y de una manera más organizada, independiente y de integración personal.

Se enfatiza en la idea de que para lograr la efectividad del proceso de orientación debe primar entre cada uno de los participantes el respeto, el compromiso, el intercambio y la responsabilidad.

Se debe indicar la importancia de socializar lo aprendido en las sesiones con la familia y emplear posiciones ajedrecísticas que propicien la discusión y el análisis.

Técnica de cierre: "Asamblea de Herramientas"

Objetivo: Propiciar la reflexión sobre los valores individuales y del grupo vinculada a una posición ajedrecística.

El orientador entrega una historieta a cada participante y pide un compañero que dé lectura a la historieta, seguidamente se propicia la reflexión del valor de cada herramienta asumido individualmente como miembros del grupo y luego el valor de la acción conjunta. Se presenta una posición que se analiza en dúos, después cada pareja reflexiona sobre sus experiencias en situaciones similares partiendo de la premisa de que cuando en un hogar, institución, deporte u organización sus miembros gastan su tiempo y esfuerzo en buscar los defectos de los demás, la situación se vuelve tensa, negativa y rumbo al caos.

Actividad extra-sesión

- Socializar la historieta con la familia y/o amigos: "Asamblea de Herramientas".

Sesión 2

Objetivos:

- Estimular al sujeto para que identifique vivencias afectivas (positivas y negativas) y cómo estas influyen en la regulación de su comportamiento.

Acciones

- Sistematizar lo aprendido en la sesión anterior
- Fomentar la ventilación de vivencias afectivas (positivas y negativas) asociadas a la situación deportiva. Reconocer las vivencias expresadas y estilos de vida y de afrontamientos en los ajedrecistas.
- Ofrecer conocimientos generales sobre la respiración y su importancia para el deporte, así como el conocimiento de técnicas para mejorar la calidad de la misma.
- Entrenar a los ajedrecistas en el control de la respiración diafragmática.

Actividades

- Técnica participativa: Ejercicios de contacto interpersonal
- Ejercicios de respiración
- Técnica de cierre "Los colores en mí"
- Orientación de actividades extra-sesión

Participan: deportistas, profesor y orientador.

Materiales:

- Grabadora y casete con música ecológica de fondo.
- Plegable# 1 ¿Cómo se manifiestan las emociones?

Orientaciones Metodológicas

El orientador explica a los participantes la importancia de este momento, enfatizando en la necesidad de colaboración y en la existencia de un clima de respeto y confianza.

Para favorecer la activación del grupo se realiza un ejercicio de contacto interpersonal con música ecológica de fondo, donde se solicita a los participantes que se pongan de pie, en dúo, situándose uno frente al otro, se les pide que cierren los ojos y extiendan los brazos al frente de manera que queden en contacto las palmas de las manos. El orientador les solicita que se concentren y traten de transmitir a su compañero una vivencia positiva. Se recogen las impresiones de cada uno mediante la conversación heurística, facilitadora de la acción de orientación: ¿Qué sentiste?; ¿Qué vivencias trataste de dar a tu compañero?.

A partir de las respuestas emitidas se demuestra el efecto positivo que tiene el contacto entre los demás y la interacción entre los iguales en el bienestar personal y emocional.

Seguidamente se introduce el tema de la respiración y su importancia para enfrentar el entrenamiento deportivo y para la vida diaria. Se le explica a los orientandos la repercusión que tiene para el organismo estar sometidos a situaciones que exigen una sobre-excitación emocional y de estrés, así como las reacciones fisiológicas

asociadas a ellas, entre las que se encuentra la aceleración del ritmo respiratorio conjuntamente con el ritmo cardíaco y la presión sanguínea.

Se les orienta realizar un ejercicio de respiración sencillo que permite demostrar a los sujetos cómo las personas respiran de forma incompleta e insuficiente, aspecto desconocido por el hombre con mucha frecuencia. Esta actividad facilita introducir el tema del autocontrol y vincularlo con el conocimiento corporal. "No se puede controlar ni ejercer alguna función sobre lo que se desconoce". De forma general se aborda el tema de la importancia de la respiración para el organismo. Se brinda la respiración profunda y completa con todas las ventajas que esta ofrece y se comienza con el aprendizaje de ejercicios respiratorios.

Se entrena a los sujetos en el control de la respiración diafragmática como estrategia de manipulación de la activación fisiológica, orientándoles que deben sentarse con la espalda derecha, relajar los hombros y los brazos, seguidamente deben poner las manos en la zona del ombligo y concentrar su atención en esa zona, inspirar profundamente expandiendo el vientre tanto como puedan, seguidamente espiran el aire durante el triple del tiempo que han inspirado, contrayendo los músculos abdominales, las manos en el abdomen y hacer movimientos de contracción y relajación del abdomen a la misma vez que hacemos la respiración, el abdomen se infla al inspirar y desinfla al espirar, se orienta que deben continuar respirando de esta manera durante unos cuantos minutos, al comenzar el ejercicio aparece una música instrumental de fondo suave, melódica. Se insiste en el estado de relajación que va logrando el individuo mediante la respiración. Al concluir el ejercicio se les pide que autoevalúen el nivel de relajación conseguido en una escala de 1 a 5.

Seguidamente se cierra la sesión con una Técnica de caldeamiento donde se les pide a los participantes que cada uno identifique el color que prefiere para ilustrar su estado emocional. Este cierre puede estar presente al finalizar cada sesión de trabajo, en dependencia de cómo se sientan en ese momento, los orientados deben expresar al grupo la tonalidad del color y el porqué de la elección de ese color en su estado de ánimo. Se hace una valoración del estado general del grupo y se orienta a los participantes practicar la respiración sistemáticamente y llevar por escrito para la próxima sesión frases acerca de cómo se han sentido; se les entrega el plegable # 1: ¿Cómo se manifiestan las emociones?, con el objetivo de socializar lo aprendido durante la sesión con familiares y amistades cercanos al sujeto, ello propicia que los otros se conviertan en agentes de cambio a los objetivos del programa.

Actividades extra-sesión:

- Revisión en el hogar del plegable #1: ¿Cómo se manifiestan las emociones?
- Práctica sistemática de los ejercicios de respiración.

Sesión 3

Objetivos:

- Facilitar la reflexión del sujeto sobre sus características personales en relación con los eventos más importantes de su vida.
- Contribuir al desarrollo de habilidades en el entrenamiento en relajación muscular.

Acciones:

- Facilitar la reflexión consciente de los sujetos mediante discusiones, ideas y valoraciones propias acerca del reconocimiento de las emociones propias y la de los otros.
- Ofrecer conocimientos teóricos acerca de cómo se manifiestan las emociones y el estrés desde el punto de vista psicológico y fisiológico, y la importancia de su autocontrol.
- Desarrollar habilidades en ejercicios de relajación muscular progresiva de Jacobson (Parte I).

Actividades:

Balance de la sesión anterior y discusión del plegable # 1

Técnica de animación: ¿Quién soy?

Sistematización de los ejercicios de respiración

Ejercicios de relajación muscular progresiva de Jacobson (Parte I).

Técnica de cierre

Materiales:

Grabadora con casete con los ejercicios de relajación.

Plegable # 1

Tablero de ajedrez y piezas

Orientaciones Metodológicas

En esta sesión se considera oportuno que el orientador explique a los profesores el abordaje metodológico y los aspectos organizativos, ya que el mismo exige la creación de un clima adecuado de aceptación entre el atleta y los otros, los profesores y el orientador y exige además la responsabilidad del cambio entre cada uno de los actores del proceso, como propios agentes de cambio, lo que conlleva a la necesidad de conformar una actitud positiva y de solución de problemas que permita modificar patrones o comportamientos inadecuados con los cuales enfrentamos nuestras interacciones cotidianas.

Se debe trabajar en todo momento bajo el principio de la colaboración, lo que no descarta que en alguna situación haya que proceder individualizadamente. Se incluye la actividad física a través de juegos pre-deportivos que permitan la oxigenación para enfrentar partidas largas y se fomente las relaciones entre los miembros del grupo.

Tomando como punto de partida las características de los deportistas evaluados se puede brindar información acerca de la evaluación de las técnicas aplicadas, sus estados emocionales, los niveles de estrés competitivo, sus principales estilos de enfrentamiento y afrontamiento y lograr compromisos con alternativas de comportamiento para afrontar desde diversas situaciones los problemas que se presentan en el entrenamiento y la vida diaria.

Posteriormente se le presentan conocimientos teóricos acerca de las emociones y el estrés en un lenguaje comprensible enfatizando en su repercusión para el entrenamiento y la vida diaria, después se propician reflexiones con cada uno de los participantes y se les da la oportunidad de comentar experiencias propias, así como otras de familiares y amigos cercanos que aparecieron en la socialización del plegable #1 (tarea de la sesión anterior). En este sentido se va desarrollando en el ajedrecista la capacidad de reconocer sus propias emociones y las ajenas a través de su experiencia consciente y la reflexión de los otros, de gran importancia para el logro de su autocontrol, donde coincidentemente los procesos de valoración afectiva determinan tanto los contenidos de la experiencia consciente, como los procesos estructurales que organizan la información y representaciones de sí mismo y de los otros (Damasio, 1995).

A continuación se ilustra una posición ajedrecística que evidencia cómo las emociones negativas inciden en nuestro comportamiento; con esta situación se estimula el reconocimiento emocional del otro.

Se sistematizan los ejercicios de respiración y se le orienta a los ajedrecistas la importancia de exteriorizarlos en su comportamiento diario.

Técnica: Ejercicios de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson, Parte I.

Objetivos: propiciar el autocontrol emocional a través del entrenamiento en relajación muscular progresiva como recurso psicológico y reducir el nivel de activación psicofisiológica mediante ejercicios de tensión- distensión.

Se procede explicando en qué consisten los ejercicios de relajación, enfatizando en su importancia y el papel del entrenamiento para lograrlo. Se ofrecen las instrucciones generales para la realización de la técnica orientándoles la posición que deben adoptar y se les orienta que se comenzará por la parte #1 centrada en la relajación de los músculos de la mano, el antebrazo y los bíceps.

Cada ajedrecista socializará la experiencia durante el ejercicio, de manera que descubran los signos de relajación.

Técnica de cierre: valoración personal de los ejercicios:

Aprendí: _____

Me hubiera gustado: _____

Actividades extra-sesión:

- Práctica sistemática de los ejercicios de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson (Parte I)

Sesión # 4

Objetivos:

- Propiciar la implicación personal del sujeto como premisa para el autocontrol emocional.

Acciones

- Reconocer y legitimar las vivencias expresadas en la sesión anterior.
- Identificar las emociones que aparecen como consecuencia del estrés y las alternativas de los modos de accionar posibles.
- Enfatizar en la importancia del autocontrol emocional y la responsabilidad del ajedrecista para lograrlo ante situaciones difíciles.
- Desarrollar habilidades en la relajación muscular y la respiración

Actividades:

- Técnica Reflexivo-vivencial: "El elástico de mi vida".
- Ejercicios de relajación muscular progresiva de Jacobson, Parte II.
- Técnica de cierre

Materiales:

- Grabadora con casete con los ejercicios de relajación.
- Trozos de elásticos de diferentes cualidades: viejos, nuevos, dañados, gruesos, delgados, etc.
- Pancarta donde aparecen descritas las diferentes estrategias de afrontamiento.

Orientaciones metodológicas generales:

Esta sesión supone el análisis de posibilidades de cada sujeto. Se trata de que la persona sea capaz de elaborar posibilidades de elección para conseguir los objetivos que se han planteado. Para elegir necesita información sobre sí mismo, el entorno, sus recursos, dificultades y obstáculos. La interacción del sujeto con el ambiente implica una gradual diferenciación entre sí mismo y el resto de los objetos y fenómenos que lo rodean.

El orientador debe ayudar a considerar los posibles modos de actuar, ver costos o consecuencias, planear la acción, llevarla a cabo y evaluarla en los sujetos. Las técnicas reflexivas- vivenciales son muy útiles aquí.

Técnica reflexivo-vivencial: "El elástico de mi vida".

Objetivos: Comprender mediante una experiencia práctica qué es el estrés y las variables psicológicas y fisiológicas que modulan la respuesta del organismo al estrés y sus consecuencias.

Identificar las fuentes de estrés y las consecuencias personales del estrés en cada ajedrecista desde el punto de vista emocional, fisiológico y social.

Enfatizar en la necesidad del autocontrol emocional.

Seguidamente se les pide a los miembros del grupo que compartan con su pareja qué situaciones de la vida cotidiana son las que actualmente más le estresan, cómo reaccionan ante ellas y qué síntomas o signos de estrés los afectan. Una vez más se socializan las experiencias y se reflexiona en torno a los elementos abordados. Al finalizar se lleva a reflexionar cómo ante una misma situación ellos enfrentaron la tarea de diferentes formas: algunos con un estilo confrontativo mantenido, otros desistieron muy rápidamente (evitación), otros pedían ayuda

(apoyo social), etc. El resultado no fue el mismo en todos los casos y el nivel de malestar y/o bienestar emocional final tampoco, aún cuando la situación problemática era la misma.

Luego, a través de una pancarta se les muestran diversas estrategias de afrontamiento y se les invita al grupo a que cada uno reflexione sobre las que utiliza con más frecuencia y sus consecuencias más directas.

Finalmente se valora cómo la forma en que afrontamos las situaciones de la vida influye en nuestras emociones, por lo que se concluye la importancia del afrontamiento en el autocontrol emocional. Se explica al grupo que una de las alternativas para el autocontrol emocional es la reducción de la activación fisiológica que se genera mediante los ejercicios de relajación.

Técnica: Ejercicios de Relajación muscular progresiva de Jacobson (Parte II).

En este caso se le orienta que el objetivo es similar a la sesión anterior, pues se encamina a reducir el nivel de activación psicofisiológica mediante ejercicios de tensión-distensión.

Para proceder se les explica a los ajedrecistas que el procedimiento es igual a la parte anterior descrita anteriormente, solo que esta segunda parte se centra en la relajación de los músculos del área facial, la nuca, los hombros y la parte posterior de la espalda.

Técnica de cierre:

Valoración personal de los participantes sobre los ejercicios realizados.

Aprendí _____

Todavía tengo dudas _____

Preferiría _____

Ejercicios de expresión corporal

Actividad extra-sesión:

Práctica sistemática de los ejercicios en Relajación Muscular Progresiva (Parte II)

Sesión 5

Objetivos:

- Contribuir al desarrollo de habilidades en los ajedrecistas para la solución de situaciones difíciles y conflictos cotidianos.
- Estimular el autocontrol emocional ante la solución de situaciones difíciles.

Acciones

- Sistematizar los conocimientos alcanzados en la sesión anterior.
- Entrenar a los ajedrecistas en identificar la estrategia personal para la solución de situaciones cotidianas.
- Consolidar habilidades en la relajación muscular y la respiración

Actividades:

Técnica de discusión grupal: "Buscando soluciones a vivencias difíciles"

Juego de roles

Ejercicios de relajación muscular progresiva de Jacobson (Parte III).

Técnica de cierre: Juego de colores

Actividad extra-sesión

Orientaciones metodológicas:

Al estar el ajedrecista constantemente implicado en la búsqueda de soluciones ante la diversidad de variantes planteadas dadas por la riqueza de la actividad ajedrecística, se hace necesario en los entrenamientos situaciones problemáticas que impliquen al ajedrecista en un proceso de búsqueda de alternativas de solución asociadas a sus motivaciones. A nuestro criterio esto facilita el autocontrol, mediante la autoestimulación, en la identificación de las posibles alternativas de actuación, donde el individuo debe buscar mecanismos que le permitan valorar las consecuencias y evaluar los resultados. La autoestimulación constituye una forma de manifestación de la influencia social dentro de la personalidad (Vigotski, 1987).

En este sentido la identificación de las posibles alternativas de actuación resulta una condición necesaria para que la decisión sea efectiva, en tanto que el sujeto logra una imagen completa de las variantes de comportamiento que él tiene, dado por el nivel de información que posee.

Todo esto facilita la toma de decisiones que se ha de realizar en todo el proceso de orientación con el ajedrecista, se deben combinar las técnicas de solución de problemas a partir de lo reflexivo vivencial del sujeto, registrando a través de observaciones continuas.

Técnica: "Buscando soluciones a situaciones difíciles".

Objetivo: Desarrollar habilidades en la solución de problemas y la toma de decisiones.

Proceder metodológico: A través del diálogo estimular a los ajedrecistas a identificar:

¿Qué es una situación difícil?

¿Cómo actuamos ante situaciones difíciles?

¿Qué exigen de nosotros las situaciones difíciles?

¿Qué es lo más difícil a la hora de enfrentarlas?

Las respuestas a cada una de las preguntas se discutirán en dúos y posteriormente se presentan al grupo, determinando cómo no siempre la personalidad está preparada para enfrentar situaciones difíciles y cómo el sujeto puede entrenarse para enfrentarlas de la manera más adecuada.

Seguidamente se presenta una situación problemática común, identificada en la primera sesión cuando se dialogaba en la búsqueda de situaciones que provocaban vivencias desagradables y se les solicita que ofrezcan algunas soluciones a la misma.

Se divide al grupo en dos subgrupos y se les entrega unas tarjetas con las etapas de la técnica para que las ordenen a su modo de ver; se puede ofrecer niveles de ayuda ajustados a través de interrogantes.

A los cinco minutos se discute en el grupo el orden de las tarjetas y posteriormente el orientador explica las etapas de la técnica de solución de problemas. Se orienta a los equipos que tomando en consideración las etapas de la técnica de solución de problemas nuevamente reflexionen sobre el problema tratado con anterioridad y las apliquen en la solución del problema planteado. Al finalizar cada grupo presenta su análisis y se discute reflexivamente el proceso seguido y las soluciones buscadas.

Técnica: Juego de roles

Objetivo: entrenar en posiciones ajedrecísticas complejas mediante el juego de roles.

Proceder:

Un miembro del grupo modelará como profesor y aplicará un test pedagógico a los demás miembros que consiste en aplicar posiciones de diferente grado de complejidad que pueden presentarse en competencia y emanan de un proceso de toma de decisiones ante diferentes alternativas de solución y un tiempo determinado. Estas posiciones permiten, además de entrenar la concentración de la atención, el sentido del tiempo y la posición en el espacio; el conocimiento del otro (valoración) como el autoconocimiento para la futura competencia.

Para ello se distribuirán en parejas y el ajedrecista que actúa en rol de profesor orienta aplicar en la posición señalada los pasos para la solución del problema planteado; el tiempo máximo para solucionar las posiciones es de 10 segundos. Seguidamente el deportista en el rol de profesor propicia la reflexión y discusión de las posibles alternativas ante cada posición planteada primero en dúos y después en grupos de cuatro. Al terminar cada uno expresará las vivencias y dramatizará mediante el cuerpo el resultado del test aplicado.

En estas situaciones es vital la posición individualizada del sujeto ante situaciones difíciles que emanan de un proceso de adaptación, donde las variantes de cada uno bien fundamentadas resultan fundamentales en la creación de las zonas de desarrollo próximo.

Técnica:

Ejercicios de Relajación muscular progresiva de Jacobson (Parte III).

Objetivos:

Reducir el nivel de activación psicofisiológica mediante ejercicios de tensión-distensión.

Consolidar los logros obtenidos en el entrenamiento de relajación.

Se les explica a los ajedrecistas que mantenemos el mismo proceder, solo que esta tercera parte se centra en la relajación del pecho, estómago y vientre, brindando las instrucciones correspondientes a la parte III.

Técnica de cierre: juego de colores (según las orientaciones dadas en la sesión # 2).

- Se le informa, además, que deben traer para la próxima sesión el plegable # 1: ¿Cómo se manifiestan las emociones?

- Se le hace entrega a los participantes de la historieta "La casa de los 1000 espejos"

Actividad Extra-sesión:

Práctica sistemática de los ejercicios de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson (Parte III).

Aplicación de la técnica de solución de problemas a una situación problemática en el ajedrez y otra de la vida cotidiana con apoyo de la familia.

Socializar en el contexto familiar la historieta "La casa de los 1000 espejos"

Sesión 6

Objetivos:

- Analizar qué son las emociones y su influencia en el deporte.
- Identificar las emociones ajenas a partir de la observación de la expresión facial, la comunicación y el comportamiento del individuo.

Acciones:

- Sistematizar los conocimientos alcanzados en la sesión anterior.
- Valorar el papel de las emociones en el proceso de adaptación, la comunicación y para el desarrollo personal del deportista.
- Consolidar habilidades en la relajación muscular y la respiración.

Actividades:

Técnica de trabajo en grupo reflexivo-vivencial: "Una posición que vive en mí"

Ejercicios de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson (Parte IV)

Técnica de cierre

Orientación de la actividad extra-sesión

Materiales:

Papel y lápiz

Plegable # 1

Grabadora y casete con ejercicios de relajación y canción "Una emoción para recordar".

6 Tableros de ajedrez con piezas

Orientaciones metodológicas

Se comienza la sesión analizando qué es una emoción, para ello el orientador parte del plegable # 1 que la describe y enfatiza acerca de su importante papel en el proceso de adaptación y para la comunicación, distinguiendo características de las emociones positivas y negativas. El orientador estimula a los miembros para que reflexionen acerca de cada una de ellas y algunas vivencias de otros más cercanos partiendo de situaciones propias del entrenamiento deportivo, con el objetivo de reconocer lo perjudicial de las emociones negativas para la actuación del deportista, en tanto son inhibitoras de su comportamiento. Desde aquí se enfatiza en la importancia de su control para la regulación de la conducta y el importante papel de la personalidad en la autorregulación del comportamiento del ajedrecista mediado por su sentido de la vida, sus proyectos, sus metas, nivel de aspiraciones, el nivel de información entre otros aspectos de gran trascendencia que provocan la aparición de emociones y lo primario para lograr un autocontrol de ellas es conociéndolas.

En el plegable #1 entregado aparecen tres tipos de emociones descritas: la ansiedad, la frustración y la ira. Se dividirá el grupo en tres subgrupos donde cada uno trabajará una emoción, para ello describirán en una hoja las situaciones que comúnmente las generan y las vivencias que las caracterizan.

Al terminar cada equipo construirá una "posición que vive en mí" representando esa emoción y reflexionará sobre sus elementos distintivos.

Al terminar la técnica se pide a cada miembro del grupo que se incorpore a la "posición que vive en mí" que más se identifique con la emoción que hace algún tiempo está experimentando. Seguidamente cada uno representará las emociones que más se asocian al autocontrol emocional en la partida ajedrecística y explicará el porqué de su representación.

Al terminar el orientador interpretará los comentarios resumiendo los componentes del autocontrol emocional y sus beneficios para la actividad y la vida diaria.

Posteriormente el orientador solicita a un miembro del grupo que dé lectura a la historieta "La casa de los 1000 espejos" con el objetivo de corroborar la responsabilidad individual en la proyección de nuestras emociones y se explica que como todos los rostros del mundo son espejos porque el reflejo de nuestros gestos y acciones lo proyectamos ante los demás.

Con esta historieta proyectiva y una posición ajedrecística mostrada se estimula el reconocimiento y comprensión de las emociones de los otros a través de la observación y se debate acerca de reflexiones y vivencias de la historieta con la familia. El orientador al finalizar reflexiona sobre la necesidad de prestar mayor atención a las manifestaciones (tono de la voz, gestos, el rostro) que utilizamos para expresar nuestras emociones y las ajenas.

Técnica: Ejercicios de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson (Parte IV) combinándolo con la respiración.

Objetivos:

Reducir el nivel de activación psicofisiológica mediante ejercicios de tensión-distensión.

Consolidar los logros obtenidos en el entrenamiento de relajación.

Para el proceder metodológico se les explica a los ajedrecistas que mantenemos el mismo proceder, solo que esta cuarta parte se centra en la relajación de las caderas, muslos y pantorrillas, seguida de una relajación completa en todo el cuerpo. Se brindan las instrucciones correspondientes a la parte IV.

Técnica de cierre: "Una emoción para recordar"

Esta técnica es mediante una canción, donde la letra es entregada a cada miembro del grupo, propiciando que se identifiquen con ella y reflexionen sobre cómo se sintieron al escucharla, para lo cual pueden expresar con una frase. Se estimula a escuchar música agradable, melodías en la preparación ajedrecística y antes de las partidas como estímulo en dependencia de los gustos y preferencias.

Actividad extra-sesión

Práctica sistemática de los ejercicios de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson (Parte IV).

Socializar en el contexto familiar la canción: "Una emoción para recordar" con el objetivo de profundizar en los conocimientos adquiridos en la sesión y continuar sensibilizando a familiares y amigos más cercanos como agentes de cambio y de refuerzo de los logros de los ajedrecistas.

Sesión 7

Objetivo:

Valorar la influencia de nuestros juicios, ideas y pensamientos en nuestras emociones.

Acciones:

Realizar un balance de la sesión anterior

Identificar vivencias, pensamientos y comportamientos asociados a las emociones de ansiedad y frustración.

Consolidar habilidades en la relajación muscular y la respiración

Actividades:

Técnica de activación: "Me preocupa"

Ejercicios de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson (completa).

Técnica de cierre

Ejercicios de expresión corporal

Orientaciones metodológicas:

Se comienza la sesión explicando a los ajedrecistas la veracidad de que todo problema merece cierta preocupación, pero lo más importante es identificar y reflexionar acerca de lo que nos preocupa, unido a ellos conocer qué emociones nos generan estas preocupaciones, qué vamos a hacer para enfrentarlo y buscar alternativas de solución al problema. Para ello el orientador explica cómo el hombre a través de los procesos autorreflexivos no sólo logra comprender la determinación de su conducta, sino que de hecho se prepara y entrena para la regulación de su propio comportamiento en el futuro, con ello resalta la necesidad de reflexión en cada uno de nuestros actos.

La actividad psíquica, en términos de pensamientos, fantasías, emociones y expectativas, muy relacionada con las vivencias de éxito y fracaso, actúa predisponiendo al sujeto en la adopción de una determinada forma de conducta ante un problema o situación que ha estado esperando. Todo ese rumiar interior y anticipado llega a constituirse en un verdadero autoentrenamiento para la acción, que puede resultar favorable o no, en dependencia de la dirección que tienda a imprimirle a la conducta cuando llega a hacerse realidad las circunstancias antes previstas.

Se le enfatiza cómo en el deporte de un modo gradual, y apenas perceptible por el propio individuo, esta dinámica intrapsicológica se va incorporando autovalorativamente a su personalidad, y llegado el momento decisivo, hace que el sujeto valore en términos resolutivos sus posibilidades y la capacidad para vencer la situación, a través de la actividad autorreflexiva del sujeto. La autorregulación del comportamiento del deportista es, sin dudas, algo inherente a la personalidad, y siempre que se produzca en el nivel consciente la unidad de los datos de la experiencia deportiva y la orientación creativa en lo nuevo de la situación deportiva, van a existir en el individuo condiciones psicológicas para la autoestimulación, que pueden ser a partir de los automandatos. Los mismos forman parte integrante de la representación (en el componente lógico-verbal), se reactivan cada vez que recordamos la acción o que la llevamos a la práctica; las auto-órdenes poseen dentro del modelo interno una responsabilidad reguladora por excelencia (Sainz de la Torre, 1986).

Este preámbulo nos da la medida de cómo la calidad de los procesos autorreflexivos en el sujeto actúan sobre su comportamiento, autorregulándolo y llevándolo hacia nuevas formas de comportamiento hasta que estos se convierten en estímulos de sí mismo.

A partir de aquí se explica a los ajedrecistas las disímiles preocupaciones por las que atravesamos en determinados momentos de la vida, de hecho, actualmente somos capaces de recordar las más significativas aunque haya pasado mucho tiempo, por lo que asociada a estas preocupaciones la ansiedad, la frustración y la respuesta de ira son las más frecuentes.

Técnica de activación: "Me preocupa"

Objetivo: Identificar vivencias asociadas a preocupaciones.

Proceder: Se les pide a los miembros del grupo que se dividan en parejas y comenten acerca de sus mayores preocupaciones a través de la frase: "Me preocupa", respondiendo a tres preguntas que se formularán a través de la conversación heurística: ¿Qué me tiene tan preocupado?; ¿Por qué me preocupa tanto esta situación?; ¿Cómo me hace sentir esa preocupación?

Pasados 15 minutos se invita a los dúos a socializar la experiencia en el grupo, mientras uno irá recogiendo las principales fuentes de preocupación, las emociones y vivencias que los mismos generan, así como las ideas, juicios y pensamientos asociados a ellas. Seguidamente se incorpora una situación ajedrecística que incentiva al riesgo pero para ello es necesario que haya una valoración de la situación, así como de las particularidades y el estado del otro.

De esta manera se enfatiza en cómo la forma en que pensamos y las actitudes que asumimos ante los eventos que nos suceden pueden convertirse en fuentes de bienestar y/o malestar apareciendo molestias que vivenciamos tanto desde el punto de vista psicológico como fisiológico. Esta situación estimula al sacrificio tan importante en el ajedrez y la vida, así como a la percepción y análisis de la situación.

Se invita a estimular el comportamiento a través de los automandatos internos con frases como "yo sí puedo"; "me siento mejor"; "mi preparación me lo permite"; "mi nivel de aspiraciones es adecuado a mis posibilidades"; "no tengo por qué preocuparme"; se incentiva en la dinámica de ir sustituyendo pensamientos negativos por otros que tiendan a vigorizar al ajedrecista en situaciones de orden difícil y a practicar los ejercicios de respiración.

Técnica: Ejercicios de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson completa, combinándolos con la respiración.

Objetivos:

Reducir el nivel de activación psicofisiológica mediante ejercicios de tensión-distensión.

Para el proceder metodológico se les explica a los ajedrecistas que para consolidar el entrenamiento en relajación se hará la relajación completa en todo el cuerpo.

Técnica de cierre:

Para evaluar la sesión cada ajedrecista completará la frase: "la sesión me demostró" y con las reflexiones abordadas se resumen los temas abordados en la misma.

Actividad extra-sesión:

Para finalizar se invita a socializar la experiencia en el hogar, haciendo su lista de preocupaciones y reflexionando sobre cómo sus pensamientos y la disposición de asumirlo y enfrentarlo influyen en las respuestas emocionales, a partir de aquí se enfatiza en corregir los pensamientos negativos a través de los automandatos.

Práctica sistemática de los ejercicios de Relajación Progresiva de Jacobson

Sesión 8

Objetivo: Valorar la influencia de nuestros juicios, ideas y pensamientos en nuestras emociones.

Acciones:

Realizar un balance de la sesión anterior

Identificación de vivencias, pensamientos y comportamientos asociados a las emociones de ira

Consolidar habilidades en la relajación muscular y la respiración

Actividades:

Técnica: "Lluvia de ideas sobre la ira"

Técnica de activación: Visualización de la situación "Cuando terminé de jugar" combinado con la expresión corporal.

Ejercicios de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson completa combinándolo con la respiración.

Técnica de cierre (reflexivo vivencial): "Como el papel arrugado"

Materiales:

Pizarrón o pancarta en blanco

Material "Como el papel arrugado"

Papel y lápiz

Orientaciones metodológicas:

Al igual que en la sesión anterior se enfatiza en la importancia de las emociones en el proceso de adaptación para la comunicación y para el bienestar del deportista. Se describen las vivencias que generan la aparición de las emociones en el deporte y la disposición con que es capaz de enfrentarlas. Se introduce el tema de la emoción de ira, a través de la técnica de "Lluvia de ideas".

Técnica: "Lluvia de ideas"

Objetivo: Identificar situaciones en el ajedrez y la vida que generan esta emoción y reflexionar acerca de las respuestas y consecuencias de la ira mediante vivencias experimentadas.

Se recogen en un pizarrón o pancarta en blanco los juicios de cada uno acerca de esta emoción y su repercusión tanto para el deporte como para la vida cotidiana. Se recogen además situaciones ajedrecísticas que generalmente producen esta emoción y las vivencias desagradables asociadas a ella.

Las vivencias son socializadas mediante las situaciones polémicas descritas por cada uno de los miembros del grupo y se concluye con la generalización de que usualmente ante situaciones de este tipo las personas tienden a reaccionar con respuestas y conductas agresivas ante el estímulo, se reflexiona acerca de la importancia de establecer en cada uno de nuestros comportamientos un equilibrio entre nuestras aspiraciones y las posibilidades reales de alcanzarlas y además que debe existir una correspondencia entre lo que se quiere lograr y lo logrado mediante una conducta asertiva. El orientador insiste en la relación que se da entre las emociones de ansiedad, frustración e ira y cómo estas últimas tienen móviles similares en su aparición.

Seguidamente se activa al grupo a través de una situación que apareció al inicio de la sesión con la lluvia de ideas.

Técnica de activación: visualización de una situación "Cuando terminé de jugar".

Objetivo: Contribuir a la concientización de la activación mediante vivencias reales.

Proceder: se presenta la situación al grupo y se reparte papel y lápiz donde cada uno describirá lo sucedido al terminar la partida.

Seguidamente se socializarán las repuestas delimitando cuál es el comportamiento a resolver y el que se va a potenciar; se realizará posteriormente un análisis de la influencia negativa que tiene esta emoción para el otro y consigo mismo. Nuevamente se enfatiza en la importancia de ensayar frases, palabras e ideas que resulten adecuadas para mantener un buen nivel de activación que facilitará una concentración adecuada y los llevará a exteriorizar los automandatos que en condiciones de exigencias mayores autoestimularán el comportamiento.

Al terminar se orienta que reflejen con el cuerpo como se sintieron al terminar la partida.

Técnica: Ejercicios de Relajación Muscular Progresiva de Jacobson completa combinándolo con la respiración.

Objetivo: Reducir el nivel de activación psicofisiológica mediante ejercicios de tensión-distensión.

Para el proceder metodológico se les explica a los ajedrecistas que para consolidar el entrenamiento en relajación se hará la relajación completa en todo el cuerpo.

Técnica de cierre vivencial: "Como el papel arrugado"

Objetivo:

Reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas agresivas ante situaciones que generan la emoción de ira.

Proceder:

Se lee la historieta y se debate reflexivamente el mensaje que se quiere transmitir. Se estimula a partir de la experiencia de la técnica anterior y la vivencia de malestar que pudo ocasionarle al contrario al levantarse bruscamente y no darle la mano, demostrando también que no todas las situaciones tienen la misma repercusión para el otro en cuanto a la respuesta de ira presente, en unos casos se rompe el papel, otro fue duro y solo lo estrujó, otro pudo cortarlo y alguno hasta lo perdió. Se demuestra cómo este tipo de conductas quedan grabadas y se estimula hacia la reflexión y la comprensión antes de actuar y hablar; podemos manifestarnos molestos, con ira, pero de una manera asertiva y no agresiva que deje huellas que serán imborrables.

Actividad extra-sesión:

Socializar la historieta "como el papel arrugado" en el hogar y reflexionar sobre sus consecuencias para el otro y consigo mismo.

Práctica sistemática de la Relajación Muscular Progresiva de Jacobson combinándola con la respiración.

Sesión 9

Objetivo: Contribuir al desarrollo de habilidades en la comunicación asertiva para un afrontamiento emocional adecuado.

Acciones:

Realizar un balance de la sesión anterior

Identificar estilos asertivos, agresivos y pasivos en vivencias y comportamientos interactivos.

Estimular la expresión emocional

Consolidar habilidades en la relajación muscular y la respiración

Actividades:

Técnica: "Expresando emociones"

Técnica de comunicación asertiva

Técnica de relajación en pareja "manos sobre hombros"

Técnica de cierre

Actividad extra-sesión

Materiales:

Tarjetas con situaciones "Expresando emociones"

Grabadora y casete con música instrumental y ejercicios de relajación muscular

Orientaciones metodológicas:

La sesión anterior sirvió de preámbulo a esta, al identificar algunas expresiones de la ira con conductas agresivas, para ello el orientador comienza la sesión brindando una panorámica acerca de la asertividad y su importancia para la vida y el deporte.

Técnica "Expresando emociones"

Objetivo: Estimular en los ajedrecistas la capacidad de expresar y recibir emociones positivas y negativas

Proceder: se dividen en parejas y se le entrega un material que contienen diversas situaciones interpersonales con un contenido emocional positivo y negativo. Las parejas deben representar la situación como si la estuvieran vivenciando y seguidamente en el grupo se discuten las respuestas emocionales unidas a las vivencias que generó cada situación.

Seguidamente se debaten las soluciones a las situaciones mediante las expresiones que en el orden emocional las provocaron y se enfatiza en la importancia de la expresión emocional distinguiendo la existencia de un polo represivo y otro expresivo.

En cada representación se debe estimular la expresión emocional y para ello se retoman algunas representaciones en las que se presentaron dificultades en la expresividad y se ensayan nuevas formas de expresión emocional, se debate sobre este propósito a través de reflexiones y comportamientos.

Técnica de activación: Visualización "para una comunicación asertiva"

Objetivo: Reducir el estrés y el impacto emocional adverso, enseñando a defender los legítimos derechos sin agredir ni ser agredido.

Proceder:

El orientador explica cómo la forma de interactuar con los demás puede convertirse en una fuente considerable de estrés en la vida, para ello introduce el tema de la asertividad en la expresión emocional y para su afrontamiento a las diversas situaciones que se presentan en la competición y en la vida. Aborda los estilos básicos posibles en el comportamiento interpersonal y valora a la conducta asertiva como una conducta intermedia entre la conducta agresiva y la pasiva como estilos. Para ello se le presenta al grupo algunos ejemplos identificando las características de cada estilo y se señala cómo la conducta asertiva incluye un plan de actuación y la posibilidad de negociar de mutuo acuerdo con la solución de la situación.

Esto es activado a través de la visualización de tres situaciones "técnica de expresión asertiva", donde se divide al grupo en parejas y se le entrega una situación a cada subgrupo para que emita tres posibles respuestas donde se aprecie el estilo agresivo, pasivo y el asertivo; esta debe ser representada (verbal, facial, postural) por cada miembro de las parejas generándose una reflexión a nivel grupal.

Técnica de cierre: "manos sobre hombros"

Se culmina la sesión con una técnica de relajación en pareja. Se utiliza aquí la técnica de "manos sobre hombros", con una música instrumental de fondo.

Objetivo: Reducir el nivel de activación psicofisiológica mediante ejercicios de apoyo al otro.

Esta técnica además de relajar, le permite a los sujetos conocer modalidades para aliviar al otro, que puede ser un compañero, familiar o pareja.

Materiales:

Actividad extra-sesión:

Práctica de la relajación en parejas

Práctica sistemática de los ejercicios de relajación progresiva.

Sesión 10

Objetivo: Propiciar la reflexión de los ajedrecistas acerca de las metas para el desarrollo personal

Acciones:

Sistematizar los conocimientos alcanzados en la sesión anterior

Establecimiento de metas individuales y grupales de perfeccionamiento táctico-estratégico y personal.

Consolidación de habilidades en la relajación muscular y la respiración

Actividades:

Técnica: "Mis propósitos"

Técnica vivencial: "Equipo en la selva"

Técnica de cierre: juego recreativo con pelotas

Participan: ajedrecistas y comisión técnica

Materiales:

Pelotas de tenis de campo

Orientaciones metodológicas:

Se orienta a los participantes a expresar con una palabra lo que más le gustó de lo que sucedió en la sesión anterior y se hace una ronda.

Seguidamente el orientador parte de los resultados manifiestos en la triada motivacional, realizada antes de la implementación del programa.

Técnica: "Mis propósitos"

Objetivo: entrenar a los ajedrecistas en identificar la estrategia personal para el planteamiento de metas.

Proceder: se le pide a los ajedrecistas determinar, en relación con el ajedrez ¿cuál es su principal propósito en el día de hoy?

Se hace una ronda de respuestas individuales y se establece un diálogo sobre el planeamiento de metas, sus características (duración, complejidad, etc.). Posteriormente se orienta a los participantes responder el siguiente protocolo sobre sus metas a corto plazo.

Los objetivos más inmediatos que me propongo _____

Con respecto a uno de los objetivos que me he propuesto:

- a) Lo que realmente me impulsa a plantearlo es: _____
- b) Para lograrlo he planificado hacer: _____
- c) Espero como resultados: _____
- d) Se me pueden presentar en el camino obstáculos y dificultades tales como: _____
- e) Posibilidades para lograrlo tengo: _____
- f) Si logro realizarlo: _____

Seguidamente se divide en dos subgrupos y se analizan las estrategias personales para el planteamiento de metas, para ello se trazan las interrogantes siguientes:

¿Qué son las metas?

¿Por qué nos planteamos metas?

¿Qué es lo que impulsa hacerlo?

¿Qué aspectos personales y sociales valoramos cuando nos planteamos una meta?

¿Resulta posible o no planificar la vida?

¿Nos comprometemos igualmente con cada una de nuestras metas?

¿Qué metas asumimos con mayores compromisos?

¿Qué factores determinan nuestra vida cuando no somos capaces de proyectarla?

Posteriormente se incentiva la discusión de las metas del equipo, se enfatiza en esta necesidad para su eficiente actuación en las Olimpiadas, donde ya la meta es el resultado por equipo para el país y no individual como estaban acostumbrados.

Técnica vivencial: "Equipo en la selva"

Objetivo: Incentivar la reflexión de la unidad del equipo para el logro de las metas colectivas.

Técnica de cierre: Juego recreativo con pelotas

Objetivo: contribuir al desarrollo de capacidades que permitan la oxigenación y las relaciones interpersonales entre los miembros del equipo a través de los masajes corporales.

Se orienta la realización de un juego recreativo con pelotas donde se respire un clima de confianza y seguridad, se dividen en dúos y se les orienta utilizar la pelota como medio de masaje al otro por diferentes partes de la espalda y los brazos, transmitiendo relajación y bienestar.

Al terminar se orienta la realización de los ejercicios de relajación.

Actividad extra-sesión:

Familiarizar la historieta "Equipo en la selva" con el objetivo de apovechar las cualidades y los puntos fuertes de los demás y enfocarlos a logros extraordinarios como equipo.

Sesión 11

Objetivo:

Reforzar la necesidad de continuar aplicando las técnicas de autocontrol emocional en futuras situaciones.

Valorar en conjunto la importancia práctica del trabajo realizado desde una concepción integradora y humanista

Acciones:

Sistematizar lo aprendido en sesiones anteriores

Actividades:

Técnica vivencial: "Salimos para las Olimpiadas"

Técnica de visualización "la 3ra Ronda"

Aplicación de la técnica PNI

Técnica de cierre y evaluación: Discusión grupal: "Balance de cierre "

Materiales:

Hoja en blanco y lápiz

Técnica reflexivo-vivencial: "Salimos para las Olimpiadas"

Objetivo:

Reflexionar sobre el valor de la experiencia significando aquellos recursos, técnicas o vivencias que le resultaron más enriquecedores.

Proceder:

El orientador le plantea al grupo que como ellos conocen salen al otro día para las Olimpiadas, cita de suma importancia para ellos y el país y deben preparar el equipaje. Se les indica que en una hoja de papel deben escribir los recursos, técnicas o vivencias compartidas durante las sesiones que echarían en su maletín para garantizar su bienestar en la competencia. Seguidamente se les pregunta:

¿Qué llevan en su maleta?

¿Qué no llevarían?

Y posteriormente se debaten en el grupo las experiencias, enfatizando en qué consiste para cada uno de ellos el autocontrol emocional.

Seguidamente se les pide que visualicen la situación "la 6ta Ronda"

Objetivo:

Identificar los tableros que competirán en la 5ta ronda de las olimpiadas

Se somete al equipo a un juicio de valor donde cada miembro teniendo en cuenta la situación de los tableros en la 4ta y 5ta rondas visualizará que el 3er y 4to tableros están presentando dificultades no esperadas y la competencia está reñida. ¿Quién ocupará el 3er tablero?

¿Mantendremos al jugador en el 2do tablero?

¿Los problemas que se le han presentado han sido de rendimiento?

¿Estará el jugador del 3er tablero aspirando a medallas y por eso se manifestó tan presionado en la 5ta partida?

Posteriormente se debaten en el grupo las respuestas a través de reflexiones individuales y se valora si mantienen al 3er y 4to tableros. Se solicita que los jugadores dramatizen la situación vivencialmente.

Estas actividades preparan al equipo para la futura competencia y permiten describir situaciones reales por las que atraviesa el ajedrecista en actuaciones por equipo, donde su actuación individual puede ser significativa para él y no para los resultados por equipo.

Técnica de Positivo, Negativo e Interesante:

Se entrega a los participantes una hoja de papel donde cada uno valorará de forma anónima la experiencia resaltando en ella lo positivo, negativo e interesante. Luego de recogerlas se comentan en el grupo las ideas expresadas

Al culminar el balance de las ideas expresadas se agradece a los ajedrecistas y profesores por su paciencia y dedicación con el programa y se les felicita por los logros alcanzados, se les reafirma la necesidad de continuar incorporando los recursos y técnicas aprendidas sistemáticamente, se les entrega un material de Reflexiones para la vida, que recoge una serie de historietas de la vida, muy perceptibles de aplicar ante situaciones de éxito y fracaso. El orientador deja abierta la posibilidad de nuevos encuentros, si fuese necesario, tanto individuales como colectivos.

Anexo 21

Criterios emitidos sobre el programa por los 10 expertos

Parámetros	Muy Aceptable	Bastante aceptable
El programa responde a las necesidades de los ajedrecistas de alto rendimiento	10	0
El programa explica de manera satisfactoria el proceso de influencias para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.	9	1
El programa tiene posibilidades reales de ser aplicado a los ajedrecistas de alto rendimiento.	10	0
Su concepción responde al desarrollo de los componentes definidos para estimular el autocontrol emocional contribuyendo a la autoestimulación del ajedrecista para provocar el cambio.	8	2
Son pertinentes las orientaciones metodológicas para estimular el autocontrol emocional en ajedrecistas de alto rendimiento.	10	0
La propuesta es novedosa y de gran significación en el proceso pedagógico del entrenamiento deportivo	10	0
Es flexible en su instrumentación, brinda una concepción integral, que puede generalizarse según las necesidades detectadas.	10	0

Anexo 22

TABLA 1. Resultados de los indicadores en la entrevista semiestructurada

Indicadores	cantidad	%
Presencia de estrés cotidiano	22	95%
Predominio del empleo del afrontamiento centrado en el problema	18	78%
Predominio del empleo del afrontamiento centrado en la emoción	5	22%
Predominio de vivencias positivas	10	43%
Predominio de vivencias negativas	13	56%
Expresión abierta de afectos y emociones	9	39%
Represión de la respuesta emocional	17	74%
Percepción de control de su estado emocional	18	78%

Fuente: entrevista semi- estructurada

Anexo 23
Resultados de los Inventarios y Test del Grupo Experimental

Tabla 1. Comportamiento de la Ansiedad Estado- Rasgo (Antes)

Sujetos	Inventario IDARE					
	IDARE-Estado			IDARE-Rasgo		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
1-JLM		2			2	
2-JDH		2			2	
3-AHP			3		2	
4-JRE		2			2	
5-IMP		2			2	
6-BRP		2				3
7-ARH		2			2	
8-JDP		2			2	
9-RRE		2			2	
10-DLP			3			3
11-CJC		2			2	
12-BRJ			3		2	
13-MMP			3		2	
TOTAL	-	9	4	-	11	2

Tabla 2. Resultados de las sub-escalas de Ansiedad Rasgo y Situaciones de Ansiedad - ISRA-B (Antes)

Sujetos	Sub-escalas de Ansiedad Rasgo				Sub-escala de Situaciones de Ansiedad			
	Cognitivo	Fisiológico	Motor	Rasgo Total	Situaciones de Evaluación	Situaciones Interpersonales	Situaciones Fóbicas	Situaciones Cotidianas
1-JLM	1	1	1	1	3	2	1	2
2-JDH	2	1	1	1	2	2	1	2
3-AHP	1	2	1	1	2	2	3	2
4-JRE	1	2	1	1	3	2	1	1
5-IMP	2	2	2	2	1	2	1	2
6-BRP	3	2	2	2	3	2	2	4
7-ARH	2	1	2	1	2	2	3	1
8-JDP	1	1	2	1	2	2	1	2
9-RRE	2	2	2	2	2	2	1	2
10-DLP	2	2	2	2	3	3	3	3
11-CJC	1	1	2	1	1	1	1	1
12-BRJ	1	1	2	1	1	1	2	2
13-MMP	1	1	1	1	1	1	1	1

Escala:

- 1- Ausencia
- 2- Moderada
- 3- Severa
- 4- Extrema

Tabla3. Resultados de las sub-escalas de expresión y control de la ira -STAXI-2 (Antes)

Sujetos	Estado	Rasgo	Expresión externa de ira	Expresión interna de ira	Control externo de ira	Control interno de ira	Índice de expresión de ira
1-JLM	2	1	2	1	2	2	2
2-JDH	1	1	2	1	2	2	2
3-AHP	1	1	2	2	2	2	2
4-JRE	1	1	2	1	2	1	1
5-IMP	1	1	2	1	2	2	2
6-BRP	1	1	2	2	2	2	2
7-ARH	1	1	2	1	2	2	2
8-JDP	1	1	2	1	2	2	2
9-RRE	1	1	2	1	2	2	2
10-DLP	2	1	2	2	2	2	2
11-CJC	2	1	2	1	2	2	2
12-BRJ	1	1	2	2	2	2	2
13-MMP	1	2	2	2	2	1	2

Escala:

- 1- Normal
- 2- Alto

Resultados de las sub-escalas de expresión y control de la ira -STAXI-2 (Después)

Sujetos	Estado	Rasgo	Expresión externa de ira	Expresión interna de ira	Control externo de ira	Control interno de ira	Índice de expresión de ira
1-JLM	1	1	2	1	2	2	2
2-JDH	1	1	1	1	1	1	1
3-AHP	1	1	2	1	2	2	2
4-JRE	1	1	2	1	2	1	1
5-IMP	1	1	2	1	1	1	1
6-BRP	1	1	2	2	2	2	2
7-ARH	1	1	2	1	1	1	1
8-JDP	1	1	1	1	1	1	1
9-RRE	1	1	1	1	1	2	1
10-DLP	1	1	2	1	2	2	2
11-CJC	1	1	2	1	2	1	1
12-BRJ	1	1	1	1	1	2	1
13-MMP	1	2	2	1	2	1	2

Escala:

- 1- Normal
- 2- Alto

Anexo 25

Resultados del grupo experimental según los inventarios y test aplicados a los ajedrecistas (Después)

Tabla 1. Comportamiento de la Ansiedad Estado- Rasgo

IDARE	CATEGORÍA					
	Baja		Media		Alta	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
IDARE-Estado	7	53.8	6	46.2	0	0.0
IDARE-Rasgo	5	38.4	8	61.5	0	0.0

Fuente: *Inventario de Ansiedad IDARE*

Tabla 2. Resultados de las sub-escalas de Ansiedad Rasgo y Situaciones de Ansiedad

ISRA-B		CATEGORÍA							
		Ausencia		Moderada		Severa		Extrema	
		Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Sub-escalas de Ansiedad Rasgo	Cognitivo	13	100	5	38.5	1	7.7		
	Fisiológico	11	84.6	2	15.4				
	Motor	10	76.9	3	23.1				
	Rasgo Total	12	92.3	1	7.7				
Sub-escala de Situaciones de Ansiedad	Situaciones de Evaluación	10	76.9	3	23.1				
	Situaciones Interpersonales	6	46.2	7	53.8				
	Situaciones Fóbicas	11	84.6	2	15.4				
	Situaciones Cotidianas	10	76.9	2	15.4	1	7.7		

Fuente: *Inventario ISRA-B*

Tabla 3. Resultados de las sub-escalas de expresión y control de la ira

STAXI-2	Categoría			
	Normal		Alto	
	Cantidad	%	Cantidad	%
Estado	13	100.0	0	0.0
Rasgo	12	92.3	1	7.7
Expresión externa de ira	4	30.8	9	69.2
Expresión interna de ira	12	92.3	1	38.5
Control externo de ira	6	46.2	7	53.8
Control interno de ira	7	53.8	6	46.2
Índice de expresión de ira	8	61.5	5	38.5

Fuente: *inventario STAXI-2*

Anexo 26

COMPARACIÓN ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA
(RESULTADOS DE LA PRUEBA DE RANGOS SEÑALADOS DE WILCOXON)

N=13 $\alpha_0 = 0.05$

Prueba	Cambian favorablemente	Sin cambios	Significación de los cambios
IDARE-Estado	10	3	0.002**
IDARE-Rasgo	7	6	0.008 * *
ISRA-Cognitivo	6	7	0.0200*
ISRA-Fisiológico	5	7	0.102 -
ISRA-Motora	5	8	0.0250*
ISRA-Total	3	10	0.0830 -
ISRA- Situaciones de Evaluación	9	4	0.004**
ISRA-Situaciones Interpersonales	4	9	0.0460 *
ISRA-Situaciones Fóbicas	4	9	0.0630 -
ISRA-Situaciones Cotidianas	7	6	0.0110 *
STAXI-Estado	3	10	0.0830 -
STAXI-Rasgo	0	13	1.000 -
Expresión externa de ira	4	9	0.0460 *
Expresión interna de ira	4	9	0.0460 *
Control externo de ira	6	7	0.0140 *
Control interno de ira	5	8	0.0250 *
Índice de expresión de ira	7	6	0.0080 **

Leyenda:

** Cambios muy significativos

* Cambios significativos

- Cambios no significativos

COMPARACIÓN ANTES Y DESPUÉS DE APLICAR EL PROGRAMA

(RESULTADOS DE LA PRUEBA DE MC NEMAR)

N=13 $\alpha_0 = 0.05$

ACTITUD ANTE EL FRACASO

ANTES	DESPUÉS	
	ADECUADA	INADECUADA
ADECUADA	7	0
INADECUADA	4	2
TOTAL	11	2

$\alpha = 0.046$ *

AUTOVALORACIÓN

ANTES	DESPUÉS	
	ADECUADA	INADECUADA
ADECUADA	8	0
INADECUADA	5	0
TOTAL	13	0

$\alpha = 0.025$ *

ANEXO 27

Presentación del caso

JDH, aprende los movimientos básicos del ajedrez a la edad de 4 años por inclinación de su papá y su tío. A los 6 años es captado para la Academia por su talento; tiene una experiencia ajedrecística de 14 años vinculado al alto rendimiento, en estos momentos, 22 años de edad, alcanzó hace 4 años el título de Gran Maestro Internacional otorgado por la FIDE. Ha participado en innumerables competencias nacionales e internacionales. Ha sido campeón nacional escolar, juvenil y tercer lugar de mayores en Cuba, en la arena internacional ganador de torneos importantes, integrante del equipo olímpico cubano que intervino en la Olimpiada Mundial celebrada en Calviá, España, el cual obtiene la mejor actuación de Cuba de todos los tiempos al ubicarse en la 7ma posición del mundo, actualmente integra el equipo.

Para comenzar el estudio del caso se recoge su disposición para participar en la investigación.

Aplicación de Instrumentos:

- Mediante la aplicación del test de IDARE se comprobó una ansiedad media como estado y como rasgo.
- El ISRA-B corroboró predominio de ansiedad media tanto en la sub-escala cognitiva como en las sub-escalas de situaciones de evaluación, interpersonales y de la vida cotidiana.
- Con la aplicación del STAXI-2 se apreció que no existen dificultades en las escalas rasgo y estado de la ira, mientras que en las sub-escalas del Índice de Expresión de la Ira, encontramos un índice alto en la expresión externa y en el control externo e interno de la ira.
- En la aplicación en la variante del tablero de clavos para analizar la frustración JDH mostró adecuada correspondencia entre el nivel de pretensiones y de logros, eligiendo tareas de acuerdo con sus posibilidades reales, aunque mostró una reacción afectiva inadecuada ante el fracaso con reacciones asociadas a la inconformidad ante los resultados, exigiéndose constantemente y retrocediendo a tareas de menor complejidad, lo que provocó manifestaciones de ansiedad e ira: alteraciones en la respiración, movimientos continuos con la cabeza y sudoración de las manos.

• *Aplicación de la Triada motivacional:*

Este ajedrecista presenta una dinámica motivacional relacionada esencialmente con el rendimiento ajedrecístico, lo cual es importante por ser la meta hacia la que se dirigen los esfuerzos en el alto rendimiento deportivo. También se integran con fuerza motivaciones relacionadas con el bienestar familiar y económico. Teniendo en cuenta el análisis del tipo de necesidades que predominan en su jerarquía motivacional, observemos que en la combinación de las necesidades materiales y espirituales, estas últimas tiene una mayor expresión en la dinámica de su comportamiento, lo cual nos hace pensar en una personalidad orientada hacia niveles superiores de desarrollo que se proyectan con dimensión futura. Los contenidos motivacionales mencionados se expresan en la posición superior de esta jerarquía y además se integran en los otros niveles también, lo cual inferimos como expresión de tendencias

orientadoras de su personalidad hacia el desarrollo ajedrecístico como profesión y la esfera familiar, conformando lo significativo en él como sentido de vida.

Como expresiones de la autovaloración llama la atención la agudeza valorativa de sus representaciones en diferentes áreas, pero todas giran alrededor del ajedrez, por ejemplo:

Me preocupa sentirme emocionalmente bien porque es algo que pocas veces he logrado y el sentirme bien mejoraría mi ajedrez....; Aspiro a llegar a 2600 de Elo. En el equipo es necesaria la comunicación y la ayuda entre todos y eso es una de nuestras fortalezas, aunque casi siempre somos rivales entre nosotros mismos, por lo general, la olimpiada es un ejemplo de competición por equipo....

Muy integrados a las formaciones motivacionales complejas analizadas, encontramos expresiones del ideal asociadas también al ajedrez y cuyos contenidos se identifican con aspiraciones a elevar el Elo, por lo que este ideal se presenta por el empeño y dedicación con que se entregan a la práctica del ajedrez y por el significado que este tiene como profesión para su vida, por lo que podemos inferir su papel regulador en su comportamiento, al cual se integran también las características de la autovaloración ya analizadas.

En cuanto a las relaciones con los miembros del equipo enfatiza en la rivalidad, pues de modo general actúan individualmente, aspecto positivo por la propia naturaleza del ajedrez como deporte individual. Coincidiendo con Rudik (1988) esta emoción desempeña el papel de motivo directo que incita a la lucha durante las competencias y a la resolución de la tarea planteada. También nos hace inferir en la posibilidad de recibir influencia del grupo y en él como potenciador dentro de este.

Como hemos observado la autorrepresentación está muy matizada con ese contenido motivacional que tiene el ajedrez para JDH, muy vinculado también a su situación social del desarrollo y con ese nivel de autoconciencia liberadora que le permite la eficacia y persistencia en el alcance de objetivos, imposibilitándole la separación afectivo-cognitiva (Febles, 2001)

Sobre la entrevista al ajedrecista:

Al explorar su estado emocional actual mediante la entrevista, en lo relacionado con vivencias emocionales negativas se destacan aspectos relacionados con la ansiedad:

"siempre estamos bajo presión, hay partidas y contrarios difíciles"; "la excitación me quita el sueño, trato de reducirla"; "en ocasiones siento una picazón en el cuerpo cuando estoy en el juego, cuando pasa la competencia se me quita, también me da por pararme a menudo en la partida, quisiera no hacerlo pero es imposible"; "otras veces me sudan las manos, aunque no siempre".

Con estas expresiones se aprecian signos de ansiedad manifiestos y sentidos, corroborados con lo encontrado en los inventarios antes explorados, además de ello se observa cierta intranquilidad ante la evaluación, aspecto encontrado en la sub-escala situaciones de evaluación del ISRA-B y en ocasiones tendencia a limpiarse las manos en el pantalón, signo fisiológico manifiesto de la ansiedad .

Al indagar en las vivencias positivas reconoce emociones como satisfacción, orgullo ante los éxitos en el ajedrez y con la familia.

Las manifestaciones no verbales y extraverbales observadas corroboran estos análisis:

- En ocasiones movimientos estereotipados de pies, observa y se limpia las manos en el pantalón.
- Mantiene contacto visual mientras habla y no vacila al responder las preguntas.

Se manifiesta una tendencia a identificar las situaciones generadoras de displacer por lo que significa como ajedrecista, a pesar de que hay un nivel medio de clarificación y elaboración de los significados personales. Por lo que inferimos puede estar relacionado con la tendencia a responder indiferenciadamente con respuestas ansiosas y ha sido descrito al definir la ansiedad-rasgo (Spielberger, 1991). Por otra parte consideramos que estamos en presencia de un sujeto con un alto nivel competitivo que constantemente se enfrenta a rivales muy fuertes, aspectos asociados a la ansiedad competitiva (Rost, M. y shermer, F., 1989; González, 2004 y García, F. 2004) y a un modo habitual de reaccionar frente a los acontecimientos de la vida, aprendido y reforzado en el entrenamiento deportivo.

Se constató un predominio de estilo represivo, con una tendencia a suprimir las emociones de manera verbal, fundamentalmente en relación con la ira, así plantea:

Hay muchas cosas que me molestan y eso me crea problemas internos con el entrenamiento pero para qué las voy a decir, imagínate si yo siempre le digo a la comisión lo que me molesta, en ocasiones me enfado y eso repercute en mí, quisiera no pensar en eso, pero viene una y otra vez que me dan deseos de ir para allá y ya sabes....

Con estas verbalizaciones se aprecian índices de expresión interna de la ira que pueden asociarse a un estado de displacer frustrante provocado por decisiones no discutidas o manejos inadecuados.

Al indagar sobre los aspectos que más le preocupan nos llama la atención lo referido a la expresión siguiente:

No sé por qué, pero mis estadísticas indican que la primera partida siempre la pierdo, no importa si voy con blancas o negras.
Me preparé para ganar o al menos hacer tablas, soy bueno en ese final, pero la perdí y no quiero hablar con nadie, me siento mal.

Como hemos observado se aprecia una predisposición manifiesta y sentida que está repercutiendo en su actuación. Además, se constata un control rígido de la respuesta emocional, que se manifiesta en una tendencia a evitar con mecanismos defensivos las vivencias de la ira y una expresión de displacer frustrante.

Al indagar sobre la familia se aprecia una fuerte influencia sobre el ajedrecista:

A veces pierdo y sé que mi familia está de luto también"; "mi papá creo que juega en el mismo momento que juego yo,...a veces no entienden que puedo perder,... constantemente me preguntan qué me pasa y a veces eso me molesta, claro yo sé que en ocasiones doy algunas contesticas rápidas no muy buenas para ellos, luego me doy cuenta pero ya lo dije, es que me gusta que cuando estoy así me dejen"

Con la entrevista se aprecia una gran sensibilidad ante los estímulos y dificultades en el control emocional en cuanto a la ansiedad y la ira, lo cual se pudo corroborar a partir de las pruebas empleadas para evaluar sus estados emocionales.

Sobre la entrevista al profesor:

Es muy callado y respetuoso, siempre cumpliendo con sus horarios y muy rápido en los análisis ajedrecísticos, proviene de una familia muy vinculada al ajedrez y muy preocupada, eso es bueno, aunque a veces le exigen mucho, no toleran el fracaso y constantemente están encima de él, no es un ajedrecista muy nervioso, aunque en ocasiones se para de la partida y eso lo desestabiliza. Yo he visto algo que es psicológico y es las repetidas derrotas en la 1ra ronda de los torneos.
Otro aspecto importante es la necesidad de elaborar una guía para el trabajo con ellos desde la base, esto es muy importante y en el ajedrez no contamos con nada de esto.

La influencia de la familia fue corroborada por las expresiones del sujeto, lo que nos hace inferir que la familia puede potenciar la influencia como agente socializador.

Lo referido a las derrotas fue corroborado con anterioridad, al igual que los signos de ansiedad manifiestos. Se corrobora la necesidad de un programa o guía para el trabajo con los ajedrecistas. Los aspectos anteriormente expuestos sirvieron de base para el diseño del programa.

Aplicación del programa:

Las sesiones 1 y 2 transcurrieron sin problemas, constatándose que esperaba resultados que favorecieran su disposición a trabajar en grupo para estimular el control emocional; reafirmó la necesidad de que las sesiones fueran motivantes y dinámicas, que aportaran mecanismos que le permitan afrontar la partida y los entrenamientos.

La Historieta "Asamblea de herramientas" propició la reflexión y el valor de la acción conjunta, no obstante planteó que en las competencias por equipo se debe confiar en todos.

En los ejercicios de respiración mostró resistencia pues no comprendía su importancia; no obstante fue estimulado por ARH y JDP.

En la sesión 3 se muestra motivado con los juegos pre-deportivos y verbaliza que no puede respirar sin proponérselo, que le es difícil dejar de pensar en eso, el orientador le explica y realiza un movimiento de conformidad con la cabeza que es expresado verbalmente; otros dos compañeros intervienen, él expresa que a esta altura para qué es importante. Al comenzar con la técnica de relajación refiere que hay que respirar para realizar la técnica, eso lo incita y se muestra más receptivo.

La técnica reflexivo-vivencial El elástico de mi vida fue interesante para él y refirió que lo compartiría con la familia: *“se lo leeré e indagaré en lo que les sucederá si continúan cogiendo lucha con el ajedrez”*

Al valorar los ejercicios escribe: *“me hubiera gustado haber aprendido a respirar”*

A partir de la sesión 5 se muestra más motivado con el programa y refiere la necesidad de que su familia se apropie de cada sesión.

En las sesiones siguientes con la influencia del grupo y del orientador ya respiraba e iba realizando correctamente los ejercicios de respiración. De igual manera, ante las derrotas compartía vivencias negativas con la familia, así como los mecanismos de afrontamiento que utilizaba, en sus anécdotas iba expresando la respuesta de apoyo que encontraba en la familia: *“tengo una relación y estoy extrañado de que no le hayan encontrado defectos”*.

A partir de aquí se iba infiriendo en cómo las vivencias grupales estimulan la relación de lo intersíquico y lo intrapsíquico, predominando los desarrollos esperados y promoviendo transformaciones en las representaciones.

Los significados emocionales vinculados a determinadas situaciones constituyeron una premisa para garantizar un afrontamiento adecuado, pues le permitió analizar la situación emociógena a partir de las implicaciones que estas tenían. Este proceso de concientización de las emociones fue realizado a través de la valoración en términos de causas y consecuencias. De igual manera iba corroborando cómo las posiciones ajedrecísticas le servían para su preparación psicológica desde las vivencias que se puede experimentar en cada una y el análisis en situaciones de la vida.

Al cierre de la sesión 6 con el empleo de la música JDH incentivó al grupo desde sus vivencias en comprobar su eficacia para el entrenamiento diario y para el análisis mental de las posiciones. A partir de aquí se aprecian elementos que nos conducen a inferir que se va controlando el impulso inicial de la emoción y a significar la situación en términos más reflexivos, valorativos y calmados a través de los recursos de que disponía para afrontarlos.

El problema de la derrota en la primera partida fue trabajado a través de lo reflexivo-vivencial desde las primeras sesiones y ya en la sesión 7 se aprecia una férrea sustitución de pensamientos negativos y una mejor disposición para no tener en cuenta esa expresión. Las técnicas se vincularon con la visualización la cual se combinó con el desarrollo de las habilidades de relajación y la sustitución de pensamientos y creencias negativas. Frases como *“voy a hacerlo bien, yo sí puedo.”*; *“tengo que estar tranquilo”*, *“estoy en mi mejor momento y puedo dominar la partida”* resultaron efectivas para el logro del autocontrol en él. Otro aspecto importante fue cuando expresó: *“antes me sudaban las manos ante evaluaciones, es raro que ahora me pasa bien poco”*.

Tras aplicarse el programa de orientación en el centro de la dinámica motivacional aparecen nuevos motivos relacionados con el autoperfeccionamiento técnico y psicológico. Se mantiene la aspiración de rendimiento, lo cual expresa una reorganización en su jerarquía motivacional favorable, pues la vía para

garantizar sus proyectos vitales está asociada a su desarrollo profesional y deportivo. De igual manera se apreciaba un mejor control en la expresión de la ira.

Se fue estimulando el autoconocimiento de las emociones propias, desde la perspectiva de las implicaciones y lo que significaba cada vivencia experimentada en cada uno de ellos para el ajedrez y para su vida, en aras de lograr una mejor calidad de vida, véase por ejemplo: *"me pone muy ansioso saber que tengo problemas con la comisión, sin embargo me he percatado de que eso me afecta a mí, afecta mi desarrollo en el juego y mi carácter, el problema se resuelve si es importante sino veremos qué pasa, pero lo que sé es que mis resultados decayeron después del Carlos Torre Repetto"*

En la sesión 8 logra un proceso más reflexivo en el afrontamiento emocional desde el análisis de la situación y los recursos; las situaciones generadoras y las consecuencias de las estrategias de afrontamiento utilizadas. A partir de aquí se aprecia una concientización de que reprimir la expresión de una emoción, significa no experimentarla, refiere la influencia positiva que va alcanzando de la familia: "es como si mi familia tuviera encuentros con nosotros, bueno ya me están hasta construyendo mi propio cuarto de estudio".

A partir de la sesión 9 hay una realización consciente y combinada de los ejercicios de respiración y relajación. Al cierre verbaliza: "me permitió sentirme muy bien y se lo transmití a mi compañero. Reafirma la necesidad de realizar esta experiencia con ajedrecistas de otras categorías por la palabra y la expresión del cuerpo compartida con el otro.

En la sesión 11 se dramatizó acerca de las olimpiadas y fue acogida por los 13 ajedrecistas. En las dramatizaciones, a partir del impacto de la relación inter-intrapsíquico, se promueven reflexiones que expresan la implicación consciente en las representaciones de los participantes acerca de la ubicación del 3er y 4to tableros.

Evaluación Post-experimental:

En el anexo 24 aparecen los resultados de los test después de aplicado el programa

Por otro lado se fue erradicando la intranquilidad y las sudoraciones ante la evaluación

Después de aplicado el programa se aprecian vivencias agradables al palparse resultados satisfactorios ante las debilidades en el juego de JDH: se presentó en 5 competencias fundamentales: dos nacionales y tres internacionales y no fue derrotado en la 1ra ronda. Ganó un torneo internacional importante, obtuvo 3er lugar en el campeonato Cuba y en la olimpiada del año 2006 es designado a tercer tablero, subió a 15 puntos en el Elo.

El gradual proceso de adecuación del autocontrol es atribuible a la influencia que ejerce el grupo como mediador de las influencias y en la capacidad de JDH de regular de manera consciente sus respuestas emocionales, lo que le permite una mayor adaptación, donde es importante la socialización de logros y deficiencias para estimular el ajuste de los comportamientos en aras de un mejor desarrollo humano.