



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y
SOCIALES**

**Estudio de la tolerancia a la frustración y su influencia
en el rendimiento deportivo en baloncesto masculino de
base. Propuesta de intervención.**

Autor: Tomás Curto Sierra
Director: Ignacio López Moranchel

Madrid
2020/2021

ÍNDICE

1	Resumen	1
2	Abstract.....	1
3	Introducción	2
4	El baloncesto.....	3
5	La conducta agresiva.....	4
5.1	Posibles factores que predisponen al comportamiento violento en el deporte	5
6	La frustración	7
6.1	La tolerancia a la frustración en los deportes de equipo.....	10
7	Objetivos.....	13
8	Materiales y métodos.....	14
8.1	Muestra	14
8.2	Instrumento	14
8.3	Procedimiento	14
8.4	Metodología	15
8.5	Resultados	15
9	Discusión	25
10	Propuestas de intervención	27
11	Conclusiones	27
12	Bibliografía	29

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: ANOVA para medir diferencias significativas en la variable manejo del estrés respecto a los factores grupo y categoría.	16
Tabla 2: análisis cluster, número de individuos que componen cada uno de los grupos.	16
Tabla 3: ANOVA para medir diferencias significativas entre los grupos en las variables que componen la prueba Escala de Tolerancia a la Frustración. Oliva (2011).	17
Tabla 4: resumen gráfico de los perfiles obtenidos en el cluster según las preguntas del test.	20
Tabla 5: test de independencia para comprobar si existe relación entre la variable cluster y la variable categoría.	21
Tabla 6: test de independencia para comprobar si existe relación entre la variable cluster y la variable edad.	21
Tabla 7: test de independencia para comprobar si existe relación entre la variable cluster y la variable situación.	21
Tabla 8: ANCOVA que mide la influencia en la tolerancia a la frustración de las variables categoría y cluster, eliminando la influencia de la variable +/-.....	22
Gráfico 1: gráfico de las puntuaciones medias de la tolerancia a la frustración en las variables categoría y cluster.	23
Tabla 9: análisis de regresión de datos de panel para cuantificar la relación entre la variable manejo del estrés y las variables explicativas cluster y +/-.....	24

1 Resumen

La frustración es una de las principales causas que lleva al comportamiento agresivo. Oliva en 2011 define la tolerancia a la frustración como la habilidad para afrontar situaciones adversas sin sentirse desbordado. Estas situaciones pueden darse tanto en la vida cotidiana como en el baloncesto, de tal forma que el sentirse desbordado puede afectar al rendimiento deportivo. Utilizando la Escala de Tolerancia a la Frustración de Oliva (2011) en los jugadores de categoría masculina del C.B. Ensanche de Vallecas de chicos entre 12 y 17 años, junto con la variable más/ menos (+/-) proporcionada por la Federación de Baloncesto de Madrid, hemos podido comprobar que la variable manejo del estrés se ve afectada por el rendimiento de cada jugador, además de que existen otras causas como pueden ser la motivación al logro o la edad. Todo esto nos ha llevado a proponer una intervención sobre los padres y entrenadores, los cuales influyen en la orientación hacia la meta de cada jugador.

Palabras clave: tolerancia a la frustración, agresión, baloncesto y rendimiento.

2 Abstract

Frustration is one of the main causes that leads to aggressive behavior. Oliva in 2011 defines frustration tolerance as the ability to face adverse situations without feeling overwhelmed. These situations can happen in daily life and basketball, in such a way that feeling of overwhelmed can affect basketball performance. Using the Oliva Frustration Tolerance Scale (2011) in male players from C.B. Ensanche de Vallecas for boys between 12 and 17 years old, with the plus / minus variable (+/-) provided by the Madrid Basketball Federation, we have been able to verify that the stress management variable is affected by the performance of each player, besides that there are other causes related to frustration such as achievement motivation or age. All this has led us to propose an intervention on parents and coaches, who influence in the orientation towards the goal of each player.

Key words: frustration tolerance, aggression, basketball and basketball performance.

3 Introducción

El comportamiento humano está fundamentalmente condicionado por dos factores: el organismo (también llamado componente biológico) y la sociedad en la que vivimos. Desde su nacimiento, el hombre se desarrolla en un ambiente que hace que su personalidad se desarrolle de una determinada manera. El deporte que está creciendo en el día a día de las personas afecta al modo de vida de las personas, sus comportamientos y sus cambios. Es decir, el deporte ahora mismo es parte de nuestra cultura y uno de los principales problemas de la psicología es ver como influye la cultura en nosotros. La pregunta que nos surge es qué rol ocupa el deporte en la socialización del individuo.

La socialización es un proceso por el cuál el sujeto a través de los valores del su grupo adquiere diversas actitudes y aprende a desempeñar roles esenciales para su comportamiento en el ámbito de vivir en comunidad.

El deporte, a cualquier nivel, es una parte esencial de la socialización. Nuestra cultura se basa en un sistema de valores en el que la competición supone un apoyo importante. La actividad deportiva permite a todo el mundo familiarizarse con estos valores y permite interiorizar los comportamientos de los otros, sobre todo si los deportes son en equipo, donde uno puede ponerse en el lugar de sus compañeros y rivales para poder actuar. (Mead, 1965).

En el acto social desde la forma más primitiva yace en actos que remplazan a otros actos. El hombre lo que tiene que hacer es interiorizar esa serie de gestos y cambiarlos por comportamientos lo que le facilitará a ponerse en la piel del otro de tal forma que ayuda a prever sus respuestas. Esto hace que la personalidad se desarrolle, a través de muchas expresiones adquiriendo roles para uno mismo.

En este esquema aparece la evidencia de la importancia del rol que tiene el juego y especialmente el deporte (Rodríguez Tomé, 1972). La socialización está presente en los

grupos primarios como pueden ser la familia, la escuela, los amigos, los compañeros de equipo.

Para recoger todo esto cabe destacar que el proceso de socialización en el deporte se le han asociado tres elementos diferenciados: la socialización “dentro” del deporte, referido a las influencias sociales y psicológicas que configuran la motivación inicial relacionada con la práctica del deporte. Esto incluye las actitudes y valores prevalentes relacionados con la familia y con el grupo de pares. Esta socialización “a través” del deporte, que hace referencia a la adquisición de valores, actitudes y conocimiento como consecuencia de la dinámica social que se sigue en el contexto deportivo. El último elemento diferenciado es la socialización “fuera” del deporte que incluye todas las influencias que ayudan a la persona a adherirse a la práctica del deporte (Gutiérrez, 1995).

Por otra parte, algunas formas del comportamiento antisocial que llevan a experimentar riesgo, variedad e implican diversas situaciones pueden ser considerada como una vía para satisfacer la necesidad de estimulación que muestran los adolescentes. La actividad física es un modo alternativo en la búsqueda del estímulo, sobretudo a partir de los deportes considerados de “riesgo”. (Cantón y Sánchez Gombau, 1997).

Una de las hipótesis que más se han desarrollado en beneficio del deporte es que este es un punto de encuentro para el desarrollo social y de las características del carácter. Con frecuencia se mencionan que la participación en juegos y deportes ayuda a desarrollar valores y cualidades como la lealtad, la cooperación, la fuerza de voluntad, el dominio de si mismo, la resistencia, la perseverancia y la determinación, cualidades que no están limitadas ni son propias del contexto deportivo (Arnold, 1991).

4 El baloncesto

El baloncesto es un deporte de equipo con un reglamento complejo y dinámico (se actualiza todos los años en los que hay Juegos Olímpicos), es un deporte de dinámica física continua e intensa lo que le convierte en un deporte muy difícil de aprender y en el que intervienen múltiples factores como son los cognitivos, los físicos y los psicológicos.

El equilibrio mental es algo necesario dentro del juego para que el jugador tenga un buen rendimiento durante el partido, según Gutiérrez (s.f) y García (2001), esta fortaleza mental es fundamental para un deporte tan exigente cognitivamente como es el baloncesto, lo que facilitará plasmar creatividad y tener una toma de decisiones rápida. Tras muchos años en que la preocupación de todos los entrenadores eran las destrezas motoras y físicas, los últimos estudios han demostrado la importancia de los procesos cognitivos en la toma de decisiones, la necesidad de crear estrategias que fomenten la autonomía del jugador o la influencia decisiva de las emociones en la elección adecuada de respuestas. Todo esto se ha visto reflejado en un cambio en la metodología de enseñanza (sobre todo en los primeros años de formación) en lo que lo importante es crearle la necesidad al jugador de aprender el fundamento necesario. Esta nueva metodología de enseñanza se llama “descubrimiento guiado” es una metodología global que se basa en que el entrenador expone un problema y guía el aprendizaje donde el quiere de manera inconsciente para el jugador y en el que cada nuevo reto se basa en la respuesta anterior. Los conocimientos se clasifican por la clasificación que diversos autores han desarrollado en programas estructurados a largo plazo en los que se distinguen diferentes etapas de formación que, debidamente diseñadas, promueven una enseñanza progresiva y acorde a las necesidades e intereses de los niños (Alderete y Osma, 1998; Cárdenas, 2003; Esper, 1998; Federación Española de Baloncesto, 2000; Giménez y Sáenz- López, 2004; Ibáñez, 2000, 2002; Jiménez, López y Aguado, 2003; Pintor, 1989).

Todo esto hace que la competición de Madrid se adapte perfectamente a las necesidades de hoy en día. Si un equipo quiere llegar a la fase de *play-off* tiene que jugar dos fases previas y en caso de que no logre la clasificación para la fase final se juega posicionamiento. Este modelo de competición hace que todos los equipos jueguen un mínimo de 12 partidos contra 6 rivales diferentes (los grupos son de 4). Lo que permite ver muchos jugadores y estilos de juego diferentes a los que hay que adaptarse si se quiere llegar lo más lejos posible.

5 La conducta agresiva

A pesar de todos los elementos positivos que tiene el deporte, este también es un contexto propicio para que se desarrollen conductas agresivas. Este tipo de conductas se dan con una mayor intensidad y frecuencia.

El concepto de agresión se encuentra en varias definiciones debido a que su amplia naturaleza ha llevado a crear distintas teorías y modelos. Buss (1961 citado en Pelegrín, 2004): la agresividad es la “*entrega de los estímulos nocivos a otros*” donde no se tiene en cuenta el factor de *intencionalidad* en el acto agresivo. Otros autores destacan la intencionalidad de la conducta agresiva definiéndola como: “*cualquier forma de conducta que pretende herir física y psicológicamente a alguien*” (Berkowitz, 1996 citado en Pelegrín, 2004). Humann (1998) define el término agresión como “*un acto que tiende a lesionar o a molestar a otra persona*”, pudiendo ser de tipo físico o no. Por otro lado, encontramos definiciones que destacan la influencia del comportamiento social: “*la agresividad es una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva*” (Bandura, 1973 citado en Martínez Salazar, 2007).

Otra de las definiciones que tendríamos que resaltar es la de Trianes (2000), define la conducta agresiva como: “*un tipo de conducta funcional que suele estar al servicio de los objetivos que persigue el individuo. En muchas casos está dirigida a la solución de un problema interpersonal que puede ser debido a un conflicto de interés o atropello de los derechos y libertades [...]*”

La última definición que damos de la agresión lo damos desde el punto de vista de un contexto deportivo: “*el conjunto de comportamientos y actitudes expresados inadecuadamente que implican una serie de respuestas que traspasan la línea de las normas, el respeto, la consideración, el control y en definitiva, la deportividad. La conducta agresiva del deportista abarca en su conjunto una serie de reacciones desajustadas como, por ejemplo, insultar, amenazar, desafiar, criticar, pegar, golpear, empujar, escupir a otro jugador, entre otras acciones*” (Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2007).

5.1 Posibles factores que predisponen al comportamiento violento en el deporte

Al comportamiento agresivo y violento le preceden una serie de factores de *riesgo* que parecen estar asociados a la posibilidad de generar *desajustes* en el desarrollo del

comportamiento personal y social del niño y de la niña en interacción con su entorno (Rutter, 1990). Dichos factores de riesgo los denominamos también variables predictoras que reúnen las distintas causas que elicitán el comportamiento agresivo y violento en la persona. La acumulación de estas variables predictoras aumenta la probabilidad llevar a cabo una actitud agresiva como respuesta ante situaciones amenazantes o que lo parezcan, dándose en el niño y en la niña un aprendizaje de respuestas inadaptadas en los diferentes contextos que le rodean (Pelegrín, Garcés de Los Fayos, Jara y Martínez, 2003).

En el ámbito deportivo se encuentran una serie de factores específicos que pueden facilitar actitudes agresivas tanto dentro (originadas por los propios deportistas) como fuera del campo (aficionados o espectadores) del terreno de juego (Cagigal, 1990; Durán, 1996; Pelegrín y cols. 2003; Wann, Friedman, McHale y Jaffe, 2003; Díez y Alonso-Arbiol, 2008).

El primer factor que aparece es el de *frustración o baja tolerancia a la frustración*, esta es una de las variables que más favorecen a la aparición de una conducta agresiva y violenta en los deportistas. De tal forma que la no consecución de una meta deseada y esperada puede aumentar el nivel de agresividad y llevar a conductas antideportivas. Uno de los indicadores que en los que se ve reflejado es en el número de faltas cometidas por el equipo perdedor (Volkamer, 1971).

Otra variable es *la naturaleza del deporte* que caracteriza la interacción entre los deportistas durante el entrenamiento y la competición, influye el hecho de que sea un deporte *individual* o *colectivo*. Además, también puede ser *individual de contacto* (ej: artes marciales), *individual sin contacto* (ej: tenis), *colectivo sin contacto* (ej: vóleybol) o *colectivo con contacto* (ej: baloncesto). Otro de los pioneros en estudiar esta variable fue Voigt (1982), que relacionó la naturaleza de diversos deportes con el número de infracciones cometidas, considerando relevante que la conducta agresiva se asociaba normalmente con los deportes de contacto ya sean individuales o colectivos, debido a que las infracciones violentas cometidas se relacionaban con las normas y valores actuales del deporte en cuestión, donde el principal objetivo es conseguir un resultado deseable.

Otro factor que predispone a actuar agresivamente es la variable *ganar o perder* tanto de local como de visitante, viendo en diversos trabajos como aumentan las infracciones

cometidas en los últimos minutos de aquellos equipos locales que van perdiendo y se sienten presionados por el club y la afición (Wolf, 1961).

Otra variable que potencia la agresión en el deporte es la *naturaleza u orientación de la competición*. Los deportistas pueden demostrar una mayor agresividad durante la competición según esté orientada hacia el resultado o el aprendizaje (Nicholls, 1989). De este modo, las respuestas agresivas se manifestarán menos cuando la competición esté orientada hacia el aprendizaje (meta de maestría) donde lo que motive su práctica sea el esfuerzo por conseguir los objetivos diarios y no el establecer comparaciones con los demás deportistas. Cuando las metas se dirigen al resultado hacen que el deportista se preocupe en demostrar y comparar su habilidad con los demás sintiendo un gran deseo de conseguir la victoria por encima de todo. Así, será más probable que un deportista muestre una actitud agresiva cuando la meta se oriente hacia el resultado y no hacia el aprendizaje o rendimiento (Duda y cols. 1991).

Frogner y Pliz (1982) se encuentran que al aumentar la *edad*, existe mayor tendencia a actuar de una forma agresiva. Se estructuran esquemas de normas agresivas, incrementando así las infracciones en el deporte.

Por último, la variable *género* también actúa como predictor de dicho comportamiento agresivo, donde se demostró que los hombres tienen una mayor tendencia a actuar agresivamente en contextos deportivos que las mujeres. (Pfister y Sabatier, 1994; Pelegrín, 2001; Pelegrín y cols. 2003).

6 La frustración

“La tolerancia a la frustración es la habilidad para afrontar y manejarse en situaciones adversas sin sentirse desbordado” (Oliva,2011). Las personas con altos niveles de tolerancia a la frustración tienen una mejor toma de decisiones a la hora de afrontar situaciones estresantes, tienen recursos personales para hacerlos y son eficaces a la hora de encontrar soluciones posibles. Esto se basa en una posición optimista hacia las experiencias posibles y los nuevos cambios. Además, se sienten capaces de controlar e influir en las situaciones de

estrés, tienen un mayor repertorio de respuestas, mantienen la calma y no se dejan llevar por la ansiedad, las situaciones fuertes y la desesperanza (Oliva,2011).

Los primeros autores que relacionaron estos dos términos fueron Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears en 1939. Esta sostenía que “la existencia de comportamientos agresivos siempre presupone la existencia de frustración, por otro lado, la existencia de frustración siempre llevaba a algún tipo de agresión” en esta teoría la frustración es entendida como “la interrupción de la aparición de la respuesta de una meta esperada” lo bueno de definir la frustración a través de cualidades observables o de características del entorno es que permiten describirlo y comprobarlo. En 1941 Miller et al. corrigieron la teoría diciendo que “la frustración produce incitación a la agresión, pero no es la única incitación que produce”.

Durante los años posteriores muchos autores dieron sus argumentos sobre esta teoría; por ejemplo, Morlan (1949) escribió que “la frustración de un impulso agresivo aumenta la fuerza de la agresión” basándose en la premisa de que la expresión de la agresión sirve como catarsis. Morlan en 1949 establece otro punto de vista basándose en que “la expresión de un impulso agresivo, por el contrario, se establece un círculo vicioso para futuras agresiones” comentando que era el más apropiado debido a que un acto de agresividad puede darse de forma aislada, pero tiene repercusiones en el futuro. Desde la aparición de esta teoría las principales dudas que surgieron fueron sobre la relación entre la frustración y la agresión y la arbitrariedad de esta. Estas dudas fueron resueltas por Pastore en 1950 que concluyó que “la aparición de una respuesta agresiva (a la frustración) depende como el sujeto entienda la situación”. Suponiendo un cambio en la visión teórica. Se añadieron a las contingencias externas (del ambiente), procesos internos como la atribución de la frustración, los cuales se consideran relevantes para el entendimiento de la conexión frustración- agresión. Otro factor que juega un rol importante es el grado en el que la frustración es percibida como arbitraria, lo que es considerada como un predictor de probabilidad e intensidad de las posibles reacciones agresivas (Pastore, 1952). Dill & Anderson (1995) buscaron una justificación (la cual podía ser entendida como lo contrario a la arbitrariedad) encontrando que la frustración injustificada a una agresión más hostil que la frustración justificada. Sin embargo, la

frustración puede afectar en la inclinación a actuar de una forma agresiva, aunque no sea percibida como arbitraria (Berkowitz, 1988; Dill & Anderson, 1955).

Investigaciones de Burnstein y Worchel (1962), Kregarman y Worchel (1961) y por último Rothaus y Worchel (1960) sugirieron que la diferencia entre la frustración arbitraria y la frustración no arbitraria está en la disparidad entre la fuerza de la respuesta inhibitoria mas que en las inclinaciones individuales de actuar de una forma agresiva. Kregarman y Worchel (1961) concluyeron en su estudio que la tendencia a ser agresivo se reduce cuando la frustración es esperada. Estas expectativas están basadas en experiencias previas (la historia de enseñanza de cada uno) en situaciones similares (Davitz,1952).

Con la atención de la causa de la agresión, Dollard et al. (1939) sugirieron que las reacciones agresivas más fuertes son aquellas que están dirigidas hacia el origen/fuente percibida de la frustración. La agresión destinada al origen/fuente de la frustración es un tipo de comportamiento vengativo (Zillman & Cantor, 1976). Sin embargo, la respuesta agresiva hacia la frustración puede ser dirigida hacia individuos que no son responsables de la interferencia en el logro de la meta (Geen, 1968). Esto es uno de los casos en la que las agresiones son descritas comúnmente como agresiones desplazadas.

Las respuestas agresivas a la frustración no son necesariamente perjudiciales para llegar a conseguir nuestros objetivos. Otra variable que afecta a la intensidad de una respuesta agresiva siguiendo de frustración es su valor instrumental que es el grado en que la agresión contribuye a superar la frustración. (Buss, 1963, 1966; Thompson & Kolstoe, 1974). El hecho de que la agresión puede ser funcional es algo que también tiene implicaciones por su asociación con la frustración (da Gloria, 1984). En consideración con esto, Inghesier (1950) sugirió una respuesta al trabajo de Dollard et al. esta consistía que algunas agresiones que respondían a frustración se entendían mejor como como defensa.

Otro factor interesante relacionado que aparece para moderar el camino de la frustración a la agresión es el género del agresor. Numerosos estudios han hallado diferencias entre los hombres y las mujeres (Bettencourt & Miller, 1996; Buss, 1963; Caprara, 1982; Verona & Curtin, 2006) en estos estudios empíricos y bien documentados se llegó a las conclusiones

que los hombres, de media, tienden a comportarse y actuar de una forma más agresiva que las mujeres. Otro estudio halló que el que es objeto de la agresión es un factor importante. Harris (1974) averiguó que la tendencia más fuerte es la de actuar agresivamente contra personas del mismo sexo.

Rule (1978) mostró que las represalias son más probables e intensas en personas que son anónimas. Esto último también está relacionado con lo que averiguó Buss (1966) que la intensidad de la agresión es más baja si las consecuencias aversivas para el objeto de agresión son visibles para el agresor. Los rasgos de la personalidad relacionados con la agresión, como la empatía o la susceptibilidad emocional (Caprara, 1982), también juegan un papel importante como los hallazgos relacionados con las diferencias de género.

Naturalmente, el requisito esencial para que la frustración lleve a la agresión difiere entre los tipos de agresión como pueden ser la agresión directa o indirecta, agresión física y verbal. Al mismo tiempo en algunos trabajos recientes relacionados con la agresión y la frustración se observó que las consecuencias de la frustración pueden ser “en la dirección de crecimiento más que en la de regresión” (Davitz, 1952). En esta idea de moderar las frustraciones como motivadores también subyace el concepto de flujo (Csikszentmihalyi, 1990) y zona del desarrollo próximo de Vygotsky (1978). De acuerdo, con todos estos hallazgos y con las condiciones límite de la teoría frustración- agresión, Gustafson (1986) observó que la pregunta que había que hacerse era “¿Bajo que circunstancias específicas la frustración y la agresión pueden estar relacionados?”

6.1 La tolerancia a la frustración en los deportes de equipo.

Los deportes de equipo son disciplinas que cada día se integran más en ámbitos curriculares y extracurriculares como una orientación lúdico- recreativa, educativa, etc. La Educación Física en colegios da un enfoque diferente según la edad que nos puede llevar a utilizar ese enfoque para actividades extracurriculares como puede ser el baloncesto. En concreto, es en la etapa de Educación Primaria (final del segundo y tercer ciclo), a través de los juegos modificados (Devís, 1992, 2001; García, Ruiz, Gutiérrez, Marqués, Román y Samper, 2002; Linaza y Maldonado, 1987; Sánchez y Carmona, 2004) y de la iniciación deportiva (Águila y Casimiro, 2001; Alexander y Penny, 2005; Bailey, 2006; Bell, 1998; Brooker, Kirk,

Braiuka y Bransgrove, 2000; Díaz, Sáenz- López y Tierra, 1995; García, Ruiz, Casado y Rodríguez, 2001; Hashim, Grove y Whipp, 2008; Hastie, 1998; Kirk, 2008; Morehart, 2008; Sánchez, 1995; Sinelnikov y Hastie, 2008) donde se empieza su desarrollo. En Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato es donde se produce su mayor desarrollo y perfeccionamiento, a través de las habilidades básicas y específicas propias de cada deporte. Esto tiene transferencia al deporte del baloncesto, en el cual cada edad tiene unos objetivos que hay que ir cumpliendo para que en las categorías senior puedas realizar un trabajo técnico- táctico adecuado. Hay que destacar que estamos hablando de baloncesto ya que es el deporte que practica nuestra muestra, pero no existen diferencias significativas de agresividad entre el baloncesto y otros deportes de equipo como el fútbol (Blasco & Orguilés, 2014).

Una parte importante del estudio de la frustración y que ha crecido durante años ha sido el estudio extenso en la parte de la psicología social en competencia con múltiples partes (Deutsch, 1949, 1993). Berkowitz (1989) enfatizó que “los encuentros competitivos son al menos parcialmente frustrantes ya que los competidores bloquean los intentos de los demás por alcanzar la meta en disputa y se amenazan mutuamente con una pérdida total”. Esto se puede aplicar en los juegos en los que la victoria de una parte implica el perder de la otra, esto también ser el resultado de que múltiples partes con diferentes objetivos compitan por recursos compartidos o limitados.

Sin embargo, no solo los concursantes pueden causar frustraciones. Al igual que los oponentes superiores, los cooperadores incompetentes o egoístas también pueden generar frustraciones, ya que su comportamiento puede impedir que los individuos logren logros personales o que los grupos alcancen una meta común en los casos en que la cooperación exitosa es esencial. Dado que los juegos o escenarios similares a juegos proporcionan un campo de prueba óptimo para las causas y consecuencias de estas contingencias sociales de frustración, muchos estudios fundamentales sobre el vínculo frustración-agresión se han valido de ellos. Históricamente, muchos de estos fueron estudios de campo de conflictos intergrupales que ocurren naturalmente, como el clásico experimento Robbers Cave de Sherif, Harvey, White, Hood y Sherif (1961), en el que dos grupos de adolescentes participaron en una serie de actividades competitivas para un trofeo grupal y premios

individuales. En estos estudios, los investigadores estaban interesados principalmente en la frustración como causa del comportamiento grupal competitivo y, por lo tanto, implementaron varios tipos de castigos de oponentes o compañeros de equipo para servir como medidas de agresión (ver también Nelson et al., 1969; Worchel, Andreoli y Folger, 1977).

Todas estas variables las podríamos clasificar como “internas” y pertenecientes al propio juego, además de estas variables, existen una serie de variables externas como pueden ser los padres y los entrenadores que influyen en el rendimiento de los jugadores. Estas variables externas influyen en los deportistas basándose en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) que afirma que cuando las presiones externas influyen negativamente en los seres humanos experimentando consecuencias negativas en su desarrollo personal como desmotivación o malestar psicológico. Este proceso se produce como consecuencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas.

Los padres juegan un rol muy importante dentro de estas actividades extracurriculares, ya que son los primeros responsables de que los chicos se involucren en el deporte y de apoyarlos en sus experiencias deportivas (Knight & Holt, 2013). Además de dar un apoyo instrumental muy fuerte con acciones como pagar las cuotas o llevar a los deportistas a los partidos. La mayoría de los estudios que han analizado la relación entre padres e hijos han determinado que donde existía un control psicológico por parte de los padres llevan a una serie de consecuencias en los hijos como pueden ser la falta de compromiso o motivación con el equipo o el aburrimiento (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Este control psicológico hace referencia a comportamientos como usar técnicas manipulativas, avergonzar, ejercer presión o no implicarse. Esto nos lleva a todo tipo de consecuencias, tanto a nivel global (trabajo, esfuerzo o respeto) como a nivel deportivo en variables como el abandono, atrapamiento, ansiedad deportiva... (Steinberg, 2005). Todas estas variables nos hacen pensar que el no llegar a los objetivos que ponen los padres o ver por parte de los propios deportistas el desinterés de una figura crucial en su desarrollo puede llevar a frustrarse con el deporte que están practicando.

Por otro lado, la figura del entrenador es la que se encarga de desarrollar a los jugadores y planificar los objetivos y metas de cada equipo acorde a su edad. Es otra figura relevante para el jugador ya que pasa mucho tiempo a lo largo del año junto a él (mínimo 2 entrenamientos más el partido del fin de semana). Una de las principales metas de los entrenadores en categorías de formación es fomentar valores como el compromiso y la implicación dentro del equipo (Cecchini, González y Montero, 2007; García, Leo, Martín y Sánchez, 2008). Dentro de los factores sociales es importante tener en cuenta las variables contextuales, una de ellas es el clima motivacional creado por el entrenador, dentro del clima motivacional para los entrenadores podemos encontrar dos tipos. En primer lugar aparece el clima motivacional que implica a la tarea, donde se promueven valores como la diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Halliburton y Weiss, 2002; Theodosiou, Mantis y Papaioannou, 2008), donde el entrenador fomentará en sus jugadores el aprendizaje cooperativo y los jugadores estarán activamente implicados en el proceso de aprendizaje y en la elección de tareas (Cervelló et al., 2004; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Por otro lado, encontramos el clima motivacional que implica al ego, que se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Theodosiou et al., 2008), donde los deportistas no pueden intervenir en las decisiones sobre el desarrollo de las sesiones de entrenamiento, las recompensas se establecen de manera pública y basadas en la demostración de un rendimiento superior y el entrenador destinará la mayor parte del tiempo a los niños que demuestren mayores niveles de habilidad. Un estudio realizado por Cecchini et al. (2004) donde demostraron con una muestra de 96 atletas comprendidos entre los 14 y 16 años, se evidenció que los factores pertenecientes a la motivación intrínseca se asociaron positivamente con el clima que implica la tarea y negativamente con el clima que implica el ego. Esto es algo específico de los entrenadores aunque también pueden existir problemas de relación como ocurre con los padres.

7 Objetivos

Los objetivos propuestos para esta investigación son los siguientes:

- Valorar la tolerancia a la frustración en las categorías base del baloncesto.
- Analizar los motivos y características propias de la tolerancia a la frustración.

- Proponer alternativas de intervención.

8 Materiales y métodos

8.1 Muestra

Se contó con la participación de 31 jugadores del Club Baloncesto Ensanche de Vallecas, con edades de 12 a 17 años, situados en 3 categorías masculinas (preinfantil, cadete y junior). El muestreo fue no probabilístico opinático.

8.2 Instrumento

Se utilizó la *Escala de Tolerancia a la Frustración* (ETF) versión española de Oliva et al. (2011) que deriva de la subescala del *Stress Management* del *Emotional Quotient Inventory* (Bar-On & Parker, 2000). La EFT fue validada en una población de 2339 adolescentes de edades de 12 a 17 años. Esta escala está compuesta por 8 ítems con opciones de respuesta a través de una Escala de Likert de 1 a 5 con las opciones: *Nunca, Pocas veces, A veces, Muchas veces, Siempre*.

8.3 Procedimiento

Lo primero que se hizo fue pedir permiso al club a través de una autorización que permitiera pasar la prueba a los diferentes equipos. Después se eligió los equipos a los que se les iba a pasar el test, estos fueron el Junior B, Cadete A y Preinfantil. Una vez elegidos los equipos se les pasó el test un primer día en el que no tuvieron partido (pre-test) y el resto de test que si que intentaban medir el manejo del estrés en los partidos se pasaban el primer día de entrenamiento de la semana, antes de empezar a entrenar y en una zona habilitada para su realización.

El resto de datos obtenidos (puntos, minutos y +/-) se han obtenido a partir de la aplicación *Swish* de la Federación de Baloncesto de Madrid que recopila las estadísticas de todos los equipos federados en Madrid. El +/- es una estadística es la diferencia para cada jugador entre los PUNTOS APORTADOS por el equipo (estando él en pista) y los PUNTOS ENCAJADOS por el equipo (estando él en pista). Esta estadística es relevante ya que mide lo que puede haber aportado un jugador a su equipo respecto al resultado del partido. Es la manera de evaluar el factor diferencial que un jugador aporta al equipo mientras está en pista, si bien el único valor que finalmente decide el verdadero valor del equipo es el de si el mismo gana o no.

8.4 Metodología

En primer lugar, se ha seguido la interpretación del test: se han invertido las puntuaciones de todos los ítems incluidos en la subescala. Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera (1 = 5), (2 = 4), (3 = 3), (4 = 2) y (5 = 1). A continuación, se han sumado las puntuaciones asignadas a los ítems para obtener la puntuación en la dimensión. Seguidamente se ha presentado dicho sumatorio y, entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse.

Los métodos utilizados para el análisis del test han sido:

ANOVA: lo hemos usado para comprobar si existen diferencias significativas en las puntuaciones del test respecto a las variables Grupo y Categoría (Anderson, 2003)

ANCOVA: es una metodología muy cercana a la ANOVA, la diferencia es que existe una variable cuantitativa, relacionada con nuestra variable cuantitativa, puntuaciones en el test y que puede estar contaminando las conclusiones, si no eliminamos su influencia. Esta variable es la variable mas/menos obtenida a través de la FBM. (Anderson, 2003)

Cluster: este método lo hemos utilizado para agrupar a los jugadores según su percentil en la variable del cuestionario manejo del estrés. Esto nos ha permitido agrupar a los jugadores en cuatro grupos homogéneos entre si y heterogéneos entre ellos. Esta variable ha sido utilizada en el análisis de la muestra. (Hardle & Simar, 2012)

Contraste de independencia: este contraste permite buscar relaciones entre variables cualitativas. Los hemos utilizado para caracterizar los cluster obtenidos, esto es si estaban más presentes en una categoría, un grupo... (Johnson & Wichern, 2014)

Regresión de datos de panel: esta técnica mide la influencia que tienen diferentes variables sobre la variable manejo del estrés. Hemos considerado que era la adecuada porque teníamos distintas mediciones de los jugadores en distintos partidos. Tiene 2 dimensiones, una dimensión i los jugadores, identificados a través de su dorsal y una dimensión t que se trata de los partidos jugados por esos jugadores. (Pesaran, 2015)

8.5 Resultados

La primera tabla recoge una ANOVA donde buscamos si existen diferencias significativas en la variable manejo del estrés, respecto a los factores Categoría y Grupo. En el cuadro se observa que la variable grupo no presenta diferencias significativas, mientras que la categoría muestra diferencias significativas ya que su pvalor es inferior al 5%.

Tabla 1: ANOVA para medir diferencias significativas en la variable manejo del estrés respecto a los factores grupo y categoría.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Manejo del estrés

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	368,157 ^a	14	26,297	1,608	,083
Intersección	141963,883	1	141963,883	8682,257	,000
Grupo	78,898	5	15,780	,965	,441
Categoría	157,095	2	78,548	4,804	,010
Grupo * Categoría	91,137	7	13,020	,796	,592
Error	2338,198	143	16,351		
Total	162966,000	158			
Total corregido	2706,354	157			

a. R al cuadrado = ,136 (R al cuadrado ajustada = ,051)

Hemos repetido este análisis para los diferentes factores recogidos por el cuestionario, no hemos encontrado diferencias significativas respecto a la variable manejo del estrés.

A continuación, hemos creado la variable percentil. Esta variable sitúa a cada jugador en el percentil correspondiente a su grupo cada vez que ha participado en un test. Estos percentiles han sido calculados sobre las puntuaciones totales que ha obtenido cada individuo en el test.

Al analizar esta variable, se observa que los jugadores de la muestra tienen un comportamiento heterogéneo en el manejo del estrés. Para caracterizar las situaciones e incluirlas en el análisis posterior, hicimos un análisis cluster. De esta forma hemos agrupado a los jugadores que presentan un comportamiento homogéneo. Obteniendo como resultado cuatro grupos con un comportamiento perfectamente diferenciado. El resultado obtenido permite agrupar a los individuos en 4 grupos que presentan diferencias significativas respecto al manejo del estrés. Los tamaños de cada grupo se recogen en el cuadro que se muestra a continuación:

Tabla 2: análisis cluster, número de individuos que componen cada uno de los grupos.

Ward Method

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	25	15,6	15,8	15,8
	2	46	28,7	29,1	44,9
	3	56	35,0	35,4	80,4
	4	31	19,4	19,6	100,0
	Total	158	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,3		
Total		160	100,0		

El siguiente paso ha sido caracterizar a los grupos, esto es determinar que variables tienen mayor o menor presencia en cada uno de estos grupos para así identificarlos y caracterizarlos. Para realizar esto hemos vuelto a hacer un ANOVA donde la variable a explicar es cada uno de los ítems de la encuesta y la variable explicativa los grupos obtenidos con el análisis cluster. Estos grupos se caracterizan por:

Tabla 3: ANOVA para medir diferencias significativas entre los grupos en las variables que componen la prueba Escala de Tolerancia a la Frustración. Oliva (2011).

Me resulta difícil controlar mi ira					Algunas cosas me enfadan mucho				
HSD Tukey ^{a,b}					HSD Tukey ^{a,b}				
		Subconjunto para alfa = 0.05					Subconjunto para alfa = 0.05		
Ward Method	N	1	2	3	Ward Method	N	1	2	3
1	25	2,9200			1	25	2,6400		
2	46		3,8043		2	46		3,2826	
4	31		3,9677		4	31		3,6129	3,6129
3	56			4,5536	3	56			4,0000
Sig.		1,000	,568	1,000	Sig.		1,000	,219	,111
Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 35,761. b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.					Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos. a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 35,761. b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.				

Me peleo con gente				Tengo mal genio				
HSD Tukey ^{a,b}				HSD Tukey ^{a,b}				
		Subconjunto para alfa = 0.05				Subconjunto para alfa = 0.05		
Ward Method	N	1	2	Ward Method	N	1	2	3
1	25	3,6400		1	25	3,3600		
2	46		4,4348	2	46	3,7391	3,7391	
3	56		4,7321	4	31		3,8387	
4	31		4,7742	3	56			4,5179
Sig.		1,000	,109	Sig.		,062	,912	1,000
Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.				Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.				
a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 35,761.				a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 35,761.				
b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.				b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.				
Quando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo				Me enfado con facilidad				
HSD Tukey ^{a,b}				HSD Tukey ^{a,b}				
		Subconjunto para alfa = 0.05				Subconjunto para alfa = 0.05		
Ward Method	N	1		Ward Method	N	1	2	3
2	46	4,0870		1	25	2,9200		
4	31	4,3226		2	46		3,8043	
1	25	4,3600		4	31		4,0323	4,0323
3	56	4,4643		3	56			4,3214
Sig.			,103	Sig.		1,000	,531	,319
Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.				Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.				
a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 35,761.				a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 35,761.				
b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.				b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.				
Me resulta difícil esperar mi turno				Quando me enfado, actúo sin pensar				
HSD Tukey ^{a,b}				HSD Tukey ^{a,b}				
		Subconjunto para alfa = 0.05				Subconjunto para alfa = 0.05		
Ward Method	N	1	2	Ward Method	N	1	2	3
1	25	3,0400		1	25	2,5600		
2	46	3,5217		2	46		3,5000	
4	31		4,1290	4	31			4,0323
3	56		4,5714	3	56			4,4464
Sig.		,071	,112	Sig.		1,000	1,000	,137
Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.				Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.				
a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 35,761.				a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 35,761.				
b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.				b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.				

Manejo del estrés					
HSD Tukey ^{a,b}					
Ward Method	N	Subconjunto para alfa = 0.05			
		1	2	3	4
1	25	25,4400			
2	46		30,1739		
4	31			32,7097	
3	56				35,6071
Sig.		1,000	1,000	1,000	1,000

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 35,761.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Los grupos que más se diferencian son el Grupo 1 y el Grupo 3 como podemos ver son los grupos más polarizados que tenemos. En el primer ítem “me resulta difícil controlar mi ira” se refiere según Oliva (2011) al metafactor del manejo del estrés que está relacionado con la tolerancia al estrés y el control del impulso; como podemos ver el grupo 3 tiene un mejor control del impulso que el grupo 1. Otro ítem que está relacionado es el séptimo “cuando me enfado actúo sin pensar” que también se relaciona con el control del impulso y el manejo del estrés, podemos ver que el grupo 1 tiene mas capacidad de autocontrol que el grupo 3 que tiene una tendencia mayor a actuar sin pensar cuando se enfada. Por último, el octavo ítem “manejo del estrés” también esta relacionado con el metafactor de manejo del estrés, podemos comprobar en el gráfico que el grupo uno tiene un mejor manejo del estrés que el grupo 3 que es el cluster que peor lo maneja.

El segundo ítem “algunas cosas me enfadan mucho” está relacionado con el metafactor adaptabilidad que tiene que ver con la tolerancia al cambio y a las situaciones novedosas, como podemos ver el grupo 1 tiene una mayor adaptación al cambio que el grupo 3. El sexto ítem “me resulta difícil esperar mi turno” también está relacionado con este metafactor aunque tiene que ver más con la parte de flexibilidad, podemos ver que el grupo 1 tiene una mayor flexibilidad a la situación de esperar el turno que el grupo 3 que tiene una menor flexibilidad.

El tercer ítem “me peleo con gente” tiene que ver con el metafactor interpersonal que está relacionado con aspectos como las relaciones interpersonales, como podemos ver el grupo 3 tiene más tendencia a pelearse con gente que el grupo 1.

El cuarto ítem “tengo mal genio” se relaciona con el metafactor intrapersonal, relacionado con la consciencia de las propias emociones. Como podemos ver el grupo 1 tiene menos nivel de mal genio que el grupo 3 que es el grupo que peor mal genio tiene. Este metafactor también está relacionado con el quinto ítem “me enfado con facilidad”. El grupo 1 tiene menos tendencia a enfadarse con facilidad que el grupo 3 que tiene una mayor tendencia a enfadarse con facilidad.

Tabla 4: resumen gráfico de los perfiles obtenidos en el cluster según las preguntas del test.

	Menor nivel				Mayor nivel
Me resulta difícil controlar mi ira	Grupo 1		Grupo 2, Grupo 4		Grupo 3
Algunas cosas me enfadan mucho	Grupo 1		Grupo 2 y Grupo 4	Grupo 4 y Grupo 3	
Me peleo con la gente	Grupo 1		Grupo 2, Grupo 3 y Grupo 4		
Tengo mal genio	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 2	Grupo 4	Grupo 3
Me enfado con facilidad	Grupo 1		Grupo 2 y Grupo 4	Grupo 4 y Grupo 3	
Me resulta difícil esperar mi turno	Grupo 1 y Grupo 2			Grupo 4 y Grupo 3	
Cuando me enfado, actúo sin pensar	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4 y Grupo 3		
Manejo del estrés	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4	Grupo 3	

Los grupos obtenidos han sido caracterizados utilizando los ítems del cuestionario; pero es necesario añadir algún tipo de característica socio- demográfica que permita identificar más fácilmente a los grupos. Para ello, hemos realizado unos contrastes de independencia, entre las variables cluster y Categoría, Edad y Situación. Estas pruebas plantean como hipótesis

nula la independencia; esto significa que los integrantes de la variable cluster se reparten de forma bastante homogénea en las variables: Categoría, Edad y Situación. Los resultados obtenidos muestran que no hay diferencias significativas entre los cluster respecto a la variable categoría. Esto quiere decir que los grupos obtenidos están presentes en todas las categorías de forma similar.

Tabla 5: test de independencia para comprobar si existe relación entre la variable cluster y la variable categoría.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,933 ^a	6	,988
Razón de verosimilitud	,929	6	,988
Asociación lineal por lineal	,449	1	,503
N de casos válidos	158		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,59.

Se repite el test de independencia ya que hay que hacerlo con todas las variables cluster, edad y situación. En todos los casos se obtienen los mismos resultados; se acepta la hipótesis nula de independencia.

Tabla 6: test de independencia para comprobar si existe relación entre la variable cluster y la variable edad.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,030 ^a	15	,523
Razón de verosimilitud	16,883	15	,326
Asociación lineal por lineal	,081	1	,775
N de casos válidos	157		

a. 12 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,16.

Tabla 7: test de independencia para comprobar si existe relación entre la variable cluster y la variable situación.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,740 ^a	9	,928
Razón de verosimilitud	3,816	9	,923
Asociación lineal por lineal	,000	1	,997
N de casos válidos	158		

- a. 5 casillas (31,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,90.
- b.

Como en todos los casos hemos aceptado la hipótesis de independencia presente en los contrastes anteriores podemos afirmar que no hay ninguna de estas características que esté más presente en unos grupos que en otros. Por tanto, la variable cluster se reparte de forma bastante homogénea entre edades, categorías y situación. Sin embargo, la variable va a jugar un papel muy importante en el estudio. La incluimos en las pruebas posteriores y en todas ellas aparecerá como variable significativa

La prueba siguiente es un ANCOVA, el objetivo es saber si existen diferencias significativas en el Manejo del estrés, teniendo en cuenta la variable Categoría (Cadete, Preinfantil y Junior) y la variable cluster (1,2,3 y 4). Además, se sospecha que la variable más/menos, obtenida de la FBM y que sirve como indicador del rendimiento deportivo del jugador, puede tener influencia en el análisis. Esta variable es una variable cuantitativa y por lo tanto es preciso incluirla como covariable. El resultado obtenido se muestra en el cuadro siguiente:

Tabla 8: ANCOVA que mide la influencia en la tolerancia a la frustración de las variables categoría y cluster, eliminando la influencia de la variable +/-.

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Manejo del estrés

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1387,503 ^a	12	115,625	27,765	,000
Intersección	86303,493	1	86303,493	20724,047	,000
másmenos	23,902	1	23,902	5,740	,019
Categoría	109,721	2	54,861	13,174	,000

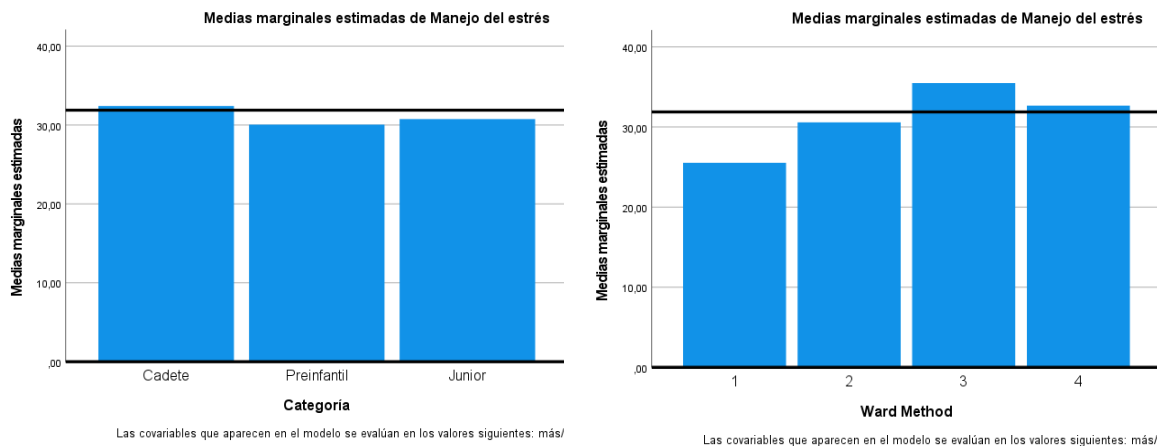
CLU4_1	1132,523	3	377,508	90,651	,000
Categoría * CLU4_1	32,780	6	5,463	1,312	,260
Error	383,126	92	4,164		
Total	108524,000	105			
Total corregido	1770,629	104			

a. R al cuadrado = ,784 (R al cuadrado ajustada = ,755)

Como puede observarse, las variables **Categoría** y **cluster** muestran un pvalor inferior al 5%, por lo tanto, podemos afirmar que existen diferencias significativas en media en el Manejo del estrés entre los grupos formados por las variables **Categoría** y **cluster**.

Por otra parte, no existe interacción entre las variables Categoría y Cluster. Además, la variable **más/menos** influye en el percentil del nivel de estrés y tiene sentido incluirla como covariable.

Gráfico 1: gráfico de las puntuaciones medias de la tolerancia a la frustración en las variables categoría y cluster.



Por último, hemos utilizado una regresión de datos de panel; el motivo es que tenemos observaciones de los jugadores en distintos partidos, de manera que contamos con las dos dimensiones que definen el panel: i , cuyos valores son los jugadores identificados por el dorsal y t , los partidos en los que ha participado cada jugador. Una vez definido el panel hemos hecho una regresión para explicar la variable manejo del estrés respecto a las

variables: cluster 1, 2 y 4, siendo el cluster 3 la categoría de referencia y la variable +/- . La variable cluster es una variable cualitativa y la forma de incluirla en la regresión y no generar problemas de multicolinealidad, es dividir esa variable en 3 grupos: cluster 1, cluster 2 y cluster 4. El cluster 3 se incluye en la constante de la regresión (categoría de referencia) de ese modo se evita el problema de la multicolinealidad.

Los resultados se muestran a continuación (Tabla10). El modelo es conjuntamente significativo ya que el pvalor asociado al contraste de significación conjunta es 0. Lo que nos indica que las variables cluster y el +/- logran explicar la variabilidad en el manejo del estrés. Esta variabilidad es explicada en 67%. Por otra parte, todas las variables incluidas en el modelo son estadísticamente significativas, ya que sus correspondientes pvalores son inferiores al 1%.

El coeficiente asociado a la variable +/- tienen signo positivo, indicando que existe una relación directa entre la variable +/- y manejo del estrés. De forma que una puntuación negativa de la variable +/- provoca un empeoramiento del manejo del estrés, mientras que una puntuación positiva produce un mejor manejo del estrés, siempre y cuando las restantes variables permanezcan constantes. Las variables cluster 1, 2 y 4 presentan coeficientes negativos respecto a la categoría de referencia que es el cluster 3. Con los valores obtenidos podemos afirmar que los jugadores del cluster 1 tienen un peor manejo del estrés, seguido por el cluster 2 y el 4. Podemos afirmar que el mejor manejo del estrés presenta es el cluster 3.

Tabla 9: análisis de regresión de datos de panel para cuantificar la relación entre la variable manejo del estrés y las variables explicativas cluster y +/-.

```

. xtreg totalescala masmenos cluster1 cluster2 cluster4, fe

Fixed-effects (within) regression      Number of obs   =      105
Group variable: dorsalar              Number of groups =       36

R-sq:                                Obs per group:
    within = 0.3790                    min =          1
    between = 0.8208                   avg =         2.9
    overall = 0.6700                    max =          5

corr(u_i, Xb) = 0.5681                  F(4,65)         =       9.92
                                          Prob > F         =      0.0000

```

totalescala	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
masmenos	.0413087	.0162593	2.54	0.013	.0088367	.0737807
cluster1	-5.797611	.9823906	-5.90	0.000	-7.759581	-3.835641
cluster2	-3.306462	.7458139	-4.43	0.000	-4.795956	-1.816969
cluster4	-1.79279	.5997428	-2.99	0.004	-2.990559	-.5950207
_cons	34.21635	.4469424	76.56	0.000	33.32375	35.10896
sigma_u	2.6152927					
sigma_e	1.7185283					
rho	.69842636 (fraction of variance due to u_i)					

```

F test that all u_i=0: F(35, 65) = 3.47          Prob > F = 0.0000

```

```

. save "C:\Users\TOMAS\Desktop\Panel TFG Tomas.dta"
file C:\Users\TOMAS\Desktop\Panel TFG Tomas.dta saved

```

9 Discusión

La primera conclusión que podemos ver en base a nuestro estudio es que las variables +/-, categoría y cluster afectan a la variable manejo del estrés. La variable +/- nos puede llevar a pensar que el rendimiento que la muestra tiene durante el partido afecta a su tolerancia a la frustración. Esto tiene que ver con la proposición de Berkowitz en 1989 afirmó que “los encuentros competitivos son al menos parcialmente frustrantes ya que los competidores bloquean los intentos de los demás por alcanzar la meta en disputa y se amenazan mutuamente con una pérdida total”. Es interesante analizar esta cita ya que en ningún momento se especifica si se refiere a un ámbito colectivo o en un ámbito más individual. Esto nos ayuda a sustentar la idea de la que la variable +/- es idónea para este tipo de estudio porque es una variable individual, pero también tiene una parte colectiva, la actuación que tenga el equipo en el partido. Según Breuer & Elson (2017) las causas interpersonales de la frustración se pueden atribuir a distintos factores como pueden ser los propios participantes, los oponentes superiores o los cooperadores competentes y egoístas, todos ellos tienen en común que impiden a los individuos alcanzar sus logros personales o que los grupos alcancen una meta común en los casos en que la cooperación exitosa es esencial, indicándonos que las

causas de esta frustración pueden ser de distinto tipo como hemos podido comprobar en los diferentes metafactores del test que hemos aplicado, como propone Bar-On (2006) en *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*

Al hilo del rendimiento, hemos podido comprobar que la variable resultado (victoria o derrota) no afecta a la tolerancia a la frustración de los jugadores de la muestra. El que no afecte puede que tenga que ver con la orientación que les proponen sus entrenadores, esta es una orientación que está más enfocada hacia las metas de maestría que hacia las metas de resultado como propuso Brandemeier (1996). Nicholls en 1989 había definido las metas de maestría como aquellas que están más orientadas hacia el esfuerzo por conseguir los objetivos diarios y no el establecer comparaciones con los demás deportistas. El estar enfocado hacia ese tipo de metas sustenta más la idea de que el rendimiento sí que afecte a la tolerancia a la frustración. A pesar de que la orientación al logro es una variable que tiene que ver con la agresividad, nos basamos para aplicarla en frustración en base a la teoría de la frustración-agresión de Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears en 1939

La otra variable que afecta a la tolerancia a la frustración es la categoría. En este estudio la categoría que peor tolera la tolerancia a la frustración es el grupo de los cadetes que comprendido entre los 15 y los 16 años. Según Oliva (2011) estos jugadores con puntuaciones más bajas suelen ser más impulsivos, con pocas capacidades para afrontar las situaciones, con problemas para controlar la ira, pérdida de control y conductas explosivas e impredecibles. Todas estas características nos hacen pensar que es un momento propio de la edad, una etapa de autodescubrimiento para muchos jóvenes, un momento en el que las relaciones con los padres siguen existiendo, pero los jóvenes quieren ser más independientes dando lugar a pequeños roces con ellos. Además, los pares y los amigos empiezan a tener más importancia en sus vidas (Berger, 2015). Todo esto puede colocar al contexto deportivo como un lugar en el que volcar todo eso toda es frustración tan difícil de manejar, ya que el jugar mal puede ser algo más fácil de reconocer que todos estos factores que les están pasando, como indica Brandemeier y Shields (1984) el desarrollo moral en el contexto deportivo es mucho más egocéntrico que en la vida diaria. Además, el cadete A es un equipo que juega en la categoría más alta para su edad (especial), puede que uno de las causas por las que este equipo sea el que peor tolerancia a la frustración tiene sea porque la exigencia

de la liga en la que compiten les haga estar más orientados a las metas de resultado (objetivo de mantener la categoría) que de maestría.

La última variable que afecta a la tolerancia a la frustración es la variable cluster, esto nos ayuda a ver que existe una tendencia entre los jugadores de distintas edades a actuar con un manejo del estrés diferente y nos permite comprobar que esta variable está presente de una forma homogénea en una muestra heterogénea.

10 Propuestas de intervención

Después de estudiar las causas de la baja tolerancia a la frustración creemos que uno de los enfoques más interesantes sería aquel que interviniera hacia la orientación motivacional (metas dirigidas hacia la tarea y metas dirigidas hacia el resultado). Stephens y Brendemier (1996) propusieron que se interviniera sobre la orientación motivacional de entrenadores y padres. Ebbeck y Becker (1994) destacaron la influencia de estas personas en la influencia que tienen sobre la percepción de los jugadores. Brustad (1993), Chelladurai y Saleh (1980) también destacaron el papel de los padres en la transmisión de valores.

Para trabajar esto proponemos una serie de talleres para los entrenadores en el que se les instruya sobre este asunto. En estos talleres se les daría directrices sobre como trabajar con sus respectivos equipos desde el punto de vista motivacional, se les ayudaría a identificar las características principales de los chicos con una baja tolerancia a la frustración, como trabajar con ellos y como actuar en caso de que la situación de que a los jugadores con este perfil no controlen la situación y sepan controlarla al momento.

11 Conclusiones

En relación, al primero de los objetivos del TFG que planteaba valorar la tolerancia a la frustración en categorías base de baloncesto obtenemos las siguientes conclusiones:

- La tolerancia a la frustración es una variable que está presente en los equipos de baloncesto en categorías de formación. La primera prueba (ANOVA) refrenda las conclusiones previas respecto a la tolerancia a la frustración, existen diferencias significativas respecto a la variable categoría que está íntimamente relacionada con la variable edad. Que era una premisa que aparece en las investigaciones previas.

Pelegrín (2008). El consejo que damos es tener en cuenta que la frustración es una variable presente en las categorías de formación y lo que sugerimos es empezar a tratarla desde los primeros años de baloncesto.

- La variable manejo del estrés se ve afectada por el rendimiento de cada jugador. Hay que destacar que esta variable totalmente exógena al test. Esto nos hace darnos cuenta de que el baloncesto es un deporte colectivo, pero a la vez individual, recomendamos a futuros entrenadores estar atentos de comportamientos predictores de baja tolerancia a la frustración en jugadores.
- El manejo de la frustración no es idéntico para todos los integrantes de la muestra, como ha puesto de manifiesto la variable cluster. Esta variable se ha utilizado en los análisis posteriores y refuerza la idea de la influencia sobre el manejo del estrés. Sin embargo, no ha habido ninguna variable socio- demográfica en el test y en la muestra que permitiera identificar a los grupos. Las diferentes tipologías de cluster están presentes en todos los equipos y todas las categorías.

El segundo de los objetivos de esta investigación es analizar los motivos y características propias de la tolerancia a la frustración que son:

- Se ha dado en una muestra de jugadores entre 15 y 16 años, aunque también existe una mezcla de ellos (cluster) que tolera peor la frustración. Justificamos esta decisión debido a que el ser el único club que tiene un objetivo marcado (mantener la categoría) tiene una motivación al logro de resultado en vez de maestría. Lo que hacen que enfoquen la competición de una forma más estresante. Por ello, recomendamos a los clubes tener en cuenta esas variables y comportamientos que pueden sufrir los jugadores a la hora de planificar temporadas y objetivos competitivos.
- La principal causa de la frustración se debe a que los encuentros competitivos son parcialmente frustrantes ya que los competidores bloquean los intentos de los demás por alcanzar la meta en disputa y se amenazan mutuamente con una pérdida total, dentro de estos encuentros hay diversos factores como pueden ser los propios participantes, los competidores y los compañeros de equipo. Además, otra causa de la frustración se debe a la una orientación hacia el logro de resultado en el que el objetivo principal es comparar su habilidad con los demás y poner el resultado como

objetivo principal. Por ello, aconsejamos a entrenadores empezar a formar para posteriormente poder competir.

El tercer y último objetivo es el de proponer alternativas de intervención, para ello hemos propuesto que:

- Trabajar con entrenadores y padres desde su orientación motivacional ya que son figuras muy relevantes para los jugadores y pueden influir en cambiar el punto de vista que tienen de la competición, como explican Ebbeck y Becker en 1994.

12 Bibliografía

- ACB (2011). Estrenamos la estadística más /menos. *ACB.com*.
<http://www.acb.com/articulo/ver/79906>
- Accentura, V. & Lamontara, G. (1986). Child and Sport: Analysisi of some psycho- social angles. *Instituto di medicina dello sport*.
- Alarcón, F. Cárdenas, D & Iglesias, D. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones del baloncesto. *CCD*. 7(3). 43- 50.
- Alarcón López, F. Ruiz Lara, E. Ureña Ortín, N. & Valera Tomás, S. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en educación física en E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la actividad Física y el Deporte*. 10(40). 502- 520.
- Amado Alonso, D. García- Calvo, T. Leo Marcos, F. M. Sánchez- Miguel, P. A. & Sánchez- Oliva, D. (2010). Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la motivación autodeterminada y la implicación hacia la práctica deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 6(20). 177- 195.
- Amado Alonso, D. González Ponce, I. Leo Marcos, F. M. Pulido González, J.J. Sánchez- Miguel, P. A. & Sánchez- Oliva, D. (2015). Perfiles de comportamiento de los padres en el deporte y su relación con los procesos motivacionales de sus hijos. *Motricidade*. 11(2). 129- 142.
- Anderson, T.W. (2003). *An introduction to multivariate statistical analysis*. (3rd edition). Wiley.

- Berger, K. (2012). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (9na ed.). Editorial médica panamericana.
- Blasco, M. & Orgilés, M. (2014). Diferencias en menores de 18 años jugadores de fútbol: Diferencias en función del sexo y la edad y en comparación con los jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del deporte*. 14(2), 21- 26.
- Breuer, J. & Elton, M. (2017). Frustration- Agression Theory. *The Wiley Handbook of Violence and Agression*. (pt. 40).
- Camiré, M. & Charbonneau, E. F. (2019). Parental involvement in sports and the satisfaction of basic psychological needs: perspective from parent- child dyads. *International journal of sport and exercise psychology*.
- Caycho- Rodríguez, T. Flores- Pino, G. Vargas- Tenazoa, D. & Ventura- León, J. (2018). Adaptación y validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETF) en niños peruanos. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*. 5(2). 23- 29.
- FBM. Bases y reglas. (n.d). Recuperado a junio de 2021 de:
<https://www.fbm.es/documentos-116/FBM/Bases-y-reglas>
- Hardle, W & Simar, L. (2012). *Applied multivariate statistical analysis*. (3rd ed.). Springer.
- Hashem Pesaran, M. (2015). *Time series and panel data econometrics*. Oxford.
- Johnson, R.A. & Wichern, D.W. (2014). *Applied multivariate statistical analysis*. (6th ed.). Pearson.
- Martínez, A & Moreno, J.A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico- deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 6(2).
- Martínez Rodríguez, E. (2003). Método de enseñanza en la Educación Física: descubrimiento guiado. *Efdeportes.com*. 9(63).
<https://www.efdeportes.com/efd63/metodo.htm>
- Oliva, A (2011). Escala para la evaluación de la tolerancia a la frustración. *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que promueven*. 4.5. 106- 117.
- Ortega Toro, E. (2010). Medios técnico- tácticos colectivos en baloncesto en categorías de formación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la actividad Física y el Deporte*. 10(38). 234- 244.

Osmani, E. & Inufio- Díaz, R. (2015). Inteligencia emocional y el enfado en el baloncesto.

DeportVida. 26(12). 111-122.

Pelegín, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de psicología del deporte*.

2(1).

Pelegrín, A. & Garcés de los Fayos, E.J. (2008). Evolución teórica de un modelo

explicativo de la agresión en el deporte. *eduPsykhé*. 1(7). 3-21.

Anexo I: tabla de temporalización de los tests.

Fase	Ene 20	Ene 28	Feb	Mar 21	Abr 1	Abr 7
Solicitud autorización		X				
Selección tests	X					
Asignación de grupos	X	X				
Realización test			X	X		
Elab. Estadística					X	
Análisis resultados						X

Anexo II: test de tolerancia a la frustración de Oliva (2011)

		Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1	Me resulta difícil controlar mi ira.	1	2	3	4	5
2	Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4	5
3	Me peleo con gente.	1	2	3	4	5
4	Tengo mal genio.	1	2	3	4	5
5	Me enfado con facilidad.	1	2	3	4	5
6	Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo.	1	2	3	4	5
7	Me resulta difícil esperar mi turno	1	2	3	4	5
8	Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4	5