

# El control de la atención en el rendimiento en tareas con armas: un enfoque práctico

JOSEP FONT CERCÓS

Departamento de Psicología. Centro de Alto Rendimiento Deportivo de la Generalitat de Cataluña<sup>1</sup>

39

## 1. PSICOLOGÍA APLICADA AL ALTO RENDIMIENTO HUMANO

En el Departamento de Psicología del Deporte del Centro de Alto Rendimiento nos preocupa especialmente la adaptación óptima de los individuos a aquellas situaciones en las que tendrán que desarrollar rendimiento. El alto rendimiento, como concepto, se puede definir, de manera muy sencilla, como el hecho de hacer, todo lo bien que se puede, aquello que uno sabe hacer, en un lugar y un momento determinados. Se trata, por tanto, de facilitar que los individuos puedan afrontar estas situaciones de la manera más adaptativa posible hacia la consecución de sus objetivos.

Esta aproximación general al concepto de rendimiento no es en absoluto exclusiva del deporte. Casi cualquier actividad humana es susceptible de enfocarse, o no, como de alto rendimiento. Por esto, pensamos que el alto rendimiento constituye, en sí mismo, uno de los campos más interesantes de aplicación de la psicología, más que el deporte de manera restringida. Así, los deportistas en las competiciones, pero también policías, bomberos, equipos de rescate y, por qué no?, cirujanos, músicos, vendedores o altos ejecutivos necesitan actuar al máximo de sus capacidades por lograr retos en varias situaciones concretas.

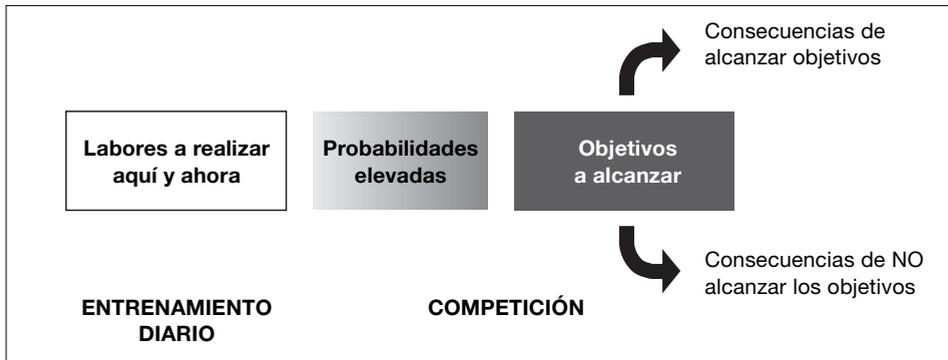
Sin embargo, el alto rendimiento se puede entender como algo más que el éxito adaptativo de enfrentarse a una situación puntual. De hecho, para conseguir una adaptación óptima a una actividad específica, se necesita una actitud en el individuo. Esta actitud le tendrá que llevar, en definitiva, a mantener todo un estilo de vida. Es así porque no tiene ningún sentido esperar una adaptación

---

1. [www.caro.edu/psicologia](http://www.caro.edu/psicologia). Palabras clave: psicología, rendimiento, atención, entrenamiento, deporte, tiro, pistola.

óptima a una situación concreta cuando los individuos no manifiestan, al menos mínimamente, una serie de características que nos permitan pensar que hay una preparación por lograr esta adaptación. El alto rendimiento en sentido amplio es, por lo tanto, la actitud que permite al individuo adoptar un estilo de vida orientado preferentemente a prepararse para hacer frente a situaciones.

Figura 1. Elementos básicos del alto rendimiento como estilo de vida



El enfrentamiento como concepto se puede definir de manera sencilla como los esfuerzos que los individuos llevan a cabo y que están encaminados a manipular las demandas del entorno, pero independientemente del resultado que se logre, aunque, obviamente, estos esfuerzos se dirijan, en última instancia, a lograr los objetivos. De todos modos, para familiarizarse más con el concepto de enfrentamiento de situaciones, uno recomienda el trabajo, ya clásico, de la psicología de carácter cognitivista, publicado por Lazarus y Folkman (1986).

## 2. LA EVALUACIÓN DE LA DISPONIBILIDAD PSICOLÓGICA PARA EL ALTO RENDIMIENTO

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, cuando intentamos evaluar en una persona la disponibilidad para el rendimiento, no sólo evaluamos su predisposición para llevar a cabo esta adaptación puntual, sino la disponibilidad de implicarse, como se ha dicho, en todo un estilo de vida dirigido a prepararse para rendir.

Para hacerlo, consideramos que hemos de tener en cuenta (siempre siguiendo posicionamientos teóricos de tipo cognitivista) diferentes procesos tradicionales en psicología. Procesos de tipo histórico en la persona, relativos, por ejemplo, a cómo es el individuo y qué le ha llevado a la situación actual. También procesos de tipos situacional, como el enfrentamiento, que permitan establecer la conducta más probable en el individuo cuando tenga que actuar en una situación específica en el espacio y el tiempo (la competición o la acción, en definitiva).

Dicho de otra manera, lo que se tiene en cuenta en el deportista o en el profesional son dos grandes tipos de aprendizajes en su currículum «psicológico».

*a) El aprendizaje, digamos, de principios*

Consiste en averiguar cuál es la escala de valores que el individuo se ha construido (ha aprendido) a lo largo de los años; y cuáles son sus creencias sobre diversas cuestiones cómo: el esfuerzo, la habilidad, el premio, el castigo, el éxito, el fracaso, la eficacia, el beneficio, la justicia, la propia identidad, el compromiso personal, lo socialmente deseable, el ideal profesional o deportivo, etc.

*b) El aprendizaje de recursos*

Se trata de evaluar capacidades psicológicas bajo un enfoque utilitarista, en una variedad de situaciones posibles. Se evalúa, por ejemplo, hasta qué punto la persona tiene hábitos adecuados de trabajar por objetivos en los entrenamientos o en la práctica diaria, si se conoce lo suficiente a sí mismo como para anticipar sus propias alteraciones emocionales, si sabe hacer cosas para atenuarlas cuando se producen, si tiene ideas concretas sobre cómo controlar su concentración en el curso de la acción, etc.

Esta aproximación no abarca, ni mucho menos, todas las variables psicológicas que podríamos considerar relevantes para el rendimiento. Sin embargo, para simplificar el planteamiento y a la vez hacerlo práctico e integrador, podríamos decir que son cuatro las preguntas básicas que nos hacemos sobre el individuo:

— *¿Puede rendir?*

¿Concurren en su personalidad, en sus valores y creencias fundamentales rasgos que faciliten la adaptación? ¿Su marco de referencia familiar y social, en general, tiende también a facilitarla?

— *¿Quiere rendir?*

¿Tiene la persona una definición clara de lo que desea lograr? ¿Tiene un sentimiento suficiente de reto personal por el objetivo? ¿Su compromiso con el logro facilita «pagar los precios» que exige toda adaptación?

— *¿Sabe rendir?*

¿Los hábitos, las costumbres y los recursos de gestión personal prevén una dificultad razonable de adaptación? ¿Y permiten, también, una adquisición de nuevos hábitos facilitadores de adaptación?

— *¿Sabe demostrar el rendimiento?*

¿La persona tiene recursos que le faciliten un enfrentamiento situacionalmente específico? Y, si es así, ¿tiene un conocimiento suficiente de estos recursos y de la situación para poder emplearlos de manera efectiva?

Las respuestas a las cuatro grandes preguntas no tienen por qué ser categóricas, es decir: «Sí, ¡perfectamente!» o «No ¡en absoluto!», sino que la respuesta que se busca en cada caso es «suficiente». Probablemente, todos conocemos a grandes deportistas o profesionales que de haber necesitado responder afirmativamente todas las cuestiones de detalle que implican las cuatro grandes preguntas no hubieran podido llegar hasta donde llegaron. Sin embargo, si lo hicieron es porque consiguieron una adaptación suficiente al medio.

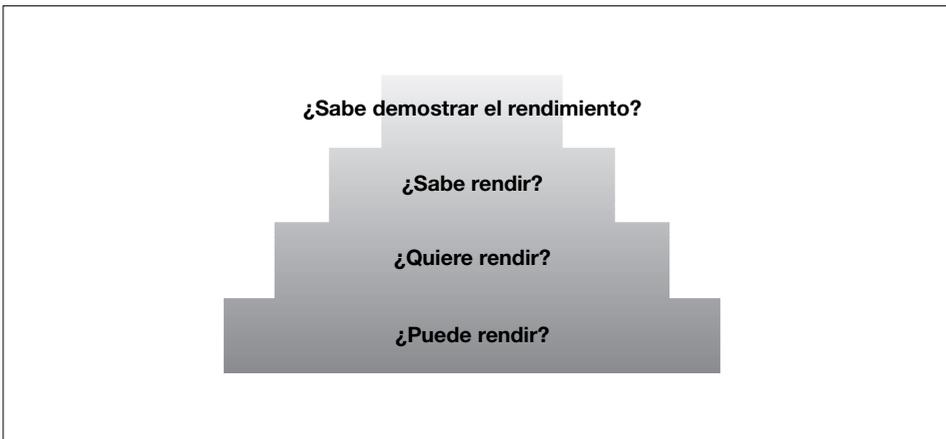
Veamos, pues, con algo más de detalle, qué tipo de cuestiones están implicadas en cada pregunta, ¡aunque empecemos por el tejado!

## 2.1 ¿El individuo sabe demostrar el rendimiento?

Se trata de evaluar qué recursos psicológicos tiene el individuo para afrontar situaciones específicas. Dado que se trata de tiradores deportivos, las situaciones de máxima exigencia serán, como es obvio, competiciones, en especial si éstas son importantes por las consecuencias que de ellas puedan derivar. En el caso del tiro policial, son situaciones de rendimiento, todas las previstas o las imprevistas, en que el profesional se vea en la necesidad de tomar decisiones sobre la conveniencia o no de utilizar el arma; y de manera todavía más concreta, todas aquellas en que acabe haciendo un uso efectivo. Como se puede apreciar, la definición de la situación de rendimiento es fundamental para efectuar alguna evaluación predictiva (y más adelante, algún entrenamiento) respecto al enfrentamiento de la persona. Por cierto, valga la dualidad de los ejemplos (tiro deportivo *versus* tiro policial) para notar que el hecho estricto de utilizar un arma es una coincidencia casi anecdótica a la hora de hacer este tipo de planteamientos.

Los recursos psicológicos para facilitar el afrontamiento son básicamente de dos clases: los dirigidos a conseguir un ajuste adecuado de la tensión psiconeuromotriz (que algunos psicólogos denominan *arousal*) y los dirigidos a *mantener el control de la atención* (sobre los cuales versará este artículo). De estas dos «destrezas psicológicas» dependen el control de las emociones y la concentración, dos características de la conducta que se consideran facilitadoras del rendimiento. No es este el lugar para extenderse sobre las formas diversas que puedan tener los recursos de control psicológico, toda vez que más adelante entraremos en detalle a comentar el control atencional. Por esto consideraremos como recurso cualquiera conducta que el deportista crea que puede efectuar en

**Figura 2.** Evaluación de la disponibilidad psicológica para el alto rendimiento



la situación que se ha de afrontar, y que crea también que le es útil con alguna de las finalidades aludidas. Evidentemente será bastante conveniente averiguar la efectividad real de estos recursos. Estamos, pues, evaluando posibles conductos en un ámbito concreto (deportivo u otros). Posteriormente a la evaluación, se puede entrenar por mejorar o generar recursos en este sentido; es el denominado entrenamiento psicológico, a menudo conocido como *mental training*. Los métodos de trabajo del *mental training* han tenido una divulgación bastante amplia en el mundo del deporte (entrenamientos en visualización, concentración, práctica imaginada, etc.).

## 2.2 ¿El individuo sabe rendir?

Se trata de evaluar los recursos del individuo que pueden ayudarle a mejorar la gestión cotidiana de la adaptación a su medio. Podríamos decir que evaluamos recursos psicológicos más bien adecuados para gestionar la práctica diaria y el entrenamiento, pero también la compaginación con otras actividades. Estos recursos han de permitir, al fin y al cabo, que el deportista o cualquier persona tenga un mejor conocimiento actualizado día a día de su propio nivel como ejecutante. Se trata de ver en qué medida puede priorizar objetivos de mejora y hasta qué punto es capaz de establecerlos de manera operativa. Todo lo que permita al individuo una percepción adecuada de su progresión. En cierto sentido, estos recursos también facilitan la estabilidad emocional, si tenemos en cuenta que la confusión sobre objetivos, medios o estados de forma es una de las causas frecuentes de la alteración anímica (fuera de las competiciones o en las mismas situaciones de acción) en forma de estados de angustia, cólera o depresión. El entrenamiento para adquirir o mejorar estos recursos se basa en varias técnicas conocidas como «establecimiento de objetivos», también bastante divulgadas en el ámbito deportivo.

## 2.3 ¿El individuo quiere rendir?

Démonos cuenta de que hasta aquí hemos evaluado recursos o destrezas psicológicas de los individuos, sean estas más o menos conscientes, más o menos estructuradas o más o menos efectivas. De hecho, hasta aquí evaluamos aspectos que, aunque sean de aplicabilidad general, pertenecen al ámbito de la psicología deportiva o de la ejecución de tareas en general. De manera que las preguntas se orientan a ubicar a la persona en situaciones propias de su entorno natural (competición, servicio, etc.).

A partir de aquí, nos centramos mucho más en evaluar aspectos que podríamos denominar propios de la psicología más profunda del individuo. Obviamente, todos estos aspectos afectan todas las actividades de la vida de las personas y, en definitiva, son buenos predictores de cómo el individuo se adapta a un cambio de su estilo de vida dirigido al rendimiento.

«¿Quiere rendir?» La pregunta puede parecer ociosa. Podemos pensar que es evidente, que todo el mundo quiere rendir en cualquier actividad que se proponga. Y que un tirador quiera rendir en competición, o un agente quiera rendir efectuan-

do las tareas que le son propias es una obviedad. Aun así esto es un error debido a las diversas interpretaciones que todos damos a la palabra *rendimiento*. Con todo, creo que será bastante más ilustrativo no tanto definir qué es rendimiento, sino establecer *qué no es rendimiento*.

Buscamos aquí, como ejemplo, algunos de los problemas que muchos jóvenes deportistas tienen en la construcción de su motivación. En muchos deportes, los deportistas jóvenes son víctimas de una trampa que les pone el éxito competitivo prematuro (recordemos que el éxito competitivo continúa siendo un criterio de selección para acceder a programas de alto rendimiento). Esta trampa radica en el hecho de que el joven se suele acercar al deporte inducido, como es lógico, por su entorno social o familiar. En el deporte, tal y como propugnan los psicólogos estudiosos del tema, los jóvenes encuentran un entorno que les ayuda a desarrollarse como personas, aumentando su autoestima. Esto es así, en especial porque los jóvenes aprenden cosas y sienten que se incrementa su habilidad y su validez por hacerlas. El entorno social de su deporte también es importante para mejorar su autoestima. En el tiro (como en cualquier otro deporte) conocen a otros jóvenes y adultos con los que comparten intereses. Es en este entorno donde el joven con talento, y especialmente si este talento va acompañado de unas cualidades físicas adecuadas, empieza a obtener éxitos competitivos. O, para decirlo claramente, gana competiciones. La victoria en estas competiciones es, seguro, mérito del joven deportista, pero esto, en términos generales, ¡no es rendimiento! Y no se puede considerar rendimiento porque pese a que esté claro que el deportista quería ganar, a menudo *no comprende la relación de fuerzas que hay entre el deseo de ganar, la habilidad o el talento que tiene para jugar, el esfuerzo que implica hacia este objetivo y, finalmente, la consecución del mismo*.

Y si no lo creéis, preguntad a un joven jugador de tenis, por ejemplo, qué tiene que hacer para ganar un partido. Seguramente, la respuesta que obtendréis es algo así como «jugar bien». Preguntadle ahora qué tiene que hacer para jugar bien, y en la mayor parte de los casos la respuesta será algo parecido a unas cuantas obviedades o un silencio. Y es que el joven, para jugar bien normalmente entiende que tiene que querer hacerlo. En resumen, para ganar tiene que jugar bien, y esto es cuestión de quererlo. Si estamos ante un jovencito con talento que suele ganar partidos, es comprensible pensar que esta es la lógica normal de los acontecimientos que ha aprendido. Pero los adultos sabemos que el principio por el que se consiguen las cosas no es simplemente quererlas, ¿verdad?

Obviamente, en los deportistas adultos este proceso de motivación tendría que ser diferente, pero muy a menudo descubrimos que tras un montón de excusas y quejas sobre todo lo que no funciona (material, programas de entrenamiento, médicos, atención de los entrenadores, calificación de los psicólogos, la mala suerte, etc.), encontramos una firme creencia que dice que el principio activo por el que se consiguen las cosas es ¡quererlo!. Ni que decir tiene que esto coloca al individuo en permanente conflicto con una realidad «tozuda», empeñada en demostrarle que ¡hay algo que él está haciendo mal!

En el caso de la motivación de los adultos que intentan conseguir un puesto de trabajo, queda claro que este proceso opera de otra manera, puesto que el indivi-

duo conoce con mucha claridad el objetivo que ha de alcanzar. Aun así, cuando un alumno en formación laboral (como lo es un aspirante a mosso d'esquadra) se siente en permanente conflicto con el sistema de enseñanza, hay que preguntarse si realmente quiere ser mosso d'esquadra. Y no tanto si realmente quiere trabajar o asegurarse un futuro laboral. Cuando la falta de adaptación, en definitiva, es más generalizada y no tan específica de una situación concreta de ejecución, quizás tenemos que empezar a pensar que no se trata de un problema estricto de enfrentamiento, sino más bien de motivación. Querer no es decir ¡«sí, quiero»!

Por cierto, una de las frases hechas que más daño hacen a la estructura educativa es: «querer es poder». ¡Pocas falsedades tan claras influyen tanto nuestras vidas! Querer es imprescindible, por supuesto, pero fijémonos bien en el significado real de la frase. Nos está diciendo que ¡«querer es conseguir»! ¿Seremos unos pesimistas empedernidos por pensar que esto no es verdad? Pero quizá es nuestra experiencia de adultos la que nos dice que para conseguir cosas, quizás se necesita algo más que la voluntad.

Efectivamente, para conseguir cosas hay que desarrollar esfuerzo en su consecución. Pero para que este esfuerzo se maximice y se manifieste de manera continuada hace falta un elemento psicológico clave: el compromiso personal. Preguntémosnos, por ejemplo, si querríamos conseguir tener una vida tranquila y sin prisas, si querríamos ser ricos, si querríamos escalar el Everest o si querríamos ser considerados los profesionales más prestigiosos del país. Bien, pues si respondemos que «sí» a alguna de estas preguntas, u otras referidas a cualquier objetivo susceptible de ser alcanzado, entonces preguntémosnos si realmente hacemos todo lo que está en nuestra mano y de nosotros depende para conseguirlo. Si la respuesta es «no», entonces es que ¡no lo queremos!, y no importa cuánto soñemos en ello. ¡Los sueños no son objetivos!

Cuando evaluamos el «compromiso» de la persona, evaluamos en qué medida ésta parece dispuesta a hacer todo el que de ella dependa por lograr el objetivo. Evidentemente, esto no siempre es lo que la persona declara. Pocas personas me han dicho abiertamente que quisieran algo pero que no estuvieran dispuestos a intentar conseguirlo. Normalmente las personas se muestran cooperadoras y expresan la voluntad de intentarlo. El problema está en el sentido de la palabra *intentarlo*. Qué quiere decir *intentar*? Muy a menudo, quiere decir falta real de compromiso. Es decir, que el individuo lo intentará y que (atención al lenguaje) «¡sí le sale, bien, y si no, entonces ya veremos!»

Ni qué decir tiene que si un individuo no es capaz de definir claramente qué es lo que quiere (o qué cree que quiere) es difícil pensar que realmente lo quiere. Y es que *¡nadie se compromete de verdad a intentar lograr algo que no sabe lo que es!* En el caso de aspirantes a *mosso d'esquadra*, podríamos decir que es fácil responder: «sí, quiero ser *mosso d'esquadra*», pero esto no significa que este sea el verdadero objetivo del aspirante. Y que no lo sea tampoco quiere decir que el aspirante nos esté engañando deliberadamente. En todo caso, está engañándose a sí mismo.

Otro detalle que hay que tener en cuenta, tanto en la motivación de deportistas como de aspirantes a un puesto de trabajo, es que la calidad del compromiso está

determinada por la medida en que este compromiso lo asume de manera personal el propio individuo. Es decir, con él mismo. Y es que nadie se compromete de verdad a intentar lograr algo que él no haya escogido, o, al menos, en cuya elección sienta que no ha participado. Damos por seguro que nadie obliga a nadie a jugar a tenis, a hacer tiro de precisión, a ser nadador de competición y, todavía menos, a intentar ser *mosso d'esquadra*. Con todo, quizás no tendríamos que dar tantas cosas por ciertas (sobre todo en el caso de los deportistas jóvenes).

En relación con todo esto, también intentamos evaluar en qué medida la persona está dispuesta a pagar «el precio» necesario por desarrollar un intento fiable y sostenido de lograr sus objetivos. Sin embargo, antes de continuar comentando la cuestión del precio a pagar, hay que aclarar que la fiabilidad de la respuesta de un joven que desconoce cuál es dicho precio, ha de ser considerada, forzosamente, muy baja. No es preguntando a los jóvenes directamente si están dispuestos a todo, como evaluamos si serán capaces de pagar el precio. Especialmente cuando el que plantea la pregunta (a menudo en términos autoritarios) es una figura jerárquica, como un padre, un entrenador, un director técnico o un psicólogo «con todo el aspecto de evaluador». Lo que nos hace «intuir» que el joven será «capaz de aceptar el hecho de tener que pagar un precio» es si su conducta cotidiana y su historial contienen detalles que hagan pensar que sabe qué significa el concepto de «pagar un precio». Y no veo por qué hemos de esperar que cambie repentinamente la estructura mental de un joven que ha llevado a cabo una conducta que indica que ha evitado sistemáticamente pagar un precio por lograr algo; ni en el campo deportivo, ni en el personal, ni en el lúdico, ni en el escolar. Por esto me muestro claramente contrario a que nos fiemos de firmes promesas de cambios diametrales en algunas tendencias a comportarse de algunos jóvenes, sólo fundamentadas en el hecho de que «a partir de ahora todo cambia, porque entramos en un programa de alto rendimiento»; o menos todavía porque «a partir de ahora todo cambiará porque hemos mantenido una reunión muy seria en la que la persona ha sido seriamente advertida sobre el talante inconveniente de su conducta». Cuando queremos creer en estas promesas, quizás hemos de preguntarnos si no tenemos un especial interés en engañarnos nosotros mismos.

Con esto no quiero decir que hablar, avisar o regañar a las personas sea del todo inútil. Simplemente pretendo defender aquel viejo dicho que reza: «el movimiento se demuestra andando» o, en cualquier caso, haciendo cosas. ¡Todo un paradigma de la psicología conductista!

En definitiva, como se puede ver, la pregunta «¿quiere rendir?» intenta evaluar directamente la estructura motivacional de la persona, que le permitirá implicarse en un estilo de vida de alto rendimiento.

## 2.4 ¿El individuo puede rendir?

Responder esta pregunta no es fácil; una vez más, se ha de insistir en que lo que pretendemos encontrar son algunas características de la personalidad de los individuos que podamos considerar que facilitarán todos los aprendizajes a los que

nos estamos refiriendo hasta aquí. Sin embargo, no se trata de emitir dictámenes taxativos sobre las posibilidades abiertas que tiene una persona de alcanzar un rendimiento, sino, recordémoslo, de integrarse y de adaptarse a un estilo de vida denominado de alto rendimiento.

En general, conviene evaluar una serie de aspectos tradicionales considerados factores de personalidad, y que aunque son muy generales, nos pueden guiar sobre alguna área de posible conflicto. Un ejemplo sobre esto nos ayudará a ver de qué tipo de variables estamos hablando:

En general, suele ser interesante que el individuo sea socialmente extravertido, porque esto facilitará compartir espacios físicos de trabajo y de vida con otros compañeros. Pero si una persona es demasiada extravertida podría tener serios problemas para mantener la atención en el curso de entrenamientos y prácticas, en especial si éstas tienen contenidos repetitivos o una dificultad técnica no demasiado elevada. Si, además, la persona manifiesta una marcada tendencia a expresar verbalmente su afecto negativo, será muy posible que tienda a interferir en su trabajo y en el de los demás con continuos comentarios de queja. Si, además, tiene un estilo de relación interpersonal basado en el control, entonces es muy probable que llegue a enfrentamientos verbales con guías, entrenadores o instructores. Si, además, tiene un rasgo de inestabilidad emocional acentuado, esto puede conducir a explosiones de cólera que, después, pueden ir seguidos de estados depresivos, etc.

Algunos rasgos de personalidad que solemos evaluar son: inestabilidad emocional, extraversión-introversión, rasgo de angustia generalizada, rasgo de manifestación de síntomas depresivos de importancia clínica, autoestima general, tendencia de relación interpersonal controladora, estilo atribucional (*locus control*), obsesión, tendencia a la expresión verbal, tendencia a manifestar afecto positivo o negativo, perfeccionismo, etc. La metodología de evaluación es absolutamente estándar, mediante pruebas psicométricas y algunas preguntas especialmente dirigidas en las entrevistas que se practican.

La evaluación de estos rasgos tendría que dar una idea acerca de que el individuo no tiene ningún impedimento importante que pueda hipotecar su adaptación al alto rendimiento. Por otra parte, evaluar rasgos de personalidad contribuye a descartar algunos factores que predisponen a la manifestación de patologías psíquicas. En este sentido, más raramente se llega a evaluar la presencia de rasgos psicóticos o psicopáticos, buscando una posible relevancia clínica.

En los casos en que se considera que la personalidad del individuo interfiere, per se, en la adaptación del individuo al medio, y obviamente en la consecución de rendimiento, entonces podemos afirmar con rotundidad que estamos ante un caso de patología mental. Y ello, evidentemente, hará especialmente desaconsejable la integración de esta persona en un programa (estilo de vida) de alto rendimiento. Aun así, hay algunos estereotipos que pretenden que, para poder rendir al máximo nivel, una persona ha de estar al máximo respecto a su nivel de salud mental. Esto no es necesariamente cierto, pero es muy evidente que ¡no aconsejaremos en ningún caso el trastorno mental como facilitador de este alto rendimiento!

### 3. ENTRENAMIENTO MENTAL Y ENTRENAMIENTO ATENCIONAL

Aun cuando la literatura nos puede proporcionar cientos de intentos de definir qué es el entrenamiento mental, la utilización de este término se ha ido generalizando a partir de la aplicación de los conocimientos de la psicología al ámbito del deporte. El término *entrenamiento* comporta un intento de acercamiento desde la ciencia y de los profesionales que la tratan al mundo y la cultura del deporte. La utilización de una palabra familiar como esta, sugiere que la intervención psicológica es algo natural (como efectivamente es). Con todo, de lo que se trata es de utilizar el símil del entrenamiento físico para conseguir una comprensión y una aceptación mínima de la intervención sobre aspectos psicológicos, con vistas al rendimiento.

48

Intentando sacar partido a la metáfora del funcionamiento de un mundo físico, desde los años setenta se han ido extendiendo otros términos, como la adquisición «de habilidades psicológicas». Concepto metafórico<sup>2</sup> que ayuda a entender el tipo de trabajo al que nos referiremos a continuación (Vealey 1994). Sin embargo, no es el objeto de este escrito aportar más palabras (y confusión) a la definición de entrenamiento mental.

Como se ha dicho más arriba, hablando de en qué medida los deportistas saben demostrar el rendimiento, consideraremos el entrenamiento mental como todo tipo de procedimientos destinados a adquirir o potenciar recursos psicológicos de enfrentamiento. Son los recursos que coloquialmente denominamos de autocontrol.<sup>3</sup>

Entre estos recursos de enfrentamiento, contamos con lo que denominamos control de la atención. Este control se intenta potenciar mediante una serie de procedimientos de trabajo que denominamos genéricamente *entrenamiento atencional*. El entrenamiento *atencional* se enmarca entre los parámetros psicológicos más directamente relacionados con la adaptación a la situación. Este tipo de parámetros consideramos que se relacionan interactuando con la conducta efectiva que los individuos llevan a cabo en las situaciones de rendimiento. Así, afectarán al control de las emociones de manera previa y en el curso de la ejecución; y, en

---

2. Veamos el caso de la destreza o habilidad psicológica denominada ¡capacidad de concentración! ¿Qué demuestra que una persona tiene una buena capacidad de concentración? Pues que es capaz de estar pendiente de lo que toca en cada momento y de mantenerse atenta en ello si conviene. ¿Y qué hace que pueda estar atenta a lo que toca e incluso mantenerse cuando conviene? ¡Pues su gran capacidad de concentración! Esto es lo que se denomina una tautología, y, en definitiva, una manera de explicar la conducta cognitiva mediante metáforas importadas de un «mundo físico y palpable». Un recurso pedagógico útil, sin duda, pero una forma bastante antinatural de explicar los fenómenos, si se me permite decirlo.

3. Para una aproximación rigurosa y completa al entrenamiento psicológico o mental uno recomienda dirigirse a Williams (1991). Este manual se puede considerar un de los más completos, a la vez que básicos, pese a la antigüedad de su publicación. Su versión traducida al castellano no creemos que haya sido superada por ningún manual de psicología del deporte de ningún autor español, incluyendo las más recientes apariciones editoriales del 2004. Respecto a otras traducciones de manuales, en general norteamericanos, podamos encontrar algunos temas más ampliados en otros volúmenes, pero difícilmente una visión más general del campo de trabajo en psicología del deporte.

definitiva, llegarán a interferir en el rendimiento del individuo. A efectos prácticos, consideramos como parámetros principales directamente relacionados con el rendimiento: el ajuste de la tensión psiconeuromuscular y el control de la atención.

### 3.1 Un modelo teórico que sea funcional

La atención se toma como un proceso cognitivo que, obviamente, está determinado por las propiedades derivadas de las estructuras físicas del sistema nervioso central en que se sustenta (Luria 1979). No obstante, un tópico de la búsqueda en psicología básica y general como este, necesitaba un soporte teórico que, aunque ha sido ampliamente cuestionado, permitiera una aproximación aplicada y, si se me permite, utilitarista. En este sentido, Robert Nideffer (1976) aportó su modelo teórico sobre el estilo *atencional*.

Según Nideffer, el proceso *atencional* consiste en el direccionamiento de la conciencia (que puede hacerse de manera voluntaria o involuntaria) hacia uno o una serie de estímulos. De esta manera conseguimos no bloquear nuestro sistema nervioso central con el infinito alud de estímulos procedentes de nuestro entorno. En este sentido, hemos de entender el entorno como cualquier fuente de *inputs*, ya sean sensoriales o cognitivos. Nuestros pensamientos y nuestras sensaciones propioceptivas, kinestésicas o nociocceptivas forman parte de los *inputs* del entorno, del mismo modo que lo hacen las estimulaciones en cualquiera de las modalidades sensoriales exteroceptivas. Este direccionamiento de la conciencia o foco «*atencional*» se puede categorizar según dos grandes dimensiones:

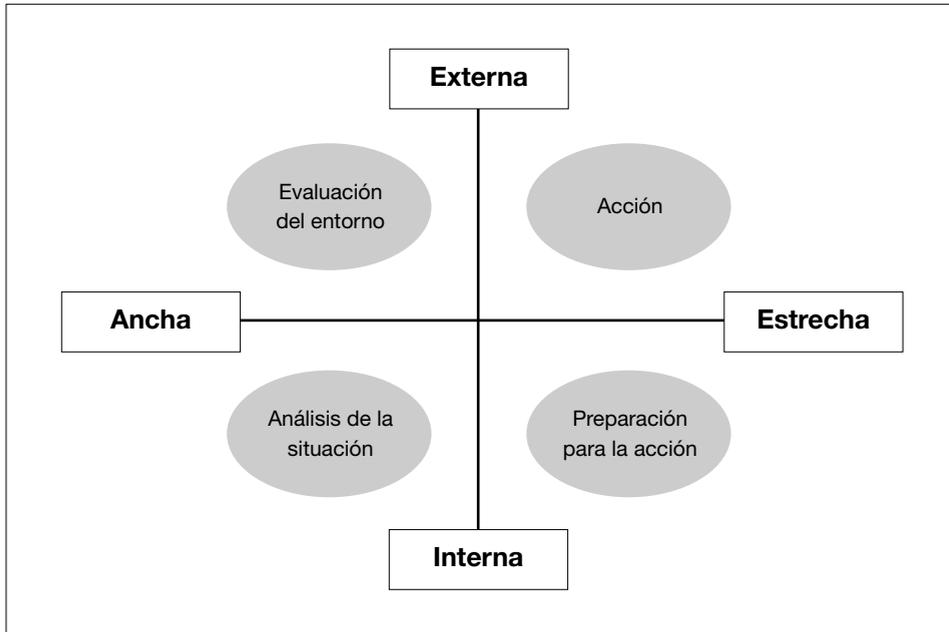
- a) *Dirección del foco*: oscilando entre «externa» (cuando la estimulación procede de modalidades sensoriales exteroceptivas, por ejemplo, visual, auditiva...) e «interna» (cuando la estimulación procede de la propiocepción, la interocepción, la nocioccepción o del contenido de pensamientos en cualquiera de sus posibilidades: verbal, imágenes...).
- b) *Amplitud del foco*: oscilando entre «ancho», cuando se pretende dar entrada a una variedad de *inputs* diferentes al mismo tiempo, y «estrecho» cuando se pretende ceñir el foco a un solo estímulo.

Del cruce de estas dos dimensiones resultan cuatro cuadrantes, que Nideffer denomina *estilos atencionales*.<sup>4</sup> En la propuesta del autor, cada estilo *atencional* permite un procesamiento de los estímulos más adaptado por efectuar determinadas funciones cognitivas.

- a) El estilo ancho y externo da entrada a una variedad de *inputs* externos al sujeto que han de permitirle «evaluar» el entorno. Hay que entender el término «evaluación» en el sentido de captación del estímulo o de la información (*information pick up*). Se trata de una atención apta para la detección

4. Nideffer 1976b, 1977, 1978, 1979, 1980, 1985.

Figura 3. Los focos y estilos atencionales



de cambios en el medio externo ante los que sea relevante reaccionar (*scanning*).

- b) El estilo ancho e interno se dirige hacia una variedad de estímulos «de orden interno». En general, haciendo referencia a pensamientos. Este tipo de atención se considera adecuado para efectuar «análisis». Por *análisis* se entiende la gestión consciente y racional de la información, producto de la cual se espera llegar a una conclusión que guíe la toma de decisión.
- c) El estilo estrecho e interno consiste en la orientación de la atención hacia un *input* «estimular» concreto de orden interno. El estilo *atencional* es el que se considera adecuado para efectuar lo que Nideffer denomina preparación para la acción. El *input* interno puede tratarse de un pensamiento o una línea de pensamiento (por ejemplo, cuando los individuos practican con la imaginación algún tipo de gesto o actuación); o de una sensación, normalmente de tipo propioceptiva, utilizada para predisponer el organismo, tal y como por ejemplo hace un nadador o un atleta antes de tomar la salida.
- d) El estilo estrecho y externo consiste en dar entrada a un *input* externo que permita desarrollar la acción sin que la interfieran pensamientos respecto a sus consecuencias, ni por consideraciones sobre la corrección con que se ejecuta el movimiento, ni por otros estímulos externos considerados distraerentes. Por esto este estilo se considera adecuado, en general, para «la ejecución de tareas». Aun así, y aunque no es este el lugar propicio para plantearlo, haría falta tener en cuenta bastantes consideraciones sobre si

distintos tipos de labores requieren, para su ejecución, este estilo *atencional* u otros.<sup>5</sup> Comparemos, por ejemplo, la ejecución (plena acción) de un tirador de precisión, de un jugador de equipo y de un gimnasta.

Una vez descrito superficialmente el modelo teórico de Nideffer, conviene aclarar un tanto las relaciones funcionales entre la atención como proceso, la alteración anímica del ejecutante y sus consecuencias en el rendimiento de las acciones.

En principio, la atención se considera que funciona como un estado de tipo reactivo que oscila en función de las necesidades del individuo: evaluar, analizar, prepararse o ejecutar. Por tanto, se sostiene que todos podemos dirigir nuestra atención de las cuatro maneras descritas (existen algunos ejercicios simples que pueden servir de demostración divulgativa respecto a esto —Nideffer 1985—). Sin embargo, Nideffer postula que cuando nos encontramos en la necesidad de afrontar una situación de estrés, y no de comportarnos de manera «adaptativa simple» (Lazarus 1986), nuestra atención tiende a funcionar en un modo de rasgo estable. Este rasgo estable es el que se denomina estilo *atencional* preferente, que el autor propone a modo de rasgo de personalidad (en el sentido de teoría biológica de la personalidad).

El estilo *atencional* preferente en cada individuo corresponde a uno de los cuatro estilos mencionados. De esta manera, cuando la persona ha de enfrentarse a situaciones de estrés (como lo serían las de rendimiento), su proceso *atencional* se solidifica, deja de fluir de un tipo de atención a otro en función de las necesidades y queda «prisionero» de su estilo *atencional* preferente. Este fenómeno pasará simultáneamente con la alteración emocional (y si es el caso con los síntomas orgánicos propios) consecuente al estrés: ansiedad, pensamientos disfuncionales, confusión, aumento de la tensión muscular u otras respuestas del eje simpaticoadrenérgico (Nideffer 1989).

Las consecuencias de este pretendido funcionamiento pueden ser fatales para el rendimiento, puesto que no todos los estilos *atencionales* se adaptan tan bien a las distintas funciones cognitivas. Así, si un individuo que ha de actuar reactivamente bajo presión desarrolla un estilo *atencional* preferente adecuado para el análisis; o si una persona que requiere controlar su tensión para reiniciar la acción desarrolla un estilo *atencional* para responder reactivamente ante los estímulos.

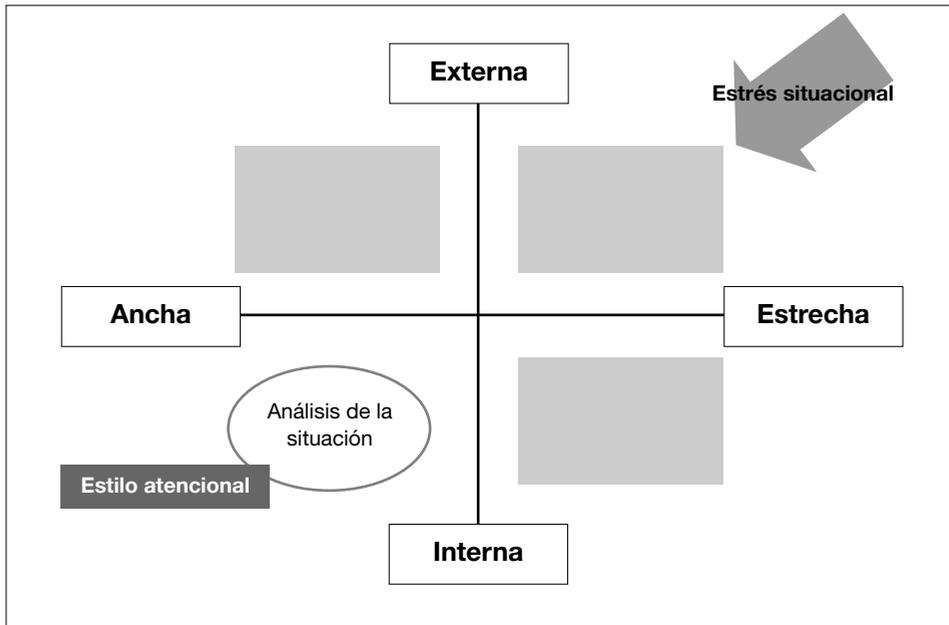
Conocer el estilo *atencional* preferente de un individuo no nos permitirá deducir con precisión qué errores cometerá, en caso de que la alteración emocional en el curso de la ejecución sea excesiva. Aun así, si embargo, sí podremos tener una idea aproximada de qué tipo de error tenderá a cometer con probabilidad.

---

5. Conviene tener especial cuidado en distinguir entre los distintos tipos de tareas que un deportista (u otros) desarrolla en diferentes situaciones deportivas, de las mismas situaciones deportivas, o de las modalidades deportivas. Por ejemplo, la tarea de colocar la pelota es una parte de la situación deportiva denominada lanzamiento de un penalti en fútbol. Y el lanzamiento de penaltis en fútbol sólo es una de las situaciones (y no la más frecuente) dentro de la modalidad del fútbol. Por eso no afirmamos que haya un estilo *atencional* adecuado para el fútbol o para el tiro de precisión, sino un estilo adecuado para el momento de lanzar o, más concretamente, para el momento de apuntar.

Hay que insistir en que el proceso de solidificación de la atención o, en términos de Nideffer, de pérdida de la flexibilidad *atencional*, pasa simultáneamente al proceso de estrés. De manera que, desde un punto de vista divulgativo, podemos entender que tanto la desconcentración (pérdida del foco de atención adecuado para la tarea) facilita un mal enfrentamiento y un aumento de la sintomatología emocional, cognitiva o conductual del estrés, como viceversa (Fuente 1991).

**Figura 4.** *Proceso de estrés situacional*



52

### 3.2 Esquema fundamental del entrenamiento *atencional*

Como en toda práctica aplicada, la evaluación tiene que preceder a cualquier diseño o puesta en marcha de un procedimiento de intervención. Sin embargo, la evaluación tiene que ser fiel a las propiedades interactivas del modelo que pone en relación las tendencias individuales con las necesidades puntuales de la ejecución. Por esto hace falta considerar dos tipos de evaluación:

#### 3.2.1 *Los requisitos atencionales del entorno, en sentido amplio, de la situación y de cada una de las tareas que comprende*

Estos requisitos derivan, por una parte, de aspectos modales, como por ejemplo el hecho de tener que interaccionar con utensilios como un arma. Sin embargo, desde este punto de vista, el arma en sí misma no constituye un elemento significativo en la evaluación. De hecho se tiene que tener en cuenta si el sujeto interactúa

con una pelota, con una raqueta, con una cuerda y un piolet o con una máquina entera, como una moto. Por otro lado, los requisitos atencionales de la situación también derivan de sus aspectos temporoespaciales. Así, por ejemplo, en el caso concreto del tiro con armas de fuego, las dinámicas de diferentes modalidades, como la precisión, el duelo, la velocidad, el blanco móvil, el foso olímpico, el *skeet* o el tiro práctico son completamente diferentes y obligan al individuo a conmutar su atención de manera diferente hacia los focos *atencionales* en cada instante dentro de la situación. Ni que decir tiene que para efectuar esta evaluación es necesario conocer las situaciones, a lo que sólo se puede acceder mediante la observación de la situación en directo o con apoyos audiovisuales y de cómo los deportistas se comportan en las mismas. También es imprescindible conseguir las impresiones de los ejecutantes o de técnicos e instructores sobre cuáles son las tareas que se deben efectuar, cuál es su importancia relativa, cuáles son las rutinas consideradas técnicamente correctas y qué tipo de estímulos pueden ser relevantes para la correcta ejecución, o de riesgo para la inhibición de la acción por distracción.

### 3.2.2 *Las características del individuo respecto a cómo tiende a dispensar la atención y en qué medida estas tendencias favorecen o no la adaptación a la situación*

Esto se refiere, básicamente, a evaluar el estilo *atencional* preferente en el individuo, además de otros aspectos relativos al proceso *atencional*. Por ejemplo, la tendencia a sobrecargarse por estímulos de origen externo o interno, la tendencia a limitar en exceso el foco *atencional* (foco demasiado estrecho) o la tendencia a perder la flexibilidad *atencional* del foco ante la mínima presentación de síntomas de estrés (por ejemplo, sobreactivación neuromuscular). La evaluación de las características *atencionales* del individuo se pueden evaluar preferentemente mediante la observación orientada a detectar posibles errores de ejecución (Nideffer 1989b). Posteriormente, es muy conveniente efectuar una entrevista con la persona, a fin de detectar las atribuciones que hace de los errores, así como para intentar establecer las diferentes «claves» o estímulos que adopte como «trucos» para dirigir la atención en determinados momentos. Estas claves pueden emplearse de manera consciente o no por parte de los ejecutantes y, como se verá más adelante, son un elemento esencial dentro del entrenamiento *atencional*. Nideffer (1976) dio lugar a un test autoadministrado denominado TAIS (Test of Attentional and Interpersonal Style), mediante el cual se pueden evaluar muchos aspectos relativos a las características del proceso *atencional* de los individuos. La validez predictiva y de constructo de este instrumento ha sido a menudo cuestionada por otros estudios (Albrecht *et al.* 1987, Vallerand 1983, Dewey *et al.* 1989, Servera *et al.* 1994, Summers *et al.* 1990, Ford *et al.* 1992), que también han propuesto versiones específicas y más reducidas (Van Schoyck *et al.* 1981, Bergandi *et al.* 1990). Aun así, con nuestra experiencia en la utilización del test podemos asegurar que es una herramienta útil para establecer hipótesis sobre el tipo de mal funcionamiento *atencional* que puede presentar un individuo (Nideffer 1982, 1987). Esta apreciación sirve escasamente para poco más que para orientar la entrevista

y la observación que se practique con esta finalidad. Ahora bien, pese a la debilidad psicométrica de la prueba, con un buen conocimiento de las características de la muestra de trabajo podremos validar mediante la observación de conductas los rasgos fundamentales que el test TAIS parece apuntar en cada caso.

Una vez establecidas las prioridades *atencionales* de la situación, se tendrá que considerar en qué medida las características del proceso *atencional* del individuo le predispone a cometer uno u otro tipo de error. Sin embargo, en general hace falta que ciertas ejecuciones reclamen formas de atención bastante claras, no hay duda de que en cualquier tarea, deportiva o no, se necesitará poder conmutar la atención en función de que los acontecimientos se vayan sucediendo. En este sentido, Nideffer (1985, 1989b) hace una propuesta de ciertos esquemas de conmutación adecuados para diferentes situaciones más prevalentes en ciertas modalidades deportivas. Vemos un par de ejemplos en los cuadros de la figura 5.

**Figura 5.** *Esquemas adecuados de conmutación*

<b>Deporte</b>	<b>Taekwondo, boxeo, karate...</b>
	<i>Situaciones</i>
Combate	Alternancia entre un foco externo ancho destinado a evaluar los movimientos del contrario y un foco externo estrecho apropiado para desencadenar golpes en zonas localizadas.
Descanso entre asaltos	Foco interno estrecho para conseguir el máximo descanso en el tiempo entre asaltos. Foco interno ancho para analizar las necesidades tácticas del combate. Foco interno estrecho para conseguir la disponibilidad muscular (movilidad, preparación...) para retomar la acción.
<b>Deporte</b>	<b>Tiro de precisión</b>
	<i>Situaciones</i>
Rutina de disparo	Foco interno estrecho para establecer el posicionamiento y para controlar la postura en el decurso de la elevación del arma hasta lograr una alineación adecuada de las miras. Foco externo estrecho para percibir correctamente la «parada» y efectuar el disparo.

Evidentemente, Nideffer no entra en detalles técnicos de cada modalidad deportiva, de manera que si nos adentramos en estas disciplinas nos daremos cuenta de que algunas secuencias de conmutación del foco *atencional* no se ajustan del todo a la realidad de estos deportes. Sin embargo, los esquemas son útiles por entender cómo tendría que fluir el proceso atencional en ciertas situaciones.

Los principios generales que orientan los procedimientos de entrenamiento *atencional* están descritos de manera práctica en Nideffer 1991. Con todo, desde nuestro punto de vista, el autor no incide de manera lo suficientemente directa en el concepto de las claves o indicios *atencionales* (*attentional cues*).

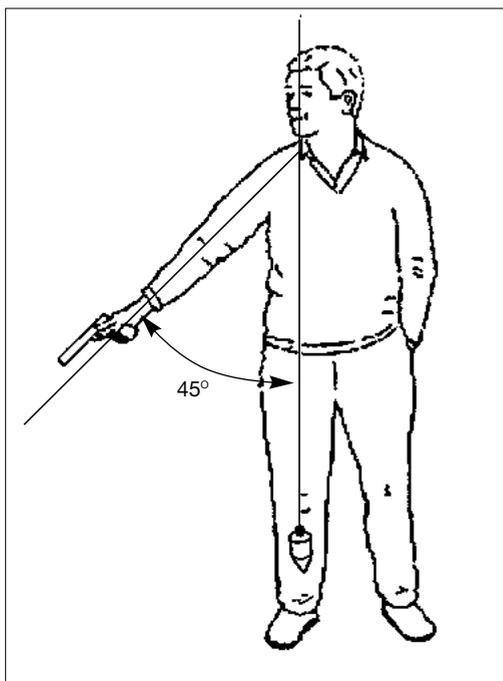
Gran parte del trabajo aplicado consiste en proporcionar a los interesados una metodología o una guía para descubrir qué estímulos (externos o internos) pueden ser útiles para «desviar la atención» de manera controlada en función de las necesidades de cada momento. La utilización de las claves *atencionales*, como indicadores personales para mantener el control de la atención, ha dado lugar a una línea de trabajo en el Departamento de Psicología del Deporte del Centro de Alto Rendimiento, que en el decurso de los años nos ha sido útil para incidir también en el control de la atención en situaciones previas a la ejecución deportiva. Entendiendo la concentración como algo natural que, a pesar de todo, puede «buscarse» de manera progresiva, cuando uno anticipa una situación de estrés, tal como lo es una competición deportiva (Pérez 1987, 1995; Pérez *et al.* 1993; Font 1993; Marí 1994; Zas *et al.* 1995; Solanellas *et al.* 1996).

### 3.3 Ejemplo de entrenamiento *atencional*

Ilustraremos este ejemplo con una modalidad de tiro olímpico femenino. La pistola deportiva *damas* (30+30). Esta modalidad es una prueba combinada de dos modalidades: treinta disparos en tiro de precisión y treinta disparos en duelo. Las dinámicas de competición de ambas modalidades son diferentes. En ambos casos, sin embargo, el arma es la misma, una pistola automática con un cargador de cinco cartuchos. La munición es de 5,6 mm (22") de largo.

La modalidad de precisión consiste en que cada tiradora inicia libremente su disparo tras efectuar una serie de disparos de prueba. El blanco está situado a 25 m. Las tiradoras disponen de un tiempo límite para efectuar los treinta disparos.<sup>6</sup>

Figura 6. Posición de brazo

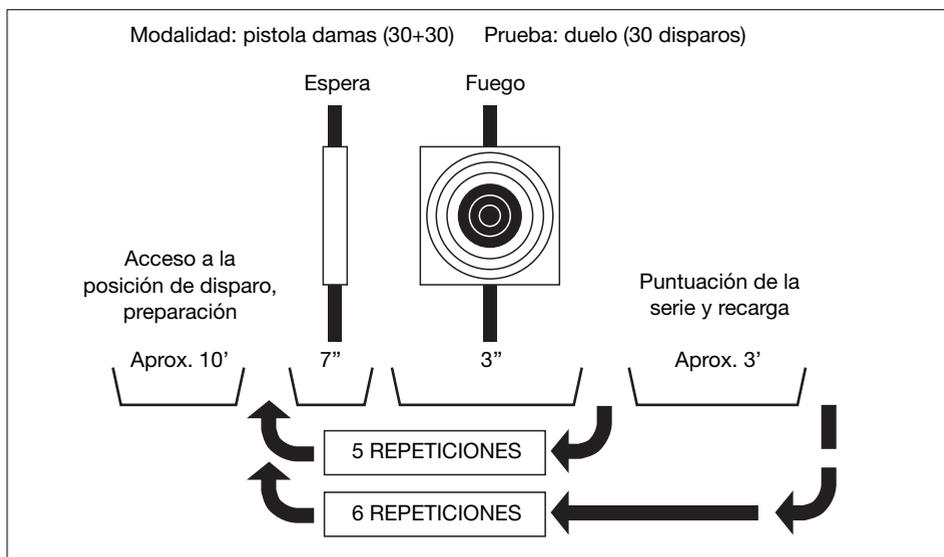


6. Para más detalles sobre el Reglamento se puede consultar <http://www.tirolimpico.org> en el apartado «Actividad Deportiva», «Reglamentos».

La modalidad de duelo consiste en que todas las tiradoras efectúan series de cinco disparos (capacidad de los cargadores de caja separable) sobre un blanco situado a 25 m, que permanece oculto durante siete segundos y sólo se muestra durante tres segundos. Antes de cada disparo, las tiradoras han de estar encara- das al blanco, pero con una posición de brazo situado a 45° hacia abajo respecto al eje longitudinal de su cuerpo (véase la figura 6).

Los jueces avisan del inicio de la secuencia (siete segundos - tres segundos), que se repite cinco veces seguidas, y sólo se efectúa un disparo cada vez que el blanco está visible. Al acabar la serie de cinco repeticiones, hay una pausa destinada a recargar los cargadores y a contabilizar las puntuaciones de la última serie de cinco disparos. Las áreas de puntuación del blanco son diferentes (más grandes que en el caso de la precisión) para este tipo de tiro considerado rápido. Esta dinámica se repite seis veces hasta completar los treinta disparos en modalidad de duelo.

Figura 7. Ejemplo de situación



Si tenemos en cuenta las dinámicas temporo-espaciales de la situación podremos «intuir» qué tipo de foco atencional hará falta en cada instante. Ahora bien, el establecimiento de las claves *atencionales*, en que el deportista tendrá que dirigir el foco *atencional* de manera deliberada y controlada, dependerá básicamente de dos aspectos:

- los detalles técnicos importantes relativos a las acciones a desarrollar en cada instante;
- las preferencias personales del deportista.

Por ejemplo, el hecho de tener que «prepararse» el «lugar» de disparo implica una adaptación al espacio físico tanto con respecto a distancias, luminosidad, altura del mostrador, ordenación del material... Teniendo en cuenta esto, parece lógico pensar que, en este momento, las claves *atencionales* tendrán que consistir en estímulos relativos al entorno, lo que implicará un foco de tipo externo. De ahí que, en otros momentos, las claves tengan que referirse a aspectos encaminados al control muscular, como las sensaciones de «respiración profunda», técnicos, como las «miras del arma», etc.

La rutina *atencional* (o plan de competición) es el instrumento para desarrollar el entrenamiento *atencional*.

Figura 8. Ejemplo de rutina *atencional*

Momento	Acción	Foco de atención	Tipo de atención requerida
- 5'	Preparación del «lugar» de tiro	Orientación hacia el espacio, distancias	Amplia externa
- 3'	Repaso técnico «en seco»	Respiración profunda Movilidad articular	Estrecha interna Amplia externa
- 1'	Cargar	Cargador-arma Ajuste: mano-cacha	Estrecha externa Estrecha interna
¡ATENCIÓN!	Espera (7 s) Fuego (3 s)	Respiración-tensión brazo Miras-blanco	Estrecha interna Estrecha externa

### 3.4 Procedimiento general del entrenamiento *atencional*

Una vez entendida la lógica respecto al direccionamiento del foco *atencional* y al establecimiento de claves *atencionales* útiles, conviene tener en cuenta una serie de pasos procedimentales que tienen que facilitar la efectividad de este tipo de intervención.

El entrenamiento *atencional* (instauración de la rutina *atencional*) puede ser apoyado mediante varios recursos de cariz cognitivo de uso habitual en la práctica de la psicología del deporte y también clínica. Por ejemplo, el establecimiento de objetivos, la reestructuración cognitiva para la toma de conciencia, el establecimiento de pautas discriminativas, la práctica imaginada de las pautas, etc.

**Figura 9.** *Procedimientos para facilitar la efectividad*

<b>Objetivo general de la intervención</b>	<b>Procedimiento general de trabajo</b>
Mejorar el control <i>atencional</i> en condiciones específicas de rendimiento.	Implementación de una rutina <i>atencional</i> (plan de competición).
<b>Objetivos parciales</b>	<b>Contenidos de trabajo</b>
Toma de conciencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aproximación al concepto de atención selectiva.</li> <li>— Aproximación al concepto de rutina.</li> <li>— Aproximación al concepto de flexibilidad <i>atencional</i>.</li> <li>— Detección y establecimiento de claves <i>atencionales</i>.</li> <li>— Establecimiento de la rutina o plan.</li> </ul>
Adquisición del hábito	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Entrenamiento consciente y deliberado de la rutina <i>atencional</i> en el curso de entrenamientos diseñados específicamente. (Estos entrenamientos tienen que reunir las condiciones para posibilitar la práctica de la rutina sin ninguna interferencia provocada por otras prioridades técnicas o de rendimiento).</li> <li>— Aplicación de la rutina, consciente y deliberada, aprovechando diferentes partes de los entrenamientos técnicos convencionales.</li> <li>— Aplicación de la rutina en simulaciones de competición o en entrenamientos competitivos.</li> </ul>
Evaluación de la efectividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aplicación de la rutina en competiciones reales, progresivamente más importantes.</li> <li>— Evaluación postcompetición de:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- la necesidad de aplicación consciente de la rutina;</li> <li>- el automatismo y la persistencia en el intento de aplicación consciente;</li> <li>- la efectividad de la aplicación de la rutina para recobrar el control <i>atencional</i> o emocional de la situación competitiva.</li> </ul> </li> </ul>

#### 4. CONCLUSIONES

En el curso de los últimos años, la teoría *atencional* de Nideffer y el desarrollo de instrumentos dirigidos a evaluar disparos *atencionales* procedentes de la teoría, han perdido relevancia. Si nos atenemos a los índices de las principales revistas especializadas,<sup>7</sup> se puede constatar que la búsqueda aplicada en psicología

7. *Journal of Sport Psychology, International Journal of Sport Psychology, The Sport Psychologist, Applied Sport Psychology, Revista de Psicología del Deporte, The Research Quarterly, Medicine and Science in Sports and Exercise.*

del deporte, y también en el ámbito más básico del aprendizaje de tareas motrices, han priorizado otros temas. Como se ha dicho más arriba, la validez de constructo de la teoría de Nideffer, así como la validez predictiva (y también la consistencia interna) del instrumento de Nideffer han sido ampliamente cuestionadas. Por otra parte, el mismo autor ha dejado de colaborar en revistas científicas para dedicarse mayormente a la aplicación de sus sistemas al ámbito del mercado laboral y deportivo.<sup>8</sup>

Con todo, su modelo básicamente tiene vigencia porque facilita una comprensión rápida de las necesidades *atencionales* de una situación a priori desconocida para el psicólogo del rendimiento. También, como se ha mencionado antes, permite elaborar hipótesis de trabajo hacia la observación y, en definitiva, la evaluación de los individuos.

Por lo tanto, consideramos que el modelo de Nideffer sigue siendo uno de los mecanismos más útiles para acercarnos a los fenómenos, y conocerlos, que los psicólogos pretendemos estudiar, o incluso hacer aportaciones prácticas.

## REFERENCIAS

- ALBERCHT, R.R.; FELTZ, D. «Generality and specificity of attention related to competitive anxiety and sport performance». *Journal of Sport Psychology*, 9, 1987, p. 231-248.
- BERGANDI, T.A.; SHRYOCK, M.G.; TITUS, T.G. «The Basketball concentration survey: a preliminary development and validation». *The Sport Psychologist*, 4(2), 1990, p. 119-129.
- DEWEY, D; BRAWLEY, L.R.; ALLARD, F. «Do the TAIS Attentional style scales predict how visual information is processed?». *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 1989, p. 171-186.
- FONT, J. «Evaluación de la concentración en deportistas de alto rendimiento: Implicaciones en ansiedad de competición». *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte*, 19, 1991, p. 50-62. Centro Nacional de Investigación y Ciencias de Deporte, Consejo Superior de Deportes.
- FONT, J.«Estabilitat de les mesures *atencional*s en esportistes d'alt rendiment: una aproximació avaluativa de l'entrenament psicològic». *Apunts d'educació física i esports*, 33, 1993, p. 50-56.
- FORD, S.K.; SUMMERS, J.J. «The factorial validity of the TAIS attention-style subscales». *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(3), 1992, p. 283-297.
- LAZARUS, R.S.; FOLKMAN, S. *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, 1986 (versión original de 1984).
- LURIA, A.R. *Atención y memoria*. Barcelona: Fontanella, 1979.

8. Uno puede dirigirse a <http://www.enhaced-performance.com>.

- MARÍ, J. «Mejora de la concentración en pista: experiencia en hockey hierba de alto rendimiento». *Apunts d'educació física i esports*, 35, 1994, p. 32-37.
- NIDEFFER, R.M. «Test of attentional and interpersonal style». *Journal of Personality and Social Psychology*; 34(3), 1976, p. 394-404.
- NIDEFFER, R.M. *The Inner Athlete*. Nueva York: T.Y. Crowell, 1976b.
- NIDEFFER, R.M. *Test of attentional and interpersonal style: Interpreter's Manual*. San Diego: Enhanced Performance Associates, 1977.
- NIDEFFER, R.M.; SHARPE, R.C. *Attention Control Training*. Nueva York: Wyden Books, 1978.
- NIDEFFER, R.M. *Predicting Human Behavior*. San Diego: Enhanced Human Performance, 1979.
- NIDEFFER, R.M. «Attentional focus - Self assesment». En: Suinn, R.M. (ed.) *Psychology in Sports: Methods and Applications*. Minneapolis: Burgess Publishing CO, 1980.
- NIDEFFER, R.M.; PRATT, R. «A Review of the test of attentional and interpersonal style». *Enhanced Performance Associates Quarterly Report*. Enhanced Performance Associates: San Diego, CA, 1982.
- NIDEFFER, R.M. *Athletes Guide to Mental Training*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1985.
- NIDEFFER, R.M. «Issues in the use of psychological tests in applied settings». *The Sport Psychologist*, 1, 1987, p. 18-28.
- NIDEFFER, R.M. «Anxiety, attention, and performance in sport: theoretical and practical considerations». En: HACKFORD, D.; SPIELBERGER, CH.D. (ed.) *Anxiety in sports*. Nueva York: Hemisphere Publishing CO, 1989.
- NIDEFFER, R.M. «Adiestramiento del control de la atención. Ciencia e intuición». IIº Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte. Pamplona, 1989b.
- NIDEFFER, R.M. «Entrenamiento para el control de la atención y la concentración». En: Williams, J. (ed.) *Psicología aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1991.
- PÉREZ, G. «Estrategias de afrontamiento». *Apunts d'educació física i esports*, 9, 1987, p. 32-40.
- PÉREZ, G.; MARÍ, J.; FONT, J. «CAR: entrenamiento psicológico para los Juegos Olímpicos de Barcelona'92». *Revista de Psicología del Deporte*, 3, 1993, p. 67-79.
- PÉREZ, G. «Planes de competición». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(1), 1995, p. 77-94.
- SERVERA, M.; ESCUDERO, J.T. «La utilización del TAIS en el ámbito deportivo: una reflexión». *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 1994, p. 55-78.
- SOLANELLAS, F.; FONT, J.; RODRÍGUEZ, F. «Prevalença de l'estil atencional en la població catalana de tennistes». *Apunts d'educació física i esports*, 1996, p. 44-45 i 154-163.
- SUMMERS, J.J.; FORD, S.K. «The test of attentional and interpersonal style: An evaluation». *International Journal of Sport Psychology*, 21(2), 1990, p. 102-111.
- VALLERAND, R.J. (1983). «Attention and decision making: A test of predictive validity

- of the attentional and interpersonal style (TAIS) in a sport setting». *Journal of Sport Psychology*, 5, 1983, p. 449-459.
- VAN SCHOYCK, S.R.; GRASHA, A.F. «Attentional style variations and athletic ability: the advantages of the sport specific test». *Journal of Sport Psychology*, 3, 1981, p. 149-165.
- VEALEY, R.S. «Current status and prominent issues in sport psychology interventions». *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 1994.
- WILLIAMS, J. *Psicología aplicada al deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1991.
- ZAS, F.; FONT, J. «Estudi exploratori per a l'establiment d'un pla de competició en taekwondistes d'alt nivell». *Apunts d'educació física i esports*, 39, 1995, p. 57-64.