

Marta García-Jiménez
Asunción Ríos-Jiménez
Purificación Pérez-García
(coord.^{as})

Formación para entrenadores de fútbol adaptado

Personas con discapacidad
intelectual y empleabilidad



Formación para entrenadores de fútbol adaptado

Personas con discapacidad intelectual
y empleabilidad

El trabajo que presentamos forma parte del proyecto de investigación titulado *Identidad de los entrenadores de fútbol adaptado (perfil técnico, didáctico y socioemocional) y su relación con la empleabilidad de los entrenados*, financiado por la Cátedra UGR-Vivagym-Fundación Adecco (03/21 IEFA y 03/22 IEFA), en convocatoria pública.



Cátedra
UGR - VivaGym
Fundación Adecco



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



FUNDACIÓN ADECCO



**Fundación
GranadaCF**

Marta García-Jiménez, Asunción
Ríos-Jiménez y Purificación Pérez-García
(coords.^{as})

Formación para entrenadores de fútbol adaptado

Personas con discapacidad
intelectual y empleabilidad

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Formación para entrenadores de fútbol adaptado: personas con discapacidad intelectual y empleabilidad*

Nota: a fin de dar mayor fluidez a la lectura, a lo largo de este libro se utilizará el masculino genérico para referirse a las personas de cualquier sexo.

Primera edición: febrero de 2025

© Marta García-Jiménez, Asunción Ríos-Jiménez y Purificación Pérez-García (coords.^{as})

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-85-8

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Presentación	9
--------------------	---

PARTE I: CARACTERIZAR AL ENTRENADOR DE FÚTBOL ADAPTADO

1. Identidad de los entrenadores de fútbol adaptado.	13
ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ; MARTA JIMÉNEZ-GARCÍA; AMELIA MORALES-OCAÑA; PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA	
2. Necesidad formativa para entrenadores de fútbol adaptado.	21
MANUEL TORRES-MOLINA; ENCARNACIÓN GIMÉNEZ-MARTÍNEZ; MARÍA JOSÉ LATORRE-MEDINA; PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA	

PARTE II: FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL ADAPTADO

3. Formación en competencias didácticas para entrenadores de fútbol adaptado	35
AMELIA MORALES-OCAÑA; MARÍA JOSÉ LATORRE-MEDINA; PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA	
4. Formación sobre personas con discapacidad intelectual	71
JAVIER MULA-FALCÓN; ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ; MARTA GARCÍA- JIMÉNEZ; AMELIA MORALES-OCAÑA	

5. Competencias socioemocionales del entrenador de fútbol adaptado: marco teórico.	101
MARÍA ISABEL JIMÉNEZ MORALES; DOLORES VILLENA MARTÍNEZ; YOLANDA ARAGÓN CARRETERO	
6. Formación en competencias intrapersonales e interpersonales del entrenador de fútbol adaptado: proactividad, percepción de la realidad, asertividad y empatía.	119
DOLORES VILLENA MARTÍNEZ; CARMEN VERDEJO LUCAS; YOLANDA ARAGÓN CARRETERO	
7. Formación en competencias de adaptabilidad, control del estrés y humor del entrenador de fútbol adaptado.	175
YOLANDA ARAGÓN CARRETERO; ISABEL JIMÉNEZ MORALES; MARÍA JOSÉ LATORRE MEDINA	
Sobre las coordinadoras	233

Presentación

Este libro tiene como objetivo presentar una propuesta formativa para entrenadores de fútbol adaptado. Lo que la hace relevante y única es que surge de las voces de los propios entrenadores de fútbol adaptado, recogidas a través de un proyecto de investigación, sufragado por la Fundación Adecco, Vivagym y Universidad de Granada, que ha contado con la colaboración de la Fundación Granada Club de Fútbol.

Los pilares sobre los que proponemos que se sustente la formación destinada a los entrenadores de fútbol adaptado se apoyan en datos científicos, recopilados desde test estandarizados, cuestionarios y entrevistas biográfico-narrativas. El diseño de la formación mostrado obedece a evidencias aportadas desde la investigación, aunque también a la revisión teórica preceptiva.

La monografía se divide en siete capítulos, distribuidos en dos partes: una destinada a indagar sobre la figura del entrenador de fútbol adaptado, primer y segundo capítulos; y la otra, sobre la formación de este profesional, capítulos tres, cuatro, cinco, seis y siete.

El capítulo 1, «Identidad de los entrenadores de fútbol adaptado», aborda la necesidad de estudiar la identidad, así como destacar las variables que contribuyen a definir su identidad, como son las competencias, las funciones y la formación.

El capítulo 2, «Propuesta formativa para entrenadores de fútbol adaptado», revisa los caminos desde los que se forma un entrenador de fútbol y se pone el acento en la nula formación de

los entrenadores de fútbol adaptado, aportando una propuesta formativa.

El capítulo 3, «Formación en competencias didácticas para entrenadores de fútbol adaptado», sugiere claves a los entrenadores de fútbol adaptado sobre la comunicación y gestión de grupos.

El capítulo 4, «Formación sobre personas con discapacidad intelectual» aporta lucidez sobre el trabajo con personas con discapacidad intelectual y la repercusión en su empleabilidad.

Los capítulos 5, «Competencias socioemocionales del entrenador de fútbol adaptado: marco teórico», 6, «Formación en competencias intrapersonales e interpersonales del entrenador de fútbol adaptado: proactividad, percepción de la realidad, asertividad y empatía», y 7, «Formación en competencias de adaptabilidad, control del estrés y humor del entrenador de fútbol adaptado», ofrecen herramientas para tratar el ámbito socioemocional entre los entrenadores de fútbol adaptado.

PARTE I: CARACTERIZAR AL ENTRENADOR DE FÚTBOL ADAPTADO

Identidad de los entrenadores de fútbol adaptado

ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ
MARTA JIMÉNEZ-GARCÍA
AMELIA MORALES-OCAÑA
PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA

1. Necesaria identidad de los entrenadores de fútbol adaptado

Ser un «profesional» implica poseer una cultura técnica (conocimiento), una ética del servicio (compromiso con servir), un compromiso profesional (identidad individual y colectiva) y una autonomía profesional (control sobre la práctica) (Day, 2018). Las preguntas inmediatas que nos surgen en la profesión de entrenador es: ¿cuál es la identidad de los entrenadores de fútbol adaptado? ¿Qué construye tal identidad, el tener claras sus funciones, sus competencias, su formación? ¿Cuándo se adquiere la identidad?

La identidad del entrenador de fútbol adaptado es un constructo en elaboración. A pesar de que se apela a la necesidad de investigar en educación física desde una perspectiva inclusiva (Hernández *et al.*, 2019), no acompañan las evidencias. Encontramos estudios que resaltan la importancia de que desde la formación inicial se ponga en valor la construcción de la identidad profesional (Pérez-Pueyo *et al.*, 2020), en la línea de un entrenador que ame el fútbol, que tome conciencia de la continua superación de obstáculos que implica la profesión y que entienda la colaboración entre profesionales (Ronkainen *et al.*, 2020).

Realmente es una necesidad el reconocimiento de una identidad particular, puesto que el fútbol adaptado es una forma de

portiva que se adapta a las necesidades de las personas con discapacidad o condiciones especiales de salud. Estas personas se caracterizan por poseer algún rasgo que les impide desarrollar la actividad deportiva en las condiciones establecidas por la federación deportiva. Generalmente se produce una modificación de reglas, donde los aspectos que varían son el número de jugadores, las medidas de los campos deportivos, la duración de los encuentros y las condiciones de los jugadores (Pisà-Canyelles *et al.*, 2023).

Los entrenadores que entrenan personas con discapacidad cimentan su identidad a partir de dos fuentes. Una procede de la *concepción* o creencia de lo que es ser entrenador; y la otra, de los *principios* que subyacen a su labor. Atendiendo a la primera, desde el punto de vista de qué es ser entrenador de fútbol adaptado –concepción–, surgen varios perfiles:

- a) Entrenadores que *entrenan personas*: se perciben como herramienta que ayuda a mejorar la calidad de vida, a crecer, a madurar, a darle autonomía a las personas con la que interactúan. Se ven como acompañantes de un grupo que es tratado con normalidad y a la vez con exigencia, sin establecer diferenciaciones en torno a su capacidad.
- b) Entrenadores que *entrenan jugadores*: estos entrenadores ponen el acento en el fútbol y en la responsabilidad que se les imputa de formar en este deporte. Así, asumen que han de ser líderes de un equipo; además, gestores y planificadores de entrenamientos tácticos-técnicos; y formadores de jóvenes futbolistas que mejoren sus capacidades futbolísticas.
- c) Entrenador que *equilibra la balanza* entre los aspectos técnicos-tácticos y los aspectos emocionales y empáticos: a estos entrenadores no les importa «perder un partido para ganar» en cohesión grupal y en fortalecimiento personal de los jugadores. El entrenador se preocupa del jugador y el jugador lo percibe, con lo cual se genera un vínculo de responsabilidad y compromiso mutuo.

Un segundo elemento que contribuye a la definición de la identidad del entrenador de fútbol de personas con discapacidad son, como decíamos, los principios en los que sustenta su acción, que hemos clasificado en principios *epistemológicos* y *metodológicos*.

- a) Con relación a los epistemológicos, estos implican:
- *Justicia de trato*: se trata de proporcionar a cada jugador lo que necesita, emocional y técnicamente, pues no todo el mundo presenta las mismas capacidades.
 - *Valores*: estos priman por encima de las cuestiones técnicas, pues se trabaja con personas. Ser entrenador requiere ser consciente de que se entrena a personas.
- b) Sobre los metodológicos, se trata de que el entrenador sea sensible a:
- Considerar los niveles de dificultad de la tarea a enseñar y de las características de sus entrenados: el entrenador comienza de forma analítica su intervención, desgranándola paso a paso, para ir progresando en el entrenamiento, siempre acompañando al jugador en su aprendizaje.
 - Emplear buenas palabras: esto significa que, en las sesiones de trabajo, a los jugadores hay que dirigirles siempre unas palabras de ánimo y de refuerzo para que se sientan queridos y escuchados.

2. Variables definitorias de la identidad del entrenador de fútbol adaptado

La identidad de un entrenador de fútbol adaptado no se entendería sin considerar tres variables importantes. Nos referimos a: 1) las competencias adquiridas; 2) las funciones que ejerce; 3) la formación recibida.

En cuanto a las *competencias*, se acepta sin discusión que un entrenador ha de poseer conocimientos técnicos y tácticos sobre el deporte de fútbol adaptado. En cambio, sobre cómo comunicarse o qué actitud mostrar con personas con discapacidad no es un asunto que ocupe el primer plano, a pesar de que los últimos estudios destacan la importancia de la inteligencia emocional por su influencia en el rendimiento deportivo (Campo *et al.*, 2019).

Compartimos la idea de mantener un «equilibrio» entre distintos tipos de competencias, dando importancia al conocimiento de la técnica y la táctica del fútbol, así como a la competencia didáctica, traducida en saber transmitir y comunicarse, gestionar el grupo (cohesión y consolidación del grupo o seguimiento de

normas para la buena convivencia), observar, dinamizar y ser flexible. Pero también consideramos, de forma especial, las competencias relacionadas con el perfil actitudinal, es decir, competencias actitudinales interpersonales y *softskills*, por la capacidad de generar «enganche» en las personas. En concreto, se trataría de poseer:

- *Conocimiento de la persona*: es decir, conocer su idiosincrasia y sus necesidades.
- *Conocimiento del grupo*: como equipo, para ser flexible y adaptarse a sus condiciones.
- *Conexión a nivel emocional*: está directamente relacionada con la implicación de los entrenados, pues las actitudes de afecto del entrenador en el ejercicio de su tarea producen un impacto muy positivo en los chicos y chicas. Es fundamental la sensibilidad y el afecto que debe desplegar el entrenador.
- *Capacidad comunicativa*: el entrenador ha de hacer gala de dos competencias, es decir, tiene que saber comunicar y saber transmitir, pero al mismo nivel tiene que saber recibir, saber escuchar y saber estar atento a cómo reaccionan sus entrenados. Ha de asegurarse de que el mensaje es captado con el sentido que él quería, que todos lo han entendido y observar si alguien no es capaz de expresar sus necesidades o dificultades.
- *Paciencia*: no todo el mundo aprende a la misma velocidad. El entrenador debe estar preparado para un grupo heterogéneo, al que ha de facilitarle los aprendizajes según cada uno lo necesita.
- *Habilidades sociales*: especialmente, la asertividad y la empatía. Entender la situación de las personas que entrenamos a nivel integral, de todos los factores que las rodean.

El asunto grave es que «no todos los entrenadores están preparados para trabajar con personas con discapacidad», pues se precisa de «estar en posesión de estas competencias» (Morales *et al.*, 2024, p. 594).

Una segunda variable que contribuye a definir la identidad es el *rol*. Produce consenso la idea de que la función de un entrenador es alcanzar el máximo rendimiento. La novedad radica en que también ha de procurar el bienestar de los deportistas, ejer-

ciendo un liderazgo transformacional (Liu *et al.*, 2023) que contribuya a satisfacer sus necesidades psicológicas básicas. Y es que los entrenadores también manejan la función de influir en la motivación de las personas que entrenan de varias maneras, por la calidad de su relación, por sus comportamientos positivos y negativos, por el apoyo durante las sesiones de entrenamiento y por el soporte que ofrecen para reflexionar sobre sus vivencias (McCann *et al.*, 2022).

Resulta curioso comprobar, al igual que ocurre en contexto de la enseñanza (Belmonte *et al.*, 2022), el cambio que experimentan los entrenadores cuando se adentran en el mundo del deporte adaptado y conocen de primera mano sus funciones con personas con discapacidad. Una vez dentro, su tasa de retención es sustancialmente más alta que las de los entrenadores en general, debido a factores como la satisfacción personal y relaciones interpersonales más ricas (Wareham *et al.*, 2018). Y es que estudios sobre el perfil de técnicos de deporte adaptado (Barnet *et al.*, 2014) concluyen que estos técnicos presentan altos niveles de *engagement* (vigor, dedicación y absorción).

Las funciones reconocidas por los entrenadores de fútbol adaptado son las relativas a (Morales *et al.*, 2024):

- La *planificación*: se trata de que el entrenador tenga claro cómo dirigir el equipo, qué objetivos o qué metodología seguir.
- El *análisis de jugadores*: implica conocer a los jugadores que se entrenan.
- La *motivación*: el trabajo está más en estar con ellos, en que sean felices, en que, cuando están desmotivados y no tienen ganas de continuar, intentar reconducirlos.
- La *autonomía*: confiar en la capacidad de ejecución de los entrenados.
- El *bienestar*: saber desarrollar entre las personas con discapacidad su humanidad y su felicidad.
- El *ambiente familiar*: estimular el sentido de pertenencia al equipo, considerándolo como su familia.
- El *desarrollo de las posibilidades y talento*: observar las dificultades de las personas entrenadas y minimizar la situación.
- El *rescate social*: valorar el efecto que como entrenador puedes ejercer sobre las personas entrenadas que están en momentos difíciles a nivel social.

- La *visión de grupo*: asumir una toma de conciencia de todo lo que rodea entrenar personas con discapacidad, como es conocer el ámbito familiar, cuestiones administrativas, técnicas, sociales-geográficas y personales, idiosincrasia del espacio. En definitiva, manejar el conocimiento y colaborar en todos los aspectos que puedan implicar que ese grupo camine y funcione.
- El *acompañamiento*: conocer las virtudes, los talentos, las carencias o las dificultades de las personas que entrenas. Cuanto más conocimiento de la persona, más se podrá acompañar.
- La *autonomía*: inculcar valores positivos para las personas entrenadas, porque les pueden ayudar el día de mañana para su desempeño laboral.

Una tercera dimensión que define la identidad está relacionada con *la formación* de los entrenadores que entrenan personas con discapacidad. Pocos entrenadores demuestran conocimientos específicos en el área de la discapacidad. Es una máxima aceptada en la comunidad científica la urgente necesidad de una formación específica para trabajar con personas con discapacidad.

Tal formación se dirige a los aspectos técnicos (Jiménez *et al.*, 2009) y a cómo ser experto, tanto en las características específicas de los deportistas según el tipo de discapacidad, como en el desarrollo de competencias como las de gestión y comunicación social (DePauw y Doll-Tepper, 1989). También se estima necesaria formación en liderazgo (Pires *et al.*, 2022), así como en formar en actitudes inclusivas, ya que las actitudes de los entrenadores hacia la discapacidad influyen en sus propios comportamientos inclusivos (May *et al.*, 2019).

3. Referencias bibliográficas

- Barnet, S., Segura, J., Martínez-Ferrer, J. y Guerra, M. (2014). Engagement y trayectoria profesional en técnicos de deporte adaptado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 245-254.
- Belmonte, M. L., Mirete, A. B y Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159-172.

- Campo, M., Laborde, S., Martinent, G., Louvet, B. y Nicolas, M. (2019). Emotional Intelligence (EI) Training Adapted to the International Preparation Constraints in Rugby: Influence of EI Trainer Status on EI Training Effectiveness. *Frontiers in Psychology, 10*, 1939. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01939>
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa.*: Narcea.
- DePauw K. P. y Doll-Tepper, G. (1989). European perspectives on Adapted Physical Activity. *Adapted Physical Activity Quarterly, 6*, 95-99.
- Hernández, A., Fernández, J., Álvarez, P. y López, D. (2019). Revisión de estudios sobre inclusión en educación física. *Acción motriz, 23*, 22-29.
- Jiménez, S., Lorenzo, A., Borrás, P. J. y Gómez, M. A. (2009). El compromiso deportivo en entrenadores de baloncesto de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 9*, 25.
- Liu, W., Wang, W. y Yang, S. (2023). Perceived transformational leadership from the coach and athletes' subjective wellbeing: A moderated mediated model. *Frontiers in Psychology, 13*, 1100645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1100645>
- May, T., Sivaratnam, C., Williams, K., McGillivray, J., Whitehouse, A. y Rinehart, N. (2019). «Everyone gets a kick»: Coach characteristics and approaches to inclusion in an Australian Rules Football program for children. *International Journal of Sports Science & Coaching, 14*(5) 607-616.
- McCann, B., McCarthy, P., Cooper, K., Forbes-McKay, K. y Keegan, R. (2022). A retrospective investigation of the perceived influence of coaches, parents and peers on talented football players' motivation during development. *Journal of Applied Sport Psychology, 34*(6), 1227-1250. <https://doi.org/10.1080/10413200.2021.1963013>
- Morales, A., Massó, B. y Pérez-García, P. (2024). Necesidades formativas de los entrenadores de fútbol adaptado. *Retos, 53*, 590-597
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A. y Granero-Gallegos, A. (2020). The Attitudinal Style as a Pedagogical Model in Physical Education: Analysis of Its Effects on Initial Teacher Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(8), 2816
- Pires, P., Batista, M., Mesquita, H. e Ibáñez, S. (2022). Relación de la formación reglada con el liderazgo y la autodeterminación de los entrenadores y el bienestar de los deportistas con discapacidad intelectual. *Retos, 46*, 480-489.

- Pisà-Canyelles, J., Pérez-Gómez, J., Castillo-Paredes, A., Denche-Zamorano, A., Pastor-Cisneros, R., Siquier-Coll, J., Barrios-Fernández, S. y Mendoza-Muñoz, M. (2023). Deporte Adaptado: Un Análisis Bibliométrico. *Retos*, 50, 280-289.
- Ronkainen, N. J., Sleeman, E. y Richardson, D. (2020). «I want to do well for myself as well!»: Constructing coaching careers in elite women's football. *Sports Coaching Review*, 9(3), 321-339. <https://doi.org/10.1080/21640629.2019.1676089>
- Wareham, Y., Burkett, B., Innes, P. y Lovell, G. (2018). Coaches of elite athletes with disability: senior sports administrators' reported factors affecting coaches' recruitment and retention. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. <http://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1517388>

Necesidad formativa para entrenadores de fútbol adaptado

MANUEL TORRES-MOLINA
ENCARNACIÓN GIMÉNEZ-MARTÍNEZ
MARÍA JOSÉ LATORRE-MEDINA
PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA

1. Formación del entrenador de fútbol adaptado

La literatura científica pone en conocimiento que se han realizado investigaciones sobre el potencial formativo y de socialización que posee el deporte (Cruz, 2003; Feu, 2000). En estas se acentúan dos ideas básicas: una, que el deporte no puede quedarse al margen del hecho social tan importante que implica la práctica deportiva, entendiéndolo no solo como un medio de transmisión y enseñanza de valores de carácter cultural, sino como una herramienta de vital importancia para la formación integral de todas las personas, que es el objetivo principal perseguido por la educación; la otra, que el deporte no es formativo en sí mismo, sino que será la metodología empleada en su enseñanza, así como las condiciones en las que se desarrolle, lo que hará que pueda convertirse en un verdadero instrumento social. Será el entrenador el que desprenderá al deporte de sus características no formativas (elitismo, excesiva importancia del resultado, etc.) para que pueda utilizarse como tal.

A este respecto, la investigación también advierte sobre el rol del entrenador. ¿Cuál es la actitud del entrenador, qué tipo de metodología emplea en sus sesiones, cuáles son las condiciones en las que realiza la práctica deportiva para que esta tenga un verdadero carácter social y empleador? De cara a convertir el deporte en

una tarea formativa y de integración social y cultural plena, deberían revisarse todas estas cuestiones, en especial, el papel de los técnicos o entrenadores, así como el de los árbitros y organizadores de competiciones (Cruz, 2003). Sin duda, la actuación de los entrenadores y técnicos como educadores (Jiménez *et al.*, 2001) se perfila como una de las características esenciales para que la práctica deportiva sea considerada formativa y llegue a tener un impacto real en el plano personal y social de las personas entrenadas, al contribuir al desarrollo de competencias compatibles con las necesarias para la búsqueda de empleo (Ale *et al.*, 2021).

Por otro lado, y de un modo más pormenorizado, constatamos que se ha investigado sobre el deporte adaptado y los procesos de inclusión en la práctica deportiva (Reina, 2014). Dentro de esta línea, el foco de atención se ha puesto en los entrenadores de personas con discapacidad. En concreto, la formación y el desarrollo profesional de los entrenadores de deporte adaptado se ha convertido en un tema de alto valor para la investigación científica (Ale *et al.*, 2021; Almeida, 2020; Felipe *et al.*, 2020; Toaquiza, 2020).

Los resultados de los estudios emprendidos al respecto revelan que la formación de las competencias profesionales de los entrenadores deportivos, ligados al deporte adaptado, no satisface las exigencias actuales que se derivan de estos deportes, ya que existen amplias limitaciones:

- a) En el orden teórico: control de contenidos, dificultades en la comunicación, escaso manejo de los principios pedagógicos, biológicos y del entrenamiento deportivo, etc.
- b) En el didáctico: limitaciones en el empleo adecuado de los elementos curriculares para la planificación como formulación de objetivos, selección de contenidos y métodos, empleo de medios, formas de organización y evaluación del desarrollo de habilidades.
- c) En el metodológico: falta de correspondencia entre lo planificado y la práctica del entrenador, dificultades en la individualización del entrenamiento deportivo y atención a la diversidad (Toaquiza, 2020).

Algunos de estos estudios muestran, así, la queja frecuente entre estos entrenadores sobre su falta de formación específica para

abordar las complejidades que supone tal tarea. En general, manifiestan no sentirse suficientemente preparados para los siguientes asuntos: atender a la exigencia de conseguir la excelencia deportiva, al tiempo que entender las necesidades específicas (Martin y Whalen, 2014); hacer las modificaciones correspondientes en los elementos que son susceptibles de adaptación como son el reglamento, materiales deportivos, contenidos técnicos y tácticos para el ejercicio deportivo y el contexto en el que acontece (Almeida, 2020); ni realizar estas adaptaciones curriculares de acuerdo con la edad biológica y cronológica del deportista, las especificidades de la disciplina en el marco del deporte adaptado y la propia discapacidad (Felipe *et al.*, 2020; Reina, 2014).

En este sentido, es sumamente importante que el entrenador conozca la discapacidad de sus atletas, pues, como afirman Alexander *et al.* (2020), estos valoran positivamente a los entrenadores que conocen sus limitaciones. De un modo similar, otras investigaciones (Allan *et al.*, 2020; Allan *et al.*, 2018) han llegado a estos resultados, planteando que tales limitaciones y su propia discapacidad, incide a la vez en su entrenamiento como en su rendimiento. Por tanto, los entrenadores tienen la obligación de informarse y formarse en términos de funcionamiento biomecánico, fisiológico, psicológico y sobre las adaptaciones y las limitaciones de los atletas, así como su desarrollo socioemocional. Algunas estrategias y comportamientos efectivos que consideran los entrenadores son: la creatividad, autonomía, independencia y el conocimiento de la discapacidad (Alexander *et al.*, 2020; Banack *et al.*, 2011; Cheon *et al.*, 2015).

A la luz de tales evidencias, urge el diseño de una formación y preparación rigurosa para los entrenadores, centrada en cuatro áreas fundamentales (Ale *et al.*, 2021):

1. Pedagógica y didáctica del entrenamiento deportivo.
2. Médico-biológica.
3. De las ciencias aplicadas al deporte adaptado.
4. De gestión y dirección del entrenamiento en el deporte adaptado.

Todo ello complementado con una formación centrada en el plano socioemocional, ya que se ha comprobado que el deporte adaptado también depende de la integración de habilidades so-

ciocomunicativas, expresivas y afectivas, que son las que fortalecen el desarrollo inter e intrapersonal de la persona que practica el deporte y la interacción entrenador-alumno y alumno-alumno. Siguiendo a Chiva y Hernando (2014), la proyección asertiva del entrenador con los deportistas con discapacidad fortalecerá elementos de su personalidad y de su proyección social (afectividad, emotividad, control, percepción, cognición) para alcanzar objetivos y romper esquemas mediante el reajuste constante de las actividades.

Reconocemos un fuerte protagonismo y responsabilidad a los entrenadores de deporte adaptado, ya que deben desarrollar su trabajo con personas con discapacidad. Ahora bien, ¿los técnicos y entrenadores están formados para trabajar con personas con discapacidad? ¿Qué saben los entrenadores sobre los procesos de inclusión en el deporte adaptado? ¿Cómo manejan lo que saben durante los entrenamientos deportivos con personas con discapacidad? ¿Qué principios metodológicos y pedagógicos utilizan en sus entrenamientos para conseguir la eficacia formativa y deportiva? ¿Cuáles son las condiciones en las que realizan la práctica deportiva para que esta tenga un verdadero carácter educativo?

2. Diseño formativo para entrenadores de fútbol adaptado

Los entrenadores de fútbol cuentan con un sistema de formación regulado. La Real Federación Española de Fútbol (RFEF) tramita, por un lado, los títulos federativos (no oficiales), en colaboración con la Unión de Federaciones Europeas de Fútbol (UEFA), a través de su Escuela Nacional de Entrenadores (ENE) y de sus escuelas a nivel autonómico; y, por otro, los títulos académicos (oficiales), reconocidos por el Ministerio de Educación, cursando los grados medio y superior de Formación Profesional.

La RFEF, para los títulos no oficiales, reconoce el nivel Básico, Avanzado y Profesional o en terminología de la UEFA las licencias C, B, A y PRO. Para las enseñanzas oficiales, la RFEF expide el título de Nivel II o Técnico Deportivo Grado Medio y el título Nivel III o Técnico Deportivo Grado Superior.

El formato en el que los entrenadores de fútbol adaptado preferirían recibir una formación específica es diverso. Se barajan varias opciones (Morales *et al.*, 2024), a saber:

- a) Recibir tal formación a través de una asignatura que se incluyera tanto en la modalidad oficial como no oficial.
- b) Ubicar una formación mínima o inicial en el Nivel Básico y una de mayor especialización en el Nivel Profesional.
- c) Una formación específica dentro de cualquiera de las modalidades formativas federativas u oficiales, que supusiera uno o dos meses más de formación.
- d) Un curso específico que ofreciera tanto la formación a aquellos entrenadores que desearan trabajar en deporte adaptado como para una especialización.

Cualquiera de las opciones sería viable en el sistema nacional y europeo de fútbol, pues de lo que se trata es de que el modelo conceptual seleccionado, sugiera como elementos fundamentales para la formación del entrenador en deportes adaptados, la inclusión de programas de actividades prácticas, contenidos relacionados con las modalidades adaptadas, el conocimiento profundo de la tipología de discapacidad y la observación en un contexto real (Pires *et al.*, 2021).

En el año 2015, la Union of European Football Association (UEFA, 2015) celebró una convención con el objetivo de realizar una profunda reflexión en relación con las titulaciones técnicas. Entre las conclusiones más importantes se destacó la urgente necesidad de formar a los nuevos entrenadores con una mayor competencia en el proceso pedagógico. Tras la citada convención se produjeron numerosos cambios en relación con la formación de los entrenadores. El asunto más relevante, desde nuestra perspectiva, es que la formación se erigió en una de las principales preocupaciones para las instituciones responsables de la formación –ya sean académicas o federativas, de carácter público o privado–. Pero pese a ello, esta visión de la formación ha tenido un impacto muy reducido sobre la manera de entrenar de estos profesionales, que demandan más preparación pedagógica.

Recientemente, en la investigación mencionada de Morales-Ocaña *et al.* (2024) sobre las necesidades formativas de los entrenadores de fútbol profesional que trabajan con personas con

discapacidad, se concluye que los entrenadores precisan más formación en:

- a) Contenidos didácticos sobre comunicación y gestión de grupos: contenidos de naturaleza didáctica dirigidos a conocer estrategias de expresión y transmisión que favorecieran la motivación de las personas que entrenan y mejoren el vínculo entre ellos y con ellos.
- b) Contenidos sobre discapacidad con relación a qué es, cómo trabajarla y consideraciones a tener en cuenta sobre las personas con discapacidad: conocimientos específicos sobre las discapacidades intelectuales y posibles adaptaciones en el quehacer profesional del entrenador e indicaciones para gestionar problemáticas y riesgos posibles asociados a patologías específicas.
- c) Competencias actitudinales o socioemocionales y, en especial, en empatía: contenidos asociados al desarrollo de habilidades actitudinales, emocionales, de concentración y manejo de emociones, formación en habilidades blandas –capacidad de escucha, empatía, paciencia, anticipación a posibles conflictos–.

Las autoras también ponen de manifiesto la preocupación de estos profesionales por no tener la preparación suficiente para desarrollar su función, así como su miedo a no poseer las competencias adecuadas de comunicación y liderazgo, tan influyentes en el comportamiento de los jugadores, asunto abordado en el capítulo anterior.

3. Propuesta práctica de formación

Sería necesario que, para garantizar la competencia de los entrenadores, adquirieran la formación específica que les capacite para entrenar a personas con discapacidad. Desde nuestra perspectiva, debiera ser una formación que estuviera reconocida por la vía federativa y que, además, profesionalice y vincule laboralmente, siendo un requisito *sine qua non* se ejerza de entrenador de deporte adaptado y en nuestro caso, de fútbol adaptado. Es decir, si no se posee este curso específico especializado, no se podría desarrollar la labor de entrenador de fútbol adaptado.

A continuación, mostramos una propuesta formativa cuyo diseño está basado en evidencias científicas, pues es el resultado de una investigación de corte cuantitativo y cualitativo desarrollada durante dos años y cuyos participantes fueron los entrenadores de fútbol adaptado de ámbito nacional de LaLiga Genuine (Morales-Ocaña *et al.*, 2024). La investigación fue financiada por la Cátedra UGR-Vivagym-Fundación Adecco, en convocatoria pública. La fortaleza de este diseño es que es la primera propuesta formativa basada en datos procedentes de una investigación rigurosa y sistemática, y no solo en revisiones o fundamentos teóricos.

3.1. Curso de especialización para entrenador de fútbol adaptado

Compartimos, en este apartado, la estructura de un curso de especialización. A lo largo de los siguientes capítulos, el tres, cuatro, cinco, seis y siete, se desarrolla en detalle el contenido de cada uno de los bloques temáticos que componen el curso, a saber, bloque didáctico, bloque sobre discapacidad intelectual y bloque socioemocional.

La finalidad de este curso es dar respuesta a las necesidades de formación que demandan los entrenadores de fútbol adaptado, centradas principalmente en competencias didácticas y socioemocionales.

Los entrenadores pueden contribuir a estimular los factores individuales y contextuales, que, sin duda, repercutirán en el desarrollo personal de las personas con discapacidad entrenadas, aumentando la probabilidad de lograr un empleo en su futuro más próximo (Ale *et al.*, 2021). Los entrenadores son espejos en los que se miran las personas entrenadas. El entrenador es una persona con gran influencia en la vida de las personas que entrenan, que va más allá de lo deportivo. Desde esta perspectiva, el entrenador puede contribuir a la empleabilidad de las personas que entrena (Ale *et al.*, 2021).

Partimos de la presunción de que, si el entrenador posee una actitud de compromiso, es comunicador y conoce las habilidades blandas o *softskills* que exige la dimensión socioemocional, será un referente para sus entrenados. Y, siguiendo el símil del espejo, estos podrán adquirir tales habilidades, con la conse-

cuente repercusión en la empleabilidad. Sabemos que el perfil competencial laboral de las personas con discapacidad intelectual pone el acento en advertir sobre consideraciones a tener en cuenta en el área cognitiva, funcional, social y comunicativo (Jariot *et al.*, 2020; MSSSI, 2017). Los entrenadores pueden ser una vía directa y natural que favorezca la adquisición y el aprendizaje de estas habilidades que capacitan para el empleo. Nuestra propuesta formativa se recoge en el siguiente cuadro:

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN PARA ENTRENADORES DE FÚTBOL ADAPTADO

PERSONAL AL QUE SE DIRIGE

Entrenadores de fútbol de la LaLiga Genuine principalmente, aunque estaría abierto a otros entrenadores de fútbol, así como al cuerpo técnico de los equipos.

MODALIDAD

Presencial

HORARIO

Viernes y sábado

SEDE

Fundación Granada Club de Fútbol

IDIOMA

Español

PLAZAS

20

HORAS

30 horas de carácter teórico y 15 horas prácticas

PRECIO

A contemplar por la organización

OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN

- Comprender la diversidad de las personas con discapacidad.
- Aprender cómo se organiza el trabajo con personas con discapacidad.
- Adquirir competencias socioemocionales
- Entender la relación familia-entrenados-entrenador.

CONTENIDOS

El curso constaría de tres módulos:

- I. Bloque didáctico (8 horas)
 - A. Gestión de grupos
 - B. Comunicación
- II. Bloque de discapacidad intelectual (8 horas)
 - C. Discapacidad intelectual en adultos

- D. Mitos, creencias y estereotipos
- E. Claves para trabajar con personas con discapacidad
- F. Relación empleo y personas con discapacidad
- III. Bloque de competencias socioemocionales (14 horas)
 - G. Competencias socioemocionales
 - H. Competencias intrapersonales e interpersonales: proactividad, percepción de la realidad, asertividad y empatía
 - I. Competencias de adaptabilidad, control del estrés y humor

METODOLOGÍA

La acción formativa se llevará a cabo siguiendo las siguientes pautas:

- Presentando en el aula los contenidos teóricos propuestos por parte de profesionales especialistas.
- Desarrollando actividades prácticas a través de las cuales se mostrará cómo actuar según los contenidos abordados.
- Mentorizando las horas destinadas a la práctica, que tendrán lugar en el contexto real con equipos de fútbol adaptado.
- Propiciando el debate y la reflexión entre los entrenadores asistentes.
- Tutorizando a los matriculados en el curso en su proceso de aprendizaje.

EVALUACIÓN

Los asistentes superarán la formación cumpliendo los siguientes criterios:

- Haber asistido al 85% de las sesiones.
- Entrega de un portafolio reflexivo.

Una vez superados los criterios, se acreditará la realización del curso.

El curso será sometido a la valoración de los asistentes a través de un cuestionario. Se evaluará a los ponentes, los contenidos y la ejecución del curso.

4. Referencias bibliográficas

- Ale, Y., Guillen, L., Herrera, A., Rodríguez, A., Gutiérrez, M. y Esteves, Z. I. (2021). Desarrollo de competencias profesionales en personas con discapacidad para la praxis del Entrenamiento Deportivo: una visión desde el caso Andrés. *Retos*, 39, 576-584. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78859>
- Alexander, D., Bloom, G. A. y Taylor, S. L. (2020). Female Paralympic athlete views of effective and ineffective coaching practices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(1), 48-63.10.1080/10413200.2018.1543735
- Allan, V., Blair, M., Latimer-Cheung, A. E. y Côté, J. (2020). From the athletes' perspective: A social-relational understanding of how coaches shape the disability sport experience. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(6), 546-564.10.1080/10413200.2019.1587551

- Allan, V., Smith, B., Côté, J., Ginis, K. A. M. y Latimer-Cheung, A. E. (2018). Narratives of participation among individuals with physical disabilities: A life-course analysis of athletes' experiences and development in parasport. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 170-178. DOI: 10.1016/j.psychsport.2017.10.004
- Almeida, J. (2020). Las competencias profesionales del entrenador de deportes individuales. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(271), 111-125. <http://dx.doi.org/10.46642/efd.v25i271.2692>
- Banack, H. R., Sabiston, C. M. y Bloom, G. A. (2011). Coach autonomy support, basic need satisfaction, and intrinsic motivation of paralympic athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 722-730. 10.1080/02701367.2011.10599809
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, J. y Lee, Y. (2015). Giving and receiving autonomy support in a high-stakes sport context: A field-based experiment during the 2012 London Paralympic Games. *Psychology of Sport and Exercise*, 19, 59-69. DOI: 10.1016/j.psychsport.2015.02.007
- Chiva, O. y Hernando, C. (2014). El modelo español de deporte en la universidad: fundamentación, descripción y orientaciones para su gestión ética. *Retos*, 26, 128-133. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34414>
- Cruz, J. (2003). El valor de l'esport en el procés de socialització dels joves. *Escola Catalana*, 398, 16-18.
- Felipe, C., Garoz, I. y Tejero, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos*, 37, 713-721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Feu, S. (2000). *La iniciación deportiva*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Jarriot, M., Laborda, C. y González, H. (2020). El perfil competencial laboral de personas con discapacidad intelectual en centros ocupacionales. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 475-493.
- Jiménez, F. J., Rodríguez, J. M. y Castillo, E. (2001). Necesidad de formación psicopedagógica de los entrenadores deportivos. *Agora digital*, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963218>
- Martin, J. J. y Whalen, L. (2014). Effective Practices of coaching disability Sport. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 13-23. DOI: 10.5507/euj.2014.007
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). *Guía de orientación laboral para familias con hijos e hijas con discapacidad intelectual*. Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.

- Morales-Ocaña, A., Massó-Guijarro, B. y Pérez-García, P. (2024). Necesidades formativas de los entrenadores de fútbol adaptado. *Retos*, 53, 590-597. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.101265>
- Pires, P., Ramalho, A., Antúnez, A., Mesquita, H. Elbáñez, S. J. (2021). Career Development of Adapted Sports Coaches: Systematic Review of Qualitative Evidence Literature. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18, 6608. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126608>
- Reina, R. (2014). Inclusión en deporte adaptado: dos caras de una misma moneda. *Psychology, Society, & Education*, 6(1), 55-67.
- Toaquiza-Vega, H. E. (2020). Manual de Lengua de Señas para el perfeccionamiento de los elementos técnicos de medio fondo. *Revista Conecta Libertad*, 4(3), 84-95. <https://revistaitsl.itslibertad.edu.ec/index.php/ITSL/article/view/213>
- UEFA (2015). *Convención de la UEFA sobre titulaciones técnicas*. UEFA. https://es.uefa.com/MultimediaFiles/Download/uefaorg/Coaching/Coachedu/02/29/42/88/2294288_DOWNLOAD.pdf

PARTE II: FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL ADAPTADO

Formación en competencias didácticas para entrenadores de fútbol adaptado

AMELIA MORALES-OCAÑA
MARÍA JOSÉ LATORRE-MEDINA
PURIFICACIÓN PÉREZ-GARCÍA

Este capítulo comprende dos módulos de formación dirigidos a desarrollar y/o potenciar las competencias¹ profesionales de los entrenadores relativas a: *a)* la gestión de grupos, y *b)* la comunicación. Todo ello en un contexto de deporte adaptado.

1. Módulo I: Gestión de grupos

Entrenar a un grupo de deportistas incorpora la tarea de gestionar y dinamizar a ese conjunto de jugadores. Desde este punto de vista, un entrenador de fútbol es también gestor y dinamizador de grupos. Su figura es, pues, un factor clave para los futbolistas.

Con todo, el ejercicio de esta tarea entraña cierta dificultad. Como afirman Macías-García y González (2018), la gestión del grupo es de los aspectos más difíciles de llevar a cabo en el desempeño de un entrenador, pero, a la vez, se trata de uno de los fundamentos que marcan la diferencia en la calidad de su perfil profesional.

Si bien se ha entendido tradicionalmente que la motivación del equipo dependía casi exclusivamente del nivel de motivación intrínseco de los jugadores, en la actualidad se sabe que la

1. En el contexto deportivo del fútbol, entendemos por *competencia* la capacidad que tiene el entrenador para realizar de manera eficiente sus funciones profesionales.

influencia del entrenador es fundamental en la disposición del equipo. De hecho, es «la buena relación entrenador-atleta la que contribuye a la mayor parte del crecimiento y desarrollo de un atleta» (Macías-García y González, 2018, p. 6). De aquí se deriva la importancia que supone la formación en este ámbito propio del perfil profesional de un entrenador de fútbol.

Por lo anterior, en este módulo ofrecemos y profundizamos en una serie de técnicas y estrategias que pueden ser de utilidad para gestionar un grupo de jugadores. Se divide en tres partes, referidas a: 1) el entrenador como gestor y dinamizador de grupos; 2) técnicas de gestión de grupos; 3) propuesta práctica para gestionar el equipo de fútbol adaptado y, por último, 4) propuesta formativa para entrenadores.

1.1. El entrenador como gestor y dinamizador de grupos

Una de las claves para que un equipo de fútbol logre cumplir adecuadamente sus metas reside en la capacidad de sus miembros para organizarse y equilibrarse entre sí. En este proceso resulta imprescindible el rol del entrenador. Por ello, siguiendo a Jiménez *et al.* (2015), entre las competencias que ha de reunir un entrenador de fútbol, la buena gestión del grupo de deportistas se convierte en uno de los tres principales ámbitos de actuación, junto a la calidad del entrenamiento en sí mismo y la influencia que logre para el buen resultado de la competición. Esta competencia está relacionada con gestionar las interacciones sociales y las dinámicas que se dan entre los jugadores.

De acuerdo con lo anterior, los mismos autores establecen que, una vez que han sido desarrolladas las facetas relativas a la técnica y la táctica del deporte, la atención por parte del entrenador hacia el factor psicosocial del grupo de jugadores –y su gestión– se convierte en una de las piezas determinantes del éxito del equipo. Para ello, resulta fundamental incorporar la detección y comprensión de las necesidades del grupo de jugadores.

Un aspecto destacable en el ejercicio de esta competencia es que los valores, las creencias, las actitudes presentes en la gestión del grupo tienen el poder de contagiarse entre los miembros, dando lugar a una cultura propia en el equipo. Esta cultura está mediada por la relación que exista entre el entrenador y los jugadores. El estudio de Jiménez *et al.* (2015) destaca la importancia

de claves como la aceptación y comprensión, la empatía, la honestidad, el respeto, el cariño, el cuidado, el apoyo, la cooperación o la consideración positiva.

De este modo, vemos cómo la gestión del grupo influye en el clima que se genera entre sus componentes. Se ha detectado cómo comportamientos de liderazgo de los entrenadores tienen un impacto directo en la satisfacción o insatisfacción de los jugadores, en su confianza o en su inseguridad. Esto, a su vez, tiene una repercusión directa en las actuaciones y el desempeño de los jugadores (Jiménez *et al.*, 2015). Por ello, se hace necesario un ambiente relacional propicio, que haga sentir a los jugadores que son capaces de conseguir los objetivos propuestos.

1.2. Técnicas de gestión de grupos

Basándonos en la definición de Torres (2019), podríamos decir que las *técnicas de gestión de grupos* se refieren a un conjunto de procedimientos y/o instrumentos que se utilizan para intervenir en las interacciones que ocurren dentro de un grupo.

El empleo de técnicas de gestión de grupos tiene el potencial de:

- Desarrollar un sentimiento de pertenencia al grupo, de crear un «nosotros».
- Facilitar la expresión y la escucha, potenciando la buena comunicación.
- Aumentar la participación de los miembros del grupo.
- Aceptar la presencia de conflictos puntuales en el grupo y practicar la capacidad de gestionarlos de manera positiva.
- Aumentar el sentimiento de seguridad en el grupo, así como la autoestima y la autoconfianza en el plano individual.
- Desarrollar la capacidad de empatía, de cooperación y solidaridad.
- Fomentar la autonomía y la responsabilidad.

El uso de técnicas de gestión de grupos es recomendable al trabajar con equipos, pues supone una intervención preventiva y una garantía para el buen ambiente dentro del mismo. Con todo, como aclara Torres (2019), estas técnicas son especialmente adecuadas ante una serie de situaciones:

- Cuando el grupo necesita conocerse y cohesionarse.
- Cuando existen dificultades en la relación entre los miembros del grupo.
- Cuando surgen disparidades relacionadas con el liderazgo y la distribución de roles.
- Cuando existe falta de consenso para perseguir objetivos comunes.
- Cuando surgen emociones y sentimientos que impiden que el grupo avance positivamente.

En este sentido, en el siguiente apartado se ofrece una serie de técnicas de gestión de grupos que pueden ser útiles en el ámbito del fútbol adaptado. No obstante, queremos volver a resaltar lo que se apuntaba en el primer apartado y es que, más allá del uso de determinadas técnicas o estrategias, la calidad de la relación y el vínculo que se establezca entre el entrenador y los jugadores supone la base desde la que gestionar un equipo.

1.3. Propuesta práctica para gestionar el equipo de fútbol adaptado

Las propuestas que recoge este apartado se presentan organizadas en cuatro secciones:

- Convivir en grupo
- Trabajar de forma cooperativa
- Hacer un buen uso del tiempo
- Gestionar posibles conflictos

1.3.1. Convivir en grupo

Este primer bloque bien podría ser la base en la que se sostiene el ejercicio de la gestión de un grupo en tanto que ayuda a establecer los sentimientos de pertenencia y cohesión entre sus componentes, así como la sensación de bienestar al formar parte del equipo.

1.3.1.1. Crear identidad de grupo

Ayudar a crear identidad en el equipo con el que estemos trabajando está estrechamente relacionado con el sentimiento de pertenencia de los jugadores hacia el mismo, así como con la cohe-

sión entre el grupo. La *cohesión* podría entenderse como «un proceso dinámico que se refleja en la tendencia grupal de mantenerse juntos y permanecer unidos en la persecución de sus metas y objetivos» (Carron, 1982, citado en Moreno *et al.*, 2022, p. 2).

Algunas estrategias de las que podemos servirnos para crear este sentimiento de unión e identidad en el grupo son las siguientes:

- Establecer algún tipo específico de saludo y de despedida (se pueden utilizar gestos corporales o choques de manos que sean propios para ese grupo).
- Crear un himno o cánticos para diferentes momentos que suelen darse en los entrenamientos o en los partidos (para transmitir ánimo, suerte, tranquilidad, confianza...). El hecho de que en ciertos himnos o cánticos vayan apareciendo los nombres de los propios jugadores suele crear sentimiento de grupo, así como de reconocimiento y valoración hacia cada jugador en particular.
- La propia indumentaria de cada equipo de fútbol ya otorga identidad y sentimiento de pertenencia al grupo. En este sentido, se puede valorar el incorporar algún elemento estético que siempre esté presente no solo en los partidos, sino también en los entrenamientos.
- Tener visibles en algún lugar fotografías u otro tipo de registros de los jugadores, así como de momentos especialmente significativos que hayan vivido como equipo.

1.3.1.2. Establecer acuerdos de convivencia

El establecimiento de una serie de acuerdos para la convivencia se trata de una estrategia que garantiza un ambiente de bienestar en el equipo, aparte de suponer una actuación preventiva de la aparición de conflictos.

Es necesario que los acuerdos que se establezcan sean fácilmente interiorizados por todos los jugadores. Para ello, conviene que sean:

- *Pocos*: de cara a favorecer su memorización.
- *Cortos*: siguiendo las recomendaciones de la lectura fácil.
- *En positivo*: pues nos acostumbra a valorar las buenas actuaciones, en lugar de poner el foco en aquellas que dañan. De

este modo, es preferible establecer el acuerdo de «respetamos a los compañeros», en lugar de «no insultamos».

- *Pensados y seleccionados por los propios miembros del grupo*: de esta manera se le da una verdadera connotación de *acuerdos* y no son tan vividos como *normas* que vienen impuestas. Además, de este modo se hace partícipes a los jugadores y responsables de su cumplimiento.

Es importante que se dedique un tiempo especial al consenso de estos acuerdos, haciendo hincapié en la necesidad de estos. Una vez establecidos, es necesario que se coloquen en algún lugar visible y que se haga alusión a ellos ante cualquier incumplimiento, siendo firmes con lo acordado por el grupo. En este sentido, es positivo también que se debatan y se expongan las posibles consecuencias de dicho incumplimiento.

1.3.1.3. Promover momentos de encuentro

A modo de rutina es bueno dedicar unos minutos al encuentro entre el entrenador y el grupo, según la periodicidad que se considere. Estos encuentros se sugieren con la intención de poder tratar cuestiones que intervienen en el bienestar del equipo, pero no están estrictamente relacionados con aspectos técnicos o tácticos del fútbol, sino que tienen más que ver con el estado anímico del grupo, con sus preocupaciones e ilusiones.

En función de las necesidades del grupo, se puede utilizar algún elemento u objeto que ayude a gestionar los turnos de palabra, de manera que interviene oralmente aquella persona que dispone de dicho objeto, mientras que el resto de los miembros del grupo escuchan.

1.3.1.4. Asignar roles en función de las necesidades y las potencialidades de cada jugador

Nos podemos apoyar del establecimiento de roles para satisfacer necesidades que presenten algunos jugadores, como puede ser la necesidad de movimiento, necesidad de concentración o de aislamiento momentáneo. Se pueden establecer encargados del material, encargados de rellenar alguna ficha (de asistencia, por ejemplo), encargados de solicitar algo en conserjería, etc.

Los roles pueden ir rotando, pero se han de estudiar las necesidades y las potencialidades de cada miembro del equipo para

responder de forma equitativa a ellas. El establecimiento de roles nos brinda oportunidades para valorar y elogiar el buen hacer de cada jugador. Asimismo, ayuda a fomentar la responsabilidad, la sensación de valía y la autonomía.

1.3.2. Trabajar de forma cooperativa

La diversidad es inherente a cualquier grupo humano. Dentro de nuestro equipo de jugadores podremos observar que cada jugador destacará por poseer unas capacidades y potencialidades distintas, así como limitaciones. El entrenador ha de poseer la habilidad para detectar las necesidades y fortalezas en cada uno de sus jugadores para tenerlas en cuenta cuando se necesite organizar el equipo en distintos agrupamientos durante las sesiones de entrenamiento (parejas o pequeños grupos).

1.3.2.1. El agrupamiento heterogéneo como base y el homogéneo de forma esporádica

Cabe cuestionarse por los criterios que se han de tener en cuenta para generar los agrupamientos en el interior del equipo: ¿es mejor favorecer la homogeneidad o la heterogeneidad a la hora de componer los grupos? En este sentido, Pujolàs y Lago (2018) aportan una propuesta interesante, al abogar por la lógica de la heterogeneidad por la cual «las personas con diferencias o similitudes deberían poder interactuar cuanto más mejor» (p. 12). De este modo, la composición de los equipos ha de ser heterogénea (por ejemplo, en cuanto a capacidad de autonomía, de comunicación o con respecto a los distintos niveles de competencia). Esta es la composición básica, la recomendable para la mayoría de las tareas y actividades que necesitemos realizar en las sesiones de entrenamiento.

No obstante, como argumentan los autores, en momentos esporádicos –cuando, por ejemplo, consideremos necesario que los jugadores repasen, practiquen o perfeccionen algún aspecto específico durante el entrenamiento– puede ser beneficioso también el uso de una composición homogénea (por ejemplo, agrupando por niveles de competencia). Este tipo de agrupamientos está destinado a tareas de realización autónoma, estando el entrenador focalizado en ofrecer una atención más personalizada a aquellos grupos que necesiten de su orientación.

1.3.2.2. Utilizar estrategias cooperativas

Potenciar la participación de los jugadores en la gestión de las sesiones, así como la interacción cooperativa entre ellos va a repercutir positivamente en el clima del equipo. En este sentido resulta valioso apoyarnos de estrategias cooperativas, las cuales generan entre los miembros la necesidad de colaborar y ayudarse mutuamente. Derivamos al lector al manual de Pujolàs y Lago (2018), que ofrece la explicación de múltiples estrategias cooperativas (como «la estructura 1, 2, 4», «el folio giratorio» o «el saco de dudas») y que pueden ser adaptadas al contexto del entrenamiento de fútbol.

1.3.3. Hacer un buen uso del tiempo

La organización temporal de los entrenamientos se trata de un elemento que también influye en la gestión del grupo. Pues el hecho de disponer de una estructura establecida y conocida por los miembros del equipo puede otorgar sensación de seguridad a ciertos jugadores con discapacidad intelectual o neurodivergencias. En este sentido, se recomienda el uso de rutinas a lo largo de la sesión. Algunos ejemplos de rutinas pueden ser: comenzar con un saludo grupal y seguir con un calentamiento, finalizar con la recogida del material y despedida grupal.

En función de las necesidades del grupo, también puede interesar trabajar la flexibilidad de los jugadores. En este sentido la organización del tiempo también puede ser de ayuda, planteando propuestas más abiertas y cambiantes que la descrita anteriormente.

1.3.4. Gestionar posibles conflictos

El *conflicto*, entendido como desacuerdo, incompatibilidad o confrontación de intereses, se trata de un fenómeno universal que forma parte de cualquier grupo social. Como exponen Binauro y Muñoz (2007), si bien un conflicto puede provocar disfunciones en la convivencia, también puede ser una oportunidad de aprendizaje. Por lo anterior, resulta importante desarrollar una actitud positiva ante el tratamiento de los conflictos.

1.3.4.1. Anticipar para prevenir el conflicto

Siempre que sea posible, antes de corregir un conflicto, es crucial prevenir situaciones potencialmente difíciles o problemáticas.

Los acuerdos de convivencia tratados en el punto 1.3.1.2. actúan como una estrategia de prevención de conflictos.

Una forma de prevenir es anticipar lo que va a ocurrir. Anticipar también ayuda a gestionar y organizar algo tan abstracto como es el tiempo. Avisar de que queda un determinado número de minutos para empezar o para terminar alguna actividad (ej.: «quedan 10 para terminar la sesión y empezar a recoger») prepara a la persona a aceptar la organización propuesta.

En caso necesario, podemos apoyarnos en recursos tangibles como son los relojes de arena que miden el tiempo real.

En línea con la idea de la anticipación, también es conveniente exponer de manera visual para los jugadores la organización de la sesión y, si se necesita, ir tachando las tareas o las fases de la sesión a medida que se van llevando a cabo.

1.3.4.2. Mediar el conflicto

A continuación, ofrecemos algunas estrategias para intervenir cuando ya ha ocurrido un conflicto. Es importante aclarar que nos estamos dirigiendo a situaciones en las que ha habido desacuerdo de intereses, pero no manifestaciones de violencia.

Diálogo de mediación

Ante un conflicto entre dos jugadores, podemos seguir un proceso similar al siguiente:

1. Nos acercamos a los implicados con calma y sin prejuicios.
2. Reconocemos las emociones de ambas partes («Veo que Daniel está enfadado y Hugo frustrado»).
3. Pedimos que ambas partes nos cuenten lo que ha ocurrido, incidiendo en que verbalicen cómo se sienten. Así escuchamos el suceso desde los dos puntos de vista.
4. De acuerdo con lo anterior, narramos el suceso nosotros recogiendo ambos puntos de vista.
5. Favorecemos que los implicados busquen una solución o una alternativa al suceso («¿Qué creéis que podemos hacer para solucionar esto que ha pasado?»). Si es necesario, la ofrecemos nosotros la posible respuesta intentando que sea beneficiosa para ambas partes.

Disponer de elementos para potenciar la expresión y la escucha

En función de las capacidades del grupo, si lo consideramos necesario, ante la presencia de conflictos nos podemos apoyar de elementos visuales que faciliten la comunicación de las personas implicadas. Se trata de diferenciar claramente –y respetar– los turnos de la parte implicada que expone lo ocurrido en un conflicto y de la parte que escucha. Estos roles se intercambian hasta que ambas partes hayan expuesto su punto de vista y hayan sido escuchadas.

Elementos visuales como los que aparecen en la imagen (la foto de una boca y de una oreja dispuestas en dos sillas diferentes) ayudan a organizar este momento de diálogo.

Camiseta de reconciliación

Se trata de disponer de una camiseta de gran tamaño que podamos personalizar añadiendo un rótulo con alguna frase similar a «camiseta de reconciliación».

Esta estrategia no sirve para solventar un conflicto, sino que se emplea como un elemento humorístico una vez que se ha intervenido sobre el mismo y ha quedado resuelto. Así, como prueba del éxito de esta intervención, podemos invitar a las personas implicadas a que se metan dentro de una misma gran camiseta. Por supuesto, partiremos de tener muy en cuenta las necesidades de cada jugador, pues habrá quien no tolere la cercanía o el contacto físico con otra persona.

1.4. Propuesta formativa para entrenadores

La propuesta formativa que aquí se presenta tiene su base en la propuesta práctica anteriormente descrita.

1. Convivimos en grupo

Actividad 1

Comenzamos la sesión con una asamblea entre todos los asistentes al curso. Nos disponemos en círculo y podemos compartir cuestiones como qué nos trae a este curso, qué esperamos del mismo, cuáles son nuestras necesidades formativas...

El resto de sesiones que realicemos pueden también comenzar con una breve asamblea que nos ayude a partir de las necesidades del grupo.

Actividad 2

Los asistentes se organizan en grupos de trabajo de 4 o 5 personas, que podrán ser permanentes para este módulo. Cada equipo ha de crear elementos que les otorguen

identidad como grupo, tales como un nombre, un logo, un saludo propio o un cántico breve.

Actividad 3

Pedimos a los asistentes que traigan fotografías de equipos de fútbol en los que han participado como jugadores. Primero en pequeño grupo comparten esas fotos reflexionando sobre cómo era el clima en esos equipos de los que formaban parte y en qué medida el papel del entrenador facilitaba o limitaba el bienestar del grupo. Se puede poner el acento en las actitudes y las actuaciones de ese entrenador.

En una fase siguiente, se comparte lo hablando en gran grupo y se obtienen conclusiones.

2. Acuerdos de convivencia

Actividad 1

Siguiendo las indicaciones del punto 3.1.2. *Establecer acuerdos de convivencia* pedimos a los asistentes que generen en cada pequeño grupo cinco acuerdos de convivencia que crean que son importantes para el buen funcionamiento de un equipo de fútbol. Para ello, nos serviremos de la estrategia cooperativa «estructura 1, 2, 4», de este modo:

- En primer lugar, cada persona piensa individualmente 5 acuerdos que permitan el buen funcionamiento de un equipo.
- En un siguiente paso se reúne con otro miembro del grupo con quien pone en común sus acuerdos y reflexiona sobre los mismos.
- En una tercera fase todos los miembros del pequeño grupo comparten sus reflexiones y han de llegar a consensuar 5 acuerdos finales.
- Por último, cada pequeño grupo comparte en el gran grupo sus acuerdos y se comprueba si se han seguido las indicaciones citadas.

3. Mediar el conflicto

Actividad 1

Pedimos a cada pequeño grupo que pongan en común conflictos que hayan vivenciado en su experiencia como jugadores o entrenadores de fútbol. Entre ellos, han de elegir dos y describir detalladamente en qué consistieron.

Los conflictos se reparten entre los grupos procurando que cada grupo tenga acceso a conflictos que ha propuesto otro grupo. Cada grupo ha de reflexionar y aportar un modo de resolver el conflicto. Se pueden seguir las indicaciones del punto «1.3.4.2. Mediar el conflicto».

En una siguiente fase cada grupo representa mediante *role playing* el conflicto que le ha tocado, así como la intervención planteada. El resto de participantes comprueban que se respetan las indicaciones estudiadas.

2. Módulo II: Comunicación

2.1. Definición de *comunicación*

Generalmente, a un entrenador se le valora por sus conocimientos de táctica o cómo trabaja la estrategia, la técnica, etc. Evidentemente, son aspectos importantes, pero ¿cómo maneja la comunicación con sus jugadores?, ¿es importante la forma de comunicarse con su equipo? Si partimos de la base de que un entrenador tiene que gestionar a un grupo de personas y dirigirlo, la comunicación, sin duda alguna, es un aspecto básico y fundamental para liderar al grupo de deportistas. García-Naveira (2018) puntualiza que, mediante la comunicación y expresión de sus ideas, los entrenadores pueden conseguir el óptimo funcionamiento de los equipos que dirigen.

Varios autores señalan aspectos esenciales del proceso comunicativo en los contextos deportivos. Pacheco (2005) percibe la comunicación como un flujo de mensajes dentro de una red de relaciones interdependientes que implica a personas con sus actitudes, sentimientos y relaciones. De ahí que la comunicación no solo consista en dar información; implica, además, un intercambio de ideas, una interacción entre las partes (entrenados y cuerpo técnico). Unas veces, los entrenados serán elementos pasivos y otras, elementos activos de la comunicación.

De acuerdo con Azpillaga *et al.* (2015), la habilidad comunicativa es la destreza manifiesta de los entrenadores para expresar asertivamente su filosofía. Para Méndez (2012), esta comunicación tendrá como fin la búsqueda de un entendimiento mutuo, que genere relaciones interpersonales legítimas, trabajo en equipo y solución de problemas de manera asertiva. En esta misma línea, García y Flores (2017) sostienen que la comunicación interviene en la cohesión, fluidez, motivación del grupo de trabajo, lo cual genera adaptabilidad, confianza, respeto mutuo y compromiso. Concebida así, Romeu (2015) subraya la naturaleza intersubjetiva de la comunicación, donde la personalización, la intimidad, la empatía, la confianza en la relación entre las personas hablantes juegan un rol fundamental.

Siguiendo a Tapia *et al.* (2018), la comunicación sirve como mecanismo para la transferencia de conocimientos y la inducción de cambios en las conductas humanas. Esta es una idea

esencial, ya que entendemos que los entrenadores son figuras clave en la práctica deportiva adaptada y sus comportamientos y actitudes pueden constituir un modelo a seguir (Almeida, 2020; Vanegas *et al.*, 2019). De hecho, asumimos que un entrenador informado y formado podrá movilizar ciertas destrezas y habilidades en sus entrenados, esto es, entrenar competencias de forma natural en su quehacer diario, favoreciendo, así la empleabilidad de las personas con discapacidad.

Respecto a las estrategias de comunicación, Cisneros (2002) señala dos grupos de tipos de comunicación: según el lenguaje (verbal, no verbal y mixto) y según los participantes (grupales e interpersonal):

- a) En el primer grupo, en la comunicación verbal, interviene el código lingüístico, ya sea oral o escrito; se establece a través de la palabra, los pensamientos. La comunicación no verbal, que es también llamada *analógica* por su similitud con el mensaje, se lleva a cabo mediante los gestos, los movimientos del cuerpo, las emociones, los sentimientos. En el lenguaje corporal interviene la postura corporal, el contacto corporal, el contacto visual, la expresión facial, los gestos, la apariencia física, la distancia física. Y la comunicación mixta, también denominada *sincrética*, es aquella producida a través de la complementación entre la comunicación verbal y la no verbal. Estos tipos de comunicación son necesarios y se complementan. Otro aspecto muy importante es lo que se denomina *paralenguaje*: cómo se dice algo (el tono de voz, los cambios de voz, articulación, ritmo, velocidad). En ocasiones, es más importante cómo se dice que lo que se dice.
- b) En el segundo, la comunicación interpersonal se da cara a cara, sin ningún tipo de mediación; la comunicación grupal se produce en las organizaciones e involucra a un conjunto de personas que interactúan en un mismo espacio y tiempo.

Pese a esta tipología de estrategias comunicativas, la literatura revela que la *comunicación verbal interpersonal* del entrenador con el entrenado proporciona adecuadamente legitimidad y trae consigo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, en especial, la autonomía y la relación positiva con el líder, en este caso, el entrenador (Vives y Rabassa, 2020). Aun así, existen evi-

dencias científicas sobre la influencia que tiene el tipo de comunicación sobre los mensajes que da un entrenador a sus entrenados: comunicación verbal: 7 %, comunicación no verbal: 55 %, paralenguaje: 38 %. Quizás nos sorprenda que el porcentaje más bajo sea el conferido a la comunicación verbal, pero así lo demuestran estudios realizados.

2.2. Optimización de la comunicación

¿Qué saben los entrenadores sobre los procesos comunicativos en el deporte? ¿Qué saben los entrenadores sobre los aspectos didácticos de la comunicación en la práctica deportiva adaptada? Y ¿cómo manejan lo que saben durante los entrenamientos deportivos con personas con discapacidad? ¿Su comunicación es efectiva?

De acuerdo con Almeida (2020), los entrenadores son capaces de comunicarse cuando saben transmitir sus ideas y hacen que los demás los entiendan. Comunicarse de manera efectiva puede conllevar «adaptar» esta habilidad social y personal al individuo con el que se produce la interacción, considerando el contexto en el que ocurre y el estado de alta o baja elaboración del entrenado (cantidad de pensamiento), teniendo presente que lo que es efectivo en un momento dado para una persona entrenada quizás no lo sea en otro momento o para otra persona, y «modular» esta cuestión es fundamental (Raya, 2022).

Existen evidencias científicas (Vives, 2011) que avalan que los entrenadores de fútbol que trabajan sus habilidades de comunicación son capaces de optimizar el rendimiento de los entrenados. Un primer paso para ello consiste en trabajar el *autoconocimiento*, conforme al trabajo emprendido por Raya (2022), donde se demuestra la importancia de trabajar el autoconocimiento con entrenadores para mejorar sus habilidades comunicativas y la mejora conseguida al respecto (hacer la **sesión práctica inicial «Trabajar el autoconocimiento»**).

Hoy en día [...] la mayoría de los técnicos tienen un conocimiento del juego muy alto. Además, el dominio metodológico a nivel de diseño e implementación de tareas de entrenamiento suele ser bastante elevado. Los cursos de entrenadores, de hecho, principalmente se centran en estos contenidos. Sin embargo, poco se dedica a enseñar a comunicar o gestionar grupos. (Raya, 2022)

Siguiendo esta estela, los entrenadores de fútbol adaptado deben ser conscientes de que, para desarrollar una adecuada comunicación, deben conocer y dominar las siguientes capacidades (cuadro 1): escuchar, retroalimentar, solucionar conflictos, centrarse en el problema y no en las personas, ser empático y poseer control emocional. Estos aspectos son subcompetencias comunicativas a desarrollar en cualquier intervención para la mejora del proceso comunicativo. Esto se evidencia en los estudios realizados por Ferrer *et al.* (2010), Lucas *et al.* (2015), Flores *et al.* (2016), Herrera (2017), Hernández y De La Rosa (2017), entre otros. En sus trabajos, tales autores abordan: la escucha activa, la empatía, la retroalimentación, el autocontrol emocional, la resolución de conflictos interpersonales y la concentración en la tarea como aspectos clave para optimizar los procesos comunicativos:

- En la *escucha activa*, el oyente responde al hablante según el entendimiento del mensaje comunicado.
- La *empatía* permite entender y conocer los sentimientos y pensamientos de la otra persona. Malbos (2015) señala que es la capacidad cognitiva de percibir, en un contexto común, lo que otro individuo puede sentir; es la respuesta emocional del sujeto que depende de la experiencia emocional percibida por el interlocutor (Roche, 1995); permite el conocimiento mutuo (hacer la **sesión práctica intermedia «Entrenar la empatía»**).
- La *retroalimentación* es una comunicación intencional de la percepción de la conducta y la vivencia de una persona respecto a otra; proporciona información necesaria para la ejecución del trabajo.
- *Centrarse en el problema* permite buscar soluciones de manera objetiva a los problemas que se presentan en la organización, entre áreas, personas, sin enfatizar en lo subjetivo que puede mediar el proceso comunicativo. Polaino (2007) sostiene que «centrarse en el problema» es hacer las cosas que permitan eliminar o disminuir la situación estresante.
- El *autocontrol emocional* permite decidir cómo expresar las emociones y los sentimientos. Goleman *et al.* (2002) expresan que es la serenidad y lucidez necesaria para afrontar una situación estresante.

Cuadro 1. Operacionalización de las subcompetencias comunicativas

Empatía	Escucha activa	Centrado en el problema	Retroalimentación	Autocontrol emocional
Observa al interlocutor cuando habla	Atención activa	Adaptación al cambio	Verificación de la información transmitida	Piensa antes de actuar
	Distracción al conversar	Respeto la opinión de la otra persona	Expresión de dudas e inquietudes sobre lo que se comunica	Colaboración con los compañeros
Presta atención cuando se comunica con otra persona				
Sonríe al saludar	Formula preguntas mientras se comunica. Interrumpe al emisor	Busca soluciones	Aporte de conceptos e ideas	Control de las emociones
Cortesía y amabilidad	Se incomoda al hablar	Reconoce los errores.	Propuesta de cambios	Seguridad y confianza
Ponerse en el lugar del otro		Asertivo ante los conflictos	Analiza y comparte argumentos propios	Dinámico y participativo

Fuente: Herrera (2017)

A continuación, se presentan una serie de pautas que un técnico y entrenador de fútbol adaptado debe conocer y dominar para liderar eficazmente a su equipo. Estas pautas van más allá de la estrategia en el campo y se centran en la comunicación efectiva, la gestión emocional y la capacidad de inspirar a los entrenados.

2.2.1. Pautas para mejorar y/o potenciar la competencia

Partimos de la base de que un proceso comunicativo con matices pedagógicos grupales favorece tanto el grado de satisfacción como el rendimiento deportivo de los entrenados. Pero ¿qué habilidades caracterizan una buena comunicación con esos matices pedagógicos?

La comunicación es una herramienta básica para que el entrenador pueda trabajar la motivación y la cohesión grupal de su equipo. A continuación, se presentan algunas pautas didácticas para mejorar la capacidad comunicativa de este profesional.

En primer lugar, de acuerdo con Velo (2014), un entrenador debe ser consciente de que:

- Su comunicación no verbal puede sustituir, complementar o contradecir su comunicación verbal. Es la más realista y fiel.
- Si en un equipo existe comunicación verbal y no verbal, la comunicación final va a salir enriquecida.
- Las personas cuando transmiten sus sentimientos, pensamientos y emociones necesitan realizar una serie de movimientos de su cuerpo para expresarse, sobre todo si el tema a tratar es complejo.
- Cuando enseña, ordena, corrige, aplica refuerzos, motiva, da mensajes individuales y grupales, etc., reflejará su aptitud comunicadora.
- El talante comunicativo es lo que marca la categoría de un entrenador, es decir, su capacidad de dar respuestas, de utilizar palabras oportunas, mensajes, de sintonizar con el equipo en cada momento.
- Unos entrenadores prefieren utilizar la comunicación individual y otros se sienten más seguros con la comunicación grupal. Ambos tipos de comunicación son necesarios y compatibles.
- Si un entrenador tiene miedo o se siente incapaz de acercarse a su equipo, se va a producir un fracaso comunicativo.
- El entrenador que no es capaz de comunicarse con su equipo no puede seguir siendo el gestor de ese grupo.

Más concretamente, se resumen en ocho los aspectos didácticos-comunicativos que los entrenadores deben aprender y dominar de manera efectiva para inspirar a los entrenados y elevar la moral del equipo:

- *El lenguaje del cuerpo*: el lenguaje no verbal es una herramienta poderosa en manos de un entrenador. Puede comunicar una amplia gama de emociones y mensajes sin pronunciar una palabra. Un entrenador debe ser consciente de su lenguaje corporal, que puede ser positivo (aplausos, sonrisas), neutral (gestos tranquilos) o negativo (frustración, gestos de enfados y egos).
- *Fomentar la autogestión*: los entrenadores no solo deben enseñar tácticas, sino también fomentar la toma de decisiones au-

tónomas por parte de los jugadores. Proporcionar información decisional implica guiar a los entrenados hacia la respuesta óptima en situaciones de juego. Esto promueve la reflexión y la autonomía en la toma de decisiones durante el juego.

- *Menos es más*: la brevedad informativa es fundamental. Los técnicos deben comunicarse de manera clara, concisa y directa. Ya sea en charlas previas a los entrenamientos, a los partidos o en las propias sesiones de entrenamiento.
- *Expectativas que impulsan el «éxito»*: el efecto Pigmalión se basa en las expectativas que un entrenador tiene sobre sus entrenados. Transmitir confianza y altas expectativas a los entrenados puede mejorar significativamente su predisposición y rendimiento.
- *Retroalimentación constructiva*: cuando un entrenado recibe múltiples retroalimentaciones negativas, la técnica del sándwich es esencial. Consiste en tres elementos clave: un mensaje positivo (animar al entrenado), un mensaje de corrección (identificar errores) y un mensaje de ánimo (motivar al entrenado para la próxima acción). Esta técnica promueve el aprendizaje y mejora la confianza del jugador (hacer la **sesión práctica intermedia «Entrenar la retroalimentación»**).
- *Reiteración informativa*: la reiteración de la información es clave en el desarrollo de habilidades. Los entrenadores pueden utilizar la retroalimentación para reforzar las acciones de los jugadores. Puede ser con o sin contenido, pero siempre fomenta la comprensión y el aprendizaje. Es importante equilibrar los refuerzos positivos y negativos para adaptarse al nivel del equipo.
- *Positividad en el mensaje*: los refuerzos verbales, ya sean positivos o negativos, tienen un gran impacto en el rendimiento de los entrenados. Se recomienda una relación de 3:1 entre refuerzos positivos y negativos para mantener un ambiente de aprendizaje positivo. Esto indica si el contexto está adaptado al nivel del equipo.
- *Un enfoque constructivo*: la información punitiva, como gritos, palabras ofensivas o tono excesivamente severo, no beneficia a los entrenados, a título individual, ni al equipo. Los entrenadores deben evitar estas acciones, ya que pueden dañar la confianza y el bienestar de estos.

En el trabajo desarrollado por Baena *et al.* (2020) se señalan diversas estrategias que pueden ayudar a mejorar las interacciones comunicativas entre el entrenador y los entrenados, en especial, las relacionadas con correcciones (cuadro 2). Algunas de estas estrategias son: usar preguntas que favorezcan la reflexión y la interiorización, promover la autonomía en las respuestas y en la toma de decisiones, usar un tono amable y calmado, no dar mucha información al mismo tiempo, secuenciar las correcciones (corregir una o dos cosas en cada intervención), valorar el esfuerzo y las mejoras en el proceso, y validar y tener en cuenta los sentimientos y verbalizaciones de las personas (escucha activa). Los autores resaltan que, en ciertos momentos, en especial cuando hay tensión, será difícil implementar estrategias para mejorar la comunicación, pero es importante que los entrenadores sean capaces de reconocer cuándo emplean estrategias comunicativas poco eficaces y cómo plantear alternativas para no hacer lo mismo en un futuro, de cara a evitar algunos de los siguientes errores comunicativos:

- Usar un tono agresivo o amenazante.
- Dar muchas instrucciones al mismo tiempo.
- Dar correcciones que no aportan información adicional o alternativas.
- Hacer comparaciones con los compañeros.
- Aludir a características de personalidad de forma negativa para hacer correcciones (ej.: «Eres torpe, o estás tonto»). Sin duda, el modo que los entrenadores tengan de decir las cosas y, en especial, de hacer correcciones tendrá un gran impacto no solo en la autoestima de los adolescentes y/o jóvenes adultos entrenados, sino también en otras áreas como la autonomía y la toma de decisiones.

Una relación cercana entre los entrenadores y su equipo será crucial para el desarrollo personal y profesional de los deportistas que entrenan. Esto podrá ayudar a los entrenados a hablar abiertamente sobre cualquier tema con su entrenador (Moreno *et al.* 2007).

Cuadro 2. Estrategias para mejorar la comunicación durante los entrenamientos

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN		
<p>Usar un tono amable y calmado</p>	<p>Hacer referencia a conductas modificables</p> <p><i>EJEMPLO: "En el reverso, acuérdate de proteger el balón cuando giras"</i></p>	<p>Corregir los aspectos técnicos y las mejoras con respecto a actuaciones anteriores</p> <p><i>EJEMPLO: "Muy bien, ahora no has saltado, ahora intenta meter el codo un poco más"</i></p>
<p>Avalar la posibilidad de cometer errores</p>	<p>Dar feedback de manera personal, incluso en ocasiones en privado</p> <p><i>EJEMPLO: llamar a un jugador/a aparte para comentarte un fallo</i></p>	<p>No hacer comparaciones con otros compañeros</p> <p>Siempre hablar en referencia a los progresos y al proceso individual Ejemplo: "la semana pasada no conseguías que el balón pasara de la red en los mates, ahora que ya pasan, tenemos que trabajar la dirección del golpe"</p>
<p>Dar instrucciones claras</p>	<p>No hacer muchas correcciones al mismo tiempo</p> <p>A la hora de hacer una corrección dar como mucho dos pautas simultáneas: ejemplo: abre más los pies para tener equilibrio y sube la pala cuando golpees</p>	<p>Plantear preguntas para fomentar la reflexión</p> <p><i>EJEMPLO: "te has equivocado en la jugada. ¿Qué tendrías que haber hecho en vez de cortar? ¿ese bloqueo por qué lo hacemos, qué ventaja nos da?"</i></p>
<p>Explicitar la utilidad de la actividad o de la corrección</p> <p><i>EJEMPLO: "si golpeas el balón con el interior del pie en vez de con el empeine tienes más control sobre la pelota"</i></p>	<p>Cuando se da una corrección y no hay cambios, aportar información nueva o una forma alternativa</p> <p><i>EJEMPLO: "no saltes en el tiro libre, solo de puntillas". Vuelve a hacer lo mismo. "Como si tuvieras las puntas clavadas al suelo y sujetas con las manos las puntas por ejemplo".</i></p>	<p>Escucha activa</p> <p>Avalar los sentimientos y motivar para continuar intentando los cambios Ejemplo: "entiendo que te frustre que esto no te salga, pero te sale mejor que antes, así que si seguimos practicándolo va a ir mejorando poco a poco, no te agobies."</p>

Fuente: Baena et al. (2020)

Los entrenadores de fútbol no son solo estrategas en el campo, sino también comunicadores; no solo dirigen los entrenamientos o planean una estrategia de juego, sino que facilitan la transmisión de comportamientos positivos, valores, disciplina y actitudes que hacen que el entrenado crezca como deportista y como persona integral. Dominar las pautas de comunicación descritas anteriormente puede marcar la diferencia en el rendimiento y la ética deportiva.

2.3. Claves para trabajar la competencia

La literatura científica ha evidenciado que la competencia comunicativa es susceptible de ser moldeada, formada y desarrollada a partir de la intervención pedagógica, en las dos esferas básicas de la personalidad: la motivacional-afectiva y la cognitiva-instrumental (Castellanos y Fernández, 2003). Esta formación, desarrollo y/o potenciación pueden realizarse por diferentes vías de capacitación, una de ellas es el entrenamiento.

En el trabajo informado por Hernández (2009) se presenta el entrenamiento sociopsicológico como un método efectivo para este cometido. Este tipo de entrenamiento tiene como antecedente los Grupos T, los grupos de encuentro, que son las bases metodológicas de los métodos grupales, donde la influencia del grupo es crucial en los procesos de cambio. El aprendizaje que se produce en el entrenamiento sociopsicológico tiene un carácter experiencial, por la adquisición directa y vivencial de conocimientos y habilidades, lo que garantiza su efectividad en los cambios de actitudes y comportamientos individual y grupal, en los ámbitos personal, social, familiar y laboral. El entrenamiento consta de varias fases (motivación, intervención y constatación de la eficacia del entrenamiento), que se implementan en diversas sesiones semanales.

En el estudio emprendido por Vives y Rabassa (2020) se trabajó sobre la comunicación en los entrenadores para aumentar la confianza de los entrenados. En concreto, se trabajó indirectamente a través del entrenador aplicando el modelo comunicativo «la cadena de la conciencia» (Vives, 2011), que busca potenciar el aprendizaje consciente de las personas entrenadas para influir positivamente en la orientación motivacional y la confianza. De acuerdo con los autores, se puede considerar la intervención indirecta a través del entrenador como la orientación metodológica más eficiente en deportes de equipo. Conlleva la dificultad de convencer al entrenador y comprometerlo en el seguimiento de las prescripciones, pero los resultados son muy positivos. De cara a su puesta en práctica, aconsejan intervenir sobre la competencia comunicativa del entrenador por ser el recurso instrumental más transversal a través del cual poder influir en los aspectos psicológicos presentes en las dinámicas de entrenamiento. Si bien los autores utilizaron el modelo para aumentar

la confianza de los entrenados en los propios recursos personales, sostienen que influir en la comunicación del entrenador para incrementar la conciencia en los aprendizajes es una estrategia aplicable a otras situaciones, por ejemplo, para solucionar problemas o necesidades de mejora en la dinámica comunicativa o la relación entre entrenador y entrenado/s.

El modelo de la «cadena de la conciencia» es del autor Vives (2011) y se diseñó para empoderar al entrenador como agente para satisfacer la percepción de competencia y autonomía del deportista, promoviendo una relación de ayuda o soporte positivo. La esencia del modelo radica en que las indicaciones comunicativas a seguir por el entrenador (figura 1) están dirigidas específicamente a generar en los deportistas una mayor conciencia sobre el proceso de aprendizaje y las destrezas adquiridas. El propio proceso de generar conciencia implica una relación de ayuda entre entrenador y deportista (más que de control o coerción), e incide en un clima motivacional centrado en la tarea. Y, como consecuencia del aprendizaje consciente, se incrementa la percepción de competencia y de autonomía, repercutiendo en las creencias positivas relacionadas con la confianza. El efecto cadena prosigue cuando la conciencia generada sobre la destreza adquirida repercute en la confianza del entrenado hacia esa destreza. Tal confianza influirá positivamente en la autoeficacia o expectativas de éxito ante una tarea específica.

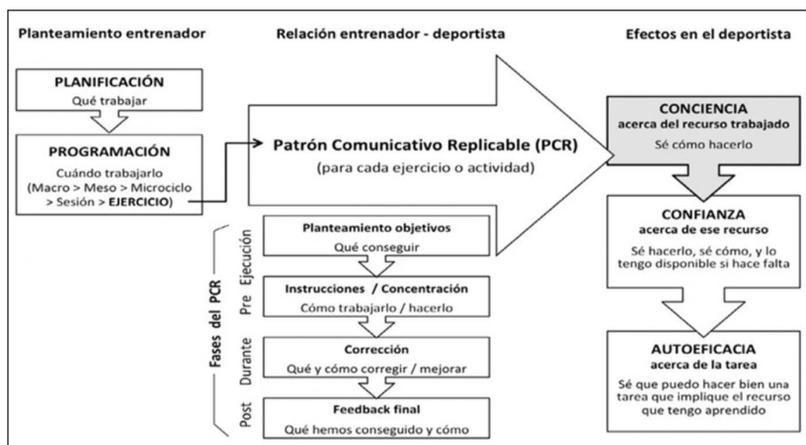


Figura 1. Modelo comunicativo «la cadena de la conciencia» (CC). Fuente: adaptada de Vives (2011)

En esta propuesta, siguiendo la recomendación de León y Cantero (2013), el entrenamiento en habilidades didáctico-comunicativas se llevará a cabo mediante el desarrollo de repertorios de comportamientos sociales que contribuyan a: aprender a dialogar, expresar las emociones y controlarlas, adoptar la perspectiva del otro y mostrar empatía que son, en general, habilidades comunicativas útiles para el desarrollo humano sostenible (hacer la **sesión práctica intermedia «Entrenar la gestión emocional»**).

2.3.1. Propuesta formativa para los entrenadores

A continuación, se presentan ejemplos de aplicación práctica de la competencia. Excepto la *sesión inicial*, el resto de las *sesiones prácticas intermedias* constan de dos partes: a) explicación del contenido, y b) puesta en práctica a través de actividades y/o dinámicas grupales.

Confiamos en el valor y utilidad de estas sesiones formativas para alentar la competencia comunicativa (Touguinhó *et al.*, 2023) de los entrenadores de fútbol adaptado.

Sesión práctica inicial «Trabajar el autoconocimiento»

Actividad 1. *¡Ponte en balanza!*

1. Lee estas características o competencias profesionales:

- Compromiso
- Capacidad para mediar en los conflictos
- Capacidad para poner normas
- Responsable
- Empático
- Capacidad para establecer vínculos con los jugadores
- Motivador
- Capacidad para dar *feedback* constructivo
- Capacidad de escucha activa
- Autocontrol emocional
- Uso de un tono amable y calmado

A continuación, responde a estas cuestiones:

2. ¿Con qué características te identificas? Ponlas en balanza.



3. En una escala del 1 al 10, ¿cómo de importante crees que es ser un buen comunicador durante los entrenamientos?
4. En una escala del 1 al 10, valora cómo son tus procesos comunicativos durante los entrenamientos y/o partidos con tus entrenados.
5. Tras dibujar tu balanza, ¿qué características o competencias comunicativas crees que deberías trabajar?

Actividad 2. *¿Me comunico con mi equipo?*

Tras conocer las estrategias que puedes utilizar como entrenador para aumentar la eficacia en los procesos comunicativos con tus entrenados, analiza y reflexiona sobre los siguientes aspectos. Tras un entrenamiento y un partido:

- ¿Qué estrategias comunicativas has usado?
 - ¿Qué errores comunicativos piensas que has cometido?
 - ¿Qué alternativas comunicativas propones?
 - ¿A qué te comprometes para mejorar tu comunicación con tu equipo?
-

Sesión práctica intermedia «Entrenar la empatía»

¿Qué es?

- Adicionalmente, una comunicación efectiva requiere de empatía, lo que conocemos como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, percibir cómo la otra persona puede recibir la información, si existen más maneras de entregar el mensaje y percibir las diferentes situaciones desde diferentes puntos de vista.
 - La empatía permite entender y conocer los sentimientos y pensamientos de la otra persona. Malbos (2015) señala que es la capacidad cognitiva de percibir, en un contexto común, lo que otro individuo puede sentir; es la respuesta emocional del sujeto que depende de la experiencia emocional percibida por el interlocutor (Roche, 1995); permite el conocimiento mutuo.
 - Los entrenadores deben atender empática e individualmente a sus entrenados para que estos se sientan respaldados y escuchados.
-

Practicamos

Practicar la empatía durante los entrenamientos será crucial. Esto implicará comprender y respetar los momentos y situaciones personales de cada individuo, sabiendo

cuándo ofrecer apoyo o cuándo dar espacio para evitar malentendidos y conflictos. Los entrenadores requerirán un esfuerzo consciente y deliberado para mejorarla. Algunas *prácticas* para cultivarla son:

- Escucha activa: prestar atención completa a las conversaciones, mostrando interés sincero en lo que el otro expresa.
- Análisis del lenguaje corporal: observar gestos y movimientos que pueden revelar sentimientos ocultos.
- Reconocimiento de emociones: aceptar y validar los sentimientos de los demás, incluso si son distintos a los propios.
- Reflexión personal: ser consciente de nuestras propias reacciones emocionales durante las interacciones.

Como dinámica de grupo para promover la empatía y la comprensión entre los entrenadores, se propone la siguiente:

Dinámica del hilo

- Reunir a los entrenadores en círculo.
- Utilizar una bola de hilo que pasará de mano en mano.
- Cada entrenador compartirá una experiencia personal donde haya demostrado empatía.

Esta dinámica no solo ayuda a comprender mejor a los demás, sino que también refuerza los lazos grupales y la cooperación.

Sesión práctica intermedia «Entrenar la retroalimentación»

¿Qué es?

- Uno de los aspectos que los entrenadores pueden considerar para mejorar el proceso de la comunicación con sus entrenados es la retroalimentación, ya que permitiría a estos conocer lo que quiere expresar su entrenador y, asimismo, el entrenador se encargaría de que la información fuese entregada de la manera en que desea, que fuese comprendida por el deportista.
 - Se concibe como una comunicación intencional de la percepción de la conducta y la vivencia de una persona respecto a otra; proporciona información necesaria para la ejecución del trabajo.
 - Es una forma de dar información que puede ser positiva (como un cumplido), negativa (como una medida correctiva) o neutral (como una observación general). Esta información logra ser efectiva, siempre que sea útil para el receptor. Además, debe proporcionar a los destinatarios información o sugerencias necesarias que contribuyan a la obtención de los resultados deseados. La información proporcionada debe ser alentadora y específica sobre lo que se debe cambiar, mejorar o continuar desempeñando.
 - La retroalimentación es una forma positiva de entenderse mejor. Y la *retroalimentación constructiva* puede ser el medio por el cual el entrenador acompañe al entrenado/s, dándole a conocer sus fortalezas, debilidades y oportunidades para un mejor desempeño, mientras asegura una evaluación justa. Es un *feedback* útil, no crítico, que incluye sugerencias para cambios viables y promueve un ambiente positivo.
-

Practicamos

Cuando un entrenado recibe múltiples retroalimentaciones negativas, la *técnica del sándwich* es esencial. Consiste en tres elementos clave:

- Un mensaje positivo (animar al entrenado).
- Un mensaje de corrección (identificar errores).
- Un mensaje de ánimo (motivar al entrenado para la próxima acción).

Esta técnica promueve el aprendizaje y mejora la confianza del entrenado/s. En líneas generales, es una técnica que ayuda a expresar una crítica o una negativa sin que sea mal recibida por la otra persona. Todos solemos ponernos a la defensiva cuando escuchamos algo que no nos agrada, por lo cual esta técnica prepara el terreno para que la persona adopte una predisposición positiva. Para lograrlo, utiliza una secuencia precisa:

1. Formular un elogio sincero sobre la otra persona. Este debe expresarse de forma clara y concisa y ha de ser un halago verdadero.
2. Comunicar la crítica o la negativa. En este caso debemos desarrollar y explicar la información negativa que deseamos transmitir.
3. Terminar con un mensaje o una propuesta positiva.

Así, la información sensible que puede resultar desagradable para el otro queda encapsulada entre dos mensajes positivos, se suaviza el tono negativo y se facilita la predisposición de la persona a escuchar y aceptar nuestra información.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de aplicación de esta técnica:

- a) *La técnica del sándwich para pedir un cambio de conducta.* Queremos comunicarle a nuestros entrenados que no nos gusta el tono que utilizan cuando discutimos sobre algo. Esta técnica puede ayudarnos a no generar un nuevo conflicto.
 1. Sabéis lo mucho que os aprecio y lo importante que sois para mí.
 2. Sin embargo, cuando hablamos, me alzáis demasiado la voz y eso no me gusta nada, así que os pido por favor que hablemos las cosas en un tono más respetuoso.
 3. Aunque os agradezco que tengáis la confianza para decirme lo que no os agrada, creo que eso es bueno en un equipo.
- b) *La técnica del sándwich para expresar una negativa.* Imaginemos que un amigo nos pide que lo acompañemos a un concierto. Por un lado, a nosotros no nos gusta en absoluto el grupo musical ni el ambiente de los conciertos y no deseamos ir. Por otro lado, nos da reparo negarnos por miedo a que nuestro amigo lo tome mal. Podemos emplear la técnica del sándwich para facilitar la comunicación:
 1. Gracias por comentarme lo del concierto, siempre que salimos juntos me divierto mucho.
 2. Sin embargo, no me gusta ese grupo y ya sabes que el ambiente de los conciertos me agobia bastante, así que no me apetece ir.
 3. Pero seguro que encuentras a alguien que te acompañe, ¿le has preguntado a...?

Algunos puntos clave que tener en cuenta cuando se quiere aplicar esta técnica son:

- Sé sincero y directo. Después de brindar una afirmación positiva, ofrece la retroalimentación de forma clara y directa.
- Sé específico y breve. No te vayas por las ramas. Tu afirmación debe ser directa y breve. Al ofrecer una retroalimentación sándwich, sé breve para que tu mensaje se comprenda con facilidad.

- Ofrece críticas constructivas. El objetivo no es decirle al entrenado/s simplemente lo que hace mal. Una crítica constructiva implica que también proporciones algunas ideas para que mejore. Dile qué es lo que hace mal y cómo puede solucionarlo.
- Ofrece sugerencias específicas. Evita las sugerencias poco claras para mejorar el comportamiento del otro. Frases como «necesitas mejorar» no son muy útiles. En cambio, habla del asunto en sí que necesita cambiar.

Sesión práctica intermedia «Entrenar la gestión emocional»

¿Qué es?

- Es la capacidad que permite gestionar de manera correcta nuestras emociones y no permite que sean estas, las que nos dirijan a nosotros. Lo «ideal» es que todas las emociones, tanto las positivas como las negativas, se experimenten y se expresen de forma adecuada.
- Por tanto, la gestión emocional no consiste solo en autorregularse y dominar nuestras emociones, sino también en expresarlas o inhibirlas de forma adecuada.
- La gestión emocional permite decidir cómo expresar las emociones y los sentimientos. Goleman *et al.* (2002) consideran que es la serenidad y lucidez necesaria para afrontar una situación estresante. De acuerdo con estos autores, forma parte de la inteligencia emocional, un tipo de inteligencia básica en la sociedad actual.

Practicamos

Método de las palabras clave

Una de las tareas más comunes de los entrenadores pasa por la necesidad de orientar o modificar los patrones de pensamiento y concentración de los deportistas, ya sea cuando estos sufren alguna alteración o alguna pérdida de concentración, o simplemente para potenciar y optimizar los procesos de aprendizaje.

Sea por un patrón de pensamientos negativos (relacionados con «lo que significa»), por un simple despiste, o para potenciar el aprendizaje, la concentración de un deportista puede orientarse de forma inmediata a través del uso de palabras clave (Vives, 2011).

Las palabras clave son como una especie de autoinstrucciones que cada entrenador puede tener en mente y que le hacen pensar en el componente más importante en el que debe estar atento para que la acción a realizar salga correctamente. La aplicación de las palabras clave tiene como finalidad fundamental estar concentrado en lo que se debe hacer.

Las palabras clave deben contemplar una serie de condiciones para funcionar correctamente:

- Deben ser propuestas por el entrenador.
- Deben ser cortas (1 o 2 palabras).
- Deben ser en positivo.
- Deben estar relacionadas con el estímulo que se necesita atender.
- No deben ser contradictorias con la acción.
- También pueden usarse sonidos u onomatopeyas.

Se pueden consultar ejemplos de este método en: <https://joanvives.files.wordpress.com/2009/03/mc3a9todo-palabras-clave-para-concentrar.pdf>

De cara a su transferencia a los entrenamientos, esos ejemplos demuestran que, a través de unas buenas indicaciones de los entrenadores, los entrenados también pueden conseguir estar concentrados convenientemente, a pesar de lo complicado de algunas situaciones.

Cuando un entrenador sabe exactamente a qué están atendiendo o a qué deberían atender sus deportistas, porque ha habido con anterioridad un diálogo proponiendo las palabras clave atencionales, los procesos de corrección y mejora suelen ser óptimos. Algunas actividades y/o dinámicas de grupo para trabajar la gestión emocional previo a los entrenamientos son:

Me calmo

- Cierro los ojos y respiro profundamente, centrándome en la respiración (puedo ayudarme contando hasta 10).
- Cada vez que soltamos el aire nos imaginamos el globo deshinchándose.
- Pensamos en cómo nos sentimos: qué pensamos, qué sentimos y qué estamos haciendo.
- Cambiamos los pensamientos que están en nuestra cabeza por pensamientos agradables, aunque tengan que ver con otra cosa (pensamos en algo que nos gusta, en algo bueno).
- Hablamos y explicamos esas sensaciones y pensamientos, sin alterarnos.
- Cuando nos sintamos alterados volvemos a respirar con los ojos cerrados.

De cara a la transferencia de este aprendizaje a los entrenamientos, los entrenadores pueden emplear las siguientes dinámicas de grupo:

Tiempo fuera en positivo

- Se ha de crear/dedicar un espacio al «Rincón de la Tranquilidad» o «Espacio Positivo». Se explica a los entrenados que, cuando se sientan enfadados, estresados, nerviosos, con rabia..., pueden pedir permiso para ir un ratito al rincón de la tranquilidad. Será un espacio que se habrá creado entre todos, al principio de los entrenamientos, y que se usará para calmarse (entrenador y/o entrenados).
- El rincón de la tranquilidad llevará un registro de visitas; todos los que pasen por ahí deberán explicar por qué han ido. Una vez a la semana se reflexionará conjuntamente sobre las visitas a este espacio. Tanto los entrenadores como los entrenados deben saber que nunca será un castigo ir al rincón de la tranquilidad; unos y otros elegirán libremente ir al rincón para calmarse. Se puede sugerir, pero no obligar, dado que no funcionaría como técnica de autocontrol.

Técnica del semáforo

- Esta técnica se utiliza para la autorregulación de emociones desagradables: ira, impulsividad, agresividad, etc. La facilidad de comprensión del funcionamiento de esta técnica hace que se pueda emplear como estrategia de aprendizaje para muchas situaciones.
- El semáforo emocional es una técnica que permitirá a los entrenados desarrollar su propia inteligencia emotiva. No se trata de evitar que estas personas pasen por diferentes estados de ánimo, sino de intentar que sean capaces de identificar y asumir la situación emocional en la que están inmersos en cada momento.

- Es una estrategia eficaz para aprender a reflexionar y relajarse antes de actuar. Los puntos clave de la técnica consiste en asociar diferentes colores (verde, amarillo y rojo) a diferentes estadios, que se trabajarán tras un conflicto o problema.
 - a. Color rojo. Cuando notamos que estamos muy enfadados, el semáforo se pone en rojo. Debemos parar antes de actuar.
 - b. Color amarillo. Es hora de reflexionar: ¿qué siento? ¿Cómo me siento? ¿Cómo podría responder ante esta situación? Para reflexionar y relajarnos, recomendamos usar técnicas de relajación que pueden ayudarnos a llegar a un estado más tranquilo. La *técnica del globo rojo* puede ser una de ellas.
 - c. Color verde. Una vez estamos más relajados, hemos identificado nuestros sentimientos y hemos decidido qué hacer, es hora de que el semáforo se ponga en verde. Ya podemos actuar.

De cara a su transferencia (aplicación de la técnica del semáforo durante los entrenamientos), el entrenador puede empezar hablando de sus sentimientos. ¿Qué le pasa cuando está enfadado? ¿Cómo suele actuar? ¿Cuándo se enfada? ¿Cómo le gustaría actuar en esos momentos? Es importante que él, como adulto, guíe la actividad, pero que también participe en ella. Además, debe enfatizar cómo reconoce que está enfadado, triste, contento... un trabajo previo sobre las emociones que será de gran utilidad con los entrenados.

Concluida la dinámica, el entrenador podría hacer una pequeña técnica de relajación que ayudase a todos los entrenados a relajarse un poco tras hablar de sus sentimientos; una técnica que fuese sencilla y que puedan hacer de forma autónoma todos los entrenados. Esta pequeña técnica sería la que utilizarasen cuando el semáforo estuviera en amarillo y tuvieran que relajarse. Se recomienda la *técnica del globo*, que ha demostrado ser eficaz para ayudar a adolescentes y adultos a mantener la calma bajo situaciones de presión. Es una actividad lúdica que se emplea no solo para aprender a relajarse, sino también para controlar impulsos, calmar los nervios, conocer el propio cuerpo, etc.

2.4. Toma de conciencia sobre la comunicación

Como hemos venido explicando a lo largo de este capítulo, la comunicación incluye el lenguaje verbal y no verbal, pero, en la línea de lo que apuntan Francia y Mata (1992, p. 69), «cuando se habla de comunicación [...] habría que pensar más en las personas que se comunican». Porque, como defienden los anteriores autores, en un proceso de comunicación «interesa tanto la calidad del mensaje como la importancia de las personas en su proceso de interrelación sin olvidar evidentemente el código y las leyes de la comunicación» (p. 69). En este sentido, el entrenador cobra suma importancia en la relación comunicativa que establece con los entrenados y ha de ser consciente tanto de los diferentes elementos que conforman el proceso comunicador

como del impacto del lenguaje verbal como no verbal que puede producir en los entrenados.

En cuanto al *lenguaje verbal* los entrenadores de fútbol adaptado no deben cometer los errores comentados en párrafos anteriores (tono agresivo, dar muchas instrucciones...) y especialmente, tomarán conciencia sobre la comunicación inclusiva (Aspuros, 2024; Vital Fundación, 2022), que, básicamente, se fundamenta en que:

- Los entrenadores tienen que asegurarse de que son entendidos por los entrenados (hacer la actividad «Ejercicio del dibujo abstracto»).
- Los entrenadores hablarán con un lenguaje claro y frases cortas a sus entrenados, diciéndoles siempre la verdad.
- Los entrenadores estarán atentos a las respuestas de los entrenados y les darán tiempo para que piensen y respondan.

En cuanto al *lenguaje no verbal*, también los entrenadores de fútbol adaptado considerarán determinados elementos que, sin duda, repercutirán en un adecuado proceso de comunicación:

- Coherencia entre el lenguaje verbal y corporal: han de ser conscientes de que sus posturas, movimientos y gestos pueden contar una historia, mientras que su voz puede sugerir otra. Existe consenso internacional en que las palabras se utilizan principalmente para transmitir información, mientras que el lenguaje corporal se utiliza para negociar actitudes interpersonales e incluso como sustituto de los mensajes verbales (Pease y Pease, 2004). (hacer la actividad «Sin abrir la boca»).
- Conocimiento de que el lenguaje corporal revela las emociones y pensamientos, pues este tipo de lenguaje es un reflejo de la condición emocional de una persona. Por consiguiente, el entrenador tiene que ser capaz de comprender la condición emocional de sus entrenados mientras escucha lo que dicen y observa las circunstancias en las que lo dicen (hacer la actividad «Observando al interlocutor»). Darán importancia a variables tales como:
 - El gesto universal del encogimiento de hombros: generalmente se emplea para mostrar que una persona no sabe o no entiende lo que está diciendo su interlocutor.

- La sonrisa: pues sonreír es una señal de satisfacción.
- La posición de los brazos: que indica una actitud nerviosa, negativa o defensiva. Es muy probable que se cruce los brazos firmemente sobre el pecho mostrando que se siente amenazado.
- El asentimiento con la cabeza: es una excelente herramienta para crear simpatía y lograr cooperación. Cuando un entrenador asiente, su entrenado experimenta sentimientos positivos que crean una mayor probabilidad de lograr tal cooperación.
- La mirada: esta informa del grado de atención entre el entrenador y los entrenados (hacer la **actividad «Fijación»**).
- Ser consciente de que cada ser humano posee su propia «burbuja de aire» (Pease y Pease, 2004, p. 193), cuya frontera se extiende en función de las situaciones (figura 2). Es lo que los anteriores autores denominan *distancia de zona personal* y que ejemplifican de forma muy clara en la siguiente imagen:

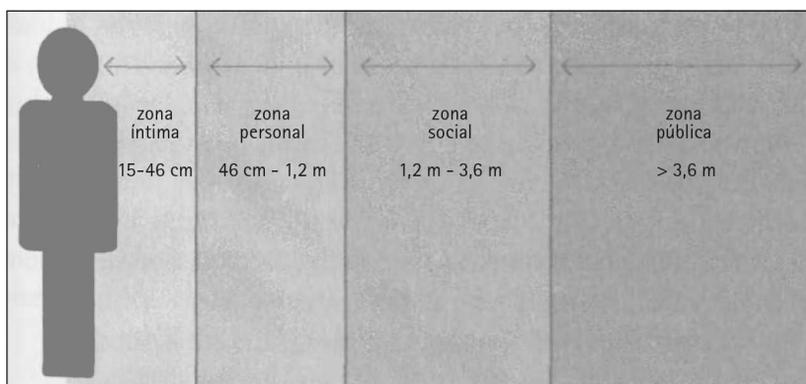


Figura 2. Distancias de zona entre las personas. Fuente: Pease y Pease (2004)

Se diferencia la *zona íntima*, que es la zona que la persona guarda como de su propiedad y a la que solo acceden las personas emocionalmente cercanas, es la más importante (de 15 a 45 cm); la *zona personal*, que ocupa de 50 cm a 1 metro y es la distancia que ponemos en reuniones; la *zona social*, que va de 1 a 3 metros y es la distancia que mantenemos con personas que no conocemos muy bien; y por último, la *zona pública*, que se amplía a más de 3 metros, que es la distancia que preferimos cuando nos dirigimos a un grupo grande de personas.

En definitiva, para un entrenador de fútbol adaptado, son importantes dos aspectos: 1) conocer que las distancias tienden a reducirse o a incrementarse entre las personas, en función de las circunstancias que rodeen la situación en la que se produce el proceso de comunicación; 2) especialmente, tomar conciencia de que, si quieres que las personas entrenadas se sientan cómodas, la regla de oro es «mantener la distancia» (hacer la **actividad «Distancia»**).

2.4.1. Propuesta formativa para los entrenadores

TOMAMOS CONCIENCIA Y REFLEXIONAMOS

Actividad «Ejercicio del dibujo abstracto» (VV. AA., 1990) adaptada. Su puesta en práctica implica que un entrenador voluntario sale del espacio en el que se está reuniendo, mientras el resto de participantes copia un dibujo abstracto que otro entrenador propone. El dibujo se realiza haciendo una composición combinando diferentes figuras, tales como círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo y rombo, así como líneas secantes o tangentes a estas figuras. Se hace entrar al voluntario que está fuera, quien tendrá que reproducir el dibujo siguiendo las instrucciones que le den sus compañeros. Solo se utilizará el lenguaje verbal, nada de ayudas con las manos, cuerpo o con la cabeza u ojos. Se dan las instrucciones utilizando oraciones cortas. El voluntario reproducirá exactamente lo que la oración diga.

A través del ejercicio se tomará conciencia de dos aspectos: 1) que lo importante no es lo que uno dice, sino lo que interpreta el oyente; 2) la persona que habla tiene muy clara la información, pero ha de pensar en cómo la transmite para que se entienda la idea en el mismo sentido que la ha pensado.

Actividad «Sin abrir la boca». Se trata de practicar la emisión de mensajes sin abrir la boca. Los entrenadores irán haciendo los gestos que corresponden a una serie de acciones que otro entrenador va leyendo. Por ejemplo, qué gesto harían: para decir que todo está bien, para comprobar si se ha entendido lo que se ha explicado, para mostrar enfado y desacuerdo o para animar a que se practique la tarea explicada. De esta forma, comprobaremos la conexión entre el lenguaje corporal y el lenguaje verbal.

Actividad «Observando al interlocutor». Se pide a los entrenadores asistentes a la formación que analicen a la persona que está ofreciendo esa formación, es decir, al ponente, e intenten averiguar su condición emocional. Para ello, se centrarán en sus hombros, sonrisa, brazos, cabeza y mirada.

Se pretende que tomen conciencia de que el estado emocional se transmite a través del lenguaje corporal.

Actividad «Fijación». La persona que está impartiendo la formación, mirará de forma continua, fija y constante a uno de los entrenadores que asisten a la formación. Esta mirada será durante mucho tiempo, hasta que sea perceptible por el resto de oyentes

y descubran a quién mira el ponente. Es decir, los asistentes se darán cuenta de que el ponente fija su atención solo en un participante.

Con esta actividad hacemos ver la importancia de distribuir de forma equitativa la mirada entre los usuarios. Qué sensaciones provoca en las personas sobre las que no se presta atención y sobre la que es persistentemente observada. Les hacemos caer en la cuenta de qué pasa con la mirada cuando no se hace un uso correcto. Provoca tensión, malestar, desconcierto y mensajes que pueden ser mal interpretados.

Actividad «Distancia». Les pedimos a los entrenadores que reflexionen sobre en qué zona creen que debe estar el entrenador y cómo logran pertenecer a esa zona. A continuación, se les invita a que recuerden y lleven a su cabeza una imagen mental de dónde se ubican durante los entrenamientos y que piensen dónde creen que están ellos con sus entrenados.

El objetivo de la actividad es la reflexión sobre la importancia de la distancia en un proceso de comunicación.

3. Referencias bibliográficas

- Almeida, J. (2020). Las competencias profesionales del entrenador de deportes individuales. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(271), 111-125. <http://dx.doi.org/10.46642/efd.v25i271.2692>
- Aspapro (2024). *Guía para el buen trato a las personas con discapacidad intelectual*. <https://aspapro.org/wp-content/uploads/2019/09/Gu%C3%ADa-buen-trato.pdf>
- Azpillaga, A., González, O., Irazusta, S. y Arruza, J. (2015). Análisis y valoración de la influencia que ejerce el perfil formativo de los entrenadores en jóvenes futbolistas. *Retos*, 22, 62-64. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i22.34587>
- Baena, S., Oliva, A., Rodríguez, A. e Hidalgo, M. V. (coord.). Jiménez, L. y Antolín, L. (2020). *Deportes en Positivo*. Gobierno de Cantabria. Consejería de Empleo y Políticas Sociales.
- Castellanos, B. y Fernández, A. M. (2003). De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la Psicología. *Revista Varona*, 36-37, 22-27.
- Cisneros, J. (2002). El concepto de la comunicación: El cristal con que se mira. *Ámbitos*, 7-8, 49-82.
- Ferrer, D. M., González, M. L. y Vasallo, N. (2010). Entrenamiento socio-psicológico para minimizar la expresión de violencia psicológica en parejas. *Revista Sexología y Sociedad*, 6(44), 14-22.
- Flores, E., García, M. L., Calsina, W. C y Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudian-

- tes de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 7(2), 5-14. <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v7n2/a01v7n2.pdf>
- Francia, A. y Mata, J. (1992). *Dinámica y técnicas de grupos*. CCS.
- García-Naveira, A. (2018). Pasado, presente y futuro del psicólogo del deporte en el fútbol español. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y el Ejercicio Físico*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.5093/rpadef2018a8>
- García, M. L. y Flores, E. (2017). Consecuencias de la cultura corporativa y rol de la comunicación interpersonal en el compromiso organizacional del personal de la Municipalidad Provincial de Arequipa-Perú. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 8(2), 137-147.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional* (1.ª ed.). Plaza & Janés.
- Hernández, C. M. y De La Rosa, C. M. (2017). Habilidades comunicativas en estudiantes de carreras de apoyo frente a estudiantes de otras carreras. *Apuntes de Psicología*, 35(2), 93-104. <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/663/483>
- Hernández, V. (2009). *Evaluación y mejora de la actuación del personal y su incidencia en la calidad del servicio asistencial hospitalario*. Tesis doctoral, Universidad de Matanzas.
- Herrera, K. L. (2017). *Entrenamiento socio-psicológico para la mejora de la competencia comunicación interpersonal*. <http://repositorio.pucesa.edu.ec>
- Jariot, M., Laborda, C. y González, H. (2020). El perfil competencial laboral de personas con discapacidad intelectual en centros ocupacionales. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 475-493.
- Jiménez S. L., Lorenzo, A., Leite, N., Gómez, M. A. (2015). La Relevancia de la Gestión del Equipo en el Éxito Deportivo. *Kronos* 14(2), 1-10.
- León, J. M. y Cantero, F. J. (2013). Dossier temático Entrenamiento en Habilidades Sociales. Primer Encuentro en Lenguas Iberorromances sobre Habilidades Sociales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 47-49. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/297/278>
- Lucas, M. J., Moreno J. M. y Suárez, A. (2015). Comunicación interpersonal e incidencia del burnout en la interacción entre sanitarios y pacientes. *Apuntes de Psicología*, 33(1), 23- 29. <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/559>
- Macías-García, D. y González López, I. (2018). *Football Management: Liderar, comunicar, planificar, motivar, rendir*. Wanceulen.

- Malbos, P. M. (2015). *Empatía Motivacional. Manejo inteligente de las emociones* (1.ª ed.). Dunken.
- Méndez, C. (2012). Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural. *Miscelánea Comillas*, 70(137), 455-501.
- Moreno, C. A., Cañizares, M. y Soler, Y. (2022). Cohesión grupal y liderazgo en futbolistas escolares panameños. *Olimpia*, 19(3), 1-11.
- Moreno, M. P., Moreno, A., Iglesias, D., García, L. y Del Villar, F. (2007). Effect of a mentoring through reflection program on the verbal behavior of beginner volleyball coaches: verbal behavior of beginner volleyball coaches: a case study. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 12-24. <https://doi.org/10.5232/ricyde.2007.00802>
- Pacheco, R. (2005). Competencias claves para la comunicación organizacional. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 90,70-75.
- Pease, A. y Pease, B. (2004). *The definitive book of body language*. Pease International
- Polaino, A. (2007). *Fundamentos de la psicología de la personalidad* (2.ª ed.). Rialp.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *El programa CA/AC («Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar») para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic.
- Raya, P. (31 de mayo de 2022). Los entrenadores de fútbol que trabajan sus habilidades de comunicación son capaces de optimizar el rendimiento de los jugadores. *UGRNEWS*. <https://canal.ugr.es/noticia/los-entrenadores-de-futbol-que-trabajan-sus-habilidades-de-comunicacion-son-capaces-de-optimizar-el-rendimiento-de-los-jugadores>
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad: optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación y solidaridad: programa adecuado a contextos escolares y familiares* (1.ª ed.). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Romeu, V. L. (2015). Hacia una teoría personalista de la comunicación interpersonal. *Revista Especialidad en Periodismo y Comunicación*, 1(48), 188-198.
- Tapia, M. O., Ruelas, D. E., Gómez, F. E. y Abarca, F. D. (2018). Estrategias comunicativas y su relación con la formación de hábitos del programa de segregación en la fuente y recolección selectiva de resi-

- duos sólidos de la municipalidad provincial de puno. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 9(2), 79-89. <http://www.comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/279/160>
- Torres, A. V. (2019). *Técnicas y prácticas de dinámicas de grupos*. FUOC
- Touguinhó, D., Galatti, L. y Vasconcellos, F. (2023). ¿Cómo evaluar la comunicación de los entrenadores y entrenadoras de fútbol? *Retos*, 47, 1031-1040.
- UEFA (2015). *Convención de la UEFA sobre titulaciones técnicas*. UEFA. https://es.uefa.com/MultimediaFiles/Download/uefaorg/Coaching/Coachedu/02/29/42/88/2294288_DOWNLOAD.pdf
- Vanegas, A. F. y Rincón, C. D. (2019). Análisis comparativo del desempeño técnico-táctico en juegos para-nacionales de los jugadores de fútbol 5 convocados y no convocados a la selección Colombia de ciegos. *Revista digital: Actividad Física y Deporte*, 5(2), 58-68. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v5.n2.2019.1254>
- VV. AA. (1990). *Jugar a la paz*. Colectivo Noviolencia y Educación.
- Velo, J. (21 de marzo de 2014). *La importancia de la comunicación en los entrenadores*. Blog FutbolDOC. <https://futboldoc.com/blog/comunicacion-entrenadores.aspx>
- Vital Fundación (2022). *Guía de buenas prácticas para acompañar a personas con discapacidad intelectual en entornos laborales inclusivos*. Egibide y Har-Eman. <https://www.egibide.org/presentada-la-guia-de-buenas-practicas-para-acompanar-a-personas-con-discapacidad-intelectual-en-entornos-laborales-inclusivos>
- Vives, J. (5-8 marzo de 2008). El método de las palabras clave. Una herramienta para concentrar y reconcentrar. En: VV. AA. (eds.). *Actas del XI Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Sevilla. Publicaciones UPO. <https://joanvives.files.wordpress.com/2009/03/mc3a9todo-palabras-clave-para-concentrar.pdf>
- Vives, J. (2011). *Entrenando al entrenador. Ideas y trucos para una comunicación constructiva y eficaz*. Bubok.
- Vives, J. y Rabassa, N. (2020). Intervención sobre la comunicación del entrenador para aumentar la Confianza de los deportistas. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 5(1), e6. <https://doi.org/10.5093/Rpadef2020a1>
- Vopel, K. W. (1997). *Juegos de interacción para adolescentes, jóvenes y adultos*. CCS.

Formación sobre personas con discapacidad intelectual

JAVIER MULA-FALCÓN
ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
AMELIA MORALES-OCAÑA

Los conocimientos que aportamos en este capítulo giran en torno a cuatro temáticas necesarias que deben conocer los profesionales de fútbol que entrenan personas con discapacidad intelectual. La primera es abordar el propio concepto de *discapacidad intelectual*; la segunda, dilucidar los mitos sobre el tema; en tercer lugar, compartir claves para relacionarnos con personas con discapacidad; y, por último, concienciar a los entrenadores sobre el currículum oculto que transmiten a sus entrenados y que repercute en su posible empleabilidad.

1. Discapacidad intelectual en adultos

Se hace imprescindible reflexionar sobre la evolución del concepto de *discapacidad intelectual* desde sus inicios hasta la concepción actual y los enfoques más recientes que se dan tanto en el colectivo como en la sociedad en general (hacer la **actividad «Lluvia de ideas»**).

Este apartado comienza por abordar el concepto desde las definiciones establecidas por el DSM-5 o la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, para transitar a otras explicaciones que tienen en cuenta la influencia del entorno en la construcción de la discapacidad. Así, desde un enfoque inclusivo resulta imposible considerar la discapacidad al margen

de las barreras presentes en el entorno que limitan la funcionalidad plena de las personas.

1.1. Discapacidad intelectual y el DSM-5

El DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en español *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*) es un manual de diagnóstico y clasificación de trastornos mentales. Este documento (que se actualiza en el tiempo) recoge información relativa a la clasificación, las características y el diagnóstico de personas de este colectivo con el objetivo de ayudar a profesionales del sector. Se trata de una herramienta reconocida y respetada a nivel mundial.

En el caso de la discapacidad intelectual, también denominada en este manual *trastorno del desarrollo intelectual*, se clasifica como un trastorno del neurodesarrollo que comienza durante el periodo de desarrollo. En términos generales, esta discapacidad se caracteriza por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo, afectando los ámbitos conceptual, social y práctico.

Atendiendo a los criterios del DSM-5, se propone una clasificación basada en el coeficiente intelectual y formada por cuatro tipos:

- Discapacidad intelectual leve: cociente intelectual (CI) entre 50-70.
 - Habilidades Académicas: pueden alcanzar un nivel de sexto de Primaria. Desarrollan habilidades prácticas necesarias para la vida diaria.
 - Socialización: son capaces de mantener relaciones sociales y comunicarse efectivamente, aunque puedan necesitar apoyo en situaciones complejas.
 - Autonomía: pueden vivir de manera independiente con mínima asistencia.
- Discapacidad intelectual moderada: CI entre 35-49.
 - Habilidades académicas: pueden alcanzar un nivel de segundo de Primaria. Necesitan más tiempo para aprender nuevas habilidades.
 - Socialización: pueden interactuar socialmente, si bien pueden requerir apoyo significativo para comunicarse y comprender situaciones sociales complejas.

- Autonomía: requieren asistencia en la mayoría de las actividades de la vida diaria y en la toma de decisiones.
- Discapacidad intelectual grave: CI entre 20-34.
 - Habilidades académicas: pueden aprender habilidades básicas de autocuidado y comunicación simple.
 - Socialización: habilidades comunicativas muy limitadas, necesitan apoyo constante en situaciones sociales.
 - Autonomía: requieren asistencia completa en la mayoría de las áreas de la vida diaria.
- Discapacidad intelectual profunda: CI inferior a 20.
 - Habilidades académicas: generalmente no adquieren habilidades académicas, pero pueden aprender habilidades básicas de comunicación no verbal y autocuidado muy limitado.
 - Socialización: habilidades comunicativas extremadamente limitadas, a menudo usando gestos o señales básicas.
 - Autonomía: requieren asistencia completa y constante en todas las áreas de la vida diaria, incluyendo movilidad, alimentación e higiene personal.

Sin embargo, pese a que esta clasificación es válida y se encuentra aceptada a nivel internacional, se basa primordialmente en relacionar a la discapacidad con la característica del coeficiente intelectual. Enfoque que consideramos insuficiente. Por ello, en este trabajo planteamos un enfoque que entiende a la discapacidad intelectual como un estado dinámico. Un estado que puede cambiar gracias a la generación de apoyos personalizados que contribuyan a superar las barreras del entorno y así contribuir al desarrollo y mejora personal y social de las personas con discapacidad intelectual (hacer la actividad «Casos, Vídeo 1»).

1.2. Definición de *discapacidad intelectual*

La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) define la *discapacidad intelectual* como una condición caracterizada por «limitaciones importantes tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa» (Schalock *et al.*, 2021, p. 1). Limitaciones que comienzan durante el periodo de desarrollo (antes de los 22 años).

Junto a la definición, la Asociación destaca cinco ideas clave de entre las que subrayamos tres de ellas. Por un lado, se reco-

noce que las limitaciones conviven con capacidades. Por otro lado, se sostiene que el aporte de apoyos necesarios (personalizados y sostenidos en el tiempo), mejorará el desarrollo y la vida de las personas de este colectivo. Y, finalmente, se subraya la importancia de atender al contexto en el que se desarrolla y convive el individuo. Esto último es debido a que los desafíos a que se enfrentan las personas con discapacidad intelectual generalmente derivan de los obstáculos y barreras presentes en el entorno. En este sentido, por ejemplo, observamos barreras de tipo físicas (dificultades de acceso o movilidad), comunicativas, actitudinales (estigmatización, falta de empatía, sentimientos de pena) o sociales (creencias, mitos, discriminación).

Por ello, adoptamos un enfoque que se distancia de una perspectiva centrada únicamente en la asistencia, para abrazar una que reconoce la discapacidad como una interacción compleja entre las capacidades individuales, las características del contexto y los apoyos requeridos para un desarrollo completo y óptimo. Por ello, entendemos la discapacidad intelectual no como una característica en sí, sino como un estado dinámico y que puede cambiar y evolucionar a partir de los apoyos recibidos.

En los siguientes apartados abordaremos las características de la capacidad intelectual considerando no solo las limitaciones (funcionamiento intelectual, conducta adaptativa y habilidades motrices), sino también las posibilidades del colectivo al atender a sus capacidades, al contexto y los apoyos disponibles.

Solo desde este paradigma conseguiremos un desarrollo óptimo de las personas con discapacidad intelectual que les permitirá vivir plenamente y participar en igualdad en cualquier sector (económico, cultural, político, social, deportivo, etc.) de las sociedades actuales.

1.3. Otro enfoque sobre discapacidad intelectual

Dentro de la discapacidad intelectual podemos observar una gran variedad de características que provocan que cada individuo sea único y diferente. No obstante, si nos centramos en la definición de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, destacan dos áreas principalmente implicadas: *funcionamiento intelectual y conductas adaptativas*.

En relación con el funcionamiento intelectual, hace referencia a la capacidad del cerebro para pensar, generar ideas, resolver problemas, entender, memorizar, etc. El funcionamiento intelectual de cada persona con discapacidad intelectual es muy diverso. Sin embargo, destacamos los siguientes elementos:

- *Atención*: dificultad para mantener la atención, especialmente, durante largos periodos de tiempo.
- *Memoria*: problemas para desarrollar operaciones memorísticas: codificación (transformación del estímulo en una representación mental), almacenamiento (guardado de la representación para su posterior utilización) y recuperación (acceso a la representación almacenada).
- *Pensamiento abstracto*: dificultad para pensar más allá de lo real y tangible. Por ejemplo, imaginar eventos, contar historias, proyectarse en el futuro, pensar sobre conceptos como el amor, el tiempo, la justicia, etc.
- *Resolución de problemas*: dificultad para comprender, identificar, planificar, analizar y solucionar problemas o conflictos.
- *Generación de analogías*: problemas para establecer relaciones (aprendizajes, situaciones, causa y efecto, etc.).
- *Procesamiento de la información*: dificultad en la obtención de estímulos (entrada), comprensión del estímulo (llegada) y/o en la generación de respuestas (salida).
- *Dificultad de aprendizaje*:
 - Por experiencias: problemas para transferir aprendizajes a partir de experiencias prácticas o pruebas de ensayo/error.
 - Generalización: problemas para trasladar los aprendizajes de una situación a otra.

En cuanto a las conductas adaptativas, abarcan un conjunto de habilidades sociales, prácticas y conceptuales aprendidas por las personas. Estas son fundamentales para que los individuos puedan desenvolverse, funcionar y desarrollar una vida diaria exitosa en su entorno y sociedad de forma autónoma (AAIDD, 2021). Las limitaciones en estas habilidades impactarán, por tanto, en el desarrollo del día a día, y también en la habilidad para afrontar demandas/cambios sociales, ambientales y/o vitales.

Es evidente, que las conductas adaptativas son temporales y dinámicas, pues pueden evolucionar o involucionar con el tiem-

po. Pero, sobre todo, es fundamental entenderlas dentro del contexto cultural y social donde se desarrolla el individuo, pues estas conductas dependerán en gran medida de los modelos y pautas sociales.

Existen tres tipos de conductas adaptativas:

- *Conductas adaptativas conceptuales*. Dentro de este tipo se incluyen problemas relacionados con:
 - El lenguaje y el habla:
 - ◇ Problemas de lenguaje expresivo: limitaciones en la expresión de mensajes orales: dificultad de pronunciación de ciertos fonemas, vocabulario limitado, problemas de estructuración de frases, etc.
 - ◇ Problemas de lenguaje comprensivo: limitaciones en la comprensión de los mensajes orales.
 - ◇ Dificultades de escritura.
 - Conceptos relacionados con los números y el tiempo.
 - Habilidad para seguir leyes y reglas.
 - Autodirección: capacidad para adaptar (con independencia y seguridad) las acciones a las demandas del contexto para alcanzar los fines establecidos.
- *Conductas adaptativas sociales*. Pueden englobar dificultades asociadas a:
 - Habilidades emocionales: reconocimiento y manejo de las emociones (propias y ajenas).
 - Relaciones sociales e interpersonales: falta de estrategias para fomentar relaciones, problemas de manejo del estrés que pueden derivar en depresión, ansiedad, problemas de autocontrol, conductas agresivas o sobreestimuladas, actitudes de timidez, etc.
 - Bajo autoconcepto y desajuste con su imagen personal: generada, en ocasiones, por la etiqueta asociada al diagnóstico.
- *Conductas adaptativas prácticas*. Están vinculadas a las actividades de la vida diaria (cuidado de la salud, horarios/rutinas, comidas, mantenimiento del hogar, uso de dinero y tecnología, etc.) u ocupacionales (laborales, viajes, transportes, etc.).

No obstante, aparte de estas áreas, las personas con discapacidad intelectual también pueden presentar problemas (en mayor o menor medida) en las *habilidades motrices* (Alonso, 2018). Esta

presencia de problemas motrices dependerá en gran medida del desarrollo cognitivo de cada persona. De esta forma, personas con un déficit cognitivo leve pueden llegar a alcanzar niveles acordes a su edad. Sin embargo, a mayor la severidad del déficit cognitivo, más problemas motrices podrá presentar.

Algunos de los problemas motrices más presentes en personas con discapacidad intelectual suelen ser (Galligó y Galligó, 2003):

- Construcción del esquema corporal y autoimagen inadecuada.
- Problemas de equilibrio estático y marcha inestable.
- Reflejos limitados.
- Dificultades de orientación espacial.
- Falta de coordinación de habilidades motrices y óculo-manuales.
- Problemas de lateralidad.
- Problemas para relajar y distender músculos.
- Poca amplitud en la ejecución de habilidades motrices básicas.
- Dificultad en ejecutar movimientos imitativos.
- Respiraciones superficiales.

En todo caso, como adelantábamos al inicio, las características, capacidades y funcionamiento de cada persona con discapacidad intelectual son diferentes y, además, pueden cambiar y evolucionar. Para ello, es fundamental prestar los apoyos y ajustes necesarios que permitan y faciliten superar las barreras del entorno y así optimizar su participación en los diferentes sectores en los que conviven (hacer la **actividad «Casos, Vídeo 2»**).

1.4. Apoyos como herramienta de mejora

Entendemos por apoyo al conjunto de estrategias, recursos o elementos empleados con el fin de generar mejoras en el funcionamiento individual y, por ende, en la calidad de vida de las personas. Sin embargo, para estos objetivos, es esencial adaptar los apoyos a las necesidades de cada persona. Por ello, existe toda una amplia gama de tipos de apoyos y estrategias que varían tanto en su forma como en su intensidad.

En relación con la forma, la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) ha concretado 9 áreas de apoyo diferentes: desarrollo humano (físico, cognitivo y

socioemocional), enseñanza y educación (presencia, participación, progreso y equidad), actividades del hogar y vida diaria, conducta, social (habilidades sociales e interpersonales) y protección y defensa. Apoyos que pueden prestarse tanto de forma material (gafas, silla de ruedas, materiales de organización del tiempo, etc.) como en forma de recursos humanos (amigos, familiares, especialistas, profesionales, maestros, etc.).

Del mismo modo, destacan cuatro intensidades diferentes en la aplicación de los apoyos que variarán en función de cada persona, sus capacidades, su entorno y su fase de desarrollo (Schallock *et al.*, 2021):

- *Apoyos intermitentes*: tan solo aplicados cuando son necesarios. Presentes en periodos breves y/o en situaciones concretas (aunque no siempre son necesarios). Por ejemplo: ir al médico, desplazarnos a un lugar desconocido, etc.
- *Apoyos limitados*: se dan en un periodo limitado, pero de forma constante y continua. Ejemplo: sacar dinero, preparar un vaso de leche, etc.
- *Apoyos extensivos*: se dan de forma continua y regular, por lo cual pueden estar presentes en el día a día de forma sostenida, pero frente a determinadas situaciones y contextos concretos. Ejemplo: adaptaciones para facilitar la lectura.
- *Apoyos permanentes*: presentes en todo momento, en distintos contextos y pueden durar toda la vida. Normalmente suelen ser más intrusivos. Ejemplo: agenda visual para organizar/planificar/recordar sus rutinas diarias, dar de comer, etc.

Es importante destacar la flexibilidad de esta clasificación, puesto que un mismo sujeto puede necesitar diferentes niveles de intensidad de los apoyos dependiendo de las áreas y sus capacidades, su entorno y su fase de desarrollo personal (hacer la **actividad «Entrenamientos»**).

Como decíamos, adaptar la forma y la intensidad del apoyo es un elemento clave para mejorar la vida de personas en situación de discapacidad intelectual. Por ello, es básico establecer un diseño consciente y previo que nos permita identificar los apoyos más adecuados para cada persona y situación. En este sentido, destacan 5 componentes:

1. Identificar áreas de apoyo.
2. Identificar actividades de cada área.
3. Determinar nivel e intensidad de apoyos.
4. Diseñar un plan individualizado.
5. Evaluar y mejorar la aplicación de apoyos.

Esta perspectiva permitirá mejorar el funcionamiento individual de cada persona con discapacidad intelectual, al contribuir a superar las posibles barreras del entorno, fomentando, así una mejor adaptación e inclusión social y, por último, una mejor calidad de vida (hacer la **actividad «Entrevista»**).

1.5. Grados de discapacidad

Anteriormente hemos hablado de una clasificación de la discapacidad intelectual que atendía primordialmente al criterio de coeficiente intelectual. Pero, si nos guiamos por el Real Decreto 888/2022, de 18 de octubre, por el que se establece el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad, podemos distinguir los tipos de discapacidad del grado de discapacidad. Siendo esta una medida que cuantifica el impacto de una condición física, mental, intelectual o sensorial en la capacidad de una persona para llevar a cabo actividades de la vida diaria y participar plenamente en la sociedad en igualdad de condiciones. Esta medida se expresa en un porcentaje que refleja el nivel de limitación funcional de la persona:

1. Grado de discapacidad leve (33 % a 44 %): presenta algunas dificultades para realizar actividades cotidianas, pero puede llevar una vida relativamente independiente.
2. Grado de discapacidad moderada (45 % a 64 %): requiere apoyo regular para realizar actividades diarias. Dificultades más significativas en la movilidad y la autonomía personal.
3. Grado de discapacidad severa (65 % a 74 %): necesita asistencia considerable para las actividades de la vida diaria. Limitaciones significativas en movilidad y comunicación.
4. Grado de discapacidad muy severa (75 % en adelante): requiere asistencia total en todas las áreas de la vida diaria. Dificultades extremas en la movilidad, comunicación y autocuidado.

No obstante, independientemente del diagnóstico con el que haya sido identificada una persona, desde el punto de vista de la intervención, sugerimos centrarnos más en sus características y necesidades concretas. Así, más allá del diagnóstico, es el verdadero conocimiento hacia cada persona el aspecto que va a determinar el modo de actuar con ella y de responder a sus necesidades.

Por otra parte, las diferentes autonomías utilizan un procedimiento basado en el modelo biopsicosocial propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2001, que describe el funcionamiento y la discapacidad de las personas a partir de la diferenciación de los siguientes componentes:

1. *Funciones y estructuras corporales*: se refieren a las funciones fisiológicas de los sistemas corporales y las partes anatómicas o estructurales del cuerpo.
2. *Deficiencia*: consiste en la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica, incluyendo las funciones mentales.
3. *Capacidad*: describe la aptitud de un individuo para llevar a cabo una actividad.
4. *Limitaciones en la actividad*: son las dificultades a las que puede enfrentarse una persona al realizar actividades en un entorno sin barreras.
5. *Desempeño*: se refiere a lo que una persona hace en su contexto o entorno real en el que vive.
6. *Restricciones en la participación*: son los problemas que una persona puede experimentar al realizar actividades e involucrarse socialmente en su contexto o entorno real.
7. *Factores contextuales*: estos componentes interactúan con los factores ambientales y personales, que constituyen el contexto de la vida real de un individuo, y determinan el nivel y la extensión de su funcionamiento.

La «discapacidad» resulta de la interacción entre la evaluación de las deficiencias de las funciones y estructuras corporales, las limitaciones para realizar actividades, las restricciones en la participación social y las barreras del contexto (hacer la **actividad «Casos, Vídeo 3»**).

1.6. Propuesta formativa para los entrenadores

PRACTICAMOS Y REFLEXIONAMOS

Actividad «Lluvia de ideas». El objetivo de esta actividad es fomentar la comprensión y discusión entre los entrenadores sobre qué es la discapacidad intelectual, cómo identificarla y clasificarla, y desmitificar la relación exclusiva con el coeficiente intelectual.

Se presenta la descripción de varias personas con diferentes características y comportamientos.

Ejemplo 1: Ana tiene dificultades para comprender instrucciones complejas en su trabajo, pero es muy buena organizando eventos sociales.

Ejemplo 2: Juan necesita apoyo para realizar tareas diarias como hacer la compra y administrar su dinero, pero se destaca en actividades artísticas.

Ejemplo 3: Luis tiene problemas para recordar información reciente y necesita repetición constante, aunque se comunica muy bien y es muy sociable.

Ejemplo 4: María muestra dificultades en la toma de decisiones y necesita supervisión constante en su trabajo, pero participa activamente en actividades deportivas.

Se pide a los entrenadores que identifiquen cuáles de estas personas creen que pueden tener discapacidad intelectual, mientras se anotan las respuestas para la discusión posterior.

Se abre una discusión abierta sobre las respuestas e ideas que han surgido acerca de lo que los entrenadores creen que es la discapacidad intelectual, cómo se identifica y cómo se clasifica. Se pueden plantear algunas preguntas guías para conducir la conversación y a la vez se escriben todas esas ideas en forma de palabras clave en la pizarra.

Actividad «Casos». El objetivo de esta actividad es desarrollar en los entrenadores la capacidad de identificar las características de la discapacidad intelectual mediante la observación de casos y reflexionar sobre las posibles dificultades y barreras que estas personas pueden afrontar en diferentes entornos.

Video 1: Se proyecta el video *Test de concentración*, en el que aparecen dos grupos de personas y le piden al espectador que contabilicen los pases que realiza el equipo blanco. Antes de que aparezca la respuesta se pregunta cuántos han hecho. Al terminar el video, se pregunta, por qué creen que no habían visto al oso y qué nos dice eso sobre nuestra capacidad para percibir todo lo que ocurre a nuestro alrededor. Se explica que, así como estábamos concentrados en contar los pases y no vimos al oso, a veces como entrenadores podemos estar enfocados en ciertos aspectos y no percibir características de los jugadores. Se destacará la importancia de tener una visión amplia y atenta para identificar las necesidades y características de los jugadores.

Video 2: Se proyecta el video *LO INCORRECTO – Una nueva mirada hacia la discapacidad*, en el que se muestra a una persona neurotípica que vive cómo trata la sociedad a las personas con discapacidad. Se inicia debate sobre qué sentimientos y emociones genera el video y se reflexiona sobre cómo la sociedad trata a las personas con discapacidad y qué cambios podrían hacerse para mejorar su inclusión.

Vídeo 3: Se proyecta El vídeo danés que nos recuerda lo fácil que es encasillar a las personas en el que se hace una dinámica con personas para resaltar las similitudes entre unos y otros sobre las diferencias. Se reflexiona sobre la importancia de tomar consciencia de que siempre hay más cosas que compartimos con otras personas que diferencias.

Actividad «Entrenamientos». El objetivo de esta actividad es mejorar la capacidad de los entrenadores para identificar las características de la discapacidad intelectual en situaciones de entrenamiento de fútbol adaptado, reflexionar sobre las posibles dificultades y barreras que estas personas pueden afrontar, y plantear estrategias para minimizar dichas barreras y facilitar la inclusión efectiva.

Se describen situaciones que pueden suceder en los entrenamientos y se les pide a los entrenadores que determinen/identifiquen las características que encuentran. Basándose en la característica que han identificado se les pide que reflexionen, sobre en qué situaciones pueden encontrar problemas o qué barreras les puede generar el entorno. Y, por último, que planteen qué pueden hacer/dar/facilitar para contribuir a minimizar la barrera.

Actividad «Entrevista». El objetivo de esta actividad es capacitar a los entrenadores para elaborar y realizar entrevistas que les permitan obtener información crucial sobre sus jugadores con discapacidad intelectual, y desarrollar un informe detallado que identifique las necesidades de apoyo de cada jugador.

Se divide a los entrenadores en grupos pequeños y se les pide que elaboren una entrevista que puedan utilizar para recoger información de los jugadores, en ella se debe contemplar a quién se le va a realizar y las preguntas deben cubrir: información personal básica, historial médico relevante, gustos y preferencias deportivas, dificultades y limitaciones que experimenta en el deporte, situaciones en las que se siente más cómodo o incómodo, tipo de apoyo que ha recibido anteriormente y su efectividad, objetivos personales en el deporte, etc.

A continuación, se hará una simulación en la que un miembro del grupo actuará de entrevistador y otro de jugador entrevistado, mientras el resto de integrantes del grupo observarán y tomarán notas.

Al terminar, entre todos los del grupo, deberán redactar un informe basado en la información obtenida durante la entrevista. Este informe debe incluir los cinco componentes esenciales para identificar los apoyos necesarios incluidos en la teoría.

2. Mitos, creencias y estereotipos sobre la discapacidad intelectual

En este epígrafe se presentarán los mitos, las creencias y los estereotipos relativos a la discapacidad intelectual. Se abordarán cuestiones como el concepto de *mito* desde su construcción social, las creencias, los estereotipos, la importancia de las creencias de los propios profesionales y su impacto en las personas

con diversidad funcional. Lo imprescindible que resulta la formación y la reflexión permanente como profesional en constante evolución de sus prácticas deportivas y se destacarán aquellos mitos, creencias y estereotipos asociados al deporte con personas con discapacidad intelectual.

Se comenzará realizando una actividad (hacer la **actividad «Lluvia de ideas»**) y posteriormente se explicarán los conceptos de los mitos, las creencias y los estereotipos. Se volverá sobre la actividad anterior para relacionar aquellas ideas que hayan compartido los entrenadores con la explicación realizada, de tal modo que fomente la comprensión de cada concepto.

Los *mitos*, de acuerdo con su carácter social, se pueden definir como relatos anónimos y como un conjunto de creencias que expresan algo específico de la realidad (Taípe, 2004). Pero existen diversas versiones relativas a un mito que se deben considerar, ya que no se puede determinar cuál es la versión más real, debido a que está en constante cambio por su carácter abierto y su naturaleza social (Lévi-Strauss, 1987).

Las *creencias* pueden estar basadas en experiencias y vivencias personales, opiniones del entorno o lo que se ha ido aprendiendo, de modo que pueden ser experiencias de carácter directo o indirecto (Ruiz, 2012). Además, se puede relacionar con las actitudes, ya que se concibe como una disposición positiva o negativa hacia, por ejemplo, personas con discapacidad intelectual y determina la actitud que adopta una persona con ellas. Ello es muy importante, ya que, cuando se pretende un cambio de actitud, lleva consigo un conocimiento y cambios en las propias creencias al respecto (Gómez, 2013).

Un *estereotipo* puede ser concebido como una imagen o idea que es aceptada y estable de forma común por un grupo o una sociedad (RAE, 2024). Cabe señalar lo peligroso de asumir que determinadas características son comunes de forma general para todas las personas con discapacidad, obviando lo esencial: cada persona es diferente independientemente de sus circunstancias. Asimismo, el poder de la expectativa, en otras palabras, la profecía autocumplida, el efecto Pigmalión: cómo las creencias y expectativas que una persona tiene sobre otra influirán de manera positiva o negativa (Gómez, 2020; Ruiz, 2012). Es decir, la expectativa y creencias que posee el entrenador sobre los jugadores con discapacidad intelectual influirán positiva o negativamen-

te en el aprendizaje, la motivación y la autoestima de los jugadores.

Tras la finalización de la primera parte de conceptos, se comienza de nuevo con otra actividad (hacer la **actividad «Tus reflexiones»**) y, a continuación, se explica la importancia de reflexionar sobre las prácticas deportivas.

Centrándonos en los profesionales que trabajan con personas con discapacidad intelectual, se han evidenciado creencias ligadas a paradigmas médico-rehabilitadores que vinculan la diversidad funcional con déficit y carencia (Marulanda y Sánchez, 2021). De hecho, estas creencias y concepciones permean en las personas con discapacidad y, por consiguiente, se debe optar por realizar formaciones sobre la temática abordada y reflexionar sobre las prácticas realizadas (Marulanda y García-Cepero, 2019). Integrando estas ideas al ámbito del deporte, los entrenadores de fútbol que trabajan con personas con discapacidad intelectual deberían considerar reflexionar sobre sus prácticas deportivas para potenciar diversas habilidades, como las cognitivas y socioemocionales, en lugar de anclarse en las limitaciones, con la finalidad de acercarse cada vez más al deporte inclusivo (Marulanda y Sánchez, 2021).

Como entrenadores deportivos no solo deben formarse y reflexionar sobre sus propias prácticas, sino que, además, manifiesten una actitud positiva que propicie cambios en las creencias y percepciones adquiridas. Hecho que va estrechamente ligado a la cohesión que se forma entre el entrenador y los jugadores y, por consiguiente, entre los propios jugadores. Las actitudes se conciben como una variable que influye en favorecer u obstaculizar la inclusión de personas con discapacidad y se ha constatado la importancia de que los encuentros con personas con discapacidad propician una mejor comunicación, reducción de los prejuicios acerca de ellas, generan empatía y fomentan las actitudes positivas (Galván y García, 2017; Viquez *et al.*, 2020).

A continuación, antes de comenzar la presentación de los mitos, las creencias y los estereotipos, se plantea en un primer momento una nueva actividad (hacer la **actividad «Y... ¿ahora?»**).

Considerando lo expuesto anteriormente, se procede a presentar posibles mitos, creencias y estereotipos que se relacionan con la discapacidad intelectual y que podemos extrapolar al ámbito deportivo, como son: la falta total de atención, las grandes

dificultades para aprender, la complejidad en la comunicación, las dificultades de adquisición de determinadas habilidades sociales, la dificultad en la inserción laboral y la personalidad.

De acuerdo con la *falta de total de atención*, es importante que el entrenador tenga el control en la recepción y selección de estímulos, ya que el tiempo de respuesta es más dilatado en una persona con discapacidad. Le genera un mayor esfuerzo mantener la atención focalizada, es decir, es un reto aguantar la atención selectiva hacia un determinado objeto sobre otros tipos de estímulos, así como sustentar la atención sostenida, que permite estar atendiendo a ese objeto durante un determinado periodo de tiempo (Ruiz, 2013). Por tanto, se aconseja limitar los materiales deportivos y los ejercicios diversos o con muchas fases, otorgar más tiempo a la realización de los ejercicios y practicar ejercicios para favorecer la atención selectiva y sostenida, entre otros.

En cuanto al mito de que las personas con discapacidad tienen *grandes dificultades para aprender*, nos centramos en la cognición, entendiendo que el entrenador no solo debe optar por una única metodología de enseñanza, sino que debe adaptar cada estrategia metodológica de forma individual, dando, así la oportunidad de favorecer el aprendizaje de la persona con discapacidad de acuerdo con sus propios estilos de aprendizaje (Nieto y Morña, 2021). Por lo que las competencias de compromiso, paciencia, autorreflexión, empatía y comprensión (Boynton y Mahon, 2018) deberían adquirirse también dentro de la formación deportiva que cursa el entrenador. Es importante adaptar los entrenamientos individuales de acuerdo con las características que presenten los jugadores, así como seguir las recomendaciones del Centro Español de Accesibilidad Cognitiva (2024), que considera necesario comprobar si los ejercicios propuestos son de fácil comprensión para los jugadores mediante la validación por parte de ellos.

En lo relativo a la habilidad social, *la complejidad en la comunicación* es un hecho que se enfatiza en las personas con discapacidad. Estas requieren de una persona de apoyo que las conozcan bien y sepan comunicarse de forma eficaz con ellas (Pallisera, 2020). Es imprescindible que el entrenador sea considerado como una de las personas de apoyo que son cercanas a la persona con diversidad funcional, ya que, al conocerla bien, comprende determinadas acciones y, por consiguiente, puede modular la comuni-

cación de forma asertiva. Otro pilar imprescindible en la formación del entrenador es este tipo de comunicación, la asertiva, aquel que expresa con claridad lo que quieren y respetan los sentimientos y opiniones de los demás, sobre todo cuando se trata de resaltar aspectos a mejorar en el juego (López-Díaz *et al.*, 2021).

Con respecto a las *dificultades de adquisición de determinadas habilidades sociales*, tales como la autonomía personal, pautas de comportamiento en cuanto a resolución de conflictos, tolerancia a la frustración y gestión de las emociones son las habituales (Felgueras-Custodio *et al.*, 2020). Dichas habilidades sociales se han evidenciado que pueden fomentarse a través del deporte (Gamonal *et al.*, 2023). Además, se convierten en herramientas útiles para promover la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual (Felgueras-Custodio *et al.*, 2020).

En cuanto a la *dificultad en la inserción laboral* para las personas con discapacidad intelectual es un hecho en el que se está trabajando. Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 8. «Trabajo decente y crecimiento económico», más concretamente el 8.5, plantea la necesidad de un empleo productivo y decente para personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2023). Sin embargo, históricamente han tenido mayor dificultad en la inclusión en el ámbito laboral (Felgueras-Custodio *et al.*, 2020). Esta realidad ha propiciado la aparición de proyectos que promueven la empleabilidad de los jugadores de fútbol adaptado, como es el caso del de «Identidad de los entrenadores de fútbol adaptado (perfil técnico, didáctico y socioemocional) y su relación con la empleabilidad de los entrenados», que ha sido financiado por la Cátedra Vivagym-Fundación Adecco de la Universidad de Granada 2021, 03/21 IEFA.

El estereotipo sobre la *personalidad* relacionada con términos como «cariñosa y tranquila» y de ahí el siguiente estereotipo «niños para toda la vida» (Ruiz, 2012, p. 116), están ligados a esas supuestas creencias sobre las características comunes de las personas que conforman un determinado grupo social, de acuerdo con diversos aspectos: físico, psicológico y conductual, entre otras (Ruiz, 2012). Por ello, las percepciones, las creencias y las formas de actuar que tiene el contexto que rodea a las personas con discapacidad es uno de los factores que más les afecta (Belmonte y García-Sanz, 2022). De hecho, se tiene que fomentar la adaptación del entorno a las personas con discapacidad y elimi-

nar aquellas posibles barreras que la podrían impedir, como, por ejemplo, las creencias que poseen las personas del contexto podría suponer una barrera psicológica en las personas con discapacidad intelectual (Arnaiz *et al.*, 2019; García- Sanz *et al.*, 2022; Mirete *et al.*, 2020).

Para concluir este epígrafe se plantea una última actividad (hacer la **actividad «Experiencias reales»**) y, como cierre, se plantean consideraciones finales, preguntando a los entrenadores sobre si ha cambiado su percepción sobre los mitos, las creencias y los estereotipos y se elaborará de forma grupal un repaso general sobre lo más relevante de este epígrafe.

2.1. Propuesta formativa para los entrenadores

PRACTICAMOS Y REFLEXIONAMOS

Actividad «Lluvia de ideas». El objetivo de esta actividad es averiguar qué conocen sobre los conceptos de *mito*, *creencia* y *estereotipo*. Se plantea una lluvia de ideas en las que los entrenadores tienen que participar planeando qué entienden por mito, creencia y estereotipo. Es conveniente que lo apunten en un papel y el formador (si dispone de una pizarra) lo deje anotado. Tras la explicación de los conceptos, se volverán a revisar las ideas que tenían previas para ver similitudes o diferencias y poder fomentar la comprensión de estos.

Actividad «Tus reflexiones». El objetivo de esta actividad es conocer si los entrenadores reflexionan sobre su propia práctica deportiva. Se presentan una serie de preguntas para fomentar la participación de los entrenadores acerca de su práctica deportiva. Las preguntas son: ¿han considerado reflexionar sobre sus prácticas deportivas?, ¿qué podrían destacar de ellas?, ¿han sido prácticas deportivas con personas con discapacidad intelectual?, ¿cree que es relevante esa reflexión, por qué?, ¿podría indicar aspectos positivos y negativos de su última práctica deportiva?, ¿qué actitud tomó? Posteriormente, se presentará la importancia de la reflexión en el ámbito.

Actividad «Y... ¿ahora?». El objetivo de esta actividad es averiguar qué conocen sobre los mitos, las creencias y los estereotipos relacionados con la discapacidad intelectual. Se plantean preguntas desde generales a específicas, como, por ejemplo: ¿cuáles cree que son los mitos, creencias y estereotipos sobre la discapacidad intelectual?, ¿alguno específicamente del ámbito deportivo?, ¿en el fútbol? A continuación se comenzaría exponiendo los mitos, las creencias y los estereotipos relacionados con la discapacidad intelectual y el deporte.

Actividad «Experiencias reales». El objetivo de esta actividad es averiguar qué experiencias deportivas tienen con personas con discapacidad intelectual. Para ello, se planteará una pregunta «detonante»: ¿disponen de experiencias previas sobre mitos, creencias y estereotipos vinculados a la discapacidad intelectual en el fútbol? Y de

presentarse una respuesta afirmativa, las siguientes preguntas serían: ¿cómo lo gestionó a nivel cognitivo y emocional?, ¿tuvo repercusión en sus jugadores?, ¿qué actitud mantuvo? En caso de no plantear una respuesta, se procederá a presentar una experiencia de un entrenador de fútbol que trabaja con personas con discapacidad intelectual y se preguntaría lo siguiente: ¿cómo cree que lo gestionó a nivel cognitivo y emocional el entrenador?, ¿cómo lo gestionaría usted?, ¿qué actitud mantuvo y cómo repercutió a sus jugadores?, ¿hubiera tomado esa actitud?

3. Claves para trabajar con personas con discapacidad

Trabajar con personas con discapacidad exige a los que participan en este proceso tanto conocimientos como procedimientos y actitudes. Son tres claves básicas e imprescindibles. Los entrenadores que son responsables y comprometidos con su labor desarrollan su trabajo con personas con discapacidad intelectual bajo las directrices de las claves antes explicitadas.

En este sentido, han de adquirir información sobre la discapacidad (conocimiento), tendrán que preocuparse de buscar el procedimiento y la manera de desarrollar su tarea como entrenadores (procedimiento) y han de plantearse qué actitud tomar ante el colectivo que va a entrenar, es decir, con qué actitud van a encarar su quehacer (actitud).

Sobre los conocimientos, en los dos epígrafes previos se ha expuesto información relativa a la discapacidad intelectual necesaria para los entrenadores, porque les ayudará a comprender mejor la situación que les rodea. Para el ejercicio de su ocupación, los entrenadores deben poseer *conocimientos* sobre (MSSSI, 2017):

- Los hábitos de trabajo, ritmo, organización y relaciones entre las personas.
- El control emocional. Cuanto más sepan los entrenadores sobre este asunto, más ayudan a los entrenados en su situación personal, en el desarrollo de su capacidad de adaptación y en su tenacidad para superar las dificultades. Esta temática se abordará en los capítulos cinco, seis y siete del presente libro.
- Las «barreras que impiden comprender normas de seguridad o expresar las dificultades que encuentran, incluso pedir ayuda» (p. 7).

- La importancia y la necesidad de marcar una disciplina en los entrenados. Por ejemplo, en el mundo empresarial, «la lección de resiliencia laboral está enormemente valorada por las empresas hoy en día» (p.8). En el siguiente epígrafe abordamos esta idea.
- La comunicación inclusiva (Vital Fundación, 2022, pp. 14-15). Es fundamental que los entrenadores de deporte adaptado sepan:
 - Valorar la comunicación no verbal.
 - Evitar frases en negativo.
 - Usar frases simples y cortas.
 - Utilizar un tono y volumen adecuados.
 - No emplear la ironía y las frases con doble sentido.

La segunda clave está relacionada con los *procedimientos*. Integra las habilidades, las estrategias y las técnicas que capacitan a un entrenador de fútbol para saber proceder, es decir, saber hacer o actuar con las personas con discapacidad intelectual que entrena. La actuación se concreta en que han de saber que (Aspapro, 2024; MSSSI, 2017; Special Olympics, 2017):

- Las personas con discapacidad intelectual necesitan apoyos en lenguaje oral, comprensivo y expresivo. Esto se traduce en formular oraciones cortas, sin incardinar excesivas proposiciones subordinadas. Así como recurrir a un lenguaje sencillo, natural y no infantilizado (hacer la **actividad «Role playing»**).
- Evitar el vocabulario técnico y utilizar ejemplos para explicar el contenido (Vital Fundación, 2022).
- No interrumpir y dejar que la persona con discapacidad intelectual termine sus frases (Vital Fundación, 2022).
- Se debe repetir las instrucciones a la hora de que las personas con discapacidad realicen una tarea. Es decir, asegurarnos –preguntándoles– que nos han entendido. Incluso se puede pedir que ellos repitan lo que le acabamos de decir y lo expliquen al resto de compañeros.
- Se comienzan las sesiones anunciando lo que se va a trabajar ese día y recordando el ejercicio, si ya se ha trabajado con antelación.
- Siempre se debe hacer una demostración práctica del nuevo aprendizaje a adquirir.

- Procurar el contacto visual con las personas entrenadas al mismo tiempo que se explica la tarea a realizar.
- Los comentarios o las comparaciones negativas con otras personas los hará sentir inútiles.
- Enseñar a los entrenados a autorreforzarse para superar la tendencia a la frustración, así como las consecuencias que tiene. Esta temática se abordará con detenimiento en los capítulos cinco, seis y siete del presente libro.
- Estimular su autocompetencia positiva, reforzando con frases como «eres capaz de», «bien hecho». Dar refuerzo positivo chocando los puños o las manos.
- Realizar ejercicios cortos y adaptar el nivel de complejidad.
- Identificar conductas o elementos que desencadenan en estrés en los entrenados para prevenir situaciones que se puedan descontrolar (ruidos, temperatura...).
- Se introduce lentamente a los entrenados en los estímulos que les puedan resultar difíciles o incómodos. Por ejemplo, el contacto con el césped o el sonido del silbato (Special Olympics, 2017).
- Establecer diferentes agrupamientos de las personas entrenadas a la hora de enseñar el concepto o la tarea.
- Desarrollar sesiones de trabajo cortas y manteniendo una rutina.

La tercera clave comentada es la *actitud*. Es la disposición interna que se adopta al valorar una situación. Este término está conectado con los valores, entendidos como creencias individuales que regulan la conducta; y con las normas, que son reglas comúnmente admitidas. Nos interesa destacar la valoración de Ocete (2021) en cuanto que ella considera fundamental el papel que desempeña la actitud en la inclusión. En función de cuál sea la actitud y el posicionamiento del entrenador, su actuación se verá condicionada y será más sensible o menos a las recomendaciones indicadas para el buen desempeño con personas con discapacidad intelectual. En consecuencia, los entrenadores de deporte adaptado con una actitud positiva deberán hacer gala de (Instituto i360, 2023; Vital Fundación, 2022):

- Paciencia y comprensión: se trata de que el entrenador recuerde que aprender una habilidad lleva su tiempo (Instituto i360, 2023) (hacer la **actividad «Todavía nada»**).

- Acercamiento hacia ellos como personas adultas. Es decir, dirigirnos a la persona de acuerdo con su edad cronológica.
- No ser autoritario.
- Crea un ambiente de confianza: se trata de que se conozcan, puesto que cuanto más conoces a la persona, más la vas a entender y respetar (hacer la actividad «**Qué veo**»).

3.1. Propuesta formativa para los entrenadores

PRACTICAMOS Y REFLEXIONAMOS

Actividad «*Role playing*». Se presentan dos situaciones, una de un entrenador hablando de forma correcta y otro con una actuación errónea. Se solicitan dos voluntarios que representen los casos.

Caso A (erróneo): «A ver, Juan, ¡bonico!, ¡cuántas veces tengo que decirte que primero ponemos la pelota en el suelo, parada, después miras al compañero al que le vas a enviar la pelota, después le das con la punta del pie, con fuerza y sales corriendo buscando tu hueco en el área contraria». Toda esta información la da el entrenador frente a la persona con discapacidad de forma autoritaria y enfadada. Utilizando un tono sarcástico cuando dice «¡bonico!».

Caso B (correcto): «Juan vamos a chutar. Mira lo que hago. No te preocupes, que lo voy a repetir y lo vamos a hacer poco a poco». El entrenador realiza la acción a balón parado y le da una patada. Se pone justo delante de la persona con discapacidad. Una vez mostrado el ejemplo, pone a Juan, por pasos a chutar. Le va indicando la instrucción y se la va repitiendo, comprobando que la ha entendido.

Los entrenadores valoran cuál es una y cuál es otra, identificando los errores. Reflexionan sobre qué dimensiones considerar y cómo debería ser la actuación para no incurrir en estos errores. El objetivo es que caigan en la cuenta de lo conscientes que hemos de estar en el uso del lenguaje verbal y no verbal.

Actividad «*Todavía nada*». Proyectamos el libro *¿Todavía nada?* 1) Pedimos a los entrenadores que se identifiquen con algún personaje de la historia y digan por qué lo han seleccionado: 2) pensando como entrenadores, analizan qué conductas deben adoptar para que no ocurra como en el cuento. Puesta en común final. El objetivo de la actividad es que averigüen su nivel de paciencia identificando lo sucedido en el libro. Voltz, C. (2008). *¿Todavía nada?* Kalandraka.

Actividad «*¿Qué veo?*». Se hacen grupos de 5 personas, 1 de ellas se pone en el centro del grupo y las 4 restantes rodean a la persona. Durante 1 minuto, cronometrado, las 4 personas describen a la que está en el centro resaltando sus cualidades. Se va rotando hasta que todas hayan sido descritas. Se finaliza la actividad con una puesta en común comentando diferentes aspectos, tales como la dificultad que ha conllevado esta actividad tanto para el que es descrito como para el que describe, los silencios que se producen, los sentimientos que experimentan cuando las personas expresan puntos positivos sobre uno.

4. Relación entre empleo y personas con discapacidad

Las tasas de empleo y de actividad de las personas con discapacidad de tipo intelectual están por debajo de la media de las tasas del total de personas con discapacidad (Arranz, 2023). Siguiendo a este mismo autor, según el INE, su tasa de empleo se sitúa en 17,2%, casi 10 puntos por debajo de la media de personas con discapacidad (26,9%). Son muchas las barreras que quedan por mejorar para lograr niveles aceptables de empleo. Desde la Fundación Adecco están comprometidos con el empleo de las personas con discapacidad intelectual y su objetivo es revertir las cifras (Arranz, 2023). Contribuyen organizando campañas informativas dirigidas a los empresarios. Se explica que la inclusión laboral de las personas con discapacidad produce consecuencias positivas tanto en el contratador como en el contratado. Es decir, las personas con discapacidad defienden que (Pineda, 2019; Vital Fundación, 2022, p. 16):

- Son muy responsables.
- Son puntuales.
- Son constantes y aceptan muy bien las rutinas laborales.
- Tienen motivación para trabajar.
- Ponen mucho interés por aprender.
- Tienen una gran capacidad para superar grandes retos.
- El trabajo les hace independientes, les empodera y aumenta su autoestima.

Para las empresas, contar con este personal supone que (Vital Fundación, 2022, p. 17):

- La empresa sea más justa y amable.
- Aumente la cooperación, tolerancia y la empatía.
- Mejore el ambiente de trabajo.
- Permita trabajar con personas que hacen bien su trabajo.
- Las empresas puedan recibir ayudas.
- La diversidad ayude a tener ideas más imaginativas.
- Fomente la igualdad de oportunidades y derechos.
- Mejore la imagen de la empresa
- Se cumpla con la responsabilidad social corporativa.

Aclarados algunos datos del mundo laboral, partimos de la premisa de que el deporte ejerce una influencia positiva sobre diferentes áreas de desarrollo que redundan en el perfil competencial de las personas con discapacidad intelectual (Ale de la Rosa *et al.*, 2020), siempre que la práctica física esté bien orientada por el entrenador. Arráez (2011) especulaba de forma tibia y general sobre los beneficios laborales que aportaría a las personas con discapacidad la práctica del deporte. Comentaba que era este un apartado al que no se le solía prestar mucha atención. Pensaba que «la mejora de la disposición para el trabajo, la productividad, la satisfacción laboral, la disminución del absentismo, son aspectos que podrían verse muy favorecidos» (p. 5).

El perfil competencial laboral de las personas con discapacidad intelectual al que nos referimos pone el acento en cuatro áreas de desarrollo (Jariot *et al.*, 2020, p.479):

1. *Cognitivas y de aprendizaje*: atención selectiva; atención sostenida; detección de errores; potencial de aprendizaje.
2. *Funcionales*: capacidad para sistematizar las tareas; planificación y organización; resistencia delante de las tareas repetitivas; resolución de problemas; capacidad para solicitar ayuda cuando lo necesite; habilidades manipulativas.
3. *Sociales y actitudinales*: relación con los profesionales; relación con los compañeros; capacidad de trabajo en equipo; respetar y cuidar los materiales / herramientas; nivel de responsabilidad; nivel de iniciativa; aceptación de las críticas; nivel de autonomía; aceptación de la autoridad; nivel de flexibilidad y de adaptación a los cambios; capacidad de motivación.
4. *Comunicativas*: comprensión de instrucciones verbales; comprensión de las instrucciones escritas; expresión oral; expresión escrita.

Siguiendo en esta misma línea, desde un punto de vista laboral y práctico, traemos a colación las competencias básicas que los perfiles profesionales desarrollados por los trabajadores con discapacidad intelectual han declarado que son necesarias, tanto para que las personas sean formadas en ellas como para las necesarias para desempeñar con éxito el puesto de trabajo en la empresa. Tales competencias son (Araque y Escobar, 2024):

- a) *Cognitivas*: atención selectiva, atención sostenida, detección de errores, comprensión de instrucciones verbales, el potencial de aprendizaje, capacidad numérica y espacial y nivel lectoescritor;
- b) *Funcionales*: motricidad gruesa, fuerza, ritmo y flexibilidad, audición, resistencia a las tareas repetitivas y calidad y limpieza;
- c) *Sociales y actitudinales*: fórmulas de cortesía, actitud ante el error, seguridad y autonomía, aceptación de la autoridad o aceptación de críticas.

Por otro lado, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI, 2017) se hace eco de la empleabilidad en personas con *discapacidad intelectual*, concibiéndola como:

[...] la capacidad que tiene una persona para desarrollar competencias y conocimientos que le permita encontrar empleo en el mercado laboral y desempeñar un puesto de trabajo a partir de las demandas o requisitos que tiene ese puesto. (p. 2)

Las empresas buscan a personas con competencias que no se enseñan en muchos entornos educativos y «que pueden aprender de otra forma» (MSSSI, 2017, p.6). El entrenamiento deportivo es uno de esos contextos de aprendizaje, y, en concreto, La Liga Genuine.

En resumen, los factores clave para la empleabilidad (Grané, 2021) son las cualidades y habilidades personales que se posean, las circunstancias personales y familiares, así como la motivación e iniciativa personal. Desde la perspectiva de las personas con discapacidad, la calidad de la vida laboral está determinada por los aspectos sociales (bienestar interpersonal), por el bienestar personal y por las condiciones objetivas de trabajo (Flores *et al.*, 2014).

Concluyendo, las competencias sociales y actitudinales son predictores del éxito del trabajador en el puesto de trabajo (Araque y Escobar, 2024). Estos mismos autores confirman que la experiencia pone de manifiesto que no es suficiente con que el trabajador posea unas buenas habilidades cognitivas y funcionales, sino que es necesario un repertorio de habilidades sociales, así como una actitud positiva ante el trabajo. Un entrenador

informado y formado entrena estas competencias de *forma natural en su quehacer diario*, favoreciendo, así, la empleabilidad de las personas con discapacidad.

Los entrenadores son modelos, referentes o espejos en los que se reflejan las personas entrenadas. Son figuras que ejercen un gran liderazgo en las vidas de las personas que entrenan, que no se limita al contexto deportivo, sino que traspasa la frontera de lo personal e incluso formativo. Por estos motivos, se considera que el entrenador puede contribuir a la empleabilidad de las personas con discapacidad, estimulando actitudes requeridas en el ámbito laboral. Conocida la información, resulta, por tanto, necesario que los entrenadores:

- *Sean conscientes* del influjo que ejercen y del impacto de la labor de mentorización que desarrollan (hacer la **actividad «Escrito»**).
- Adopten *marcos de comprensión* hacia las diferencias y hacia la igualdad de oportunidades para desenvolverse en el ámbito social con autonomía e independencia (Liesa y Vived, 2010), sabiendo que ellos, como entrenadores, contribuyen a que ello ocurra.
- Recuerden su responsabilidad social y el impacto que como profesionales ejercen en la vida independiente de las personas con discapacidad (Julio *et al.*, 2020).

4.1. Propuesta formativa para los entrenadores

PRACTICAMOS Y REFLEXIONAMOS

Actividad «Escrito». Pedimos a los entrenadores en formación que contesten varias preguntas por escrito de forma individual:

- 1) Recuerda una situación en la que te ha pedido opinión sobre algo no relacionado con el fútbol alguno de tus entrenados.
- 2) Piensa en una conversación que has tenido no relacionada con el fútbol con alguno de tus entrenados porque has considerado que debías hacerlo sin que el entrenador te lo pidiera.
- 3) Di si alguna vez la familia te ha solicitado ayuda o que intercedas en algún asunto relacionado con tu entrenado.

Se finaliza la actividad con una puesta en común.

El objetivo de la actividad es que los entrenadores de fútbol adaptado tomen conciencia de las fronteras de su relación con los entrenados.

5. Referencias bibliográficas

- Ale, Y., Guillen, L., Herrera, A., Rodríguez, A., Gutiérrez, M. y Esteves, Z. I. (2021). Desarrollo de competencias profesionales en personas con discapacidad para la praxis del Entrenamiento Deportivo: una visión desde el caso Andrés. *Retos*, 39, 576-584. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78859>
- Araque, J. M. y Escobar, B. (2024). *Tipos de trabajos para las personas con discapacidad intelectual*. <https://www.down21.org/empleo/97-personas-con-discapacidad-intelectual-y-el-empleo/453-tipos-de-trabajos-a-los-que-pueden-acceder-las-personas-con-discapacidad-intelectual.html>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Maldonado, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. 10.7821/naer.2019.1.321
- Arráez, J. M. (2011). *El deporte adaptado: historia, práctica y beneficios*. IAD. Junta de Andalucía. <https://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20110519094205Iniciacion%20al%20deporte%20adaptado.pdf>
- Arranz, E. (12 junio de 2023). *Qué es la discapacidad intelectual*. <https://fundacionadecco.org/blog/que-es-la-discapacidad-intelectual>
- Aspapro (2024). *Guía para el buen trato a las personas con discapacidad intelectual*. <https://aspapro.org/wp-content/uploads/2019/09/Guía-buen-trato.pdf>
- Belmonte, M. L. y García-Sanz, M. P. (2022). Crisálidas entre mariposas. Evaluando concepciones sobre discapacidad intelectual. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S1), 123-133. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2653>
- Centro Español de Accesibilidad Cognitiva (1 de abril de 2024). *¿Cómo medir si algo es fácil de entender?* <https://www.ceacog.es/2024/04/01/como-medir-si-algo-es-facil-de-entender>
- Felgueras-Custodio, N., Moreno-Rodríguez, R. y López-Bastías, J. L. (2020). Investigación en formación universitaria y habilidades socioemocionales dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(1), 48-58. 10.17979/reipe.2020.7.1.5791
- Flores, N., Jenaro, C., Tomsa, R., López, J. y Beltrán, M. (2014). Actitudes, barreras y oportunidades para el empleo de personas con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educa-*

- tional Psychology*, 4(1), 613-619. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.837>
- Galligó, M. y Galligó, T. (2003). *El aprendizaje y sus trastornos*. Grupo Editorial CEAC.
- Galván, J. L. y García, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 17(2), 1-25. 10.15517/aie.v17i2.28673
- Gamonales, J. M., Hernández-Beltrán, V., Ocete, C., Franco, E. y Mendoza, N. (2023). Evolución de los manuscritos relacionados con el deporte para personas con discapacidad intelectual. Revisión bibliométrica. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(1), 104-118.
- García-Sanz, M. P., Belmonte, M. L. y Galián, B. (2022). Barreras invisibles: validación de un instrumento para valorar la actitud hacia las personas con discapacidad intelectual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(1), 151-176. 10.25115/ejrep.v20i56.4761
- Gómez, J. M. (2013). *Creencias y percepciones acerca de las posibilidades laborales de las personas con discapacidad intelectual*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/11181/4028>
- Gómez, M. O. (2020). El impacto docente en la implementación del Efecto Pigmalión en alumnos con necesidades específicas. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 189-209. h10.56865/dgenam.pd.2020.2.4.68
- Grané, N. (2021). *El papel de la CRUE en las prácticas externas*. En: XVI Symposium Internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas «Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación». Poio, del 7 al 9 de julio. Instituto i360 (6 agosto de 2023). *Discapacidad intelectual en adultos: Un recorrido informativo*. <https://prodis360.org/discapacidad-intelectual-en-adultos-un-recorrido-informativo/>
- Jariot, M., Laborda, C. y González, H. (2020). El perfil competencial laboral de personas con discapacidad intelectual en centros ocupacionales. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 475-493.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Mito y significado*. Alianza.
- Liesa, M. y Vived, E. (2010). Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de casos. *Educación y Diversidad*, 4(1), 101-124.
- López-Díaz, J. M., Garrote-Camarena, I. y Díaz-Vega, M. (2021). La participación del entrenador en el fútbol formativo. *Logía, educación física y deporte*, 2(1), 21-32.

- Marulanda, E. y García-Cepero, M. C. (2019). Educación inclusiva en la universidad. Más allá de la supervivencia del más fuerte. En: E. Marulanda (ed.). *Pedagogía, formación e innovación. Reflexiones de maestros para maestros* (pp. 81-102). Pontificia Universidad Javeriana.
- Marulanda, E. y Sánchez, A. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349. DOI: 10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019
- Julio, C., Mohamed, M. y Quinteros, R. (2020). Facilitadores y barreras para la autodeterminación. Las voces de un grupo de adultos con discapacidad intelectual. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-6.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2017). *Guía de orientación laboral para familias con hijos e hijas con discapacidad intelectual*. Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad.
- Mirete, A. B., Belmonte, M. L., Mirete, L. y García-Sanz, M. P. (2020). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 615-623. DOI: 10.1080/20473869.2020.1851122
- Morrison, J. (2015). *DSM-5® Guía para el diagnóstico clínico*. El Manual Moderno.
- Naciones Unidas (2023). *Objetivo 8. Trabajo decente y crecimiento económico*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/economic-growth>
- Nieto, C. y Moraña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29-49. 10.14201/scero20215242949
- Ocete, C. (2021). El deporte como facilitador de la inclusión de personas con discapacidad: deporte inclusivo. En: C. Ocete (coord.). *Deporte inclusivo. Aplicaciones prácticas* (pp. 17-38). Instituto Andaluz del Deporte. Consejería de Educación y Deporte. <https://observatoriodelaaccessibilidad.es/wp-content/uploads/2021/06/Deporte-inclusivo.-Aplicaciones-practicas.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF*. Organización Mundial de la Salud.
- Pallisera, M. (2020). El apoyo personalizado a personas con discapacidad intelectual: funciones y formación de los profesionales socio-

- educativos para la inclusión social. *Pedagogía social*, 35, 125-138. 10.7179/PSRI_2020.35.10
- Pineda, P. (2019). *Muy válidos para el empleo*. Fundación Adecco. <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2019/03/Muy-validos-para-el-empleo-guia-lectura-facil.pdf>
- RAE (2024). *Estereotipo*. <https://dle.rae.es/estereotipo>
- Real Decreto 888/2022, de 18 de octubre, por el que se establece el procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 252 (20 de octubre de 2022) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/10/18/888>
- Ruiz, E. (2012). Actitudes, estereotipos y prejuicios. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 114, 110-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4076173>
- Ruiz, E. (2013). Cómo mejorar la atención de los niños con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 30, 63-75. <http://hdl.handle.net/11181/3887>
- Schalock, R., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12.ª ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- SpecialOlympics (2017). *Guía de entrenamiento centrado en el atleta de Olimpiadas Especiales*. <https://media.specialolympics.org/resources/sports-essentials/general/Athlete-Centered-Coaching-Guide-2017-Spanish.pdf>
- Taipe, N. G. (2004). Los mitos. Consensos, aproximaciones y distanciamientos teóricos. *Gazeta de Antropología*, 20, 1-27. 10.30827/Digibug.7267
- Viquez, F., Quirós, S., Rodríguez-Méndez, D. y Solano, L. (2020). The Inclusion of People with Disabilities in a Multi-Sport School: Effect of Attitudes on Children, Youth, Parents, and Instructors Towards Disability. *MHSalud: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 17(2), 1-16. 10.15359/mhs.17-2.3
- Vital Fundación (2022). *Guía de buenas prácticas para acompañar a personas con discapacidad intelectual en entornos laborales inclusivos*. Egibide y Har-Eman. <https://www.egibide.org/presentada-la-guia-de-buenas-practicas-para-acompanar-a-personas-con-discapacidad-intelectual-en-entornos-laborales-inclusivos>

Competencias socioemocionales del entrenador de fútbol adaptado: marco teórico

MARÍA ISABEL JIMÉNEZ MORALES
DOLORES VILLENA MARTÍNEZ
YOLANDA ARAGÓN CARRETERO

Las personas más felices no son las más inteligentes.

Pablo Fernández-Berrocal

1. Introducción

En el ámbito del deporte adaptado, y más en el fútbol para personas con discapacidad intelectual, la figura del entrenador adquiere una relevancia que trasciende la mera preparación técnica y táctica de los jugadores. La formación socioemocional del entrenador se convierte en un pilar esencial para el desarrollo integral de los atletas, dado que influye directamente en su bienestar emocional, social y psicológico. El entrenador, más allá de ser un guía deportivo, actúa como un modelo a seguir y un apoyo fundamental en la vida de los deportistas con discapacidad intelectual.

La formación socioemocional permite al entrenador desarrollar habilidades cruciales como la empatía, la comunicación efectiva, la gestión de conflictos y la capacidad para motivar y fomentar un ambiente inclusivo y positivo. Estas competencias no solo mejoran la calidad de las interacciones entre el entrenador y los jugadores, sino que también potencian el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los deportistas, promo-

viendo su autoestima, autonomía y capacidad para trabajar en equipo. Un entrenador con una sólida formación socioemocional puede marcar una diferencia significativa en la vida y en la experiencia deportiva de las personas con discapacidad intelectual. Así pues, la formación socioemocional del entrenador no es solo una necesidad, sino una responsabilidad ética y profesional, que garantiza que el deporte adaptado sea una herramienta efectiva para la inclusión social, el desarrollo personal y el bienestar integral de las personas con discapacidad intelectual.

Con esta finalidad, se proponen los contenidos de este módulo centrado en el desarrollo de las habilidades socioemocionales del entrenador, propuestas en el modelo mixto de inteligencia social y emocional (ESI) de Bar-On (2006), a través de una metodología de aprendizaje experiencial basado en el modelo desarrollado por Kolb. Este enfoque integrará la teoría del aprendizaje experiencial, que enfatiza la importancia del ciclo de experiencia, reflexión, conceptualización y experimentación activa, permitiendo a los entrenadores vivenciar y reflexionar sobre situaciones reales que mejoren sus competencias socioemocionales. A través del modelo ESI, que propone las competencias emocionales y sociales críticas, como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades interpersonales y la toma de decisiones responsables, los entrenadores estarán mejor equipados para apoyar y guiar a los deportistas con discapacidad intelectual de manera efectiva y significativa.

2. Competencias del modelo de inteligencia social y emocional (ESI) de Bar-On en el contexto deportivo

La inteligencia emocional (IE) es un constructo controvertido y difícil de conceptualizar, debido a la variedad de elementos psicológicos que la constituyen. Pero, en las últimas décadas, han surgido numerosas líneas de investigación, que muestran su papel modulador en la promoción del bienestar psicológico (Sánchez-Gómez *et al.*, 2020), la salud física y mental, así como en el establecimiento de relaciones sociales significativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Puertas *et al.*, 2020).

Inicialmente, Salovey y Mayer definieron la *inteligencia emocional*:

[...] un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. (Salovey y Mayer, 1990, p. 189)

Posteriormente, y desde otros enfoques, se considera la IE como el conjunto de habilidades que permiten a la persona identificar, comprender y regular tanto sus propias emociones como las de los demás, expresar sus necesidades de forma asertiva, así como resolver dificultades haciendo uso de las habilidades intrapersonales e interpersonales permitiéndole, de este modo, relacionarse con los demás constructivamente (Goleman, 2012).

Desarrollar competencias emocionales es fundamental para la vida y es especialmente útil en el ámbito académico y en el deportivo, ya que, según la evidencia científica, una adecuada regulación emocional, actúa facilitando los procesos cognitivos implicados en la concentración, la automotivación y la memorización, además de una mejor recuperación de estados de ánimo negativos y una mayor satisfacción con el trabajo realizado (González-Valero *et al.*, 2019), aspectos que resultan cruciales en la determinación del rendimiento en ambos contextos.

Como ocurre con la figura del profesor en el ámbito académico, el entrenador es un pilar fundamental para el éxito del deportista y/o equipo, no solo por el liderazgo que ejerce (planificación y gestión de los entrenamientos/competición), o la creación de ambientes de trabajo (relaciones interpersonales y climas motivacionales), sino sobre todo por la gestión psicológica (manejo del estrés, comunicación, enseñanza-aprendizaje, etc.) y la influencia personal sobre los deportistas (guía, orientador, etc.) (García-Naveira, 2017; Ruiz-Barquín, 2014).

Por ello, estudios recientes señalan la necesidad de formar en competencias socioemocionales en el contexto deportivo, en especial en regulación emocional (Merino-Prados, 2023), ya que influye intrínsecamente en el ejercicio deportivo, no solo en la toma de decisiones, sino también, en la respiración, en el control

postural, en la eliminación del ruido cerebral, identificar los estados emocionales y el control cognitivo (Álava, 2019) entre otros aspectos relevantes, que resultan cruciales para obtener un mayor rendimiento deportivo y niveles más altos de bienestar (Estrada-Fernández *et al.*, 2022).

Según estudios recientes (Gómez-García *et al.*, 2022), existen relaciones significativas entre la IE y variables como el control del estrés, la evaluación del rendimiento, la autoconfianza, la ansiedad y la motivación, resultados obtenidos en una muestra de jugadoras de fútbol (con una media de edad de 24,33 años) de 13 equipos de primera división de la Liga Iberdrola. Por ello, y para fundamentar teóricamente los contenidos de esta formación en competencias socioemocionales dirigida a entrenadores, vamos a centrarnos en uno de los modelos que más apoyo empírico ha recibido en los últimos años, que es el modelo de inteligencia social y emocional (ESI) de Bar-On (2006). Desde esta perspectiva, se concibe la ESI como una intersección de competencias sociales y emocionales, de destrezas y de facilitadores que interactúan entre sí y que determinan la efectividad con la que nos comprendemos y expresamos, comprendemos a los otros y nos relacionamos con ellos y afrontamos las demandas de la vida diaria (Bar-On, 2006). Según plantea Bar-On, el constructo ESI está formado por una compleja interacción de rasgos emocionales y de personalidad que conforman al individuo. Su modelo se considera «mixto», puesto que combina dimensiones de tipo cognitivo, social, emocional y de personalidad. En su desarrollo, influyó decisivamente el trabajo de Darwin sobre la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación efectiva al ambiente (1872/1965). Por ello, definió en términos darwinianos el resultado de la conducta emocional y socialmente inteligente. Según Bar-On, las personas emocionalmente inteligentes son generalmente optimistas, flexibles, realistas y resuelven los problemas eficazmente, afrontando el estrés sin perder el control.

Desde los modelos mixtos de IE, se estudian las habilidades emocionales específicas, pero, además, se incluyen otros rasgos que no presentan un foco primario en la emoción o el razonamiento emocional, como son: motivos (como la necesidad de logro o rendimiento), estilos sociales (como la asertividad y la sociabilidad), cualidades relacionadas con el *self* (como la auto-

estima), cualidades relacionadas con el control de la conducta (tales como la flexibilidad y el control de impulsos), cualidades emocionales (como la felicidad o las emociones positivas) y cualidades relacionadas con la inteligencia emocional (como la autoconciencia emocional y la empatía) (Mayer *et al.*, 2008). Este modelo ha demostrado ser predictivo de diversos aspectos del comportamiento humano, como la salud física, la salud mental, el bienestar subjetivo y el éxito escolar y laboral (Bar-On, 2006).

El objetivo de este módulo es mejorar las habilidades socioemocionales de los entrenadores para que adquieran herramientas que, enmarcadas en la práctica deportiva, puedan servir de modelo adecuado a los entrenados de manera que puedan transferirse o aplicarse en situaciones específicas de la vida cotidiana que tienen lugar en el entorno laboral. Específicamente, la inteligencia social-emocional comprende 5 factores de alto nivel, que son los siguientes, que a su vez contienen otros subfactores (Bar-On, 2006):

1. *Dominio intrapersonal*: este factor hace referencia a la habilidad del sujeto para conocer y comprender sus propios sentimientos y expresarlos de forma constructiva. Tener habilidades intrapersonales implica ser consciente de uno mismo, comprender sus potencialidades y debilidades y ser capaz de expresar los sentimientos y pensamientos propios de un modo constructivo, y de ser independiente para tomar decisiones y dirigir la propia vida.
2. *Dominio interpersonal*: las relaciones interpersonales se basan en la *empatía*, entendida como la capacidad de ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás. La habilidad para conocer y comprender los sentimientos de los demás nos permite establecer y mantener relaciones constructivas y satisfactorias con otras personas basadas en la cooperación.
3. *Adaptabilidad*: constituye la habilidad para adaptarse y resolver problemas tanto de naturaleza personal como interpersonal y de cambiar nuestros sentimientos dependiendo de la situación. Asimismo, ser emocional y socialmente inteligente significa manejar efectivamente los cambios personales, sociales y ambientales, afrontando con realismo y flexibilidad

la situación inmediata a la que nos enfrentamos, solucionando problemas y tomando decisiones.

4. *Manejo del estrés*: se refiere a la habilidad para afrontar las situaciones estresantes y controlar las emociones, sin perder el control. Las personas con IE presentan una alta resistencia psicológica y disponen de recursos para controlar la impulsividad y tolerar la frustración.
5. *Estado de ánimo general o humor general*: hace referencia a la habilidad para cultivar un estado de ánimo positivo, mantener una actitud optimista. Para hacer esto, se necesita saber generar emociones positivas y cultivar fortalezas adecuadas como son, por ejemplo, la esperanza, el sentido del humor o la gratitud. Las personas con IE son, en general, personas optimistas y mantienen un estado de ánimo positivo.

Para el diseño de esta formación, nos hemos centrado en aquellas habilidades más necesarias y demandadas en el contexto deportivo. La equivalencia entre sesiones y competencias del modelo, se puede consultar en el cuadro 1, que aparece a continuación:

Cuadro 1. Equivalencia entre competencias socioemocionales y sesiones formativas	
Dominio Intrapersonal	Sesión 1. De reactivo a proactivo Sesión 2. Percepción de la realidad Sesión 3. Potenciado mi asertividad
Dominio Interpersonal	Sesión 4. El poder de la empatía
Adaptabilidad	Sesión 5. La «magia» de ser flexible Sesión 6. El transformador de problemas
Manejo del estrés	Sesión 7. El poder de la frustración Sesión 8. Hay un amigo en ti
Humor general	Sesión 9. El poder de las emociones positivas: optimismo y gratitud

Por ello, en los capítulos siguientes se plantean dichas sesiones orientadas hacia la formación en competencias socioemocionales de los entrenadores de fútbol adaptado, según el modelo ESI de Bar-On. Concretamente, en el capítulo 6 se abordarán las competencias intrapersonales e interpersonales del entrena-

dor de fútbol adaptado (sesiones 1-4), mientras que en el capítulo 7 se trabajarán las competencias de adaptabilidad, control del estrés y humor general (sesiones 5-9).

3. Teoría de aprendizaje experiencial de David Kolb (1984)

El modelo conocido como el *ciclo de aprendizaje*, desarrollado por Kolb (1984, 2014), es una teoría de aprendizaje experiencial en la que se propone que el aprendizaje es un proceso cíclico que consta de cuatro etapas principales. Según Kolb, los individuos tienen diferentes estilos de aprendizaje que dependen de la manera en que prefieren involucrarse en cada una de estas etapas. Las cuatro etapas del ciclo de aprendizaje que plantea Kolb en su modelo son:

1. *Experiencia concreta* (EC): los individuos se involucran en una nueva experiencia o reinterpretan una experiencia existente. Es una fase de participación activa en la que se adquiere conocimiento a través de la acción directa.
2. *Observación reflexiva* (OR): aquí los individuos reflexionan sobre la experiencia. Analizan lo que ocurrió, observan las diferencias entre lo que esperaban y lo que realmente sucedió, y consideran las posibles causas y efectos de los eventos.
3. *Conceptualización abstracta* (CA): durante esta etapa, los individuos conceptualizan la experiencia. Formulan teorías o modelos que explican lo que han observado y experimentado. Es un proceso de abstracción y generalización a partir de la experiencia concreta y las reflexiones.
4. *Experimentación activa* (EA): en esta fase, los individuos prueban sus teorías y modelos en nuevas situaciones. Aplican lo que han aprendido para ver si sus conceptos funcionan en la práctica, ajustando y mejorando sus conocimientos a través de la acción.

El modelo o ciclo de aprendizaje de Kolb se utiliza ampliamente en educación, capacitación y desarrollo profesional (Wilson y Beard, 2013), ya que ayuda a los educadores y formadores

a diseñar programas de aprendizaje que tengan en cuenta las diferentes preferencias y estilos de aprendizaje de los individuos. Por ello, este proyecto diseña, en cada sesión, actividades considerando cada etapa del ciclo de aprendizaje. De esta forma, se pretende crear un entorno de aprendizaje más efectivo y adaptado a las necesidades de todos los entrenadores y por ende a sus entrenados. Este modelo no solo enfatiza la importancia de la experiencia en el proceso de aprendizaje, sino que también destaca la necesidad de reflexionar sobre esas experiencias, conceptualizar lo aprendido y aplicar el conocimiento de manera práctica y continua. Entre sus principales beneficios se destacan (Alaminos *et al.*, 2013, Canizales *et al.*, 2020):

- *Mejora continua*: promueve un enfoque sistemático y continuo para mejorar las habilidades y el desempeño deportivo.
- *Desarrollo integral del atleta*: fomenta el desarrollo tanto físico como mental de los atletas, ayudándoles a entender el «por qué» detrás de las técnicas y estrategias.
- *Adaptabilidad*: permite a los atletas y entrenadores adaptarse y ajustar sus métodos basándose en la retroalimentación constante y la reflexión.
- *Compromiso y motivación*: involucra activamente a los atletas en su proceso de aprendizaje, lo que puede aumentar su compromiso y motivación para mejorar.

Por consiguiente, implementar el modelo de Kolb en el entrenamiento deportivo no solo mejora las habilidades técnicas y tácticas de los atletas, sino que también fomenta una comprensión más profunda y holística del deporte. Así, las diferentes sesiones formativas del módulo de competencias socioemocionales se han estructurado a través de actividades en función de las cuatro fases del aprendizaje que plantea el modelo de Kolb. Por tanto, cada sesión del módulo, cuenta con una primera actividad correspondiente a la fase de *experiencia concreta* (EC), seguida de otra actividad que pretende la *observación reflexiva* (OR), a continuación, la *conceptualización abstracta* (CA) y, por último, una actividad dirigida a la *experimentación activa* (EA), con el objeto de que los participantes puedan involucrarse en mayor o menor medida en cada una de las fases.

4. Evaluación del módulo de competencias socioemocionales

La evaluación desempeña un papel crucial en cualquier programa de intervención, ya que nos permite determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos establecidos inicialmente, asegurando que el programa cumpla con sus metas y, en este caso, que los entrenadores estén plenamente capacitados para brindar el apoyo necesario a los deportistas.

Uno de los propósitos fundamentales de la evaluación de este módulo es valorar el aprovechamiento individual de los participantes y proporcionar retroalimentación constante sobre el aprendizaje a quienes lo reciben (tabla 2). Esto permite al formador la corrección, el refuerzo y la práctica de los aspectos que necesitan mejora, asegurando que los entrenadores desarrollen las competencias socioemocionales necesarias para trabajar eficazmente con los atletas con discapacidad intelectual.

Además, se evalúa si la formación del entrenador tiene un efecto directo en los entrenados, para lo cual se propone un registro de observación de conductas de los atletas con discapacidad intelectual, relacionadas con los contenidos desarrollados en el programa (tabla 3). Así, al analizar cómo las habilidades y conocimientos adquiridos por los entrenadores influyen en el desarrollo individual y grupal de los atletas, se obtiene una visión integral del impacto del programa. Este aspecto de la evaluación es crucial para garantizar que la formación no solo beneficia a los entrenadores, sino que también se traduce en mejoras concretas en el desempeño de los deportistas, lográndose una transferencia del aprendizaje.

Para la evaluación del módulo, y con el objetivo de valorar la percepción de los destinatarios del programa, acerca de la estructura y contenidos del módulo de competencias socioemocionales, la capacitación del formador, los recursos empleados y, en general, la organización de este podrían plantearse las cuestiones que aparecen en el cuadro 2:

Cuadro 2. Ítems evaluación general del módulo de competencias socioemocionales

1. ¿Cómo calificaría la relevancia del contenido del curso para su trabajo o intereses personales?	<ul style="list-style-type: none">• Muy relevante• Relevante• Poco relevante• Nada relevante
2. ¿El contenido del curso cumplió con sus expectativas?	<ul style="list-style-type: none">• Totalmente• En gran parte• En parte• En nada
3. La duración del curso me ha parecido:	<ul style="list-style-type: none">• Demasiado largo• Adecuado• Demasiado corto
4. ¿En qué medida cree que puede aplicar estos contenidos en sus entrenamientos?	<ul style="list-style-type: none">• Totalmente• En gran parte• En parte• En nada
5. ¿En qué medida cree que esta formación puede mejorar sus entrenamientos?	<ul style="list-style-type: none">• Totalmente• En gran parte• En parte• En nada
6. Indique qué temática/s es la que considera más útil para su trabajo:	Considero especialmente útil...
7. Indique sobre qué temática sería necesario profundizar:	Desde mi punto de vista, se podría profundizar...
8. Si cree que es necesario añadir alguna temática, indíquela:	Como temática complementaria, pondría...
9. ¿Cómo calificaría la claridad de las explicaciones?	<ul style="list-style-type: none">• Muy clara• Clara• Poco clara• Nada clara
10. ¿El formador respondió adecuadamente a sus preguntas?	<ul style="list-style-type: none">• Siempre• La mayoría de las veces• Algunas veces• Nunca
11. ¿El formador mostró un buen dominio del tema?	<ul style="list-style-type: none">• Totalmente• En gran parte• En parte• En nada

12. ¿Cómo calificaría la calidad de los materiales y recursos proporcionados?	<ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Buena • Regular • Mala
13. ¿Los recursos y materiales fueron útiles para su aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> • Muy útiles • Útiles • Poco útiles • Nada útiles
14. ¿Cómo calificaría la organización general del módulo?	<ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Buena • Regular • Mala
15. ¿Recomendaría este curso a otros entrenadores?	<ul style="list-style-type: none"> • Definitivamente • Probablemente • No estoy seguro • No
16. ¿Qué fue lo que más le gustó del curso?	Lo que más me gustó fue...
17. ¿Qué aspectos del curso cree que podrían mejorarse?	Creo que podría mejorar...
18. Otros comentarios o sugerencias:	

Con esta evaluación se pretende obtener retroalimentación que permita valorar si la metodología de enseñanza y la organización y selección de los contenidos de aprendizaje son adecuados y relevantes para las necesidades del grupo de entrenadores destinatarios del programa, así como plantear futuras propuestas de mejora.

Por último, y con objeto de completar esta evaluación, y valorar la transferencia de las competencias entrenadas, se propone un registro de observación de conductas de los deportistas con discapacidad intelectual, relacionadas con los contenidos desarrollados en el programa (cuadro3).

Cuadro 3. Ítems para el registro de observación de las conductas de los deportistas

Nombre: _____

Fecha: _____

Indicadores	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------------	-------	---------	--------------	---------

Sesión 1. De reactivo a proactivo

Participa de forma activa en las experiencias de atención plena siguiendo las instrucciones.

Describe sensaciones en el cuerpo, emociones y pensamientos que ha experimentado en la actividad.

Distingue cuando se le pregunta si ha reaccionado con el piloto automático o ha respondido haciendo el STOP.

Reconoce con ayuda, cuando muestra una emoción, qué necesidad tiene (seguridad, satisfacción, conexión).

Durante los entrenamientos, si se le solicita, hace una parada atenta (STOP).

Sesión 2. Percepción de la realidad

Hace comentarios que muestren que reconoce su diálogo interior.

Nota y nombra sus pensamientos y emociones.

Si se le pide que haga una pausa atenta puede expresar qué siente y reconocer o aceptar que no ha sido lo que ha pasado, sino su interpretación de los hechos.

Puede admitir que sus pensamientos no son la realidad, sino una interpretación de esta.

Decide cómo actuar sin dejarse llevar por la situación, lo que piensa o siente.

Sesión 3. El poder de la empatía

Mantiene contacto visual durante la conversación.

Identifica correctamente emociones básicas en los demás (feliz, triste, enojado) usando palabras simples.

Hace preguntas simples para entender mejor cómo se siente la otra persona (ej.: «¿Estás bien?»).

Usa expresiones faciales que coinciden con las emociones de los demás (sonreír cuando alguien está feliz, fruncir el ceño cuando alguien está enojado).

Habla de manera calmada y no usa palabras agresivas.

Ofrece consuelo o apoyo a través de gestos simples como un abrazo, dar la mano o estar cerca de alguien que está triste.

Sesión 4. Potenciando mi asertividad

Usa palabras simples para decir cómo se siente (ej.: «Estoy feliz», «Estoy enfadado»).

Pide lo que necesita o quiere de manera directa y clara (ej.: «Necesito ayuda»).

Pide ayuda a otros de manera respetuosa (ej.: «¿Puedes ayudarme?»).

Dice «no» de manera respetuosa cuando no puede o no quiere hacer algo (ej.: «No puedo ahora, después»).

Mantiene una postura corporal recta y abierta (no encorvarse, no cruzar los brazos).

Sesión 5. La «magia» de ser flexible

Se adapta a los cambios o novedades que le van surgiendo.

Tolera los imprevistos y/o cambios de planes que pueden surgir durante los entrenamientos.

Efectúa correctamente la transición de una actividad a otra y sabe comportarse adecuadamente en cada situación.

Tolera los errores durante las sesiones de entrenamiento.

Llega fácilmente a acuerdos comunes.

Sesión 6. El transformador de problemas

Identifica el problema y sus causas.

Escucha y empatiza con las opiniones de otros implicados.

Comprende las emociones que siente ante el problema.

Toma decisiones de manera autónoma.

Colabora con los demás para encontrar la solución.

Mantiene la calma y es paciente durante el proceso de resolución.

Sesión 7. El poder de la frustración

Ante una situación frustrante:
Acepta que hay elementos fuera de su control.

Mantiene una actitud positiva.

Establece metas realistas.

Reacciona manteniendo la calma y confianza en sí mismo.

Se deja llevar por emociones negativas o impulsivas.

Busca el apoyo de sus amigos.

Sesión 8. Hay un amigo en ti

Muestra autocontrol.

Muestra autoconfianza y autoeficacia.

Sus expresiones o verbalizaciones acerca de sí mismo muestran un trato respetuoso y compasivo consigo mismo.

Identifica las situaciones en las que aplicar la técnica de autoinstrucciones.

Utiliza la técnica de autoinstrucciones y usa frases propias, creadas por él mismo.

Sesión 9. El poder de las emociones positivas: optimismo y gratitud

Tiene una actitud optimista.

Manifiesta emociones positivas.

Verbaliza expectativas positivas y contribuye a crear un buen clima en los entrenamientos.

Expresa el agradecimiento a sus compañeros.

Se muestra cooperativo con sus compañeros.

En conclusión, esta doble evaluación asegura que el módulo sea efectivo y que los entrenadores estén plenamente capacitados para apoyar y desarrollar el potencial de los atletas con discapacidad intelectual. Este proceso continuo pretende que el programa cumpla con su propósito de formar entrenadores competentes y comprometidos, contribuyendo, así al éxito y bienestar tanto propio como de los deportistas.

5. Referencias bibliográficas

- Álava, S. (2019). El cerebro en el deporte: cómo mejorar el rendimiento a través del entrenamiento en regulación emocional. *Revista de Nutrición Práctica*, 23, 22-23.
- Alaminos, M. J., Bastida, A. y Sancho, E. (2013). *Coaching deportivo: mucho más que entrenamiento*. Paidotribo.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Canizales, W., Ries, F. y Rodríguez Fernández, C. (2020). *VIII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje: Modelos educativos, retos para los docentes en la diversidad de contextos de formación*. Del 10 al 12 de octubre de 2018, Barranquilla (Colombia).
- Estrada-Fernández, X., Priego-Ojeda, M., Ros-Morente, A. y Alsinet-Mora, C. (2022). Relación entre inteligencia emocional, burnout y

- percepción subjetiva de salud en árbitros españoles de fútbol (Relationship between emotional intelligence, burnout and health perception in a sample of football Spanish referees). *Retos*, 44, 960-975. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91642>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- García-Naveira, A. (2017). *Entrenamiento psicológico para la mejora del autocontrol en un entrenador de fútbol* [Psychological Training for Improving Self-Control in a Football Coach]. *Acción Psicológica*, 14(1), 27-42. <https://doi.org/10.5944/ap.14.1.19255>
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez-García, L., Olmedilla-Zafra, A. y Peris-Delcampo, D. (2022). Inteligencia emocional y características psicológicas relevantes en mujeres futbolistas profesionales. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 7(2), e10. <https://doi.org/10.5093/rpadef2022a9>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R. y Puertas-Molero, P. (2019). Analysis of Motivational Climate, Emotional Intelligence, and Healthy Habits in Physical Education Teachers of the Future Using Structural Equations. *Sustainability*, 11(13), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su11133740>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2014). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Pearson Education.
- Kolb, D. y Kolb, A. (2017). *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*. *Experience Based Learning Systems*.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of Psychology*, 59, 507-536.
- Merino-Prados, H., Molero, D y Gavín-Chocano, O. (2023). Inteligencia emocional, resiliencia y satisfacción vital en el arbitraje deportivo (Emotional intelligence, resilience, and life satisfaction in sport refereeing). *Retos*, 48, 749-760.
- Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I. y González, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Ruiz-Barquín, R. (2014). Introducción al liderazgo en el deporte. En: A. García-Naveira y R. Ruiz-Barquín (eds.). *Liderazgo y habilidades de*

- coaching deportivo [Leadership and Sports Coaching Skills]* (pp. 17-62). Síntesis.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-Gómez, M., Oliver, A., Adelantado-Renau, M. y Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional y ansiedad en adolescentes: una propuesta práctica en el aula. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 91, 74-89. <http://hdl.handle.net/10234/189065>
- Wilson, J. P. y Beard, C. (2013). *Aprendizaje experiencial: un manual para la educación, la formación y el coaching*. Koganpage.

Formación en competencias intrapersonales e interpersonales del entrenador de fútbol adaptado: proactividad, percepción de la realidad, asertividad y empatía

DOLORES VILLENA MARTÍNEZ
CARMEN VERDEJO LUCAS
YOLANDA ARAGÓN CARRETERO

*Lo más importante es que necesitamos ser entendidos.
Necesitamos alguien que sea capaz de escucharnos
y entendernos. Entonces, sufrimos menos.*

Thich Nhat Hanh

1. Introducción

La formación en competencias intrapersonales e interpersonales de los entrenadores de fútbol adaptado reviste una importancia crucial en el desarrollo integral de los deportistas con discapacidad intelectual. Este capítulo explora algunas dimensiones de estas competencias, destacando su relevancia y aplicabilidad en el ámbito deportivo adaptado.

El fútbol adaptado se presenta no solo como una disciplina deportiva, sino también como un vehículo de inclusión social, desarrollo personal y bienestar emocional para las personas con discapacidad intelectual. En este contexto, el rol del entrenador se convierte en un pilar fundamental para garantizar una experiencia deportiva enriquecedora y significativa. La formación en

competencias intrapersonales e interpersonales proporciona a los entrenadores las herramientas necesarias para abordar de manera efectiva las diversas situaciones que pueden surgir en el proceso de entrenamiento.

La *proactividad*, entendida como la capacidad de anticiparse a las necesidades y desafíos, permite a los entrenadores fomentar un ambiente de aprendizaje dinámico y preventivo. Esta competencia es esencial para la adaptación y respuesta a las particularidades de cada deportista, facilitando, así la creación de estrategias personalizadas que potencien sus habilidades y fortalezas.

La *percepción de la realidad* es otra competencia clave que se aborda en este capítulo. Los entrenadores deben ser capaces de interpretar de manera precisa y realista el contexto en el que se desenvuelven sus deportistas, reconociendo tanto sus limitaciones como sus capacidades. Esta habilidad no solo permite un enfoque más adecuado y ajustado a la realidad de cada individuo, sino que también contribuye a la planificación de objetivos alcanzables y motivadores.

La *asertividad*, definida como la habilidad para expresar opiniones, necesidades y sentimientos de manera clara y respetuosa, se presenta como una competencia indispensable para la comunicación efectiva entre entrenadores y deportistas. La asertividad facilita la creación de un entorno de confianza y respeto mutuo, donde cada deportista se sienta valorado y comprendido. Esta competencia es especialmente relevante en el contexto del fútbol adaptado, donde la interacción constante y la retroalimentación constructiva son fundamentales para el progreso de los deportistas.

Por último, la *empatía* se destaca como una competencia transversal que permea todas las demás. La capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones y perspectivas es vital para construir relaciones de apoyo y colaboración. La empatía permite a los entrenadores establecer una conexión profunda con sus deportistas, reconociendo y valorando su singularidad y promoviendo un ambiente inclusivo y motivador.

La utilidad y conveniencia de la formación en estas competencias radica en su impacto directo sobre la calidad del entrenamiento y el bienestar de los deportistas con discapacidad intelectual. Un entrenador formado en proactividad, percepción de la realidad, asertividad y empatía estará mejor preparado para en-

frentarse a los retos y aprovechar las oportunidades que surgen en el contexto del fútbol adaptado. Asimismo, la transferencia de estas competencias a los deportistas contribuye a su desarrollo personal y social, promoviendo habilidades que trascienden el ámbito deportivo y mejoren su calidad de vida.

Este trabajo se presenta con un matiz eminentemente aplicado, centrándose en la implementación práctica de las competencias descritas y su impacto tangible en el día a día del entrenamiento. A través de ejemplos concretos, estudios de caso reales y recomendaciones prácticas, se pretende proporcionar a los entrenadores una guía clara y accesible para integrar estas competencias en su práctica profesional. La formación en competencias intrapersonales e interpersonales no es un fin en sí mismo, sino un medio para transformar el fútbol adaptado en una experiencia profundamente enriquecedora y transformadora tanto para los entrenadores como para los deportistas.

En conclusión, este capítulo subraya la importancia de una formación integral que aborde las competencias intrapersonales e interpersonales como pilares fundamentales para el éxito y bienestar en el fútbol adaptado. La proactividad, la percepción de la realidad, la asertividad y la empatía no solo mejoran la calidad del entrenamiento, sino que también potencian el desarrollo humano de los deportistas con discapacidad intelectual, contribuyendo a su inclusión y participación plena en la sociedad.

2. Sesión de trabajo n.º 1: De reactivo a proactivo

2.1. Introducción

Una mayor consciencia y comprensión psicológica garantiza un mejor desempeño, eficacia y satisfacción en todas las áreas de nuestra vida. Vivir de manera consciente es más que el mero hecho de darnos cuenta y conocer: significa actuar sobre lo que vemos y conocemos. Es observar, reflexionar, ponderar, conocer, analizar y decidir. Este uso adecuado de la consciencia no es automático, necesita ser entrenado, es una elección y de ello depende nuestro bienestar y el de las personas que nos rodean. Proponemos un entrenamiento de la consciencia mediante el desarrollo de la capacidad de atención al momento presente o *mindfulness*.

En esta sesión veremos qué es la atención plena y cómo puede contribuir a pasar del modo reactivo al modo proactivo. Veremos la importancia de tomar consciencia de las necesidades básicas de seguridad, bienestar y conexión ligadas a la supervivencia y dependientes de estructuras cerebrales más primitivas y la estrategia STOP.

2.2. Metodología

En todo proceso de promoción de competencias las personas y especialmente las personas con algún tipo de diversidad, lo que necesitan para su desarrollo son modelos de los que aprender maneras de ser, hacer y relacionarse. Por ese motivo, el entrenador debe tomar consciencia de cómo actúa, se siente, piensa y se comunica, haciéndolo de manera coherente e íntegra. De esta manera, no solo reflejará sus valores, sino que será el modelo para sus entrenados. Además, las competencias que manifieste en el manejo de su estado de ánimo y comportamientos marcarán el clima emocional en cada sesión de entrenamiento, facilitando u obstaculizando el proceso.

En el desarrollo de competencias es importante reconocer que solo y principalmente se hace a través de la experiencia y la práctica, por lo cual hemos elegido en este programa la secuencia de cuatro pasos de Kolb.

2.3. Atención plena o *mindfulness*

2.3.1. Comer una pasa con atención plena

Es un texto adaptado del libro *Vivir con plenitud las crisis* (Kabat-Zinn, 2016).

Paso 1. Experimentación

Se necesita un par de pasas para cada participante. Se puede aprender de memoria o leer el guion siguiente para realizar la experiencia. Lo escrito en cursiva de la guía no se dice en voz alta.

Sostener

En primer lugar, coge una pasa y sostenla en la palma de la mano.

Concéntrate en ella, como si acabaras de llegar de Marte y nunca antes hubiera visto un objeto como este.

Mirar

Tómate tiempo para verla realmente; mira la pasa con detenimiento, prestándole toda tu atención.

Permite que tus ojos exploren cada milímetro de la pasa, examinando los relieves en los que brilla la luz, si hay zonas más brillantes u opacas, las partes más hundidas y oscuras, el color, si es el mismo por todas partes o hay matices diferentes, los pliegues y protuberancias, así como cualquier asimetría o característica especial...

Tocar

Ahora, sostén la pasa entre los dedos índice y pulgar. Haz girar la pasa entre tus dedos, explorando su textura, forma, si es blanda o dura, las rugosidades... Puedes hacerlo con los ojos cerrados si esto amplifica tu sentido del tacto.

Escuchar

Observa las sensaciones que produce el movimiento y todo lo que hace el brazo al llevar la pasa hacia la oreja y, ahí, mueve la pasa entre tus dedos y nota si produce algún sonido...

Oler

Aproxima la pasa a tu nariz y, con cada inhalación, absorbe cualquier olor, aroma o fragancia que pueda surgir. Mientras haces esto, nota cualquier cosa interesante que pueda estar teniendo lugar en tu boca o en tu estómago.

Llevarla a la boca

Ahora llévate lentamente la pasa a los labios, notando que la mano y el brazo saben exactamente en qué lugar colocarla y cómo. Suavemente, sitúa la pasa en la boca, sin masticar. Límitate a notar cómo entra en su boca y los movimientos que tienes que hacer. Dedica unos instantes a explorar las sensaciones que te provoca el hecho de tenerla en la boca y al explorarla también con la lengua, quizás puedas notar la forma, la textura, las rugosidades, puede que desprenda algún sabor...

Saborear

Cuando sientas que es el momento, prepárate para masticar la pasa, notando cómo y dónde necesitas colocarla para poder

masticarla y los movimientos que tienes que hacer. A continuación, muy conscientemente, másticala una o dos veces y advierte qué ocurre en los instantes subsiguientes, experimentando cualquier ola de sabor que emane de ella mientras sigues masticando. Todavía sin tragar la pasa, nota las sensaciones desnudas del sabor y la textura en la boca y cómo estas pueden cambiar de un instante a otro, momento a momento, así como cualquier cambio que se produzca en la pasa en sí.

Tragar

Cuando te sientas preparado para tragar la pasa, observa si antes puedes detectar la intención de tragarla mientras surge, de modo que puedas experimentar conscientemente dicha intención antes de tragar realmente la pasa. Observa qué sensaciones provocan los movimientos de tu lengua, boca, garganta.

Seguir

Finalmente, mira si puedes sentir qué ha quedado de la pasa mientras se mueve hacia tu estómago y observa cómo se siente tu cuerpo en su conjunto después de terminar este ejercicio de comer con atención plena.

Paso 2. Observación

- ¿Cómo ha sido la experiencia de comerse una pasa con atención plena?
- ¿Es esta vuestra forma habitual de comer?
- ¿Qué habéis descubierto?

Segunda pasa

Ahora puedes comerte la segunda pasa, hazlo como tú quieras.

- ¿Cómo ha sido la experiencia de comerte la segunda pasa?
- ¿Qué diferencias has encontrado?
- ¿Qué has descubierto?

Paso 3. Conceptualización

Atención plena o mindfulness

Hacerles ver que una experiencia tan habitual como el comer, que lo hacemos varias veces al día, y que probablemente hayan

comido pasas en otras ocasiones, cuando añadimos la consciencia, la experiencia se transforma. Cada experiencia es única. Después de comerse la segunda pasa, y haber hecho las preguntas pertinentes, haremos hincapié en que las dos pasas son diferentes, formas, texturas, sabores... distintos y nosotros también hemos cambiado, la anterior experiencia con la pasa nos ha modificado. Queremos hacer ver que todo está continuamente cambiando, pero que, al hacer las cosas de forma automática, no notamos las diferencias.

La consciencia es como los ojos que nos otorgan la capacidad de ver lo que ya está ahí, aunque siempre necesitan de la luz para ello, de igual manera para ser conscientes y poder darnos cuenta de las cosas, necesitamos la atención que es la luz de nuestra consciencia. El propósito será aumentar la capacidad innata de ser conscientes y lo haremos entrenando y flexibilizando la atención para poder ver con claridad la realidad tal cual es y saber dirigir, mantener y cambiar el foco de la atención. Además, en *mindfulness* esta observación de la realidad se hace con una actitud de apertura, con aceptación y amabilidad. Normalmente esto se hace con prácticas dirigidas a fortalecer la atención de las sensaciones, emociones, pensamientos, necesidades, tendencias de acción, etc.

La atención como proceso cognitivo es la capacidad de concentración de los sentidos o de la actividad mental de forma espontánea o voluntaria en los estímulos, información o experiencias, mientras se ignoran otros aspectos perceptibles. Pero la atención plena o *mindfulness* va más allá, es un conjunto de habilidades psicológicas que nos ayudan a llevar una vida con sentido, satisfactoria y efectiva. Es la consciencia que aparece cuando prestamos atención de forma deliberada a cada momento presente sin interferencias de juicios, ideas preconcebidas o expectativas (Kabat-Zinn, 2010).

Actitudes de la práctica del mindfulness

La atención plena es traer consciencia a lo que pasa en el momento presente en el exterior e interior de uno mismo, en vez de quedarnos atrapados en pensamientos del pasado o futuro, en emociones dolorosas o sensaciones. El *mindfulness* nos proporciona herramientas prácticas, ejercicios y actitudes para estar «aquí y ahora», es decir, estar presente y hacer de cada momento

un lugar más interesante y agradable, ya que es el único momento real del que dispones y se hace con las siguientes actitudes:

- *Aceptación*: que significa el reconocimiento de la realidad tal cual es e implica aceptar desde sentimientos dolorosos a saborear experiencias placenteras.
- *Apertura y curiosidad*: acercarnos a todas las experiencias con el interés y curiosidad de un niño que explora algo por primera vez, en lugar de ignorar, huir o luchar contra las experiencias.
- *Amabilidad*: la atención consciente es amable y compasiva, comprende que la realidad del ser humano es compleja y condicionada tanto por factores evolutivos y biológicos como sociales que nos empujan a actuar de la manera que lo hacemos. Necesitamos empatía, comprensión y grandes dosis de paciencia para aprender otras formas de proceder.

*Práctica de la pausa atenta*¹ (texto adaptado del método «¡La atención funciona! Método de Eline Snel»).

A veces necesitas una pausa, unos pocos minutos para ti mismo..., sobre todo cuando aparecen en tu cabeza cosas como: «Uff, tengo tantas cosas en la cabeza que no sé cómo seguir», «esto me supera», «ya no puedo más», etc. En esos momentos, o cuando tú lo decidas, puedes hacer una pausa atenta y tomar aliento para descubrir qué está pasando en tu mundo interior, después puedes seguir con lo que hacías en el mundo exterior..., quizás más fresco, despierto... Es como una invitación a salir por un instante del «modo hacer» y permitirte el «modo ser».

Así que, para de hacer lo que sea que estés haciendo..., para por un momento con tener que hacer algo, con esperar algo de ti o de los demás, incluso con pretender un resultado de esta experiencia..., frena un momento, tomándote el tiempo que necesites para sentir cómo te estás en este instante..., qué está pasando..., cómo te sientes por dentro, ¿qué emociones sientes?, ¿dónde las sientes en tu cuerpo?, ¿qué piensas?, ¿te encuentras bien o al contrario?, dándote cuenta de cómo estás aquí y ahora.

Solo observando..., no tienes por qué cambiar lo que sientes, piensas o está pasando..., solo descubrir cómo estás en este mo-

1. <https://www.elinesnel.com/es/el-metodo-eline-snel>

mento, permaneciendo atento a ello..., un momento de atención desnuda, sin juicios..., no se trata de si lo que sientes es bueno o no, se trata de prestar atención a cómo estás ahora mismo... Una atención amable...

Ahora lleva tu atención, igualmente amable, a tu respiración, a las sensaciones que produce el aire al entrar y salir en tu abdomen, descubriendo cómo es tu respiración en este momento. ¿Qué notas de tu respiración?... Si no tratas de influir en ella, si la dejas ir como va ahora, quizás sientas que tu respiración es profunda y relajada o quizás un poco intranquila y corta..., abandonándote al movimiento de tu respiración confiadamente... Sin que te parezca bien o mal, sigues la profundidad y el ritmo de la respiración...

Llegando a la última parte de esta corta pausa, puedes llevar tu atención a todos los lugares de tu cuerpo en los que puedas sentir algo..., lugares que duelen..., lugares de calma..., lugares con tensión... a todos los lugares que capturen tu atención independientemente de si están bien o no...

Esta conciencia abierta y amable de ti en este momento puede contribuir a calmar tu mente para que puedas estar despierto a la corriente cambiante de la vida que te recorre.

Nuestra disposición a acallarnos y a prestar atención a nuestra vivencia, sea la que sea, es lo que planta la semilla de la aceptación. Con la práctica, irás desarrollando la capacidad de no dejarte arrastrar por lo que pasa, sientes o piensas y a relacionarte con claridad profunda y con bondad con tus vivencias del momento, durante la meditación y en la vida cotidiana.

Con esta pausa atenta te tomas el espacio para conectar contigo, tomar aliento y luego continuar con más claridad, como si hubieras recargado las pilas... Hacer una pausa regularmente te ayuda a que no te quedes vacío, sin energía. Para finalizar te despees, si quieres estirándote bien para continuar con aquello que quieras hacer...

Te deseo que tengas un buen día.

Paso 4. Transferencia

- Practicar en casa la pausa atenta con el audio.
- Realizar una actividad cotidiana que tú elijas, con atención plena (lavarte los dientes, ducharte, comer una pieza de fruta, etc.) De manera similar a como te comiste la pasa.

- Rellenar la hoja de registro sobre las prácticas y señalar la puesta en práctica de las tres «A» (actitudes del *mindfulness*: apertura/aceptación/amabilidad).

2.3.2. Cuento de las necesidades básicas

Paso 1. Experimentación

En esta dinámica de grupo, se divide el grupo en varios más pequeños. Según sea el tamaño del grupo de participantes, se les pide que cuenten sucesivamente cada uno diciendo un número, 1, 2, 3..., a continuación, se les pide que se junten todos los unos, dos, tres... Cuando ya estén distribuidos en grupos de 3 a 5 participantes cada uno, se les pide que lean el cuento y cada grupo interpretará una parte.

*El monstruo que se alimenta de la ira, la insatisfacción
y la desconexión*

Érase una vez un rey que vivía en un hermoso palacio rodeado de paz, abundancia y felicidad. La gente era feliz, se sentían seguros, satisfechos y reinaba la armonía entre ellos. Un día el rey tuvo que ausentarse por un asunto de extrema importancia y durante su ausencia, un monstruo llegó a puertas del palacio. Era un monstruo realmente horrible, se le veía muy enfadado, famélico y solitario. Era tan feo, tan apuesto y sus palabras tan hirientes y desagradables que los guardianes se quedaron petrificados e inmóviles por la impresión, el miedo y la indecisión.

Así que el palacio quedó indefenso y el monstruo llegó hasta la sala del trono del rey, allí decidió sentarse en el trono pidiendo a gritos que le trajesen comida, un sillón más grande, cojines para acomodarse y personas que lo sirvieran y entretuviesen. Nadie se atrevía a acercarse y él seguía chillando y emitiendo sonidos aterradores.

Cuando los guardianes recuperaron un poco de fuerza y valentía, entraron en el palacio y ordenaron al monstruo a voces y con amenazas que se levantara de allí y abandonara el palacio. Con cada palabra desagradable, griteríos e insultos, el monstruo se volvía más grande, más feo, más apuesto y violento. Así que la furia de los guardianes fue en aumento y empezaron blandir sus espadas y lanzas, utilizando la violencia para desalojar al monstruo. Pero este

no dejaba de crecer y crecer hasta que acabó ocupando toda la sala. El olor era nauseabundo, el monstruo se hacía cada vez más feo, más peligroso y desagradable.

Por fin, regresó el rey que era un hombre sabio y amable, y al ver el enfrentamiento entre el monstruo y los guardianes, se detuvo, respiró para serenarse, observó la situación y comprendió perfectamente lo que tenía que hacer. Dirigiéndose al monstruo, en un tono amable y cálido, con una reverencia, sonrió y exclamó:

–¡Bienvenido seas a mi palacio!

A continuación, le pregunto si le habían ofrecido una taza de té o algo de comida.

Dijo a sus súbditos:

–Traed una buena taza de té y unas pastas para nuestro invitado–.

El monstruo nada más oír esto empezó a hacerse más pequeño y con cada sorbo de la taza de té, menguaba. El rey amablemente le ofreció las pastas y otros alimentos, el monstruo continuó encogiéndose y empezó a cambiar de aspecto. Cada vez era menos feo, dejó de oler mal y se dulcificaban sus facciones y maneras con cada gesto de amabilidad del rey, quien a continuación le ofreció un masaje completo. Lo acomodó entre cojines, lo acarició y masajeó. Al final el monstruo presentaba un tamaño gracioso y diminuto, y con un último gesto amable del rey, acabó por desaparecer.

Paso 2. Observación

- ¿Cómo os habéis sentido realizando esta experiencia?
- ¿Qué habéis descubierto sobre las necesidades?
- Explica cómo la fuente de tu malestar podría ser un monstruo que se alimenta de tu miedo, ira, insatisfacción y soledad.

Paso 3. Conceptualización

Reactividad y proactividad

El entrenamiento de la consciencia dotará a los entrenadores de estrategias para desactivar lo que llamamos el «piloto automático» o reacciones impulsivas y posibilitará el dar respuestas basadas en la observación, la reflexión, la anticipación de las consecuencias, la serenidad y la ecuanimidad.

Funcionar con el piloto automático puede traernos problemas en todas las circunstancias, especialmente en aquellas que son desafiantes y necesitan de nosotros una atención flexible y

ajustes importantes para responder de manera inteligente y efectiva. Reaccionar impulsivamente significa dejarnos arrastrar por (Alidina, 2019):

- Pensamientos inconscientes que distorsionan la realidad.
- Emociones basadas en carencias referidas a las necesidades básicas contra las que luchas, intentas evitar o dejar aflorar de manera destructiva, provocando un aumento de la ansiedad o estrés.
- Sensaciones corporales que no atiendes y que incluso pueden llevarte a enfermar.
- Hábitos de conducta que te hacen manifestar enfado, aislamiento, bloqueo, quejas, compulsiones...

Ser proactivo es responder desactivando esta hiperreactividad, concediéndonos la alternativa para elegir actuar de forma consciente y reflexiva, aprendiendo a desengancharnos de pensamientos, emociones, sensaciones y rutinas, estando en conexión con nosotros mismos, con los demás y el entorno, ayudándonos de nuestros valores como guía que nos orientan hacia la clase de persona que queremos ser, en este caso, como entrenadores de chicos y chicas con discapacidad intelectual.

Necesidades básicas

Los seres humanos tenemos tres necesidades básicas: seguridad, bienestar y conexión, que son la fuente de la motivación primigenia que nos impulsa a evitar el peligro, el dolor y el sufrimiento; buscar el placer y el bienestar; perseguir la conexión con otros y la pertenencia al grupo. Todas ellas están ligadas a la supervivencia y dependen de estructuras cerebrales subcorticales del sistema límbico, principalmente del hipotálamo, el tálamo y la amígdala.

Traeremos consciencia a estas necesidades porque, si en este nivel básico estas necesidades no están suficientemente cubiertas, es decir, si uno se siente inseguro, insatisfecho y rechazado, será muy difícil pasar de reaccionar, funcionando con el piloto automático, a responder de manera consciente y efectiva, así como poder procesar información y aprender. Las facultades de las estructuras cerebrales más evolucionadas, de la corteza cerebral, principalmente del córtex prefrontal, quedarán anuladas.

Conocer que detrás de las emociones hay carencias o satisfacción de estas necesidades va a permitir a los entrenadores un mayor manejo de su propio mundo emocional y el de sus entrenados.

Trasladarnos a este nivel primario de las necesidades, ocupándonos de que estén suficientemente atendidas y cubiertas, tanto en el entrenador como en el entrenado, hará al entrenador más respetuoso de la diversidad y los abocará a ofrecerles con equidad más apoyo, orientación precisa y acompañamiento y se irán convirtiendo en personas significativas para sus deportistas, ofreciéndoles un vínculo seguro, consciente de sus necesidades y coherente con sus valores.

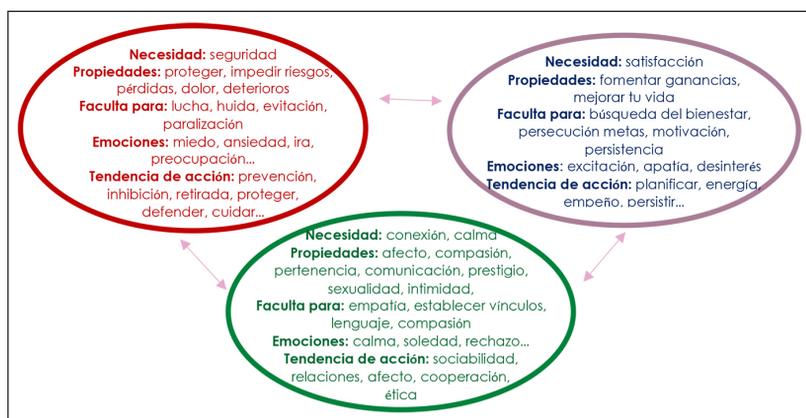


Figura 1. Necesidades y sistemas de regulación emocional. Fuente: adaptación del libro *Cultiva la felicidad*, de Rick Hanson (2013)

Las necesidades están relacionadas con los sistemas de regulación emocional. La necesidad de seguridad con el sistema de amenaza y defensa, estrechamente vinculado a la respuesta de estrés. El de satisfacción, al sistema de búsqueda de oportunidades e incentivos, relacionado con la motivación y el refuerzo y el de conexión, al sistema de apego que nos faculta para establecer vínculos a través del afecto, el respeto y la comprensión.

Estrategia STOP

La estrategia STOP es una estrategia básica que utilizamos en el *mindfulness* para darnos la oportunidad de elegir nuestras respuestas en vez de reaccionar impulsivamente. STOP es un acrónimo que utilizamos los pasos siguientes:

- S: *STOP*, para, creando un espacio para poder observar.
- T: toma *tiempo* para respirar y tranquilizarte, solo desde la calma podremos ver con objetividad, sin urgencia.
- O: *observa* qué está sucediendo, el acontecimiento, describiéndolo de forma objetiva sin interpretaciones y observa en el interior para darte cuenta de qué sensaciones, pensamientos, emociones, necesidades sientes.
- P: *Procede* a elegir la respuesta.

Paso 4. Transferencia

- Práctica el STOP en situaciones cotidianas.
- Rellena la hoja de registro de la práctica del STOP que hayas realizado.

2.4. Ficha de sesión de trabajo

Justificación

Para ser un entrenador de fútbol de personas con discapacidad intelectual, es importante, además de poseer conocimientos teóricos y técnicos sobre el deporte y sobre los distintos tipos de discapacidades y lo que las caracteriza, desarrollar una serie de competencias para hacer más efectivo su entrenamiento y que ello repercuta en las personas entrenadas ayudándoles a su vez a desarrollar competencias para la vida (*LifeComp*).

Sin duda alguna, tanto en entrenados como entrenadores, serán muchas las competencias que se han de desarrollar y promoverse, tales como la paciencia, la empatía, la amabilidad, las habilidades de comunicación efectiva, la motivación intrínseca, etc. Para nosotros, de las más relevantes y útiles en ambas partes, va a ser la flexibilidad unida a la capacidad de adaptación para ser cada vez más resilientes, puesto que la incertidumbre y la diversidad que tendrán que afrontar van a ser factores que estén presentes en cada sesión de entrenamiento.

Así que hay que considerar natural que, frente a las situaciones desconocidas, los cambios inesperados y las dificultades que puedan surgir, las personas tendemos a reaccionar dejándonos llevar por las situaciones, las emociones, los impulsos, creencias, ideas preconcebidas, juicios o hábitos de conducta. Por ello, vemos imprescindible que los entrenadores traigan consciencia y autoconocimiento a la manera en que nos conducimos los seres humanos y conocer qué es lo que nos domina e impulsa a ser reactivos. Creemos que es necesario dotarlos de estrategias para desactivar ese «piloto automático» y posibilitar dar respuestas basadas en la observación, la reflexión, la anticipación de las consecuencias y la serenidad.

En esta sesión nos vamos a centrar en explicar la metodología que vamos a adoptar para desarrollar competencias socioemocionales. Una metodología activa y participativa basándonos en los cuatro pasos de la secuencia de Kolb, ya que nos servirá de base en todas las sesiones.

Por otro lado, veremos cómo pasar del modo reactivo al modo proactivo. Trabajando la consciencia de nuestras necesidades básicas de seguridad, bienestar y conexión ligadas a la supervivencia, dependientes de las estructuras cerebrales más primitivas. Haciéndoles ver que, si a este nivel básico las necesidades no están suficientemente cubiertas, es decir, si uno se siente inseguro, insatisfecho y rechazado, será muy difícil pasar de reaccionar y funcionar con el piloto automático a responder de manera consciente y efectiva.

Conocer que detrás de las emociones hay carencias o satisfacción de estas necesidades tan primarias, que, además, son la base de la motivación primigenia que nos impulsa a evitar el dolor y el sufrimiento; buscar el placer y el bienestar; y perseguir la conexión con otros y la pertenencia al grupo va a permitir a los entrenadores un mayor manejo de su propio mundo emocional y el de sus entrenados, permitiéndoles tratarlos con respeto a su diversidad, con equidad para ofrecerles apoyo, orientación y acompañamiento. De esta manera, los entrenadores se irán convirtiendo en personas significativas para sus deportistas. En todo proceso de promoción de competencias, las personas, y especialmente las personas con algún tipo de diversidad, lo que necesitan para su desarrollo son modelos de los que aprender maneras de ser, hacer y relacionarse, por ese motivo el entrenador debe tomar consciencia de cómo actúa, piensa y se comunica porque ello no solo reflejará sus valores, sino que su estado de ánimo y comportamientos marcará el clima emocional en cada sesión de entrenamiento. De esta forma podrá utilizar su propia pasión para motivar a los deportistas.

Título de la sesión	Competencias a desarrollar
De reactivo a proactivo	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencia: atención-observación • Autoconocimiento • Consciencia de los sistemas de regulación emocional • Autorregulación • Capacidad de tomar decisiones de manera reflexiva y efectiva

Objetivos

Objetivo 1. Desarrollar la capacidad de atención y observación utilizando estrategias de *mindfulness*.

Objetivo 2. Practicar la pausa atenta.

Objetivo 3. Indagar sobre los sistemas de regulación emocional y las necesidades a las que responden.

Objetivo 4. Distinguir entre reaccionar y responder.

Objetivo 5. Emplear estrategia STOP para pasar de reactivo a proactivo.

Objetivo 6. Comprender la necesidad de entrenar estas habilidades.

Contenidos

Los contenidos a desarrollar en esta sesión son:

- Atención plena o *mindfulness*
- Actitudes de la práctica de *mindfulness*
 - Apertura

- Aceptación
- Amabilidad
- Reactividad
- Proactividad
- Estrategia STOP
 - S (STOP, para)
 - T (Toma tiempo para respirar, tranquilízate)
 - O (Observa qué pasa fuera y dentro de ti: sensaciones, emociones, pensamientos...)
 - P (Procede, elige la respuesta)

Duración	Materiales
El tiempo necesario para llevar a cabo la sesión será de 2 horas.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de PowerPoint • Pasas • Grabación o texto para meditación • Hojas de registro

Desarrollo (modelo Kolb)

Actividad 1 <i>Experiencia concreta</i>	Duración	Descripción
Presentación programa (actividad expositiva y grupal)	30 min	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del programa • Dinámica para conocer a los miembros del grupo • Establecer las normas de funcionamiento • Explicación de la metodología

Actividad 2 <i>Observación reflexiva</i>	Duración	Descripción
Atención plena (actividad individual y grupal)	45 min	<ul style="list-style-type: none"> • Paso 1 (Experimentación). <ul style="list-style-type: none"> - Comer una pasa con atención plena • Paso 2 (Observación /indagación) <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo ha sido la experiencia de comerse una pasa con atención plena? - ¿Es esta vuestra forma habitual de comer? - ¿Qué habéis descubierto? • Paso 3 (Conceptualización) <ul style="list-style-type: none"> - Atención plena o <i>mindfulness</i> - Actitudes de la práctica de <i>mindfulness</i> (Apertura, Aceptación y Amabilidad) • Paso 4 (Transferencia) <ul style="list-style-type: none"> - Indicaciones sobre audios para practicar en casa la pausa atenta

- Realizar actividades cotidianas con atención plena
- Rellenar hoja de registro sobre las prácticas y señalar la puesta en práctica de las tres A (apertura/aceptación/amabilidad)

Actividad 3 <i>Conceptualización abstracta</i>	Duración	Descripción
Reactividad vs. proactividad (actividad individual y grupal)	45 min	<ul style="list-style-type: none"> • Paso 1 (experimentación) <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de grupo sobre los tres sistemas de regulación emocional • Paso 2 (observación/indagación) <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo os habéis sentido realizando esta experiencia? - ¿Qué habéis descubierto sobre las necesidades? • Paso 3 (conceptualización) <ul style="list-style-type: none"> - De reactivo a proactivo - Estrategia STOP <ul style="list-style-type: none"> ◊ S (STOP, para) ◊ T (Toma tiempo para respirar, tranquilízate) ◊ O (Observa qué pasa fuera y dentro de ti: sensaciones, emociones, pensamientos...) ◊ P (Procede, elige la respuesta) • Paso 4 (transferencia) <ul style="list-style-type: none"> - Practica el STOP en situaciones cotidianas - Rellena la hoja de registro de las prácticas que hayas realizado

Evaluación y transferencia a los entrenados

La evaluación de los contenidos de la sesión se llevará a cabo mediante:

- Realizar el MAAS (*Mindfulness Attention Awareness Scale*)
- Responder si supuestas situaciones que se les plantean ejemplifican el modo responder o reaccionar.
- Plantearles situaciones para que identifiquen la necesidad que hay detrás de las emociones o respuestas que se reflejan.
- Presentar las hojas de registros de prácticas en la vida cotidiana y de situaciones que se les haya presentado o imaginen en sus entrenamientos donde hayan aplicado el STOP.

2.5. Referencias bibliográficas

- Alidina, S. (2019). *Vencer el estrés con mindfulness*. Paidós
- European Commission, Joint Research Centre, Caena, F. y Punie, Y. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp): literature review and analysis of frameworks*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172528>
- Hanson, R. (2013). *Cultiva la felicidad. Aprende a modelar tu cerebro y tu vida*. Sirio.
- Kabat-Zinn, J. (2010). *Mindfulness en la vida cotidiana*. Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Vivir con plenitud las crisis*. Kairós.
- Kostov, I. (2013). *Cuaderno de ejercicios de plena consciencia*. Terapias verdes.

2.6. Anexos

Anexo 1

Hoja de registro de la práctica formal

Rellena el siguiente formulario cada vez que llesves a cabo una práctica formal. Observa tu proceso, pensamientos, sentimientos y sensaciones que afloran durante esta práctica y cómo te sientes a continuación: ¿reconoces algunas pautas que te vayan funcionando mejor? ¿Qué cambios podrías realizar que facilitasen el ejercicio?

Fecha y práctica formal	Hora	Observaciones

Hoja de registro sobre la práctica informal

Tómate un tiempo al día para reflexionar sobre un caso, al menos, de práctica informal. También puedes utilizar lo que hayas aprendido durante esa reflexión para profundizar en tu práctica informal cotidiana.

Práctica	¿Cuál fue la situación?	Observaciones antes y después	¿Qué aprendí?

Anexo 2

1. *STOP (para)*
2. *Toma tiempo para respirar*

Día	Situación en la que empleaste el STOP	¿Qué has experimentado?	¿Qué consecuencias ha tenido?

Anexo 3

MAAS (Mindfulness Attention Awareness Scale)

Responde a este cuestionario, pensando en el modo en que en general reaccionas en tu vida. Indica, ayudándote de la escala que va del 1 (casi siempre) al 6 (casi nunca), la frecuencia con la que vive cada una de las experiencias que se indican. Suma los puntos que obtengas y divide por 9 el resultado. Tendrás, sobre 10, tu puntua-

ción de predisposición a la plena consciencia, por lo que, cuanto más elevada sea la nota mucho mejor será.

CUESTIONES	1	2	3	4	5	6
A veces experimento una emoción y no me doy cuenta hasta tiempo después.						
Rompo o tiro cosas porque no pongo atención o porque se me va el santo al cielo.						
Suelo caminar rápido para ir a donde quiero llegar, sin prestar atención a lo que sucede durante el trayecto.						
No suelo darme cuenta de las señales de tensión física o de incomodidad hasta que verdaderamente captan mi atención.						
Me olvido del nombre de una persona, casi inmediatamente después de haberlo oído por vez primera.						
Me parece que voy «en piloto automático» sin ser muy consciente de lo que hago.						
Hago las cosas muy rápidamente, sin prestarle la atención que debería.						
Estoy tan centrado en el objetivo que quiero alcanzar que pierdo de vista lo que estoy haciendo para lograrlo.						
Hago trabajos o tareas de manera automática, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo.						
A veces me pongo a escuchar lo que alguien me está diciendo, pero sin dejar de hacer otra cosa a la vez.						
Cuando conduzco, voy «en piloto automático» y muchas veces he llegado al sitio sin casi ni darme cuenta.						
A veces me como la cabeza, preocupándome por el futuro o por el pasado.						
A veces me sorprendo haciendo cosas a las que no presto atención.						
Picoteo, sin darme cuenta de que estoy comiendo.						
Total						
Total/9 =					

3. Sesión de trabajo n.º 2: Percepción de la realidad

3.1. Introducción

Las personas estamos siempre inmersas en procesos de explicación de la realidad, tanto de lo que pasa en el mundo exterior, sucesos y situaciones como en el interior de nosotros mismos, sensaciones, pensamientos, creencias, emociones o tratando de comprender lo que les pasa a los demás, qué sienten, piensa, qué les motiva. Quisiéramos creer que estos procesos son mayoritariamente conscientes y objetivos, es decir, que nuestra mente simplemente refleja como un espejo la realidad que percibe sin más; pero sabemos que, más que mostrarnos, lo que recoge, lo que hace nuestra mente es crear las experiencias vitales con la realidad basándose en los datos presentes, las memorias que almacena, las propias expectativas, deseos, anticipando el futuro y el propósito que tenga. La hipótesis que elabore en cada momento y a la que concedamos veracidad va a determinar la clase de emoción que experimentemos y afectará a nuestras decisiones y acciones. Por este motivo, es de vital importancia para los entrenadores de personas con discapacidad intelectual, traer consciencia a cómo funciona la mente y comprender la importancia que tiene la interpretación de las situaciones o de lo que les acontece porque, en cada situación y frente a cada persona, su cerebro-mente-cuerpo mediante complejos procesos asociativos, bioquímicos y neuronales va a dar sentido a la experiencia y ello va a determinar la manera en que reaccionan a nivel emocional y cómo actúan.

¿Vemos o construimos la realidad?

Paso 1. Experimentación

Dividir a los participantes en pequeños grupos. Los participantes se numeran en voz alta para hacer pequeños grupos, van diciendo cada uno un número del 1 al número de personas que queremos que haya en cada grupo, luego se juntan todos los 1, los 2, los 3... En función de cuantos sean en total, se elige el número de participantes por grupo.

A continuación, realizarán la siguiente actividad:

- Imagina un bosque y una serie de personajes que se adentran en él. ¿Qué crees que vería cada uno y cómo se sentirían? Si fueras cada una de esas personas, describe y dibuja que verías, ¿cómo te sentirías?, ¿qué harías?
 - Si fueses un cazador.
 - Una persona que busca plantas medicinales.
 - Una pareja de enamorados.
 - Un senderista.
 - Un pintor o fotógrafo.
 - Un fugitivo que está huyendo de la policía.

Paso 2. Observación

- ¿Cómo ha sido la experiencia? ¿Qué has sentido?
- ¿Por qué, siendo el mismo bosque al que se adentran, los personajes ven cosas tan distintas? ¿A qué crees que se debe?
- ¿Cómo ha sido la experiencia de indagar sobre a qué atendemos?
- ¿De qué manera influye la intención o el propósito en nuestra atención?
- ¿Qué necesidad básica cubre cada personaje y cómo sesga la atención y la interpretación?
- ¿Cómo sería la reacción de cada uno de ellos si alcanzasen sus objetivos o no los lograrán?
- ¿Cómo nuestra razón confunde lo que ve e interpreta con la realidad?
- ¿Cómo nuestras ideas preconcebidas sobre la discapacidad pueden condicionarnos?
- ¿Qué habéis descubierto al realizar esta actividad?

Paso 3: Conceptualización

Esquema AISAC

No es que creemos la realidad, es que creamos una u otra experiencia dependiendo de la manera en la que nos estamos relacionando con las circunstancias que estamos viviendo. (Alonso, 2017)

Las personas vivimos y nos desarrollamos en un contexto físico y social donde continuamente están pasándonos cosas. Frente a lo que nos sucede, como somos seres vivos y sintientes, empu-

ados por el instinto de supervivencia y de adaptación a los cambios, reaccionamos a todo lo que nos acontece (A) y que tiene una resonancia afectiva o se hace referencia a nuestras necesidades con emociones y comportamientos. Generalmente, si tuviéramos que explicar o justificar nuestras respuestas, lo haríamos en función de lo que ha sucedido, como si fuéramos simples autómatas sometidos a estímulos externos que nos inducen a responder de la manera en que lo hemos hecho. Sin embargo, como hemos visto en la dinámica del bosque y los distintos personajes, no es así, todos penetran en el mismo bosque, pero desde una programación distinta, con una intención diferente que va a sesgar su atención en función de sus experiencias pasadas y expectativas futuras. Esto hará que cada uno se fije en aspectos diferentes e interprete (I) la situación de forma distinta, y será el significado que le dé a su experiencia, lo que hará que experimente unos sentimientos (S) u otros y lo que le llevará a actuar (A) en una dirección u otra. Volviendo a la actividad realizada, por ejemplo, el mundo que van a percibir los enamorados no tendrá nada que ver con el que verá el que busca plantas medicinales, el cazador o el fugitivo y lo que sientan cada uno estará en función de si se cumplen o no las expectativas, imaginemos que los enamorados querían ver una puesta de sol desde un lugar donde saben que es bellísima, imagina que cogen el sendero equivocado y no ven nada por la espesura del bosque, ¿cómo se sentirían y qué harían?

Por otro lado, lo que pensamos y sentimos determinará nuestras acciones, la manera en que nos comportamos frente a los hechos, que será lo que realmente va a repercutir en nosotros mismos, en los demás y en el contexto, es decir, va a tener consecuencias (C).

Podríamos explicarlo con el siguiente esquema (figura 2):

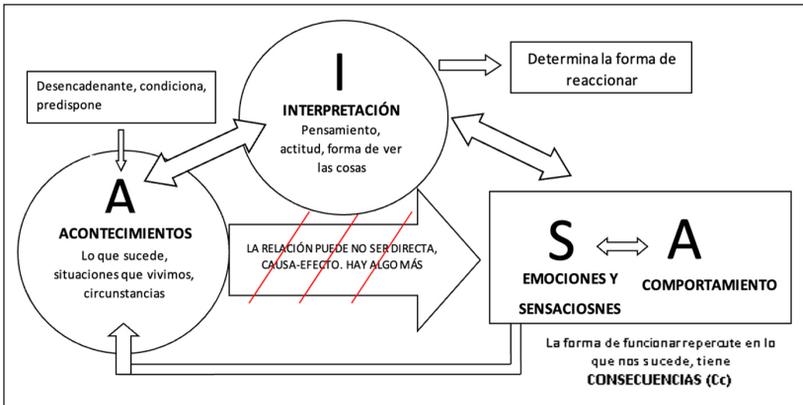


Figura 2. AISAC. Fuente: adaptado de la terapia cognitiva, por Carmen Verdejo

En el ejemplo anterior, los enamorados, al no poder contemplar la puesta de sol, podrían sentirse frustrados y empezar a echarse la culpa el uno al otro:

Ya te dije que no era por ahí, que nos estábamos equivocando de sendero, pero como tú siempre tienes que llevar la razón...

Nunca llegamos a tiempo a nada porque siempre te entretienes...

Lo que prometía ser una bonita excursión se convierte en una fabulosa discusión y esto traerá consecuencias.

Un cerebro social

Para comprender cómo realizamos estas lecturas e interpretaciones de la realidad, hemos de considerar que son aprendidas y que están condicionadas por muchos aspectos, tales como las experiencias que hemos tenido a lo largo de nuestra vida, el estilo de crianza de nuestros padres, la instrucción o educación recibida, la cultura, el lugar dónde nacimos, el momento histórico, la religión, etc. Además, depende de estructuras cerebrales más evolucionadas, la corteza cerebral, principalmente el córtex prefrontal, que se va desarrollando lentamente por influencia del entorno social y las experiencias vividas, y que es responsable, entre otras muchas otras funciones, de regular las emociones, el pensamiento y la conducta. En personas sin discapacidad el desarrollo de esta parte del cerebro no se completa hasta, aproxi-

madamente, los 25 años. Las investigaciones actuales apuntan a que las personas con cualquier tipo de dificultad o disfuncionalidad tienen problemas en la función ejecutiva que principalmente les afectará a los procesos de inhibición y regulación.

El entrenador ha de conocer esta realidad y saber que solo podemos conseguir un desarrollo óptimo de estas funciones a través de la experiencia y con la práctica, por lo que el deporte es una oportunidad extraordinaria para su desarrollo y requiere del entrenador las actitudes del *mindfulness*: no juzgar, confiar, paciencia, amabilidad, compasión...

Interdependencia

Como hemos dicho todas las influencias recibidas van conformando nuestra mente y nuestra identidad, desarrollando un sistema de creencias e ideas acerca de nosotros mismos, el mundo que nos rodea y los demás, que aplicamos a la hora de evaluar e interpretar la realidad, una perspectiva que nos hará videntes para ciertos aspectos de la realidad e invidentes para otros. La mayor parte de las veces no somos conscientes de ello ni de los pensamientos que acuden a nuestra cabeza, si bien el hecho de no darnos cuenta de que hemos dado una versión determinada de la experiencia que tengamos no quiere decir que no vaya a repercutir en nosotros.

También en el esquema vemos cómo las flechas que hemos utilizado son bidireccionales, lo hemos hecho para tratar de reflejar que es un proceso muy dinámico e interactivo que no sigue un orden, sino que todo puede repercutir y modificar a lo demás. Enlazando con el tema visto en la sesión anterior, si una de nuestras necesidades básicas no está cubierta, no nos sentimos seguros, es muy probable que todo lo que suceda lo interpretemos como una posible amenaza. Por ejemplo, imaginemos uno de los deportistas que acude al entrenamiento, observamos que no goza de autonomía porque su madre le ayuda a vestirse, calzarse, le limpia la cara, lo lleva de la mano y le da toda una serie de recomendaciones al entrenador para que no vaya a hacerse daño o le hagan daño los demás. Es muy probable que el chico se sienta inseguro, tenga miedo, desconfianza y muestre rechazo a quedarse solo sin su madre y entrenar. Es posible que las simples instrucciones del entrenador las interprete como amenazas de que algo malo le va a pasar, al sentir miedo actuará a la defensiva o se paralizará. El entrenador puede interpretar que no presta aten-

ción, que será muy difícil enseñarle las reglas, sintiendo desconfianza respecto a su aprendizaje y en su capacidad de entrenar, probablemente sintiéndose frustrado y actuando con enfado...

Mindfulness y pensamientos

Por este motivo, la atención plena o *mindfulness* tiene el poder de proporcionarnos grados de libertad respecto de estos condicionantes, ya que prestamos atención deliberadamente al momento presente, liberándonos de pensamientos sobre el pasado o el futuro, aproximándonos a las experiencias con aceptación o reconocimiento de la realidad como es, una atención exenta de juicios, ideas preconcebidas y expectativas.

Si conseguimos estar en un estado de equilibrio (seguros, contentados y conectados), en un estado de ecuanimidad donde nuestras carencias no van a producir desvíos de la atención y sesgos interpretativos, podremos observar la realidad tal cual es y ser proactivos, es decir, si aceptamos que lo que nos sucede no lo elegimos y en muchas ocasiones, una vez sucedido, no podemos controlarlo y también somos conscientes de que sí que podemos elegir desde que perspectiva nos vamos a situar frente a la realidad, podremos decidir cómo vamos a actuar.

El entrenamiento de la atención plena nos permite flexibilizar la atención y ser dueños de dirigir el foco, mantenerlo o cambiarlo. Volviendo a la actividad realizada en la fase de experimentación, si entro en el bosque a buscar plantas medicinales, mi atención principalmente estará focalizada en ello, pero puede venirme a la cabeza todo lo que me he dejado pendiente por hacer en casa, eso me preocupa y voy distraída pasándome inadvertidas muchas de las plantas. Al ir oscureciendo, puedo sentirme frustrada por no poder distinguir bien las plantas y me puede pasar desapercibida una extraordinaria puesta de sol. Si hubiera podido soltar lo que me distraía y hubiera mantenido el foco en mi tarea, mi búsqueda habría sido más efectiva. Si hubiera cambiado el foco frente a la puesta de sol, que era lo que ocurría en ese momento, podría haber disfrutado de ese momento presente.

Sobre todo, esta flexibilidad de la atención es importante en las situaciones complicadas donde fácilmente nos dejamos arrastrar por los pensamientos que afloran, les damos veracidad absoluta y nos llevan a actuar de maneras poco efectivas alejándonos de la clase de persona que queremos ser.

¿Qué nos aleja de la persona que queremos ser?

En este apartado proporcionaremos algunos de las razones que nos apartan de esa persona que anhelamos ser y cómo nos gustaría comportarnos. La principal causa de este desajuste la produce la falta de consciencia. Si no soy consciente de lo que me lleva a actuar como lo hago, ¿cómo podría modificarlo? Así que darnos cuenta el paso inicial, como dijimos en el anterior tema, no se trata solo de ver y conocer, sino de actuar sobre ello. Las dificultades y problemas que podemos tener si no las vemos, es imposible dejar de tropezar con ellas. A continuación, sugerimos algunas de ellas.

- *Falta de clarificación en los valores*: necesitamos hacer una revisión de los valores que nos guían para tenerlos presentes en cada momento y poder saber con claridad si la manera en que decidamos actuar, en cada momento, está en consonancia con ellos o no, y así poder elegir aquellos comportamientos que nos aproximen a la clase de persona que queremos ser y abandonar los que apuntan en dirección contraria.
- *Parcialidad negativa*: dado que nuestro cerebro ha evolucionado para la supervivencia, no para la felicidad, existe en nosotros una tendencia natural a prestar más atención a lo negativo y memorizarlo mejor. Ser conscientes de ello nos permite ajustar este sesgo y dirigir una mirada más objetiva hacia lo que acontece.
- *Juicios, valoraciones, ideas preconcebidas*: nuestra mente evalúa las experiencias como agradables, neutras y desagradables a un nivel muy primario, si no somos conscientes de ello, de cómo influye en nuestro estado emocional y cómo marca una tendencia de acción, nos dejaremos arrastrar por esas tendencias sin cuestionarnos que probablemente sean ideas preconcebidas aprendidas.
- *Resistencia y rechazo*: relacionado con lo anterior y también impulsado por nuestro cerebro más primitivo que nos impela a luchar o huir de todo lo que pueda suponer peligro o sufrimiento, esta tendencia, dependiendo de la programación que cada uno tenga, nos genera un estrés tremendo o respuestas de evitación.
- *Confundir pensamientos con la realidad*: identificamos nuestros pensamientos con la realidad y creemos que somos nuestros

pensamientos. Hemos visto cómo el pensamiento es el producto de complejos procesos que empiezan en aquello a que atendemos y que escoge los datos en función de los propios deseos o expectativas, situándonos desde una perspectiva concreta, inducida, entre otras cosas, por la propia experiencia de vida y el aprendizaje. Es necesario ver los pensamientos como el producto de la mente sin fusionarnos con ellos y distanciarnos de ellos.

- *No asumir la propia responsabilidad*: otro aspecto esencial es asumir que la realidad es la que es y que lo que está en nuestras manos es elegir la forma de relacionarnos con lo que sucede, tanto en el exterior, situaciones y circunstancias, como en nuestro interior, sensaciones, emociones y pensamientos. Solo responsabilizándonos y pasando a la acción podemos sentirnos mejor y acercarnos a esa persona que en realidad queremos ser.
- *Perdernos en el tiempo*: el material del que están hechos nuestros pensamientos son la mezcla de datos del presente, pasado y futuro, esto es inevitable, pero ser consciente de ello puede ayudarnos a situarnos desde una perspectiva más objetiva, considerando que lo pasado, ya no existe y no lo podemos cambiar, que el futuro lo desconocemos y no lo podemos controlar. Lo importante de nuevo es cómo nos relacionamos con el presente, el pasado y el futuro observando cómo nos afecta.
- *Dejarnos llevar por las emociones*: las emociones son involuntarias y efímeras, son señales que nos avisan que algo puede estar comprometiendo nuestra integridad y nuestro bienestar. Si a ellas empezamos añadir pensamientos, las convertiremos en sentimientos, estados de ánimo y, a base de insistir en ellas, en rasgos de personalidad. Así que habrá que aprender a gestionarlas.

Paso 4. Transferencia

Meditación de los pensamientos (texto adaptado del libro *Meditar día a día*)

- Elige un lugar alejado de ruidos y distracciones, preferiblemente haz esta meditación sentado, con la espalda recta, pero

no rígida..., cierra suavemente los ojos e inicia la práctica tomando conciencia de la postura de tu cuerpo y de tu presencia en el lugar que estés aquí y ahora... Ajusta la postura para que sea cómoda, segura y procura mantenerte relajado e inmóvil durante la práctica...

- A continuación, céntrate en la respiración, observando cómo es en este momento..., dejándote llevar por el flujo de tu respiración... Acompaña a cada respiración en todo su recorrido, desde que empieza la inhalación hasta que acaba, y desde que comienza la exhalación hasta que termina, y así sucesivamente... No intentes controlarla o modificarla para que sea de una forma determinada, solo dándote cuenta de cómo es instante tras instante, siéntelo...
- Al adentrarte en la conciencia de tu respiración, puede que poco a poco sientas que la mente, el cuerpo y la respiración van entrando en una especie de sintonía especial, produciéndose una sensación de serenidad, como si la mente y el cuerpo se tranquilizaran... No te preocupes si no es así. Recuerda que en *mindfulness* permanecemos abiertos a lo que surja, sea lo que sea...
- Ahora prueba a darle un poco de libertad a tu mente, permitiendo que tus pensamientos fluyan con espontaneidad..., quizás te des cuenta de que van a toda velocidad, como si hubieses soltado el collar de un perro que has sacado a pasear y lo dejases corretear por donde a él se le antojase... Aunque, a veces la mente, ante la posibilidad de ir donde quiera, paradójicamente se queda quieta, pero no aguantará mucho así, pronto empezará de nuevo a producir pensamientos...
- Notando qué hace tu mente, quizás descubras que hay algo que te preocupa, o que estás reflexionando sobre algún asunto, o te estés diciendo que tú tienes toda la razón del mundo, o tienes ideas interesantes sobre algo que te gustaría hacer... Por un momento presta atención a todos esos pensamientos... Quizá puedas verlos con cierta distancia, con una mirada interesada y curiosa observando los distintos pensamientos...
- Permaneciendo tranquilamente puedes imaginar todo ese flujo de pensamientos como si estuvieras sentado frente a una pantalla en la que se suceden las imágenes que componen una película, incluso, a veces, adviertes que no tienen demasiado sentido...

- ¿En qué piensas ahora mismo?... Puedes notar que los pensamientos vienen por sí mismos, permanecen por unos instantes, siguen su curso y luego desaparecen... Quizás puedas detectar el inicio de un pensamiento concreto..., o que sigues su trayectoria... Sin alimentarlo, verás cómo se agota para acabar muriendo de inanición..., y, al poco, comenzará a emerger otro, que también desaparecerá a su debido tiempo..., y así una y otra vez...
- También puedes escuchar a qué se refieren tus pensamientos..., quizás se trate de algo de hoy, de ayer o se trate de algún recuerdo más lejano, o algo que no debes olvidar hacer... Quizás sean planes para futuro o fantasías...
- Incluso puede que observes que algunos de esos pensamientos hacen que afloren emociones como: miedo, preocupación, ansiedad, enfado, culpa, alegría, impaciencia, envidia, celos... Percatándote poco a poco cómo se va tejiendo la actividad mental ordinaria como una tela de araña, a la que nos hemos acostumbrado, soportándola en nuestras cabezas durante muchas horas al día...
- Puede resultarte útil etiquetar cada uno de los elementos que componen el diálogo interior, una vez identificados, puedes nombrarlos diciendo internamente algo así como: planes, recuerdo, emoción, pensamiento, sensación, algo pendiente, juicio... Nombrarlos puede facilitar hacerte consciente de tu actividad mental y simultáneamente puede ayudarte a que te distancies de los propios contenidos de la mente...
- No siempre tenemos que hacer lo que la mente nos dice, nuestra mente no lo sabe todo... Tampoco se trata de luchar contra ella o intentar cambiarla..., solo contemplamos la charla interna, cómo se desarrolla y evoluciona... Advirtiéndote que, como todos los fenómenos de la naturaleza, los contenidos de nuestra mente también son efímeros y caducos, nacen, viven un cierto tiempo y desaparecen... Puedes comprobarlo...
- Al percibir así la naturaleza de tu mente, podrás caer en la cuenta de que los pensamientos no son la realidad, pese a que con frecuencia los confundimos con ella, creyéndonos las historias que nos cuentan, la realidad es una cosa y los pensamientos otra...
- El propósito de esta meditación es que podamos contemplar con cierta distancia la película de la mente en acción... com-

prendiendo que esta retahíla inabarcable de procesos mentales no somos nosotros. Podemos decirnos: «Yo no soy la película, soy el espectador que la está viendo, soy un mero observador».

En tu día a día prueba a observar cuándo confundes pensamientos con la realidad y contempla las consecuencias que eso acarrea. Esta distinción puede traer mucho bienestar y salud mental a nuestras vidas.

- Para finalizar, regresa a las sensaciones de la respiración... conecta con las sensaciones de tu cuerpo y con los sonidos... y, cuando esté bien para ti, puedes salir de la meditación...

Indagación

- ¿Quién quiere comentar algo de la práctica?
- ¿Qué habéis sentido?
- ¿Te resulta raro abrirte a los pensamientos sin querer que desaparezcan, sin dejarte arrastrar por ellos?
- ¿Quieres aportar algo más sobre esto?

STOP para los pensamientos

Regular los pensamientos no es eliminarlos, es gestionar la manera de relacionarnos con ellos, sin fusionarnos o identificar pensamientos y realidad, para poder elegir la forma de actuar en la dirección de la persona que queremos ser y nuestros propósitos. Para ello, aplicaremos nuestra estrategia STOP.

- S: *STOP*, para y dirige la atención hacia ti.
- T: tómate *tiempo* para respirar, tranquilízate, activa tu sistema de calma.
- O: *observa*, date cuenta qué estás pensando, puedes poner nombre a tus pensamientos preguntándote: ¿son juicios, creencias, cosas del pasado, predicciones...?
- P: *procede*, elige la forma de responder, acepta tus pensamientos y elige distanciarte de ellos, son solo el producto de tu mente, no son la realidad. Decide cómo actuar o céntrate en lo que estás haciendo.

Sugerencias para casa

- Práctica formal: meditación de los pensamientos (realizar una meditación a diario)
 - Registro de la práctica formal
- Práctica informal:
 - Realizar una actividad cotidiana con atención plena (la misma durante la semana)
 - Registro de práctica informal
 - Toma consciencia del esquema explicado en la sesión y de cómo la forma de interpretar la realidad determina qué sientes y tu comportamiento, realizando el registro de AISA
 - Practica el STOP para los pensamientos en la vida cotidiana. Puedes realizar la hoja de registro y comprobar el efecto que tiene en ti.

3.2. Ficha de sesión de trabajo

Justificación

En esta sesión seguiremos indagando sobre la importancia de traer consciencia a nuestra vida, centrándonos en la percepción e interpretación de la realidad y cómo afecta a nuestras emociones y comportamientos. En la sesión anterior, «De reactivo a proactivo», nos focalizamos en entrenar la consciencia para desactivar el «piloto automático» o hiperreactividad, tratando de alcanzar un equilibrio suficiente en nuestros sistemas de necesidades básicas y regulación emocional. Al ponderar estos sistemas y cubrir las necesidades, permitimos que las habilidades de nuestro cerebro más evolucionado entren en juego: analizar, razonar, planificar, tomar decisiones... Desde ese mayor equilibrio y serenidad podemos responder de manera más consciente, reflexiva y efectiva guiados por unos valores que nos capacitan para alcanzar nuestro propósito y objetivos.

Escogimos el entrenamiento de la atención plena o *mindfulness*, y, si ya has realizado las prácticas de forma regular, te habrás percatado de la intensa y abrumadora actividad mental: ideas, pensamientos, fantasías, recuerdos... que nos asaltan. No es de extrañar porque las personas, mientras estamos despiertas, estamos involucradas en procesos de evaluación e interpretación de la realidad, recogiendo y procesando información de nuestros propios cuerpos, de lo que sentimos, del mundo que nos rodea y de los demás. Lo curioso es que gran parte de todo ello sucede de manera inconsciente, aunque eso no quiere decir que no nos afecte, al contrario, el resultado de todos estos procesos complejos repercute y determina la clase de emociones y sensaciones que tenemos, las decisiones y acciones que llevamos a cabo. En ausencia de nuestra consciencia, la mayor parte del tiempo, la mente, asocia y mezcla datos del pasado, presente y futuro y nos va haciendo propuestas o lanzando hipótesis acerca de la realidad que estamos experimentando. Lo malo es que creemos a pies juntillas que eso es la realidad y esta fusión con lo que pensamos nos perjudica notablemente.

Título de la sesión	Competencias a desarrollar
Percepción de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencia: atención-observación de la mente • Autoconocimiento • Consciencia de los sistemas de regulación emocional • Defusión cognitiva • Capacidad de tomar decisiones de manera reflexiva y efectiva
Objetivos	
<p>Objetivo 1. Desarrollar la capacidad de atención y observación utilizando estrategias de <i>mindfulness</i>. Indagar sobre cómo la percepción de la realidad depende de la intención y la atención.</p> <p>Objetivo 2. Comprender la relación entre pensamientos, emociones y acciones.</p> <p>Objetivo 3. Tomar consciencia sobre la capacidad de elegir la perspectiva desde la cual interpretamos la realidad.</p> <p>Objetivo 4. Practicar <i>mindfulness</i> para desarrollar la capacidad de observación de los pensamientos.</p> <p>Objetivo 5. Aumentar la capacidad de desidentificación de los pensamientos.</p> <p>Objetivo 6. Emplear estrategia STOP para poder elegir las respuestas.</p> <p>Objetivo 7. Comprender la necesidad de entrenar estas habilidades.</p>	
Contenidos	
<p>Los contenidos a desarrollar en esta sesión son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquema AISAC • Cerebro social • Interdependencia • <i>Mindfulness</i> y pensamientos • Estrategia STOP <ul style="list-style-type: none"> - S (<i>STOP</i>, para) - T (Toma <i>tiempo</i> para respirar, tranquilízate) - O (<i>Observa</i> qué pasa fuera y dentro de ti: sensaciones, emociones, pensamientos...) - P (<i>Procede</i>, elige la respuesta) 	
Duración	Materiales
El tiempo necesario para llevar a cabo la sesión será de 2 horas.	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica formal • Práctica informal • Hoja de registro AISA • Hoja de registro STOP • Grabación o lectura de la meditación de los pensamientos

Desarrollo (modelo Kolb)		
Actividad 1 <i>Experiencia concreta</i>	Duración	Descripción
Recordando la sesión anterior (actividad expositiva y grupal)	45 min	<ul style="list-style-type: none"> • Recordando la sesión anterior. • Revisión de las prácticas en pequeño grupo (tríos o más dependiendo del número de participantes). Puesta en común: beneficios, dificultades y qué podemos hacer para superarlas. • Dinámica para sobre percepción de la realidad: ¿vemos o construimos la realidad?
Actividad 2 <i>Observación reflexiva</i>	Duración	Descripción
Indagación y reflexión (actividad individual y grupal)	10 min	Rellenar la tabla de registro 1.
Actividad 3 <i>Conceptualización abstracta</i>	Duración	Descripción
Esquema AISAC (actividad individual y grupal)	30 min	<p>Explicación por parte del formador de los siguientes contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquema AISAC • Cerebro social • Interdependencia • <i>Mindfulness</i> y pensamientos • ¿Qué nos aleja de la persona que queremos ser?
Actividad 4 <i>Experimentación activa (aplicación)</i>	Duración	Descripción
Transferencia (actividad individual)	35 min	<ul style="list-style-type: none"> • Meditación • Indagación • STOP para los pensamientos • Sugerencias para casa • Hojas de registros
Evaluación y transferencia a los entrenados		
La evaluación de los contenidos de la sesión se llevará a cabo mediante la realización de las hojas de registros de prácticas en la vida cotidiana.		

3.3. Referencias bibliográficas

- Alonso Puig, M. (2017). *¡Tómate un respiro! Mindfulness*. Espasa.
- André, C. (2013). *Meditar día a día*. Kairós.
- Hanson, R. y Mendius, R. (2011). *El cerebro de Buda. La neurociencia de la felicidad, el amor y la sabiduría*. Milrazones.
- Harris, R. (2016). *En tiempos difíciles, haz lo importante*. OMS.
- Harris, R. (2020). *La trampa de la felicidad*. Planeta.
- McKay, M., Davis, M. y Fanning, P. (1985). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Martínez Roca.

3.4. Anexos

Hoja de registro de la práctica formal

Rellena el siguiente formulario cada vez que lleves a cabo una práctica formal. Observa tu proceso, pensamientos, sentimientos y sensaciones que afloran durante esta práctica y cómo te sientes a continuación: ¿reconoces algunas pautas que te vayan funcionando mejor? ¿Qué cambios podrías realizar que facilitasen el ejercicio?

Fecha y práctica formal	Hora	Observaciones

Hoja de registro sobre la práctica informal

Tómate un tiempo al día para reflexionar sobre un caso, al menos, de práctica informal. También puedes utilizar lo que hayas

aprendido durante esa reflexión para profundizar en tu práctica informal cotidiana.

Práctica	¿Cuál fue la situación?	Observaciones antes y después	¿Qué aprendí?

Anexo 2

- *STOP (para)*
- *Toma tiempo para respirar*

Día	Situación en la que empleaste el STOP	¿Qué has experimentado?	¿Qué consecuencias ha tenido?

4. Sesión de trabajo n.º 3: Potenciando mi asertividad

4.1. Introducción

La *autoasertividad* se define como la «clase de comportamiento que constituye un acto de expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de respeto a los propios valores, gustos, deseos o preferencias», mientras que la *heteroasertividad* hace referencia a la

«clase de comportamiento que constituye un acto de respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y de valores, gustos, deseos o preferencias de los demás». Por consiguiente, el comportamiento asertivo se caracteriza por el equilibrio de niveles medios y altos en ambos (García y Magaz, 2011, p. 13), lo cual implica tener el mismo respeto a los derechos propios que a los de los demás, es decir, considerarnos iguales, ni superiores ni inferiores.

4.2. Derechos asertivos

Sin duda, es necesario conocer cuáles son estos derechos asertivos que nos corresponden por el hecho de ser humanos y que todos poseemos:

Para García y Magaz (2011, p. 13), tenemos derecho a:

- Actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuasen.
- Hacer las cosas de manera imperfecta.
- Equivocarse alguna vez.
- Olvidarse de algo.
- Pensar de forma propia y diferente.
- Cambiar de opinión.
- Aceptar críticas o quejas que consideren justificadas.
- Rechazar críticas o quejas que consideren injustas.
- Decidir la importancia que tienen las cosas.
- Ignorar algo.
- No entender algo.
- Formular peticiones.
- Rechazar peticiones.
- Expresar sus sentimientos (alegría, tristeza, ira, miedo...).
- Elogiar y recibir elogios.

Según Castanyer (2010, p. 56), todo individuo tiene derecho a:

- Ser tratado con respeto y dignidad.
- Tener y expresar los propios sentimientos y opiniones.
- Ser escuchado y tomado en serio.
- Juzgar sus necesidades, establecer sus prioridades y tomar sus propias decisiones.
- Decir «no» sin sentir culpa.

- Pedir lo que quiere, dándose cuenta de que también su interlocutor tiene derecho a decir «no».
- Cambiar.
- Cometer errores.
- Pedir información y ser informado.
- Decidir no ser asertivo.
- Ser independiente.
- Decidir qué hacer con sus propiedades, cuerpo, tiempo, etc., mientras no se violen los derechos de otras personas.
- Tener éxito.
- Gozar y disfrutar.
- Su descanso, aislamiento.
- Superarse, aun superando a los demás.

4.3. Patrones de conducta comunicativa

El reconocimiento y uso de estos derechos nos induce a desarrollar unos estilos de comportamiento o patrones de conducta (Castanyer, 2010, p. 30):

	SUMISO	AGRESIVO	ASERTIVO
Patrón de respeto	Respeto a los demás pero no sí mismo	Se respeta a sí mismo pero no a los demás	Se respeta a sí mismo y a los demás
Comportamiento externo	<ul style="list-style-type: none"> – Bajo volumen de voz, vacilaciones, escasa fluidez verbal – Cara tensa, huye el contacto ocular, mirada baja – Inseguridad para saber qué hacer y decir 	<ul style="list-style-type: none"> – Alto volumen de voz, habla tajante, usa insultos y amenazas – Contacto ocular retractor, invade el espacio personal – Tendencia al contraataque 	<ul style="list-style-type: none"> – Habla segura, tranquila – Contacto ocular directo, pero no desafiante – Se defiende sin agresión, expresa los sentimientos positivos y negativos
Patrones de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> – No importa lo que ellos piensen o sientan, sino los demás son los importantes – Se sacrifican para no molestar a los nadie – «Es necesario ser querido y apreciado por todos» 	<ul style="list-style-type: none"> – No le interesa lo que piensen o sientan los demás – Lo sitúan todo en términos de ganar-perder – «Es horrible que las cosas no salgan como a mí me gustaría» 	<ul style="list-style-type: none"> – Creen en unos derechos para sí y para los demás – Tienen convicciones «racionales»

Sentimientos Emocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos de culpa, ansiedad, frustración 	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad, soledad, frustración - Enfado, que se extiende a más personas y situaciones - Baja autoestima (si no, no se defenderían tanto) - Expresan lo que sienten sin engañar a nadie 	<ul style="list-style-type: none"> - No se sienten superiores ni inferiores a nadie - Sensación de control emocional - Buena autoestima
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> - Pérdida de autoestima - Pérdida del respeto o del aprecio de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> - Rechazo o huida por parte de los demás 	<ul style="list-style-type: none"> - Los demás se sienten respetados y valorados - Son considerados «buenos» pero no «tontos»

Todos mostramos los tres patrones de conducta en diferentes situaciones. El problema se da cuando, de manera habitual, empleamos el patrón agresivo o pasivo.

4.4. Impacto del patrón de conducta comunicativa

Cada uno de estos estilos de comunicación impacta de forma diferente en las relaciones del entrenador con sus jugadores (Castanyer, 2010).

Comunicación asertiva

- Impacto: fomenta un ambiente de respeto mutuo y confianza entre el entrenador y los jugadores.
- Resultados: mejora la motivación, el compromiso y el rendimiento de los jugadores.
- Relaciones: se construyen relaciones sólidas basadas en la apertura, la honestidad y la empatía.
- *Comunicación pasiva*
- Impacto: puede generar confusión, frustración y falta de claridad en las expectativas.
- Resultados: los jugadores pueden sentirse desmotivados, desorientados o ignorados.

- Relaciones: se pueden deteriorar las relaciones debido a la falta de comunicación efectiva y la percepción de falta de interés por parte del entrenador.

Comunicación agresiva

- Impacto: crea un ambiente tenso, intimidante y desalentador para los jugadores.
- Resultados: los jugadores pueden sentir miedo, ansiedad o resentimiento, lo que afecta negativamente su rendimiento y bienestar emocional.
- Relaciones: se deterioran las relaciones debido a la falta de respeto, la imposición autoritaria y la ausencia de empatía por parte del entrenador.

En definitiva, la comunicación asertiva promueve relaciones positivas y el desarrollo personal, mientras que la comunicación pasiva y agresiva pueden obstaculizar el crecimiento de los jugadores y del equipo.

4.5. Técnicas de comunicación asertiva

Como las conductas asertivas se aprenden, se han diseñado numerosas técnicas para ayudarnos a mejorar el comportamiento asertivo desde los tres ámbitos descritos: pensamiento, emoción y conducta. Dada la finalidad de esta sesión y las características de la población final, indicaremos algunas técnicas destinadas a la optimización de la conducta observable y que se utilizan cuando no queremos que la otra persona se sienta herida:

- *Técnica del disco rayado*: ante una petición a la que te quieres negar, se responde repitiendo siempre una misma idea, de forma tranquila y sin entrar en discusiones ni argumentaciones. No se ataca a la otra persona, incluso, si es pertinente se le puede dar la razón.
- Para decir algo que nos desagrada y pedir un cambio de conducta, se puede emplear la técnica Fórmula «XYZ», que consta de tres pasos (Bach y Forés, 2008):
 - Se expresa qué aspectos del comportamiento del otro nos han molestado o no nos han gustado. El foco se pone en la conducta.

- Se expresa cómo nos sentimos ante esa conducta que emite la otra persona. El foco se pone en cómo me siento.
- Se expresa cómo nos hubiera gustado que se hubiera comportado la otra persona. Si es posible, se ofrecen varias alternativas.
- Para ofrecer retroalimentación, se puede emplear la técnica del Sándwich, comentada en capítulos anteriores, que incluye tres pasos:
 - Debemos ponernos en el lugar del otro y transmitirle que comprendemos los motivos que le han llevado a comportarse así.
 - Le comunicamos el mensaje que deseamos, es decir, lo que queremos que haga.
 - Le expresamos nuestro ánimo, apoyo y confianza en que puede hacerlo.

En todas las situaciones es importante usar frases sencillas, un tono de voz calmado y un lenguaje positivo ausente de críticas, juicios y culpas.

4.6. Ficha de sesión de trabajo

Justificación

La asertividad es una habilidad intrapersonal orientada a optimizar la calidad de las relaciones interpersonales desde el respeto a uno mismo y al otro. El entrenador de personas con discapacidad intelectual, dadas las características comportamentales de los entrenados, puede vivir situaciones que le desborden, por lo que necesita desarrollar la habilidad de interactuar con ellos de forma asertiva, propiciando que se sientan respetados y considerados. Los entrenados necesitan saber que su entrenador los escucha, los comprende y los atiende. Esto solo se puede hacer desde el comportamiento asertivo, en el que se configura como condición necesaria la congruencia entre el lenguaje verbal y no verbal.

Con esta sesión se pretende que el entrenador observe el grado de desarrollo de su comportamiento asertivo y trabaje sobre los elementos que necesite potenciar. Además, dado que el entrenador es un modelo de comportamiento y que la conducta asertiva es una habilidad que «se va aprendiendo por imitación y refuerzo» (Castan- yer, 2010, p. 50), se favorece, así, que los entrenados la aprendan.

Título de la sesión	Competencias a desarrollar
Potenciando mi asertividad	Comunicación asertiva

Objetivos

Objetivo 1. Capacitar a los entrenadores de fútbol para comunicarse de manera asertiva con jugadores con discapacidad intelectual.

Objetivo 2. Identificar y comprender los diferentes estilos de comunicación (asertiva, pasiva y agresiva) y su impacto en las relaciones con los jugadores.

Objetivo 3. Proporcionar estrategias y habilidades para mejorar la comunicación efectiva y el liderazgo dentro del equipo.

Contenidos

Los contenidos que se trabajarán en esta sesión son:

- El concepto de *asertividad*
 - Derechos asertivos
 - Técnicas asertivas
-

Duración

Materiales

El tiempo necesario para llevar a cabo la sesión será de 2 horas. Lápiz, papel y pizarra

Desarrollo (modelo Kolb)

Actividad 1

Experiencia concreta

Duración

Descripción

Lluvia de comportamientos relacionales habituales (actividad grupal)

10 min

Act. 1.1. En pequeño grupo, los entrenadores harán una puesta en común sobre las experiencias, momentos o situaciones en las que los entrenados demandan algo de ellos o les hacen una petición a la que no siempre pueden ceder, y qué y cómo se lo dicen.

10 min

Act. 1.2. Un portavoz de cada pequeño grupo expondrá al gran grupo las dificultades encontradas, la similitud o disparidad de situaciones y la reflexión a la que les ha llevado esta actividad.

Actividad 2

Observación reflexiva

Duración

Descripción

Mi conducta relacional (actividad individual)

10 min

Act. 2.1. Cada entrenador elegirá y describirá una situación relacional tipo, es decir, la que con mayor frecuencia se sucede durante sus entrenamientos. Para ello, se ayudará de la tabla 1.

Actividad 3	Duración	Descripción
Conceptualización abstracta		
Detective de mi conducta relacional (actividad expositiva e individual)	20 min	Act. 3.1. El formador hablará de la asertividad y los derechos asertivos, como elementos del comportamiento relacional, y de las técnicas asertivas.
	10 min	Act. 3.2. Cada entrenador analizará la situación que ha descrito comparándola con los elementos teóricos explicados. Se ayudará de la tabla 2.
Actividad 4	Duración	Descripción
Experimentación activa (aplicación)		
Entrenamiento de la conducta asertiva (actividad individual y puesta en común)	10 min	Act. 4.1. El entrenador analizará los elementos recogidos en los puntos 2 y 3 del cuadro 2 y seleccionará los que considere más viables de introducir en su comportamiento relacional con los entrenados, en aras de alcanzar un comportamiento más asertivo, y también indicará los que emite correctamente.
	5 min	Act. 4.2. El entrenador que lo desee tendrá la oportunidad de expresar su opinión sobre lo aprendido y sobre la viabilidad de ponerlo en práctica.

Evaluación y transferencia a los entrenados

Conectado a la experimentación activa, se usa la técnica de *role playing* en pequeño grupo como método de aplicación y evaluación de lo aprendido.

Título: *Ganando en el juego y en la comunicación*

- Objetivo: practicar los diferentes estilos de comunicación (asertiva, pasiva y agresiva) en un contexto deportivo para mejorar la relación entre el entrenador y los entrenados.
- Materiales: Tarjetas con situaciones de comunicación propias de un entrenador con sus jugadores
- Tiempo: 30 minutos.
- Desarrollo de la actividad:
 1. Los entrenadores se dividen en grupos pequeños.
 2. Cada grupo recibe una tarjeta con una situación de comunicación específica entre un entrenador y un jugador con discapacidad intelectual.
 3. Los grupos presentarán la situación utilizando los tres estilos de comunicación: asertivo, pasivo y agresivo. En estas situaciones simuladas, los entrenadores practicarán utilizando la técnica del sándwich.

4. Después de cada representación, se facilita una breve discusión para reflexionar sobre las diferencias en el impacto que cada estilo de comunicación ha tenido en ellos, como entrenadores y como entrenados.

- Evaluación de la actividad:

Indicador	Sí	Parcialmente	No
Utiliza un tono de voz claro y adecuado para la situación			
Emplea un lenguaje positivo y constructivo			
Se expresa de manera directa y sin ambigüedades			
Evita el uso de críticas personales o despectivas			
Mantiene contacto visual con los jugadores			
Utiliza gestos y expresiones faciales coherentes			
Demuestra una postura abierta y receptiva			
Respeto el espacio personal de los jugadores			
Demuestra calma y control emocional			

Evaluación del taller:

La evaluación de la sesión de trabajo se desarrollará mediante una puesta en común, al final de esta y con una duración de 15 minutos, para valorar si se han alcanzado los objetivos previstos.

La transferencia de este aprendizaje a los entrenados dependerá de la decisión del entrenador de querer desarrollar su asertividad, lo que le llevará a poner en práctica estos recursos no solo en los entrenamientos, sino en su vida diaria.

Actividad 2.

Mi conducta relacional

Tabla 1. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

Indicador	Asertivo	Pasivo	Agresivo
Expresa claramente expectativas y directrices	Expresa sus expectativas de manera directa y clara.	Es vago o indeciso al comunicar expectativas.	Impone sus expectativas de manera autoritaria.
Brinda retroalimentación constructiva y específica	Ofrece retroalimentación de manera objetiva y positiva.	Evita dar retroalimentación para evitar conflictos.	Critica de manera agresiva sin ofrecer soluciones.
Escucha activamente a los jugadores	Escucha atentamente las opiniones de los jugadores.	Ignora las opiniones de los jugadores.	Interrumpe constantemente a los jugadores.

Resuelve conflictos de manera respetuosa	Busca resolver los conflictos mediante el diálogo y la negociación.	Evita los conflictos y los deja sin resolver.	Utiliza la confrontación como primera opción para resolver conflictos.
Demuestra empatía hacia las necesidades de los jugadores	Muestra comprensión y empatía hacia las necesidades individuales de los jugadores.	No muestra interés por las necesidades de los jugadores.	Ignora las necesidades individuales y trata a todos por igual.
Utiliza un tono de voz adecuado	Habla con un tono de voz firme pero respetuoso.	Habla con un tono de voz suave y poco convincente.	Habla con un tono de voz elevado y dominante.
Controla las emociones y evita reacciones impulsivas	Mantiene la calma y controla sus emociones.	Se deja llevar por sus emociones y reacciona de manera exagerada.	Tiende a enfadarse fácilmente y a perder el control.

Actividad 3.

Detective de mi comportamiento comunicativo

Tabla 2. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

1. Señala los elementos de tu conducta asertiva que se corresponden con la teoría
2. Señala los elementos que cambiarías
3. Señala los elementos que añadirías
4. ¿Qué derecho asertivo subyace?
5. ¿Qué cambiaría en ti el gestionar la situación comunicativa con tus entrenados de esta manera?

4.7. Referencias bibliográficas

- Bach, E. y Forés, A. (2008). *La asertividad. Para gente extraordinaria*. Plataforma.
- Castanyer, O. (2010). *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. Desclée De Brouwer. <https://elibro.net/es/ereader/ugr/47614>
- García Pérez, M. y Magaz Lago, A. (2011). ADCAs. *Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales*. Grupo Albor-Cohs.

5. Sesión de trabajo n.º 4: El poder de la empatía

5.1. Introducción

Incluir el trabajo de empatía en la formación de los entrenadores de atletas con discapacidad intelectual parte, por un lado, de la consideración de las características que suelen presentar estos deportistas (cognitivas, afectivas, de comprensión y expresión del lenguaje emocional, de relación con el entorno, etc.) y de las necesidades asociadas a ellas en el contexto de un equipo deportivo. Por otro, de la necesidad de adoptar un comportamiento empático en la relación con los entrenados. Esto contribuirá a generar un clima de entrenamiento amigable y con gran poder educativo.

Para que los entrenados, además, aprendan a empatizar necesitan de modelos de entrenadores empáticos que les hagan sentir que entienden sus emociones y que las atienden. Por tanto, el entrenador debe trabajar su empatía para responder a su papel de facilitador de los aprendizajes; al tiempo que también debe hacerlo en pro de su bienestar personal.

Popularmente se habla de *empatía* como un concepto unitario referido a la capacidad para ponerse en el lugar del otro. Sin embargo, esto implica desarrollar la capacidad de entender la perspectiva de la otra persona, teniendo en cuenta sus pensamientos (*empatía cognitiva*) y la capacidad de sentir y de compartir lo que la otra persona siente (*empatía emocional*). Esto también implica emitir respuestas encaminadas a satisfacer las necesidades emocionales del otro para restablecer su bienestar.

En algunas personas, la empatía emocional puede llegar a alcanzar niveles demasiado intensos, provocando daños en ellas mismas y/o comportamientos de sobreprotección hacia los otros. Sachdev *et al.* (2020, p. 479) encontraron que «la empatía excesiva y la falta de reconocimiento de sus límites pueden conducir a un deterioro de la toma de decisiones y del desempeño». Por eso, tiene que ser regulada. Esta autorregulación implica poder establecer límites entre uno mismo y los demás, buscando el equilibrio entre ser capaz de sentir *como si* se estuviera en el lugar del otro, pero sin llegar a estarlo. En tal caso se estaría produciendo una identificación con las emociones del otro, que llevaría a hacer propio lo que es ajeno y a lesionar la propia integridad emocional.

También debemos tener en cuenta que, tal y como han demostrado las investigaciones, puede ocurrir que mostremos preocupación empática por algunas personas y no por otras. En tal caso, esto podría provocar que los entrenadores no dieran un trato igualitario a todos los entrenados. En tal caso, habría que detectar y modificar las actitudes y barreras personales que estarían provocando ese trato desigual. Asimismo, algunos autores también han demostrado que el «poder inhibe la toma de perspectiva» (Sachdev *et al.*, p. 479).

Es útil, pues, conocer cómo es nuestra empatía y tomar conciencia de la necesidad de regularla. Son numerosos los instrumentos de evaluación que se han desarrollado con tal fin. Así, por ejemplo, uno de los más usados con poblaciones adultas es el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) (López-Pérez *et al.*, 2008), el cual, más allá de aportar una medida global de empatía, proporciona medidas para las distintas escalas que la integran (pp. 10-12):

- Dimensión cognitiva:
 - Adopción de perspectivas: hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona.
 - Comprensión emocional: se refiere a la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de los otros.
- Dimensión afectiva:
 - Estrés empático: es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona, es decir, de sintonizar emocionalmente con esta.
 - Alegría empática: es la capacidad de compartir emociones positivas de otra persona.

Para Goleman *et al.* (2022, p. 237), la verdadera empatía incluye no solo la empatía cognitiva y afectiva, sino que añaden un tercer tipo al que denominan *interés empático*, refiriéndose a él como «la capacidad de entender lo que la otra persona necesita de ti».

Por consiguiente:

La empatía es fundamental para establecer relaciones de comprensión y es imprescindible para las relaciones de ayuda porque nos

permite sintonizar con la frecuencia emocional de una persona y comprenderla. (Bermejo, 2012, p. 41)

Ahora bien, para entender y sentir lo que los demás sienten, necesitamos previamente desarrollar nuestra autoconciencia emocional. Sin ella, no podremos identificar sus emociones ni responder adecuadamente a sus necesidades. En esta identificación, ayuda observar no solo el lenguaje verbal, sino también el no verbal, como la postura, el tono de voz, la mirada, los silencios, los gestos, etc., ya que en las personas con discapacidad intelectual pueden ser más indicadoras de sus emociones que el propio lenguaje verbal, al presentar dificultades para interpretar sus propias emociones.

5.2. Escucha activa

Una forma de expresar empatía es prestar atención a lo que los entrenados cuentan, lo que se puede hacer mediante la escucha activa. Entendemos por *escucha activa* la habilidad de «atender, observar, oír, acoger, estando muy centrados en la persona que comunica» (Bermejo, 2012, p.52), con el fin de evaluar e interpretar lo que la persona comunica y cómo lo comunica. Con esta actitud de escucha, que también se manifiesta con el lenguaje corporal (mantener el contacto visual, mover la cabeza, expresiones faciales, etc.), el entrenador le muestra a sus entrenados que está realmente interesado por lo que le cuentan y por cómo se sienten; estimulando, así, la comunicación y aumentando la confianza en él y en ellos mismos. De este modo, se favorece que el entrenador se convierta en una persona significativa para los entrenados y tiempo que les hace sentirse a gusto a ellos.

Ente los obstáculos de la escucha activa y, por ende, de la empatía, encontramos (Moreno García, 2023, pp. 32 y 43):

- Escuchar con prejuicios, dejando que las propias ideas y creencias influyan a la hora de interpretar el mensaje del interlocutor.
- Quitar importancia a lo que cuenta el emisor.
- Juzgar a la persona.
- Sentir lástima.
- Darle la razón siguiéndole la corriente.

- Distraerse durante la interacción o hacer otras cosas.
- Interrumpir al entrenado cuando habla.

Por tanto, se consideran reglas básicas de la escucha activa las siguientes:

1. Escuchar sin interrumpir: permitir que la persona que está hablando exprese sus ideas o sentimientos sin interrupciones.
2. Hacer contacto visual: mantener contacto visual con la persona que está hablando para demostrar interés y atención.
3. Mostrar interés: utilizar gestos como asentir con la cabeza o inclinarse ligeramente hacia adelante para mostrar que se está escuchando activamente.
4. Repetir o parafrasear: repetir o parafrasear las ideas principales expresadas por la persona que habla para confirmar la comprensión y mostrar empatía.
5. Evitar la distracción: vencer distracciones como mirar el teléfono móvil o distraerse con otros pensamientos mientras se escucha a alguien.
6. Evitar la crítica o el juicio: no juzgar o criticar las ideas o sentimientos expresados por la persona que habla, y en su lugar, mantener una actitud abierta y receptiva.

Si bien es importante el papel del entrenador, para que los entrenados aprendan a ser empáticos, también requieren que se les «muestren las necesidades de los demás y los efectos que su conducta tiene sobre ellos» (Down España, 2017, p. 15).

5.3. Ficha de sesión de trabajo

Justificación

En el contexto de la inteligencia emocional, la empatía es considerada una competencia necesaria para el adecuado manejo de las relaciones interpersonales. Se define como la capacidad para «percibir, inferir y compartir los sentimientos y emociones de otras personas» (Bisquerra, 2020, p. 253), para lo que se requiere el uso de un lenguaje comprensible y adecuado a sus sentimientos (Bermejo, 2012).

Si bien nacemos con la capacidad de ser empáticos, es necesario desarrollarla y entrenarla en aras de encontrar un equilibrio en el comportamiento empático en la relación con el otro.

Con esta sesión se pretende que el entrenador, por un lado, tome conciencia del grado de desarrollo de empatía individual que posee para caminar siempre hacia una

empatía sana, y por otro, que conozca recursos que le ayuden a ser empático con los entrenados durante los entrenamientos, ya que estos «necesitan de modelos de respuestas emocionales adecuadas» (Down España, 2017, p. 15).

Título de la sesión	Competencias a desarrollar
El poder de la empatía.	Comportamiento empático y escucha activa

Objetivos

Objetivo 1. Conocer el concepto de *empatía* y los beneficios del comportamiento empático del entrenador en la relación con sus entrenados.

Objetivo 2. Tomar conciencia de su conducta empática.

Objetivo 3. Reconocer comportamientos empáticos y no empáticos que pueden darse en las situaciones de entrenamiento y, en su caso, plantear otros alternativos.

Contenidos

Los contenidos que se trabajarán en esta sesión son:

- Empatía
- Escucha activa

Duración	Materiales
El tiempo necesario para llevar a cabo la sesión será de 2 horas.	Lápiz, papel y pizarra

Desarrollo (modelo Kolb)

Actividad 1	Duración	Descripción
<i>Experiencia concreta</i>		
Imagina tu experiencia durante los entrenamientos como persona con discapacidad intelectual	15 min	<p>Parte 1. Para comenzar la sesión:</p> <p>Entre todos los entrenadores se describirá una situación «tipo» donde los entrenados se activen con una emoción negativa. Hay que pensar en que dicha situación pueda darse de forma habitual durante los entrenamientos (el formador va tomando notas en la pizarra).</p> <p>Dividimos el grupo de entrenadores en dos subgrupos: el de entrenadores y el de entrenados y, sin que el otro grupo escuche, les pedimos que respondan individualmente a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al subgrupo de entrenadores: <ul style="list-style-type: none"> – Cómo crees que se sienten los entrenados en esa situación

- Cómo se han comportado los entrenados en esa situación
- Cuál crees que ha sido la finalidad de la conducta de los entrenados
- Al subgrupo que adopta el rol de entrenados:
 - Cómo se sentirían ellos en esa situación si fueran los entrenados. Hay que hacer énfasis en que no queremos que piensen cómo creen ellos que se sienten los entrenados, sino cómo se sentirían ellos si estuvieran en su lugar.
 - Qué necesitarían de su «entrenador», en esa situación, para volver a un estado de bienestar.

Cuando terminen, deberán guardarlas para retomarlas al finalizar la sesión.

Lluvia de comportamientos empáticos	10 min	Act. 1.1. En pequeño grupo se hará una puesta en común de experiencias, momentos o situaciones emocionalmente positivas y negativas en las que los entrenadores se comportaron de manera empática con sus entrenados.
	10 min	Act. 1.2. Un portavoz de cada pequeño grupo expondrá al gran grupo las dificultades encontradas, la similitud o disparidad de situaciones, el volumen de situaciones detectadas y la reflexión a la que les ha llevado esta actividad.

Actividad 2 <i>Observación reflexiva</i>	Duración	Descripción
Mi conducta empática (actividad individual)	10 min	Act. 2.1. Desde su concepto de <i>empatía</i> , cada entrenador describirá una situación emocionalmente negativa en la que se comportó de forma empática con sus entrenados. Para ello, se ayudará de la tabla 1.

Actividad 3 <i>Conceptualización abstracta</i>	Duración	Descripción
<i>Detective de mi conducta empática</i> (actividad expositiva e individual)	20 min	Act. 3.1. El formador hablará sobre la empatía y la escucha activa, como elementos del comportamiento empático.
	10 min	Act. 3.2. Cada entrenador analizará la situación que ha descrito comparándola con los elementos teóricos explicados. Se ayudará del cuadro 2.

Actividad 4 <i>Experimentación activa (aplicación)</i>	Duración	Descripción
<i>Entrenamiento de la conducta empática</i> (actividad individual y puesta en común)	10 min	Act. 4.1. El entrenador analizará los elementos recogidos en los puntos 2 y 3 de la tabla 2 y seleccionará los que considere más viables de introducir en su comportamiento empático con los entrenados, recogiendo formas concretas de hacerlo.
	5 min	Act. 4.2. El entrenador que lo desee tendrá la oportunidad de expresar su opinión sobre lo aprendido y sobre la viabilidad de poner en práctica.

Evaluación y transferencia a los entrenados

Imagina tu experiencia durante los entrenamientos como persona con discapacidad intelectual

Parte 2. Para finalizar la sesión:

Se retoman las anotaciones de la actividad inicial y se hace una puesta en común, anotando en la pizarra las aportaciones del grupo de los entrenadores y las del grupo de los entrenados con la finalidad de contrastarlas, valorarlos y reconducir aquello que sea necesario.

ENTRENADORES	ENTRENADOS
Cómo crees que se sienten los entrenados	Cómo os habéis sentido
Cómo te comportarías en esa situación	Cómo necesitarías que tu entrenador se comportara
Cuál sería la finalidad de tu conducta	Cuál sería la finalidad de tu conducta

La evaluación de la sesión de trabajo se desarrollará mediante una puesta en común, al final de esta y con una duración de 15 minutos, para valorar si se han alcanzado los objetivos previstos. Si se considera necesario y como apoyo se visualizará un trozo de la película *Campeones*, «Marco conoce a su equipo» (5.18'): <https://www.youtube.com/watch?v=hnRTeZcp9fk>

Actividad complementaria:

Círculo de escucha: Fortaleciendo la conexión entre los entrenadores

Objetivo: practicar la escucha activa al mismo tiempo que se fomenta un ambiente de confianza y apertura entre los entrenadores

Materiales: espacio amplio para formar pequeños grupos, sillas, hojas de evaluación, lápices y tarjetas con situaciones de escucha durante los entrenamientos.

Tiempo: duración total, 30 minutos.

Desarrollo de la actividad:

- Atendiendo al número de participantes se hacen pequeños grupos de trabajo donde cada uno adoptará un rol: entrenador, entrenado y observador, que será rotatorio.
- El facilitador reparte las tarjetas, de manera que mientras el entrenador y el entrenado simulan la situación descrita en ellas, el observador anotará en la hoja de evaluación que se le entregue cómo es la escucha activa del entrenador. Esto se repite, con nuevas tarjetas, hasta que todos los miembros del grupo hayan pasado por todos los roles.

Tabla de evaluación de la conducta del entrenador

Indicador	Nunca	A veces	Frecuente-	Siempre
			mente	
Hace contacto visual con los jugadores.				
Asiente o utiliza gestos de afirmación.				
Repite o parafrasea lo que ha dicho el jugador.				
Formula preguntas abiertas para profundizar en la conversación.				
Evita interrumpir al jugador mientras habla.				
Refleja emociones y sentimientos expresados por el jugador.				
Presta atención a los aspectos no verbales del jugador.				

- **Discusión y reflexión:** finalizada la actividad, se abre un espacio para discutir las experiencias compartidas y las reflexiones.

La transferencia de este aprendizaje a los entrenados dependerá de la decisión del entrenador de tener un comportamiento empático, lo que le llevará a poner en práctica estos recursos no solo en los entrenamientos, sino en su vida diaria.

Actividad 2. Mi conducta empática

Tabla 1. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

1. Describe brevemente la situación.
 2. ¿Mantienes el contacto visual con los jugadores mientras habláis?
 3. Muestras señales de que está escuchando activamente, como asentir con la cabeza o utilizar gestos de afirmación?
 4. ¿Repites o parafraseas las palabras del jugador para demostrar comprensión y confirmar que ha escuchado correctamente?
 5. ¿Permites que los jugadores hablen sin interrupciones, mostrando respeto por su turno de palabra?
 6. ¿Observas y reconoces los gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal de los jugadores para entender mejor su comunicación no verbal y poder interpretarla?
 7. ¿En algún momento pensaste qué estaba sintiendo el entrenado?
 8. ¿Cómo te sentiste al observar cómo se estaba siendo la persona?
 9. Además de sus palabras, observaste su cara, su tono de voz, sus gestos...
 10. ¿Pensaste cómo te sentirías tú si te estuviese ocurriendo a ti?
 11. ¿Cuál fue tu conducta en esta situación?
-

12. ¿Antes de actuar pensaste si era eso lo que el entrenador necesitaba de ti?

13. ¿De alguna manera le comunicaste que comprendías lo que estaba sintiendo?

14. Valora de 1 a 5 la intensidad con la que viviste los sentimientos del entrenador en aquella situación: (1) ninguna, (2) poca, (3) moderada, (4) mucha, (5) muchísima

Actividad 3.
Detective de mi conducta empática

Tabla 2. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

1. Señala los elementos de tu conducta empática que se corresponden con la teoría

2. Señala los elementos que cambiarías

3. Señala los elementos que añadirías

4. ¿Qué cambiaría en ti el gestionar la situación de esta manera?

5.4. Referencias bibliográficas

Bermejo Higuera, J. C. (2012). *Empatía Terapéutica: la compasión del sanador herido*. Descleé De Brouwer. <https://elibro.net/es/ereader/ugr/47979>

Bermejo, R. (2020). *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*. Síntesis.

Down España (2017). *Emociona-Down. Programa de educación emocional*. <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2018/01/Programa-Emociones.-Gui%CC%81a-del-mediador.pdf>

Goleman, D., Mackee, A., David, S. y Gallo, A. (2022). *Inteligencia emocional. Cómo las emociones intervienen en nuestra vida personal y profesional*. Reverté. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ugr/reader.action?docID=29197522>

López-Pérez., B., Fernández-Pinto, I. y Abad García, F. J. (2008). *TECA, Test de empatía Cognitiva y Afectiva*. TEA.

Sachdev, A. R., Lapine, C. M. y Sachdeva, A. (2020). Balancing empathy: Can professors have too much? *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 13(4), 479-481.
<https://doi.org/10.1017/iop.2020.83>

Formación en competencias de adaptabilidad, control del estrés y humor del entrenador de fútbol adaptado

YOLANDA ARAGÓN CARRETERO
ISABEL JIMÉNEZ MORALES
MARÍA JOSÉ LATORRE MEDINA

Un sendero calmado crea un pasajero tranquilo.
Mehmet Murat İldan

En este capítulo, tras el desarrollo de las competencias intrapersonales e interpersonales atendiendo al modelo mixto de inteligencia social y emocional de Bar-On, nos toca profundizar en las competencias de:

- *Adaptabilidad*: centrada en la flexibilidad y en la resolución de problemas a la hora de afrontar los cambios o desafíos durante el entrenamiento y los partidos (fichas 5 y 6).
- *Control del estrés*: determinado por la adaptación de las emociones, los pensamientos, impulsos y conductas ante situaciones frustrantes en el deporte adaptado (fichas 7 y 8).
- *Humor*: entendido como el conjunto de emociones positivas de gratitud y optimismo que ayudan a mantener una actitud de disfrute, en nuestro caso, de los entrenamientos, de los partidos y de la vida en general (ficha 9).

1. Sesión de trabajo n.º 5: La «magia» de ser flexible

1.1. Introducción

Partimos de la base de que los entrenadores de fútbol son líderes clave en los equipos y juegan un papel importante en el buen desempeño y marcha de los mismos. La literatura nos revela que algunas de las características más destacables de estos profesionales son:

- *Conocimiento técnico y táctico*: un entrenador debe tener un conocimiento profundo del juego y ser capaz de transmitir ese conocimiento a sus jugadores. Debe conocer las tácticas y estrategias más efectivas y ser capaz de adaptarlas a las fortalezas y debilidades de su equipo.
- *Comunicación efectiva*: es crucial para un entrenador de fútbol. Debe ser capaz de motivar y dirigir a sus jugadores, y debe ser capaz de transmitir su visión y estrategia de manera clara y concisa.
- *Liderazgo*: un entrenador de fútbol debe ser un líder carismático y ser capaz de inspirar a su equipo y crear un ambiente de trabajo positivo y motivador. Debe ser capaz de tomar decisiones difíciles y ser un ejemplo a seguir para su equipo.
- *Flexibilidad*: un entrenador de fútbol debe ser flexible y ser capaz de adaptarse a los cambios en el juego y a las necesidades de su equipo. Debe ser capaz de cambiar su estrategia si es necesario y ser capaz de trabajar con jugadores con diferentes fortalezas y debilidades.
- *Planificación y organización*: un entrenador de fútbol debe ser organizado y planificar cuidadosamente sus entrenamientos y partidos. Debe ser capaz de evaluar y mejorar continuamente su equipo y ser capaz de identificar las áreas que necesitan mejorar.

Si bien es cierto que un entrenador de fútbol debe tener una combinación única de habilidades técnicas, tácticas, comunicación, liderazgo, flexibilidad y planificación para ser efectivo, y que debe ser capaz de motivar y dirigir a su equipo hacia el éxito y ser

un verdadero líder en el campo de juego, también lo es que, en el marco de una práctica deportiva adaptada, cobra especial relevancia algunas de estas capacidades, habilidades y destrezas para el buen desarrollo y eficacia de los entrenamientos. Una de ellas es la flexibilidad cognitiva o mental (Diamond, 2013; Introzzi *et al.*, 2015). En líneas generales, la flexibilidad cognitiva es la habilidad que permite al entrenador adaptarse a los cambios y a las nuevas situaciones inesperadas que surgen durante los entrenamientos y/o partidos. Esta habilidad también le predispone para poder responder y atender personalmente a la diversidad de talentos, actitudes y conductas que exhiben las personas discapacitadas entrenadas durante las sesiones de entrenamiento. Parece ser que los entrenadores de fútbol más flexibles se adaptan a lo inesperado y resuelven problemas para encontrar soluciones rápidas. Y esto, sin duda, es la clave de la eficacia en cualquier entrenamiento y/o partido. La presente sesión formativa centra su atención en ello.

Más concretamente, el propósito de esta sesión es dotar a los entrenadores de fútbol de los recursos necesarios para mejorar y/o potenciar su capacidad de adaptación y flexibilidad mental para llegar a ser más resilientes en su día a día. Como bien se justificó en la sesión de trabajo número uno, estas son competencias básicas para los profesionales de fútbol adaptado, que se enfrentan a sesiones de entrenamiento marcadas por la incertidumbre y la propia diversidad humana. Y la flexibilidad cognitiva es, sin duda alguna, una muestra de adaptación a la incertidumbre (Feu *et al.*, 2023).

1.2. Flexibilidad cognitiva: qué es y por qué es clave en el perfil profesional del entrenador de fútbol adaptado

1.2.1. Aproximación al concepto

La *flexibilidad cognitiva o mental* es la capacidad que tiene nuestro cerebro para adaptar nuestra conducta y pensamiento a situaciones novedosas, cambiantes o inesperadas. Esto es, nos capacita para darnos cuenta de que lo que estamos haciendo no funciona, o ha dejado de funcionar y, por consiguiente, hemos de reajustar nuestra conducta, pensamiento y opiniones para adaptarnos al entorno y a las nuevas situaciones.

La flexibilidad cognitiva tiene un papel relevante en el aprendizaje y la capacidad de resolución de problemas complejos.

Nos permite seleccionar la estrategia que debemos llevar a cabo para adaptarnos a las diferentes situaciones con las que nos vamos encontrando. Nos ayuda a captar la información del ambiente y responder de forma flexible, ajustando nuestra conducta a los cambios y exigencias de la situación.

La capacidad de cambio (o *mental shifting* en inglés) es el principal componente de la flexibilidad cognitiva, a pesar de que suelen ser tratados como un mismo concepto. Sin embargo, la flexibilidad cognitiva se refiere a la capacidad de adaptarnos al cambio, mientras que el *mental shifting* se refiere al proceso por el cual nos adaptamos a dicho cambio.

Más concretamente, en el contexto deportivo, la flexibilidad mental es aquella habilidad que permite al entrenador de fútbol adaptarse a los cambios y a las nuevas situaciones inesperadas que surgen durante los entrenamientos y/o partidos. Esta habilidad también le predispone para poder responder y atender personalmente a la diversidad de talentos, actitudes y conductas que exhiben las personas discapacitadas entrenadas durante las sesiones de entrenamiento.

De acuerdo con Diamond (2013), la flexibilidad mental es la capacidad que posibilita al entrenador adaptarse de una manera flexible a las prioridades o demandas cambiantes del entorno, y le permite modificar las estrategias y el plan de acción previsto ante acciones inesperadas. Por su parte, Introzzi *et al.* (2015) matizan que, gracias a esta capacidad, el entrenador puede alternar entre diferentes tareas o mantener dos o más planes en activo con alternancia atencional en el foco; todo ello en relación con las demandas del contexto y con el objetivo de lograr las metas fijadas.

Parece ser que los entrenadores de fútbol más flexibles se adaptan a lo inesperado y resuelven problemas para encontrar soluciones rápidas. Y esto, sin duda, es la clave de la eficacia en cualquier entrenamiento y/o partido.

Sin embargo, pese a su importancia, a menudo los entrenadores de fútbol exhiben conductas rígidas y de resistencia al cambio que les hace ser menos adaptativos y, en consecuencia, llegan a sentirse frustrados cuando las cosas no salen como ellos esperan. En la sesión formativa anterior número 4 se aborda profundamente la importancia de la actitud de los entrenadores de fútbol para afrontar este sentimiento de frustración, que aparece asociado a la rigidez cognitiva.

1.2.2. Deficiencias en la flexibilidad mental: rigidez cognitiva

¿Te imaginas a un entrenador de fútbol que no fuese capaz de adaptarse a las situaciones que le fueran surgiendo durante los entrenamientos y/o partidos? ¿Te imaginas a un entrenador que no fuese capaz de encontrar soluciones rápidas cuando aparecen los problemas? ¿Te imaginas a un entrenador que se bloquea constantemente ante los imprevistos y que no es capaz de entender qué es lo que le está bloqueando? ¿Qué le pasa?

La *rigidez cognitiva* es la consecuencia de la falta de flexibilidad mental. Se define como la incapacidad de cambiar de conducta o creencias cuando estas están siendo ineficaces para alcanzar nuestros objetivos. Esta rigidez puede conducir a alteraciones en la regulación de la propia conducta, dándose patrones de comportamiento ineficientes y perseverancia.

La sensación que genera el fenómeno de la rigidez cognitiva es la de quedarse «encajado» o «atascado» en un punto, sin ser capaz de dar con la forma de salir de ahí. Si bien hay diferentes grados de flexibilidad y de rigidez mental, todos los casos tienen consecuencias negativas en las actividades de la vida diaria de las personas.

¿Por qué se da la rigidez cognitiva? El cerebro humano busca la estabilidad y trata de reducir la incertidumbre a toda costa. Las personas con una gran rigidez cognitiva pueden obviar la novedad o el cambio, manteniendo, así su conducta o forma de pensar, aunque esto no les ayude a adaptarse al medio. Es normal que a todos nos cueste adaptarnos a los cambios, pero para las personas con escasa flexibilidad mental, la adaptación al cambio puede resultar mucho más compleja.

1.2.3. Los entrenadores de fútbol ¿pueden mejorar mejor su flexibilidad cognitiva?

La flexibilidad cognitiva, al igual que el lenguaje o las destrezas motoras, es una habilidad cognitiva que cuenta con su proceso de desarrollo y maduración cerebral. La maduración de la flexibilidad cognitiva se completa en torno a los 20 años. Empezamos a entrenarla desde pequeños, poniéndola en práctica a diario.

La flexibilidad cognitiva depende del lóbulo prefrontal del cerebro, que es la estructura cerebral que más tarda en madurar. Se puede observar cómo los niños pequeños quieren las cosas inmediatamente, les afectan los cambios de rutina y montan rabie-

tas muy a menudo; esto puede ser debido a que su flexibilidad mental está en plena maduración y no tienen en cuenta diferentes opciones o alternativas.

Por otro lado, la investigación también revela que la primera capacidad humana que disminuye con la edad es la inhibición, seguida de la flexibilidad cognitiva y la fluidez verbal (Jurado y Rosselli, 2007).

Afortunadamente, como habilidad que es, la flexibilidad mental se puede entrenar, mejorar, potenciar. Para ello, el autoconocimiento (abordado en la sesión formativa número 1) dispondrá al entrenador de fútbol a implicarse o no en un proceso de mejora y cambio personal y profesional para que, llegado el caso, pueda y le sea más fácil adaptarse al cambio, el reajuste, la improvisación... propio de los entrenamientos. Tomar conciencia sobre cómo influye la flexibilidad mental en mis entrenamientos puede ser un buen punto de arranque.

1.2.4. Ventajas de la flexibilidad cognitiva

La flexibilidad cognitiva es una de las habilidades cognitivas básicas superiores de la metacognición y forma parte de los procesos denominados *funciones ejecutivas*. Estas son cruciales para el éxito y desarrollo tanto en la escuela como en la vida. Nos permiten formular metas, planificar y llevar adelante un plan, supervisar nuestras acciones y corregirlas en función de los resultados.

En el ámbito deportivo, la flexibilidad cognitiva brindaría a los entrenadores de fútbol adaptado la capacidad de ver que lo que están haciendo no conduce al éxito y de realizar los cambios adecuados para lograrlo. Si normalmente tomas la misma ruta para ir a los entrenamientos, pero ahora hay obras en tu ruta habitual, ¿qué harías? ¿qué puedes hacer? ¿aceptas el cambio sin enfadarte? Básicamente, se trata de aprender a aprender y ser capaz de ser flexible en la forma de aprender.

El pensamiento flexible o la flexibilidad mental es clave para la capacidad de pensar en nuevas ideas, hacer nuevas conexiones entre ideas y hacer nuevos inventos, esto es, para ser creativos. También, apoya las habilidades académicas y laborales como la resolución de problemas de forma eficiente.

Incluso se ha estudiado si la flexibilidad cognitiva hace que las personas sean más inteligentes. Según los resultados de la investigación generada al respecto, la flexibilidad mental se rela-

ciona con la inteligencia fluida, el razonamiento fluido. Se ha comprobado que conduce a una mejor «cognición fría», que es un pensamiento no emocional o racional, a lo largo de la vida. Por ejemplo, en los menores conduce a una mejor capacidad de lectura y un mejor rendimiento escolar.

También puede ayudar a proteger contra una serie de sesgos, como el sesgo de confirmación. Esto se debe a que las personas que son cognitivamente flexibles reconocen mejor los posibles fallos en sí mismas y utilizan estrategias para superarlos.

La flexibilidad cognitiva también se asocia con una mayor resistencia a los eventos negativos de la vida, así como con una mejor calidad de vida en las personas mayores.

Incluso puede ser beneficiosa en la cognición emocional y social. A este respecto, los estudios han demostrado que la flexibilidad cognitiva tiene un fuerte vínculo con la capacidad de comprender las emociones, los pensamientos y las intenciones de los demás, esto es, la empatía (abordada en la sesión formativa número 3).

1.2.5. ¿Soy flexible mentalmente?

1.2.5.1. Algunas pistas...

El entrenador de fútbol con una buena flexibilidad mental destacará por las siguientes características:

- Se adapta rápidamente a los cambios o novedades del medio.
- Tolera los cambios que puedan suceder durante la resolución de problemas o la ejecución de una tarea. Puede generar alternativas.
- Efectúa fácilmente la transición de una actividad a otra y sabe comportarse adecuadamente en cada situación.
- Puede captar varias dimensiones de una misma realidad, mirar desde diferentes perspectivas y establecer relaciones ocultas, pudiendo encontrar fácilmente varias soluciones a un mismo problema.
- Tolera mejor los errores, imprevistos y/o cambios de planes.
- Tiene mayor facilidad para ponerse en lugar del otro.
- Valora otras opciones, además de la propia.
- Llega más fácilmente a acuerdos comunes.

En definitiva, un entrenador de fútbol flexible mentalmente es capaz de adaptarse a las situaciones que le van surgiendo. Es capaz de encontrar soluciones rápidas cuando aparecen los problemas y entiende mucho mejor qué es lo que le está bloqueando. Si todo esto se alcanza a través de la flexibilidad mental, y esta es una habilidad que se puede aprender y mejorar, parece pertinente trabajarla con las personas discapacitadas entrenadas durante las sesiones de entrenamiento.

Ahora bien, la literatura nos revela que sería erróneo pensar que su aprendizaje y/o entrenamiento se hace solamente en el campo de juego, o en las horas de competición. Todo lo contrario. Esta capacidad se entrena constantemente a lo largo de todo el día. Tan flexible seas habitualmente con tus pensamientos y acciones, así serás de flexible a la hora de afrontar la práctica deportiva.

1.2.5.2. Y tú, ¿qué harías? ¿Cómo se presenta la flexibilidad mental en tu día a día?

Desde que nos despertamos hasta que volvemos a dormir hacemos uso frecuente de nuestra flexibilidad cognitiva. Un ejemplo en el que actúa es: vas a desayunar y te das cuenta de que no queda café: ¿qué haces?, ¿te enfadas?, ¿te vas al trabajo sin desayunar?, ¿desayunas en una cafetería?, ¿desayunas en caso algo diferente?

La flexibilidad cognitiva nos permite, ante situaciones más o menos inesperadas, barajar mentalmente una serie de opciones alternativas y elegir la más eficiente o la que nos parece mejor. Fíjate en estos casos:

- Si un buen amigo de repente nos deja de hablar, la flexibilidad mental nos ayudaría a comprender las causas. Nos permite darnos cuenta de que tal vez nuestra información no es la correcta, que él tiene un punto de vista diferente al nuestro, hace que podamos ponernos en su lugar y pensar qué motivos ha tenido para dejar de hablarnos. Además, también será la que nos dé la capacidad de buscar maneras de solucionar el problema.
- Si todos los días eliges el mismo trayecto para ir a trabajar, pero un día está lloviendo mucho, todo el mundo ha decidido coger el coche y te encuentras con un atasco importante, ¿qué

haces? Podrías ir en metro, podrías salir antes de casa o tomar otro camino por el que tal vez no encuentres atasco... Tus planes previos o tu rutina se ha visto frustrada por una situación imprevista, pero gracias a la flexibilidad mental has sabido generar opciones de manera simultánea utilizando las mismas capacidades que a la hora de tomar una decisión: experiencia, expectativas, motivación, conocimiento y emociones.

- Cuando llamamos al timbre y vemos que nadie abre la puerta, no seguimos llamando al timbre, sino que comprendemos que no hay nadie en casa. Ser capaces de dejar de apretar ese interruptor y buscar otra solución es ser mentalmente flexible. Asimismo, dadas las circunstancias, buscamos posibles soluciones al imprevisto: llamamos por teléfono, buscamos a la persona en los sitios más probables o decidimos volver más tarde.

1.2.5.3. ¡Ponte a prueba! Ejercicios de entrenamiento para promover la flexibilidad mental

Por un lado, para valorar tu flexibilidad cognitiva, te proponemos realizar las siguientes tareas que permiten conocer y valorar con precisión la capacidad para adaptarnos al medio y cambios del entorno.

- El Test de Sincronización UPDA-SHIF. En esta prueba aparecerá en la pantalla una bola en movimiento. El objetivo sería coordinar el puntero con el movimiento de la bola de la manera más precisa posible, siguiendo el recorrido de esta.
- El Test de Simultaneidad DIAT-SHIF. Es necesario seguir el recorrido aleatorio de una bola blanca y atender a las palabras que aparecen en el centro de la pantalla. Cuando la palabra que esté en el centro de la pantalla coincida con el color en que está escrita, hay que dar respuesta (prestando atención a dos estímulos al mismo tiempo). En esta actividad, se han de afrontar cambios de estrategia, nuevas respuestas y manejar la capacidad de monitorización y la capacidad visual al mismo tiempo.
- Test de Desatención FOCU-SHIF. En la pantalla aparece una luz en cada esquina. Hay que pulsar las luces amarillas tan rápido como sea posible. En cambio, si las luces pasan a ser rojas, no hay que pulsarlas.

- Programa de estimulación cognitiva de CogniFit (<https://www.cognifit.com/es/evaluacion-cognitiva/test-cognitivo>). En este programa encontrarás una amplia batería de ejercicios de estimulación cognitiva para trabajar y entrenar las principales habilidades cognitivas y funciones ejecutivas. CogniFit es el instrumento más utilizado por la comunidad científica, centros médicos y escuelas a nivel mundial. Para una correcta estimulación solo son necesario 15 minutos al día (2-3 días a la semana). Este programa es accesible en línea, y está indicado para adultos y niños a partir de 7 años. Los diferentes ejercicios interactivos se presentan como entretenidos juegos mentales que se pueden practicar a través del ordenador. Después de cada sesión, CogniFit presentará un gráfico detallado con la evolución del estado cognitivo, haciendo fácil y cómodo ver el progreso.

Por otro lado, te presentamos una serie de prácticas para ejercitar la flexibilidad mental. Estos ejercicios puedes realizarlos en tu entorno deportivo, o a lo largo de todo el día, de cara a mejorar esta capacidad. Son pequeños cambios que puedes ir incorporando en tu día a día; solo requieren tu atención. Como entrenador sabes que ¡el éxito te espera detrás de un entrenamiento constante y de calidad!

- Utiliza nuevos sistemas de entrenamiento. Se puede llegar a un mismo sitio por diferentes caminos y cada vez que pruebas uno nuevo estás abriendo nuevas puertas. Si estás acostumbrado a entrenar la resistencia realizando carrera continua, por ejemplo, puedes cambiar a entrenar intervalos. De este modo, estás asumiendo nuevos retos y buscando nuevas vías de éxito.
- Modifica tus horarios. Si eres de los que prefiere entrenar por la mañana porque sientes que rindes mejor, plantéate, al menos, un 20% de sesiones en un horario diferente. Estarás forzando tu cuerpo a acostumbrarse a nuevos hábitos, también a tu mente. Esta práctica te aporta un valor y una capacidad de resiliencia muy alta.
- Plantearte situaciones (en el contexto deportivo y extradeportivo) en las que te sientas incómodo. Por ejemplo, sujetar el cepillo de dientes con la mano contraria a la que sueles hacer-

lo; subir las escaleras apoyando los dos pies en cada uno de los escalones; escuchar música o ver una película de un género que no te gusta... Son acciones que te fuerzan a adaptarte, que no te van a salir de manera espontánea.

- Haz cosas que sabes que no se te dan bien. Por ejemplo, pintar, escribir, planchar, hablar en público... Esto te brinda la oportunidad de obligar a tu cerebro a hacerlas y, siempre que lo hagas, seguirás convirtiéndote en una mejor versión de ti mismo.
- Deja de juzgar. Ganas en calidad de vida. Si te desacostumbra a poner la etiqueta a las cosas como buenas o malas, y empiezas simplemente a observarlas y entender que a algunos les parece bien y a otros no, estarás alcanzando un mayor rango de movilidad cerebral.

1.3. Ficha de sesión de trabajo

Justificación

Si bien es cierto que un entrenador de fútbol debe tener una combinación única de habilidades técnicas, tácticas, comunicación, liderazgo, flexibilidad y planificación para ser efectivo, y que debe ser capaz de motivar y dirigir a su equipo hacia el éxito y ser un verdadero líder en el campo de juego, también lo es que, en el marco de una práctica deportiva adaptada, cobra especial relevancia algunas de estas capacidades, habilidades y destrezas para el buen desarrollo y eficacia de los entrenamientos. Una de ellas es la flexibilidad cognitiva o mental (Diamond, 2013; Introzzi *et al.*, 2015). En líneas generales, la flexibilidad cognitiva es la habilidad que permite al entrenador adaptarse a los cambios y a las nuevas situaciones inesperadas que surgen durante los entrenamientos y/o partidos. Esta habilidad también le predispone para poder responder y atender personalmente a la diversidad de talentos, actitudes y conductas que exhiben las personas discapacitadas entrenadas durante las sesiones de entrenamiento. Parece ser que los entrenadores de fútbol más flexibles se adaptan a lo inesperado y resuelven problemas para encontrar soluciones rápidas. Y esto, sin duda, es la clave de la eficacia en cualquier entrenamiento y/o partido. La presente sesión formativa centra su atención en ello.

Más concretamente, el propósito de esta sesión es dotar a los entrenadores de fútbol de los recursos necesarios para mejorar y/o potenciar su capacidad de adaptación y flexibilidad mental para llegar a ser más resilientes en su día a día. Como bien se justificó en la sesión de trabajo número uno, estas son competencias básicas para los profesionales de fútbol adaptado, que se enfrentan a sesiones de entrenamiento marcadas por la incertidumbre y la propia diversidad humana. Y la flexibilidad cognitiva es, sin duda alguna, una muestra de adaptación a la incertidumbre (Feu *et al.*, 2023).

Título de la sesión	Competencias a desarrollar	
La «magia» de ser flexible	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad cognitiva o mental • Capacidad de adaptación ante la diversidad (social, personal, etc.) 	
Objetivos		
<p>Objetivo 1. Aproximarse al concepto de <i>flexibilidad mental</i> como capacidad humana para afrontar satisfactoriamente las sesiones de entrenamiento.</p> <p>Objetivo 2. Tomar conciencia de la propia capacidad de adaptación ante situaciones adversas y diversas, que se den durante los entrenamientos.</p> <p>Objetivo 3. Transferir el conocimiento teórico-práctico aprendido en la sesión a los entrenamientos para mejorar las capacidades de adaptación y flexibilidad cognitiva en los entrenados.</p>		
Contenidos		
<p>Los contenidos que se trabajarán en la sesión son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La flexibilidad mental como capacidad humana. • Deficiencias en la flexibilidad mental: rigidez cognitiva. • Recursos para aprender y promover la flexibilidad mental. 		
Duración	Materiales	
El tiempo necesario para llevar a cabo la sesión será de 2 horas.	Lápiz y papel. Fotocopias de las tablas de registro.	
Desarrollo (modelo Kolb)		
Actividad 1 <i>Experiencia concreta</i>	Duración	Descripción
¡Nos mojamos! Lluvia de conductas (in)flexibles (actividad grupal)	30 min	<p>Act. 1.1. Piensa en aquel momento/s o situación/es vivida/s, durante algún entrenamiento/s, en el/los que tu comportamiento fuera poco flexible con tus entrenados. Recuerda también aquellas situaciones donde tus entrenados han tenido una conducta inflexible durante la práctica deportiva.</p> <p>Act.1.2. Comparte con tus compañeros de sesión formativa estos episodios de cara a conocer similitudes o disparidad en las conductas experimentadas y/o situaciones vividas con los entrenados y la frecuencia de estas conductas (in)flexibles durante la práctica deportiva, tanto en entrenados como en entrenadores.</p>

Actividad 2 <i>Observación reflexiva</i>	Duración	Descripción
¡Mójate! Mi conducta (in)flexible (actividad individual y grupal)	30 min	Act. 2.1. Ahora es el momento de analizar y reflexionar sobre tu propia conducta. Primero, elige uno de los momentos o situaciones que has pensado anteriormente en el que tu comportamiento fuese poco flexible con tus entrenados. Y luego, analízate, reflexionando en torno a los indicadores del cuadro 1. Act. 2.2. Se hará una puesta en común de los análisis y reflexiones personales de cada entrenador.
Actividad 3 <i>Conceptualización abstracta</i>	Duración	Descripción
La «magia» de ser flexible (actividad expositiva)	15 min	Act.3.1. Se explicarán los contenidos de la sesión por parte del formador.
¡Y me mojé! ¿Cómo soy de flexible? (actividad individual)	10 min	Act.3.2. Partiendo de los contenidos teóricos explicados, retoma de nuevo el momento o la situación sobre la que has reflexionado anteriormente y analízala, de nuevo, siguiendo los descriptores del cuadro 2.
¡Potenciando mi flexibilidad mental! (actividad individual)	15 min	Act.3.3. Para entrenar y mejorar tu flexibilidad cognitiva, realiza las tareas del apartado 2.5.3. Cuando termines, compárate con tus compañeros la experiencia vivida (estos ejercicios, ¿te han servido para tener un prisma diferente de lo que te pasa, de lo que crees que te pasa?).
Actividad 4 <i>Experimentación activa (aplicación)</i>	Duración	Descripción
¡Vamos a mojarlos todos! La apuesta por un equipo de entrenados y entrenadores flexibles cognitivamente (actividad individual y grupal)	20 min	Act. 4.1. Llegados a este punto de la sesión, reflexiona sobre la conveniencia de poner en marcha, durante los entrenamientos, recursos para superar deficiencias en la flexibilidad mental, que se traducen en conductas rígidas y de resistencia al cambio, poco adaptativas (véanse las indicaciones del cuadro 3).

Act. 4.2. Puesta en común sobre lo aprendido y debate sobre la viabilidad de transferirlo a los entrenamientos (por ejemplo, las prácticas para ejercitar la flexibilidad mental en los entrenados, del apartado 2.5.3).

Evaluación y transferencia a los entrenados

En cuanto a la evaluación de la sesión formativa, esta se llevará a cabo, básicamente, a través de las actividades 4.1 y 4.2. De este modo, obtendremos evidencias del grado de consecución de los objetivos 1 y 2.

Respecto a la transferencia de los aprendizajes adquiridos por los entrenadores, confiamos en su profesionalidad para movilizar todo lo aprendido en el seno de esta sesión formativa y transferirlo, *in situ*, durante los propios entrenamientos de fútbol adaptado. Tal y como se apuntó en una sesión anterior, una ocasión privilegiada para verificar, en este caso, el logro del objetivo 3, puede ser la implementación de este programa formativo en los propios entrenamientos.

Actividad 2. ¡Mójate! Mi conducta (in)flexible

Tabla 1. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

1. Describe brevemente el momento o la situación experimentada de rigidez mental.

2. ¿Qué consecuencias tuvo? ¿Cuál fue la reacción en tu/s entrenado/s?

3. ¿En algún momento pensaste en cómo se estaría/n sintiendo?

4. Y tú, ¿cómo te sentiste al observar cómo se estaba/n sintiendo él/ellos?

5. ¿Cómo reaccionaste? ¿Cuál fue tu conducta ante esa situación, al ser consciente del impacto de tu rigidez mental?

6. ¿Cómo reaccionaron los demás entrenados?

7. ¿Pensaste en cómo tu conducta inflexible repercutía en los entrenamientos y en los entrenados?

8. ¿Hiciste algo para cambiar ese comportamiento?

9. ¿Qué consecuencias ha tenido para ti y/o para los otros ese comportamiento inflexible?

10. ¿Cómo te has sentido cuando tus entrenados han tenido una conducta inflexible durante la práctica deportiva?

11. Valora de 1 a 5 la intensidad con la que viviste esa rigidez mental en aquella situación: (1) ninguna, (2) poca, (3) moderada, (4) mucha, (5) muchísima

Actividad 3.2.
¡Y me mojé! ¿Cómo soy de flexible?

Tabla 2. Indicadores para guiar el análisis a partir de la teoría explicada

1. En base la teoría explicada, ¿cómo se presenta la flexibilidad mental en tu día a día?

2. Y, durante los entrenamientos, ¿cómo son tus pensamientos y conductas (flexibles, rígidos, etc.)?

3. ¿Cómo influye la flexibilidad mental en tus entrenamientos?

4. ¿Cómo influye la flexibilidad mental de tus entrenados en la práctica deportiva?

5. ¿Qué podrías haber hecho para evitar conductas poco flexibles en los entrenamientos?

6. ¿Qué cambiarías ahora de tu actitud y/o comportamiento tras conocer la teoría?

7. ¿En qué aspectos necesitas mejorar para ser más flexible mentalmente?

8. ¿Qué cambiaría en ti el gestionarlos en entrenamientos de esa nueva forma?

9. ¿Cómo crees que se sentirían los entrenados al gestionar los entrenamientos de un modo más flexible?

Actividad 4.1
¡Vamos a mojar nos todos!

La apuesta por un equipo de entrenados y entrenadores flexibles cognitivamente

Tabla 3. Indicadores para guiar la reflexión

1. ¿Cómo vas a liderar los entrenamientos a partir de ahora?

2. ¿Qué implicaciones puede tener para ti, a nivel personal y profesional, el ser menos rígido mentalmente?

3. ¿Y para tu equipo de entrenados?

4. ¿Consideras que es necesario trabajar la flexibilidad mental en los entrenamientos? ¿Por qué?

5. ¿Qué sensación percibes que genera el fenómeno de la rigidez mental en tus propios entrenados?

6. Durante la práctica deportiva, ¿qué podrías hacer para mejorar y promover la flexibilidad mental del equipo?

7. ¿Cómo crees que esto ayudará a los entrenados en su vida personal y laboral?

1.4. Referencias bibliográficas

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Feu, S., Blázquez, A. y Gutiérrez, J. M. (2023). Liderazgo autoritario y flexible en la planificación y toma de decisiones de entrenadores de fútbol en España. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(1), 234-247.
- Introzzi, I., Canet, L., Montes, S., López, S. y Mascarello, G. (2015). Procesos inhibitorios y flexibilidad cognitiva: evidencia a favor de la teoría de la inercia atencional. *International Journal of Psychological Research*, 8(2), 60-74.
- Jurado, M. B. y Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. *Neuropsychology Review*, 17(3), 213-233. <https://doi.org/10.1007/s11065-007-9040-z>
- Quijano, M. G. (2022). Las competencias profesionales del entrenador de deporte adaptado. *Conecta Libertad*, 6(2), 1-20.

2. Sesión de trabajo n.º 6: El *transformador* de problemas

2.1. Introducción

La resolución de problemas en el deporte adaptado implica una serie de enfoques y estrategias diseñadas para superar las barreras y desafíos específicos a que se enfrentan los entrenados con discapacidades. Con esta sesión se pretende mostrar un enfoque integral que aborda desde la identificación de problemas hasta la implementación y evaluación de soluciones, asegurando que los participantes obtengan herramientas prácticas y aplicables. Aunque ahondaremos más en los siguientes párrafos, es necesario tener en cuenta una serie de aspectos previos que son clave para abordar la resolución de problemas en este contexto como son:

- La accesibilidad y la adaptación de las instalaciones deportivas.
- Contar con un equipamiento adaptado para la participación plena en las actividades deportivas.
- Formar a los entrenadores en técnicas y estrategias para trabajar con atletas con discapacidad intelectual.
- Ofrecer apoyo emocional y psicológico a los atletas para ayudarlos a afrontar y superar los desafíos.
- Fomentar un ambiente inclusivo donde todos los atletas se sientan valorados y apoyados.
- Desarrollar programas y actividades deportivas adaptadas a las capacidades y necesidades de cada atleta.

2.2. La resolución de problemas en el deporte adaptado

La resolución de problemas en el deporte adaptado y la discapacidad intelectual requiere un enfoque integral que considere las necesidades individuales, fomente la inclusión y utilice estrategias específicas y adaptadas para superar barreras y promover la participación plena y efectiva de los atletas.

2.2.1. Aproximación al concepto

La *resolución de problemas* como habilidad social es una competencia esencial para el éxito en diversas áreas de la vida, inclu-

yendo las relaciones personales, el trabajo en equipo y la interacción social en general. Esta habilidad implica la capacidad de identificar, analizar y abordar problemas de manera efectiva y colaborativa. Este proceso es esencial en diversos contextos, desde situaciones cotidianas y personales hasta problemas técnicos, científicos y sociales. La resolución de problemas implica una serie de etapas y habilidades que ayudan a afrontar y superar obstáculos de manera estructurada y efectiva.

Para la resolución de problemas como habilidad social, es preciso tener presentes otras competencias socioemocionales previas:

- *Comunicación efectiva*: para resolver problemas en un contexto social, la comunicación clara y abierta es crucial. Esto incluye:
 - Escucha activa: prestar atención a las opiniones y preocupaciones de los demás sin interrumpir.
 - Expresión clara de ideas: articular pensamientos y soluciones de manera comprensible.
 - *Feedback* constructivo: ofrecer y recibir críticas de manera positiva.
- *Empatía*: permite comprender y valorar las perspectivas y emociones de los demás, lo cual es vital para abordar problemas de manera colaborativa. Ser empático facilita:
 - Identificación de necesidades: entender lo que los demás realmente necesitan o desean.
 - Resolución de conflictos: manejar desacuerdos con sensibilidad y respeto.
- *Trabajo en equipo*: trabajar bien en equipo es fundamental para la resolución de problemas sociales. Esto implica:
 - Cooperación: colaborar con otros para encontrar soluciones.
 - Delegación: asignar tareas en función de las fortalezas y habilidades individuales.
 - Compromiso: estar dispuesto a llegar a acuerdos y compromisos.
- *Pensamiento crítico*: evaluar situaciones de manera lógica y objetiva es esencial para la resolución de problemas. Esto incluye:
 - Análisis de problemas: identificar las causas y efectos del problema.
 - Evaluación de soluciones: considerar diversas opciones y sus posibles consecuencias.

- Toma de decisiones: elegir la mejor solución basada en la información disponible.
- *Adaptabilidad*: la flexibilidad para ajustar estrategias y enfoques según la situación es una parte importante de la resolución de problemas. Esto implica:
 - Apertura al cambio: estar dispuesto a modificar planes cuando sea necesario.
 - Resiliencia: mantener la calma y seguir adelante a pesar de los obstáculos.
- *Gestión del conflicto*: en situaciones de conflicto, la capacidad de manejar las tensiones de manera constructiva es esencial. Esto incluye:
 - Identificación de la causa del conflicto: determinar qué está provocando el desacuerdo.
 - Mediación: actuar como intermediario para ayudar a las partes a llegar a un acuerdo.
 - Resolución pacífica: buscar soluciones que minimicen la confrontación y maximicen el entendimiento mutuo.
- *Creatividad*: la capacidad de pensar fuera de lo común y generar soluciones innovadoras es valiosa en la resolución de problemas. Esto implica:
 - Generación de ideas: proponer múltiples soluciones posibles.
 - Pensamiento lateral: abordar problemas desde diferentes perspectivas.
 - Innovación: implementar soluciones nuevas y efectivas.

En un entorno deportivo, por ejemplo, estas habilidades pueden manifestarse en la capacidad de un equipo para superar desafíos del entrenamiento o de la competición, manejar las diferencias de opinión de manera constructiva y lograr objetivos comunes. En la vida personal, la resolución de problemas puede ayudar a fortalecer las relaciones, manejar conflictos y tomar decisiones importantes juntos. Pero, independientemente del ámbito, la resolución de problemas como habilidad social no solo consiste en encontrar soluciones, sino en hacerlo de una manera que fortalezca las relaciones y fomente la colaboración y el respeto mutuo.

2.2.2. Resolución de problemas en el deporte adaptado y discapacidad intelectual

La resolución de problemas en el deporte adaptado y la discapacidad intelectual es un área crucial para mejorar la participación y el rendimiento de los atletas con discapacidades. Abordar los desafíos específicos a los que estos atletas se enfrentan requiere estrategias personalizadas y una comprensión profunda de sus necesidades únicas. A continuación, se detallan varios aspectos clave relacionados con esta temática. En primer lugar, es importante la promoción de la inclusión: al adaptar las reglas y el entorno para que todos los participantes puedan competir en igualdad de condiciones fomenta la inclusión social y la participación plena de los atletas con discapacidad intelectual en las actividades deportivas. Por otro lado, el desarrollo de habilidades personales y sociales para resolver problemas permite potenciar la confianza y la autoestima a través de la superación de desafíos deportivos ayudando a los atletas a gestionar mejor las situaciones de competencia y entrenamiento. Todo esto repercute en la mejora del rendimiento deportivo, puesto que la capacidad de resolver problemas de manera eficaz contribuye a una mejor toma de decisiones en el deporte y, por tanto, facilita la adaptación a nuevas estrategias y tácticas deportivas. Un ejemplo de ello lo tenemos en los Special Olympics, que han desarrollado métodos específicos para entrenar a atletas con discapacidad intelectual, enfocándose en el desarrollo de habilidades motoras y sociales a través del deporte.

2.3. Fases para la resolución de problemas

El modelo de inteligencia emocional de Bar-On es una herramienta valiosa para la resolución de problemas, ya que se centra en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que son cruciales para afrontar y superar desafíos. A continuación, se describen los pasos para resolver problemas utilizando este modelo:

2.3.1. Identificación del problema

Para resolver un problema, primero es necesario identificarlo claramente. Esto incluye comprender la naturaleza del problema, las partes involucradas y los efectos que está teniendo.

- *Competencias intrapersonales*: utilizar la autoconciencia para reconocer cómo el problema afecta a uno mismo y ser consciente de las emociones involucradas.
- *Competencias interpersonales*: escuchar y empatizar con las perspectivas de los demás involucrados en el problema.

2.3.2. Análisis del problema

Analizar el problema en profundidad para comprender sus causas subyacentes y sus implicaciones. Esto puede incluir recopilar información, evaluar los hechos y considerar diversas perspectivas.

- *Adaptabilidad*: usar la prueba de realidad para asegurarse de que la percepción del problema es precisa y no está distorsionada por emociones o prejuicios.
- *Empatía y responsabilidad social*: comprender cómo el problema afecta a los demás y cómo se sienten al respecto.

2.3.3. Generación de opciones

Brainstorming para generar una variedad de posibles soluciones. Es importante considerar múltiples enfoques y ser creativo en la búsqueda de soluciones.

- *Flexibilidad*: ser abierto a nuevas ideas y enfoques para la resolución del problema.
- *Optimismo*: mantener una actitud positiva y creer que es posible encontrar una solución efectiva.

2.3.4. Evaluación de opciones

Evaluar las opciones generadas para determinar cuál es la más viable. Esto incluye considerar los pros y los contras de cada opción y su impacto a corto y largo plazo.

- *Resolución de problemas*: utilizar habilidades de pensamiento crítico y lógico para evaluar las opciones.
- *Prueba de realidad*: asegurarse de que las soluciones propuestas son prácticas y factibles.

2.3.5. Toma de decisiones

Seleccionar la mejor opción y planificar su implementación. Esto implica tomar decisiones informadas y estar preparado para llevar a cabo el plan.

- *Independencia*: confiar en el propio juicio y tomar decisiones de manera autónoma.
- *Responsabilidad social*: asegurarse de que la decisión es ética y beneficiosa para todos los involucrados.

2.3.6. Implementación de la solución

Poner en práctica la solución seleccionada. Esto incluye asignar tareas, establecer plazos y asegurarse de que todos los involucrados están informados y comprometidos.

- *Asertividad*: comunicar claramente la solución y los pasos a seguir.
- *Relaciones interpersonales*: colaborar y trabajar en equipo para implementar la solución.

2.3.7. Monitoreo y evaluación

Supervisar la implementación de la solución para asegurarse de que está funcionando como se esperaba. Efectuar ajustes si es necesario.

- *Tolerancia al estrés*: manejar el estrés y la presión durante la implementación del plan.
- *Control de los impulsos*: mantener la calma y ser paciente durante el proceso.

2.3.8. Reflexión y aprendizaje

Después de que el problema haya sido resuelto, reflexionar sobre el proceso y aprender de la experiencia. Identificar lo que funcionó bien y lo que podría mejorarse en el futuro.

- *Autorrealización*: aprovechar la experiencia para crecer y desarrollarse personalmente.
- *Felicidad y optimismo*: celebrar los logros y mantener una actitud positiva hacia futuros desafíos.

Utilizando las competencias del modelo de inteligencia emocional de Bar-On, se puede abordar la resolución de problemas de manera integral y efectiva. Este enfoque no solo resuelve problemas inmediatos, sino que también mejora la capacidad de hacer frente a futuros desafíos con mayor resiliencia y eficacia.

2.4. ¿Cómo entreno la resolución de problemas? Estrategias

El entrenamiento en la resolución de problemas es fundamental en el deporte adaptado, ya que los atletas suelen enfrentarse a desafíos específicos relacionados con sus discapacidades y las adaptaciones necesarias para su práctica deportiva. Aquí tienes algunas estrategias y enfoques para entrenar la resolución de problemas en el deporte adaptado:

Evaluación y diagnóstico individualizado

- Realizar una evaluación exhaustiva de las capacidades y necesidades de cada atleta.
- Identificar las barreras específicas que pueden afectar su rendimiento y participación.

Planificación y adaptación de entrenamientos

- Diseñar programas de entrenamiento adaptados que consideren las limitaciones y fortalezas de los atletas.
- Utilizar enfoques de enseñanza diferenciados para abordar diversas formas de aprendizaje.

Modificación de reglas y juegos

- Ajustar las reglas: modificar las reglas del juego para que sean más accesibles y comprensibles para los atletas con discapacidad intelectual.
- Optar por juegos adaptados: crear versiones adaptadas de deportes tradicionales que permitan la participación plena y segura de todos los atletas.

Uso de tecnología y ayudas técnicas

- Implementar tecnologías y equipos adaptativos que faciliten la comunicación y el aprendizaje en la práctica deportiva. Como ejemplos, tenemos dispositivos de comunicación aumentativa para instrucciones y señales visuales o auditivas para mejorar la comprensión.

Fomento de habilidades de autonomía y autogestión

- Enseñar técnicas de autorregulación emocional y resolución de conflictos.
- Promover la toma de decisiones independiente y la capacidad de hacer frente a situaciones imprevistas.
- Diseñar actividades grupales para el desarrollo de la cooperación, el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de conflictos.

Apoyo multidisciplinar

- Equipo multidisciplinar: involucrar a un equipo de profesionales de diversas áreas (fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionales) para apoyar el desarrollo integral del atleta.
- Coordinación de servicios: asegurar una coordinación efectiva entre los distintos servicios y apoyos que recibe el atleta.

2.5. Ficha de sesión de trabajo

Justificación

El concepto *resolución de problemas* se refiere al proceso cognitivo y conductual mediante el cual una persona identifica, analiza y encuentra soluciones efectivas a una situación específica. Este proceso es aplicable en una variedad de contextos, desde problemas matemáticos y técnicos hasta situaciones sociales y emocionales. En el ámbito que nos ocupa, la resolución de problemas dentro del deporte adaptado implica desarrollar una serie de enfoques y estrategias para superar las barreras y desafíos específicos que afrontan los atletas con discapacidad intelectual. Por ello, esta sesión persigue establecer estrategias para hacer frente a los problemas de manera eficaz y eficiente, promoviendo el desarrollo personal y profesional del entrenador y sus entrenados con discapacidad intelectual.

Título de la sesión

Competencias a desarrollar

El *transformador* de problemas

- Resolución de problemas
- Autorregulación emocional

Objetivos

Objetivo 1. Conocer y comprender el concepto de *resolución de problemas*.

Objetivo 2. Adquirir e implantar estrategias para afrontar la resolución de problemas en el ámbito personal y deportivo.

Objetivo 3. Transferir el conocimiento teórico-práctico aprendido en la sesión a la táctica de entrenamiento del fútbol adaptado para el desarrollo y mejora del proceso de resolución de problemas a nivel personal y deportivo de los entrenados.

Contenidos

Los contenidos a desarrollar en esta sesión son:

- Resolución de problemas.
- Etapas de la resolución de problemas.
- Herramientas y estrategias para la resolución de problemas de manera eficaz.

Duración

El tiempo necesario para llevar a cabo la sesión será de 2 horas.

Materiales

Fotocopias de las tablas de registro para cada entrenador o, en su caso, cuestionario en Google Forms si la actividad es en línea.

Desarrollo (modelo Kolb)

Actividad 1

Experiencia concreta

Lluvia de experiencias problemáticas (actividad individual y grupal)

Duración

20 min

Descripción

Act. 1.1. Cada entrenador, de manera individual, recordará ese momento o situación vivida, durante algún entrenamiento, en el que ha surgido un problema. De igual manera, recopilará aquellas situaciones problemáticas de sus entrenados durante la práctica deportiva.
Act. 1.2. A continuación, compartirán con el resto esas situaciones problemáticas, junto con las soluciones que se establecieron en ese momento, para observar las similitudes y diferencias en la resolución de los problemas.

Actividad 2

Observación reflexiva

Detective de los problemas (actividad individual y grupal)

Duración

25 min

Descripción

Act. 2.1. Cada entrenador de manera individual analizará y reflexionará sobre su experiencia problemática atendiendo a las indicaciones del cuadro 1. Para ello, deberá elegir una situación de las recogidas en la actividad 1.
Act. 2.2. A continuación se realizará una puesta en común con las reflexiones a tenor de las respuestas del cuadro 1.

Actividad 3 <i>Conceptualización abstracta</i>	Duración	Descripción
<i>Transformador</i> de los problemas (actividad expositiva e individual)	40 min	Act. 3.1. Explicación por parte del formador del concepto <i>resolución de problemas</i> y de las herramientas y/o estrategias para la solución eficaz de este. Act. 3.2. Cada entrenador de manera individual analizará de nuevo su experiencia problemática atendiendo a las indicaciones del cuadro 2.
Actividad 4 <i>Experimentación activa (aplicación)</i>	Duración	Descripción
<i>Entrenador</i> en la resolución de problemas (actividad individual y grupal)	35 min	Act. 4.1. Cada entrenador de manera individual reflexionará sobre la aplicación de implantar estrategias para la resolución de problemas en los entrenamientos atendiendo a las indicaciones del cuadro 3. Act. 4.2. Puesta en común y debate sobre las reflexiones de los entrenadores y la viabilidad de establecer estrategias para la resolución de problemas en los entrenamientos.

Evaluación y transferencia a los entrenados

La evaluación de los contenidos de la sesión se llevará a cabo mediante las actividades 4.1. y 4.2. De igual forma, la transferencia a los entrenados se llevará a cabo mediante estas mismas actividades, dado que el entrenador deberá aplicar los conocimientos que ha adquirido en la sesión a la táctica de entrenamiento del fútbol adaptado. Por lo tanto, esto generará una nueva experiencia a la hora de realizar los entrenamientos.

Actividad 2. *Detective de los problemas*

Tabla 1. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

1. Describe brevemente la situación problemática.
2. ¿Qué sentiste en ese momento?
3. ¿Cómo reaccionaste? ¿Cuál fue tu conducta?

-
4. ¿Cómo reaccionaron los demás?
-
5. ¿Cómo te sentiste al observar cómo reaccionaban los demás?
-
6. ¿Pensaste en cómo la situación problemática repercutía en los entrenamientos?
-
7. ¿Pensaste en cómo esa situación problemática repercutía en los entrenados?
-
8. ¿Se solucionó el problema?
-
9. ¿Cómo se solucionó el problema?
-
10. ¿Ha surgido con posterioridad el mismo problema? ¿Por qué?
-
11. ¿Qué consecuencias ha tenido para ti y/o para los otros?
-
12. Valora de 1 a 5 la intensidad con la que viviste la situación problemática: (1) ninguna, (2) poca, (3) moderada, (4) mucha, (5) muchísima
-

Actividad 3.
***Transformador* de los problemas**

Tabla 2. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

-
1. ¿Qué cambiaras ahora tras conocer la teoría vista?
-
2. ¿Qué estrategia o técnica podrías haber empleado para solucionar el problema de manera eficaz?
-
- | | |
|---|---|
| <p>3. Explica, paso a paso, la forma en la que resolverías el problema siguiendo el modelo de inteligencia emocional de Bar-On.</p> | <p>Identificación de problema:
Análisis del problema:
Generación de opciones.
Evaluación de opciones:
Toma de decisiones:
Implementación de la solución:
Monitoreo y evaluación:
Reflexión y aprendizaje:</p> |
|---|---|
-
4. ¿Cómo crees que te sentirías tras gestionar la situación problemática con esta forma?
-

5. ¿Cómo crees que se sentirán los entrenados al gestionar la situación de esta manera?

6. ¿Qué repercusiones podría tener en tu persona a nivel personal y en los entrenamientos?

7. ¿Qué repercusiones podría tener en tus entrenados a nivel personal y en los entrenamientos?

Actividad 4.
Entrenador en la resolución de problemas

Tabla 3. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

1. ¿Cómo vas a gestionar la resolución de problemas a partir de ahora?

2. ¿Qué estrategias o técnicas podrías utilizar dentro de la práctica deportiva para mejorar la resolución de problemas? Explicalo mediante uno o varios ejemplos concretos.

3. ¿Consideras que las estrategias para la resolución de problemas son necesarias en los entrenamientos?

4. ¿Cómo crees que esto ayudará a los entrenados en su vida personal y laboral?

2.6. Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds.). (2000). El manual de inteligencia emocional: teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y el lugar de trabajo. Jossey-Bass/Wiley.
- Felgueras Custodio, N., Moreno-Rodríguez, R. y López-Bastías, J. L. (2020). Investigación sobre formación universitaria y formación en habilidades socioemocionales de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 48-58. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5791>
- Obaco Soto, E. E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere*, 24(77), 37-46.
- Redorta, J. (2020). *Manual de Gestión y resolución de conflictos: Principios, consejos y herramientas para mediadores y negociadores*. Almuzara.

3. Sesión de trabajo n.º 7: El poder de la frustración

3.1. Introducción

La frustración es una emoción común en el mundo del fútbol, tanto para los jugadores como para los entrenadores. Los entrenadores de fútbol pueden experimentar frustración por una variedad de razones, como resultados decepcionantes, dificultades para motivar a los jugadores, problemas tácticos o de rendimiento del equipo, conflictos internos, entre otros.

En el caso del deporte adaptado, a pesar de que proporciona una plataforma única para que las personas con discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales participen en actividades deportivas, promoviendo la inclusión, la salud y el bienestar, los atletas de deporte adaptado se enfrentan a una variedad de obstáculos que pueden desencadenar frustración. Esta emoción puede ocasionar mayor o menor impacto en su rendimiento deportivo, en su bienestar psicológico y en las estrategias de afrontamiento ante situaciones frustrantes. Por ello, la necesidad de examinar la naturaleza de la frustración en el deporte adaptado, su impacto en los entrenadores y entrenados y las estrategias efectivas para gestionarla.

En este sentido, el propósito de esta sesión es dotar a los entrenadores de fútbol adaptado de los recursos necesarios para afrontar la frustración personal y la de sus entrenados dentro de sus entrenamientos, dado que la frustración puede tener efectos significativos en el bienestar psicológico y el rendimiento deportivo de los atletas, llegando a contribuir al estrés, la ansiedad, la desmotivación y la disminución de la autoestima, lo que a su vez puede afectar negativamente en su calidad de vida.

3.2. La frustración en el deporte adaptado

La participación en el deporte adaptado ofrece oportunidades valiosas para individuos con discapacidades, pero también puede dar lugar a experiencias de frustración. Esta revisión busca comprender mejor el concepto de *frustración* en el contexto del deporte adaptado, destacando su importancia y proporcionando perspectivas para su abordaje.

3.2.1. Aproximación al concepto

La *frustración* se define como la respuesta emocional negativa ante la percepción de un obstáculo que impide alcanzar una meta o satisfacer una necesidad. Es una emoción compleja que puede manifestarse como una sensación de bloqueo, irritabilidad, desánimo, enojo o impotencia y puede surgir tanto en situaciones personales como profesionales. En el deporte adaptado, esta emoción puede surgir de diversos factores, como limitaciones físicas, intelectuales, barreras ambientales, discriminación percibida y expectativas poco realistas.

Son numerosas las investigaciones que han contribuido significativamente a nuestra comprensión de esta emoción y sus efectos en el comportamiento humano. En este sentido, la frustración puede conducir a la agresión (Medrano *et al.*, 2019) como una forma de liberar la tensión acumulada, a la ansiedad (Baquero *et al.*, 2023), a una baja regulación emocional (Tobar y Mejía, 2023) y, en consecuencia, afecta a la planificación y toma de decisiones (Valiente-Barroso *et al.*, 2021).

Según el modelo de Bar-On (Bar-On y Parker, 2000), la capacidad para manejar la frustración se asocia con varios componentes de la inteligencia emocional, incluida la autoconciencia emocional, la autorregulación emocional y la capacidad de adaptación. Una persona con una alta inteligencia emocional, según este modelo, sería capaz de reconocer y comprender sus propias emociones, regular su respuesta emocional ante la frustración y adaptarse de manera efectiva a las situaciones desafiantes. Es decir, según este modelo de inteligencia emocional, la frustración es una emoción importante que afecta el bienestar psicológico y la capacidad de adaptación de un individuo.

3.2.2. Frustración en el deporte adaptado y discapacidad intelectual

Al abordar la frustración en personas con discapacidad intelectual, es importante adoptar un enfoque comprensivo, paciente y centrado en las necesidades individuales de cada persona, brindando el apoyo y la orientación necesarios para ayudarlas a desarrollar habilidades efectivas de manejo de la frustración.

En el deporte adaptado, la frustración puede surgir de las barreras físicas o cognitivas adicionales que los entrenados pueden tener que afrontar, debido a su discapacidad, así como de los

desafíos competitivos y las propias expectativas personales. Por consiguiente, la frustración puede tener efectos significativos en el bienestar psicológico y el rendimiento deportivo de los atletas de deporte adaptado. Puede contribuir al estrés, la ansiedad, la desmotivación y la disminución de la autoestima, lo que a su vez puede afectar negativamente la calidad de vida y la participación en actividades deportivas. Además, la frustración puede interferir con la concentración, la toma de decisiones y la ejecución técnica durante la competición, afectando el rendimiento deportivo. Por ello, debemos prestar atención a las siguientes cuestiones:

- *Comprensión de las necesidades individuales*: cada persona con discapacidad intelectual es única y puede tener diferentes niveles de capacidad para comprender y manejar la frustración. Es importante conocer y respetar las necesidades individuales de cada persona.
- *Comunicación clara y simple*: utiliza un lenguaje claro y simple al hablar sobre la frustración y las estrategias para manejarla. Utiliza ejemplos concretos y fáciles de entender para ayudar a la persona a comprender qué es la frustración y cómo puede expresarla.
- *Desarrollo de habilidades sociales y emocionales*: enseña y practica habilidades sociales y emocionales, como identificar y expresar emociones, resolver problemas y solicitar ayuda cuando sea necesario. Las actividades de *role playing* y el modelado de comportamientos apropiados pueden ser útiles en este sentido.
- *Enseñanza de estrategias de afrontamiento*: proporciona a la persona con discapacidad intelectual herramientas y estrategias prácticas para manejar la frustración, como tomarse un tiempo para calmarse, respirar profundamente, pedir ayuda o buscar soluciones alternativas a los problemas.
- *Fomento de la resiliencia*: ayuda a la persona a desarrollar resiliencia alentándola a ver los desafíos como oportunidades para aprender y crecer. Reconoce y celebra los logros y esfuerzos, incluso cuando los resultados no sean los esperados.
- *Apoyo individualizado*: ofrece apoyo individualizado según las necesidades de la persona, ya sea a través de la intervención de un terapeuta ocupacional, un psicólogo u otros profesio-

nales de la salud mental que puedan brindar orientación y apoyo especializado.

- *Ambiente de apoyo*: crea un ambiente de apoyo y comprensión donde la persona se sienta segura para expresar sus emociones y recibir ayuda cuando lo necesite. Promueve una cultura de inclusión y aceptación donde se respeten las diferencias individuales.
- *Colaboración con cuidadores y familiares*: trabaja en estrecha colaboración con los cuidadores y familiares de la persona para asegurarte de que estén al tanto de las estrategias de manejo de la frustración y puedan brindar apoyo adicional cuando sea necesario.

3.3. Estrategias de manejo de la frustración

La tolerancia a la frustración es la capacidad de mantener la calma y continuar trabajando de manera efectiva en situaciones desafiantes o decepcionantes sin verse abrumado por la frustración. En el contexto del fútbol, la tolerancia a la frustración es una habilidad que necesita de un desarrollo gradual que requiere práctica, paciencia y autorreflexión tanto para los jugadores como para los entrenadores. Al fortalecer esta habilidad, los individuos pueden aprender a enfrentarse a los desafíos con resiliencia y mantener un rendimiento óptimo en el campo de juego.

Para los jugadores, la tolerancia a la frustración puede manifestarse en situaciones como perder un partido importante, cometer errores durante el juego o hacer frente a críticas y presión de los fanáticos o del entrenador. Aquí hay algunas formas en que los jugadores pueden desarrollar y mejorar su tolerancia a la frustración:

- *Enfoque en el control*: los jugadores pueden centrarse en lo que pueden controlar, como su propio esfuerzo, actitud y habilidades. Aceptar que hay elementos fuera de su control, como las decisiones del árbitro o el rendimiento del equipo contrario, puede ayudar a reducir la frustración.
- *Resiliencia emocional*: desarrollar resiliencia emocional implica aprender a recuperarse rápidamente de la adversidad y mantener una actitud positiva a pesar de los desafíos. Los jugadores pueden trabajar en construir su resiliencia practicando la

autocompasión, estableciendo metas realistas y cultivando una mentalidad de crecimiento.

- *Mantener la perspectiva*: es importante mantener una perspectiva amplia y recordar que los resultados de un partido o una temporada no definen su valía como jugador. Recordar el propósito más amplio del juego, como el disfrute, el desarrollo personal y el trabajo en equipo, puede ayudar a mantener la motivación y la perspectiva adecuada.
- *Desarrollar habilidades de afrontamiento*: los jugadores pueden aprender estrategias de afrontamiento efectivas, como la visualización positiva, la respiración profunda y el enfoque en el presente, para manejar la frustración en el momento y mantener un rendimiento óptimo.

Para los entrenadores, la tolerancia a la frustración implica encarar desafíos como la falta de recursos, resultados decepcionantes, críticas externas e internas y la presión por obtener resultados. Aquí hay algunas estrategias que los entrenadores pueden emplear para desarrollar su tolerancia a la frustración:

- *Practicar el autocontrol*: los entrenadores pueden aprender a manejar sus propias emociones y reacciones en momentos de frustración, manteniendo la calma y tomando decisiones racionales, en lugar de actuar impulsivamente. Los jugadores tienden a seguir el ejemplo del entrenador, por lo que mantener la calma y la confianza puede ayudar a mantener la moral del equipo en alto.
- *Análisis objetivo*: en lugar de dejarse llevar por las emociones negativas, es importante analizar objetivamente lo que está causando la frustración. ¿Es un patrón recurrente o un incidente aislado? ¿Hay aspectos específicos del rendimiento del equipo que necesitan mejorar?
- *Comunicación efectiva*: hablar con los jugadores de manera constructiva puede ayudar a abordar las preocupaciones y resolver los problemas. La comunicación abierta y honesta puede mejorar la comprensión mutua y fortalecer la cohesión del equipo.
- *Fomentar un ambiente de aprendizaje*: alentar a los jugadores y al personal técnico a ver los errores como oportunidades de aprendizaje puede ayudar a reducir la frustración y promover un crecimiento continuo tanto individual como colectivo.

- *Aprender de la experiencia*: enfrentarse a la frustración puede ser una oportunidad para aprender y crecer como entrenador. Reflexionar sobre los desafíos pasados puede proporcionar ideas sobre cómo abordar mejor situaciones similares en el futuro.
- *Buscar el apoyo de colegas*: compartir experiencias y obtener retroalimentación de otros entrenadores puede proporcionar una perspectiva externa y apoyo emocional en momentos de frustración.
- *Establecer metas realistas*: mantener expectativas realistas sobre el rendimiento del equipo y el proceso de desarrollo puede ayudar a reducir la frustración cuando las cosas no salen según lo planeado.
- *Enfocarse en el proceso-progreso*: en lugar de centrarse únicamente en los resultados, centrar la atención en el proceso de mejora continua y en los aspectos que están dentro del control del entrenador puede ayudar a mantener una perspectiva positiva y constructiva en medio de la frustración por los resultados.
- *Autocuidado*: no olvides cuidarte a ti mismo. La gestión del estrés y el autocuidado son fundamentales para mantener la salud mental y emocional, lo que a su vez te ayudará a manejar la frustración de manera más efectiva.

Al integrar estas estrategias, los entrenadores pueden aprender a manejar la frustración de manera constructiva y mantener un ambiente positivo y productivo para ellos mismos y para su equipo.

3.4. ¿Cómo entreno la tolerancia a la frustración?

Debido a que la frustración puede tener consecuencias significativas en el bienestar emocional, la autoestima y el rendimiento deportivo de los atletas de deporte adaptado, el papel del entrenador es fundamental a la hora de establecer las estrategias de afrontamiento a la frustración desde una actitud serena, proactiva, adaptativa y sin olvidar la perspectiva final que va más allá de lo puramente deportivo. En este sentido, el entrenamiento ayudará a la preparación de los atletas de deporte adaptado, desarrollando habilidades efectivas para manejar la frustración y enfrentarse a los desafíos con resiliencia y determinación.

Pero ¿cómo lo hago?, ¿cómo entreno la tolerancia a la frustración? Para ello, existen varias estrategias específicas que pueden ayudar a los atletas de deporte adaptado a manejar la frustración de manera efectiva:

- *Entrenamiento psicológico*: Proporciona a los atletas herramientas y técnicas psicológicas específicas para manejar la frustración, como la visualización positiva, la respiración profunda y la atención plena. El entrenamiento psicológico puede ayudar a los atletas a desarrollar habilidades de afrontamiento y resiliencia ante los desafíos:
 - Técnicas de respiración y relajación: enseña y practica técnicas de respiración profunda, relajación muscular progresiva u otras técnicas de relajación para ayudar a reducir la tensión y la frustración en momentos de estrés.
- *Reenmarcar el pensamiento*: ayuda a los jugadores a cambiar su perspectiva sobre las situaciones frustrantes, buscando el lado positivo o aprendiendo lecciones útiles de cada experiencia. Por ejemplo, en lugar de ver un error como un fracaso, se puede ver como una oportunidad para aprender y mejorar.
 - Fomentar la resiliencia: promueve la mentalidad de crecimiento y la capacidad de recuperarse rápidamente de la adversidad. Celebrar la capacidad de superar desafíos y aprender de las experiencias difíciles puede fortalecer la resiliencia de los individuos.
- *Foco en el control*: ayuda a los atletas a enfocarse en lo que pueden controlar, como su actitud, esfuerzo y preparación, en vez de preocuparse por factores externos que están fuera de su control, como las decisiones de los árbitros o las condiciones de la competencia
- *Exposición gradual*: comienza con situaciones que generen una frustración leve y gradualmente aumenta la intensidad a medida que el individuo se vuelve más competente en manejarla. Por ejemplo, practicar técnicas de manejo de la frustración en situaciones de entrenamiento antes de aplicarlas en partidos reales.
- *Simulación de escenarios*: crea escenarios de juego realistas que incluyan elementos que pueden causar frustración, como cometer errores, recibir críticas o enfrentarse a situaciones de alta presión. Practicar cómo reaccionar constructivamente en

estas situaciones puede ayudar a desarrollar habilidades de manejo de la frustración.

- *Establecimiento de metas realistas*: trabaja con los atletas para establecer metas realistas y alcanzables, tanto a corto como a largo plazo. Celebrar los logros y los progresos, por pequeños que sean, puede ayudar a mantener la motivación y reducir la frustración.
- *Resolución de problemas*: enseña a los atletas a identificar los desafíos específicos que están causando su frustración y a desarrollar estrategias prácticas para abordar esos problemas. Fomenta un enfoque proactivo y de solución de problemas para superar obstáculos.
- *Apoyo social y emocional*: crea un ambiente de apoyo donde los atletas se sientan cómodos expresando sus emociones y recibiendo apoyo de entrenadores, compañeros de equipo y otros miembros del personal. La conexión con otros atletas que comparten experiencias similares también puede ser invaluable.
- *Celebración del esfuerzo y la perseverancia*: reconoce y celebra el esfuerzo y la perseverancia de los atletas, independientemente de los resultados. Enfatiza la importancia del proceso de aprendizaje y desarrollo personal en lugar de centrarse exclusivamente en los resultados finales.
- *Flexibilidad y adaptabilidad*: fomenta la flexibilidad mental y la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y desafíos. Los atletas pueden tener que afrontar obstáculos inesperados durante la competencia y la capacidad de ajustarse y seguir adelante es esencial para manejar la frustración.
- *Refuerzo positivo*: proporciona retroalimentación positiva y constructiva para reconocer los esfuerzos y los logros de los atletas. El refuerzo positivo puede ayudar a aumentar la confianza y la autoestima, lo que a su vez puede ayudar a reducir la frustración.
- *Practicar la comunicación efectiva*: enseña a los jugadores a expresar sus emociones de manera asertiva y constructiva, tanto con ellos mismos como con los demás. Esto puede ayudar a evitar la acumulación de frustración y tensiones internas.
- *Modelar el comportamiento adecuado*: los entrenadores pueden ser modelos a seguir al demostrar cómo manejar la frustración de manera efectiva. Mostrar calma, control emocional y

una actitud positiva en situaciones difíciles puede inspirar a los jugadores a seguir su ejemplo.

Recuerda que la frustración es una parte normal de la vida y que entrenar la tolerancia a la frustración lleva tiempo y práctica, pero puede marcar la diferencia en cómo los jugadores y los entrenadores manejan las situaciones desafiantes en el campo de juego y en la vida cotidiana. Por consiguiente, es importante reconocer y aceptar la emoción, identificar la fuente de frustración, buscar soluciones alternativas y aprender de la experiencia.

3.5. Ficha de sesión de trabajo

Justificación

La frustración es la respuesta emocional que experimentamos cuando no logramos conseguir lo que queremos o deseamos. El problema no está en sí en el sentimiento de frustración, sino en la actitud para afrontarla. Por ello, esta sesión no persigue evitar la frustración, sino aprender a manejarla y superarla a través de diversas estrategias y herramientas, tanto a nivel personal del entrenador como en su trabajo con los entrenados con discapacidad intelectual.

Título de la sesión	Competencias a desarrollar
El poder de la frustración	<ul style="list-style-type: none">• Frustración• Autorregulación emocional de la frustración

Objetivos

Objetivo 1. Conocer y comprender el concepto de *frustración* como respuesta emocional que experimentamos cuando no logramos conseguir lo que queremos o deseamos.

Objetivo 2. Adquirir e implantar estrategias para el manejo de la frustración personal en los entrenamientos.

Objetivo 3. Transferir el conocimiento teórico-práctico aprendido en la sesión a la táctica de entrenamiento del fútbol adaptado para el desarrollo y mejora del manejo de la frustración en los entrenados.

Contenidos

Los contenidos a desarrollar en esta sesión son:

- Frustración.
 - Actitudes ante la frustración.
 - Herramientas y estrategias para el manejo de la frustración.
-

Duración	Materiales	
El tiempo necesario para llevar a cabo la sesión será de 2 horas.	Fotocopias de las tablas de registro para cada entrenador o, en su caso, cuestionario en Google Forms si la actividad es en línea.	
Desarrollo (modelo Kolb)		
Actividad 1 <i>Experiencia concreta</i>	Duración	Descripción
Lluvia de experiencias frustrantes (actividad individual y grupal)	20 min	Act. 1.1. Cada entrenador, de manera individual, recordará ese momento o situación vivida, durante algún entrenamiento, en el que ha sentido o reaccionado con frustración. De igual manera, recopilará aquellas situaciones en las que sus entrenados hayan reaccionado con frustración durante la práctica deportiva. Act. 1.2. A continuación, compartirán esas experiencias frustrantes con el resto para detectar cómo la frustración es una respuesta emocional, ante situaciones vividas durante la práctica deportiva, tanto en entrenados como en entrenadores.
Actividad 2 <i>Observación reflexiva</i>	Duración	Descripción
<i>Detective de la frustración</i> (actividad individual y grupal)	25 min	Act. 2.1. Cada entrenador de manera individual analizará y reflexionará sobre su experiencia frustrante atendiendo a las indicaciones del cuadro 1. Para ello, deberá elegir una situación donde haya experimentado frustración personal durante el entrenamiento. Act. 2.2. A continuación, se hará una puesta en común con las reflexiones a tenor de las respuestas del cuadro 1.
Actividad 3 <i>Conceptualización abstracta</i>	Duración	Descripción
<i>Mediador de la frustración</i> (actividad expositiva e individual)	40 min	Act. 3.1. Explicación por parte del formador del concepto <i>frustración</i> y de las herramientas y estrategias para el manejo de esta.

Act. 3.2. Cada entrenador de manera individual analizará de nuevo su experiencia frustrante atendiendo a las indicaciones del cuadro 2.

Actividad 4 <i>Experimentación activa (aplicación)</i>	Duración	Descripción
<i>Entrenador de la frustración</i> (actividad individual y grupal)	35 min	Act. 4.1. Cada entrenador de manera individual reflexionará sobre la aplicación de implantar estrategias para el manejo de la frustración en los entrenamientos atendiendo a las indicaciones del cuadro 3. Act. 4.2. Puesta en común y debate sobre las reflexiones de los entrenadores y la viabilidad de establecer estrategias para el manejo de la frustración en los entrenamientos.

Evaluación y transferencia a los entrenados

La evaluación de los contenidos de la sesión se llevará a cabo mediante las actividades 4.1. y 4.2. De igual forma, la transferencia a los entrenados se llevará a cabo mediante estas mismas actividades, dado que el entrenador deberá aplicar los conocimientos que ha adquirido en la sesión a la táctica de entrenamiento del fútbol adaptado. Por lo tanto, esto generará una nueva experiencia a la hora de realizar los entrenamientos.

Actividad 2. *Detective de la frustración*

Tabla 1. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

1. Describe brevemente la situación donde experimentaste frustración
2. ¿Qué sentiste en ese momento de frustración personal?
3. ¿Cómo reaccionaste? ¿Cuál fue tu conducta?
4. ¿Cómo reaccionaron los demás?
5. ¿Cómo te sentiste al observar cómo reaccionaban los demás?
6. ¿Pensaste en cómo tu frustración repercutía en los entrenamientos?

7. ¿Pensaste en cómo tu frustración repercutía en los entrenados?

8. ¿Qué consecuencias ha tenido para ti y/o para los otros?

9. Valora de 1 a 5 la intensidad con la que viviste la frustración en aquella situación: (1) ninguna, (2) poca, (3) moderada, (4) mucha, (5) muchísima

Actividad 3.
Mediador de la frustración

Tabla 2. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

1. ¿Qué cambiaras ahora tras conocer la teoría vista?

2. ¿Qué estrategia o técnica podrías haber empleado?

3. ¿Cómo crees que te sentirías tras gestionar la situación con esta forma?

4. ¿Cómo crees que se sentirán los entrenados al gestionar la situación de otra manera no frustrante?

5. ¿Qué repercusiones podría tener en tu persona a nivel personal y en los entrenamientos?

6. ¿Qué repercusiones podría tener en tus entrenados a nivel personal y en los entrenamientos?

Actividad 4.
Entrenador de la frustración

Tabla 3. Indicadores para guiar el análisis y la reflexión

1. ¿Cómo vas a gestionar tu frustración y la de los entrenados a partir de ahora?

2. ¿Qué estrategias o técnicas podrías utilizar dentro de la práctica deportiva para mejorar la frustración de los entrenados? Explícalo mediante uno o varios ejemplos concretos.

3. ¿Consideras que el manejo de la frustración es necesario en los entrenamientos?

4. ¿Cómo crees que esto ayudará a los entrenados en su vida personal y laboral?

3.6. Referencias bibliográficas

- Baquero Tapia, R. M., Santos Pazos, D. A., Álvarez Maldonado, M. A. y Guijarro Orozco, C. A. (2023). Ansiedad y tolerancia a la frustración en equipos profesionales de fútbol de la ciudad de Riobamba. *Revista Eugenio Espejo*, 17(3), 1-9. <https://doi.org/10.37135/ee.04.18.01>
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds.). (2000). *El manual de inteligencia emocional: teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y el lugar de trabajo*. Jossey-Bass/Wiley.
- Medrano, Leonardo A., Franco, P., Flores-Kanter, P. E. y Mustaca, A. E. (2019). Intolerancia a la frustración y estrategias cognitivas de regulación emocional en la predicción de la agresividad. *Suma Psicológica*, 26(1), 19-27. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.3>
- Tobar Viera, A. y Mejía Rubio, A. del R. (2023). Tolerancia a la frustración y regulación emocional en adolescentes: Frustration, tolerance and emotional regulation in adolescents. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2734-2743. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.450>
- Valiente-Barroso, C., Marcos-Sánchez, R., Arguedas-Morales, M. y Martínez-Vicente, M. (2021). Frustration tolerance, stress and self-esteem as predictors of planning and decision-making among adolescents. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7077>

4. Sesión de trabajo n.º 8: Hay un *amigo* en ti

4.1. Introducción

El estrés es una respuesta natural del organismo ante situaciones desafiantes o que percibimos como una amenaza. Si bien el estrés a corto plazo puede ser beneficioso, y nos impulsa a actuar y adaptarnos, el estrés crónico puede tener graves consecuencias

para nuestra salud física y mental. Por ello, saber controlar el estrés es fundamental para mantener una buena salud física y mental, y, por tanto, un bienestar integral. Cuando se está tenso/nervioso/ansioso por la razón que sea, si prestamos atención a nuestro cuerpo encontraremos un amplio repertorio de sensaciones desagradables (tensión cervical, dolor de estómago...), que, cuando se producen de forma prolongada en el tiempo, pueden incluso afectar a la salud. Cuando estamos estresados o nerviosos nuestra atención se aleja del momento presente y rendimiento intelectual y físico en cualquier tarea disminuye.

La ansiedad proviene de tres fuentes: nuestro cuerpo, nuestro entorno y nuestros pensamientos.

Con respecto a este último punto, cabe resaltar que los pensamientos tienen un papel crucial en la generación de la ansiedad, porque en numerosas ocasiones encuentra amenazas o problemas donde no los hay. Una frase del filósofo griego Epicteto de Frigia ilustra este hecho: «El hombre no se ve distorsionado por los acontecimientos, sino por la visión que tiene de ellos».

Se denomina *entrenamiento en autoinstrucciones* y tiene sus orígenes en los estudios sobre el papel del lenguaje interno en el control del comportamiento humano. Desde la infancia, las personas estamos en conversación permanente con nosotros mismos y ese monólogo, a medida que vamos creciendo, se va interiorizando y se convierte en pensamiento. Es esa voz que nos habla continuamente.

Así, el proceso de autoinstruirse pasa por varias etapas. Primero, las instrucciones de los adultos dirigen el comportamiento del niño que posteriormente se autoinstruye en voz alta de forma similar a lo que escuchó. Por último, el niño internaliza las autoinstrucciones, es decir, que se vuelven encubiertas. Los adultos tendemos a autoinstruirnos constantemente y ese diálogo interno puede tener un impacto positivo o negativo en nuestras emociones y nuestro comportamiento.

En 1971, Meichenbaum propuso que realizar una tarea o trabajo era más fácil si se le transmitía ese mismo mensaje y desarrolló una herramienta sencilla para gestionar eficazmente el estrés (*self-management*), denominada *técnica de autoinstrucciones o autofrases positivas*. Las autoinstrucciones son afirmaciones internas, que indican cómo se debe sentir, hacer o comportar ante algo. Las autoinstrucciones/autofrases son un tipo de pensa-

mientos, es lo que uno se dice a sí mismo cuando realiza una actividad o actuación concreta y por eso influyen de manera clave en cómo nos sentimos y nos comportamos.

Si las frases que nos decimos son positivas, nuestros sentimientos serán de bienestar y nuestro comportamiento más enfocado y adaptativo que si, por el contrario, nos dedicamos autoinstrucciones negativas o disfuncionales. Es crucial hacer hincapié en que las situaciones por sí mismas no suelen ser estresantes, sino que lo que las convierte en estresantes es la valoración que hacemos de ellas, es decir, cómo interpretamos la situación y qué recursos creemos que tenemos para afrontarla.

Las autoinstrucciones son pensamientos o frases que actúan como guías internas mientras realizamos una conducta y pueden bien facilitarla u obstaculizarla, ya que constituyen nuestro monólogo interno.

Es una técnica sencilla, eficaz y accesible que puede ayudarnos a afrontar de manera más efectiva las situaciones estresantes y mejorar nuestro bienestar personal.

Tener un diálogo interno adaptativo, facilitará el manejo de emociones negativas que surgen en situaciones estresantes, facilitando un mejor rendimiento en las actividades que estamos llevando a cabo, así como un mayor bienestar y satisfacción vital. Numerosos estudios han demostrado la eficacia de la técnica de autoinstrucciones para reducir los niveles de estrés y ansiedad.

La técnica comprende cuatro pasos:

1. S (*sense*), sentir: tomar conciencia del estrés cuando aparece.
2. T (*think*), pensar en la conversación con uno mismo.
3. I (*instruct*), instruir: sustituir los pensamientos negativos por autofrases positivas.
4. R (*reward*), reflexionar y autorreforzarse por el afrontamiento.

Entre las principales ventajas de esta técnica, destacan:

- *Simplicidad y facilidad de aprendizaje*: que no requiere conocimientos psicológicos profundos ni habilidades complejas. Su implementación se basa en la elaboración de frases sencillas y positivas que se repiten en voz alta o mentalmente durante situaciones estresantes. Esta característica la hace accesible para personas de todas las edades y niveles educativos.

- *Aplicabilidad universal*: a diferencia de otras estrategias de manejo del estrés, que pueden estar limitadas por factores como el entorno o la disponibilidad de recursos, la técnica de autoinstrucciones se puede aplicar en cualquier lugar y momento. Esto la convierte en una herramienta muy versátil que se puede adaptar a diversas situaciones cotidianas.
- *Economía de recursos*: la implementación de la técnica de autoinstrucciones no requiere de ningún tipo de material o equipo especial. Su práctica se basa únicamente en la capacidad del individuo para generar y repetir frases positivas. Esta característica la hace especialmente atractiva para personas con recursos económicos limitados o que no tienen acceso a herramientas tecnológicas avanzadas.
- *Fortalecimiento de la autoestima y la autoconfianza*: la repetición de frases positivas contribuye al desarrollo de una imagen personal más favorable y al aumento de la autoconfianza. Al enfocarse en las propias capacidades y recursos, los individuos pueden enfrentarse a las situaciones estresantes con mayor seguridad y optimismo.
- *Compatibilidad con otras estrategias*: la técnica de las autoinstrucciones se puede combinar de manera efectiva con otras estrategias de manejo del estrés, como la atención plena, la relajación muscular, la respiración profunda o la terapia cognitivo-conductual. Esta sinergia permite crear un enfoque integral para el afrontamiento del estrés, maximizando los beneficios para el bienestar individual.

4.2. Aplicando autoinstrucciones

Lo que determina el carácter estresante de una situación es la valoración que se hace de la misma y de los recursos para hacerle frente. Si vemos las situaciones como retos, su carácter estresante disminuye. A continuación, detallamos cómo aplicar la técnica de las autoinstrucciones:

- *Fase 1. Autoinstrucciones de preparación para el estresor*: en esta etapa se puede experimentar malestar al anticipar alguna situación estresante que ocurrirá en un futuro más o menos próximo. Ejemplo: Luis piensa: «La semana que viene tengo un partido y noto que me pongo nervioso cuando pienso en

ello, porque es muy importante ganar». Alrededor de este pensamiento surgen otros automáticos del tipo: «Voy a perder», «No me da tiempo a entrenar». Este monólogo que mantiene Luis consigo mismo tiene efectos negativos que se pueden contrarrestar con autofrases positivas que enfatizan la competencia y el control de la situación, que le ayuden a estructurar un plan para abordar la situación estresante del tipo: «Preocuparme no me servirá de nada», «Tengo tiempo para organizarme y elaborar un plan», «Voy a saber hacerlo bien, ya lo he hecho otras veces».

- Fase 2. *Autoinstrucciones de confrontación con el estresor*: en esta fase ya estamos en el partido y mientras vamos calentando, pensamos «Seguro que me sale mal», «No me encuentro concentrado», «No tenía que haber venido», «Seguro que hago el ridículo». En este momento estos pensamientos negativos deben cambiarse por autofrases positivas que insistan en la competencia personal, es decir, en que uno puede hacerlo y que, de hecho, lo está haciendo lo mejor que puede y que enfatizan que esa sensación de malestar es pasajera y solo durará un tiempo limitado «Dentro de un rato todo habrá terminado», «Voy a esforzarme por hacerlo lo mejor que pueda», «Voy a conseguirlo», «Después me sentiré mejor».
- Fase 3. *Autoinstrucciones de afrontamiento en momentos críticos*: esta tercera etapa es aquella en que la persona se encuentra desbordada emocionalmente y puede que no tenga lugar si se consigue enfrentarse efectivamente a las etapas anteriores. En el caso de que no sea así, y aparezcan sensaciones desagradables de descontrol, es muy útil que las autofrases animen a permanecer en la situación un poco más, hasta que todo termine y que se pongan en marcha los recursos efectivos de control del estrés, como la relajación a través de la respiración. Las frases deben ser del tipo: «Sé que, si hago respiraciones profundas, me sentiré mejor»; «Esta sensación pasará si me relajo un poco»; «Sé que puedo controlarlo».
- Fase 4. *Autoinstrucciones de resolución o autorrefuerzo*: en la última fase de la experiencia de estrés, la persona reflexiona sobre sus esfuerzos y logros de afrontamiento y se autorrefuerza por lo bien que lo ha hecho, o simplemente, por haberlo intentado. Finalizar este proceso de esta forma es importante para que la persona siga, en el futuro, haciendo uso de las autoins-

trucciones. Por ejemplo: «Cada vez me enfrento mejor a mi estrés»; «Lo he conseguido»; «Soy genial»; «La próxima vez mejoraré» (adaptado de Olivares, Méndez, y Lozano, 2001).

4.3. Ficha de sesión de trabajo

Justificación	
Saber controlar el estrés y la ansiedad es fundamental para mantener una buena salud física y mental y, por tanto, bienestar integral, que repercutirá en la manera de desenvolverse y tomar decisiones sin que el ambiente y sus circunstancias lo dificulten. Esto es fundamental en el deporte adaptado, debido a la gran cantidad de situaciones, tanto en los entrenamientos como en los partidos, que generan estrés y/o ansiedad y que necesitan una respuesta adaptativa de las emociones, los pensamientos, impulsos y conductas para solventarla con éxito.	
Título de la sesión	Competencias a desarrollar
Hay un <i>amigo</i> en ti.	Gestión del estrés
Objetivos	
Objetivo 1. Aumentar el autocontrol de las acciones y fortalecer la confianza y creencia en las propias acciones, ya que la autorregulación emocional es una competencia clave para el bienestar psicológico y la consecución de objetivos. Objetivo 2. Conocer las fases del proceso de autoinstrucción y tomar conciencia de los efectos negativos de un diálogo interior negativo, como son la aparición de emociones disfuncionales como la ansiedad y/o depresión. Objetivo 3. Saber aplicar la técnica cognitivo-conductual de autoinstrucciones y ser un buen modelo de autofrases funcionales y adaptativas, que faciliten el rendimiento y el bienestar.	
Contenidos	
Los contenidos a desarrollar en esta sesión son:	
<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre pensamiento y emoción en situaciones de estrés: ansiedad, sus manifestaciones (conductuales, cognitivas y emocionales) y sus efectos. • Proceso de autoinstrucción desde la infancia a la vida adulta. • Aprendizaje por observación y modelado como técnica de aprendizaje. • Técnica de autoinstrucción en autofrases positivas, para reentrenar a aquellas que poseen autoinstrucciones disfuncionales que provoquen malestar y dificulten la consecución de objetivos o metas, como medios de anticipación y afrontamiento efectivo del estrés. 	
Duración	Materiales
El tiempo necesario para llevar a cabo la sesión será de 2 horas.	Papel, lápiz y proyector.

Desarrollo (modelo Kolb)		
Actividad 1 <i>Experiencia concreta</i>	Duración	Descripción
Al borde de un <i>ataque de nervios</i> (actividad individual y grupal)	20 min	<p>Act. 1.1. Dinámica de calentamiento para romper el hielo que sirva para destensar el ambiente.</p> <p>Act. 1.2. Piensa una situación estresante que hayas tenido recientemente, en la que hayas experimentado nerviosismo o ansiedad.</p> <p>Intenta describirla detalladamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué emoción sentías? • ¿Qué sensaciones corporales tuviste a nivel fisiológico? • ¿Cuál fue tu reacción o comportamiento? • ¿Qué cosas pensabas en ese momento, qué se te pasaba por la cabeza? • ¿Qué consecuencias crees que tienen esos pensamientos?
Actividad 2 <i>Observación reflexiva</i>	Duración	Descripción
Hablando conmigo mismo (actividad individual)	20 min	<p>Act. 2.1. Reflexiona sobre tu diálogo interno cuando te sientes ansioso o desbordado emocionalmente e identifica qué situaciones cotidianas te producen nerviosismo o ansiedad, es decir, que consideras estresantes.</p> <p>Act. 2.2. Una vez identificadas estas situaciones, reflexiona:</p> <p>¿Te hablas como un amigo? ¿O eres tu peor enemigo?</p> <p>¿Qué te dices y haces habitualmente para gestionar tu estrés/ansiedad?</p>
Actividad 3 <i>Conceptualización abstracta</i>	Duración	Descripción
Técnica de <i>autoinstrucciones</i> (actividad expositiva e individual)	40 min	<p>Act. 3.1. Explicación por parte del formador del concepto <i>ansiedad</i> y por qué esta emoción es tan negativa si no sabemos autorregularla. A continuación, cada participante tratará de identificar en un papel donde percibes más el estrés.</p>

Act. 3.2. A continuación se explicará la Técnica de autoinstrucciones o autofrases positivas como herramienta sencilla para gestionar eficazmente el estrés (*self-management*), reeducando nuestro diálogo interno, para que sea reconfortante, como sería un amigo que trata de ayudarnos a calmarnos.

Actividad 4 <i>Experimentación activa (aplicación)</i>	Duración	Descripción
Aplicando <i>autoinstrucciones</i> (actividad individual y grupal)	40 min	Act. 4.1. Cada entrenador de manera individual reflexionará sobre la aplicación de implantar la técnica de autoinstrucciones en los entrenamientos. Act. 4.2. Puesta en común y debate sobre las reflexiones de los entrenadores y la viabilidad de establecer esta técnica en los entrenamientos.

Evaluación y transferencia a los entrenados

El entrenamiento de autoinstrucciones, cuando se implementa de manera adecuada, puede ser una herramienta poderosa para ayudar a personas a mejorar su comportamiento, aumentar su autoestima y desarrollar habilidades para afrontar diferentes situaciones. Durante todo el proceso de desarrollo del entrenamiento en autoinstrucciones, vamos a contar con dos figuras importantes: el modelo, es decir, la persona que guía al sujeto que quiere cambiar sus verbalizaciones, y la persona que observa a este modelo, la cual denominaremos observador/sujeto.

Aspectos importantes para la transferencia en el entrenamiento de autoinstrucciones efectivo:

1. Adaptación a los destinatarios:

- Lenguaje sencillo y comprensible, acorde a su edad e intereses.
- Técnicas que fomenten la imaginación y empleo de medios audiovisuales.
- Refuerzo positivo.

2. Implicación de la persona: Permitir que participe en la creación de las autoinstrucciones y utilizar verbalizaciones sencillas y familiares, que ya usa para fomentar la sensación de que las instrucciones son parte de ella.

3. Generalización del uso:

- Enseñar a aplicar las autoinstrucciones en diferentes contextos y momentos.
- Brindar ejemplos y situaciones variadas.

4. Otros aspectos relevantes:

- Motivación: Fomentar el interés y la participación de la persona. Comenzar con tareas simples y concretas y luego aumentar gradualmente la complejidad de las tareas.

- Práctica: Ofrecer oportunidades para practicar las autoinstrucciones y adaptar el ritmo al progreso individual.
 - Seguimiento: Evaluar el progreso y realizar ajustes si es necesario.
5. Recomendaciones generales para disminuir el nerviosismo y la ansiedad.
- Realizar un mural para recordar la técnica que puedan tener a la vista.
 - Recordar la importancia del abuso del móvil y las interferencias en el sueño y en el descanso.
 - Cuidar la alimentación. Es muy importante llevar una dieta variada y equilibrada. Tener un horario regular y no saltarse comidas. No comer demasiado. Seguir el principio: «Desayuna como un rey, come como un príncipe y cena como un mendigo».
 - Evitar tomar estimulantes del sistema nervioso como la cafeína y la nicotina.
-

4.4. Referencias bibliográficas

- Olivares, J., Méndez, F. y Lozano, M. (2001). Técnicas para la adquisición de habilidades de enfrentamiento. En: J. Olivares y F. J. Méndez (dirs.). *Técnicas de Modificación de conducta* (pp. 443-483). Biblioteca Nueva.
- Olivares Rodríguez, J. y Méndez Carrillo, F. (2014). *Técnicas de modificación de conducta* (4.ª ed. rev.). Biblioteca Nueva.

5. Sesión de trabajo n.º 9: El poder de las fortalezas personales: optimismo y gratitud

5.1. Introducción

Cultivar las emociones positivas y el bienestar en la vida cotidiana parece ser más importante de lo que parece, según revelan las investigaciones realizadas en el marco de la psicología positiva (PP). Esta rama de la psicología está dirigida al estudio científico del funcionamiento psicológico óptimo y de las condiciones que conllevan al desarrollo personal, grupal e institucional que ayudan a mejorar la calidad de vida y previenen o reducen la incidencia de psicopatología (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Tradicionalmente, la psicología se ha centrado en las emociones negativas por su claro valor adaptativo y por la facilidad de su estudio, debido a sus evidentes correlatos psicofisiológicos. Sin embargo, las investigaciones sobre el bienestar y las fortalezas humanas (Gilman y Huebner, 2003) han demostrado la utilidad de

las emociones positivas y su influencia sobre procesos cognitivos tales como la concentración, la memoria y la toma de decisiones, así como en procesos interpersonales por lo que resultan fundamentales para lograr la satisfacción vital y laboral de las personas.

La positividad comporta los siguientes beneficios (Frederickson, 2003):

- Construye fortalezas psicológicas, como el optimismo.
- Ayuda a desarrollar buenos hábitos mentales, como la perseverancia, la concentración y el pensamiento creativo en la solución de problemas.
- Construye relaciones sociales, porque fomenta los vínculos y nos hace más atractivos.
- Contribuye a la salud física, ya que estimula el sistema inmunológico y la respuesta inflamatoria causada por el estrés.

Los tres pilares de la PP para una vida plena son (Seligman, 2005):

- *Vida placentera*: emociones positivas inmediatas.
- *Buena vida*: usar fortalezas experimentar satisfacción y autorrealización (Acciones).
- *Vida significativa*: alcanzar metas vitales que dan sentido a lo que hacemos y a lo que somos y trascienden nuestra propia persona.

Las *fortalezas* se definen como rasgos o características psicológicas que se presentan en distintas situaciones y a lo largo del tiempo, teniendo consecuencias positivas y, por ende, previenen de problemas de salud física y/o emocional (Contreras y Esguerra, 2006).

Peterson y Seligman (2004) identificaron 24 fortalezas del carácter, agrupadas en 6 virtudes, siendo las fortalezas las manifestaciones psicológicas de la virtud. Los criterios para la selección de las fortalezas de este modelo son (Peterson y Seligman, 2004):

- Ha de ser ampliamente reconocida y celebrada en diferentes culturas.
- Debe contribuir al desarrollo de una vida plena, satisfactoria y feliz.

- Aunque las fortalezas tengan consecuencias positivas, cada fortaleza es valorada moralmente en sí misma, aunque no vaya seguida de consecuencias beneficiosas.
- Debe manifestarse en la conducta de un individuo.
- Es posible encontrar las fortalezas en su forma pura o extrema, es decir, ejemplos de personas virtuosas en alguna fortaleza.
- Es necesario que existan diferentes manifestaciones culturales de esa fortaleza a través de historias, canciones, poemas...
- La mayoría de las sociedades ha provisto instituciones y/o rituales con el objetivo de cultivar fortalezas y virtudes para favorecer su práctica.

De este modo se identificaron 24 *fortalezas psicológicas*, que podemos agrupar en 6 *virtudes* (Peterson y Seligman, 2004):

1. *Sabiduría y conocimiento*: creatividad, curiosidad, apertura mental, deseo de aprender y perspectiva (sabiduría).
2. *Coraje*: valor, persistencia/perseverancia, integridad y vitalidad
3. *Humanidad y amor*: capacidad de amar y ser amado, amabilidad e inteligencia social.
4. *Justicia*: ciudadanía (responsabilidad social, justicia y liderazgo).
5. *Moderación*: perdón y compasión, humildad/modestia, prudencia, autorregulación.
6. *Trascendencia*: aprecio de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza (optimismo), sentido del humor y espiritualidad.

5.2. Esperanza y gratitud

Los entrenadores necesitan de herramientas para promover fortalezas relacionadas con la virtud de la *trascendencia*, concretamente el optimismo/esperanza y la gratitud, así como el hábito de centrar la atención en las experiencias cotidianas positivas que surgen en los entrenamientos.

- *Esperanza* (optimismo, visión de futuro, orientación al futuro): esperar lo mejor para el futuro y trabajar para conseguirlo. Creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir. Es una actitud mental que pretende explicar las experiencias desde una perspectiva realista, intentando en-

contrar vías de acción. Coloquialmente se asocia con la esperanza, las expectativas positivas del futuro y la capacidad de ver el «lado bueno» de las cosas.

- *Gratitud*: es una forma de positividad (mezcla de alegría y aprecio), que ocurre cuando apreciamos lo recibido como un regalo. Nos hace desear corresponder, hacer algo bueno por lo demás. Ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan. Saber dar las gracias.

La investigación sobre la gratitud como fenómeno sociológico y psicológico significativo ha proliferado en las dos últimas décadas, pero hay poco consenso sobre cómo debería conceptualizarse o investigarse empíricamente (Day *et al.*, 2020). No obstante, en diferentes trabajos se han encontrado relaciones positivas y significativas entre las fortalezas trascendentales en adolescentes, como la gratitud y diferentes indicadores de adaptación (Froh *et al.*, 2009): afecto positivo, satisfacción con la vida, optimismo, apoyo social, conducta prosocial, menos síntomas físicos, satisfacción con la experiencia escolar.

La gratitud está fuertemente relacionada con el bienestar, independientemente de cómo se defina, y este vínculo puede ser único y causal. Las intervenciones para aumentar clínicamente la gratitud son prometedoras y en recientes estudios se discuten los mecanismos por los que la gratitud se relaciona con el bienestar, incluyendo los sesgos esquemáticos, el afrontamiento, el afecto positivo (Wood *et al.*, 2010). La gratitud es una fortaleza muy importante por su fuerte poder explicativo en la comprensión del bienestar y por el potencial de mejorar el bienestar mediante ejercicios sencillos.

Por otro lado, el optimismo disposicional es la tendencia generalizada y relativamente estable a esperar buenos resultados en ámbitos importantes de la vida. Diferentes trabajos sugieren que el optimismo y el bienestar físico podrían estar relacionados, así como las posibles vías –conductuales, biológicas y sociales– que podrían explicar estas asociaciones (Scheier y Carver, 2018). Del mismo modo, resultados han mostrado que la regulación emocional afectaba negativamente al estrés, la ansiedad y la depresión y el papel mediador del optimismo en dicha relación (Krifa *et al.*, 2022), lo que supone una herramienta clave de intervención, en este contexto post-Covid en el que nos encon-

tramos, que ha puesto a prueba la salud mental de la población general.

Por ello, en esta sesión se trabajarán las fortalezas personales trascendentales (optimismo y gratitud), por sus repercusiones sobre el comportamiento y el estado de ánimo, ya que actúan como un factor protector frente al estrés.

5.3. Ficha de sesión de trabajo

Justificación

El objetivo de esta sesión es dotar a los entrenadores de herramientas para promover fortalezas relacionadas con la virtud de la *trascendencia*, concretamente el optimismo/esperanza y la gratitud, así como el hábito de centrar la atención en las experiencias cotidianas positivas que surgen en los entrenamientos.

Título de la sesión

Competencias a desarrollar

El poder de las fortalezas personales: optimismo y gratitud. Estado de ánimo positivo.

Objetivos

Objetivo 1. Conocer los fundamentos teóricos de la psicología positiva (PP) y el modelo de fortalezas personales.

Objetivo 2. Autoevaluar y reflexionar sobre las fortalezas personales propias y cómo pueden potenciarse en el trabajo diario.

Objetivo 2. Tomar conciencia de la importancia de las emociones positivas sobre el bienestar y cultivar el optimismo como fortaleza psicológica.

Objetivo 4. Conocer los beneficios de la gratitud y algunos ejercicios para cultivar el hábito del agradecimiento en la vida cotidiana.

Contenidos

En esta sesión, se trabajarán los contenidos siguientes:

1. Se abordarán los conceptos básicos de la psicología positiva (PP) como ciencia del bienestar y se aportarán algunas evidencias empíricas acerca del impacto de las emociones positivas en la salud física y mental.

2. Se trabajarán las fortalezas personales, del modelo de Peterson y Seligman (2004), haciendo hincapié en aquellas relacionadas con la trascendencia, por sus importantes beneficios, como son el optimismo y la gratitud.

Duración

Materiales

El tiempo necesario para llevar a cabo la sesión será de 2 horas. Papel, lápiz y proyector.

Desarrollo (modelo Kolb)		
Actividad 1 <i>Experiencia concreta</i>	Duración	Descripción
¿Se puede aprender a <i>ser feliz</i> ? (actividad individual)	15 min	Act. 1.1. ¿Puedes recordar cuándo fue la última vez que te sentiste entusiasmado? ¿Cuánto asombro has experimentado esta semana? ¿Cuándo fue la última vez que te sentiste verdaderamente agradecido? ¿Qué te generó el mayor placer hoy? Reflexiona y describe brevemente en un papel la respuesta a cada pregunta.
Actividad 2 <i>Observación reflexiva</i>	Duración	Descripción
Mi tasa de <i>positividad</i> (actividad individual)	15 min	Act. 2.1. A continuación, reflexiona: ¿tienes más tendencia a ver lo negativo o lo positivo? ¿Cuál es tu tasa de positividad? ¿Eres capaz de ver los aspectos negativos y positivos por igual? ¿Cuando tienes que enfrentarte a algún reto o meta, cómo son tus expectativas y tu actitud? ¿Cómo son tus pensamientos? Act. 2.2. Visitar el sitio www.positivityratio.com , regístrate y haz el test de positividad. Después reflexiona sobre los resultados para ver si tu tasa de positividad se corresponde con las de las personas que Florecen o funcionan de manera óptima: tres emociones positivas por cada emoción negativa.
Actividad 3 <i>Conceptualización abstracta</i>	Duración	Descripción
¿Cuáles son mis <i>fortalezas</i> ? (actividad expositiva e individual)	30 min	Act. 3.1. Damos a conocer el modelo de fortalezas personales de Seligman (2004), haciendo hincapié en las relacionadas con la trascendencia. Pedimos a los participantes que identifiquen sus fortalezas de entre las que se proponen en el modelo y que posteriormente realicen una autoevaluación. Act. 3.2. Para la autoevaluación de las fortalezas personales: se deberá acceder mediante enlace https://www.authentic-happiness.sas.upenn.edu a la página

AuthenticHappines de la Universidad de Pennsylvania y cumplimentar el cuestionario abreviado VIA de Fortalezas Personales, adaptado y validado en población española (Azañedo *et al.*, 2014). Hacer una valoración personal sobre el cuestionario y un breve informe sobre los resultados obtenidos y cómo creen que puede beneficiar tomar conciencia de ellas y fomentarlas en la práctica deportiva.

El <i>poder</i> del optimismo y de la <i>gratitud</i> (actividad expositiva e individual)	30 min	Act. 3.3. Definimos el <i>optimismo</i> (esperanza) y la <i>gratitud</i> como fortalezas psicológicas y explicamos su relación con las emociones y la salud mental aportando evidencia científica al respecto. Reflexionar y debatir sobre de los falsos prejuicios y estereotipos que culturalmente se asocian a las personas optimistas y la importancia de no dar por sentadas cosas cotidianas que a veces no valoramos. Visionar el vídeo de Redes «Aprender a ser felices» que puede encontrarse en la URL: https://www.youtube.com/watch?v=2kDfJRrRRw8 del minuto 2 al 4. Y posteriormente del minuto 9 al 12.
---	--------	---

Actividad 4 <i>Experimentación activa (aplicación)</i>	Duración	Descripción
Regreso al <i>futuro</i> (actividad individual)	10 min	Act. 4.1. Elige 2 situaciones/experiencias de tu vida que consideres en modo negativo y aplica las preguntas siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué otro significado podría yo darle a este hecho? • ¿Puedo sacar algo beneficioso de lo ocurrido? • ¿Qué lección o aprendizajes he sacado de esta experiencia/situación para el futuro?
<i>Optimista</i> , pero realista (actividad individual)	10 min	Act. 4.2. Reflexiona y responde: ¿cómo te imaginas el futuro? Divide un folio en 4 partes y describe tus metas vitales futuras en cada ámbito de tu vida, intentando visualizar tú YO futuro

Pensar en *positivo* y ser agradecido
(actividad individual y grupal)

10 min

en cada área: personal, social, laboral/profesional y de la salud.

¿Son esas metas alcanzables y realistas?

¿Están en consonancia con mis valores y fortalezas/virtudes personales?

Act. 4.3. El objetivo de este ejercicio es que los participantes focalicen su atención en recuerdos/experiencias/personas positivas en sus vidas.

Enumerar y apuntar en un folio 5 cosas que les hacen sentirse agradecidos.

Posteriormente, las apuntarán en la pizarra y se hará una puesta en común. Se hará hincapié en el papel de la atención que prestamos a los momentos y circunstancias negativas y adversas y a la importancia de centrarnos y disfrutar los positivos y agradecerlos.

Todo el mundo tiene algo por lo que agradecer, pero nos acostumbramos pronto a lo que tenemos y nos olvidamos de expresar el agradecimiento.

Las personas agradecidas son mucho más felices. Hay muchas cosas en tu vida por las que dar las gracias (amigos, una relación afectiva, formar parte de una familia que te apoya, disfrutar de una buena salud, tener un techo sobre la cabeza o comida, recuerdos felices del pasado o una experiencia agradable reciente como disfrutar de una taza de café, la sonrisa o ayuda de un desconocido, tu perro que te recibe, o un momento en el que te has parado a disfrutar del olor de una flor...). Para finalizar el ejercicio, se les pedirá que guarden esa lista de 5 cosas en un sobre o una caja y que la lean cada vez que se sientan abatidas o que no merece la pena ser vivida.

Este ejercicio también puede completarse pensando en 2 o 3 personas a las que estoy agradecido. Podemos escribir su nombre y la razón y hacer una breve carta de gratitud en la que expliquemos la razón por la que nos sentimos agradecidos.

Para observar la tasa de positividad: visitar el sitio www positivityratio.com, regístrate y hacer el test de positividad durante una semana. Se deberá realizar preferentemente al final del día para tener una perspectiva más amplia. Observa lo que descubres de ti mismo.

Para potenciar la gratitud, se puede hacer un *diario de gratitud*: para consolidar el agradecimiento, se puede tener una libreta/diario que ayude a dirigir la atención a las emociones positivas diarias y la toma de conciencia de aquellas cosas buenas por las que estar agradecido. Lo ideal es rellenarlo por la noche, antes de irse a dormir y deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El evento ocurrido que las llevó a experimentar dicha emoción positiva.
- Describir las emociones y nombrarlas, por ejemplo, sorpresa, alegría, entusiasmo, amor, nostalgia, tranquilidad, etc.

También se puede incluir en el diario una lista de personas a la que expresar la gratitud. Asimismo, es recomendable manifestar de palabra o por escrito, tu gratitud a alguien cercano a ti, cuando te salga del corazón y sinceramente quieras hacerlo, pero, al menos, una o dos veces por semana.

5.4. Referencias bibliográficas

- Azañedo, C. M., García Fernández-Abascal, E. y Barraca Mairal, J. (2014). *Character strengths in Spain: Validation of the values in action inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish sample* [Fortalezas personales en España: Validación del Cuestionario VIA-IS en una muestra española] *Clínica y Salud*, 25(2), 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2014.06.002>
- Cataluña, D. y Fiz, J. (2014). *Psicología positiva: pautas para incrementar tu felicidad*. Dauro.
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Positive psychology: a new perspective in psychology. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2, 311-319.
- Day, G., Robert, G. y Rafferty, A. M. (2020). Gratitude in Health Care: A Meta-narrative Review. *Qualitative Health Research*, 30(14), 2303-2315. <https://doi.org/10.1177/1049732320951145>
- Fredrickson, B. L. (2003). The Value of Positive Emotions: The Emerging Science of Positive Psychology Is Coming to Understand Why It's Good to Feel Good. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C. y Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: examining gender differences. *Journal of adolescence*, 32(3), 633-650. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>

- Gilman, R. y Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Krifa, I., Van Zyl, L. E., Braham, A., Ben Nasr, S. y Shankland, R. (2022). Mental Health during COVID-19 Pandemic: The Role of Optimism and Emotional Regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1413. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031413>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press / American Psychological Association
- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (2018). Dispositional optimism and physical health: A long look back, a quick look forward. *The American psychologist*, 73(9), 1082-1094. <https://doi.org/10.1037/amp0000384>
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Tarragona, M. (2014). *Tu mejor tú: Cómo la psicología positiva te enseña a subrayar las experiencias que fortalecen tu identidad*. Alianza.
- Thalmann, Y. (2010). *Cuaderno de ejercicios para prender a ser feliz*. Terapiasverdes.
- Wood, A. M., Froh, J. J. y Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: a review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890-905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>

Sobre las coordinadoras

Marta García-Jiménez

Profesora sustituta en el Departamento de Educación, el área de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. Sus líneas de investigación están relacionadas con las metodologías de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y la formación inicial docente. Ha colaborado en proyectos competitivos nacionales e internacionales vinculados con la formación del profesorado y también ha sido coinvestigadora principal en la Cátedra Universidad de Granada-VivaGym-Fundación Adecco. <https://orcid.org/0000-0003-2427-7285>

Asunción Ríos-Jiménez

Contratada predoctoral en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación se centran en la tecnología educativa y la formación inicial del profesorado. Ha colaborado en proyectos competitivos nacionales e internacionales relacionados con la formación docente y ha sido coinvestigadora principal en la Cátedra Universidad de Granada-VivaGym-Fundación Adecco. <https://orcid.org/0000-0002-8185-2779>

Purificación Pérez-García

Catedrática en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universi-

dad de Granada. Sus líneas de investigación giran en torno a la formación inicial del profesorado, el Prácticum y la enseñanza universitaria, así como al diseño de materiales docentes para la ética profesional y las habilidades blandas. Ha dirigido y colaborado en proyectos competitivos nacionales e internacionales, así como en la Cátedra Universidad de Granada-VivaGym-Fundación Adecco, relacionados con la formación docente. <https://orcid.org/0000-0002-0697-9876>

Índice

Presentación	9
--------------------	---

PARTE I: CARACTERIZAR AL ENTRENADOR DE FÚTBOL ADAPTADO

1. Identidad de los entrenadores de fútbol adaptado.....	13
1. Necesaria identidad de los entrenadores de fútbol adaptado	13
2. Variables definitorias de la identidad del entrenador de fútbol adaptado	15
3. Referencias bibliográficas	18
2. Necesidad formativa para entrenadores de fútbol adaptado	21
1. Formación del entrenador de fútbol adaptado	21
2. Diseño formativo para entrenadores de fútbol adaptado ..	24
3. Propuesta práctica de formación	26
3.1. Curso de especialización para entrenador de fútbol adaptado	27
4. Referencias bibliográficas	29

PARTE II: FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL ADAPTADO

3. Formación en competencias didácticas para entrenadores de fútbol adaptado	35
1. Módulo I: Gestión de grupos	35

1.1. El entrenador como gestor y dinamizador de grupos . . .	36
1.2. Técnicas de gestión de grupos	37
1.3. Propuesta práctica para gestionar el equipo de fútbol adaptado	38
1.3.1. Convivir en grupo	38
1.3.2. Trabajar de forma cooperativa	41
1.3.3. Hacer un buen uso del tiempo	42
1.3.4. Gestionar posibles conflictos	42
1.4. Propuesta formativa para entrenadores	44
2. Módulo II: Comunicación	46
2.1. Definición de <i>comunicación</i>	46
2.2. Optimización de la comunicación	48
2.2.1. Pautas para mejorar y/o potenciar la competencia	50
2.3. Claves para trabajar la competencia	55
2.3.1. Propuesta formativa para los entrenadores	57
2.4. Toma de conciencia sobre la comunicación	63
2.4.1. Propuesta formativa para los entrenadores	66
3. Referencias bibliográficas	67
4. Formación sobre personas con discapacidad intelectual	71
1. Discapacidad intelectual en adultos	71
1.1. Discapacidad intelectual y el DSM-5	72
1.2. Definición de <i>discapacidad intelectual</i>	73
1.3. Otro enfoque sobre discapacidad intelectual	74
1.4. Apoyos como herramienta de mejora	77
1.5. Grados de discapacidad	79
1.6. Propuesta formativa para los entrenadores	81
2. Mitos, creencias y estereotipos sobre la discapacidad intelectual	82
2.1. Propuesta formativa para los entrenadores	87
3. Claves para trabajar con personas con discapacidad	88
3.1. Propuesta formativa para los entrenadores	91
4. Relación entre empleo y personas con discapacidad	92
4.1. Propuesta formativa para los entrenadores	95
5. Referencias bibliográficas	96
5. Competencias socioemocionales del entrenador de fútbol adaptado: marco teórico	101
1. Introducción	101

2. Competencias del modelo de inteligencia social y emocional (ESI) de Bar-On en el contexto deportivo	102
3. Teoría de aprendizaje experiencial de David Kolb (1984)	107
4. Evaluación del módulo de competencias socioemocionales	109
5. Referencias bibliográficas	115
6. Formación en competencias intrapersonales e interpersonales del entrenador de fútbol adaptado: proactividad, percepción de la realidad, asertividad y empatía	119
1. Introducción	119
2. Sesión de trabajo n.º 1: De reactivo a proactivo	121
2.1. Introducción	121
2.2. Metodología	122
2.3. Atención plena o <i>mindfulness</i>	122
2.3.1. Comer una pasa con atención plena	122
2.3.2. Cuento de las necesidades básicas	128
2.4. Ficha de sesión de trabajo	132
2.5. Referencias bibliográficas	136
2.6. Anexos	136
3. Sesión de trabajo n.º 2: Percepción de la realidad	139
3.1. Introducción	139
3.2. Ficha de sesión de trabajo	150
3.3. Referencias bibliográficas	153
3.4. Anexos	153
4. Sesión de trabajo n.º 3: Potenciando mi asertividad	154
4.1. Introducción	154
4.2. Derechos asertivos	155
4.3. Patrones de conducta comunicativa	156
4.4. Impacto del patrón de conducta comunicativa	157
4.5. Técnicas de comunicación asertiva	158
4.6. Ficha de sesión de trabajo	159
4.7. Referencias bibliográficas	163
5. Sesión de trabajo n.º 4: El poder de la empatía	164
5.1. Introducción	164
5.2. Escucha activa	166
5.3. Ficha de sesión de trabajo	167
5.4. Referencias bibliográficas	173

7. Formación en competencias de adaptabilidad, control del estrés y humor del entrenador de fútbol adaptado . . .	175
1. Sesión de trabajo n.º 5: La «magia» de ser flexible.	176
1.1. Introducción	176
1.2. Flexibilidad cognitiva: qué es y por qué es clave en el perfil profesional del entrenador de fútbol adaptado . . .	177
1.2.1. Aproximación al concepto	177
1.2.2. Deficiencias en la flexibilidad mental: rigidez cognitiva	179
1.2.3. Los entrenadores de fútbol ¿pueden mejorar mejor su flexibilidad cognitiva?	179
1.2.4. Ventajas de la flexibilidad cognitiva	180
1.2.5. ¿Soy flexible mentalmente?	181
1.3. Ficha de sesión de trabajo	185
1.4. Referencias bibliográficas	190
2. Sesión de trabajo n.º 6: El <i>transformador</i> de problemas	191
2.1. Introducción	191
2.2. La resolución de problemas en el deporte adaptado . . .	191
2.2.1. Aproximación al concepto	191
2.2.2. Resolución de problemas en el deporte adaptado y discapacidad intelectual	194
2.3. Fases para la resolución de problemas	194
2.3.1. Identificación del problema	194
2.3.2. Análisis del problema	195
2.3.3. Generación de opciones	195
2.3.4. Evaluación de opciones	195
2.3.5. Toma de decisiones	196
2.3.6. Implementación de la solución	196
2.3.7. Monitoreo y evaluación	196
2.3.8. Reflexión y aprendizaje	196
2.4. ¿Cómo entreno la resolución de problemas? Estrategias	197
2.5. Ficha de sesión de trabajo	198
2.6. Referencias bibliográficas	202
3. Sesión de trabajo n.º 7: El poder de la frustración.	203
3.1. Introducción	203
3.2. La frustración en el deporte adaptado	203
3.2.1. Aproximación al concepto	204
3.2.2. Frustración en el deporte adaptado y discapacidad intelectual	204

3.3. Estrategias de manejo de la frustración	206
3.4. ¿Cómo entreno la tolerancia a la frustración?	208
3.5. Ficha de sesión de trabajo	211
3.6. Referencias bibliográficas	215
4. Sesión de trabajo n.º 8: Hay un <i>amigo</i> en ti	215
4.1. Introducción	215
4.2. Aplicando autoinstrucciones	218
4.3. Ficha de sesión de trabajo	220
4.4. Referencias bibliográficas	223
5. Sesión de trabajo n.º 9: El poder de las fortalezas personales: optimismo y gratitud.	223
5.1. Introducción	223
5.2. Esperanza y gratitud	225
5.3. Ficha de sesión de trabajo	227
5.4. Referencias bibliográficas	231
Sobre las coordinadoras.	233

Formación para entrenadores de fútbol adaptado

Personas con discapacidad intelectual y empleabilidad

Estamos ante un libro pionero que formula una propuesta formativa a partir de datos fruto de una investigación, en que se diagnostica la situación de la formación de los profesionales que entrenan a personas con discapacidad y, avanzando un paso más, se diseña una propuesta formativa para entrenadores de fútbol adaptado, basada en los resultados obtenidos.

En el primer bloque se abordan conceptos como la identidad de estos profesionales y la necesidad formativa. En el segundo se desarrollan las dimensiones que los entrenadores han considerado relevantes y sobre las cuales precisan formación: conocimiento sobre las personas con discapacidad intelectual, manejo de habilidades didácticas y de comunicación, adquisición de competencias socioemocionales, intrapersonales e interpersonales tales como la proactividad, la percepción de la realidad, la asertividad y la empatía, y, por último, posesión de competencias de adaptabilidad, control del estrés y humor.

La reflexión que aporta a la comunidad científica es que los entrenadores son modelos, referentes o espejos en los que se reflejan las personas entrenadas. Son figuras que ejercen un gran liderazgo en las vidas de las personas que entrenan, que no se limita al contexto deportivo, sino que traspasa la frontera de lo personal y de lo formativo. De ahí que se considere que el entrenador puede contribuir a la empleabilidad de las personas con discapacidad, estimulando en ellas actitudes requeridas en el ámbito laboral, lo cual pasa por una formación acorde para los entrenadores de fútbol adaptado.

