

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA ANSIEDAD EVALUATIVA Y COMPETITIVA

TRABAJO FIN DE GRADO



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

4º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO: 2016/2017

ALUMNO: Agustín Álvarez Borjas

TUTORA: Dra. M Rocío Bohórquez Gómez-Millán

Departamento de Psicología Social

Resumen

El presente programa de intervención tiene como finalidad paliar la ansiedad evaluativa y competitiva en la etapa de educación primaria de jugadores de fútbol, ya que la literatura señala una relación entre la ansiedad y el rendimiento en ambas áreas. Con el objetivo de determinar si los alumnos de la Escuela de Fútbol Antonio Puerta padecen dicha ansiedad se evaluó mediante el SAS-2 y el CAR la ansiedad precompetitiva y previa a la evaluación de una muestra de 45 alumnos de la Escuela. Tras el análisis de los resultados recogidos se observó que no hay diferencias en función de la categoría deportiva, curso escolar o número de suspensos para las variables mencionadas, sin embargo se detectaron niveles elevados de algunos de los factores de ansiedad en ambos contextos. Por ello, se diseñó un programa de intervención partiendo desde el contexto deportivo y compuesto por 5 sesiones. Se plantean para el programa dos tipos de evaluación: de proceso y de resultados.

Palabras Clave: ansiedad, exámenes, competición, alumnos, deportistas.

Abstract

The main aim of this programme of intervention in primary school football players is to relief the anxiety arose by evaluation and competition since it has been proved that there is a close relationship between anxiety and performance in both areas. So, 45 students of the football school Antonio Puerta were randomly selected to fill in SAS-2 and CAR questionnaires in order to check if they suffered from anxiety in the situations mentioned above. The results reveal that a state of evaluation or competition makes the children feel anxious and that the level of anxiety does not depend either on the sports category, the school year or the number of fails. As an outcome of these findings we have designe dan intervention programme which consists of 5 sessions and two types of evaluation, a process and a result one.

Key words: anxiety, exams, competition, students, athletes.

Contenido

| | |
|--|----|
| 1. EL ENTORNO ESCOLAR Y EL DEPORTIVO: NECESIDAD DE RENDIR | 3 |
| 1.1. Beneficios de la práctica de Actividad Física y deportiva sobre el rendimiento académico | 4 |
| 2. ENTRENAMIENTO (CLASES) VS COMPETICIÓN (EXÁMENES). SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS | 7 |
| 2.1. Entrenamiento y competición | 7 |
| 2.2. Clases y exámenes | 8 |
| 2.2.1. Concepto de clase..... | 8 |
| 2.2.2. Clasificación de las clases escolares..... | 9 |
| 2.2.3. Características de las clases escolares..... | 10 |
| 2.3. Semejanzas y diferencias | 11 |
| 3. ANSIEDAD INFANTIL RELACIONADA CON LA EVALUACIÓN | 13 |
| 3.1. El estrés y el miedo | 13 |
| 3.2. Ansiedad | 15 |
| 3.2.1. ¿Qué es?..... | 15 |
| 3.2.2. Ansiedad competitiva | 16 |
| 3.2.3. Ansiedad evaluativa | 17 |
| 3.2.3.1. Perspectivas o estudios | 19 |
| 3.2.3.2. Instrumentos de evaluación de ansiedad ante exámenes | 20 |
| 3.2.3.3. Instrumentos de evaluación de ansiedad ante la competición | 21 |
| 4. ANÁLISIS DEL CONTEXTO | 22 |
| 5. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES | 23 |
| 5.1. Instrumentos de diagnóstico | 23 |
| 5.2. Muestra evaluada | 24 |
| 5.3. Análisis de los resultados de diagnóstico | 24 |
| 6. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN | 30 |
| 6.1. Objetivos del programa | 30 |
| 6.2. Misión, visión y valores del programa | 30 |
| 6.3. Participantes | 30 |
| 6.4. Actividades del programa | 31 |
| 6.5. Temporalización | 37 |
| 6.6. Recursos | 38 |
| 6.7. Evaluación | 39 |

| | |
|--|----|
| 7. CONCLUSIONES | 41 |
| 8. REFERENCIAS | 42 |
| 9. ANEXOS | 49 |
| 9.1. Anexo I: Hoja de registro de la evaluación de proceso | 49 |
| 9.2. Anexo II: Cuestionarios de ansiedad evaluativa y competitiva | 50 |
| 9.3. Anexo III: Encuesta de satisfacción | 56 |

1. EL ENTORNO ESCOLAR Y EL DEPORTIVO: NECESIDAD DE RENDIR

Para rendir de forma satisfactoria en cualquier entorno de tarea (por ejemplo el escolar o el deportivo) hacen falta estados de ánimo óptimos. El rendimiento se puede definir como la relación entre los medios que se emplean para conseguir algo y el resultado que finalmente se obtiene. Atendiendo a Marí (2012) dentro de los estados de ánimo se encuentran cinco componentes importantes como son: creencias, humildad, ambición, orden en el estilo de vida y tolerancia. Con todos estos componentes se puede alcanzar el rendimiento en cualquier entorno.

El Modelo de la Pirámide del Rendimiento (Marí, 2012) establece un modelo teórico que organiza los diferentes niveles de complejidad del rendimiento que los alumnos y/o deportistas deben ir superando a modo de escalones de una pirámide hasta alcanzar el máximo rendimiento en su tarea. El primer nivel pertenece al poder aprender. Hace referencia a la personalidad del alumno/deportista y a su entorno inmediato (familia, amigos...). El segundo nivel pertenece al querer aprender, que hace referencia a la motivación. Dentro de esta motivación tenemos que tener en cuenta dos condiciones. La primera tener muy claro los objetivos que se persiguen y la segunda pagar todo el precio para conseguirlos. El tercer nivel pertenece al saber aprender, en el que podemos observar dos clases de alumnos/deportistas, los que buscan una excusa para poder fallar y los que andan buscando una solución para poder acertar, estos últimos asumen los errores, analizan errores y buscan soluciones. El cuarto y último nivel pertenece a demostrar lo aprendido, es decir a aprender a competir en un examen o en una competición.

El primer escalón, poder rendir, supone atender a los estados de ánimo, al compromiso, a la búsqueda e implementación de soluciones y al afrontamiento de la evaluación. Para superar este escalón básico, se postula la necesidad de mantener una linealidad (u orden y coherencia) entre los aspectos de la tarea (ya sea deportiva o académica) y el resto de facetas del entorno inmediato de la persona.

El segundo escalón o hándicap se puede describir como una obligación que se ha contraído o a una palabra ya dada: el compromiso con la tarea y sus consecuencias. Tres elementos componen el compromiso (Marí, 2012): deseo, posibilidad de elegir y sensación de poder aportar algo relacionado con el elemento de compromiso. En definitiva para comprometerse con la victoria tanto en el entorno escolar como en el deportivo hacen falta dedicación, concentración y estilo de vida coherente con los objetivos.

El tercer escalón de la pirámide sería el saber rendir o el afrontamiento ante la dificultad. Esta respuesta debe centrarse en aquello que depende de la persona y en las estrategias centradas en el problema y no en la emoción.

El último escalón es el límite de los esfuerzos, correspondería al saber competir o saber desempeñarse con éxito en las situaciones de evaluación (un examen, una conferencia que ha de darse, un partido de final, etcétera). Para competir es necesario demostrar todo lo aprendido (Marí, 2012), para ello se han de usar todas las herramientas o competencias desarrolladas para rendir de la mejor forma posible.

1.1. Beneficios de la práctica de Actividad Física y deportiva sobre el rendimiento académico

El deporte influye en todos los miembros de una sociedad. Dentro de la escuela (Massengale, 1979) deporte favorece la capacidad de aceptar valores morales y éticos a través del comportamiento aprendido como deportista (Ramírez, Vinaccia, y Ramón, 2004). Lo descrito anteriormente por Massengale es también afirmado por (Marí, 2012, p.125) en su libro aprender de los campeones: “los valores te hacen ganar”.

La investigación ha demostrado beneficios cognitivos de la práctica de Actividad Física (en adelante AF). Es evidente que la práctica de AF (Hanneford, 1995) puede mejorar las funciones cognitivas y favorecer un mejor bienestar en personas con ansiedad, depresión o estrés (Ramírez et al., 2004).

Por otro lado, atendiendo a (Stone, 1965) es evidente de que los procesos cognitivos en niños que practican una AF son mejores que los procesos de niños que son sedentarios (Ramírez et al., 2004).

Atendiendo a tres de los estudios presentados en la sociedad de neurología en el 2001 por (Cocke, 2002), sugieren que el ejercicio regular puede mejorar el funcionamiento cognoscitivo y aumentar, en el cerebro, los niveles de las sustancias responsables del mantenimiento de la salud de las neuronas (Ramírez et al., 2004).

Hay estudios que respaldan que niveles adecuados de actividad física están correlacionados positivamente con un mejor desarrollo del rendimiento académico (Reloba, Chiroso, y Reigal, 2011). En la misma línea (Hillman, Kamijo, y Scudder, 2011), la fuerte asociación evidenciada en diferentes estudios entre AF y salud cerebral influye ampliamente sobre el rendimiento académico del niño (Reloba et al., 2011).

A pesar de que estos resultados se suman a otros muchos que identifican evidencias de corte transversal entre AF y rendimiento académico, estas son débiles siendo demasiados los factores que pueden influir en la relación entre ambas variables (influencia del ambiente familiar y de estudio, extramotivación física de niños más exitosos académicamente, relación entre inactividad, enfermedad, y ausencias a centros educativos, etc.) (Keeley y Fox, 2009). Dentro del rendimiento escolar y el deportivo se han encontrado relaciones positivas entre la práctica de la actividad física y el rendimiento académico en varios estudios realizados por el departamento de educación del estado de California en los Estados Unidos (Ramírez et al., 2004). Diferentes autores (Dwyer, Coonan, Leitch, Hetzel, y Baghurst, 1983; Dwyer, Sallis, Blizzard, Lazarus, y Dean, 2001; Linder, 1999, 2002; Shephard, 1997; Tremblay, Inman, y Willms, 2000) apoyan la idea que dedicar un tiempo a las actividades físicas en el entorno escolar puede traer beneficios en el rendimiento escolar de los niños, e incluso sugieren que existen beneficios, de otro tipo, comparados con los niños que no practican deporte (Ramírez et al., 2004).

En la misma línea, los niños que practican actividades complementarias (deportivas o no deportivas) a las ya formativas, tienden a mostrar mejores cualidades como un mejor funcionamiento del cerebro, cambios en el cuerpo que mejoran la autoestima y un mejor comportamiento que recae sobre los procesos de aprendizaje (Cocke, 2002; Dwyer et al., 1983; Ramírez et al., 2004; Shephard, 1997; Tremblay et al., 2000). Con la misma idea que anteriormente, otros estudios no encontraron la mencionada relación entre el rendimiento académico y los niveles de AF (Coe, Pivarnik, Womack, Reeves, y Malina, 2006), sin embargo las calificaciones más altas fueron asociadas con el ejercicio físico activo (Reloba et al., 2016, Ramírez et al., 2004).

2. ENTRENAMIENTO (CLASES) VS COMPETICIÓN (EXÁMENES). SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

2.1. Entrenamiento y competición

El deporte infantil ha evolucionado y sus encargados (padres, entrenadores y profesores) ahora dedican una mayor atención y más recursos al mismo, así como la iniciativa personal para su fomento. Practicar deporte en las primeras etapas de vida puede contribuir al desarrollo psicológico y social del niño (Cantón, Mayor, y Pallarés, 1995); de forma similar, ayuda a conformar la motivación de logro al favorecer la realización y perseverancia de esfuerzos, la demora de la recompensa, entre otros procesos mediadores (Prieto, 2016).

El entrenamiento es el esfuerzo organizado por encima de la norma, en diferentes rangos del rendimiento, que tiene como objeto el aumento del desarrollo de diversas capacidades y destrezas (Hahn, 1988). Así, el entrenamiento es una práctica pensada para obtener conocimientos, habilidades y capacidades deportivas y extradeportivas; de aspectos físicos, técnicos, tácticos y psicológicos. Concretamente,

El entrenamiento con niños se puede entender como un entrenamiento preparatorio para un desarrollo objetivado del rendimiento, en donde se ofrecen tanto las formas motrices multifuncionales como formas específicas del deporte por preparar. A través de formas jugadas deben adquirirse experiencias motoras variadas, tenerse las primeras vivencias con el deporte específico a través de ejercicios objetivados, y encontrarse posibilidades de cooperación trabajando conjuntamente (Hahn, 1988, p.61).

Finalmente, el entrenamiento es el centro del aprendizaje y en la actualidad se describe como desarrollo profesional (González y Lavaho, 2016).

2.2. Clases y exámenes

Las organizaciones escolares son el entorno de sistemas sociales que éstas comprenden, es decir, la estructura organizativa que compone su organigrama (Montero, 2008). Por ello, existen diferencias entre organización y sistema organizativo; el sistema organizativo es definido como el proceso continuo de comunicación que se produce dentro de la organización, entre las diferentes estructuras de la misma sobre las que ese proceso se asienta, garantizando así su desarrollo organizacional y continuidad (Lopez et al., 2003, p.23). La organización recurre a los objetos y sujetos que participan en los procesos de comunicación del sistema organizativo (ver Figura 1).

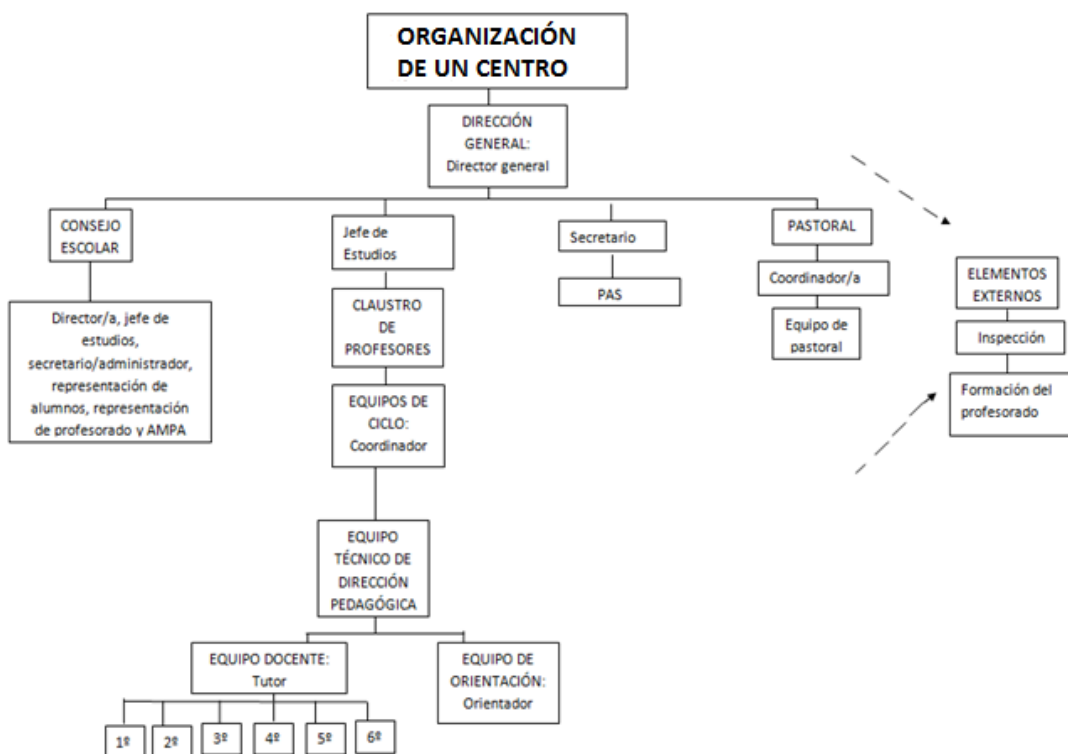


Figura 1

Organigrama de un centro

2.2.1. Concepto de clase

Se puede hablar de clase como aquellas prácticas de enseñanza en las instituciones de educación formal (Correa y Pérez, 2009). Las clases se definen

como conjunto de alumnos de una escuela que tienen el mismo nivel de estudios y asisten a la misma aula. Tienen un patrón tomado, es decir tienen un protocolo establecido, como por ejemplo saber conducir un coche. Dentro del aula existen una serie de pautas y metodologías establecidas por el profesor. Es definida (Souto, 1998) como el escenario en el que se trabajan las prácticas pedagógicas (Correa y Pérez, 2009).

Este concepto es muy amplio y es definido como:

Una clase es una actividad social, que tiene un modelo de organización, una estructura determinada, una serie de eventos que tienden a sucederse uno tras otros en un orden más o menos definido. Tiene un principio y un fin que se construye a partir de los haceres de los sujetos involucrados (...) tanto profesores como estudiantes deben captar mutuamente su atención hacia una misma actividad luego cooperar para producir la secuencia de eventos que podemos reconocer como clase (...) toda cooperación social basada en que los participantes compartan un mismo sentido de la estructura de la actividad y del patrón temático de que se trate (Lemke, 1997, p.18).

2.2.2. Clasificación de las clases escolares

Las clases se pueden clasificar (Sanjurjo y Rodríguez, 2009) en tres tipos diferentes:

- Tradicionales: centradas en lo verbal. Los docentes poseen la sabiduría de conocimientos que se realizan de forma verbal durante toda la clase. El estudiante escucha las explicaciones de carácter conceptual, ordenadas y claras. La comunicación que es mantenida en este tipo de clase es telegráfica, es decir el emisor transmite al receptor un mensaje (Contreras, 1990).
- Clásicas: centrada en un lugar en el que se trabaja de forma teórica un contenido. En esta clasificación el docente posee la sabiduría y la hace comprensible al estudiante. La comunicación es identificada como la metáfora de orquesta que implica un “todo organizado”, es decir, es un

proceso social continuo que incluye las palabras, los gestos y las miradas (Contreras, 1990). Cada sujeto participa de la comunicación.

- Grupales: centradas en un grupo, en el que el docente forma parte integrante de la clase. En ella los alumnos sienten, piensan y trabajan de forma diferente que cuando están separados (Sanjurjo, 2012). La comunicación dentro de esta clasificación es la que se entiende como sistema, es decir un modelo en el que interactúan emisores y receptores y comparten los mensajes en el período de clase (Contreras, 1990).

2.2.3. Características de las clases escolares

Algunas características que tienen en común los grupos escolares son (Correa y Pérez, 2009):

- Tienen una dinámica propia.
- Se organiza en torno al docente.
- La selección de sus miembros se realiza por criterios externos.
- La cantidad de miembros se establece por la base de la educación formal.
- Se encuentra sujeto a una temporalización establecida por el año lectivo.
- Se sujeta a pautas que establece la organización curricular (contenidos, metodología y evaluación).
- Se distribuyen por espacios que delimitan al grupo-clase: bancos, mesas, sillas, pizarra, etcétera.

2.2.4. Exámenes

Los exámenes son un instrumento de evaluación que permite obtener información sobre las habilidades logradas por los estudiantes (Díaz, 2006) Este instrumento cuenta con numerosas funciones que giran en torno al conocimiento del alumnado. Las evaluaciones por examen (Adkins, 1990) sirven para evaluar lo que han aprendido los alumnos y facilitar una retroalimentación para su educación. También sirven para determinar lo que el estudiante debe de aprender posteriormente y para ver los fallos o dudas de

estos. Este concepto es muy amplio y también pueden servir para motivar al alumnado a tener mayor perseverancia (Gronlund, 1978).

2.2.5. Estructura o clasificación de exámenes

Existen varios tipos de exámenes (Universidad de las Américas de Puebla, s. f.) dependiendo de la función y el objetivo que pretendan:

- a) Reactivos de verdadero o falso.
- b) Reactivos de opción múltiple
- c) Reactivos de aparejamiento.
- d) Reactivos de jerarquización.
- e) Reactivos por completar.
- f) Respuesta corta.
- g) Respuesta extensa.
- h) Examen oral.
- i) Examen departamental.

2.3. Semejanzas y diferencias

En este punto se abordan las semejanzas y diferencias entre clases y entrenamientos y entre exámenes y competiciones. Se comparan estos conceptos que son el cuerpo central del tema y con el objetivo de plasmar con claridad las diferentes características. A continuación (ver Tabla 1) se aprecia de forma detallada características de los conceptos anteriores.

Tabla 1

Semejanzas y diferencias entre conceptos

| CONCEPTOS | SEMEJANZAS | DIFERENCIAS |
|-------------------------------|---|---|
| Clases/Entrenamientos | <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje con un objetivo final. - Herramientas teórico-prácticas para posteriormente utilizarlas. - La metodología es muy similar. | <ul style="list-style-type: none"> - El espacio en el que se desarrollan son diferentes. - Las clases poseen un contenido más teórico que los entrenamientos. - La duración temporal es diferente (duran más las clases que los entrenamientos). |
| Exámenes/Competiciones | <ul style="list-style-type: none"> - Poseen un objetivo común que es pasar de forma óptima la prueba o competición. - Generan ansiedad y nervios. - Preparan contenidos teóricos y prácticos para ponerlos a prueba. | <ul style="list-style-type: none"> - El espacio en el que se desarrollan es diferente. |

3. ANSIEDAD INFANTIL RELACIONADA CON LA EVALUACIÓN

3.1. El estrés y el miedo

El estrés disminuye la predisposición y la concentración en la tarea. Debido a ello produce problemas musculares, y por lo tanto dificulta un excelente aprendizaje (Hahn, 1988).

El estrés puede entenderse como causa, como consecuencia o como proceso. Asociado a contextos de rendimiento, suele entenderse que el estrés es una consecuencia de la situación y por lo tanto se ve influida por diferentes fuentes específicas. Dentro del ámbito deportivo (Scanlan, Stein, y Ravizza, 1991) existen factores como la falta de confianza sobre el propio talento, las experiencias traumáticas lejanas del entorno deportivo, o la preocupación por no rendir a un nivel óptimo y problemas durante el entrenamiento (Márquez, 2004). Las fuentes citadas anteriormente (Williams, 1991) se pueden dividir en dos grandes categorías: situacionales y personales (Márquez, 2004).

Entre las situacionales se pueden encontrar la importancia asignada a una competición y la inquietud sobre el resultado de dicha competición (Márquez, 2004). Para la primera, se puede afirmar en términos generales que el estrés provocado por una competición guarda una relación directa con la importancia percibida de la misma (Lowe, 1971); es evidente que un partido al final de la temporada en el que el resultado determina quién ganará el campeonato puede ser más estresante que los jugados al comienzo de la temporada. La inquietud es otra fuente importante del estrés (González, 2001) que adquiere mayor relevancia cuanto mayor es la importancia del evento competitivo. Un ejemplo de ello es no desvelar la alineación a sus propios jugadores hasta minutos antes del inicio de un partido (Márquez, 2004).

Las fuentes personales de estrés más habituales (Scanlan, 1986) son la ansiedad rasgo y la baja autoestima. La primera permite percibir diversas situaciones como amenazantes, es decir esta ansiedad es mayor cuanto mayor

es una determinada competición y causa estrés. Por otro lado cuanto mayor sea la autoconfianza del sujeto, menor será la percepción de amenaza ante una competición (Márquez, 2004).

El miedo limita el progreso en el rendimiento y se constituye en una de las fuentes de ansiedad y estrés más relevante del deporte. En el deporte se considera como una reacción inoportuna a las tareas. Con todo ello no se tiene en cuenta que se activa de forma inconsciente una reacción que intervendrá en el rendimiento, tanto en entrenamientos como en competición (Hahn, 1988). En relación con Hahn, otro autor como (Marí, 2012) afirma que “el miedo aparece cuando se ven amenazados los objetivos” (p. 115). Desde otra perspectiva (Beilock, 2010) ha dado respuestas a cuestiones de por qué las personas se agobian y se derrumban ante situaciones fundamentales para sus éxitos individuales. Este agobio trae un decaimiento del rendimiento y a su vez a fallar en situaciones reales que no se fallaba en los entrenamientos (Moreno, Conte, Silveira, y Ruiz, 2014). Este miedo a fallar puede ser por multitud de causas, una de ellas puede tener su raíz en el ámbito social que envuelve al deportista. En muchas ocasiones, los deportistas se dejan manejar por otros, sin embargo es mejor asumir riesgos y saber equivocarse uno mismo. Al llegar a este punto, la toma de decisiones juega un papel imprescindible para rendir de forma eficaz (Moreno et al., 2014).

Así, para aislar el miedo es necesario (Beilock, 2010):

- a) Atender a la competencia personal. Cuando se falla de forma repetitiva esta competencia se deteriora y por tanto produce sensación de desconfianza en el propio deportista. Dentro de la psicología, plantean escribir en un folio las destrezas que uno posee.
- b) La segunda estrategia es realizar un esquema de los aspectos positivos de nuestra persona, con el objetivo de hacer ver que fracasar en una competición o examen no es grave con respecto al esquema realizado. La tercera estrategia es escribir sobre los miedos y temores. Como por ejemplo temer a no saber responder en un examen o a no saber concentrarse en una competición (Moreno et al., 2014).

Como señala (Dweck, 2007), “se hace necesario romper con la mentalidad fija que algunos deportistas y entrenadores y/o padres tienen y promover una mentalidad de crecimiento en la que los miedos y temores se pueden eliminar con entrenamiento y dedicación” (Moreno et al., 2014, p.19).

Tratando el mismo concepto, la presión y la obligación también producen este estado. Debido a estos elementos se crea una divergencia entre los rendimientos en el entrenamiento y los de la competición (Hahn, 1988). Para rendir bajo presión hay que asimilar y practicar para llegar a conseguir este objetivo (por ejemplo entrenar o estudiar bajo presión). El pánico y la desconfianza llevan a poner en duda los propios bienes, y pensar en ella hace que obstaculicen las posibilidades. Una de las causas de fallar en el deporte es no ser competente por miedo o desconfianza. Lo importante es tomar conciencia y eliminar de forma eficaz esa presión para rendir al nivel esperado.

Este miedo a fallar es manifestado como sentimiento negativo en los jóvenes (Caraway, Tucker, Reinke, y Hall, 2003), ya que aquellos con este sentimiento tienen problemas en el rendimiento escolar y en el comportamiento (Moreno et al., 2014).

3.2. Ansiedad

3.2.1. ¿Qué es?

La ansiedad se define como un estado de agitación y tensión dados por situaciones de perplejidad o intimidación, tanto en hechos verídicos como ficticios (Márquez, 2004). El concepto de ansiedad ocupa un lugar importante en la teoría de Freud. La define como un fenómeno arraigado en las primeras etapas de la infancia. Tardíamente modificó este concepto y afirmó que la ansiedad (Freud, 1936): “era como una señal de peligro inminente que percibía el organismo” (Márquez, 2004, p.25).

Existen dos concepciones de la ansiedad: ansiedad rasgo y ansiedad estado; la primera es descrita como una característica de la personalidad que se

encuentra de forma estable y la segunda es definida como una emoción temporal que depende de un acontecimiento identificable. En la misma línea, Spielberg (1966) indica que hay que tener en cuenta la diferencia entre la ansiedad como estado emocional y la ansiedad como rasgo de personalidad (Márquez, 2004). La investigación posterior destacó (Moreno et al., 2014) que es una situación en que se encuentra alguien o algo y presenta tres factores al manifestarse: factor cognitivo, factor emocional y factor conductual.

Una elevada ansiedad provoca rendimiento deportivo negativo y un mal bienestar y mala salud del deportista (González, Garcés de los Fayos, y Ortega, 2014). Dándole importancia a las habilidades psicológicas con el objetivo de afrontar de forma positiva la competición, y que se compita disfrutando (González, Valdivia-Moral, Cachón, Zurita, y Romero, 2017).

3.2.2. Ansiedad competitiva

Dentro de este concepto Simon y Martens (1979) afirman que esta ansiedad se encuentra relacionada con la ansiedad rasgo competitiva. Este concepto fue acuñado por Martens y es definida como aquella que aparece antes o durante la competición (Martens, 1977). Estos dos conceptos recogían de alguna manera la dualidad propuesta por Spielberg (1966) entre la ansiedad rasgo y la ansiedad estado (Ramis, Torregrosa, y Cruz, 2013). Otros autores (Leary, 1992) definen la ansiedad competitiva como una clase específica de ansiedad social, defendiendo que la ansiedad competitiva se relaciona con las implicaciones de autorrepresentación de la competición (Molina, Chorot, y Valiente, 2014).

El estado de ansiedad precompetitiva se ha evaluado tradicionalmente con el *Competitive State Anxiety Inventory* –CSAI– (Simon y Martens, 1979); posteriormente se crea un cuestionario más reducido con 10 ítems, llamado *State Anxiety Inventory* (STAI) (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, y Jacobs, 1983). En los últimos tiempos, se ha creado y adaptado a población

española un cuestionario de ansiedad competitiva infantil –SAS-2- (Ramis et al., 2013).

Simon y Martens (1979) encuentran que los niños tenían mayor nivel de ansiedad en actividades voluntarias; en segundo lugar en actividades deportivas extraescolares y en tercer lugar, con los niveles más bajos de ansiedad, en actividades deportivas obligatorias. Estos autores también compararon entre deportes individuales y colectivos y llegaron a la conclusión de que los niveles de ansiedad mayor se encuentran en los deportes individuales (Ramis et al., 2013). Más tarde se recalcó que el concepto de ansiedad competitiva se encuentra contenido dentro de elementos somáticos y cognitivos (Jones, 1995; Martens, Burton, Vealey, Bump, y Smith, 1990; Sandín, 2010; Woodman y Hardy, 2001).

La ansiedad y el rendimiento deportivo se encuentran asociados. En una reciente investigación (Molina, Sandín, y Chorot, 2014) se indagó en el papel de la ansiedad sobre el rendimiento deportivo en situaciones de alta y baja presión psicológica en deportistas de iniciación. Con este estudio llegaron a la conclusión de que existe un efecto negativo sobre el rendimiento que viene originado por una alta presión psicológica. También llegaron a la conclusión de que el temor a las manifestaciones de la ansiedad interfiere en lo deportivo en condiciones de altos niveles de estrés, bien a través de falsas alarmas (interoceptivas) (Gimeno y Ezquerro, 2006; Sandín, 2005), de transformaciones de incubación de la ansiedad (Chorot y Sandín, 1993; Sandín y Chorot, 1989), o a través de procesos de distracción (Hill y Shaw, 2013) relacionados con la ansiedad (Molina, Chorot, et al., 2014).

3.2.3. Ansiedad evaluativa

El miedo a la evaluación negativa es una variable relacionada con la ansiedad. Este concepto fue descrito como el temor ante la evaluación de los demás, la tristeza a las evaluaciones negativas, la evitación de las situaciones de evaluación, y las expectativas de que otras personas evalúen negativamente a

uno mismo (Watson y Friend, 1969). La tendencia a experimentar miedo a la evaluación negativa es susceptible al menos de dos intervenciones: una de tipo subjetivo y otra de tipo comportamental (Leary, 1983; Sandín, Chorot, Valiente, Santed, y Sánchez-Arribas, 1999). Estos conceptos fueron posteriormente trasladados al ámbito de la psicología deportiva (Molina, Chorot, et al., 2014).

Existe una correlación negativa entre el rendimiento y la ansiedad en el momento de realizar exámenes, cuanto menor es el rendimiento académico mayor es la ansiedad (Pedrosa, 2007; Vargas, 2010). El problema de ansiedad ante los exámenes fue estudiado desde la conducta, la cognición y las habilidades de aprendizaje (Valero, 1999): desde un modelo conductual se supone una prohibición de conductas académicas bajo una situación de castigo, con los factores emocionales habituales en una situación de ansiedad. Desde una perspectiva cognitiva se incorporan la existencia de pensamientos negativos, dificultades en la resolución de problemas, problemas atencionales y baja autoestima como causas de esta problemática (Blankstein, Flett, y Batten, 1989; Gutiérrez Calvo, 1984, 1986; Krampen, 1988; Tobias, 1985; Pedrosa, 2007).

Esta ansiedad ante los exámenes es un sentimiento emocional que experimenta la persona al ser evaluada alguna habilidad o conocimiento. Esta ansiedad ante los exámenes es desadaptativa, ya que es tan considerable que impide la concentración al estudiar. La definición de (Serrano y Escolar, 2015) es conforme a la de Spielberg: una reacción individual excesiva o desproporcionada, involuntaria, irracional, persistente, no adaptativa y dependiente del contexto. Esta reacción está compuesta por tres sistemas: el motor, el fisiológico y el cognitivo, que interactúan entre sí. A su vez, dicha respuesta está provocada por determinadas variables antecedentes que, o bien pueden ser estímulos externos, o bien respuestas del individuo que actúan como estímulos (Serrano y Escolar, 2015).

Otra definición de ansiedad ante los exámenes (Gutiérrez Calvo y Averó, 1995) coincide con la anterior y añade que esa reacción emocional es la preocupación por el fracaso o el rendimiento negativo en la tarea (Furlan, 2006).

Dentro de este concepto de ansiedad evaluativa se ha demostrado que influye en el rendimiento académico. El componente más trabajado es el afectivo, ya que es el que produce las tareas de información cuando el estudiante rinde en un examen (Benjamín, Mc Keachie, Lin, y Holinger, 1981; Cassady y Johnson, 2002; Culler y Holahan, 1980; Gutiérrez Calvo, 1996; Hembree, 1988). El miedo y la ansiedad escolar son definidos como una serie de síntomas físicos, cognitivos y psicológicos ante situaciones problemáticas para los estudiantes (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteaguado, y Redondo, 2008).

3.2.3.1. Perspectivas o estudios

Otra perspectiva que plantea la ansiedad ante los exámenes es la Terapia Racional Emotiva (TREC), basada en la organización cognitiva a partir de la transformación de pensamientos irracionales. El fracaso escolar en semejanza con la ansiedad viene originada por las exigencias personales entorno a la escuela y por los pensamientos irracionales que inquietan sobre el medio familiar y social (Pedrosa, 2007). Este tema se ha estudiado profundamente a lo largo de los años. Los estudios indican que la ansiedad escolar es relativamente frecuente y puede afectar a un pequeño porcentaje de los niños y adolescentes entre la etapa de educación infantil hasta primaria y parte de secundaria (Bados, 2005; Granell de Aldaz, Vivas, Gelfand, y Feldman, 1984). Otros estudios (Achenbach, Dumenci, y Rescorla, 2002; Angold et al., 1998; Burns y Costello, 1995) indican que estos trastornos de ansiedad pueden continuar hasta la vida adulta (Furlan, 2006).

En la actualidad sigue sin existir un estudio exacto para evaluar de forma más correcta la ansiedad escolar (Chitiyo y Wheeler, 2006). Los estudios que se han llevado a cabo (García-Fernández et al., 2008), han sido utilizados a través de entrevistas, autorregistros y los más usados son cuestionarios, inventarios o escalas (Martínez-Monteaguado, Inglés, y García-Fernández, 2013). Los cuestionarios son eficaces para la ansiedad evaluativa (García-Fernández et al., 2008), ya que permiten estudiar lo más rápido posible una amplia

categoría de conocimientos y conductas de un amplio rango de sujetos (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa, y Estévez, 2003). Los cuestionarios de ansiedad permiten investigar este aspecto como una experiencia de los estudiantes y los niveles elevados de preocupación afectan de forma negativa en los exámenes (Head y Lindsey, 1983), por lo que los estudiantes menos ansiosos suelen tener mejores notas (Valero, 1999).

3.2.3.2. Instrumentos de evaluación de ansiedad ante exámenes

Los instrumentos de evaluación elaborados se centran en rasgos característicos del sujeto con ansiedad y por otro lado en rasgos más específicos relacionados con la cognición como la emocionalidad o la preocupación (Valero, 1999). Existen diversos instrumentos:

- a) Anxiety Scale (Sarason, 1972) tiene dos versiones muy diferenciadas para niños y para adultos. Destaca por dos factores (Richardson, O'Neil, Whitmore, y Judd, 1977): el primero se centra en la preocupación y pensamientos negativos ante un examen, lo que resta al rendimiento académico y el segundo tiene que ver con el malestar y las respuestas emocionales (Valero, 1999).
- b) Suinn Test Anxiety Behavior Scale (Ginter, Scalise, McKnight, y Miller, 1982; Suinn, 1969) se aplica para estudiantes adolescentes y universitarios.
- c) Anxiety Inventory (Ware, Galassi, y Dew, 1990), destaca por dos factores importantes como la preocupación y la emocionalidad. Este instrumento tiene gran solidez interna y un paralelismo negativo con el rendimiento académico, por ello es uno de los más utilizados en los estudios.
- d) Escala para poblaciones específicas. Es una escala de ansiedad para adolescentes en situaciones académicas en general (Singh y Gupta, 1984).
- e) Reactions To Tests. Elaborado por (Benson y Bandalos, 1992) compuesto por 20 ítems y clasificado por respuestas fisiológicas y emocionales ante circunstancias de exámenes.
- f) Self-Assessment Inventory (Ayora, 1993) es un tipo de escala en población hispanohablante.
- g) Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento (CAR) (Aguilar, Hierro-Busto, y Fernando-Piera, 1989) compuesto por 110 ítems, relaciona el grado de ansiedad y el rendimiento académico en niños. Los resultados obtenidos en una serie de estudios, decidieron acortar el cuestionario, debido a que contenían ítems irrelevantes, por lo que se acortó a 30 ítems. Los ítems del CAR reflejan situaciones fantasiosas de evaluación y pretenden ser un reflejo del pensamiento verbal del sujeto en estado de

examen. Este cuestionario es una prueba específica y situacional, de carácter cognoscitivo y de alcance condicionado; está diseñado con una estructura factorial tridimensional (Preocupación, Emocionalidad y Ansiedad Facilitadora). Dentro de esta estructura puede existir una conexión fuerte y positiva (Morris, Davis, y Hutchings, 1981) y que la ansiedad facilitadora (Alpert y Haber, 1960) conecte de forma negativa con los otros dos factores. En cuanto a las escalas de Preocupación y de Emocionalidad puede que haya conexión negativa con una regla externa de rendimiento académico, por lo que la escala de Ansiedad Facilitadora puede mostrar una conexión positiva con dicha regla (Joan, Varca, y Lorenzo, 1999).

3.2.3.3. Instrumentos de evaluación de ansiedad ante la competición

- a) Sport Anxiety Scale-2 (SAS-2) (Smith, Smoll, Cumming, y Grossbard, 2006). Cuestionario que se utiliza para evaluar la ansiedad que los alumnos al afrontar una situación de competición. Cuenta con 15 ítems divididos en tres subescalas: ansiedad somática, preocupación y desconcentración. Los participantes le dan valor a la frase “Antes o mientras juego o compito...” y responden a ejemplos como: me cuesta centrarme en el partido o en la competición. Ellos le dan un valor de 1 (nada) a 4 (mucho). Una puntuación alta significaría una alta propensión a presentar esa forma ansiosa ante una situación de competición y una puntuación baja significaría poca probabilidad de aparición de esa forma ansiosa (Ramis, Torregrosa, y Viladrich, 2010).
- b) Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2) (Martens et al., 1990), más tarde fue revisado (Cox, Martens, y Rusell, 2003) y validado en español con el nombre de Inventario de Ansiedad Competitiva (Andrade, Lois, y Arce, 2007). Éste simboliza una medida de ansiedad estado precompetitiva bajo los factores de ansiedad somática, ansiedad cognitiva y autoconfianza (Ramis et al., 2013).
- c) Sport Competition Anxiety Test de Rainer (SCAT) (Martens et al., 1990). Cuestionario que está compuesto por 15 ítems con tres posibilidades de respuestas. Este test mide exclusivamente el aspecto de la ansiedad somática (Ramis et al., 2010).

4. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

El contexto en el que se llevará a cabo la intervención será en la Escuela de Fútbol Antonio Puerta. El objetivo que define esta Escuela es la formación deportiva e integral de sus alumnos, tomando el fútbol como herramienta para la transmisión de valores. Los programas formativos están adaptados a las edades de cada grupo de alumnos desarrollándose distintas etapas desde la iniciación, adaptando el proceso adecuado de aprendizaje del fútbol en función del alumnado, complementándose esta con la formación extradeportiva marcada por el Plan Educativo de la Escuela. También existe una estrecha relación entre padres, madres y tutores a través del equipo docente, ya que la formación integral del alumnado debe ser fruto del compromiso de la Fundación de esta entidad y de las familias.

El perfil sociodemográfico elegido es el de alumnos de Educación Primaria que se encuentran inscritos en la Escuela de Fútbol Antonio Puerta en un rango de edad de 6 a 12 años. Estos niños pertenecen a un estrato socio-económico medio-alto.

5. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

5.1. Instrumentos de diagnóstico

Se han utilizado varias escalas dentro de esta evaluación inicial para obtener información acerca de datos sociodemográficos, ansiedad infantil ante los exámenes y ansiedad infantil ante la competición deportiva.

Se diseñó para esta evaluación un cuestionario de datos sociodemográficos que incluía las variables edad, sexo, curso y número de asignaturas suspensas. Además se incluyeron dos ítems relativos a la autopercepción de ansiedad: “¿te pones nervioso antes de los partidos?” Y “¿te pones nervioso antes de los exámenes?”. Cada ítem se contesta mediante una escala tipo Likert que va de 1 (Nada) a 4 (Bastante).

Para evaluar la ansiedad ante los exámenes se empleó el Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento (CAR) (Aguilar et al., 1989). Los ítems del CAR reflejan situaciones de evaluación y pretenden ser un reflejo del pensamiento verbal del sujeto en situación de examen. Contiene 30 ítems y cada uno de ellos se contesta mediante una escala de “Sí/No”. Este cuestionario es una prueba específica y situacional que está diseñado con una estructura factorial tridimensional (Preocupación, Emocionalidad y Ansiedad Facilitadora). La fiabilidad de este cuestionario para la muestra seleccionada se calculó con el coeficiente de Alfa de Cronbach, que fue de 0.71 para la escala de preocupación; 0.75 para la emocionalidad y 0.61 para la ansiedad facilitadora.

Para evaluar la ansiedad precompetitiva se usó el SAS-2 (Smith et al., 2006), en español (Ramis et al., 2010). Consta de 15 ítems que se utiliza para la evaluación de la ansiedad rasgo competitiva, ya que mide el grado en el que los deportistas experimentan habitualmente formas somáticas o cognitivas de ansiedad antes o durante la competición. La escala cuenta con tres subescalas, correspondientes a ansiedad somática, preocupación y por último desconcentración; la primera pertenece al aspecto fisiológico de la ansiedad, mientras que las dos últimas pertenecen al elemento cognitivo de la ansiedad. Cada ítem se responde a partir de una escala Likert que va de 1 (Nada) a 4 (Mucho). La fiabilidad de este cuestionario para la muestra seleccionada se calculó con el coeficiente de Alfa de Cronbach, que fue de 0.704 para la escala de ansiedad somática; 0.792 para la preocupación y 0.630 para la desconcentración.

5.2. Muestra evaluada

En esta evaluación han participado 45 niños de 214 que conforman la Escuela de Fútbol Antonio Puerta (Sevilla), con una edad promedio de 8,69 años y un rango de entre 6 y 12 años. Debido a la realidad deportiva en la que se enmarca el estudio tenemos una muestra con mayor muestra de niños (N=41) que de niñas (N=4). Esta muestra comprendida en el rango de edad de educación primaria se encuentran diferenciada por categorías deportivas: prebenjamines (6 y 7 años) de los que han participado 15 niños, benjamines (8 y 9 años) de los que han participado 17 niños y alevines (10 y 12 años) de los que han participado 13 niños.

Como criterio de inclusión para participar en la evaluación se tuvieron en cuenta:

- Niños que se encontraran escolarizados en Educación Primaria.
- Que los padres, siendo informados del objetivo de la evaluación, dieran su consentimiento informado a la participación de sus hijos.
- Que los niños aceptaran cumplimentar los cuestionarios.
- Que no hubieran sido sometidos en temporadas anteriores a evaluaciones de la ansiedad competitiva en la Escuela de Fútbol Antonio Puerta.

5.3. Análisis de los resultados de diagnóstico

Con el objetivo de determinar los niveles de ansiedad deportiva y académica de los alumnos de la Escuela de Fútbol Antonio Puerta, se llevó a cabo un análisis de cada factor en función de los parámetros de puntuación del mismo. Así, para la Ansiedad Somática, cuyo rango de puntuación va del 5 al 20, se identificaron 2 alumnos con un nivel alto de la misma, 21 con un nivel medio y 22 con un nivel bajo de dicha ansiedad (ver Figura 2). Se observa un nivel medio-alto bastante denso con un 51% del total.

Para la Preocupación, cuyo rango de puntuación va del 5 al 20, se identificaron 3 alumnos con un nivel alto de la misma, 26 con un nivel medio y 16 con un nivel bajo de dicha ansiedad (ver Figura 3). Se observa un nivel medio-alto con un 64,5% del total.

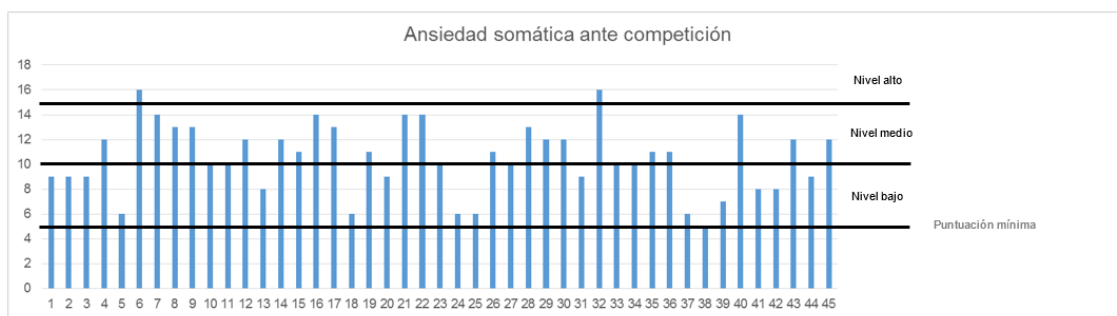


Figura 2

Niveles de Ansiedad Somática ante la competición de los niños de la Escuela

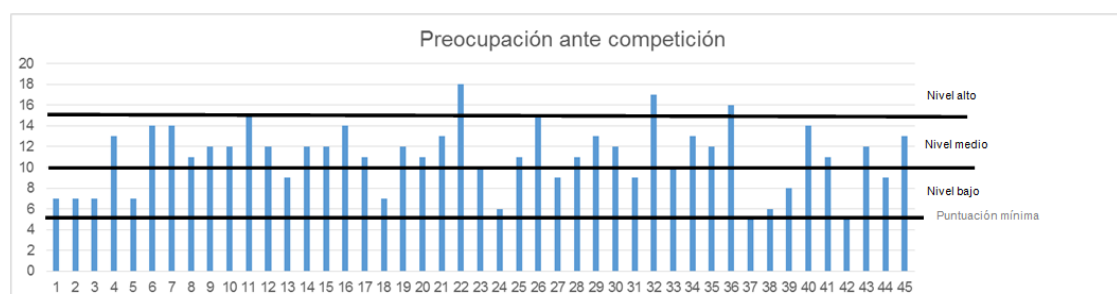


Figura 3

Niveles de Preocupación ante la competición de los niños de la Escuela

Para la Desconcentración, cuyo rango de puntuación va del 5 al 20, no se identificaron a alumnos con un nivel alto de la misma, 23 con un nivel medio y 22 con un nivel bajo de dicha ansiedad (ver Figura 4). Se observa un nivel medio con un 51% del total.

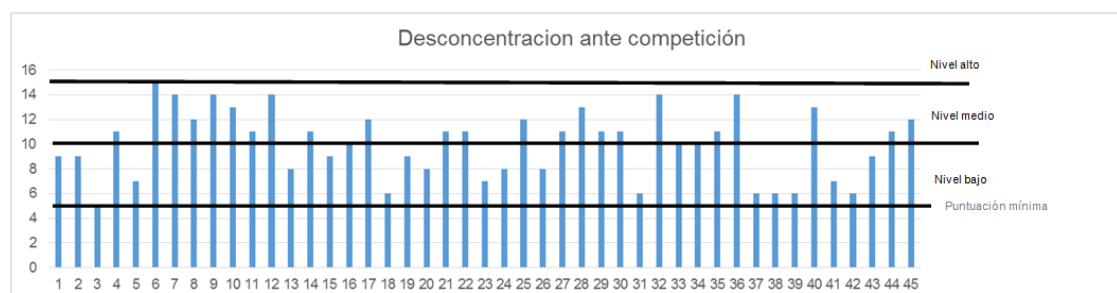


Figura 4

Niveles de Desconcentración ante la competición de los niños de la Escuela

Para la Preocupación ante los exámenes, cuyo rango de puntuación va del 15 al 25, se identificaron a 4 alumnos con un nivel alto de la misma, 19 con un

nivel medio y 21 con un nivel bajo de dicha ansiedad (ver Figura 5). Se observa un nivel medio-alto de un 51% del total.

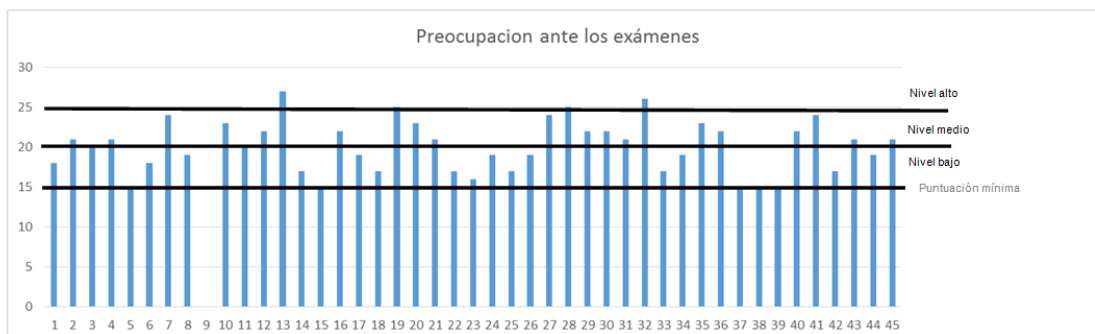


Figura 5

Niveles de Preocupación ante exámenes de los niños de la Escuela

Para la Emocionalidad ante los exámenes, cuyo rango de puntuación va del 9 al 15, se identificaron a 9 alumnos con un nivel alto de la misma, 18 con un nivel medio y 18 con un nivel bajo de dicha dimensión de la personalidad (ver Figura 6). Se observa un nivel medio-alto de un 60% del total.

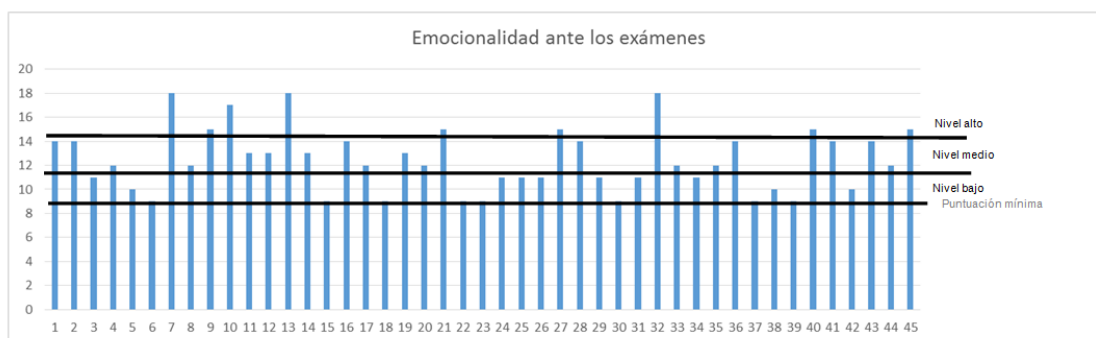


Figura 6

Niveles de Emocionalidad ante exámenes de los niños de la Escuela

Para la Ansiedad facilitadora ante los exámenes, cuyo rango de puntuación va del 7 al 11, se identificaron a 2 alumnos con un nivel alto de la misma, 17 con un nivel medio y 26 con un nivel bajo de dicha ansiedad (ver Figura 7). Se observa un nivel bajo de un 57,8% del total.

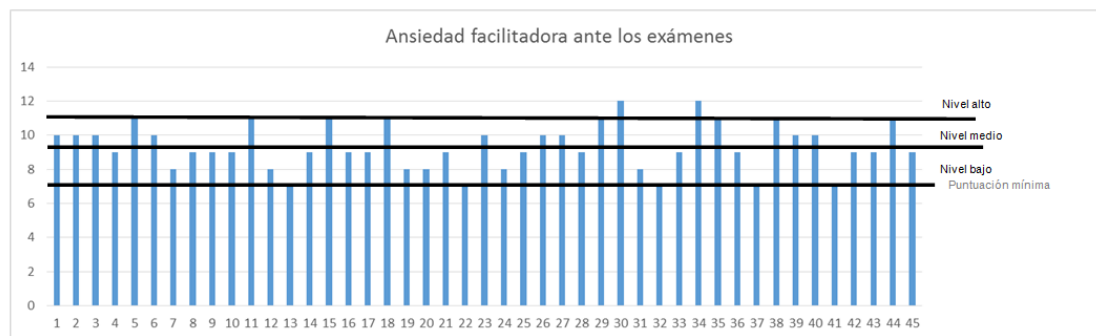


Figura 7

Niveles de Ansiedad facilitadora ante exámenes de los niños de la Escuela

La Tabla 2 muestra los resultados descriptivos para los factores de ansiedad en función de la percepción subjetiva de ansiedad en cada contexto.

Tabla 2

Resultados descriptivos para los factores de ansiedad en función de la percepción subjetiva de ansiedad en cada contexto.

| | | Mín | Máx | M | DT |
|---|---|-------------------------------------|-------|-------|-------|
| Percepción de ansiedad ante las competiciones | Ansiedad somática ante los partidos | 5,00 | 16,00 | 10,51 | 2,78 |
| | Preocupación ante los partidos | 5,00 | 18,00 | 11,04 | 3,15 |
| | Desconcentración ante los partidos | 5,00 | 15,00 | 10,02 | 2,73 |
| | Preocupación ante los exámenes | 18,00 | 30,00 | 24,95 | 3,15 |
| | Emocionalidad ante los exámenes | 9,00 | 18,00 | 14,58 | 2,58 |
| | Ansiedad Facilitadora ante los exámenes | 6,00 | 11,00 | 8,67 | 1,35 |
| | Percepción subjetiva de ansiedad antes los exámenes | Ansiedad somática ante los partidos | 5,00 | 16,00 | 10,51 |
| Preocupación ante los partidos | | 5,00 | 18,00 | 11,04 | 3,15 |
| Desconcentración ante los partidos | | 5,00 | 15,00 | 10,02 | 2,73 |
| Preocupación ante los exámenes | | 18,00 | 30,00 | 24,95 | 3,15 |
| Emocionalidad ante los exámenes | | 9,00 | 18,00 | 14,58 | 2,58 |
| Ansiedad Facilitadora ante los exámenes | | 6,00 | 11,00 | 8,67 | 1,35 |

Para comprobar si en los factores de ansiedad somática, preocupación y desconcentración antes de los partidos y emocionalidad, ansiedad y ansiedad facilitadora antes de los exámenes hubo diferencias en función de la categoría deportiva, curso escolar y número de suspensos de los jugadores de la Escuela de Fútbol Antonio Puerta, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas de comparación de grupos independientes H de Kruskal-Wallis. Los resultados indicaron que no hay diferencias en función de la categoría deportiva, curso escolar o número de suspensos para ninguna de las variables mencionadas ($p < .05$).

Tabla 3

Resultados inferenciales para los factores de ansiedad en función de la percepción subjetiva de ansiedad en cada contexto.

| | | X² | gl | Sig |
|---|---|-------------------------------------|-----------|------------|
| Percepción de ansiedad ante las competiciones | Ansiedad somática ante los partidos | 10.32 | 3 | .02* |
| | Preocupación ante los partidos | 9.54 | 3 | .02* |
| | Desconcentración ante los partidos | 6.82 | 3 | .08 |
| | Preocupación ante los exámenes | 13.85 | 3 | .00* |
| | Emocionalidad ante los exámenes | 9.92 | 3 | .02* |
| | Ansiedad Facilitadora ante los exámenes | 3.95 | 3 | .27 |
| | Percepción subjetiva de ansiedad antes los exámenes | Ansiedad somática ante los partidos | 9.86 | 3 |
| Preocupación ante los partidos | | 13.55 | 3 | .00** |
| Desconcentración ante los partidos | | 13.20 | 3 | .00** |
| Preocupación ante los exámenes | | 15.01 | 3 | .00** |
| Emocionalidad ante los exámenes | | 11.74 | 3 | .01** |
| Ansiedad Facilitadora ante los exámenes | | 4.09 | 3 | .25 |

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

Para averiguar la relación que la percepción subjetiva de los nervios antes de los partidos y exámenes pudiera tener sobre los factores de ansiedad competitiva y ansiedad ante los exámenes, se llevaron a cabo pruebas no paramétricas de comparación de grupos independientes H de Kruskal-Wallis. Los resultados (ver Tabla 3) mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas en la Ansiedad Somática y la Preocupación antes de los partidos en función de la percepción subjetiva de ansiedad antes de las competiciones. Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la Preocupación ante los exámenes y la Emocionalidad en ese contexto en función de la ansiedad ante las competiciones. Por otro lado, en función de la percepción subjetiva de ansiedad ante los exámenes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todos los factores de los contextos deportivos y académicos salvo Ansiedad Facilitadora ante los exámenes.

6. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

6.1. Objetivos del programa

El objetivo general del programa es el aprendizaje por parte de los alumnos de la Escuela de Fútbol Antonio Puerta de competencias de manejo de la ansiedad ante la evaluación, concretamente la ansiedad ante los exámenes y los partidos.

A la luz de los resultados obtenidos en la evaluación inicial, este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Disminuir la Ansiedad Somática (Emocionalidad) de los deportistas ante la competición y los exámenes.
- Disminuir la Preocupación de los jugadores ante la competición y los exámenes.
- Mantener el carácter facilitador de la ansiedad ante los exámenes de aquellos que disfruten de ella y aumentar este potencial en los que muestran una ansiedad no facilitadora.
- Mantener y/o mejorar el estado de concentración ante los estímulos propios de la competición.

6.2. Misión, visión y valores del programa

La Misión de este programa de intervención es mejorar el afrontamiento de los jugadores de la Escuela de Fútbol Antonio Puerta ante situaciones de evaluación como los exámenes y la competición.

La Visión consiste en crear estrategias pioneras de Formación Integral de las personas integrantes de la Escuela.

Los Valores que caracterizarán la intervención serán:

- Respeto a la individualidad.
- Solidaridad.
- Empoderamiento.

6.3. Participantes

Del programa de intervención se beneficiarán 214 alumnos de la Escuela de Fútbol Antonio Puerta comprendidos entre los 6 y 12 años y escolarizados en el

ciclo de Primaria. Estos participantes se involucrarán en el programa partiendo de la distribución por equipos ya existente (esto es, 4 equipos de prebenjamines, 4 de benjamines y 4 de alevines).

6.4. Actividades del programa

Las actividades del programa serán temporalizadas en cinco sesiones por equipo, distribuidas en ciclos de seis semanas. Estas sesiones tendrán lugar en los días de entrenamiento de los equipos y se iniciarán en el mes de Octubre, al comienzo de la temporada deportiva en la Escuela de Fútbol.

Tabla 4

Ficha técnica de la Sesión 1

| ANSIEDAD SOMATICA ANTES DE LA COMPETICION Y EMOCIONALIDAD ANTE EXÁMENES | |
|--|---|
| SESION | 1 |
| OBJETIVOS DIDACTICOS | <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar técnicas de relajación - Iniciar técnicas para controlar los nervios |
| DURACION | 1 hora |
| TAMANO DEL GRUPO | Máximo de 17 participantes (un equipo) |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> - Balones (1 por jugador) - Conos señalizadores - 9 Plumeros - Post-it - Cartulinas - Bolígrafos - Sistema de reproducción de audio. |
| DESARROLLO | <ol style="list-style-type: none"> 1. Recepción de los participantes y explicación de las tareas a realizar y su utilidad. 5 minutos. 2. Método de relajación de Jacobson. Se basa en contraer los músculos durante varios segundos y a continuación relajar los músculos de forma progresiva. Esta técnica se adaptará a la edad de los participantes: <ul style="list-style-type: none"> - Prebenjamines: en sistema lúdico “espagueti tieso, espagueti con tomate” mientras se conduce balón - Benjamines: en sistema lúdico “apretado, suelto” mientras se conduce balón |

-
- Alevines: en estático, tumbados. 15 minutos.

3. Actividad del plumero. Tiene como objetivo llevar a los niños a un estado de calma. Para ello se tumban y se colocan en posición de relajación y cierran los ojos. Por parejas uno de los compañeros con un plumero realiza suaves caricias al compás de la música que suena. 20 minutos.

4. La técnica de la tortuga. Es una técnica de relajación individual en la que se les explica a los alumnos qué hacen las tortugas al sentirse amenazadas. Una vez explicado esto le explicamos que cuando se sientan amenazados se metan dentro de su caparazón y dejen relajadas las manos, los pies y mantener la respiración profunda para llegar a la relajación. 20 minutos.

Tabla 5

Ficha técnica de la Sesión 2

| ANSIEDAD SOMATICA ANTES DE LA COMPETICION Y EMOCIONALIDAD ANTE EXÁMENES | |
|--|---|
| SESION | 2 |
| OBJETIVOS DIDACTICOS | <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar técnicas de relajación - Iniciar técnicas para controlar los nervios |
| DURACION | 1 hora |
| TAMANO DEL GRUPO | Máximo de 17 participantes (un equipo) |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> - Balones (1 por jugador) - Conos señalizadores - Post-it - Bolígrafos - Sistema de reproducción de audio - Folios - Cartulinas |
| DESARROLLO | <ol style="list-style-type: none"> 1. Recepción de los participantes y explicación de las tareas a realizar y su utilidad. 5 minutos. 2. Método de relajación de Jacobson. Se basa en contraer los músculos durante varios segundos y |

a continuación relajar los músculos de forma progresiva. Esta técnica se adaptará a la edad de los participantes:

- Prebenjamines: en sistema lúdico “espagueti tieso, espagueti con tomate” mientras se conduce balón
- Benjamines: en sistema lúdico “apretado, suelto” mientras se conduce balón
- Alevines: en estático, tumbados.
15 minutos.

3. Lista de música favorita. Le pedimos a nuestros jugadores que elaboren una lista de reproducción con la música favorita de cada uno con el objetivo de que se sientan más felices y aprendan a emplear la música como estímulo contra-actuante de la ansiedad.
10 minutos.

4. Actividad de pensamientos positivos. Esta actividad consiste en escribir en diferentes papeles autoadhesivos ideas positivas. A continuación se colocan éstos en la espalda los alumnos/jugadores y tienen que ir dando realizando circuitos de conducción en un terreno y encontrarse con cada compañero e ir leyendo las ideas de cada uno.
15 minutos.

5. Compartir experiencias. Dividimos al grupo en dos y cada grupo escribe en un papel si se ponen nerviosos antes un examen o competición, a continuación comparten experiencias los miembros del grupo y los diferentes grupos y por último cada grupo realiza un cartel con pequeñas frases dando instrucciones para afrontar estos nervios.
15 minutos.

Tabla 6

Ficha técnica de la Sesión 3

| PREOCUPACION ANTES DE LA COMPETICION Y ANTE EXAMENES | |
|---|---|
| SESION | 3 |
| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la importancia del partido - Enseñar a no dar importancia solo a los resultados - Aprender a racionalizar/relativizar |
| DURACION | 1 hora |
| TAMANO DEL GRUPO | <ul style="list-style-type: none"> - Máximo de 17 participantes (un equipo) |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> - Tijeras - Cartulinas - Pegamentos - Lápices de colores - Pastillas autoadhesivas de masilla |
| DESARROLLO | <p>1. Muro de ladrillos. La actividad consiste en realizar un muro de ladrillos, en el cual se describen frases que inciden en las cosas importantes de la competición más allá del resultado. Los jugadores de forma individual recortan las cartulinas con el boceto de la caja dado por el profesor, una vez recortado escriben dentro del ladrillo una frase como por ejemplo “lo importante es divertirse” y después la colorean. Una vez hecho esto incluyen los ladrillos en la pared del vestuario del equipo. Esta actividad se puede realizar también para un examen. 40 minutos.</p> <p>3. Actividad de debate. Una vez realizada la actividad anterior realizamos una serie de preguntas al grupo relacionando las frases que han escrito ellos mismos con las preguntas. Se realizarán preguntas del tipo ¿lo más importante es el resultado? O ¿has disfrutado durante el partido?, en el caso de la importancia de un examen preguntas como ¿has entendido bien el enunciado? ¿has aprobado? Los niños responden de forma individual y poco a poco se va creando un debate y vamos observando el pensamiento de los individuos. Por último el profesor informa sobre una serie de estrategias para evitar la preocupación. 20 minutos.</p> |

Tabla 7

Ficha técnica de la Sesión 4

| DESCONCENTRACION ANTES DE LA COMPETICION | |
|---|---|
| SESION | 4 |
| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la atención - Aprender objetivos claros |
| DURACION | 1 hora |
| TAMANO DEL GRUPO | Máximo de 17 participantes (un equipo) |
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none"> - 2 balones - 9 petos - Folios - Bolígrafos - Sistema de reproducción de audio |
| DESARROLLO | <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividad de ruidos de grada. El objetivo de la actividad es la atención. La actividad consiste en simular con un aparato de sonido el ruido de la grada (como si estuviesen en un día de competición), para ello jugarán un partido reducido entre 2 equipos. Se necesitarán 2 balones y petos. 30 minutos. 2. Reenfoque y toma de decisiones. Actividad para trabajar la atención y tener objetivos claros en una situación real de juego. Para ello llevamos los alumnos al terreno de juego, el entrenador propondrá una situación de juego como “tengo el balón controlado y me presiona un adversario cerca de mi área, ¿Quéhago?” Entonces cada uno escribe en un pequeño papel lo que hayan pensado. Una vez escritos en el papel, se llevan a la práctica las opciones propuestas para fijar los objetivos en cada caso y determinar la mejor estrategia 30 minutos. |

Tabla 8

Ficha técnica de la Sesión 5

ANSIEDAD FACILITADORA ANTE EXAMENES

| | |
|---------------|---|
| SESION | 5 |
|---------------|---|

| | |
|-----------------------------|---|
| OBJETIVOS DIDÁCTICOS | <ul style="list-style-type: none">- Trabajar el reto- Aprender a mejorar la relajación |
|-----------------------------|---|

| | |
|-----------------|--------|
| DURACION | 1 hora |
|-----------------|--------|

| | |
|-------------------------|--|
| TAMANO DEL GRUPO | Máximo de 17 participantes (un equipo) |
|-------------------------|--|

| | |
|-------------------|---|
| MATERIALES | <ul style="list-style-type: none">- 9 pelotas de foam |
|-------------------|---|

| | |
|-------------------|--|
| DESARROLLO | <ol style="list-style-type: none">1. Actividad del trivial. En el entrenamiento realizamos dos o tres grupos a los que pedimos que hagan en casa una lista con los contenidos que han visto en clase durante la última semana. En el siguiente entrenamiento se les propondrá un trivial con preguntas de diferentes niveles del contenido en el que todos participan. El objetivo es trabajar el contenido a través del reto, es una actividad en la que participan todos y aprenden a estudiar para un examen y se puede realizar cada vez que se termine una unidad para afianzar conocimientos. 55 minutos.2. Actividad “pelota relajante”. Por parejas con un balón pequeño de foam tienen que dar un pequeño masaje al compañero y viceversa con el objetivo de pasar a un estado de relajación y volver a la calma. 5 minutos. |
|-------------------|--|

6.5. Temporalización

Las actividades propuestas se ordenarán según la siguiente temporalización (ver Tabla 9).

Tabla 9

Temporalización del programa de intervención.

| LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES | SÁBADO | DOMINGO |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | | | | 1 Octubre |
| 2 Octubre | 3 Octubre | 4 Octubre | 5 Octubre | 6 Octubre | 7 Octubre | 8 Octubre |
| Equipos 1, 2 y 3; Sesión 1 | Equipos 4, 5 y 6; Sesión 1 | Equipos 6, 7 y 8; Sesión 1 | Equipos 9, 10 y 11; Sesión 1 | | | |
| 9 Octubre | 10 Octubre | 11 Octubre | 12 Octubre | 13 Octubre | 14 Octubre | 15 Octubre |
| Equipos 1, 2 y 3; Sesión 2 | Equipos 4, 5 y 6; Sesión 2 | Equipos 7, 8 y 9; Sesión 2 | Equipos 10, 11 y 12; Sesión 2 | | | |
| 16 Octubre | 17 Octubre | 18 Octubre | 19 Octubre | 20 Octubre | 21 Octubre | 22 Octubre |
| Equipos 1, 2 y 3; Sesión 3 | Equipos 4, 5 y 6; Sesión 3 | Equipos 7, 8 y 9; Sesión 3 | Equipos 10, 11 y 12; Sesión 3 | | | |
| 23 Octubre | 24 Octubre | 25 Octubre | 26 Octubre | 27 Octubre | 28 Octubre | 29 Octubre |
| Equipos 1, 2 y 3; Sesión 4 | Equipos 4, 5 y 6; Sesión 4 | Equipos 7, 8 y 9; Sesión 4 | Equipos 10, 11 y 12; Sesión 4 | | | |
| 30 Octubre | 31 Octubre | 1 Noviembre | 2 Noviembre | 3 Noviembre | 4 Noviembre | 5 Noviembre |
| Equipos 1, 2 y 3; Sesión 5 | Equipos 4, 5 y 6; Sesión 5 | | Equipos 10, 11 y 12; Sesión 5 | | | |
| 6 Noviembre | 7 Noviembre | 8 Noviembre | 9 Noviembre | 10 Noviembre | 11 Noviembre | 12 Noviembre |
| Equipos 7, 8 y 9; Sesión 5 | | | | | | |

Las sesiones se llevarán a cabo en la Escuela de Fútbol Antonio Puerta. Están temporalizadas para una hora en horario de tarde. Estas sesiones se realizarán durante 5 semanas, comenzando en el mes de Octubre y terminando a principios de Noviembre, impartándose los días lunes, martes, miércoles y jueves. Aclarar que los días festivos no se imparte la sesión como es el caso del día 1 de Noviembre (Día de Todos los Santos), que les afectaría a los equipos 7, 8 y 9, por lo que la sesión 5 se pasaría al lunes 6 de Noviembre (ver Tabla 4). Los equipos se distribuyen por categorías, asignados por números:

- Equipos 1, 4, 7 y 10 son categoría prebenjamines que tienen horario de 16:00 horas a 17:00 horas.
- Equipos 2, 5, 8 y 11 son categoría benjamines que tienen horario de 17:00 horas a 18:00 horas.
- Equipos 3, 6, 9 y 12 son categoría alevines de 18:00 horas a 19:00 horas.

6.6. Recursos

Los recursos necesarios para llevar a cabo esta intervención se contemplan en la Tabla 10, e incluyen tanto los materiales como los espaciales y humanos.

Tabla 10

Recursos y presupuesto del programa de intervención.

| RECURSOS HUMANOS | | | |
|----------------------------|---------------------------------|-----------------|--------------|
| Concepto | Importe (o importe/hora) | Cantidad | Total |
| Maestros | | | |
| Educación Primaria (3) | 12€/hora | 60 | 720€ |
| Entrenadores (13) | 6€/hora | 60 | 360€ |
| RECURSOS MATERIALES | | | |
| Concepto | Importe (o importe/hora) | Cantidad | Total |
| Balones | Disponibles | 9 | 0€ |
| Plumeros | 1.5€ | 9 | 13.50€ |
| Post-it | 0.0583€ | 60 | 3.50€ |
| Cartulinas | 0.25€ | 47 | 11.75€ |
| Bolígrafos | Disponibles | 20 | 0€ |
| Tijeras | Disponibles | 20 | 0€ |
| Pegamentos | Disponibles | 20 | 0€ |
| Lápices de colores | 0.10€ | 40 | 4€ |

| Concepto | Importe (o importe/hora) | Cantidad | Total |
|------------------------------------|---------------------------------|-----------------|-----------------|
| Pelotas de foam | Disponibles | 9 | 0€ |
| Folios | Disponibles | 100 | 0€ |
| Petos | Disponibles | 9 | 0€ |
| Sistema de reproducción de audio | Disponibles | 1 | 0€ |
| Pastillas autoadhesivas de masilla | 3€ | 4 | 12€ |
| Conos señalizadores | Disponibles | 30 | 0€ |
| RECURSOS ESPACIALES | | | |
| Concepto | Importe (o importe/hora) | Cantidad | Total |
| Campo de fútbol 7 | Disponibles | 3 | 0€ |
| Sala de estudio | Disponibles | 2 | 0€ |
| Vestuario | Disponible | 2 | 0€ |
| TOTAL | | | 1124.75€ |

6.7. Evaluación

El programa incluirá dos tipos de evaluación del mismo: de proceso y de resultado.

La evaluación de proceso asegurará que se desarrollen las acciones tal y como se han diseñado y permitirá la mejora continua del programa de intervención. Dentro de esta evaluación se realizará con una hoja de registro en el que se evaluarán diferentes elementos como asistencia, participación, actividades y creatividad (ver Anexo I).

La evaluación de proceso analiza mediante el trabajo de campo si este lleva a cabo un desarrollo activo de manera eficaz y si contribuye a la mejora de la gestión de recursos humanos, materiales o espaciales. En este sentido, a través de esta evaluación se localizan las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (DAFO) para mejorar este proceso evaluativo.

Por último, se realizará una evaluación de resultados de la intervención. Con esta evaluación se obtiene información de forma eficiente de cada uno de los objetivos específicos del programa y se llevará a cabo a través de dos herramientas:

- Nueva cumplimentación de los instrumentos de medida de la ansiedad ante los exámenes y la competición para realizar comparaciones antes-después (ver Anexo II).
- Encuesta de satisfacción por parte de los sujetos de la intervención (ver Anexo III).

7. CONCLUSIONES

Si bien el presente trabajo aborda la ansiedad evaluativa y competitiva en la etapa de educación primaria dada la importancia de estos aspectos que afecta a los sujetos de dicho rango de edad, el objetivo principal era reducir dicha ansiedad para facilitar un rendimiento óptimo tanto en el contexto escolar como en el deportivo.

Este programa de intervención se impartirá en un contexto educativo deportivo, donde actuarán profesionales como maestros y entrenadores, para trabajar dichas manifestaciones afectivas y potenciarlas para que sean beneficiosas para los individuos.

Con los resultados obtenidos a través del instrumento de investigación de tres cuestionarios los cuales miden seis factores intrínsecos de la ansiedad, se observa que la mayoría de los sujetos tienen ansiedad evaluativa y competitiva. El factor que más predomina es el de la preocupación antes de un examen y antes de una competición. El niño no rinde en el examen o en el partido por varios motivos: presión de los padres, presión del entrenador/maestro, pensamientos negativos, etc. Por ello es necesario trabajar dichos factores. Finalmente, es importante que el alumno/deportista aprenda a manejar esa ansiedad y que la experiencia de aprendizaje permita la generalización a otros contextos. Así, lo que se pretende con las sesiones planteadas en el programa de intervención es trabajar con los diferentes factores (Ansiedad Somática, Emocionalidad, Preocupación, Desconcentración y Ansiedad Facilitadora) para generar un cambio positivo y llegar a controlarlos.

8. REFERENCIAS

- Achenbach, T. M., Dumenci, L., y Rescorla, L. A. (2002). Ten-Year Comparisons of Problems and Competencies for National Samples of Youth: Self, Parent, and Teacher Reports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 194-203.
- Adkins, D. (1990). *Elaboración de Tests*. México: Trillas.
- Aguilar, A. A., Hierro-Busto, M. D., y Fernando-Piera, P. (1989). Validez predictiva del Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento (CAR). *Revista de Psicología*, 11(Supl.2), 121-139.
- Alpert, R., y Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Andrade, E., Lois, G., y Arce, C. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española del Inventario de Ansiedad Competitiva CSAI-2R. *Psicothema*, 19(Supl.1), 150-155.
- Angold, A., Messer, S. C., Stangl, D., Farmer, E. M., Costello, E. J., y Burns, B. J. (1998). Perceived parental burden and service use for child and adolescent psychiatric disorders. *Am J Public Health*, 88, 75-80.
- Ayora, A. (1993). Ansiedad en situaciones de evaluación o examen en estudiantes secundarios de la ciudad de Loja (Ecuador). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(Supl.3), 425-431.
- Bados, A. (2005). *Trastorno de ansiedad por separación. Rechazo escolar y fobia escolar*. Universidad de Barcelona.
- Beilock, S. (2010). *Choke: What the Secrets of the Brain Reveal About Getting It Right When You Have To*. New York: Free Press: Atria Books.
- Benjamín, M., Mc Keachie, W., Lin, Y., y Holinger, D. (1981). Test Anxiety: Deficits in Information Processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(Supl.6), 816-824.
- Benson, J., y Bandalos, D. L. (1992). Second-order confirmatory factor analysis of the Reactions to Test scale with cross-validation. *Multivariate Behavioral Research*, 27(Supl.3), 459-487.
- Blankstein, K. R., Flett, G. L., y Batten, Y. (1989). Test anxiety and problem-solving self-appraisals of college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(Supl.5), 531-540.
- Burns, B. J., y Costello, E. J. (1995). Children's mental health service use across service sectors. *Health Affairs*, 14, 147-159.
- Cantón, E., Mayor, L., y Pallarés, J. (1995). Factores motivacionales y afectivos en la iniciación deportiva. *Revista de psicología General y Aplicada*, 48(Supl.1), 59-75.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., y Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-427.
- Cassady, J. C., y Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety, procrastination, and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.

- Chitiyo, M., y Wheeler, J. (2006). School phobia: Understanding a complex behavioural response. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6, 87-91.
- Chorot, P., y Sandín, B. (1993). Effects of UCS intensity and duration of exposure of nonreinforced CS on conditioned electrodermal responses: An experimental analysis of the incubation theory of anxiety. *Psychological Reports*, 73, 931-941.
- Cocke, A. (2002). Brain May Also Pump up from Workout. Recuperado a partir de <http://www.neurosurgery.medsch.ucla.edu/whastnew/societyforneuroscience.htm>
- Coe, D., Pivarnik, J., Womack, C., Reeves, M., y Malina, R. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine Science Sports Exercises*, 38(Supl.8), 5-9.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal.
- Correa, C., y Pérez, V. (2009). La clase escolar. *Revista* 12, 1-13.
- Cox, R. H., Martens, M. P., y Rusell, W. D. (2003). Measuring anxiety in athletics: The revised Competitive State Anxiety Inventory-2. *Journal of Sport Psychology*, 25, 519-533.
- Culler, R., y Holahan, C. (1980). Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study-Related Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(Supl.1), 16-20.
- Díaz, F. (2006). *No Title*. México: Mc Graw Hill.
- Dweck, C. (2007). *La actitud del éxito*. Barcelona: Vergara.
- Dwyer, T., Coonan, W., Leitch, D., Hetzel, B., y Baghurst, R. (1983). An investigation of effects of daily physical activity on the health of primary school students in South Australia. *International Journal of Epidemiologists*, 12, 308-313.
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R., y Dean, K. (2001). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. Nueva york: Norton.
- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. Qué se evalúa y cómo?, 6, 32-51.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Psicología Conductual/Behavioral Psychology: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 16, 413-437.
- Gimeno, F., y Ezquerro, M. (2006). Intervención psicológica en un caso de evitación interoceptiva en el deporte. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 99-106.
- Ginter, E. J., Scalise, J. J., McKnight, R. R., y Miller, F. G. (1982). Suinn Test Anxiety Behavior Scale: Normative data for graduate students in education. *Psychological Reports*, 50(Supl.2), 1116-1118.
- González, A., y Lavaho, S. (2016). Percepción del esfuerzo en entrenamiento de futbolistas categoría sub 15 perception of effort in training of athletes category sub 15. *Revista Edu-fisica.com*, 8, 43-75.

- González, G. (2001). Importancia del stress como objeto de estudio en psicología del deporte. *Lecturas: Educación Física y Deportes (revista digital)*, 36.
- González, G., Valdivia-Moral, P., Cachón, J., Zurita, F., y Romero, O. (2017). Influencia del control del estrés en el rendimiento deportivo: la autoconfianza, la ansiedad y la concentración en deportistas.
- González, J., Garcés de los Fayos, E. J., y Ortega, E. (2014). Avanzando en el camino de diferenciación psicológica del deportista. Ejemplos de diferencias en sexo y modalidad deportiva. *Anuario de Psicología*, 44(Supl.1), 31-44.
- Granell de Aldaz, E., Vivas, E., Gelfand, D., y Feldman, L. (1984). Estimating the prevalence of school refusal and school-related fears. A Venezuelan sample. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 172, 722-729.
- Gronlund, N. (1978). *Elaboración de tests de aprovechamiento*. México: Trillas.
- Gutiérrez Calvo, M. (1984). Ansiedad evaluativa y deterioro del rendimiento. Los medidores cognitivos directos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39(Supl.5), 963-982.
- Gutiérrez Calvo, M. (1986). Influencia de las condiciones evaluativas sobre la accesibilidad de representaciones aversivas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41(Supl.3), 565-583.
- Gutiérrez Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro Cognitivo: Incidencia en el rendimiento académico. *Revista Ansiedad y Estrés*, 2(Supl.3), 173-194.
- Gutiérrez Calvo, M., y Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs. falta de confianza. *Psicothema*, 7(Supl.3), 173-194.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños* (Barcelona). Munich: Deportes técnicas.
- Hanneford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head*. Great Oceans Publishing.
- Head, L. Q., y Lindsey, J. D. (1983). Anxiety and the university student: A brief review of the professional literature. *College Student Journal*, 17(Supl.2), 176-182.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hill, D. M., y Shaw, G. (2013). A qualitative examination of choking under pressure in team sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 103-110.
- Hillman, C. H., Kamijo, K., y Scudder, M. (2011). A review of chronic and acute physical activity participation on neuroelectric measures of brain health and cognition during childhood. *Preventive Medicine*, 52(Supl.1), 1-8.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A., y Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9(Supl.2), 71-87.
- Joan, P., Varca, M. D., y Lorenzo, U. (1999). Evaluación psicométrica del cuestionario de ansiedad y rendimiento (CAR) en una muestra de escolares.
- Jones, G. (1995). More than just a game: Research developments and issues in

- competitive anxiety in sport. *British Journal of Psychology*, 86, 449-478.
- Keeley, T., y Fox, K. (2009). The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children. *International Review Sport and Exercise Psychology*, 2(Supl.2), 198-214.
- Krampen, G. (1988). Competence and control orientations as predictors of test anxiety in students: Longitudinal results. *Anxiety Research*, 1(Supl.3), 185-197.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-375.
- Leary, M. R. (1992). Self-presentational processes in exercise and sport. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 14, 339-351.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Bs. As. Paidós.
- Linder, K. (1999). Sport Participation and Perceived Academic Performance of School Children and Youth. *Pediatric Exercise Science*, 11, 129-144.
- Linder, K. (2002). The Physical Activity Participation Academic Performance Relationship Revisited: Perceived and Actual Performance and the Effect of Banding (Academic Tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14, 155-170.
- Lopez, J., Sanchez, M. R., Murillo, P., Altopiedi, Mariana, y Lavié, J. M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Lowe, R. (1971). *Stress, arousal and task performance of Little League baseball players*. University of Illinois.
- Marí, P. (2012). *Aprender de los campeones*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Márquez, S. (2004). *Ansiedad, estrés y deporte*. (P. y Deporte, Ed.) (Madrid). Madrid: EOS.
- Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test*. Champaign, IL: Human Kinectics.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., y Smith, D. E. (1990). *Development and validation of the competitive state anxiety inventory-2. Competitive Anxiety in Sport*. Champaign, IL: Human Kinectics.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., y García-Fernández, J. M. (2013). Psicología Educativa. *Psicología Educativa*, 19(1), 27-36. <https://doi.org/10.5093/ed2013a5>
- Massengale. (1979). The Americanization of School Sports. *Journal of Applied Sport Historical and Social Consequences*, 36(Supl.2), 59-69.
- Molina, J., Chorot, P., y Valiente, R. M. (2014). Miedo a la evaluación negativa , autoestima y presión psicológica: Efectos sobre el rendimiento deportivo en adolescentes Fear of negative evaluation , self-esteem and choking under pressure: Effects on sport performance in adolescents Medo da avaliação. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 57-66.
- Molina, J., Sandín, B., y Chorot, P. (2014). Sensibilidad a la ansiedad y presión psicológica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 45-54.

- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español . Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.
- Moreno, J. A., Conte, L., Silveira, Y., y Ruiz, L. M. (2014). *Miedo a fallar en el deporte*. Elche: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Morris, L. W., Davis, M. A., y Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: literature review and revised Worry-Emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541-555.
- Pedrosa, R. (2007). Reeducción cognitiva - emotiva en caso de ansiedad ante los exámenes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6.
- Prieto, J. (2016). Relación entre competitividad, ansiedad social y compromiso con variables deportivas y académicas en futbolistas jóvenes. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y del deporte*, 11, 193-200.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Ramón, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 67-75.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., y Cruz, J. (2013). Revisitando a Simon y Martens : la ansiedad competitiva en deportes de iniciación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 77-83.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., y Viladrich, C. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22, 1004-1009.
- Reloba, S., Chiroso, L. J., y Reigal, R. E. (2011). A review of chronic and acute physical activity participation on neuroelectric measures of brain health and cognition during childhood. *Preventive Medicine*, 52(Supl.1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ramd.2015.05.008>
- Richardson, F. C., O'Neil, H. F., Whitmore, S., y Judd, W. A. (1977). Factor analysis of the Test Anxiety Scale and Evidence concerning the components of the test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(Supl.4), 704-705.
- Sandín, B. (2005). Evitación interoceptiva: Nuevo constructo en el campo de los trastornos de ansiedad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 10, 103-114.
- Sandín, B. (2010). *Ejercicio físico y salud*. Madrid: Klinik.
- Sandín, B., y Chorot, P. (1989). The incubation theory of fear/anxiety: Experimental investigation in a human laboratory model of Pavlovian conditioning. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 9-18.
- Sandín, B., Chorot, P., Valiente, R. M., Santed, M. A., y Sánchez-Arribas, C. (1999). Estructura factorial de la Escala de Ansiedad Social para Niños-Revisada (SASC-R). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 4, 103-113.
- Sanjurjo, L. (2012). *¿Qué debe saber hacer un profesor para mejorar, comprender y organizar sus clases?*. En Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

- Sanjurjo, L., y Rodríguez, X. (2009). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarason. (1972). Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information (pp. 381-403). New York: Academic Press.
- Scanlan, T. K. (1986). Sport for children and youths. *Human Kinetics, Champaign. IL.*, 113-118.
- Scanlan, T. K., Stein, G. L., y Ravizza, K. (1991). An in-depth study of former elite figure skaters. 3. Sources of stress. *Sport and Exercise Psychology*, 13, 103-120.
- Serrano, I., y Escolar, M. C. (2015). *Cómo vencer tus problemas de ansiedad ante los exámenes* (Madrid). Pirámide.
- Shephard, R. (1997). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.
- Simon, J. . A., y Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology*, 1, 160-169.
- Singh, A. K., y Gupta, A. S. (1984). Academic anxiety scale for children. *Psychological Studies*, 29(Supl.1), 47-49.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. P., y Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The sport anxiety scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 479-501.
- Souto de Asch, M. (1998). *La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En Barco, S., Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E. y Souto, M. Corrientes didácticas contemporáneas. Arg. Ed. Paidós.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and behavior*. Nueva york: Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, P. R., Vagg, P. R., y Jacobs, A. G. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press, Inc.: Palo Alto.
- Stone, G. (1965). The play of little children. *Quest*, 8, 23-31.
- Suinn, R. M. (1969). The STABS; a measure of test anxiety for behavior therapy: Normative data. *Behavior Research and Therapy*, 7, 335-339.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20(Supl.3), 135-142.
- Tremblay, M., Inman, J., y Willms, J. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324.
- Universidad de las Américas de Puebla. (s. f.). Examen. <http://www.udlap.mx>.
- Valero, L. (1999). *Evaluación de la ansiedad ante los exámenes. Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX*. *Anales de Psicología*. Universidad de Murcia.
- Vargas, G. (2010). *Relación entre rendimiento académico y ansiedad ante las evaluaciones en los alumnos del primer año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana*.

- Ware, W. B., Galassi, J. P., y Dew, K. H. (1990). The Test Anxiety Inventory: A confirmatory factor analysis. *Anxiety Research*, 3(Supl.3), 205-212.
- Watson, D., y Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Williams, J. M. (1991). *Psicología aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Woodman, T., y Hardy, L. (2001). *Stress and anxiety*. New York: John Wiley and Sons, Inc: Handbook of sport psychology.

9. ANEXOS

9.1. Anexo I: Hoja de registro de la evaluación de proceso

| SESIÓN: CATEGORÍA: | | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|---|--|
| ALUMNOS | ASISTENCIA (si/no) | PARTICIPACIÓN (activa/pasiva) | ACTIVIDADES (se realiza según lo planeado/se realiza con modificaciones/no se realiza) | CREATIVIDAD (se participa según repeticiones o uso de clichés/se participa aportando visión propia/ se participa creando nuevas visiones) |
| Alumno 1 | | | | |
| Alumno 2 | | | | |
| Alumno 3 | | | | |
| Alumno 4 | | | | |
| Alumno 5 | | | | |
| Alumno 6 | | | | |
| Alumno 7 | | | | |
| Alumno 8 | | | | |
| Alumno 9 | | | | |
| Alumno 10 | | | | |
| Alumno 11 | | | | |
| Alumno 12 | | | | |
| Alumno 13 | | | | |

9.2. Anexo II: Cuestionarios de ansiedad evaluativa y competitiva

CUESTIONARIO

Sexo:

Edad:

Curso escolar:

Número de asignaturas suspendidas:

Tabla 1

Para responder a la primera tabla se señala con una "X" la casilla que creas conveniente.

| ÍTEMS | NADA | MUY POCO | ALGO | BASTANTE |
|--|------|----------|------|----------|
| 1. Me pongo nervioso ante de los exámenes. | | | | |
| 2. Me pongo nervioso ante de los partidos. | | | | |

Tabla 2

Para responder a los ítem de la segunda tabla, se señala con una "X" la casilla de SÍ o la casilla de NO.

| ÍTEMS | SI | NO |
|--|----|----|
| 1. Me desanima pensar que otros hacen cosas más fáciles. | | |
| 2. Pierdo el tiempo en lo que me falta por hacer. | | |
| 3. Cuando los demás me miran no soy capaz de pensar correctamente. | | |

| | | |
|--|--|--|
| 4. Siento frustración por no ser capaz de resolver la tarea. | | |
| 5. Durante la explicación que nos han dado pensaba que debía atender, pero no me he enterado qué debo hacer. | | |
| 6. A veces resuelvo problemas muy difíciles y ahora no soy capaz de resolver éstos, los demás si lo harán. | | |
| 7. Por pensar en los fracasos anteriores no puedo concentrarme. | | |
| 8. Cuanto más me esfuerzo, menos me concentro en la tarea. | | |
| 9. Me gustaría consultar algo, pero me da miedo pasar por tonto. | | |
| 10. Pienso tanto en cada detalle, que no tendré tiempo de acabar. | | |
| 11. Me concentro peor cuanto más cerca estoy del examen. | | |
| 12. Estoy tan desalentado y convencido del mal resultado que desconfío de mi capacidad para preparar el | | |

| | | |
|--|--|--|
| examen. | | |
| 13. La preocupación por las notas me impide trabajar. | | |
| 14. En vez de concentrarme en la tarea pienso que es tan difícil que me saldrá mal. Me lamento constantemente. 15. Me preocupan tantas cosas que no puedo concentrarme. | | |
| 16. Con nervios no puedo hacer ni las cosas más fáciles. | | |
| 17. A lo largo de la tarea se me pone un peso en el estómago. | | |
| 18. Tengo tantos nervios que no paro de moverme. | | |
| 19. Antes de examen tengo temblores, sudores, trastornos digestivos, dolores de cabeza. | | |
| 20. Los nervios y la emoción me impiden ordenar las ideas. | | |
| 21. Los nervios me han hecho olvidar hasta las cosas más sencillas. | | |
| 22. Me sudan o tiemblan las manos. El corazón late muy | | |

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA
MEJORAR LA ANSIEDAD EVALUATIVA Y COMPETITIVA

| | | |
|---|--|--|
| deprisa. | | |
| 23. Me tiemblan las manos sólo de pensar lo que dirán mis padres si no lo hago bien. | | |
| 24. No puedo pensar porque en este momento no me encuentro bien (durante el examen). | | |
| 25. Trabajo deprisa y bien, cuando lo descubro mejoro aún más. | | |
| 26. Cuanto más me estimulo, más rápido y mejor lo hago. | | |
| 27. A medida que voy entendiendo la tarea, siento como una excitación que me hace concentrar más y mejor en todo. | | |
| 28. La proximidad del examen me excita y entiendo mejor las cosas. | | |
| 29. Estoy tan excitado y despierto que resolvería cualquier problema. | | |
| 30. Cuanto más preocupado estoy, mejor me sale el examen. | | |

Tabla 3

Para responder a la tabla se señala con una “X” la casilla que creas conveniente.

| ANTES O MIENTRAS JUEGO O COMPITO | NADA | MUY POCO | ALGO | MUCHO |
|--|-------------|-----------------|-------------|--------------|
| 1. Siento que mi cuerpo está tenso. | | | | |
| 2. Siento un nudo en el estómago. | | | | |
| 3. Siento que mis músculos tiemblan | | | | |
| 4. Tengo el estómago revuelto. | | | | |
| 5. Siento mis músculos tensos porque estoy nervioso. | | | | |
| 6. Me preocupa no jugar o competir bien. | | | | |
| 7. Me preocupa desilusionar a los demás (compañeros, entrenadores, padres, etc.) | | | | |
| 8. Me preocupa no competir o jugar todo lo bien que puedo. | | | | |
| 9. Me preocupa competir o jugar mal. | | | | |

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA
MEJORAR LA ANSIEDAD EVALUATIVA Y COMPETITIVA

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 10. Me preocupa "hacerlo fatal" durante el partido o competición. | | | | |
| 11. Me cuesta concentrarme en el partido o en la competición. | | | | |
| 12. Me cuesta centrarme en lo que se supone que tengo que hacer. | | | | |
| 13. Pierdo la concentración en el partido o la competición. | | | | |
| 14. No puedo pensar con claridad durante el partido o competición. | | | | |
| 15. Me cuesta concentrarme en lo que mi entrenador me ha pedido que haga. | | | | |

9.3. Anexo III: Encuesta de satisfacción

| Encuesta del grado de satisfacción sobre el programa de intervención | |
|--|---------|
| 1. Satisfacción global por la participación en el programa. | 1 2 3 4 |
| 2. Nivel de utilidad e importancia percibida del programa. | 1 2 3 4 |
| 3. Nivel de utilidad percibida de los objetivos trabajados. | 1 2 3 4 |
| 4. Nivel de utilidad percibida de los contenidos trabajados. | 1 2 3 4 |
| 5. Nivel de utilidad percibida de las actividades trabajadas en las sesiones. | 1 2 3 4 |
| 6. Satisfacción global con los profesionales (maestros y entrenadores) que han participado en la intervención. | 1 2 3 4 |
| 7. Satisfacción global con los recursos (materiales y espaciales) disponibles. | 1 2 3 4 |
| 8. El programa favorece la mejora de la ansiedad evaluativa y competitiva. | 1 2 3 4 |
| 9. Ventajas de la intervención en el futuro. | 1 2 3 4 |

Notas: la ponderación del 1 al 4 de menor a mayor satisfacción. Siendo el 1 nada satisfactorio, el 2 poco satisfactorio, el 3 algo satisfactorio y el 4 bastante satisfactorio.