



EFFECTOS DEL ENTRENAMIENTO MENTAL EN LA MEJORA DE LAS PERCEPCIONES DE AUTOCONFIANZA DEL SERVICIO EN TENIS

FRANCISCO L. ATIENZA; ISABEL BALAGUER;
MARÍA LUISA GARCÍA-MERITA¹
Universidad de Valencia

Resumen

El objetivo de esta investigación consiste en analizar los efectos del entrenamiento mental (observación de modelos en vídeo y práctica imaginada) sobre la confianza en la realización del servicio en tenis. Los sujetos fueron 12 jóvenes jugadoras de tenis con un rango de edad de 9-12 años, que fueron asignadas a 3 grupos de entrenamiento: (a) Grupo de entrenamiento técnico (gt); (b) Grupo de entrenamiento técnico + vídeo (gt+v); y (c) Grupo de entrenamiento técnico + vídeo + práctica imaginada (gt+v+pi). Las comparaciones intra grupos pre-post test mostraron que el grupo que solo recibió entrenamiento técnico (gt) no mejoró su confianza en la realización de su servicio. En cambio, los dos grupos que recibieron entrenamiento mental -(gt+v) y -(gt+v+pi)- mostraron mejora desde el pre test al post test. Finalmente, las comparaciones entre grupos en el post-test mostraron la ausencia de diferencias entre los grupos en la percepción de autoconfianza sobre el servicio en tenis.

Palabras clave: Autoconfianza, modelado en vídeo,

Abstract

The purpose of this research is to analyse the effects of mental training (observation of video models and imagery) on self-confidence' tennis service. The subjects consisted of 12 young tennis players from 9-12 year old, who were assigned to 3 training groups: (a) technical training group (gt); (b) technical training + video group (gt+v); and (c) technical training + video + imagery group (gt+v+i). The intragroup pre-post test comparisons showed that the tennis service self-confidence did not improve for the technical training group (gt). On the contrary, the two mental training groups -(gt+v) and (gt+v+i)- showed improvement from the pre to post intervention. Finally, the post-test comparison between groups showed that there were not differences averaged over time between groups.

Key Words: Self-confidence, video modeling, imagery, tennis service, girls

Nota de los Autores: Francisco L. Atienza, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos; Isabel Balaguer, Area de Psicología Social; María L. García-Merita, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.

Esta investigación está basada en el trabajo de investigación de Tesis Doctoral realizado por Francisco L. Atienza, bajo la dirección de la Dra. Isabel Balaguer y la Dra. María L. García-Merita.

La correspondencia relacionada con este artículo deberá ser dirigida a Francisco L. Atienza, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Avenida Blasco Ibañez 21, 46010 Valencia, SPAIN. Puede ser enviado correo electrónico via Internet a [Francisco.L.Atienza@uv.es].

1. Introducción

En el área del deporte, una de las variables psicológicas más estudiadas en los últimos años es la confianza en las propias capacidades físicas (Balaguer, Escartí y Villamarín, 1995; Vealey, 1989).

La investigación sobre esta variable psicológica, en el área del deporte y del rendimiento motor, ha sido realizada desde varios marcos teóricos (ej. Bandura, 1977, 1986; Vealey, 1986), siendo el más utilizado el de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977, 1986) (Balaguer et al., 1995). Esta teoría es la que ha ofrecido un mayor desarrollo teórico y empírico en el campo de la autoconfianza en el deporte, permitiéndonos conocer tanto las variables que influyen en su formación (fuentes de autoeficacia) como su influencia sobre los patrones de conducta y los patrones de pensamiento.

Según Bandura, las expectativas de eficacia o autoeficacia, consideradas como "la creencia de que uno es capaz de ejecutar con éxito un comportamiento requerido para obtener unos determinados resultados", son el resultado de un complejo proceso de autopersuasión que se basa en el procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información de la eficacia (Bandura, 1989). Esas fuentes de información incluyen los propios logros de la ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y la autopercepción del estado fisiológico/emocional del organismo. De ellas, la más importante son los logros en la ejecución (Bandura, 1977, 1986). Siguiendo los planteamientos de Bandura, varios autores en el área de la psicología del deporte han analizado las fuentes de la autoeficacia (Feltz, 1994; Feltz, Landers & Raeder, 1979; McAuley, 1985; Weinberg, Sinardi, & Jackson, 1982), encontrando apoyo para las cuatro fuentes propuestas por Bandura y confirmando que la más influyente son los logros de ejecución, seguidos de la información vicaria (Balaguer et al., 1995). Debido a los objetivos de nuestro trabajo, nosotros solo incidiremos en estas dos fuentes.

Las propias ejecuciones constituirían la principal fuente de información de autoeficacia al ser experiencias personales sobre la capacidad de un sujeto para realizar una tarea concreta. La investigación en deporte y actividad física ha demostrado que las técnicas basadas en la ejecución son efectivas para mejorar las creencias de autoeficacia y la ejecución (Feltz, Landers & Raeder, 1979; Feltz & Riessinger, 1990; McAuley, 1985; Weinberg et al., 1982).

Las experiencias vicarias, nos indican que viendo o imaginando como otras personas realizan una tarea los sujetos pueden obtener información sobre la tarea y sobre su capacidad para realizarla. En el modelado, la utilización del video para analizar técnicas y tácticas deportivas se ha convertido en uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo (McCallum, 1987). Así, uno de los recursos ampliamente utilizados en el ámbito de la actividad física y el deporte, son los modelos en video, con el objeto de producir un aprendizaje observacional de destrezas motoras (Franks & Malle, 1991; Gould & Roberts, 1982; McAuley, 1985; McCullagh, 1986).

Algunos estudios han demostrado que el modelado facilita el rendimiento en distintas tareas motrices (Carrol & Bandura, 1987; Feltz, 1982; McCullagh, 1987) y que eleva las percepciones de autoeficacia respecto de dichas tareas (Feltz et al., 1979; Gould & Weiss, 1981; Lirgg & Feltz, 1991; McAuley, 1985). En estos estudios se ha realizado tanto modelado en vivo como filmado y se ha comprobado que la efectividad del modelado sobre las percepciones de autoeficacia depende tanto de variables del observador como de las características del modelo. Algunos de los factores que han sido destacados como facilitadores de la efectividad del modelado en la modificación de las percepciones de autoeficacia, han sido el de la similaridad, en cuanto a nivel de rendimiento y características personales, entre modelo y observador, así como la utilización de múltiples modelos (Bandura, 1977; Gould & Weiss, 1981; Spreemann, 1983).

La utilización del modelado simbólico, esto es imaginar a otros realizando una tarea, como una fuente de información que afecta las percepciones de autoeficacia ha sido, sin embargo,

escasamente analizado en el área de las conductas motoras (Atienza, 1991a; Atienza, Balaguer y García-Merita, 1994). Uno de los pocos trabajos que ha analizado esta cuestión es el de Feltz y Riessinger (1990). Estos autores analizaron la eficacia diferencial de realizar práctica imaginada de dominio de la tarea y dar feedback de la ejecución sobre el rendimiento y la percepción de autoeficacia, en una tarea de resistencia muscular. Las técnicas utilizadas fueron: a) práctica imaginada de dominio más feedback y b) sólo feedback. La hipótesis de los autores era que los sujetos que realizaran práctica imaginada de dominio deberían tener unas percepciones de eficacia más elevadas y una mejor ejecución en la tarea de resistencia que aquellos sujetos que recibieran únicamente feedback de su ejecución. Los resultados que obtuvieron apoyaron la hipótesis planteada, sugiriendo que la práctica imaginada de dominio es efectiva para incrementar la percepción de eficacia, y en menor medida la ejecución.

Cabe señalar que la práctica imaginada es, una de las técnicas de intervención más utilizadas en psicología del deporte (Palmi, 1989). Concretamente, tras las técnicas de manejo de la ansiedad, es la segunda técnica más utilizada. Esta técnica de intervención, ha sido utilizada en el área de la actividad física y el deporte, entre otras aplicaciones, para aprender o mejorar destrezas físicas, practicar tácticas deportivas, controlar variables fisiológicas y psicológicas, favorecer el recuerdo y control de emociones, mejorar la concentración, ayudar al correcto establecimiento de metas, y también en la rehabilitación de deportistas lesionados (Atienza y Balaguer, 1994; Fenker & Mullins, 1981; García-Merita, Atienza, Balaguer y Pons, 1991; Martens, Burton, Vealey, Bump & Smith, 1982; Vealey, 1986)

Si bien la utilización de modelos en video, ha sido frecuentemente aplicada en población infantil (Dowrick, 1991), no ha sucedido lo mismo con la práctica imaginada. Las habilidades que tienen los niños para representar imágenes mentales, han sido analizadas por autores como Piaget e Inhelder (1971), quienes indican que los niños suelen tener dificultad en realizar rotaciones y transformaciones de imágenes mentales. En los últimos años, sin embargo, se han realizado propuestas a favor del entrenamiento mental en población infantil de 7-12 años de edad en distintas áreas (Kossylin, Margolis, Barret, Goldknopf & Daly, 1990; Orlick, 1990, 1992; Orlick & McCaffrey, 1991), y se han aplicado algunos programas sistemáticos de entrenamiento en práctica imaginada con niños de estas edades obteniendo resultados positivos en la utilización de práctica imaginada en el aprendizaje y mejora de destrezas deportivas del baloncesto (Wrisberg & Anshel, 1989), gimnasia (Partington, 1990), tenis de mesa (Li-Wei, Qi-wei, Orlick & Zitzelsberger, 1992) y tenis (Atienza, 1991b).

Durante los últimos años, desde el marco del modelo de la confianza en el deporte, Vealey (1986), Vealey, Walter, Garner-Holman y Giacobbi (en prensa) han iniciado un estudio sobre las fuentes de la autoconfianza en el deporte. Su modelo ofrece una operacionalización de la autoconfianza en situaciones deportivas, así como instrumentos específicos para su valoración, de los cuales vamos a utilizar uno para nuestra investigación. La confianza en el deporte es definida, siguiendo este modelo, como «la creencia o el grado de certeza que los individuos poseen acerca de su habilidad para tener éxito en el deporte» (Vealey, 1986, p.222). El modelo de confianza en el deporte desarrollado por Vealey, entre otros elementos, incluye dos constructos de autoconfianza: distingue entre un constructo disposicional denominado Confianza rasgo en el deporte y un constructo situacional denominado Confianza estado en el deporte. La confianza "rasgo" en el deporte se define como la creencia o grado de certeza que los individuos poseen usualmente sobre su habilidad para tener éxito en el deporte. La confianza "estado" en el deporte se define como la creencia o grado de certeza que los individuos poseen un momento particular sobre su habilidad para tener éxito en el deporte. Vealey (1986), desarrolló dos instrumentos para medir estos constructos: el inventario de confianza en el deporte rasgo (TSCI) y el inventario de confianza en el deporte estado (SSCI).

Vealey y colaboradores (en prensa), sugieren la existencia de las siguientes nueve fuentes de confianza en el deporte: maestría, demostración de habilidad, preparación física y mental, autopresentación física, apoyo social, liderazgo del entrenador, experiencia vicaria, confort ambiental y situación favorable. Estas fuentes figuran en su cuestionario de fuentes de confianza en el deporte (SSCQ) y han recibido apoyo factorial via análisis factorial confirmatorio. Los resultados de sus investigaciones iniciales ofrecen datos diferentes en función del nivel de los deportistas y del género. Así, por ejemplo, en su primer estudio con 187 deportistas de diversos deportes (atletismo, natación, tenis, gimnasia y "cross-country") las cuatro fuentes más importantes de autoconfianza fueron la preparación física y mental, el apoyo social, la maestría y la demostración de habilidad. En el tercer estudio, analizaron las fuentes de autoconfianza en función de la edad en chicas (preadolescentes, adolescencia tardía y postadolescencia). Las chicas preadolescentes consideraron que lo más importante para la formación y mantenimiento de la autoconfianza en el deporte, fue el "feedback" y apoyo de los adultos significativos y la maestría, esto es, ver como iban mejorando en la adquisición de sus habilidades. Los resultados obtenidos por este grupo de investigación, así como los señalados anteriormente siguiendo la teoría de Bandura, permiten enmarcar el objetivo de nuestro trabajo que consiste en analizar el efecto de combinar el entrenamiento mental con el entrenamiento técnico de una destreza motora compleja -el servicio en tenis-, sobre las percepciones de autoconfianza en la realización de esta destreza motora. En el sistema de entrenamiento psicológico, estamos siguiendo una de las tendencias actuales en psicología del deporte que consiste en aplicar técnicas de intervención psicológica de forma acumulativa o complementaria, en lugar de aplicarlas de forma aislada (Singer, 1993). Con ello, queremos conocer los efectos de la práctica imaginada como estrategia de cambio de la autoconfianza en el deporte. Todo ello, en una destreza motora compleja, como es el servicio en tenis, y con un tipo de población, jóvenes jugadoras de 9-12 años, sobre la que todavía existen pocos estudios que hayan aplicado programas sistemáticos de entrenamiento en práctica imaginada (Atienza, Balaguer y García-Merita, 1995, (en prensa)), así como que hayan analizado la utilización y formación de las percepciones de autoconfianza puesto que la mayoría de las investigaciones han sido realizadas con adultos. En ello, aunamos una de las cuatro fuentes más importantes señaladas por Vealey et al. (en prensa) en la formación de la autoconfianza: la preparación física y mental. Además, consideramos que con este tipo de entrenamiento también se trabaja otra de las cuatro fuentes: la representación de la experiencia de maestría, terminología utilizada por el mismo Bandura (1997) en lugar de la anterior denominación de logros de ejecución ("enactive mastery experience").

Para ello, partiremos en nuestro trabajo de la conceptualización del entrenamiento técnico como un mecanismo de cambio de la confianza en el servicio. Aquí, la propia ejecución del servicio actuaría como fuente de información modificadora de la autoconfianza en la tarea. Del mismo modo, conceptualizaremos el entrenamiento mental aplicado -observación de modelos en vídeo y práctica imaginada- considerando al primero como un mecanismo de cambio de la autoconfianza del sujeto basado en la experiencia vicaria como fuente de información modificadora de la autoconfianza y la práctica imaginada como preparación mental que actuaría como fuente de autoconfianza. Basandonos en esta conceptualización nos planteamos las siguientes hipótesis: (1) Las percepciones de autoconfianza en la realización del servicio en tenis, pueden ser mejoradas a través de los siguientes mecanismos de cambio: la ejecución del servicio a través del entrenamiento técnico, la complementación de la ejecución del servicio con la experiencia vicaria basada en la observación de modelos en vídeo, así como la complementación de la ejecución del servicio con la experiencia vicaria basada en la observación de modelos en vídeo y en la realización de práctica imaginada; (2) Las mejoras en las percepciones de autoconfianza serán mayores cuando la ejecución sea complementada con la experiencia vicaria

basada en la observación de modelos en vídeo; y (3) Las mejoras en las percepciones de autoconfianza serán todavía más elevadas cuando la ejecución sea complementada con la experiencia vicaria basada en la observación de modelos en vídeo y en la realización de práctica imaginada.

2. Método

2.1. Participantes

Los sujetos que han participado en nuestro estudio han sido 12 niñas, con edades comprendidas entre los 9 y 12 años (Media de edad=10,58; Desviación Típica = 1,31), que poseían un nivel intermedio en la calidad técnica de su servicio, y eran alumnas de una escuela infantil de tenis de la Comunidad Valenciana.

Tras una preselección de 16 niñas, realizada por los dos entrenadores directores de la escuela, se procedió a evaluar la colocación y calidad técnica del servicio de las jugadoras preseleccionadas. A partir de esta evaluación se seleccionaron los 12 sujetos que participaron en el estudio, distribuyéndolos en tres grupos de entrenamiento. La asignación de los grupos a las condiciones experimentales se realizó de forma aleatoria.

2.2. Diseño experimental

El diseño experimental utilizado ha sido un diseño entre grupos, con medidas pre-test y post-test, con tres grupos, dos de los cuales han sido grupos experimentales y uno el grupo control. La estrategia seguida fue la de tomar, en la fase pre-test, una medida inicial de las percepciones de autoconfianza para realizar correctamente el servicio en tenis. A continuación se procedió a aplicar los programas de entrenamiento. Por último, en la fase post-test, se volvieron a tomar medidas de las percepciones de autoconfianza para realizar correctamente el servicio en los tres grupos.

Los grupos de nuestro trabajo de investigación fueron los siguientes:

Grupo de entrenamiento técnico (gt): Grupo control de sujetos que recibieron un entrenamiento técnico de su servicio, y que no recibieron ningún tipo de entrenamiento mental.

Grupo de entrenamiento técnico + vídeo (gt+v): Grupo de sujetos que complementó su entrenamiento técnico del servicio con un entrenamiento mental en observación de modelos en vídeo.

Grupo de entrenamiento técnico + vídeo + práctica imaginada (gt+v+pi): Grupo de sujetos que complementó el entrenamiento técnico del servicio con un entrenamiento mental en observación de modelos en vídeo y en práctica imaginada.

2.3. Medidas

La percepción de la autoconfianza sobre el servicio en tenis fue evaluada a través de una adaptación del "Trait Sport Confidence Inventory" -TSCI- de Vealey (1986). El TSCI consta de 13 ítems en los que se le pide al sujeto que compare la confianza que tiene generalmente en su habilidad para actuar con éxito en 13 situaciones típicas del deporte, con la del deportista que conozca con más confianza en si mismo. En la adaptación del instrumento realizada, lo único que cambió fue que en lugar de 13 situaciones, nosotros introducimos los 7 siguientes aspectos del saque: "el saque", "la posición de preparado", "el lanzamiento de la pelota", "el movimiento hacia atrás del brazo raqueta", "el movimiento hacia delante del brazo raqueta", "el

impacto”, y la “terminación del movimiento hacia delante del brazo raqueta”, de forma que la redacción de los ítems quedó de la siguiente manera: “Compara la confianza que tienes habitualmente en ti misma en realizar correctamente el saque con la de la tenista que conozcas con mayor confianza en si misma”, y así sucesivamente con las otras seis situaciones indicadas más arriba. La escala de medida utilizada fue la misma que utilizó Vealey (1986), una escala tipo Likert de 9 pasos en la que los valores 1, 2, 3, indican una confianza baja, los valores 4, 5, 6, indican una confianza media y los valores 7, 8 y 9, indican una confianza alta.

2.4. Metodología de análisis de los datos

El análisis descriptivo de las medidas de percepción de autoconfianza, se efectuó a través del cálculo de la mediana (M), como estadístico de tendencia central, y el cálculo de la desviación típica (DT), como estadístico de dispersión. El cálculo de la mediana (M), se ha efectuado, siguiendo a Gibbons (1993), el cual defiende que al ser la mediana una medida posicional es un estadístico más adecuado que la media para representar los datos obtenidos a través de escalas tipo Likert ya que estos datos son solo comparables en términos de magnitud relativa.

El análisis inferencial se realizó a través de estadística inferencial no paramétrica.

El primer análisis efectuado, fue el de la comparación entre grupos de los valores obtenidos, en la fase pre-test. Esta comparación se realizó a través de la prueba no paramétrica «Análisis de Varianza de Kruskal-Wallis». El procedimiento utilizado para el cálculo del estadístico -H- fue el descrito por Siegel (1970).

El análisis de los efectos de las intervenciones, se realizó a través de comparaciones intra grupos de los valores pre-test y post-test en las mismas. La prueba utilizada para realizar estas comparaciones fue la prueba de «Rangos Señalados y Pares Iguales de Wilcoxon». El procedimiento utilizado para calcular el estadístico -T- de esta prueba, fue el descrito por Cuadras, Echevarría, Mateo y Sánchez (1988).

Por último, el análisis del efecto diferencial de las intervenciones, se realizó a través de las comparaciones entre grupos de los valores obtenidos en la fase post-test. Estas comparaciones, se realizaron solamente en aquellos indicadores en los que, en las comparaciones intragrupos entre los valores pre-test y post-test, al menos, uno de los grupos hubiese mejorado el valor obtenido en el pre-test. Las comparaciones entre grupos en la fase post-test, se realizaron a través de la prueba no paramétrica «Análisis de Varianza de Kruskal-Wallis».

2.5. Programas de entrenamiento mental aplicados

Los programas de entrenamiento mental aplicados fueron 2: a) Entrenamiento mental en observación de modelos en vídeo y b) Entrenamiento mental en práctica imaginada. La periodización de objetivos para el entrenamiento mental se realizó siguiendo la periodización de objetivos que los técnicos del club de tenis planificaron para el entrenamiento técnico del servicio, y que fue la siguiente: Posición de preparado -1ª y 2ª semana-; Lanzamiento de la pelota -3ª y 4ª semana-; Movimiento hacia atrás del brazo raqueta -5ª a 8ª semana-; Movimiento hacia delante del brazo raqueta -9ª a 15ª semana-; Impacto -16ª a 20ª semana-; Terminación del movimiento hacia delante del brazo raqueta - 21ª y 22ª semana-; Servicio completo reforzando puntos débiles y colocación del servicio -23ª y 24ª semana-.

Al realizar la misma periodización de objetivos para el entrenamiento mental que para el entrenamiento técnico, queríamos que las destrezas del servicio fueran entrenadas de forma paralela a través de los dos tipos de entrenamiento: técnico y mental. La distribución de las

sesiones de observación de vídeo y sesiones de práctica imaginada, se realizó siguiendo el criterio de que hubiese una sesión de observación de vídeo y dos sesiones de práctica imaginada por semana.

Si bien adaptado a las características propias de nuestro trabajo experimental, este criterio de distribución está parcialmente basado en el que utilizaron Li-Wei et al. (1992). Estos autores, aplicaron, a niños de 7-10 años, un programa de entrenamiento mental basado en observación de modelos en vídeo y práctica imaginada que mostró su eficacia en la mejora del rendimiento del golpe directo en tenis de mesa. En el trabajo de estos autores, la distribución de las sesiones de observación de vídeo y de práctica imaginada fue de una sesión al mes de observación de vídeo y tres sesiones semanales de práctica imaginada. En nuestro trabajo, debido a que las niñas únicamente entrenaban dos días a la semana, se realizaron dos sesiones semanales de práctica imaginada. En cambio, las sesiones vídeo, fueron superiores a las utilizadas por Li-Wei et al. (1992). La razón de ello es que estos autores trabajaron con un único montaje de vídeo en el que los niños observaban a 12 de los mejores jugadores del mundo de tenis de mesa y se les explicaba las características técnicas de algunos de los golpes vistos. A diferencia del trabajo de Li-Wei et al. (1992), en el nuestro se trabajó con seis montajes de cintas de modelado, específicamente diseñadas para trabajar de forma paralela al entrenador. Estas destrezas en vídeo se presentaban al tiempo que las niñas las iban practicando en su entrenamiento técnico. Esta peculiaridad hizo que decidieramos realizar una sesión semanal de observación en vídeo de la destreza trabajada durante esa semana por el entrenador.

a) Programa de entrenamiento en observación de modelos en vídeo

Este entrenamiento fue aplicado al grupo de entrenamiento + vídeo (gt+v) y al grupo de entrenamiento técnico + vídeo + práctica imaginada (gt+v+pi). La duración del mismo fue de 24 semanas, realizando una sesión semanal de 15 minutos. Una vez por semana, los sujetos pertenecientes a los grupos (gt+v) y (gt+v+pi) visionaban un montaje de cinta de modelado creado para esta investigación.

Para realizar este entrenamiento, se crearon 6 montajes de cintas de modelado de aproximadamente 5 minutos de duración, en los que se focalizaba la atención de las niñas en los elementos claves de la ejecución competente. Los montajes que se realizaron fueron los 6 siguientes: 1) Posición de preparado; 2) Lanzamiento de la pelota; 3) Movimiento hacia atrás del brazo raqueta; 4) Movimiento hacia delante del brazo raqueta, 5) Impacto; y 6) Terminación del movimiento hacia delante del brazo raqueta.

Siguiendo las sugerencias de Dowrick y Jesdale (1991), se siguió, en cada uno de los montajes, el siguiente esquema: 1) Demostración por parte del entrenador del servicio; 2) Utilización de modelos similares de coping; 3) Utilización de modelos múltiples; y 4) Utilización de modelos de alto estatus.

Para las dos últimas semanas del entrenamiento se creó un último montaje en el que se resumían los puntos claves de cada una de las 6 destrezas del servicio trabajadas en las 22 primeras semanas del programa.

b) Programa de entrenamiento en práctica imaginada

Este entrenamiento fue aplicado al grupo de entrenamiento técnico + vídeo + práctica imaginada (gt+v+pi). Antes de iniciar el entrenamiento en práctica imaginada del servicio, se realizó un entrenamiento básico en relajación, siendo sus características las siguientes:

b.1) Entrenamiento básico en relajación

La duración de este entrenamiento fue de 3 semanas consecutivas. Se realizaron 6 sesiones de 20 minutos, incluyéndose los 3 elementos siguientes: 1) Diferenciación entre tensión y relajación; 2) Introducción a las sugerencias relajantes; y 3) Repetición mental de las sugerencias relajantes.

La diferenciación entre tensión/relajación y la introducción a las sugerencias relajantes se realizó en la primera sesión. Para explicar la diferencia entre tensión/relajación, se utilizó el

ejercicio «dedos de espaguetis» de Orlick y Caffrey (1991). Tras este ejercicio se presentaron las sugerencias que iban a utilizarse para relajarse. Las sugerencias utilizadas fueron sugerencias de tranquilidad, respiración equilibrada y calor en diversas partes del cuerpo. Siguiendo a Kemmler (1983), utilizamos dibujos representativos de animales para que las niñas los asociaran al estado que se pretendía inducir a través de las sugerencias relajantes (un oso descansando para sugerencia de tranquilidad; una rana para sugerencia de respiración equilibrada; y una oveja para la sugerencia de calor).

En las 5 sesiones restantes, tras sentarse confortablemente y cerrar los ojos, las niñas repitieron sugerencias verbales relajantes que les eran leídas lentamente. Las sugerencias utilizadas fueron las propuestas por Li-Wei et al. (1992).

b.2) Entrenamiento en práctica imaginada

Tras la aplicación del entrenamiento básico en relajación, se inició el entrenamiento en práctica imaginada del servicio.

La duración del mismo fue de 24 semanas, realizando dos sesiones semanales de 15 minutos. Basándonos en el procedimiento utilizado por Li-Wei et al. (1992), introdujimos los siguientes componentes en el entrenamiento en práctica imaginada del servicio: 1) Inducción de un estado previo de relajación; 2) Preparación mental hacia la práctica imaginada; y 3) Práctica imaginada.

La inducción de un estado previo de relajación se realizaba en los primeros diez minutos de cada sesión. Dicho estado era inducido a través de las sugerencias de relajación utilizadas en el entrenamiento básico en relajación.

La preparación mental hacia la práctica imaginada, se realizaba una vez inducido el estado de relajación, a través de la repetición, durante un periodo de tiempo de aproximadamente un minuto, de una serie de sugerencias destinadas a obtener un estado mental óptimo hacia la práctica imaginada. Las sugerencias utilizadas, fueron las siguientes: «Estoy descansada. Tengo la cabeza despejada. Estoy llena de energía. Puedo centrarme en los detalles de mis imágenes. Quiero hacer práctica imaginada».

Por último, la práctica imaginada se realizaba en los últimos 5 minutos de cada sesión. Este tiempo era dedicado a que las niñas realizaran práctica imaginada de una de las seis destrezas del servicio trabajadas durante el programa de entrenamiento. Las sesiones de práctica imaginada estuvieron dirigidas externamente por el experimentador que daba sugerencias verbales del contenido de las imágenes. Para ello, en primer lugar, se leía lentamente una serie de sugerencias relativas a imaginar al entrenador haciendo la destreza, tal y como habían visto en el vídeo que se debía hacer. El segundo tipo de sugerencias se dirigían a situar a las niñas en la pista de tenis para realizar los saques en los que hacían correctamente la destreza que se estaba trabajando. En este segundo tipo de sugerencias, se les recordaba las conductas apropiadas de cada destreza. Por último, en el tercer tipo de sugerencias, se les inducía a realizar una serie de servicios.

En el Apéndice presentamos, a modo de ejemplo, las sugerencias dadas para la destreza «lanzamiento de la pelota».

3. Resultados

3.1. Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en las 7 medidas analizadas. Como puede observarse, las medianas iniciales de los tres grupos en las medidas de autoconfianza del servicio analizadas, nos indican que las percepciones de autoconfianza iniciales de las jugadoras eran medio-bajas. Si comparamos las medianas del pre-test con las del

Tabla 1.- Medianas y Desviaciones Típicas de las 7 medidas de percepción de autoconfianza

MEDIDAS		GRUPOS		
		(gt+v+pi)	(gt+v)	(gt)
S	PRE-TEST			
	Md	2,50	3,50	2,00
	DT	0,58	0,96	1,50
	POST-TEST			
	Md	7,00	4,50	5,00
	DT	1,73	1,89	1,50
P.P	PRE-TEST			
	Md	4,50	4,00	3,50
	DT	0,96	1,26	0,96
	POST-TEST			
	Md	8,00	6,50	6,00
	DT	0,82	0,96	2,22
L.P	PRE-TEST			
	Md	4,00	4,00	2,50
	DT	2,06	0,50	2,16
	POST-TEST			
	Md	5,00	4,00	5,00
	DT	2,63	1,73	1,91
M.A	PRE-TEST			
	Md	3,50	4,00	3,00
	DT	1,41	0,82	1,50
	POST-TEST			
	Md	6,50	5,00	6,00
	DT	2,06	1,15	1,50
M.D	PRE-TEST			
	Md	3,00	4,00	3,00
	DT	1,50	0,50	1,00
	POST-TEST			
	Md	5,50	5,00	5,00
	DT	2,89	0,82	1,50
I	PRE-TEST			
	Md	4,00	3,50	2,50
	DT	1,15	1,29	1,41
	POST-TEST			
	Md	6,50	6,00	4,50
	DT	1,29	0,82	2,75
T	PRE-TEST			
	Md	4,50	4,50	4,50
	DT	0,96	0,96	1,29
	POST-TEST			
	Md	8,00	6,50	5,50
	DT	1,73	0,58	2,06

Nota. (gt+v+pi) = Grupo que complementó entrenamiento técnico con entrenamiento en observación de modelos en video y práctica imaginada. (gt+v) = Grupo que complementó entrenamiento técnico con entrenamiento en observación de modelos en video. (gt) = Grupo que únicamente realizó entrenamiento técnico. S = saque; P.P = Posición de preparado; L.P = Lanzamiento de la pelota; M.A = Movimiento hacia atrás del brazo raqueta; M.D = Movimiento hacia delante del brazo raqueta; I = Impacto; T = Terminación del movimiento hacia delante del brazo raqueta.

post-test, observamos que, salvo en el indicador autoconfianza en realizar correctamente el lanzamiento de la pelota (LP), en el que el grupo de entrenamiento técnico + vídeo (gt+v) no muestra cambio, en los restantes indicadores, la mediana del post-test es superior a la del pre-test en los tres grupos. En los datos descriptivos, también se aprecia que las diferencias de mayor amplitud entre las medianas del pre-test y las del post-test son las que ha obtenido el grupo de de entrenamiento técnico + vídeo + práctica imaginada (gt+v+pi) en tres de los indicadores de esta variable (autoconfianza en realizar correctamente el saque -S-, la posición de preparado -PP-, y la terminación del movimiento hacia delante del brazo raqueta -T-)

3.2. Comparaciones entre grupos: fase pre-test

Con un nivel de significación de $\alpha=.05$, el análisis de la equivalencia inicial de los tres grupos en los valores obtenidos en la fase pre-test, mostró que los tres grupos eran equivalentes en las 7 medidas analizadas de los componentes del servicio («S», $H = 1.42$, $p > .10$; «P.P», $H = 1.94$, $p > .10$, «L.P», $H = 0.95$, $p > .10$; «M.A», $H = 0.80$, $p > .10$; «M.D», $H = 0.92$, $p > .10$; «I», $H = 1.51$, $p > .10$; «T», $H = 0.37$, $p > .10$).

3.3. Comparaciones intra grupos pre-test/post-test

Con un nivel de significación de $\alpha= .06$, dado que para $N = 4$, este nivel es la mínima probabilidad asociada que puede establecerse para el mínimo valor posible de «T» (Gibbons, 1993), las comparaciones intra grupos de los valores pre-test y post-test, mostraron lo siguiente: el grupo de entrenamiento técnico (gt) no presentó diferencias entre las puntuaciones obtenidas en el pre-test y post-test en ninguna de las siete medidas de autoconfianza del servicio analizadas («S», $T = 1$, $Dif. = 4$, $p = .12$; «P.P», $T = 0$, $Dif. = 2$, $p = .25$; «L.P», $T = 3$, $Dif. = 4$, $p = .31$; «M.A», $T = 0$, $Dif. = 3$, $p = .12$; «M.D», $T = 1$, $Dif. = 3$, $p = .25$; «I», $T = 3$, $Dif. = 4$, $p = .31$; «T», $T = 2$, $Dif. = 4$, $p = .19$). El grupo de entrenamiento técnico + vídeo (gt+v), en cambio, mostró una mayor puntuación en el post-test, en comparación con las obtenidas en el pre-test, en tres de los siete indicadores de autoconfianza analizados. Los tres indicadores del servicio en los que este grupo mostró una mayor autoconfianza en el post-test fueron: autoconfianza en realizar correctamente el saque -S-, el impacto -I-, y la terminación del movimiento hacia delante del brazo raqueta -T- («S», $T = 0$, $Dif. = 4$, $p = .06$; «P.P», $T = 0$, $Dif. = 3$, $p = .12$; «L.P», $T = 1.5$, $Dif. = 3$, $p = .37$; «M.A», $T = 1.5$, $Dif. = 4$, $p = .19$; «M.D», $T = 0$, $Dif. = 3$, $p = .12$; «I», $T = 0$, $Dif. = 4$, $p = .06$; «T», $T = 0$, $Dif. = 4$, $p = .06$). Por último, el grupo de entrenamiento técnico + vídeo + práctica imaginada (gt+v+pi), presentó diferencias entre las puntuaciones del pre-test y post-test en cuatro de los siete indicadores de percepción de autoconfianza del servicio analizadas. Este grupo mostró una mayor puntuación en el post-test, en comparación con las obtenidas en el pre-test, en los tres indicadores en los que el grupo de entrenamiento técnico + vídeo (gt+v) mostró mayores puntuaciones, esto es en autoconfianza en realizar correctamente el saque -S-, el impacto -I-, y la terminación del movimiento hacia delante del brazo raqueta -T-, y a demás en el indicador de autoconfianza en realizar correctamente la posición de preparado -pp- («S», $T = 0$, $Dif. = 4$, $p = .06$; «P.P», $T = 0$, $Dif. = 4$, $p = .06$; «L.P», $T = 1$, $Dif. = 4$, $p = .12$; «M.A», $T = 2$, $Dif. = 4$, $p = .19$; «M.D», $T = 1$, $Dif. = 3$, $p = .25$; «I», $T = 0$, $Dif. = 4$, $p = .06$; «T», $T = 0$, $Dif. = 4$, $p = .06$).

3.4. Comparaciones entre grupos fase: post-test

Con un nivel de significación de $\alpha= .05$, el análisis del efecto diferencial de las intervenciones a través de la comparación de los grupos en los valores obtenidos en el post-test, mostró que

no existían diferencias entre los tres grupos en las puntuaciones obtenidas en el post-test («S», $\underline{H} = 1.36$, $p > .10$; «P.P», $\underline{H} = 3.85$, $p > .10$, «I», $\underline{H} = 1.59$, $p > .10$; «T», $\underline{H} = 2.51$, $p > .10$).

4. Discusión

Basándonos en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) y la de confianza en el deporte de Vealey (1986), y siguiendo la tendencia actual en psicología del deporte de aplicar técnicas de intervención psicológica de forma acumulativa, nos planteamos el siguiente objetivo: Analizar el efecto de complementar varias técnicas de entrenamiento como mecanismos de cambio, basados en dos de las principales fuentes de información de las expectativas de eficacia (Bandura, 1977, 1986, 1997) y de la autoconfianza en el deporte (Vealey et al., en prensa): los logros en la ejecución o la representación de la experiencia de maestría y las experiencias vicarias, sobre la adquisición o cambio de la autoconfianza en el servicio en tenis.

Los resultados obtenidos en las comparaciones intra grupos pre-test/post-test, nos permiten concluir que los tres tipos de entrenamiento han ofrecido resultados diferentes. Encontramos que el entrenamiento técnico (gt) no ha mejorado las percepciones de autoconfianza de los tenistas sobre su servicio. La complementación del entrenamiento técnico con un entrenamiento mental en observación de modelos en vídeo (gt+v), ha mejorado la percepción de autoconfianza de los tenistas sobre la realización de su saque como movimiento global, y entrando a nivel de las destrezas que componen el servicio, de la percepción de autoconfianza sobre la realización del impacto y de la terminación del movimiento hacia delante del brazo. La complementación del entrenamiento técnico con entrenamiento mental en observación de modelos en vídeo y en práctica imaginada (gt+v+pi), ha mejorado las percepciones de autoconfianza en los mismos indicadores que el grupo de entrenamiento técnico + vídeo (gt+v), y además la percepción de autoconfianza de la destreza posición de preparado -pp-.

Sin embargo, los resultados obtenidos en las comparaciones entre grupos en el post-test, muestran que las mejoras que se han producido en las percepciones de autoconfianza, no son de la suficiente intensidad como para diferenciar a los grupos en el post-test.

Si bien, los resultados obtenidos en las comparaciones intragrupo pre-test/post-test indican que la complementación del entrenamiento técnico con entrenamiento mental en observación de modelos en vídeo y en práctica imaginada (gt+v+pi), ha producido mejoras de las percepciones de autoconfianza en un mayor número de componentes del servicio, consideramos que la poca magnitud en las mejoras de las percepciones de autoconfianza, evidenciada por la ausencia de diferencias en las comparaciones entre grupos realizadas en el post-test, puede haberse debido a una inadecuada periodización de objetivos. Nosotros establecimos la periodización del entrenamiento mental de forma paralela a la periodización de objetivos que establecieron los técnicos para el entrenamiento técnico del servicio. Nos inclinamos a pensar que la ausencia de efectos del entrenamiento técnico del servicio, así como la poca magnitud de las mejoras que se han producido al complementar el entrenamiento técnico con el entrenamiento mental, puede haberse debido a una inadecuada distribución del número de semanas en las que se ha entrenado cada componente. Nuestra creencia, se sustenta sobre todo en el hecho paradójico de que el entrenamiento técnico no haya producido mejoras de las percepciones de autoconfianza de nuestros tenistas, siendo que este puede ser considerado, siguiendo la teoría de Bandura (1977) y a Vealey et al. (1997), como una fuente muy poderosa en la construcción de la autoconfianza, y por lo tanto sorprende que este grupo no haya modificado sus percepciones de autoconfianza.

A nuestro modo de ver, los resultados obtenidos podrían aconsejar una ampliación del número de semanas de entrenamiento, tanto técnico como mental, de los componentes del

servicio, así como un mayor periodo en el que solo se entrenase el saque de forma global sin la diferenciación de los componentes para que finalmente fluyese un esquema integrado del saque como un todo.

La comparación de los resultados obtenidos en este estudio con los obtenidos por Feltz y Riessinger (1990), apoyan también la utilización de la práctica imaginada como medio de modificar las percepciones de autoconfianza, si bien, todavía existen pocos estudios que hayan analizado el efecto de aplicar programas de entrenamiento en práctica imaginada en población infantil. Creemos que nuestros resultados apoyan las propuestas que defienden la aplicación del entrenamiento mental en población infantil con el objeto de aumentar la confianza en su ejecución y por consiguiente facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo.

Creemos que la línea iniciada por el grupo de Vealey (en prensa) sobre las fuentes de la autoconfianza en el deporte es una vía de interés para la investigación, con el objeto de profundizar en lo defendido por estos autores en el sentido de que los deportistas aumentarían su autoconfianza en base a tres grandes elementos. En primer lugar, basándose en sus logros, los cuales se basarían a su vez tanto en la mejora de destrezas como en la demostración de habilidad. En segundo lugar, basándose en su autoregulación, que implicaría el sentirse física y mentalmente preparado así como sus autopercepciones físicas. Y en tercer lugar, los deportistas aumentarían su autoconfianza, basándose en la existencia de un clima positivo, formado por apoyo social, liderazgo del entrenador, experiencias vicarias, entorno comfortable y situaciones favorables.

Los resultados obtenidos justifican la necesidad de nuevas investigaciones que analizen los efectos de ampliar el número de semanas de entrenamiento, tanto técnico como mental, de los componentes del servicio. Esperamos que futuras investigaciones ofrezcan información con la que poder contrastar estos resultados.

Apéndice

Sugerencias para la destreza “lanzamiento de la pelota”

«Estoy imaginando muy claramente a mi entrenador... Estoy viendo como mi entrenador hace el lanzamiento de la pelota... Veo como hace un primer saque..., un segundo saque... y un tercer saque...

Muy bien, Ahora estoy preparada para hacer mis saques haciendo bien el lanzamiento de la pelota. Estoy imaginando claramente la pista de tenis, veo la red, el área de servicio, veo a mis compañeras, a mi entrenador, y oigo los sonidos... Me concentro en aprender de mi entrenador cómo debo hacer el lanzamiento de la pelota. Me fijo en que mis dos brazos descieran juntos hasta estar en línea con el muslo izquierdo... En que mi brazo-pelota totalmente extendido eleve la bola poniéndola frente a mi hombro derecho, finalizando la trayectoria del lanzamiento por encima de mi hombro, a la altura de mis ojos... Me fijo también en que la cabeza de mi raqueta pase cerca de mi pie derecho y mi brazo-raqueta siga elevándose hasta la altura de mi hombro... Por último, me fijo en que el peso de mi cuerpo pase, al elevar la pelota, a la pierna adelantada...

Ahora hago 5 servicios. Un primer servicio..., un segundo servicio..., un tercero..., un cuarto... y por último un quinto servicio.»

Referencias

- Atienza, F. L. (1991a). *Una revisión de la practica imaginada en la actividad física y el deporte (1985-1990)*. Tesis de Licenciatura. Universitat de Valencia.
- Atienza, F. L. (1991b). *La visualización como técnica de entrenamiento deportivo en tenistas orientados a la alta competición*. Consejo Superior de Deportes. Documento no publicado.
- Atienza, F. L., & Balaguer, I. (1994). La practica imaginada. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en el deporte* (pp. 277-306). Valencia: Albatros Educación.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (1994). Una revisión de la investigación sobre práctica imaginada en la actividad física y el deporte. *Revista de Historia de la Psicología*, 15 (1-2), 151-180.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (en prensa). Aplicación de un programa de entrenamiento en práctica imaginada en tenistas orientados a la alta competición. *Investigaciones en Ciencias del deporte*.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (1995). Efectos del entrenamiento en practica imaginada y observación de modelos en video sobre la calidad técnica del servicio en tenis. En E. Canton (Com.), *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp 136-145). Valencia. Universitat de Valencia.
- Balaguer, I., Escartí, A. & Villamarín, F. (1995). Autoeficacia en el deporte y en la actividad física: estado actual de la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48 (1), 139-159.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy. The exercise of control*. New York. W. H. Freeman and Company.
- Carroll, W. R., & Bandura, A. (1987). Role of timing of visual monitoring and motor rehearsal in observational learning of action patterns. *Journal of Motor Behavior*, 17 (3), 269-281.
- Dowrick, P. W. (Ed.). (1991). *Practical guide to using video in the behavioral sciences*. New York. John Wiley & Sons, Inc.
- Feltz, D. L. (1994). Self-confidence and performance. En D. Druckman & R. A. Bjork (Eds.), *Learning, remembering, believing* (pp. 173-351). Washington, D. C.: National Academy Press.
- Feltz, D. L. & Riessinger, C. A. (1990). Effects of in vivo emotive imagery and performance feedback on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12 (2), 132-143.
- Feltz, D. L. (1982). Path analysis of the causal elements in Bandura's theory of self-efficacy and an anxiety based model of avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (4), 764-781.
- Feltz, D. L., Landers, D. M., & Raeder, V. (1979). Enhancing self-efficacy in high-avoidance motor tasks: a comparison of modeling techniques. *Journal of Sport Psychology*, 1, 112-122.
- Fenker, R. M., & Mullins, R. (1981). *Stop studying start learning*. Fort Worth, TX: Tangram Press.
- Franks, I., & Maile, L. J. (1991). The use of video in sport skill acquisition. En P. W. Dowrick (Ed.), *Practical guide to using video in the behavioral sciences* (pp 231-244). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- García-Merita, M. L., Atienza, F. L., Balaguer, I., & Pons, D. (1991). Characteristics of current research on sport imagery training. *En Proceedings del VIII European Congress of Sport Psychology* (3) (pp 42-50). Köln. Academia.
- Gould, D., & Roberts, G. (1982). Modeling and motor skill acquisition. *Quest*, 33, 214-230.
- Gould, D., & Weiss, M. (1981). The effects of model similarity and model talk on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport Psychology*, 3 (1), 17-29.
- Kosslyn, S. M., Margolis, J. A., Barrett, A. M., Goldknopf, E. J., & Daly, P. F. (1983). Age differences in imagery abilities. *Child Development*, 61, 995-1010.
- Li-Wei, Z., Qi-Wei, M., Orlick, T., & Zitzelsberger, L. (1992). The effect of mental imagery training on performance enhancement with 7-10 year-old children. *The Sport Psychologist*, 6, 230-241.
- Lirgg, C. D., & Feltz, D. L. (1991). Teacher versus peer models revisited: Effects on motor performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 217-224.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R., Bump, L., & Smith, D. (1982). *Psychological testing of the gymnastic teams at the National Sports Festival*. Unpublished manuscript.
- McAuley, E. (1985). Modeling and self-efficacy: a test of Bandura's model. *Journal of Sport Psychology*, 7, 283-295.
- McCallum, J. (1987). Videotape is on a roll. *Sports Illustrated*, 4, 136-144.
- McCullagh, P. (1986). Model status as a determinant of observational learning and performance. *Journal of Sport Psychology*, 8, 319-331.
- McCullagh, P. (1987). Model similarity effects on motor performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 249-269.
- Orlick, T. (1990). Sport psychology throughout the athletic career. En C. K. Giam., K. K. Chook., & K. C. Teh (Eds.). *Proceedings of the 7th ISSP Conference on Sport Psychology* (pp. 24-28). Singapore: Singapore Sports Counsel.
- Orlick, T. (1992). *Freeing children from stress: Focusing and stress control activities for children*. Willits, CA. ITA.
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. *The Sport Psychologist*, 5, 322-334.
- Palmi, J. (1989). Algunas conclusiones sobre técnicas de intervención en psicología del deporte. *Actas del Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Pamplona.

- Partington, J. (1990). Personal knowledge in imagery: Implications for novice gymnasts, figure skaters and their coaches. *Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for Psycho-Motor Learning and Sport Psychology*. Windsor, ON.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). *Mental imagery in the child*. New York: Basic.
- Singer, R. (1993). Sport psychology: an integrated approach. *8th World Congress Sport Psychology*. (pp 131-146). Lisbon. Portugal.
- Spreemann, J. (1983). *The influence of model gender, model perceived ability and subject perceived ability on muscular endurance and self-efficacy*. Unpublished master's thesis, Michigan State University. East Lansing.
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport confidence and competitive orientation. Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Vealey, R. S., Walter, S. M., Garner-Holman, M. & Giacobbi, P. (en prensa). Sources of sport-confidence: conceptualization and instrument development. *Journal of Sport and Exercise Psychology*.
- Vealey, R.S (1989). Sport personology: A paradigmatic and methodological analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2, 216-235.
- Weinberg, R. S., Sinaridi, M., & Jackson, A. (1982). Effect of bar height and modeling on anxiety, self-confidence and gymnastic performance. *International Gymnast*, 2, 11-13.
- Wrisberg, C. A., & Anshel, M. H. (1989). The effect of cognitive strategies on the free throw shooting performance of young athletes. *The Sport Psychologist*, 3 (2), 95-104.