

Revista de Psicología del Deporte
2010. Vol. 19, núm. 2, pp. 187-201
ISSN: 1132-239X

Universitat de les Illes Balears
Universitat Autònoma de Barcelona

EL PAPEL DE LA EXIGENCIA DE LA TAREA EN LA APLICACIÓN DEL AUTO-HABLA Y SU EFECTO EN TENISTAS DE OCIO

Alexander Latinjak, Miquel Torregrosa* y Jordi Renom**

THE ROLE OF TASK DEMANDS IN APPLYING SELF-TALK AND ITS EFFECT ON LEISURE TENNIS PLAYERS

KEYWORDS: Self talk, Attention, Sports, Task complexity.

ABSTRACT: The purpose of this study was to examine the impact of demands in a certain sport situation in a self-talk intervention. To do so, the 32 adult male tennis players (age = 35.44 years; SD = 5.84) who agreed to participate in the study were divided into two groups that repeated the same exercise during two phases –the baseline and intervention phases– that only differed in terms of the precision required. The analysis of variance with repeated measures revealed the significant effects of repetition and the demand factor on the difficulty of applying self-talk and of repetition on the intervention's perceived effectiveness, accuracy, performance satisfaction and concentration. The results suggest that the demands involved in a task only affect the degree of difficulty in applying self-talk and that self-talk is an effective technique to improve performance and boost concentration.

Correspondencia: Alexander Latinjak. Edifici B. Dep. Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. 08193 Bellaterra, Barcelona. E-mail: AlexanderTibor.Latinjak@campus.uab.cat

¹ Esta investigación se ha llevado a cabo gracias a una beca del Ministerio de Ciencia e Innovación (SEJ2007/64528/PSIC).

* Universitat Autònoma de Barcelona.

** Universitat de Barcelona.

— Fecha de recepción: 25 de Mayo 2009. Fecha de aceptación: 23 de Abril de 2010.

El auto-habla es una de las estrategias más usadas en psicología del deporte (Chroni, Perkos, y Theodorakis, 2007), y el número de estudios referentes a este tema ha crecido constantemente en la literatura científica (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Goltsios, y Theodorakis, 2008). En su revisión de la bibliografía, Hardy (2006) identificó una serie de problemas con las definiciones previas del auto-habla y en consecuencia propuso una nueva definición más funcional. Sugirió que el auto-habla debería definirse como (a) una verbalización o declaración dirigida a uno mismo, (b) que tiene una naturaleza multidimensional, (c) que tiene elementos interpretativos asociados al contenido de las declaraciones usadas, (d) que es relativamente dinámico, y (e) que sirve al menos para instruir o motivar. Según Zinsser, Bunker y Williams (2006) el auto-habla con funciones instruccionales se llama auto-habla instruccional y se refiere al foco de atención, la información técnica y las decisiones tácticas. En cambio, el auto-habla que hace referencia a las funciones motivacionales se llama auto-habla motivacional y se refiere a la confianza, el esfuerzo y la actitud positiva. Se espera que el auto-habla instruccional ayude a potenciar y dirigir el foco atencional, y que el auto-habla motivacional ayude a aumentar la confianza, regular el esfuerzo y motivar en general.

Varios estudios han investigado el efecto del auto-habla sobre el rendimiento mediante variables objetivas. De esta manera han conseguido mostrar la utilidad de la técnica para facilitar el aprendizaje e incrementar el rendimiento en deportes como el baloncesto (Perkos, Theodorakis, y Chroni, 2002; Theodorakis, Chroni, Laparidis, Bebetso, y Douma, 2001), el golf (Malouff y Murphy, 2006), el fútbol (Johnson, Hrykaiko, Johnson, y Halas, 2004; Papaioannou, Ballon,

Theodorakis, y Auwelle, 2004), y el tenis (Cutton y Landin, 2007; Ziegler, 1987). No obstante, en referencia al tenis, Butt, Weinberg y Horn (2003) han indicado que el rendimiento no debería cuantificarse únicamente en función del resultado objetivo. Los autores argumentan que en ocasiones los jugadores pueden experimentar niveles de satisfacción altos aún perdiendo, si consiguen resultados parciales o mejoras en el proceso de ejecución deportiva; Así mismo, los jugadores pueden experimentar niveles de satisfacción bajos aún ganando si perciben que su ejecución ha empeorado o que no han conseguido los objetivos de ejecución planteados previamente.

Los estudios sobre el auto-habla también han documentado los efectos de la técnica sobre la concentración de los deportistas. Por ejemplo, Landin y Hebert (1999) usaron una estrategia de auto-habla con fines instruccionales para mejorar las habilidades en la volea de tenistas universitarias. Las participantes mostraron mejoras en la ejecución y precisión de los golpes y explicaron que el auto-habla les había ayudado a incrementar y mantener un foco atencional adecuado. Hatzigeorgiadis, Zourbanos y Theodorakis (2007) emplearon dos tipos de auto-habla, uno relacionado con el control de la atención y otro relacionado con el control de la ansiedad, con nadadoras. Los resultados revelaron que ambas técnicas habían afectado sobretudo a la concentración en la tarea. Por su parte, Latinjak, Torregrosa y Renom (2009) estudiaron el impacto del auto-habla en el contenido de pensamientos de tenistas de ocio y sus resultados mostraron como éste cambiaba a medida que aplicaban la técnica. Los autores concluyeron que el auto-habla puede ser una técnica eficaz para dirigir el foco de atención de los deportistas hacia claves relevantes de la tarea y que los efectos

del auto-habla sobre la atención podrían ser un mecanismo explicativo de los efectos de la técnica sobre el rendimiento.

Las investigaciones sobre el auto-habla no sólo han documentado sus efectos sobre el rendimiento y la atención, sino también han mostrado que los distintos tipos de auto-habla pueden tener efectos diferentes sobre el rendimiento (p. e. Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma, y Kazakas, 2000). Varios autores han sugerido que los distintos tipos de auto-habla tienen diversas funciones, dependiendo del contenido de las claves verbales que usan (Hatzigeorgiadis, 2006; Hatzigeorgiadis et al., 2007). En su experimento en waterpolo, Hatzigeorgiadis et al. (2004) encontraron en una tarea de precisión un efecto del auto-habla instruccional superior al del auto-habla motivacional; en cambio para una tarea que requería fuerza, sólo el tipo motivacional y no el instruccional se mostró eficaz para mejorar el rendimiento. Los autores han sugerido que el impacto relativo del auto-habla sobre las variables medidas depende del contenido de las palabras clave empleadas y han concluido que la selección del contenido verbal adecuado, en relación con el individuo y la tarea, podría ser crucial para aumentar la efectividad de la intervención.

A pesar de que varias investigaciones han mostrado que el auto-habla puede afectar positivamente al rendimiento, el efecto de la exigencia de la tarea sobre el auto-habla no ha sido estudiado aún. Las exigencias de un rendimiento elevado y de unos resultados satisfactorios impuestos a un deportista han sido relacionadas con la ansiedad y el estrés (Buceta, 1997), y éstos a su vez, con problemas de concentración y con la falta de precisión (Grossbard, Smith, Smoll, y Cumming, 2009). En consecuencia, este trabajo se ha planteado estudiar el efecto de

la exigencia en (1) cómo un jugador de tenis percibe la aplicación del auto-habla y en (2) el impacto que tiene la técnica sobre el rendimiento y la concentración. Para ello se han comparado en función de la exigencia en la tarea experimental, por un lado, dos variables relacionadas con la experiencia subjetiva de aplicar el auto-habla —la dificultad y la efectividad— y, por otro lado, tres variables objetivas relacionadas con el rendimiento: (1) el acierto, (2) la satisfacción con el rendimiento y (3) la concentración.

Método

Participantes

Treinta y dos tenistas de ocio masculinos de un club de tenis local participaron en este estudio. La media de edad fue de 35,44 años ($DT = 5.84$). Los participantes llevaban practicando el tenis una media de 10.66 años ($DT = 6.87$) y jugaban 2.75 horas a la semana ($DT = .84$). En el momento del estudio y durante los dos años anteriores al mismo los jugadores no habían participado en ningún tipo de entrenamiento regulado con entrenadores profesionales. Para el estudio se escogieron jugadores masculinos y adultos porque pocas tenistas jugaban en el lugar de la investigación y porque jugadores más jóvenes normalmente forman parte de grupos de entrenamiento regulado.

Material

Las sesiones experimentales se llevaron a cabo en pistas de tenis de tierra batida con medidas estándar. Además, escogimos pelotas similares a las comúnmente usadas y los jugadores utilizaron sus raquetas habituales. Para poder lanzar las pelotas a los jugadores durante la tarea experimental se ubicó una máquina lanza-pelotas (*Lobster Elite Freedom*) en el centro de la línea de fondo enfrente del



jugador. En relación a la máquina, tuvimos que ajustar la velocidad de la bola y la inclinación del cañón a lo largo de las sesiones experimentales. De esta manera podíamos mantener estable el área de bote de la pelota a pesar de factores externos como por ejemplo el viento. La tarea experimental consistía en un simple ejercicio de veinte derechas cruzadas desde la línea de fondo. El objetivo del ejercicio fue devolver las pelotas procedentes de la máquina lanza-pelotas hacia un área objetivo situado en la parte derecha del campo contrario (ver Figura 1). El tamaño del área objetivo variaba entre los grupos de participantes. Por un lado, el grupo de jugadores que formaban el grupo de baja

exigencia (GBE) apuntaban al área que se ubica entre la línea de saque, la línea lateral, la línea de fondo y la mitad de la pista. Su área objetivo medía 22.62 m². Por otro lado, los jugadores del grupo de alta exigencia (GAE) apuntaban hacia un área más pequeña ubicada en el vértice que forman la línea de fondo y la línea lateral de la pista. Este objetivo medía 4 m². En ambos grupos, cada jugador repetía la tarea experimental ocho veces: una primera para calentar y familiarizarse con la tarea, tres repeticiones para completar la línea base, una repetición de familiarización con la técnica del auto-habla y tres repeticiones para la fase de intervención. Para el análisis de los datos sólo se tuvieron en cuenta las repeticiones de la línea base y de la fase de intervención.

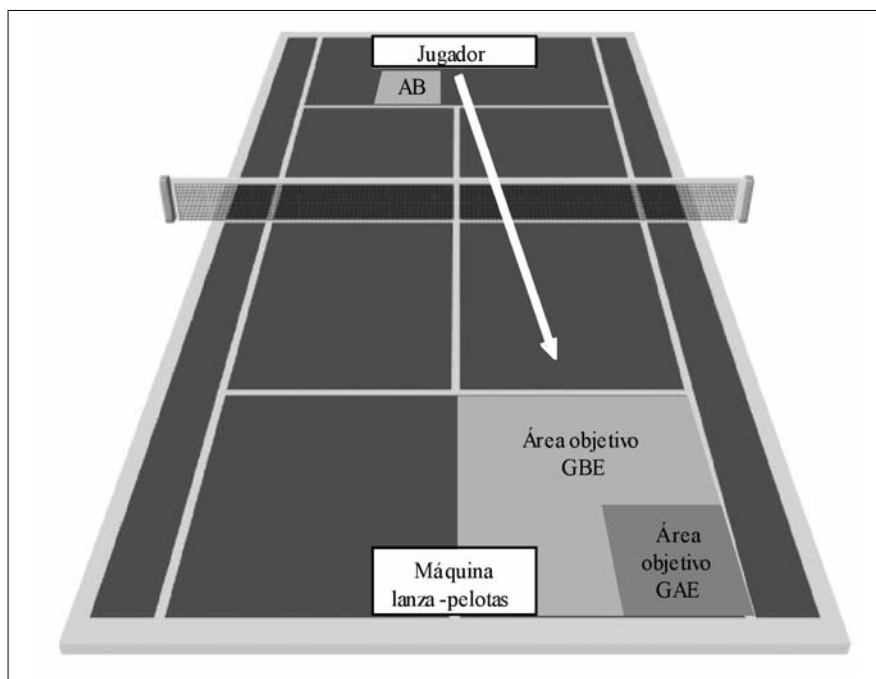


Figura 1. Ubicación del jugador, de la máquina lanza-pelotas y de las áreas objetivo en la pista. GAE = Grupo con alta exigencia; GBE = Grupo con baja exigencia; AB = Área del bote.



Como medida objetiva del rendimiento de los jugadores fue usada la variable acierto. En cada repetición los jugadores puntuaban de 0 a 20 en esta variable, en función del número de golpes que acertaron al área objetivo. Después de cada repetición los jugadores tenían que responder a unas preguntas post-ejecución: Primero, los datos objetivos del rendimiento se completaban mediante una pregunta sobre la satisfacción con el rendimiento. Los jugadores tenían que valorar su satisfacción en una escala de 0 a 10 que iba desde *nada satisfecho* a *totalmente satisfecho*. Segundo, los jugadores valoraban su nivel de concentración en otra escala de once puntos que iba del nivel mínimo de concentración al nivel máximo de concentración. Tercero, los jugadores valoraban a través de otras dos escalas de once puntos algunas impresiones subjetivas acerca de la aplicación del auto-habla que habían tenido durante la última repetición: la dificultad percibida para aplicar el auto-habla y la efectividad percibida de la técnica. Otra vez las escalas iban de *mínima dificultad* o *efectividad* a *dificultad* o *efectividad*

máxima. Finalmente, como pregunta de control, los participantes valoraban en una escala de seis puntos el grado en el que habían aplicado el auto-habla durante la tarea: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (pocas veces), 4 (bastante), 5 (casi siempre), y 6 (siempre).

Procedimiento

La participación en la investigación fue voluntaria y todos los jugadores firmaron el consentimiento informado. Además, se les señaló que podían abandonar el experimento en el momento que desearan. Previo a la sesión experimental, los jugadores fueron distribuidos aleatoriamente en dos grupos: GBE y GAE. Los datos descriptivos para los participantes de cada grupo se encuentran en la Tabla 1. No se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a edad, experiencia u horas de práctica.

El primer autor contactó telefónicamente con todos los participantes para concretar el día y la hora de la sesión experimental. Todas las sesiones se llevaron a cabo en el club de tenis habitual de los participantes. Todos los

Grupo	<i>n</i>	Experiencia		Práctica
		Edad	(Años)	(Horas/Semana)
		<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
GAE	16	34.63 (6.23)	11.44 (9.22)	2.63 (.72)
GBE	16	36.25 (5.50)	9.88 (3.32)	2.88 (.96)

Nota: GAE = Grupo con alta exigencia; GBE = Grupo con baja exigencia.

Tabla 1. Datos descriptivos para los jugadores de cada grupo.

jugadores pasaron una sesión individual junto al primer autor. Cada una de estas sesiones fue dividida en tres partes: el calentamiento personal y autónomo de los jugadores, las ocho repeticiones anteriormente mencionadas de la tarea experimental, y preguntas y explicaciones finales. Entre cada una de las ocho repeticiones los jugadores tuvieron cinco minutos de descanso para beber agua y responder verbalmente las preguntas post-ejecución. Después de las tres repeticiones de la línea de base los jugadores disponían de cinco minutos extra para que el investigador les explicara el procedimiento de la intervención. Al acabar la sesión, se les pedía a los jugadores que no comentaran nada del experimento con sus compañeros de club hasta que la recogida de datos se hubiera finalizado.

Las auto-instrucciones

La intervención fue idéntica para los jugadores de ambos grupos. El diseño de la intervención inducía a los jugadores usar un auto-habla de tipo instruccional, aunque las palabras clave empleadas fueron auto-determinadas por los jugadores. Se ha preferido el auto-habla instruccional porque se espera que sea más efectivo para tareas que requieren precisión (Theodorakis et al., 2000), y porque debería ayudar a potenciar y dirigir el foco atencional (Zinsser et al., 2006). Es también importante señalar que los jugadores no han recibido ningún tipo de información relevante para la ejecución de la tarea. De este modo, el estudio recrea una situación habitual en los clubes de tenis locales donde jugadores de ocio practican el deporte sin tener a su alcance ningún tipo de feedback o instrucciones técnicas por parte de un entrenador.

Al acabar las repeticiones de la línea base, el investigador pedía a los participantes que

elaboraran una instrucción relacionada con la ejecución de la tarea que acababan de realizar y que se darían a sí mismos para mejorar su rendimiento. De este modo se establecía la idea central, la cual los jugadores deberían posteriormente transformar en una palabra clave. Siguiendo las recomendaciones de Landin (1994), las auto-instrucciones debían de ser cortas, precisas y lógicamente asociadas a la idea central y a la tarea. Además, los jugadores tenían que escoger entre dos momentos para articular en voz alta la palabra clave: Aquellas palabras clave que hacían referencia a aspectos de preparación del golpe, por ejemplo 'Pasos', tenían que articularse en el momento en el que la bola saliera de la máquina lanza-pelotas. Por lo contrario, las palabras clave relacionadas con el gesto del golpe, por ejemplo 'Arriba', tenían que articularse en el momento en el que la raqueta impactara con la bola. El objetivo fue ajustar la auto-instrucción al ritmo natural de la tarea y no alterar el movimiento de los jugadores. Finalmente, las auto-instrucciones fueron las mismas para la repetición de familiarización y para las tres repeticiones de la fase de intervención.

Resultados

Análisis de datos

En primer lugar se ha tenido en cuenta el grado en el que los jugadores han aplicado sus auto-instrucciones para poder garantizar la integridad de la intervención. Posteriormente, las variables dificultad percibida y la efectividad percibida del auto-habla se analizaron usando una ANOVA 2 x 3 (Exigencia x Repetición) con medidas repetidas en el último factor. El acierto, la satisfacción con el rendimiento y la concentración de los jugadores durante la línea base y la fase de intervención se analizaron

mediante una ANOVA 2 x 6 (Exigencia x Repetición) con medidas repetidas en el último factor. En ambos casos, a los efectos significativos se sumaron pruebas *t* con la corrección de Bonferroni. También se calculó el tamaño del efecto (η^2) para todos los efectos significativos. En base al criterio ofrecido por Kirk (1996), los valores de $\eta^2 = ,010$; $\eta^2 = ,059$; y $\eta^2 = ,138$ se tomaron como correspondientes a efectos pequeños, medianos, y grandes, respectivamente.

Control de la aplicación de la intervención

El análisis de las medias reveló que los participantes de ambos grupos hicieron un uso adecuado de su auto-habla durante la fase con intervención. Los valores medios de las tres repeticiones fueron 5,31 ($DT = ,70$); 5,38 ($DT = ,62$); y 5,19 ($DT = ,66$) respectivamente en el GAE; y 5,44 ($DT = ,96$); 5,31 ($DT = 1,01$); y 5,88 ($DT = ,34$) respectivamente en el GBE.

Dificultad y efectividad percibida

Los valores promedio y desviaciones estándar de la percepción de la dificultad y de la efectividad de la intervención pueden verse en la Tabla 2. El análisis de estas dos variables reveló un efecto multivariado significativo del factor exigencia, $F(2,29) = 4,950$, $p = ,014$, $\eta^2 = ,255$; y del factor repetición, $F(4,27) = 3,261$, $p = ,026$, $\eta^2 = ,326$; pero no de su intersección, $F(4,27) = ,339$, $p = ,849$. El análisis de los efectos univariantes sobre la variable dificultad percibida reveló un efecto significativo del factor exigencia, $F(1,30) = 10,104$, $p = ,003$, $\eta^2 = ,252$; y del factor repetición, $F(2,60) = 5,286$, $p = ,008$, $\eta^2 = ,150$; pero no de su intersección, $F(2,60) = ,134$, $p = ,875$. Estos resultados indican que el GAE percibió la intervención como significativamente más difícil comparado con el GBE. Además el grado de dificultad disminuía de forma similar en ambos grupos a lo largo de las tres

Grupo	Repetición dentro de la fase de intervención		
	1	2	3
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>
Dificultad percibida para aplicar el auto-habla			
GAE	5.13 (1.86)	4.69 (1.78)	4.44 (1.63)
GBE	3.50 (1.15)	3.19 (1.11)	3.00 (1.15)
Efectividad percibida del auto-habla			
GAE	6.19 (1.72)	6.75 (1.53)	7.13 (1.41)
GBE	6.88 (1.26)	7.06 (1.12)	7.38 (.89)

Nota: GAE = Grupo con alta exigencia; GBE = Grupo con baja exigencia.

Tabla 2. Valores promedio y desviaciones estándar para las variables dificultad percibida y efectividad percibida.

repeticiones. Así, en la tercera repetición de la fase de intervención; los jugadores percibían el auto-habla como significativamente más fácil de aplicar comparado con la primera repetición de la fase con intervención ($p = ,041$).

En cuanto a la variable efectividad percibida, los análisis univariantes mostraron un efecto significativo del factor repetición, $F(2,60) = 9,730$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,245$. No se halló ningún efecto para el factor exigencia, $F(1,30) = ,905$, $p = ,349$; ni para la intersección entre tarea y repetición, $F(2,60) = 1,054$, $p = ,355$. Estos resultados indican que ambos grupos evaluaron la efectividad de la técnica de forma similar y que la percepción de efectividad en ambos grupos aumentaba a lo largo de las tres repeticiones. Así, los jugadores valoraron la intervención como significativamente más efectiva en la tercera repetición de la fase de intervención que en las dos primeras repeticiones de la misma fase (ambas $p < ,05$).

Acierto, satisfacción con el rendimiento y concentración

Los análisis de acierto, satisfacción y concentración revelaron un efecto multivariado significativo del factor exigencia, $F(3,28) = 46,390$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,833$; y del factor repetición, $F(15,16) = 3,950$, $p = ,005$, $\eta^2 = ,787$; pero no de su intersección, $F(15,16) = ,643$, $p = ,801$. En cuanto al acierto de los jugadores, el análisis de los efectos univariantes mostró un efecto significativo del factor exigencia, $F(1,30) = 141,132$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,825$; y del factor repetición, $F(5,150) = 5,062$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,144$; pero no de su intersección, $F(5,150) = ,956$, $p = ,447$. Estos resultados indican que el GBE puntuó más alto que el GAE a lo largo de las seis repeticiones y que ambos grupos puntuaron más alto en la fase de intervención comparado

con la línea base. Concretamente las puntuaciones en la tercera repetición de la fase de intervención fueron significativamente más elevadas que las puntuaciones de la primera y tercera repetición de la línea base (ambas $p < ,05$). El acierto de ambos grupos evolucionó de forma similar a lo largo de las seis repeticiones.

En cuanto a la satisfacción con el rendimiento, el análisis de los efectos univariantes mostró otra vez un efecto significativo del factor exigencia, $F(1,30) = 10,553$, $p = ,003$, $\eta^2 = ,260$; y del factor repetición, $F(5,150) = 13,080$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,304$; pero no de su intersección, $F(5,150) = ,244$, $p = ,942$. Estos resultados indican que el GBE puntuó más alto que el GAE a lo largo de las seis repeticiones y que ambos grupos obtuvieron puntuaciones más altas en la fase de intervención comparada con la línea base. Los jugadores valoraron significativamente mejor su satisfacción con el rendimiento en las tres repeticiones de la fase de intervención comparadas a las tres repeticiones de la línea base (todos los $p < ,05$). La satisfacción de ambos grupos también evolucionó de forma similar a lo largo de las seis repeticiones.

En referencia a la concentración, el análisis de los efectos univariantes reveló otro efecto significativo del factor repetición, $F(5,150) = 11,500$, $p < ,001$, $\eta^2 = ,277$, pero ningún efecto significativo ni del factor exigencia, $F(1,30) = 3,091$, $p = ,089$; ni de la intersección entre exigencia y repetición, $F(5,150) = 1,307$, $p = ,264$. Estos resultados indican que los jugadores de ambos grupos valoraron significativamente mejor su concentración en las tres repeticiones de la fase de intervención comparada con las tres repeticiones de la línea base. Concretamente, las diferencias fueron significativas para las tres repeticiones de la fase de intervención comparada tanto con la primera como con la segunda repetición de la línea base,

y entre la tercera repetición de la fase de intervención y la tercera repetición de la línea base (todos los $p < ,05$). Finalmente, la concentración también evolucionó de forma similar a lo largo de las seis repeticiones en ambos

grupos. Los patrones de interacción y las puntuaciones medias para cada variable pueden observarse en la Figura 2 (acierto), la Figura 3 (satisfacción con el rendimiento) y la Figura 4 (concentración).

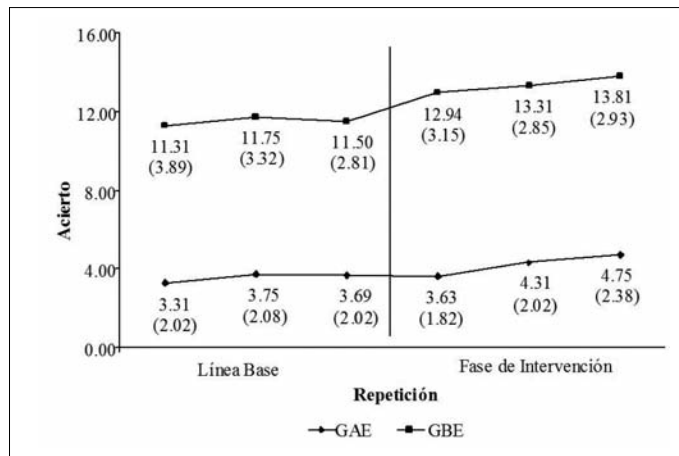


Figura 2. Valores promedio y desviaciones estándar de la variable acuerdo en la línea base y en la fase de intervención. GAE = Grupo con alta exigencia; GBE = Grupo con baja exigencia.

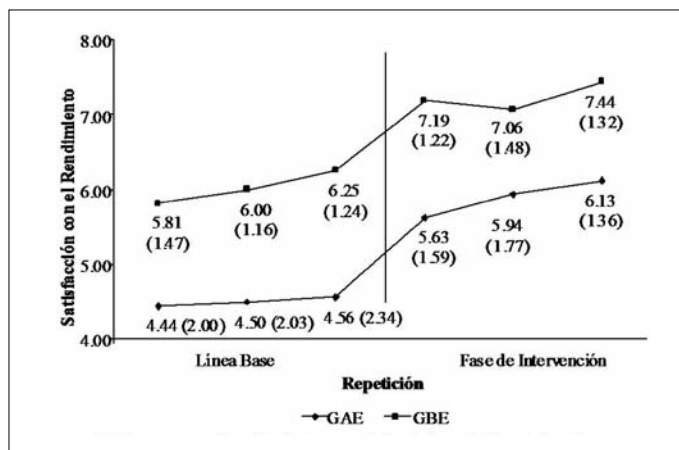


Figura 3. Valores promedio y desviaciones estándar de la variable satisfacción con el rendimiento en la línea base y en la fase de intervención. GAE = Grupo con alta exigencia; GBE = Grupo con baja exigencia.

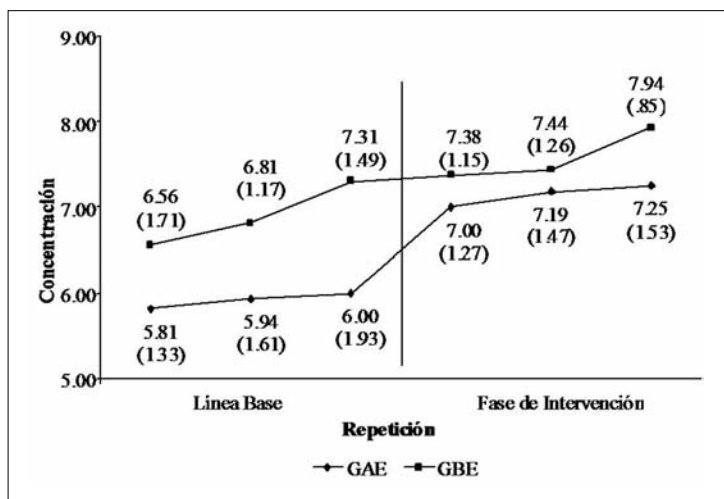


Figura 4. Valores promedio y desviaciones estándar de la variable concentración en la línea base y en la fase de intervención. GAE = Grupo con alta exigencia; GBE = Grupo con baja exigencia.

Discusión

Este trabajo ha estudiado el impacto que tienen las exigencias de una situación deportiva en una intervención con auto-habla. Para ello se han comparado variables relacionadas con la aplicación del auto-habla y con el efecto de la intervención en función de la exigencia de una tarea experimental. Los resultados de este estudio indican, por un lado, que aquellos jugadores que realizaron la tarea con mayor exigencia percibían la aplicación de la técnica como más difícil; y por el otro lado, que el auto-habla parece ser una técnica eficaz para mejorar el rendimiento y la concentración con independencia de la exigencia de la situación.

Las primeras variables estudiadas fueron la dificultad percibida y la efectividad percibida a la hora de aplicar el auto-habla. Los análisis sólo revelaron diferencias significativas entre los dos grupos de jugadores para la variable dificultad percibida, pero no para la

variable efectividad percibida. En consecuencia, al grupo con el área objetivo más pequeña le pareció más difícil aplicar el auto-habla, pero le pareció igual de efectivo que al grupo con el área más grande. Los resultados también indican que a lo largo de la fase de intervención la percepción de dificultad de aplicación disminuía y la efectividad percibida aumentaba. Este hallazgo sugiere que hay un efecto de aprendizaje y optimización de la intervención que se puede dar con la práctica y que es independiente de la exigencia de la situación. También apoyaría la idea que el auto-habla podría ser más efectiva si se entrena previamente (Edwards, Tod, y MacGuigan, 2008; Theodorakis et al., 2000).

El análisis de las variables relacionadas con el efecto de la técnica van en la línea de investigaciones previas que habían identificado al auto-habla como una técnica eficaz para mejorar el rendimiento y para aumentar la concentración (p. e. Latinjak et al., 2009). El análisis del acierto de los jugadores reveló dos

diferencias significativas: por un lado, como era de esperar los jugadores que apuntaban a un área objetivo más grande acertaban más que sus compañeros que apuntaban a un área objetivo más pequeño; y por el otro, los jugadores de ambos grupos acertaban más cuando aplicaban el auto-habla que antes de hacerlo. La diferencia entre ambos grupos es congruente con el planteamiento experimental, y la diferencia entre ambas fases de la sesión experimental replica hallazgos anteriores que mostraron los efectos positivos de la técnica sobre el rendimiento (p. e. Harvey, Van Raalte, y Brewer, 2002; Theodorakis et al., 2001; Ziegler, 1987). No obstante, debido a la ausencia de un grupo control, los efectos del auto habla sobre el acierto se ha de interpretar con cierta cautela. Otros factores como el aprendizaje por repetición, podrían haber causado parte de los cambios entre línea base y intervención. Finalmente, la falta de un efecto significativo de la interacción entre exigencia y repetición sobre el acierto sugiere que el efecto del auto-habla fue independiente de la exigencia de la tarea.

Una contribución interesante de este estudio es que los resultados objetivos relacionados con el rendimiento se han completado con datos subjetivos sobre la satisfacción de los jugadores con su rendimiento. Butt, Weinberg y Horn (2003) habían indicado que el rendimiento no debería cuantificarse únicamente en función del resultado objetivo, debido a que los niveles de satisfacción con el resultado de los jugadores no sólo dependen del resultado objetivo sino también del proceso de ejecución deportiva. En este estudio los resultados de la variable subjetiva de satisfacción con el rendimiento acompañan a los resultados de la variable objetiva acierto. Al igual que en la medida objetiva, hubo una diferencia significativa entre ambos grupos,

siendo el grupo de menor exigencia el grupo que más alto puntuaba; y una diferencia significativa entre ambas fases, siendo la fase de intervención donde más alto se puntuaba. En el caso de la diferencia entre grupos, se podría interpretar que la satisfacción de los jugadores estaba más ligada con el objetivo de la tarea que con el proceso de ejecución. En consecuencia, esta diferencia sería congruente con el planteamiento del estudio. En el caso de la diferencia entre fases, esta se suma, igual que la variable acierto, a los hallazgos previos en el estudio del auto-habla, pero con el valor añadido de ser una medida subjetiva.

En este estudio también se ha tenido en cuenta el efecto del auto-habla sobre la concentración de los jugadores. En este caso, los análisis revelaron que los jugadores se valoraban más concentrados durante la intervención que antes. La falta de efectos significativos del factor exigencia y de la interacción entre exigencia y repetición sobre la concentración indican que ambos grupos valoraron su concentración de manera similar y que esta valoración mejoraba con la intervención independientemente de la exigencia de la tarea. El efecto significativo entre fases concuerda con resultados de investigaciones previas (Hatzigeorgiadis et al., 2004; Hatzigeorgiadis et al., 2007; Landin y Hebert, 1999; Latinjak et al., 2009) y apoya las hipótesis acerca del efecto del auto-habla sobre la atención. Landin (1994) había propuesto que esta técnica podría usarse para potenciar el foco atencional, mientras que Niedefffer (1993) sugería que podría usarse para dirigir o redirigir la atención hacia claves relevantes para la tarea. Además, el efecto del auto-habla sobre la concentración puede interpretarse como especialmente relevante en un deporte como el tenis. Por ejemplo, Zawadzki y Roca (2010) han concluido en su

estudio sobre la devolución del saque en tenis que en la medida que el restador tenga información de indicadores de la acción que va a realizar el rival, se podrá producir una mejora perceptivo-motriz de la acción del resto. No obstante, los autores advierten que queda por estudiar la forma por la cual el restador puede obtener esta información para poder potenciarla en los entrenamientos. En este sentido, el auto-habla podría mostrarse útil siendo una ayuda para aumentar y dirigir el foco atencional hacia aquella información relevante para el resto.

Limitaciones y recomendaciones para futuros estudios

Hay una serie de aspectos a tener en consideración a la hora de interpretar los resultados de este estudio. En cuanto al diseño de la intervención, primero se debería tener en cuenta que las instrucciones del investigador han sesgado el tipo de auto-habla empleado hacía el tipo instruccional. Se ha escogido este tipo de auto-habla porque se espera que sea más efectivo para tareas que requieren precisión (Theodorakis et al., 2000) y porque se espera que tenga mayor impacto sobre el foco atencional (Zinsser et al., 2006). Aunque es posible que los efectos observados también se den con otro tipo de auto-habla, como el motivacional, las conclusiones de este estudio quedan restringidas al auto-habla instruccional. Seguidamente, también debería tenerse en cuenta que todas las auto-instrucciones fueron auto-determinadas, ya que no se han pasado ni palabras claves ni listados de auto-instrucciones a los jugadores. La intervención fue diseñada de esta manera para evitar la confusión entre los efectos de la técnica y de la información adicional que se proporcionaría a los participantes. Además, algunos investigadores han sugerido que las palabras clave asignadas por el investigador podrían ser

menos significantes para el deportista que las palabras clave de elaboración propia (Masciana, Van Raalte, Brewer, Branton, y Coughlin, 2001). No obstante, es frecuente en la bibliografía que se les proporcione las palabras clave o listados de palabras clave a los participantes (p. e., Cutton y Landin, 2007). En cuanto al efecto de las palabras clave auto-determinadas sobre el rendimiento, Hardy (2006) detectó que no ha habido una comparación directa entre los efectos de un auto-habla libremente determinado por el atleta y un auto-habla impuesto por otros. Más allá, infirió de la teoría de la evaluación cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory*) de Deci y Ryan (1985) que el auto-habla libremente determinado por la persona, podría tener mayor influencia motivacional que un auto-habla no libremente determinado. Hardy argumentó que la percepción de elección del jugador estaría directamente vinculada con su sensación de auto-determinación y debería afectar a sus niveles de motivación intrínseca. De cualquier forma, se debería tener en cuenta que las ideas centrales y las palabras clave no tienen por qué ser correctas ni adecuadas para el jugador. Dentro de las limitaciones del diseño de la investigación se podría destacar la ausencia de control sobre el uso de auto-instrucciones por los jugadores durante la línea base. A pesar de que parece poco probable que jugadores de ocio, que no están involucrados en grupos de entrenamiento formal, desarrollen de forma autónoma un auto-habla sistemático con el fin de mejorar el rendimiento, los resultados de este estudio se deben interpretar con cierta cautela. Es recomendable para futuras investigaciones la incorporación de algún tipo de medida de control para poder ofrecer resultados más firmes.

En este trabajo se ha estudiado el papel de la exigencia de una tarea deportiva en la aplicación de la técnica del auto-habla. Los

resultados indican que la exigencia de la tarea sólo afectaría el grado en que los jugadores perciben la aplicación de la técnica como difícil, y no al efecto de esta sobre el rendimiento y la concentración. En cuanto a estos últimos, los resultados replican estudios previos, mostrando un efecto del auto-habla positivo e independiente de la exigencia de la tarea. Un avance interesante ha sido añadir a las variables usadas en otros trabajos una variable subjetiva sobre la satisfacción con el rendimiento. Además, se halló un efecto de la

práctica del auto-habla sobre la percepción de dificultad y efectividad de la técnica. Estos resultados permiten hacer dos recomendaciones a psicólogos, entrenadores y jugadores que quieren trabajar en la práctica con el auto-habla: Por un lado, podría ser positivo reducir la exigencia de las tareas en las que se usa el auto-habla para facilitar a los jugadores aplicar la técnica; y por el otro, en un mismo ejercicio el auto-habla debería repetirse varias veces para permitirle desarrollar todo el efecto que tiene sobre el rendimiento y la concentración.

EL PAPEL DE LA EXIGENCIA DE LA TAREA EN LA APLICACION DEL AUTO-HABLA Y SU EFECTO EN TENISTAS DE OCIO

PALABRAS CLAVE: Auto-habla, Atención, Deportes, Complejidad de Tarea.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo fue estudiar el impacto que tienen las exigencias de una situación deportiva en una intervención con auto-habla. Para ello los 32 tenistas masculinos de edad adulta que participaron en el estudio fueron divididos en dos grupos. Ambos grupos repetían un mismo ejercicio a lo largo de dos fases – línea base e intervención –, difiriendo entre sí respecto de la precisión exigida. Los análisis de la varianza con medidas repetidas revelaron efectos significativos de los factores exigencia y repetición sobre la dificultad de aplicar el auto-habla, y del factor repetición sobre la efectividad percibida de la intervención, el acierto, la satisfacción con el rendimiento y la concentración. Los resultados sugieren que la exigencia de la tarea sólo afecta al grado de dificultad de aplicar el auto-habla y que el auto-habla es una técnica eficaz para mejorar el rendimiento y aumentar la concentración.

O PAPEL DAS EXIGÊNCIAS DA TAREFA NA APLICAÇÃO DE AUTO-INSTRUÇÕES E O SEU EFEITO EM TENISTAS DE LAZER

Palavras-chave: Discurso interno, Atenção, Desportos, Complexidade da tarefa

Resumo: O objectivo desta investigação foi estudar o impacto das exigências de uma situação desportiva numa intervenção com auto-instruções. Para tal, 32 tenistas masculinos adultos (idade = 35.44 anos; DP = 5.84) que concordaram participar no estudo foram divididos em dois grupos. Ambos os grupos repetiam uma mesma tarefa ao longo de duas fases – baseline e intervenção – diferindo entre si no que diz respeito à precisão exigida. A análise de variância com medidas repetidas revelou efeitos significativos dos factores exigência e repetição, na dificuldade de aplicar as auto-instruções, e do factor de repetição na efectividade percebida da intervenção, a precisão, a satisfação com o rendimento e a concentração. Os resultados sugerem que a exigência da tarefa apenas afecta o grau de dificuldade na aplicação das auto-instruções e que a auto-instrução é uma técnica eficaz para melhorar o rendimento e aumentar a concentração.

Referencias

- Buceta, J. M. (1997). *Intervención psicológica con entrenadores, directivos y organizaciones*. Madrid: UNED.
- Butt, J., Weinberg, R. y Horn, T. (2003). The intensity and directional interpretation of anxiety: fluctuations throughout competition and relationship to performance. *The Sport Psychologist*, 17, 35-54.
- Chroni, S., Perkos, S. y Theodorakis, Y. (2007). Functions and preferences of motivational and instructional ST for adolescent basketball players. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 9 (1), 1-13.
- Cutton, D. M. y Landin, D. (2007). The effects of self talk and augmented feedback on learning the tennis forehand. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19 (3), 288-303.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Edwards, C., Tod, D. y McGuigan, M. (2008). Self-talk influences vertical jump performance and kinematics in male rugby union players. *Journal of Sport Science*, 26 (13), 1459-1465.
- Grossbard, J. R., Smith, R. E., Smoll, F. L. y Cumming, S. P. (2009). Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry and concentration disruption. *Anxiety, Stress and Coping*, 22 (2), 153-166.
- Hardy, J. (2006). Speaking Clearly: A critical review of self talk literature. *Psychology of Sport & Exercise*, 7, 81-97.
- Harvey, D. T., Van Raalte, J. L. y Brewer, B. W. (2002). Relationship between self-talk and golf performance. *International Sports Journal*, 6, 84-91.
- Hatzigeorgiadis, A. (2006). Instructional and motivational self talk: An investigation on perceived self talk functions. *Hellenic Journal of Psychology*, 3 (2), 164-175.
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y. y Zourbanos, N. (2004). Self talk in the swimming pool: The effects of self talk on thought content and performance on waterpolo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 138-150.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Goltsios, C. y Theodorakis, Y. (2008). Investigating the functions of self talk: the effects of motivational self talk on self-efficacy and performance in young tennis players. *The Sport Psychologist*, 22, 458-471.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N. y Theodorakis, Y. (2007). The moderating effects of self talk content on self talk functions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19 (2), 240-251.
- Johnson, J. J. M., Hrykaiko, D. W., Johnson, G. V. y Halas, J. M. (2004). Self talk and female youth soccer performance. *The Sport Psychologist*, 18, 44-59.
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Landin, D., y Hebert, E. P. (1999). The influence of self talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(2), 263-282.
- Latinjak, A., Torregrosa, M. y Renom, J. (2009). Aplicando el auto-habla al tenis: su impacto sobre el foco atencional y el rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9 (2), 19-29.
- Malouff, J., y Murphy, C. (2006). Effects of self-instructions on sport performance. *Journal of Sport Behavior*, 29 (2), 159-168.

- Masciana, R. C., Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Branton, M. G. y Coughlin, M. A. (2001). Effects of cognitive strategies on dart throwing performance. *International Sports Journal*, 5, 31-39.
- Nideffer, R. (1993). Attention control training. In R. N. Singer, M. Murphey, y I. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 127-170). New York: Macmillan.
- Papaioannou, A., Ballon, F., Theodorakis, Y. y Auwelle, Y. V. (2004). Combined effect of goal setting and self-talk in performance of a soccer-shooting task. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 89-99.
- Perkos, S., Theodorakis, Y. y Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self talk. *The Sport Psychologist*, 16, 368-383.
- Theodorakis, Y., Chroni, S., Laparidis, K., Bebetsos, V. y Douma, I. (2001). Self-talk in a basketball shooting task. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 309-315.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, E. y Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14, 253-272.
- Zawadski, P. y Roca, J. (2010). Un estudio sobre indicios perceptivos para el resto en el servicio de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (1), 59-71.
- Ziegler, S. (1987). Effects of stimulus cueing on the acquisition of groundstrokes by beginning tennis players. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20 (4), 405-411.
- Zinsser, N., Bunker, L. y Williams, J. M. (2006). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In J. M. Williams, (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th Ed.), (pp. 349-381). Nueva York, NY: McGraw-Hill.