



Universitat de Lleida

Impacto de un entrenamiento basado en el mindfulness en una academia de fútbol de alto rendimiento: una intervención multinivel

Aleix Gibert Buxeda

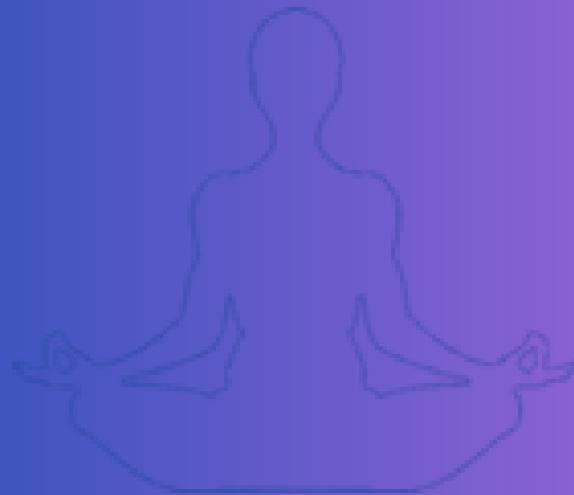
<http://hdl.handle.net/10803/692252>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

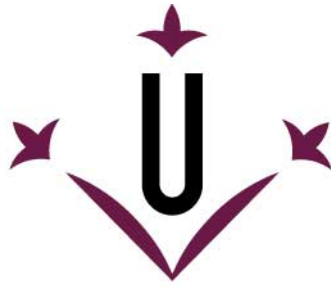
WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL



IMPACTO DE UN ENTRENAMIENTO
BASADO EN EL MINDFULNESS
EN UNA ACADEMIA DE FÚTBOL
DE ALTO RENDIMIENTO:
UNA INTERVENCIÓN MULTINIVEL

ALEIX GIBERT BUXEDA



Universitat de Lleida

TESIS DOCTORAL

**Impacto de un entrenamiento basado en el *mindfulness*
en una academia de fútbol de alto rendimiento:
una intervención multinivel**

Aleix Gibert Buxeda

Memoria presentada para optar al grado de Doctor por la Universitat de Lleida
Programa de Doctorado en Actividad Física y Deporte

Directora
Carlota Torrents Martín

Tutora
Carlota Torrents Martín

2023

ABSTRACT

Mindfulness is an increasingly popular practice among elite athletes to improve performance and well-being. Its training aims to develop emotional and attentional self-regulation skills to maintain performance in high-pressure environments. However, although athletes' well-being is considered to depend on their environment (team, club) and that the coaching staff is key to their development, the application of mindfulness-based programs for coaches is still very limited, and no study has incorporated managerial positions within the sports organization. Therefore, this thesis implemented a multilevel intervention in a high-performance Catalan football club with the aim of evaluating the impact of two different mindfulness programs on players, coaches, support staff, coordinators, and technical directors. An adaptation of the Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE) was implemented with the players (Study 1), and a new program was designed (Mindfulness for Coaches; M×E) and applied to coaches, support staff, coordinators, and technical directors (Study 2). Both programs were conducted in an online format and were led by the author. In Study 1, 18 male players from the same team participated, all Caucasians aged between 16 and 17 years ($M = 16.3$; $SD = 0.5$) and were divided into experimental ($n = 9$) and control groups ($n = 9$). In Study 2, 58 employees participated: 57 men and one woman, with an average age of 31.8 years old ($SD = 6.2$). The inter-subject analysis included an experimental group ($n = 26$) and a wait-list control group ($n = 21$). The intra-subject analysis followed-up participants in the program up to 6 months ($n = 29$). To evaluate the impact of the programs, participants responded to questionnaires before (pre-test), after the intervention (post-test), and after 3 months (follow-up). Study 2 included an additional follow-up measurement at 6 months. Both studies had a mixed design since the statistical analysis was complemented with qualitative information through a focus group in Study 1 and a series of semi-structured interviews in Study 2. In Study 1, the RM ANOVA 2×3 revealed a marginally significant interaction effect between condition and time on feelings of worry (a sport anxiety subscale) ($p = .061$). In the Post Hoc comparison between moments, statistically significant decreases in worry were detected only for the experimental group between pre- and post-test ($p = .044$), and between pre- and follow-up tests ($p < .001$), with the latter being the most significant. Similar results were obtained in the intra-subject analysis. RM ANOVA showed that time had a significant effect on the global scores for sport anxiety ($p = .006$). In the Post Hoc comparison between moments, statistically significant differences were detected between the pre- and follow-up tests ($p = .023$), and between the post- and follow-up tests ($p = .040$). Qualitative analysis showed significant improvements in the ability to manage negative thoughts and maintain concentration on the game. In Study 2, RM ANOVA 2×2 revealed significant improvements in mindfulness trait ($p < .001$) and interpersonal mindfulness ($p = .010$) and a significant decrease in difficulties in emotional regulation ($p = .014$) compared to the wait-list control group. The intra-subject analysis (RM ANOVA) showed that time had a significant effect, between at least two times, on the global scores of the three variables: mindfulness trait ($p < .001$), interpersonal mindfulness ($p < .001$), and difficulties in emotion regulation ($p < .001$). In the Post Hoc comparison between moments, statistically significant improvements were observed for each variable between the pre-test and each of the other measurements, showing a positive trend. However, the trend for each variable started to decrease after the post-test, which encourages reinforcement actions at least after 6 months. Qualitative analysis showed a positive impact on self-regulation, intrapersonal and interpersonal knowledge, personal life, healthy habits, social relationships, elements associated with thriving, and participants' environment. Several participants considered the program "fundamental" for their professional role, and 92.6% showed their willingness to continue with the training. These results offer an initial validation of the M×E. The analysis of the participants' experiences in both studies provided information on "best practices" in the implementation of mindfulness-based programs, highlighting its practical orientation, the importance of the training plan, and the creation of a safe space. Additionally, the incorporation of qualitative analysis and follow-up measures were reinforced as relevant methodological procedures in this type of study. The main limitation of this doctoral thesis is the lack of objective measures of performance and well-being, and the lack of data evaluating the indirect impact of the M×E program on players. The main recommendation for future research is to include these evaluations. The results of both studies invite sports organizations to incorporate mindfulness-based programs not only for players but, particularly, for coaches, support staff, technical coordinators, and technical directors.

RESUM

El *mindfulness* és una pràctica cada cop més popular entre esportistes d'elit per a la millora del rendiment i el benestar. El seu entrenament pretén desenvolupar habilitats d'autogestió per mantenir el rendiment en entorns d'alta pressió. Tot i que es considera que el benestar de l'esportista depèn de l'entorn en què habita (equip, club) i que la figura de l'equip tècnic és clau per al seu desenvolupament, l'aplicació de programes basats en el *mindfulness* per a entrenadors/es encara és molt limitada i no hi ha cap estudi que incorpori, a més, posicions de direcció de l'organització esportiva. Per aquest motiu, l'objectiu d'aquesta tesi doctoral va ser avaluar l'impacte de la implementació d'una intervenció multinivell en un club de futbol català d'alt rendiment: al nivell jugador/a es va implementar una adaptació del programa *Mindful Sport Performance Enhancement* (MSPE) per a jugadors en edat juvenil (Estudi 1); pels nivells equip i club es va dissenyar un nou programa (*Mindfulness* per a Entrenadors; M×E) i es va implementar en entrenadors, personal de suport, coordinadors i directores tècnics (Estudi 2). Tots dos programes es van realitzar en format *online* i van ser liderats per l'investigador principal. A l'Estudi 1 hi van participar 18 futbolistes del mateix equip, tots homes caucàsics amb una edat compresa entre els 16 i 17 anys ($M = 16,3$; $DT = 0,5$), dividits en un grup experimental ($n = 9$) i un grup control ($n = 9$). A l'Estudi 2, van participar 58 treballadors: 57 homes i una dona, amb una edat mitjana de 31,8 anys ($DT = 6,2$). La primera fase de l'estudi (anàlisi intersubjectes) va incloure un grup experimental ($n = 26$) i un grup control en llista d'espera ($n = 21$). La segona fase (anàlisi intrasubjectes) va consistir en el seguiment fins els 6 mesos de participants en el programa ($n = 29$). Per avaluar l'impacte dels programes, els participants van respondre als qüestionaris abans (pretest), després de la intervenció (postest) i als 3 mesos (seguiment). L'Estudi 2 va incloure, a més, una mesura de seguiment addicional als 6 mesos. Ambdós estudis van tenir un disseny mixt, complementant l'anàlisi estadístic amb informació qualitativa (grup focal a l'Estudi 1 i entrevistes semiestructurades a l'Estudi 2). A l'Estudi 1, l'anàlisi de RM ANOVA 2×3 va revelar un efecte d'interacció entre la condició experimental i el temps marginalment significatiu en els sentiments de preocupació (una subescala d'ansietat esportiva) ($p = .061$). En la comparació Post Hoc entre moments, es van detectar disminucions estadísticament significatives de la preocupació en el grup experimental entre el pre i el postest ($p = .044$) i entre el pretest i el test de seguiment ($p < .001$), sent aquest últim el més significatiu. L'anàlisi intrasubjectes RM ANOVA del grup experimental va mostrar disminucions significatives en l'ansietat esportiva ($p = .006$). En la comparació Post Hoc entre moments, es van detectar diferències estadísticament significatives entre el pretest i el test de seguiment ($p = .023$) i entre el postest i el test de seguiment ($p = .040$). L'avaluació qualitativa va mostrar millores significatives en la capacitat de gestionar pensaments negatius i de mantenir la concentració en l'activitat. A l'Estudi 2, l'anàlisi de RM ANOVA 2×2 va revelar millores significatives en el grup experimental en el tret de *mindfulness* ($p < .001$) i *mindfulness* interpersonal ($p = .010$) i una disminució significativa en les dificultats en la regulació emocional ($p = .014$) en comparació amb el grup en llista d'espera. L'anàlisi intrasubjectes (RM ANOVA) va mostrar millores significatives en les tres variables: tret de *mindfulness* ($p < .001$), *mindfulness* interpersonal ($p < .001$) i dificultats en la regulació emocional ($p < .001$). En la comparació Post Hoc entre moments es van mostrar millores estadísticament significatives en les tres variables entre el pretest i cadascun dels altres tests, mostrant una tendència positiva. Tot i això, les tendències van començar a disminuir després del postest, fet que incentiva una acció de reforç, com a mínim, després dels 6 mesos. Els resultats qualitatius van mostrar l'impacte en l'autogestió, en el coneixement intrapersonal i interpersonal, en la vida personal, hàbits saludables i relacions socials, en elements associats a la prosperitat i en l'impacte en l'entorn dels participants. Diversos participants entrevistats van valorar el programa com a "fonamental" pel seu rol professional i el 92,6% va mostrar la voluntat de donar-li continuïtat. Aquests resultats ofereixen validació inicial del programa M×E. L'anàlisi de l'experiència dels participants en els dos estudis va aportar informació sobre les "millors pràctiques" en la implementació d'un entrenament en *mindfulness*, destacant-ne l'orientació pràctica, la importància del pla d'entrenament i la creació d'un espai segur. D'altra banda, la incorporació de l'avaluació qualitativa i les mesures de seguiment es reforcen com a elements metodològics rellevants en aquest tipus d'estudi. La principal limitació d'aquesta tesi doctoral és la manca de mesures objectives de rendiment i benestar i la manca d'informació sobre l'impacte indirecte del programa M×E en els jugadors. La recomanació principal per a futures investigacions és incloure aquestes avaluacions. Els resultats dels dos estudis conviden a les organitzacions esportives a incorporar programes basats en *mindfulness* no només per a jugadors sinó, particularment, per a entrenadors, personal de suport, coordinadors i directores esportius.

RESUMEN

El *mindfulness* es una práctica cada vez más popular entre deportistas de élite para la mejora del rendimiento y el bienestar. Su entrenamiento pretende desarrollar habilidades de autogestión para mantener el rendimiento en entornos de alta presión. Sin embargo, aunque se considera que el bienestar del deportista depende del entorno en el que habita (equipo, club) y que la figura del equipo técnico es clave para su desarrollo, la aplicación de programas basados en el *mindfulness* para entrenadoras/es es aún muy limitada y no hay ningún estudio que incorpore, además, a posiciones de dirección de la organización deportiva. Por este motivo, el objetivo de esta tesis doctoral fue evaluar la implementación de una intervención multinivel en un club de fútbol catalán de alto rendimiento: en el nivel jugador/a se implementó una adaptación del programa *Mindful Sport Performance Enhancement* (MSPE) para jugadores en edad juvenil (Estudio 1); en los niveles equipo y club se diseñó un nuevo programa (*Mindfulness* para Entrenadores; M×E) y se implementó en entrenadores, personal de apoyo, coordinadores y directores técnicos (Estudio 2). Ambos programas se realizaron en formato *online* y fueron liderados por el investigador principal. En el Estudio 1, participaron 18 futbolistas del mismo equipo, todos hombres caucásicos con una edad comprendida entre los 16 y 17 años ($M = 16,3$; $DT = 0,5$) y fueron divididos en un grupo experimental ($n = 9$) y un grupo control ($n = 9$). En el Estudio 2, participaron 58 trabajadores: 57 hombres y una mujer, con una edad media de 31,8 años ($DT = 6,2$). La primera fase del estudio (análisis intersujetos) incluyó un grupo experimental ($n = 26$) y un grupo control en lista de espera ($n = 21$). La segunda fase (análisis intrasujetos) consistió en el seguimiento hasta los 6 meses de participantes en el programa ($n = 29$). Para evaluar el impacto de los programas, los participantes respondieron a los cuestionarios antes (pretest), después de la intervención (postest) y a los 3 meses (seguimiento). El Estudio 2 incluyó, además, una medida de seguimiento adicional a los 6 meses. Ambos estudios tuvieron un diseño mixto, complementando el análisis estadístico con información cualitativa (grupo focal en Estudio 1 y entrevistas semiestructuradas en Estudio 2). En el Estudio 1, el análisis de RM ANOVA 2×3 reveló un efecto de interacción entre la condición experimental y el tiempo marginalmente significativo en los sentimientos de preocupación (una subescala de ansiedad deportiva) ($p = .061$). En la comparación Post Hoc entre momentos, se detectaron disminuciones estadísticamente significativas de la preocupación en el grupo experimental entre el pre y el postest ($p = .044$) y entre el pretest y el test de seguimiento ($p < .001$), siendo este último el más significativo. El análisis intrasujetos RM ANOVA del grupo experimental mostró disminuciones significativas en la ansiedad deportiva ($p = .006$). En la comparación Post Hoc entre momentos, se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el test de seguimiento ($p = .023$) y entre el postest y el test de seguimiento ($p = .040$). La evaluación cualitativa mostró mejoras significativas en la capacidad de gestionar pensamientos negativos y mantener la concentración en la actividad. En el Estudio 2, el análisis de RM ANOVA 2×2 reveló mejoras significativas en el grupo experimental en el rasgo de *mindfulness* ($p < .001$) y *mindfulness* interpersonal ($p = .010$) y una disminución significativa en las dificultades en la regulación emocional ($p = .014$) en comparación con el grupo control en lista de espera. El análisis intrasujetos (RM ANOVA) mostró mejoras significativas en las tres variables: rasgo de *mindfulness* ($p < .001$), *mindfulness* interpersonal ($p < .001$) y dificultades en la regulación emocional ($p < .001$). En la comparación Post Hoc entre momentos se mostraron mejoras estadísticamente significativas en las tres variables entre el pretest y cada uno de los otros test, mostrando una tendencia positiva. Sin embargo, las tendencias empezaron a disminuir tras el postest, lo que incentivaba una acción de refuerzo, al menos, después de los 6 meses. Los resultados cualitativos mostraron un impacto positivo en la autogestión, en el conocimiento intrapersonal e interpersonal, en la vida personal, hábitos saludables y relaciones sociales, en elementos asociados a la prosperidad y en el impacto en el entorno de los participantes. Varios participantes entrevistados valoraron el programa como “fundamental” para su rol profesional y el 92,6% mostró su voluntad de darle continuidad. Estos resultados ofrecen validación inicial del programa M×E. El análisis de la experiencia de los participantes de ambos estudios aportó información sobre “mejores prácticas” en la implementación de un entrenamiento en *mindfulness*, destacando su orientación práctica, la importancia del plan de entrenamiento y la creación de un espacio seguro. La incorporación de la evaluación cualitativa y las medidas de seguimiento se refuerzan como elementos metodológicos relevantes en este tipo de estudio. La limitación principal de esta tesis doctoral es la falta de medidas objetivas de rendimiento y bienestar y la falta de información sobre el impacto indirecto del programa M×E en los jugadores. La recomendación principal para futuras investigaciones es incluir dichas evaluaciones. Los resultados de ambos estudios invitan a las organizaciones deportivas a incorporar programas basados en *mindfulness* no solo para jugadores sino, y particularmente, para entrenadores, personal de apoyo, coordinadores y directores deportivos.

¿Para qué sirve la utopía?

La utopía está en el horizonte
Sé muy bien, que nunca la alcanzaré

Si camino 10 pasos
Se alejará 10 pasos

Cuanto más la busque
Menos la encontraré
Porque se va alejando
A medida que yo me acerco

Entonces
¿Para qué sirve?

La utopía sirve para eso
Para caminar

Eduardo Galeano

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Carlota Torrents, por una magnífica dirección.

A la Dra. Natàlia Balagué, por sus preguntas, reflexiones y aportaciones transformadoras.

A la Universitat de Lleida, al INEFC de Lleida y al INEFC de Barcelona, por permitir el contexto.

Al Futbol Club Barcelona, por creer en el proyecto y a todas las personas que colaboraron. En concreto, a la BARÇA Academy, al Departamento de Metodología y al equipo de Psicología Deportiva, en especial a la Dra. Ana Merayo. A los compañeros Marc Reyes, Francesc Puigdomènech, Xavi Serramitja, Sergio Barrena y Álex Miguel, por su colaboración.

A todas y todos los compañeros del Grup de Recerca en Sistemes Complexos i Esport, especialmente al Dr. Pablo Vázquez, a la Dra. Agnė Slapšinskaitė, al Dr. Albert Cantón, al Dr. Lluç Montull, al Dr. Àngel Ric, al Dr. Enrique Lacasa, a Maricarmen Almarcha y a los estudiantes voluntarios.

Al Dr. Gershon Tenenbaum y a Saar Gal, por acogerme en mi estadía en Israel.

A la Dra. Guadalupe Garrido, por acompañarme en mi formación sobre la compasión.

Al Dr. Antoni Planas, por su apoyo en la parte estadística.

A las/los alumnos, jugadores y compañeros.

A las/los científicos, escritores, pensadores y divulgadores.

A las/los amigos.

Al fútbol.

I, sobretot, a la família.

Índice de contenidos

PRÓLOGO: valentía de transgredir	17
1. PRESENTACIÓN	21
1.1. Aproximación preliminar a la temática	22
1.2. Estructura de la memoria	26
1.2.1. Terminología	27
2. OBJETIVOS	29
3. MARCO TEÓRICO	33
3.1. Caminando hacia la autonomía del jugador	34
3.1.1. El comportamiento motor y la toma de decisiones desde el paradigma de la complejidad	34
3.1.2. Comprensión de la interacción deportista-entorno desde el paradigma de la complejidad	35
3.1.3. El estado de <i>flow</i>	38
3.1.4. El potencial del <i>mindfulness</i> para gestión de la autonomía	40
3.2. Caminando hacia la autogestión del jugador	45
3.2.1. La autogestión de la atención: nexo entre <i>mindfulness</i> y <i>flow</i>	45
3.2.2. La autogestión de las emociones	47
3.2.3. El potencial del <i>mindfulness</i> para la autogestión	58
3.3. Caminando hacia el bienestar del jugador	60
3.3.1. La salud en el deporte	60
3.3.2. El constructo del bienestar	61
3.3.3. El bienestar para la prosperidad y longevidad del jugador	63
3.3.4. El potencial del <i>mindfulness</i> para la prosperidad	65
3.3.5. El enfoque ecológico	67
3.3.6. El enfoque <i>top-down</i>	74
3.4. Caminando hacia el liderazgo consciente	76
3.4.1. Intervención en el nivel equipo: el entrenador (y personal de apoyo)	76
3.4.2. El potencial del <i>mindfulness</i> para entrenadores (y personal de apoyo)	77
3.4.3. Intervención en el nivel club	84
3.5. Caminando con el <i>mindfulness</i>	86
3.5.1. Conceptualización	86
3.5.2. Definición	91
3.5.3. Componentes	92
3.5.4. Mecanismos	95

3.5.5.	La práctica	97
3.5.6.	Beneficios	103
3.5.7.	Programas principales	104
3.5.8.	El <i>mindfulness</i> en el deporte	108
3.5.9.	Limitaciones y oportunidades	131
4.	ESTUDIO 1: NIVEL JUGADOR.....	135
4.1.	Método	136
4.1.1.	Ámbito	136
4.1.2.	Consideraciones éticas	137
4.1.3.	Participantes	137
4.1.4.	Diseño	138
4.1.5.	Procedimiento	139
4.1.6.	Instrumentos	146
4.1.7.	Análisis	149
4.2.	Resultados	153
4.2.1.	Attendance and weekly practice	153
4.2.2.	Comparison between groups	153
4.2.3.	Experimental group	159
4.2.4.	Grupo focal	162
4.3.	Discusión	165
4.3.1.	Ansiedad deportiva	166
4.3.2.	Rasgo y estado de <i>mindfulness</i>	168
4.3.3.	Regulación emocional	171
4.3.4.	Estado de <i>flow</i> disposicional	172
4.3.5.	Mejores prácticas	173
4.3.6.	Limitaciones	175
4.3.7.	Recomendaciones para el futuro	177
4.4.	Conclusiones	179
5.	ESTUDIO 2: NIVEL EQUIPO Y NIVEL CLUB	182
5.1.	Método	183
5.1.1.	Ámbito	183
5.1.2.	Consideraciones éticas	184
5.1.3.	Participantes	184
5.1.4.	Diseño	185
5.1.5.	Procedimiento	187
5.1.6.	Instrumentos	193
5.1.7.	Análisis	196

5.2. Resultados	200
5.2.1. Feasibility and acceptability	200
5.2.2. Comparison between groups	201
5.2.3. Follow-up of the experimental group	211
5.2.4. Entrevistas	216
5.3. Discusión	237
5.3.1. Impacto en la autogestión	238
5.3.2. Impacto en el conocimiento intrapersonal e interpersonal	241
5.3.3. Impacto en la vida personal, hábitos saludables y relaciones sociales.....	245
5.3.4. Impacto en elementos asociados a la prosperidad.....	248
5.3.5. Impacto en el entorno	249
5.3.6. Mejores prácticas.....	250
5.3.7. Limitaciones	254
5.3.8. Recomendaciones para el futuro	254
5.4. Conclusiones	256
6. CONCLUSIONES	258
6.1. Study 1	260
6.2. Study 2	261
6.3. Comparison between studies.....	263
6.4. Best practices	263
6.5. Limitations, opportunities, and future recommendations	264
6.6. Final message.....	265
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	331
Índice de tablas	331
Índice de figuras	332

PRÓLOGO

Valentía de transgredir

El verbo transgredir ‘no respetar, saltarse, pasar más allá de normas o costumbres’ viene del latín *transgredior, -gressum* ‘ir (*gradior*) más allá (*trans*), atravesar, sobrepasar’.

Uno de los propósitos principales de esta tesis es el de argumentar la necesidad de transgredir ciertas dinámicas del sistema deportivo de alto rendimiento. Para ello, se invita a la persona lectora a ampliar la mirada y mejorar la comprensión del (ser humano) deportista y su inseparable relación con el entorno.

Quizás la pregunta más importante es: ¿cuál es el objetivo?

La mirada a largo plazo: caminando hacia la prosperidad

Desde un punto de vista evolutivo, considero que el objetivo de la vida es prosperar. Prosperar a nivel individual para contribuir a la prosperidad del colectivo. Prosperar, en esta tesis doctoral, no es visto desde un punto de vista material y/o económico, sino desde el punto de vista de mejorar, evolucionar, contribuir a crear un mundo “mejor” o, al menos, un mundo más consciente.

En la literatura deportiva, el término prosperar encapsula rendimiento y bienestar y se asocia con la longevidad del deportista. En mi opinión, este debe ser el objetivo del proceso de entrenamiento: la prosperidad. La prosperidad del deportista. La prosperidad de los equipos. La prosperidad de los clubes. La prosperidad del sistema deportivo. La prosperidad de la sociedad.

El proceso de entrenamiento debe entenderse en su total amplitud, desde los primeros pasos hasta la retirada y, por lo tanto, debe considerarse completo y, por lo tanto, exitoso, cuando se ha logrado la longevidad del deportista. Para ello, y asumiendo que sin rendimiento no hay lugar en la élite, hay que entender que el bienestar del deportista es la pieza clave para la sostenibilidad del rendimiento.

Y para lograr el bienestar, hay que entender que los deportistas son “primero personas”, hay que crear contextos que les permitan satisfacer sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, hay que equiparlos con herramientas para su autogestión, hay que acompañarlos en su desarrollo holístico, más allá de su identidad puramente deportiva. En el centro del proceso de entrenamiento debe estar “la persona”.

La perspectiva top-down: caminando hacia el liderazgo consciente

En segundo lugar, hay que entender que el individuo es inseparable de su entorno. Si no cambiamos el entorno, no lograremos sostener el bienestar de los deportistas y, sin bienestar, no hay prosperidad.

Cambiar el entorno es responsabilidad de todos, pero especialmente de los líderes. Cambiar el entorno implica valorar el proceso por delante del resultado, valorar la persona por delante del deportista, fomentar las relaciones personales, el apoyo social y la comunicación positiva. Cambiar el entorno implica valorar aspectos como la autonomía, la confianza, la paciencia, el respeto y la comunidad.

Para ello, se necesitan líderes conscientes. Líderes atentos. Líderes valientes. Necesitamos que las personas responsables de crear el entorno (directores técnicos, entrenadores, personal de apoyo, etc.) tengan la valentía de apoyar el cambio. Valentía, porque quizás los resultados no llegan en el corto plazo, quizás no llegan nunca, pero tal vez ganaremos todos.

Ganaremos todos porque ganaremos en deportistas, equipos y clubes que sean referentes saludables. Referentes que entienden que el valor está en el proceso, en el esfuerzo, en intentarlo. Referentes con ganas de transferir estos valores a su familia, a sus amigos, a su comunidad, a su entorno. Ganaremos como sociedad.

Mirar hacia adentro: caminando con el mindfulness

El cambio debe empezar desde cada uno de nosotros. Esto implica dejar de mirar hacia afuera para mirar hacia dentro. Implica cuestionar nuestras creencias y nuestros valores. Implica tomar responsabilidad de nuestro comportamiento. Implica atención y consciencia plena. Implica autenticidad.

Mirar hacia dentro implica valentía, porque el proceso de autoconocimiento puede ser confuso y doloroso, pero con aceptación, compasión y gratitud, estoy convencido que nos permitirá prosperar.

Prosperar a nivel individual y, en consecuencia, a nivel colectivo.



Encuentra una posición cómoda.

Con la espalda estirada
y con los hombros y la cara relajadas,
empezarás a hacer respiraciones profundas
intentando que la respiración sea,
cada vez,
más larga,
más lenta
y más profunda.

1. PRESENTACIÓN

1.1. Aproximación preliminar a la temática

Los avances en el estudio científico de la actividad física y el deporte desde el paradigma de la complejidad están transformando la investigación, la teoría y su aplicación práctica a partir de una nueva visión del ser humano y su relación con el entorno (Balagué y Torrents, 2011). Esta nueva perspectiva sugiere el desarrollo de nuevas competencias por parte de entrenadores y deportistas que permitan la autonomía de los segundos (Balagué, Torrents, Pol y Seirul-lo, 2014).

El fútbol se caracteriza por un entorno complejo y dinámico con una alta variabilidad (Davids *et al.*, 2014). Dado el carácter no programable sino emergente de las acciones técnicas y tácticas que se dan en contextos de competición, se considera que el desarrollo del deportista estará tremendamente influenciado por su interacción con el entorno (Balagué y Torrents, 2011). Bajo esta perspectiva, la intención del deportista, e incluso la de su entrenador, serán constreñimientos que también influenciarán su comportamiento, pero no las únicas causas del mismo.

Una atención adecuada es considerada esencial para un rendimiento óptimo (Boucher, 2008) y se ha demostrado que capacidades superiores en atención distinguen a los deportistas expertos (Hunt, Rietshel, Hatfield y Iso-Ahola, 2013). Además, una concentración total en la actividad es la característica más citada sobre las experiencias de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990; Swann, Keegan, Piggott y Crust, 2012). Esta experiencia está relacionada con estados de máximo rendimiento (por ejemplo, Jackson, 2000; Young y Pain, 1999). Sin embargo, elementos como las distracciones y la presión son consideradas potenciales disruptores de la concentración en la actividad (Moran, 2009). Por lo tanto, la capacidad del deportista de autogestionar tanto su atención como sus emociones, parece fundamental para el rendimiento a corto plazo.

La autonomía, además, también parece ser fundamental para el rendimiento a largo plazo. En el campo de la psicología, es considerada una de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2000) y experimentar su satisfacción se considera esencial para que el individuo experimente un bienestar óptimo (Shannon *et al.*, 2020) y pueda prosperar (Ryan y Deci, 2017). Dentro del contexto deportivo, la experiencia de prosperar se ha caracterizado por la exhibición simultánea de un alto rendimiento y la experiencia de bienestar y se supone que su ocurrencia a lo largo de una serie de encuentros conduce a un desarrollo sostenido (Brown, Arnold, Standage y Fletcher, 2017b; Brown, Arnold, Reid y Roberts, 2018). Por lo tanto, comprender

la prosperidad es relevante para abordar lo que se considera uno de los objetivos más importantes en el deporte contemporáneo: mejorar las actuaciones de los deportistas en entornos altamente exigentes optimizando, al mismo tiempo, su bienestar (Arnold y Fletcher, 2021).

La importancia del bienestar en los deportistas de élite recibe una atención cada vez mayor tanto en el discurso académico como en el público, donde hay más visibilidad de los desafíos de salud mental que experimentan los deportistas, en general, y los deportistas de élite en particular (Uphill *et al.*, 2016). Sin embargo, es importante aclarar que la salud mental no es simplemente la ausencia de enfermedad mental. La misma Organización Mundial de la Salud la define como un “estado de bienestar en el que el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede hacer frente a las tensiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (2005, p. 2). Este aspecto fundamental también ha sido reconocido en la literatura relacionada con el deporte, promoviendo cada vez más la salud mental en lugar de solo mejorar la enfermedad mental en los deportistas (Brady y Greenville-Cleave, 2017; Uphill, Sly y Swain, 2016; Mack, Wilson, Kelley y Mooradian, 2020).

Este creciente interés fue estimulado por la opinión de que un alto nivel de funcionamiento psicológico y respuestas emocionales adaptativas son cruciales para desempeñarse de manera óptima en entornos de alta presión a lo largo del tiempo (por ejemplo, Jones, Meijen, McCarthy y Sheffield, 2009; Lundqvist y Kenttä, 2010). Esta opinión ha sido corroborada por varios estudios que han revelado que los deportistas de élite con largas y exitosas carreras deportivas se caracterizan por una variedad de atributos relacionados con el bienestar que incluyen habilidades para hacer frente a los diferentes desafíos de la vida y altos niveles de salud mental y emocional (por ejemplo, Durand-Bush y Salmela, 2002; Gould, Dieffenbach y Moffett, 2002; Morgan, 1985).

Sin embargo, a pesar de que hace tiempo que la literatura sugiere que el estado emocional de los deportistas puede tener implicaciones importantes en su rendimiento (Hanin, 2000a; Lazarus, 2000) y su autorregulación es considerada crucial para la salud y longevidad profesional del deportista (Pol, Hristovski, Medina y Balagué, 2018), todavía es una de las tareas pendientes en el proceso de entrenamiento (Kiely, 2017). Frente a esta realidad, Purcell, Gwyther y Rice (2019) sugirieron que las organizaciones deportivas deben tomar medidas preventivas y ayudar tanto a deportistas como a entrenadores a desarrollar habilidades de

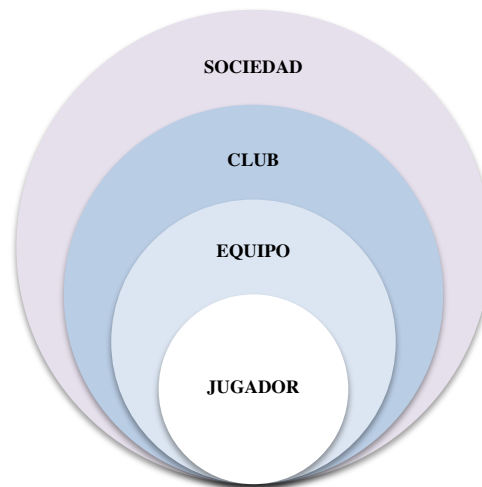
autogestión, como el manejo del estrés y la regulación emocional. Para ello, muchas organizaciones deportivas han respondido mediante la inclusión de programas de autogestión, como el entrenamiento en *mindfulness* (Shannon *et al.*, 2019).

Mindfulness se ha traducido al castellano como atención o consciencia plena y fue definido por Jon Kabat-Zinn (1994) como “prestar atención de una manera particular: a propósito, en el momento presente y sin juzgar” (p. 4). Su práctica tiene el objetivo principal de desarrollar las habilidades de autorregulación tanto de la atención como emocional (Kabat-Zinn, 2005). Los efectos saludables de su práctica han sido demostrados consistentemente tanto en el contexto clínico, siendo especialmente efectiva para tratar el estrés, la ansiedad y la depresión (Khoury, Lecomte, Gaudiano y Paquin, 2013), como en individuos sanos, contribuyendo a una mejor calidad de vida (Khoury, Sharma, Rush y Fournier, 2015). En relación con el deporte, destacan mejoras en la atención y en habilidades de regulación emocional (Gardner y Moore, 2020).

Sin embargo, teniendo en cuenta que la salud mental de los deportistas y, por lo tanto, su bienestar, existe dentro del contexto del sistema deportivo más amplio en el que habitan (Coyle *et al.*, 2017), una intervención solamente en los deportistas podría ser incompleta. Purcell *et al.* (2019) presentaron un marco basado en un enfoque de sistema ecológico (Bronfenbrenner, 1992), en el que reconocen que el deportista es inseparable de sus compañeros de equipo, entrenadores y personal de apoyo, así como de su organización deportiva y, hasta cierto punto, esto también se extiende al contexto social (ver figura 1). Este modelo se centra en las relaciones entre el deportista y los contextos sociales y culturales más amplios en los que habita.

Bajo esta perspectiva, cada vez hay más voces que abogan por poner el foco en el contexto y no solo en el individuo. Por ejemplo, Purcell *et al.* (2022) destacaron la importancia de crear entornos que fomenten el bienestar y consideran que los procesos y las comunicaciones en la estructura organizativa del club deben estar claramente dirigidos y apoyados a través de un enfoque de arriba hacia abajo (a partir de ahora *top-down*, en inglés), donde todos los niveles (desde la dirección hasta el cuerpo técnico) apoyan el objetivo común de valorar el bienestar de todos los individuos. Relevante, mejorar el bienestar puede contribuir positivamente en el rendimiento deportivo (Smittick, Miner y Cunningham, 2019).

Figura 1. Representación del sistema ecológico que afecta al deportista



Nota. Adaptado de Purcell *et al.* (2019).

Siguiendo este enfoque, las voces relevantes que sugieren la necesidad de considerar el bienestar de los deportistas como una prioridad, recomiendan que el cambio debe empezar desde arriba. Por ejemplo, Giles, Fletcher, Arnold, Ashfield y Harrison (2020) argumentaron que “las decisiones políticas a nivel gubernamental, corporativo y organizativo en todo el deporte deberían estar más influenciadas por cuestiones relacionadas con el bienestar de los deportistas” (p. 9). Hasta el mismo Comité Olímpico Internacional (COI) se comprometió, recientemente, a mejorar la salud mental de los deportistas de élite (Reardon *et al.*, 2019), concluyendo que las organizaciones deportivas deben tener como objetivo abordar las necesidades de los deportistas, entrenadores y personal de apoyo y los factores que impactan en su bienestar mental, al mismo tiempo que se esfuerzan por optimizar el entorno en el que estos individuos trabajan, entrenan y compiten.

De este modo, parece lógico considerar que las intervenciones centradas en el nivel jugador son incompletas y difícilmente sostenibles en el tiempo si no van acompañadas por un entorno que favorezca su bienestar y, por lo tanto, su prosperidad. Para ello, en primer lugar, es conveniente que directivos, entrenadores y personal de apoyo conozcan esta realidad con el objetivo de crear los entornos adecuados para los deportistas y, en segundo lugar, que ellos mismos adquieran las habilidades de autogestión que puedan impactar tanto su bienestar como su rendimiento, logrando así también su prosperidad y longevidad profesional lo que, en última instancia, podría impactar positivamente al club.

1.2. Estructura de la memoria

La presentación general de la memoria empieza con un breve prólogo y sigue con seis capítulos, el contenido de los cuales se resume a continuación:

El primer capítulo (*Presentación*), en el que se encuentra el lector, se realiza una aproximación preliminar a la temática y se presentan la estructura de la memoria y las consideraciones terminológicas.

En el segundo capítulo (*Objetivos*), se describen los objetivos tanto de la revisión de la literatura como de los estudios incluyendo las hipótesis.

En el tercer capítulo (*Marco teórico*), se muestra la revisión de la literatura para el desarrollo de la investigación. Su estructura sigue los siguientes puntos:

- *Caminando hacia la autonomía del jugador*, engloba los argumentos principales que promueven la cesión de la autonomía al jugador por parte del entrenador y se asocia con los estados de *flow*.
- *Caminando hacia la autogestión del jugador*, profundiza en el papel de las emociones en el deporte y las diferentes estrategias de regulación.
- *Caminando hacia el bienestar del jugador*, acerca al lector a la comprensión del constructo del bienestar y su importancia para la prosperidad del deportista, haciendo referencia a los factores personales y contextuales.
- *Caminando hacia el liderazgo consciente*, pone el foco en el entorno del jugador, especialmente en el entrenador.
- *Caminando con el mindfulness*, profundiza en el constructo del *mindfulness* y presenta su investigación más relevante hasta la fecha.
- De forma transversal se aporta el potencial del *mindfulness* en cada uno de los puntos.

En los capítulos cuarto y quinto se presentan los dos estudios que componen esta tesis doctoral. Ambos estudios siguen el guión de un documento científico: método, resultados, discusión y conclusiones. El apartado de resultados en ambos estudios está escrito en inglés para cumplir con los requisitos definidos para que esta tesis sea considerada “internacional”.

- El cuarto capítulo constituye el Estudio 1 y hace referencia a la intervención en el nivel jugador: *Impacto de un Programa Basado en Mindfulness en Jugadores Juveniles de Fútbol de Alto Rendimiento*.
- El quinto capítulo constituye el Estudio 2 y hace referencia a la intervención en los niveles equipo y club: *Diseño e Impacto de un Programa Basado en Mindfulness en Entrenadores, Coordinadores y Directores Técnicos de un Club de Fútbol de Alto Rendimiento*.

En el sexto y último capítulo (*Conclusiones*), se concluye la memoria con las conclusiones principales, las implicaciones de la investigación, sus limitaciones y las recomendaciones para el futuro.

La memoria se cierra con las referencias bibliográficas utilizadas.

1.2.1. Terminología

Para facilitar la comprensión del texto al lector, es relevante clarificar algunas decisiones terminológicas.

- Se han utilizado mayoritariamente los términos masculinos (jugador, entrenador, deportista), aunque se asume que hacen referencia a ambos sexos.
- Cuando se habla de personal de apoyo, el término engloba a todas las personas involucradas directamente en el equipo (asistentes, preparadores físicos, analistas, etc.).
- Aunque en la literatura sobre *mindfulness* se usan ambas formas (conciencia y consciencia), según la RAE, “los términos conciencia y consciencia no son intercambiables en todos los contextos”. La definición de conciencia es “conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios”, mientras que la de consciencia es “conocimiento inmediato o espontáneo que el sujeto tiene de sí mismo, de sus actos y reflexiones”. Por ello, en este texto se utiliza la segunda: consciencia.
- Los conceptos autogestión y autorregulación son usados de forma indiferente
- Se ha decidido mantener algunos términos en inglés (siempre en cursiva). Por ejemplo:
 - *Mindfulness*: se traduce como atención plena o conciencia plena.
 - *Flow*: se traduce generalmente como fluir. Expresiones como “estado de *flow*” y “experiencia de *flow*” hacen referencia al mismo concepto.
 - *Top-down*: se traduce como de arriba abajo.



Con cada expiración,
dejarás ir aquello que ocupa tu mente,
para conectar
con el momento presente.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta las cuestiones descritas en el anterior capítulo, esta tesis pretende alcanzar diversos objetivos. A partir de la revisión de la literatura, los principales objetivos serán:

- 1- Describir las posibles consecuencias de dar más autonomía a los jugadores y de cuidar su bienestar para promover su prosperidad y longevidad deportiva.
- 2- Analizar los beneficios de tener en cuenta el entorno del jugador (equipo y club) en su prosperidad y longevidad deportiva.
- 3- Analizar las posibilidades del *mindfulness* como herramienta para la autogestión de jugadores, entrenadores y otro personal de apoyo en el fútbol.

En cuanto al primer estudio que se presenta en esta tesis, se aborda la aplicabilidad del *mindfulness* en jugadores juveniles de fútbol en un club de alto rendimiento, y sus objetivos son:

- Evaluar el impacto de una adaptación del programa *Mindful Sport Performance Enhancement* (MSPE) en jugadores de fútbol de alto rendimiento en edad juvenil (16 - 18 años) en los niveles de rasgo de *mindfulness*, estado de *mindfulness* en la actividad física, ansiedad competitiva, dificultades en la regulación emocional y estado de *flow* disposicional.
- Evaluar la experiencia subjetiva de los participantes en relación con el impacto del programa.

Se hipotetiza que la participación en el programa mejorará los niveles de (i) rasgo de *mindfulness*, (ii) estado de *mindfulness* en la actividad física y (iii) los niveles de *flow* disposicional y, a su vez, disminuirá los niveles de (iv) ansiedad deportiva y (v) dificultades en la regulación emocional.

El segundo estudio analiza la aplicación de un programa de *mindfulness* para entrenadores y personal de apoyo en el mismo club, y sus objetivos son:

- Diseñar un programa de *mindfulness* para entrenadores, personal de apoyo y otros profesionales del nivel club (coordinadores, directores técnicos) (*Mindfulness* para Entrenadores; M×E) a partir de los programas que existen en la literatura.
- Evaluar el impacto del programa M×E en entrenadores, personal de apoyo, coordinadores y directores técnicos en los niveles de rasgo de *mindfulness*, *mindfulness* interpersonal y dificultades en la regulación emocional.

- Evaluar la experiencia subjetiva de los participantes en relación con el impacto del programa.

Se hipotetiza que la participación en el programa mejorará los niveles de (i) rasgo de *mindfulness*, (ii) *mindfulness* interpersonal y, a su vez, disminuirá los niveles de (iii) dificultades en la regulación emocional.

Para finalizar, se pretende que la revisión de la literatura y la realización de ambos estudios facilite la propuesta de “mejores prácticas” en la implementación de programas basados en *mindfulness* para estos colectivos en clubes deportivos.



Si te distraes,
simple y amablemente,
deja ir el pensamiento
y regresa tu atención
a la respiración.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Caminando hacia la autonomía del jugador

3.1.1. El comportamiento motor y la toma de decisiones desde el paradigma de la complejidad

Desde las ciencias de la complejidad, se entiende a los seres vivos como estructuras complejas que se autoorganizan (Varela, Maturana y Uribe, 1974). En el estudio del comportamiento motor y la toma de decisiones destacan las aportaciones de la teoría de los sistemas dinámicos y el estudio de la dinámica coordinativa. En concreto, se estudia la emergencia de comportamientos a partir de la interacción del ser humano con el entorno teniendo en cuenta todos los condicionantes de diferente naturaleza (según la literatura internacional, constreñimientos) que actúan en cada momento (Torrents, Araújo, Gordillo y Vives, 2011). El principio de autoorganización explicaría la emergencia espontánea de coordinaciones eficaces que caracteriza muchas acciones en el deporte (Hristovski, Davids y Araújo, 2009; Kelso, 1995).

La dinámica ecológica (Araújo, Davids y Hristovski, 2006), con pilares en la psicología ecológica (Gibson, 1979) y la sinérgica (Haken, 2000), plantea una nueva comprensión de la relación percepción-acción y de la toma de decisiones en el deporte (Balagué *et al.*, 2014). Se considera que la percepción no se deriva de una representación mental, sino de la información detectada por el observador (Araújo, Hristovski, Seifert, Carvalho y Davids, 2017). Las propiedades del entorno que el jugador es capaz de percibir resultan en posibilidades de acción (*affordances*; Gibson, 1979), produciendo el acoplamiento percepción-acción, donde ambas son consideradas interconectadas e interdependientes (Balagué *et al.*, 2014; Torrents, *et al.*, 2011).

Posteriormente, Pol *et al.* (2020) describieron el comportamiento motor como el resultado de la integración espontánea de sinergias, es decir, agrupaciones funcionales de elementos que actúan como una unidad coherente (Kelso, 2009), que emergen espontáneamente por la interacción entre sus componentes con tendencia a la organización y al orden. Dichas sinergias se forman por el principio de autoorganización, sin precisar de programas ni órdenes externas y/o internas (Kelso, 1995) y se caracterizan por su adaptabilidad, estabilidad y flexibilidad (Latash y Lestienne, 2006).

Y es que las acciones motrices, a pesar de que integran procesos volitivos, se regulan principalmente en áreas subcorticales, sin precisar de programas previamente almacenados en el cerebro ni de decisiones elaboradas conscientemente (Balagué *et al.*, 2014). De hecho, los deportes de equipo requieren con frecuencia de respuestas inmediatas que no podrían ser satisfechas eficazmente si fuesen programadas por procesos corticales. Actualmente, se sabe que dichas acciones emergen principalmente por procesos no conscientes (Flevich, Kühn y Haggard, 2013; Libet, 1999).

La aplicación de esta perspectiva en el contexto del entrenamiento deportivo supone un cambio substancial del papel del entrenador y de los deportistas (Balagué y Torrents, 2005). Al entrenador se le da un papel de guía, pero no se asume que él es quien realmente sabe cómo tiene que responder el deportista. Además, se le da más importancia a la influencia del entorno en el comportamiento del deportista y menos a las habituales correcciones o instrucciones impuestas por el entrenador (Balagué y Torrents, 2011) ya que, por ejemplo, las instrucciones que imponen soluciones de acciones específicas (por ejemplo, acciones técnicas) pueden ser contraproducentes al interferir en el acoplamiento percepción-acción del jugador (Hristovski *et al.*, 2009). Bajo esta perspectiva, en el campo de la educación destaca la pedagogía no lineal, una forma de pedagogía basada en la dinámica ecológica (Chow, Davids, Button y Renshaw, 2016)

Por último, de esta perspectiva se destaca su potencial en aumentar la eficacia y eficiencia de los procesos de adaptación, reducir los riesgos de la actividad y promover la autonomía de los deportistas lo que, consecuentemente, puede aumentar su motivación a la práctica (Balagué *et al.*, 2014). En resumen, desde esta perspectiva, la acción motriz es vista como una sinergia deportista-entorno, es decir, como el resultado de la coordinación o acoplamiento entre la dinámica intrínseca del deportista y la dinámica de la actividad (integración al entorno).

3.1.2. Comprensión de la interacción deportista-entorno desde el paradigma de la complejidad

Las propiedades del entorno que el jugador es capaz de percibir y que resultan en posibilidades de acción, o *affordances* (Gibson, 1979), vienen determinadas por diferentes constreñimientos (Newell, 1986). El concepto de constreñimiento hace referencia a todas las variables de

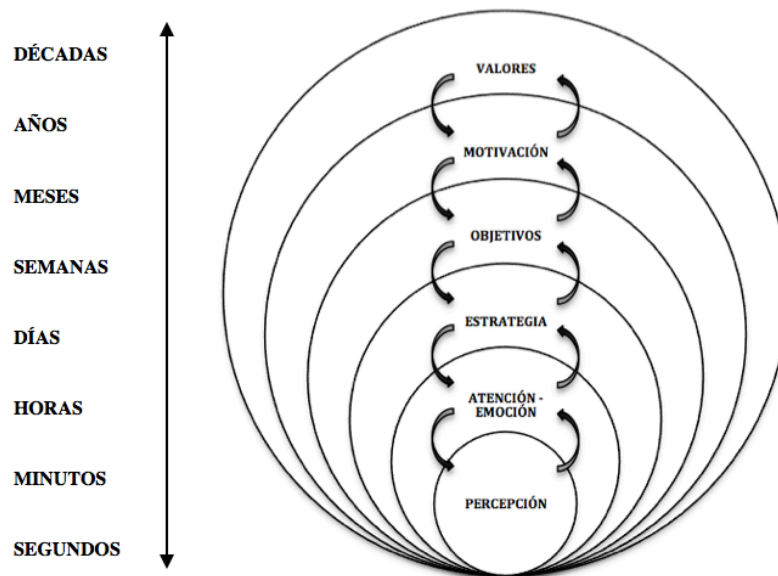
diferente naturaleza que condicionan la interacción deportista-entorno y, por lo tanto, determinan la forma en que los diferentes componentes del sistema se autoorganizan (Haken, 1987; Prigogine y Nicolis, 1985) para producir comportamientos adaptativos (Kugler, Kelso y Turvey, 1980).

Este concepto se utiliza en diferentes campos científicos (por ejemplo, matemáticas, física, informática, biología y lingüística). En cuanto a las ciencias del movimiento y el deporte, el modelo de Newell (1986) sirvió de base para su aplicación en varios campos, incluido el desarrollo motor (Davids, Button y Bennett, 2008), el contexto pedagógico (pedagogía no lineal; Chow *et al.*, 2016) y también se ha aplicado extensamente en el fútbol, especialmente estudiando los efectos de la manipulación de constreñimientos de la tarea mediante el uso de *Small Sided Games* (para una revisión, véase Aguiar, Botelho, Lago-Peñas, Maçãs y Sampaio, 2012). Su potencial integrador y práctico es considerado indudable (Balagué, Pol, Torrents, Ric y Hristovski, 2019).

Tradicionalmente, los constreñimientos se han clasificado en tres categorías: orgánicos (incluyen el genotipo y fenotipo, las habilidades físicas o cognitivas, las emociones, etc.), ambientales (climatología, entorno familiar, sociocultural, etc.) y los relacionados con la tarea (reglamento, implementos, espacios, etc.). Los constreñimientos orgánicos, a su vez, se dividen en estructurales y funcionales (Passos, Araújo, Davids y Shuttlesworth, 2008).

Balagué *et al.* (2019), propusieron que los constreñimientos actúan en diferentes escalas temporales con interacciones que suelen ser bidireccionales, es decir, todos los elementos influyen sobre los demás y, a su vez, son influidos por estos (lo que se conoce como el principio de causalidad circular). Como se ilustra en la figura 2, en el nivel superior, considerado el nivel más estable y de cambio más lento, sitúan aspectos de la personalidad como los valores. A partir de aquí, cada nivel inferior se asocia con constreñimientos menos estables y, por lo tanto, susceptibles de ser modificados más rápidamente como, por ejemplo, la atención o las emociones. Teniendo en cuenta dichas escalas temporales, Balagué *et al.* (2019) propusieron un cambio de nomenclatura, llamando a los constreñimientos orgánicos estructurales “de cambio-lento” y a los funcionales “de cambio-rápido”. Por ejemplo, aspectos de la personalidad o los valores socio-culturales suelen cambiar lentamente, a lo largo de años, incluso décadas; la motivación del deportista o el comportamiento de los aficionados en días o meses; y, el estado de ánimo o la dinámica de un partido, en segundos o minutos.

Figura 2. Interacción de constreñimientos a diferentes escalas temporales



Fuente: Adaptado de Balagué *et al.* (2019).

Nota. Ejemplo de la interacción de diferentes constreñimientos operando a diferentes escalas temporales a través del principio de causalidad circular (flechas bidireccionales). Los tiempos son orientativos, por ejemplo, los objetivos o la motivación se pueden definir a diferentes escalas.

Se considera que los niveles superiores subyugan a los inferiores, lo que a su vez forman nuevos constreñimientos. De este modo, una intervención en los niveles superiores provoca una cascada de efectos correlacionados sobre los constreñimientos que actúan en los niveles inferiores. A su vez, una intervención exitosa en niveles inferiores impacta positivamente al rendimiento a corto plazo, lo que mejora aspectos de los niveles superiores como la motivación. Es importante tener en cuenta que, debido a su evolución a largo plazo, los niveles superiores proporcionan el contexto general de canalización, lo que invita a intervenir en los superiores (Balagué *et al.*, 2019). Si estos decaen, todos los niveles inferiores también y viceversa, si se mejoran, se mejoran todos los otros niveles (Duda, 1993).

Por ejemplo, los valores influyen en la motivación, que a su vez afecta a los objetivos y estos condicionan la estrategia para la competición (puede variar en cuestión de días o incluso dentro de un mismo partido). Así, estrategias diferentes requerirán al deportista un foco de atención particular (variable en cuestión de minutos o segundos), lo que constreñirá la percepción de posibilidades de acción (de fracciones de segundo a segundo), llegando a influir en los procesos

musculares necesarios para realizarlas, ya en una escala temporal aún más pequeña (Balagué *et al.*, 2019, Pol *et al.*, 2020).

Es importante tener en cuenta la relatividad temporal de cada nivel y la complejidad de las interacciones. Por ejemplo, cada nivel puede reproducirse a su vez en diferentes escalas temporales: tener una dilatada carrera deportiva, ganar una Liga, ganar un partido o mantener la posesión del balón son objetivos que actúan en escalas temporales diferentes. Además, los constreñimientos de cambio-lento evolucionan durante décadas no solo a nivel social o personal sino también a nivel molecular (epigenética) (Balagué *et al.*, 2019).

Utilizando el ejemplo de Balagué *et al.* (2014), si un valor como la participación activa en la actividad, es decir, de forma autónoma, es alto y estable, la motivación para la práctica aumenta y, por lo tanto, también mejora el contexto para manipular las propiedades de la carga de trabajo (volumen, intensidad, complejidad) y, en consecuencia, las posibilidades para aprender aumentan lo que aumenta la probabilidad de conseguir el objetivo (mejorar el rendimiento). A su vez, debido al principio de causalidad circular, se aumenta y estabiliza la motivación (Headrick, Renshaw, Davids, Pinder y Araújo, 2015) y consecuentemente el valor inicial otorgado a la práctica deportiva.

Por otro lado, el miedo al fracaso o al éxito, también considerado en el nivel superior, afecta a los objetivos y estrategias en la competición, lo que condiciona la atención y, por lo tanto, las posibilidades percibidas, afectando finalmente al rendimiento (Conroy, Willow y Metzler, 2002). Delante de este escenario, se invita a los entrenadores a focalizar en su intervención en los niveles superiores (valores, motivación, objetivos y estrategia) y ceder la autonomía a los deportistas en el nivel inferior (percepción).

3.1.3. El estado de flow

A lo largo de este capítulo se ha argumentado el porqué de ceder la autonomía al jugador, a través de la comprensión de la emergencia del comportamiento motor y la toma de decisiones a partir de la interacción del jugador con el entorno. Facilitar el acoplamiento percepción-acción es considerado fundamental para que el jugador se adapte instantáneamente a contextos espacio-temporales cambiantes, característicos de los deportes de equipo (Balagué *et al.*, 2014).

Precisamente, la ‘fusión de acción y percepción’ fue la segunda característica más citada de las experiencias de *flow* (Swann *et al.*, 2012), por lo que es probable que este constructo aporte información valiosa para entender cómo el jugador podría optimizar su autonomía. El término *flow* (traducido al castellano como *fluir*) fue elegido a partir de la descripción de experiencias de rendimiento óptimo por parte de individuos de diferentes campos (arte, deporte, etc.), en las que ‘la sensación de *fluir*’ fue muy recurrente (Csikszentmihalyi, 1990).

Se conceptualiza comúnmente en el marco de nueve dimensiones, tal y como propuso Csikszentmihalyi (2002) y, su experiencia, se describe como una amalgama de: (i) equilibrio entre el reto y las habilidades del individuo; (ii) objetivos claros; (iii) retroalimentación inequívoca; (iv) fusión de acción y percepción (la actividad se siente casi automática); (v) concentración total; (vi) sensación de control; (vii) pérdida de autoconsciencia (asociada a pensamientos de autoevaluación); (viii) transformación de la percepción del tiempo (su velocidad aumenta o disminuye); e (ix) experiencia autotélica (la actividad es intrínsecamente gratificante).

Además de asociarse con el rendimiento máximo (Jackson y Roberts 1992; Landhäußer y Keller 2012), también se ha relacionado con un mayor bienestar (Haworth 1993), la mejora del autoconcepto (Jackson, Thomas, Marsh y Smethurst. 2001), una mayor motivación (Schüler y Brunner, 2009) y experiencias subjetivas positivas (Csikszentmihalyi, 1975, 2002). Todo ello ofrece una base potencial para, además de mejorar el rendimiento, consolidar la participación deportiva a largo plazo, es decir, la longevidad del deportista (Elbe, Barene, Strahler, Krstrup y Holtermann, 2016; Petosa y Holtz, 2013).

Aunque sus características se han estudiado y replicado de manera razonablemente consistente, los factores que instigan, mantienen, evitan o interrumpen el *flow* no están claros (Swann *et al.*, 2012) y todavía hay debate sobre si entrar en este estado es realmente controlable (Kaufman *et al.*, 2018). Este ha sido precisamente el objetivo de diferentes estudios (Chavez, 2008; Jackson, 1992, 1995; Sugiyama y Inomata, 2005) y, aunque con resultados contradictorios (factores que se percibían como controlables por unos, eran incontrolables por otros), la mayoría de los deportistas describió el *flow* como controlable (Swann *et al.*, 2012).

En el mismo estudio, los mismos factores identificados como facilitadores del *flow* también podían interrumpirlo. Por ejemplo, una concentración apropiada puede promoverlo, pero una falta de ella puede interrumpirlo. Este hallazgo es importante porque sugiere que los factores

que conducen al *flow* existen en un *continuum*, por lo que hacer ajustes apropiados (es decir, autorregular) puede ser determinante para el deportista (Kaufman *et al.*, 2018).

Hardy, Jones y Gould (1996) consideraron el *flow* como el resultado de la interacción compleja entre variables externas (condiciones ambientales) e internas (concentración, emociones), así como varios factores involucrados en el desarrollo de una actividad (habilidad, preparación). Aunque es evidente que variables como el clima no están en nuestro control, muchas otras sí, como atención, confianza, preparación, nivel de activación, adaptabilidad, regulación de pensamientos y regulación emocional (Anderson, Hanrahan y Mallett, 2014; Swann *et al.*, 2012), lo que ha llevado a cada vez más autores a sostener que el *flow* es controlable a partir de las capacidades de autorregulación. Es aquí donde el *mindfulness* puede jugar un papel trascendental (Kaufman *et al.*, 2018).

Antes de entrar a comentar el potencial del *mindfulness* para la gestión de la autonomía, es importante comentar que Swann y colaboradores (2017) presentaron evidencias de que hay dos estados psicológicos que subyacen a los estados de máximo rendimiento en el deporte. Estos estados son el estado de *flow* y el estado de *clutch*, cada uno de los cuales ocurre a través de distintos procesos y contextos, yendo más allá de trabajos previos que típicamente han asumido un estado de rendimiento ideal u óptimo (es decir, *flow* o rendimiento máximo; Anderson *et al.*, 2014; Harmison, 2011; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Kawabata & Mallett, 2016).

3.1.4. El potencial del mindfulness para gestión de la autonomía

El estudio del constructo de *mindfulness* y su práctica refleja una convergencia con el creciente interés en la psicología positiva, enfocada en temas como la atención, el bienestar y las relaciones interpersonales positivas (Kaufman *et al.*, 2018), todos ellos determinantes en el deporte. Hay varias características de la experiencia de *flow* (concentración total, fusión de acción y percepción, la retroalimentación inequívoca, la transformación de la percepción del tiempo y la pérdida de la autoconsciencia) que tienen un claro vínculo teórico con el *mindfulness* (Gardner y Moore, 2004; Kaufman, Glass y Arnkoff, 2009; Pineau, Glass y Kaufman, 2014; Salmon, Hanneman y Hardwood, 2010). Por ejemplo, tener un proceso de pensamiento consciente limitado o nulo fue la característica más destacada a la hora de describir el estado de *flow* en el estudio de Chavez (2008), lo que se relaciona claramente con

el objetivo del *mindfulness* de reducir el tiempo de distracción en pensamientos, para así aumentar el tiempo de conexión con el momento presente.

El vínculo del momento presente con el rendimiento óptimo es amplio en la literatura. Por ejemplo, según Moran (2009), centrarse únicamente en la tarea mientras se ignora la presión y las distracciones es un requisito previo para lograr estados de máximo rendimiento. Además, aquellas indicaciones de los entrenadores que promueven centrarse en el momento presente se han relacionado con el rendimiento máximo y el estado de *flow* (por ejemplo, Jackson y Csikzentmihalyi, 1999; Orlick, 1990; Ravizza, 2002).

La correlación *mindfulness-flow* en el deporte ha sido demostrada de forma empírica en varios estudios (por ejemplo, Cathcart, McGregor y Groundwater, 2014; Kaufman *et al.*, 2009; Kee y Wang, 2008; Pineau, Glass, Kaufman y Bernal, 2014; Scott-Hamilton, Shutte, Moyle y Brown, 2016). Se han encontrado incrementos en estados de *flow* después de un entrenamiento en *mindfulness* (Aherne, Moran y Lonsdale, 2011; Kaufman *et al.*, 2009; Schwanhausser, 2009; Scott-Hamilton *et al.*, 2016). Y, en una extensa revisión de la literatura sobre *mindfulness* y la mejora del rendimiento deportivo, Sappington y Longshore (2015) indicaron que este tipo de entrenamiento es una herramienta prometedora de mejorar tanto el *flow* como el rendimiento global.

Aunque los resultados son prometedores, aún queda por aprender sobre la conexión entre estos dos constructos (Bernier *et al.*, 2009) y varios autores discrepan sobre su correlación positiva (por ejemplo, Sheldon, Prentice y Halusic, 2015). A continuación, se presentan los argumentos sobre las posibles incompatibilidades entre el *mindfulness* y los estados de *flow*.

3.1.4.1. Posibles incompatibilidades entre el *mindfulness* y estados de *flow*

Aunque la evidencia proporcionada demuestra la fuerte conexión entre el *mindfulness* y el *flow*, otros autores han discrepado e incluso los consideran incompatibles (Sheldon *et al.*, 2015). Un primer punto discutido es en relación con el foco de atención. Dane (2011), por ejemplo, consideró que una diferencia principal es que el *mindfulness* tiende a una atención amplia (es decir, apertura a todas las experiencias), mientras que en el *flow* el enfoque suele ser estrecho. Sin embargo, hay evidencia neurológica de que un enfoque atencional estrecho no es un prerrequisito para los estados de *flow*. Además, tanto meditadores como deportistas expertos demostraron una mayor consciencia contextual y, por lo tanto, amplia (Marks, 2008).

En cuanto a la dirección del foco de atención (interna vs. externa), en la práctica del *mindfulness* es común utilizar elementos internos de referencia para la atención (siendo la respiración la más común), lo que contrasta con la necesidad en el deporte de enfocar la atención en el entorno (es decir, de forma externa), necesaria para que emerja el *flow*. No obstante, los programas de *mindfulness* también realizan ejercicios que involucren un foco de atención externo, ya sea en los sonidos o incluso en su interacción dinámica con el entorno (como la meditación caminando).

A pesar de que los estados emocionales del deportista son significativos para lograr el *flow* (Anderson *et al.*, 2014; Chavez, 2008; Jackson, 1992), hay elementos que, aunque no están representados en el marco de las nueve dimensiones asociadas al *flow*, son mencionados a menudo por los deportistas, como la calma y una mayor consciencia corporal (Swann *et al.*, 2012), ambos cultivados en el entrenamiento en *mindfulness*.

Por otra parte, la intencionalidad del *mindfulness* puede contrastar con la sensación de automaticidad en *flow*. Ciertamente es que la experiencia de *flow* ha sido descrita por muchos como “sin esfuerzo” y “automática”, utilizando incluso el concepto de autopiloto (Anderson *et al.*, 2014; Chavez, 2008). Algunos autores incluso la han considerado como una de las características principales (Rheinberg, Vollmeyer y Engeser, 2003). Sin embargo, parece que hay desacuerdo en cómo está entendido este aspecto. Chavez (2008), por ejemplo, argumentó que la sensación de automaticidad es resultado de estar completamente absorbido en la realización de la tarea (lo que conecta con la sensación de fusión de la percepción y la acción). Por otro lado, Sheldon *et al.* (2015) contrastaron la automaticidad con la sensación de absorción y consideraron que la segunda resulta de la combinación de la concentración total y la pérdida de la autoconsciencia, mientras que la automaticidad es consecuencia de la sensación de control que resulta de la sensación de “no esfuerzo”.

Por otro lado, Sheldon *et al.* (2015) afirmaron la incompatibilidad del *mindfulness* con los estados de *flow*, considerando que la indicación de mantener la observación de los pensamientos, núcleo del *mindfulness*, puede interferir en la capacidad de absorberse completamente en la tarea. Aunque el argumento parece coherente, si se considera que un rasgo de *flow* es la ausencia de autoconsciencia, cuando determinados pensamientos aparezcan durante la actividad y puedan ser potenciales disruptores del *flow*, el entrenamiento en *mindfulness* podría permitir al deportista ser consciente de ellos, dejarlos ir y volver a conectar con la tarea y, en consecuencia, con el *flow*, en lugar de quedarse atrapado en ellos.

Otro punto a considerar es la interconexión compleja entre los diferentes elementos del *flow*. Teniendo en cuenta que no todas las dimensiones son descritas por todos los deportistas (Swann *et al.*, 2012), hay que considerar que es una interacción y no una simple presencia o ausencia, lo que da resultado a este estado de rendimiento óptimo (Kaufman *et al.*, 2018).

Cierta tensión entre ambos constructos deriva en lo que Kaufman *et al.* (2018) llaman la “paradoja del autopiloto”. Mientras muchos deportistas consideran el piloto automático como un aspecto positivo del *flow*, en el *mindfulness* abandonarlo se considera precisamente un beneficio (por ejemplo, Segal, Williams y Teasdale, 2002). La diferencia es que el piloto automático relacionado con el *flow* hace referencia a un estado óptimo de consciencia e interacción con el entorno (fusión percepción y acción), lo que podemos relacionar con automaticidad con sensación de control (Rheinberg, Vollmeyer, Engeser, 2003), mientras que en el *mindfulness* describe precisamente lo contrario, una desconexión temporal con el momento presente donde no hay consciencia de factores contextuales importantes (Langer, 1989).

Esta desconexión deriva en comportamientos automáticos provenientes de hábitos arraigados. Cómo este caso, la raíz de algunas diferencias puede ser puramente semántica (Kaufman *et al.*, 2018). Otro ejemplo lo encontramos en Jackson (1996), quién, al discutir la característica de “no esfuerzo”, mencionó que el esfuerzo intencional todavía está presente y, en realidad, los deportistas están describiendo la falta de exigencias físicas en lugar de la ausencia de conexión con la actividad.

En realidad, la automaticidad descrita en estado de *flow* podría estar capturando la experiencia subjetiva de una eficiencia cognitiva y neurológica, la cual ya ha sido demostrada en expertos (por ejemplo, Mann, Dellwik, Bingöl y Rathmann, 2007; Marks, 2008). Estudiando el *flow* con neuroimagen, Ferrell, Beach, Szeverenyi, Krch y Fernhall (2006), descubrieron la importancia de la eficiencia, representada por la activación focalizada en áreas del cerebro relevantes para el rendimiento, lo que presentaría una explicación para la aparente dicotomía de la asociación del máximo rendimiento con sensaciones de facilidad de esfuerzo y ausencia de autoconsciencia (es decir, sin proceso de pensamiento).

Este descubrimiento sugiere que, el *mindfulness*, en lugar de ser incompatible con la automaticidad asociada al *flow*, en realidad podría facilitarlo (Kaufman *et al.*, 2018). Conectar intencionalmente con la experiencia del momento presente, aunque al principio requiere un

esfuerzo significativo de control cognitivo, termina permitiendo que las capacidades de autorregulación entrenadas se vuelven automáticas y, por lo tanto, sin sensación de esfuerzo (Hölzel et al., 2011; Tang, Rothbart y Posner, 2012), e incluso, liberando recursos valiosos (Kaufman *et al.*, 2018).

Si los rendimientos óptimos asociados al *flow* dependen en parte de la eficiencia de procesos internos como el neurológico, las implicaciones sobre cómo y porqué podrían funcionar las intervenciones de *mindfulness* son significativas y, como Kaufman *et al.* (2018) sugirieron, con la práctica regular de las características principales del *mindfulness* (consciencia y aceptación), los deportistas desarrollarán una mejor regulación atencional y emocional.

3.2. Caminando hacia la autogestión del jugador

3.2.1. La autogestión de la atención: nexa entre *mindfulness* y *flow*

La atención en el momento presente es una característica central tanto en el *mindfulness* como en el *flow*. Por ejemplo, la dirección y mantenimiento de la atención de forma intencionada es una característica fundacional del *mindfulness* (Kabat-Zinn, 1990, 2003). Por otro lado, Dormashev (2010) describió “la concentración prolongada y sin esfuerzo” (p. 306) como la principal característica de la experiencia de *flow* y en el estudio de Swann *et al.* (2012) la “concentración en la tarea” fue la característica más citada.

La investigación ha demostrado que el entrenamiento en *mindfulness* puede fortalecer las habilidades atencionales (Chiesa *et al.*, 2011; Schotfield, Creswell y Denson, 2015). En concreto, el entrenamiento en *mindfulness* se ha relacionado con cuatro tipos de atención: atención selectiva (Van den Hurk, Giommi, Gielen, Speckens y Barendregt, 2010); atención sostenida (Chambers, Lo y Allen, 2008); orientación de la atención (Jensen, Vangkilde, Forkjaer y Hasselbalch, 2012); y flexibilidad atencional (Hodgins y Adair, 2010), lo que tiene implicaciones directas con la predisposición de los deportistas a experimentar *flow* (Kaufman *et al.*, 2018).

Teniendo en cuenta la estrecha relación del *mindfulness* con la meditación, hay ciertos estudios relevantes a mencionar. Por ejemplo, se ha demostrado que la práctica de la meditación aporta una mayor capacidad de atención sostenida, además de una mayor eficiencia en su proceso (es decir, usando menos recursos neuronales). Conclusiones similares se han encontrado comparando principiantes con meditadores experimentados (más de 37.000 horas; Brefczynski-Lewis, Lutz, Shaefer, Levinson y Davidson, 2007) y meditadores con solo 3 meses de práctica (Slagter *et al.*, 2007). Estos resultados han sido resaltados por varios investigadores a la hora de explicar los posibles beneficios del *mindfulness* para deportistas (Marks, 2008; Moore, 2009).

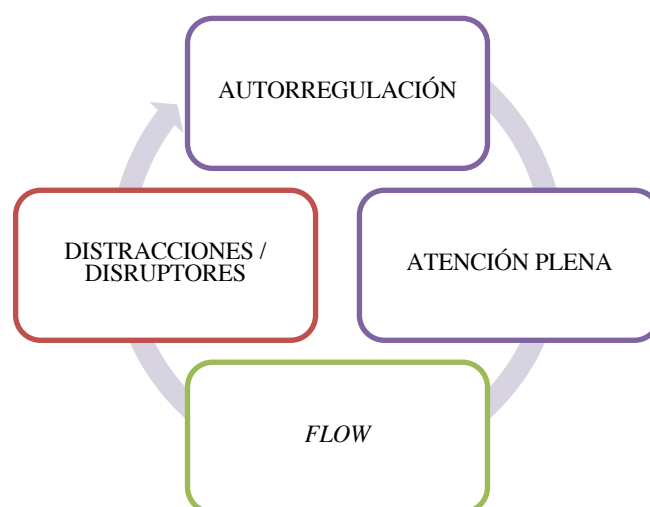
Más evidencia procede del estudio de la capacidad de memoria de trabajo, un componente principal del proceso de atención. Bijleveld y Veling (2014) constataron que esta capacidad predice de manera confiable el éxito del desempeño en situaciones bajo presión y sugirieron el entrenamiento de *mindfulness* para deportistas. En resumen, la regulación de la atención es

considerada una aportación clave del *mindfulness* para la mejora del rendimiento deportivo (Gooding y Gardner, 2009).

El principal factor diferencial del *mindfulness* con otros modelos es la actitud (Palmi y Solé, 2016). En concreto, la actitud de aceptación, ayuda a evitar que la atención se desplace de señales relevantes hacia pensamientos de autoevaluación (Klinger, Barta y Glas, 1981), permitiendo superar rápidamente pensamientos autocríticos, liberando así valiosos recursos cognitivos y emocionales (Kaufman *et al.*, 2018). Paralelamente, la actitud de no juzgar podría permitir a la atención funcionar de una manera más fluida y eficiente (Salmon *et al.*, 2010), favoreciendo así, estados de *flow*.

En la figura 3, se ilustra el ciclo del *continuum* de la relación entre autorregulación y el *flow*. En primer lugar, la autorregulación atencional permite al jugador centrar la atención en el momento presente (cuadro superior), lo que optimizaría el acoplamiento percepción-acción (cuadro derecho) generando en consecuencia la experiencia de *flow* (cuadro inferior). Las distracciones que, antes o después, aparecerán (en forma de pensamientos, instrucciones, intenciones, emociones, etc.) son potenciales disruptores de la atención en la actividad (cuadro izquierdo). En este momento será necesario que el jugador reactive el proceso a través de la autorregulación (cuadro superior, vuelve a empezar el ciclo), volviendo al momento presente con atención plena (es decir, concentración total), promoviendo así, otra vez, el *flow*.

Figura 3. Ciclo del *continuum* de la relación entre autorregulación y el *flow*



Fuente. Elaboración propia.

3.2.2. La autogestión de las emociones

3.2.2.1. La autogestión de las emociones para el rendimiento

El estado emocional de los deportistas puede tener importantes implicaciones en su rendimiento (Hanin, 2000a; Lazarus, 2000). Sin embargo, los resultados en la literatura presentan una realidad compleja. Por ejemplo, no es posible afirmar que las consideradas emociones “positivas” (por ejemplo, felicidad, confianza, optimismo, vigor) son “buenas” y las “negativas” (por ejemplo, ansiedad, ira, depresión) son “malas” (Kaufman *et al.*, 2018).

Por un lado, hay literatura que demuestra que las emociones “positivas” benefician al deportista (Vast, Young y Thomas, 2010; Chen, Kee y Tsai, 2008), incluso, facilitando el *flow* (Jackson, Ford, Kimiecik y Marsh, 1998; Koehn, 2013). No obstante, también hay estudios que correlacionan altos niveles de felicidad con una mayor interrupción cognitiva, con consecuencias negativas para la concentración sostenida en la actividad (Allen, Jones, McCarthy, Sheehan-Mansfield y Sheffield, 2013).

En el caso de las emociones “negativas”, mientras ciertos resultados apuntan a que son perjudiciales para el deportista (Hanin, 2010; Armstrong y VanHeest, 2002), por ejemplo, disminuyendo la eficiencia de procesos cognitivos como la atención (Eysenck, Derakshan, Santos y Calvo, 2007) y limitando las experiencias de *flow* (Jackson *et al.*, 1998; Koehn, 2013), contrariamente, otros autores argumentan que la tensión y la ira no siempre ejercen una influencia negativa en el desempeño, como suele proponerse (Beedie, Terry y Lane, 2000). Delante de este escenario, varios autores recomiendan la necesidad de todo deportista de comprender cómo las emociones le afectan a nivel individual (Hanin 2000b, 2010; Lane, Beedie, Jones, Uphill y Devenport, 2012; Wagstaff, 2014).

Dado que una misma emoción pueden impactar de forma distinta a diferentes individuos, el hecho de usar la nomenclatura “positivas” o “negativas” es problemático. En su lugar, se propone hablar de emoción “adaptativa” o “no adaptativa”, en relación con si promueve o impide el camino hacia el objetivo. Así, en última instancia, depende del contexto (Moore, 2016). Un ejemplo claro en los deportes de equipo es la respuesta de un jugador que ha recibido una dura entrada de un rival. Una respuesta emocional no adaptativa sería la reacción de encararse violentamente con el rival (con su consecuente riesgo de expulsión); en cambio, una respuesta adaptativa sería cuando el jugador, sintiendo la misma ira, decide no encararse y

continuar concentrado en el juego, incluso aumentando su motivación y consecuentemente su esfuerzo. Lo que permite al jugador actuar de una manera u otra en base a la misma emoción es la autorregulación emocional.

3.2.2.2. La autogestión de las emociones para la salud del deportista

La literatura considera la regulación del estrés como un factor clave para que el deportista pueda utilizar sus habilidades de manera completa y efectiva (Lazarus, 2000). La acumulación excesiva del estrés afecta negativamente a la regulación del sistema inmunológico, la coordinación motriz, la cognición y el estado de ánimo, disminuyendo el rendimiento, mitigando la adaptación positiva al entrenamiento, elevando el riesgo de lesión y comprometiendo el proceso de recuperación (Ivarsson *et al.*, 2017). En consecuencia, los deportistas expuestos a un estrés excesivo parecen ser particularmente vulnerables a síndromes como el sobreentrenamiento, el bajo rendimiento, el agotamiento, la fatiga crónica e, incluso, la depresión (Kiely, 2017).

Williams y Andersen (1998), en su primera propuesta del modelo de estrés y lesiones deportivas, abordaron cómo los cambios atencionales pueden provocar lesiones. En la misma línea, Pol et al. (2018) comentaron que “los efectos del miedo, la ansiedad, el estrés, la motivación y la excitación emocional sobre la coordinación motriz, a menudo ignorados en algunos modelos de lesión deportiva, también deben tenerse en cuenta debido a sus efectos a largo plazo sobre el sistema musculoesquelético” (p. 6). Importante, varias investigaciones demostraron que estrategias de prevención que moderan el estrés psicoemocional, como las intervenciones basadas en *mindfulness*, reducen con éxito las tasas de lesiones (Ivarsson, Johnson y Andersen, 2015; Ivarsson *et al.*, 2017).

El *mindfulness*, también, se ha relacionado con procesos de recuperación (Mahoney y Hanrahan, 2011) y rehabilitación (Palmi, Planas y Solé, 2018), sin embargo, los principales hallazgos del estudio de Solé, Röthlin y Blanch (2021) sugirieron que el *mindfulness* disposicional no estuvo relacionado con la duración de la recuperación

Por último, teniendo en cuenta que un historial previo de elevado estrés psicoemocional es considerado un predictor de lesiones (Ivarsson *et al.*, 2017), la adolescencia parece el momento ideal para incorporar entrenamiento en habilidades de autogestión como el *mindfulness* ya que ello podría contribuir a una dilatada carrera deportiva. El mismo entrenamiento puede, además, aplacar rasgos que acentúan el estrés como la autoculpa y el perfeccionismo, también

relacionados a una mayor probabilidad de lesión (Timpka *et al.*, 2015; Madigan, Stoeber, Forsdyke, Dayson y Passfield, 2017).

3.2.2.3. La autogestión de las emociones para la adaptación al proceso de entrenamiento

La influencia de las emociones en el proceso de entrenamiento también ha sido discutida por varios autores. Por ejemplo, Kiely (2012, 2017) destaca la regulación emocional como un factor clave en el proceso de adaptación a las cargas de entrenamiento y critica que el modelo de periodización tradicional ha sido basado únicamente en componentes biológicos. El mismo autor argumenta que tales adaptaciones estarían directamente influenciadas por consideraciones psicoemocionales y que, al igual que se desarrolla un plan de entrenamiento progresivo para las capacidades físicas, las habilidades emocionales también deben estar incluidas en la planificación (Mann, Lambert y Lambert, 2014). Por ejemplo, recomienda integrar intervenciones y rutinas previas a la actividad con el objetivo de calibrar el estado emocional del deportista.

Algunas de las pautas recomendadas en la literatura para mejorar el estado emocional de los deportistas son: (i) garantizar una comunicación y retroalimentación efectiva entre deportista y entrenador, reduciendo así la ambigüedad y la incertidumbre, instalando procesos de comunicación formales e informales que proporcionen a los deportistas un medio no conflictivo para expresar opiniones, dudas y quejas (Kiely, 2017); (ii) educar a los entrenadores sobre la influencia que su liderazgo personal y estilos de gestión puede tener sobre el estrés de los deportistas (Thelwell, Wagstaff, Rayner, Chapman y Barker, 2016; Kerdijk, Van der Kamp y Polman, 2016); (iii) fomentar más el apoyo al deportista durante el proceso, la cultura de trabajo y las dinámicas de equipo (Collins, MacNamara y McCarthy, 2016); y (iv) integrar en el programa de entrenamiento estrategias para influir positivamente en el estado de ánimo, percepciones, mentalidad, actitudes, ansiedad y confianza (Rathschlag y Memmert, 2013; Englert y Bertrams, 2012).

La visión y propósito de esta tesis coincide con las propuestas mencionados anteriormente y se considera que una planificación efectiva del proceso de entrenamiento debe ampliarse teniendo en cuenta el estado emocional del jugador. Importante, como se observa en el párrafo anterior, todas las pautas implican directamente al entrenador y todas ellas se pueden relacionar con los programas basados en *mindfulness*. De este modo, la importancia de los programas del *mindfulness* no parece ser relevante solamente para los jugadores, sino también para los

entrenadores contribuyendo, por ejemplo, en el desarrollo de aspectos como conocer, reconocer y autogestionar las propias emociones, la capacidad de crear espacios seguros de comunicación, además de aprender a comunicar de forma asertiva.

3.2.2.4. La regulación emocional

Desde una perspectiva evolutiva, las emociones pueden ayudar a los seres humanos a adaptarse al entorno preparándolos para responder tanto fisiológica como conductualmente, facilitando la toma de decisiones (Gross y Thompson, 2007). Tal como se concibe actualmente, la emoción consta de tres componentes básicos (Barlow *et al.*, 2011): el fisiológico, que da como resultado un estado subjetivo de “sentimiento”, y el cognitivo, que deriva en multitud de pensamientos e imágenes, comprenden la *experiencia* de la emoción, y el tercer componente es la tendencia a la acción que, condicionada por las respuestas aprendidas de la persona ante la experiencia de esa emoción, comprende la *expresión* de la emoción (Moore, 2016).

Moore y Gardner (2014) definen la regulación emocional como los “procesos internos y externos responsables de experimentar, expresar y modular las propias emociones al servicio del logro del objetivo” (p. 249). Estos procesos pueden ser automáticos o que requieran esfuerzo (Gross y Thompson, 2007) y consisten en habilidades y estrategias a través de las cuales monitoreamos, evaluamos, experimentamos, expresamos y toleramos, o modulamos, reacciones emocionales (Moore, 2016).

Aunque la regulación emocional a veces implica la modulación de la intensidad o frecuencia de un estado emocional, también involucra la capacidad adaptativa para generar, mantener y tolerar emociones cuando son apropiadas para la adaptación al contexto (Calkins y Hill, 2007). Este proceso involucra todas las emociones e implica una serie de procesos cognitivos y conductuales activos. Es importante señalar que las estrategias de regulación de las emociones no son inherentemente adaptativas o no adaptativas (Gross y Thompson, 2007). Sin embargo, pueden volverse no adaptativas. Por ejemplo, vasta evidencia indica que controlar, minimizar o eliminar de manera desproporcionada la propia experiencia emocional puede derivar en varios síndromes psicopatológicos (Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010; Barlow *et al.*, 2011; Hayes, Wilson, Gifford, Follette y Strosahl, 1996; Kashdan, Barrios, Forsyth y Steger, 2006).

En el contexto deportivo, tratar de controlar la aparición e intensidad de las frecuentes reacciones emocionales, puede llegar a ser un esfuerzo inútil e incluso perjudicar el

rendimiento (Kaufman *et al.*, 2018). Por ejemplo, los intentos de evitar o controlar las emociones pueden llegar a aumentar su frecuencia y/o intensidad (Janelle, 1999; Wegner, 1994), derivando en una mayor percepción del esfuerzo o incluso en un rendimiento más bajo (Wagstaff, 2014). Por lo tanto, según Gratz y Tull (2010), una regulación emocional exitosa se centraría en respuestas adaptativas, donde el deportista comprende e influye positivamente en su particular relación emoción-rendimiento. Es aquí donde el *mindfulness* puede ser una estrategia idónea (Kaufman *et al.*, 2018). A continuación, se presentan las principales estrategias de regulación emocional y sus diferencias.

a. Estrategias de regulación emocional

En el ámbito de la psicología, hay dos enfoques principales, aunque fundamentalmente opuestos: (i) los modelos basados en el cambio (también llamados de reevaluación cognitiva) y (ii) los modelos basados en la aceptación (por ejemplo, el *mindfulness*). Los primeros, se refieren al proceso de reevaluar cognitivamente situaciones específicas para prevenir o modificar la generación de emociones y, por lo tanto, se etiqueta a un determinado estado emocional como “bueno/malo”, “correcto/incorrecto”. Las formas tradicionales de terapia cognitivo-conductual utilizan este modelo (Moore, 2016). Sin embargo, el contexto teórico del *mindfulness* sostiene que todos los fenómenos mentales (cognitivos y emocionales) son eventos internos naturales de la experiencia humana que van y vienen inevitablemente y, por lo tanto, no es necesario actuar sobre ellos. Bajo esta perspectiva, se sugiere tomar consciencia de ellos y permitirles fluir.

Otra distinción importante es la comprensión de la relación entre procesos cognitivos y emociones. Históricamente, una máxima de las intervenciones tradicionales ha sido que los procesos cognitivos desencadenan reacciones emocionales y, posteriormente, se produce la conducta (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979). Esta es una suposición lineal e implica que los procesos cognitivos y las emociones pueden separarse. Sin embargo, hasta la fecha no existe evidencia convincente de esta afirmación (Moore, 2016). El *mindfulness* no hace tal distinción. De hecho, la literatura budista, referente de este tipo de intervenciones, no contiene una palabra para “emoción” que esté separada de los procesos cognitivos (Ekman, Davidson, Ricard y Wallace, 2005). Además, los hallazgos neurocognitivos han demostrado que los “centros emocionales” en el cerebro están directamente involucrados en aspectos del procesamiento cognitivo (Davidson y Irwin, 1999). Así, se propone que el procesamiento de la información se produce de manera jerárquica a través de los sistemas cognitivos, emocionales y

psicológicos, que, al parecer, son funcionalmente interdependientes e indisolublemente conectados (Ciaunica, Shmeleva y Levin, 2023; LeDoux, 1996; Tognoli y Kelso, 2014).

En el ámbito de la psicología deportiva, ha habido dos modelos principales de intervención para mejorar el rendimiento deportivo. El tradicional, conocido como entrenamiento de habilidades psicológicas, fue el enfoque dominante durante casi cuarenta años. Weinberg y Gould (2010) lo definieron como la “práctica sistemática y consistente de habilidades mentales o psicológicas con el fin de mejorar el rendimiento, disfrutar más o lograr una mayor autosatisfacción” (p. 250). Desarrollado inicialmente por Meichenbaum (1977), su propuesta fue cambiar la forma o la frecuencia de las experiencias internas (es decir, pensamientos, emociones y sensaciones fisiológicas), en busca de un estado interno ideal (Gardner y Moore, 2007; Pineau *et al.*, 2014).

En este enfoque, se considera que esta capacidad de autocontrol de los estados internos se puede lograr utilizando modelos sistematizados de entrenamiento de habilidades orientadas a objetivos, los cuales han sido adaptados de las intervenciones cognitivo-conductuales comentadas anteriormente, muy usadas en la psicología aplicada (por ejemplo, Sheard y Golby, 2006; Vealey, 2007). En el deporte, son estrategias comunes el establecimiento de objetivos, la gestión del diálogo interno, el control del nivel de excitación, la visualización y las rutinas precompetición (Quinones, 2014).

Si bien las primeras investigaciones mostraron que, en general, existía un efecto positivo de estas intervenciones en la mejora del rendimiento en deportistas (Weinberg y Comar, 1994), en una amplia revisión sistemática, Gardner y Moore (2006) encontraron resultados inconsistentes. Concluyeron que, dichos programas, no siempre son la forma más efectiva de lograr estados de rendimiento ideales. Posteriormente, Gardner (2009) sostuvo que, además de sus grandes dificultades para obtener resultados empíricos, a este modelo le falta el sostén de un contenido teórico general y consistente que permita comprender su potencial relación con el rendimiento deportivo.

Uno de los principales argumentos críticos con esta perspectiva es el efecto contrario que puede tener intentar suprimir los pensamientos. El primer estudio que llegó a esta conclusión fue el de Wegner, Schneider, Carter y White (1987), quienes encontraron más pensamientos de un “oso blanco” justo cuando habían pedido “no pensar en un oso blanco”. Posteriormente,

Wegner (1994) propuso la teoría del proceso irónico para explicar este efecto contradictorio de la supresión del pensamiento.

El otro modelo, más reciente, es el modelo basado en la atención plena (*mindfulness*) y la aceptación y sugiere una perspectiva esencialmente opuesta. En lugar de buscar, crear y/o mantener un estado ideal asumido, se supone la no existencia de un solo estado de rendimiento “ideal”, como ya sugirieron tempranos hallazgos en la literatura (Hanin, 1980). Como se ha comentado, varios autores han cuestionado la idea de que las experiencias internas consideradas negativas son problemáticas para el rendimiento (por ejemplo, Hayes, Follete y Linehan, 2004; Robazza y Bartoli, 2003).

Varios autores consideran que el *mindfulness*, a través de ejercicios que promueven la conexión con la experiencia del momento presente, podría ayudar a los deportistas a desarrollar una relación diferente con sus experiencias internas, en lugar de enfatizar el control o su reducción (Gardner y Moore, 2012). Esta propuesta va en la línea de Jacobson (1938), pionero en manifestar la importancia de aprender a reconocer las sensaciones en lugar de esforzarse por lograr un estado más deseable. Por último, a diferencia del modelo tradicional basado en el cambio, este modelo ha identificado directamente y con éxito los mecanismos de cambio propuestos para sus técnicas (Gardner y Moore, 2007; Goodman, Kashdan, Mallard y Schumann, 2014), abordados con detalle en el capítulo 2.5.

A continuación, se presentan diferentes estrategias utilizadas en función del enfoque utilizado. Se pueden dividir en dos categorías principales: (i) las orientadas en los antecedentes, es decir, se centran en lo que ocurre antes de la emoción y (ii) las orientadas en la respuesta, es decir, buscan responder a la emoción una vez ya está presente (Gross y Thompson, 2007; Moore, 2016).

- **Estrategias orientadas en los antecedentes**

Tienen por objetivo modular, e incluso evitar, la probable experiencia emocional. Incluyen: (i) selección de la situación; (ii) modificación de la situación; (iii) despliegue de la atención; (iv) modificación cognitiva.

- **Selección de la situación:** activa comportamientos que permiten evitar situaciones que probablemente resulten en la experiencia de emociones no deseadas.

Con el uso de esta estrategia de regulación de la emoción, el deportista determina si debe entrar en una situación que pueda estimular una respuesta emocional particular. Por ejemplo, decidir evitar situaciones que puedan generar estrés antes de un partido para elegir actividades tranquilas, es una decisión claramente adaptativa. Sin embargo, un uso excesivo o no adaptativo en la selección de situaciones podría ser problemático, por ejemplo, si un deportista se salta las sesiones de rehabilitación de una lesión para evitar el dolor. Como se ha comentado, adaptativa será aquella decisión que acerque a los objetivos y/o que esté en línea con los valores personales.

Desde la perspectiva del *mindfulness*, las intervenciones efectivas se centrarían en la exposición a la experiencia de la emoción (en lugar de evitarla), con el objetivo de mejorar su tolerancia y fomentar el compromiso con aquellas conductas impulsadas por los valores personales. Así, el *mindfulness* propone no hacer ningún esfuerzo por reducir esos sentimientos ni tratar de eludir la emoción. Por lo tanto, en lugar de cambiar la respuesta a una situación externa, la intención es cambiar la relación con las experiencias internas personales (pensamientos, emociones, sensaciones), sean las que sean (Moore, 2016).

- **Modificación de la situación:** busca modificar un estímulo o situación que está provocando una experiencia emocional no deseada, limitando así su impacto.

Según Moore (2016), el uso ocasional de esta estrategia no sería problemático en absoluto. En cambio, resultaría en no adaptativa si se le diera un uso excesivo y/o si la intención principal fuera evitar o escapar del estrés emocional de forma excesiva. Una estrategia muy utilizada en la psicología del deporte y que, enfocada adecuadamente, puede tener muchos beneficios, es el uso de las rutinas precompetitivas. Además de esta estrategia, basada en el control de estímulos, se pueden incorporar ejercicios de entrenamiento basados en el *mindfulness*, los cuáles proponen la aceptación, sin juicio, de las experiencias internas. El resultado es una mayor tolerancia de la experiencia de la emoción, lo que reduce la necesidad de modificar situaciones (Gardner y Moore, 2007; Kabat-Zinn, 1990).

- **Despliegue de la atención:** intenta controlar los procesos de atención, como la rumiación, la preocupación y la distracción para regular (aumentando o disminuyendo) las respuestas emocionales.

A diferencia de las estrategias anteriores que buscan alterar la interacción persona-entorno, en esta, se busca redirigir la atención. El uso adaptativo se puede dar cuando el deportista desvía

la atención de los estímulos irrelevantes para la tarea (distracciones) hacia los estímulos relevantes. Según Moore (2016), las técnicas de relajación de respiración profunda con el propósito de controlar el nivel de excitación son un buen ejemplo siempre que se implementen antes de que la excitación sea muy alta. Se usan para desviar la atención de los pensamientos que derivan en preocupación hacia la respiración.

Es común suponer incorrectamente que el *mindfulness* y la relajación son lo mismo o tienen el mismo objetivo. Precisamente, una de las principales diferencias, es el objetivo en sí. El objetivo de reducir los niveles de excitación es contrario a la premisa básica del *mindfulness* de que no existe una cognición, emoción o sensación física buena/mala, correcta/incorrecta. Más bien, se busca desarrollar una apertura y aceptación de todos los estados internos, vistos como normales y transitorios.

Aunque el despliegue de la atención puede ser adaptativo, también hay una serie de estrategias que resultan problemáticas, como la preocupación, la rumiación y los esfuerzos para redirigir la atención a través de la distracción. Por ejemplo, Hayes, Villatte, Levin y Hildebrandt (2011) describen la preocupación y la rumiación como una forma de evitar la concentración y, por lo tanto, no adaptativa en la práctica deportiva. Ambas, además, se han correlacionado con una mala toma de decisiones (Butler, Gross, Philippot y Feldman, 2004) y están altamente asociadas con otras formas de evitación cognitiva, como el perfeccionismo no adaptativo (Santanello y Gardner, 2007). En última instancia, desvían la atención del momento presente, que es precisamente donde debe estar (Moore, 2016).

Otra forma muy común de despliegue atencional es la distracción. Las estrategias de distracción están orientadas a reenfocar la atención en aspectos de la situación que no son emocionalmente provocativos. Por ejemplo, el uso de la visualización, común en el entrenamiento de habilidades psicológicas tradicional, podría verse como una estrategia de implementación adaptativa, aunque no se ha demostrado su eficacia para mejorar el rendimiento (Moore, 2016). Asimismo, los ejercicios de relajación. En ambas, su etiqueta de adaptativa o no adaptativa dependerá, respectivamente, de si el propósito es modular las experiencias internas con el fin de responder a las demandas de la actividad o, por contra, evitar o escapar de experiencias internas incómodas (Moore, 2016). Todavía, algunos deportistas y psicólogos deportivos creen que el rendimiento óptimo solo puede llegar en ausencia relativa de emociones intensas y/o incómodas. No obstante, la realidad es que el desempeño óptimo a menudo ocurre en su presencia, como se ha comentado anteriormente.

Las estrategias basadas en el *mindfulness*, contrariamente, no buscan desviar la atención de la emoción, sino mejorar la atención en la actividad mientras se experimenta la emoción. Así, no promueven ningún esfuerzo para atender los estímulos internos o externos, sino la idea de que, inevitablemente, se experimentará una amplia variedad de emociones, lo que da como resultado una mayor consciencia de las experiencias tanto internas como externas y una mayor capacidad de reenfoque la atención en el momento presente (Moore y Gardner, 2011; Moore, 2016), lo que permite generar niveles altos de rendimiento y sostenerlos en el tiempo (Bernier, Thienot, Codron y Fournier, 2009; Csikszentmihalyi, 1990; Gardner y Moore, 2007, 2010; Gross *et al.*, 2015; Schwanhausser, 2009).

- **Modificación cognitiva:** busca cambiar el significado del contenido o frecuencia de los pensamientos ante una situación particular, resultando en una modificación de la respuesta emocional. Incluyen la reevaluación e incluso la supresión (eliminación, reducción) de los pensamientos asociados con una situación determinada.

Por un lado, los hallazgos empíricos indican que la reevaluación anterior a la emoción, que consiste en el replanteamiento o modificación de los pensamientos sobre el evento, puede impactar positivamente sobre la experiencia emocional de la persona (Gross y John, 2003). Por ejemplo, cuando un deportista reformula una competición “estresante” como “retadora” y/o “emocionante”. Sin embargo, es común involucrarse en una forma no adaptativa como la supresión cognitiva que, frecuentemente, culmina en consecuencias nocivas como la disminución del bienestar psicológico general y aumentos de los pensamientos e imágenes negativas (Gardner y Moore, 2007), particularmente, cuando se usan de manera excesiva o incorrecta. Son ejemplos las tácticas basadas en el control (como la sustitución del lenguaje a través de iniciar un diálogo interno positivo) y técnicas de detención de pensamientos.

Las revisiones exhaustivas de la literatura sobre psicología del deporte sugieren que el uso de estas técnicas debería reconsiderarse (Gardner y Moore, 2006, 2007) y no mezclarlas con el *mindfulness*, ya que parten de una base teórica opuesta (Moore, 2016). Y es que, en el *mindfulness*, en lugar de promover el control, la modificación o la reducción de las cogniciones, los procesos cognitivos se consideran como un elemento natural, transitorio e inevitable de la existencia, independientemente de si el contenido se percibe como “positivo/negativo”, o “cómodo/incómodo”.

Como explicó Moore (2016), el *mindfulness* abordaría estas situaciones desde dos enfoques principales. En primer lugar, ayudar al deportista a desarrollar tolerancia y aceptación de sus procesos cognitivos, vistos como algo natural y con tiempo limitado, sin etiquetarlos ni intentar eliminarlos, minimizarlos o controlarlos. En segundo lugar, ayudar al deportista a ver los procesos cognitivos como eventos internos de la mente, que no necesariamente representan hechos o verdades absolutas que justifiquen la acción, lo que debilita el poder de los pensamientos de influir en el comportamiento. No implica, por lo tanto, ningún esfuerzo por cambiarlos. En resumen, el *mindfulness* se esfuerza en modificar la relación que tenemos con los procesos cognitivos, en contraposición a las intervenciones cognitivas tradicionales que buscan modificar su contenido.

- **Estrategias orientadas en la respuesta**

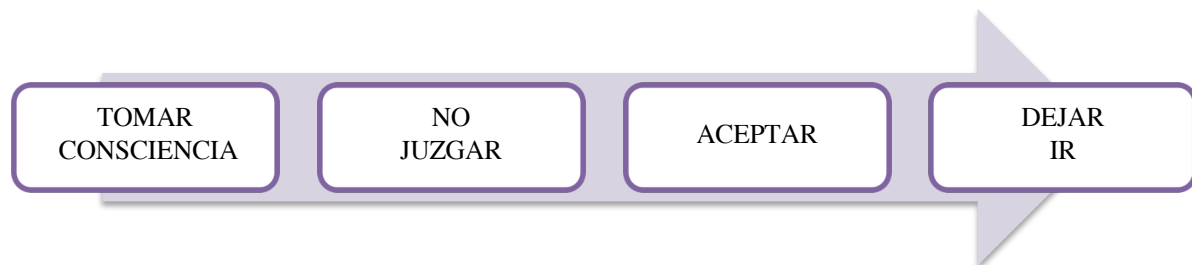
- **Modulación de la respuesta:** busca reducir la experiencia y/o la expresión de la emoción o permitir al individuo tolerarlas. Su propósito es ayudar al individuo a funcionar de manera adaptativa con cualquier emoción que experimente.

Existen esencialmente dos formas generales de estrategias de modulación de respuesta. En primer lugar, la evitación experimental (en esencia, supresión), que ocurre cuando el individuo intenta minimizar, escapar o evitar por completo la experiencia de la emoción. Paradójicamente, los hallazgos empíricos han encontrado consistentemente que esta estrategia puede aumentar los elementos subjetivos y fisiológicos de la emoción (Moore, 2016), además de comprometer la toma de decisiones y, aún peor, se considera que participa en la aparición de numerosas psicopatologías (Gardner y Moore, 2007; Gross y John, 2003; Hayes *et al.*, 1996; Kashdan *et al.*, 2006; Mennin, Heimberg, Turk y Fresco, 2002). En el contexto deportivo, incluso cuando ciertos procedimientos inhiben con éxito la experiencia emocional (por ejemplo, de la ansiedad), no se han encontrado incrementos en el rendimiento (Gardner y Moore, 2006).

Por otro lado, las estrategias adaptativas promueven la aceptación de procesos internos (es decir, emociones, pensamientos, sensaciones). La base de la aceptación, fundamental en el *mindfulness*, permite el ir y venir de las emociones y disipa la necesidad de etiquetar, juzgar, evitar o controlar la propia experiencia emocional, lo que da lugar a una experiencia y expresión emocional más funcional (Moore, 2016). Si se libera a los deportistas de la necesidad de controlar estos sucesos naturales y recurrentes, sus esfuerzos pueden enfocarse en la

actividad del momento presente. En la figura 4, se ilustra la secuencia de pasos que propone el *mindfulness*.

Figura 4. Proceso de regulación emocional que propone el *mindfulness*



Fuente. Elaboración propia. Proceso de regulación emocional que propone el *mindfulness*. El primer paso es ser consciente de la emoción (o pensamiento). Posteriormente, las actitudes descritas de “no juzgar” y “aceptar” nos evitan quedarnos atrapados en la dimensión mental para finalmente “dejar ir” dicho pensamiento o emoción (naturaleza impermanente).

3.2.3. El potencial del *mindfulness* para la autogestión

Según Gardner y Moore (2012), las intervenciones basadas en *mindfulness* y la aceptación sugieren que el rendimiento óptimo requiere de: (i) consciencia del momento presente, sin juicio y con aceptación de cualquiera que sea el estado interno; (ii) enfocar la atención en estímulos externos relevantes para la tarea; y (iii) un comportamiento que refleje un consistente compromiso con los valores personales.

En general, se espera que las intervenciones basadas en el *mindfulness* y la aceptación mejoren la autogestión de varias formas (Josefsson *et al.*, 2017). Primero, la práctica del *mindfulness* puede mejorar la capacidad de atención y promover una consciencia más profunda de los pensamientos y emociones actuales que pueden ayudar a las personas a identificar rápidamente las emociones perturbadoras que necesitan ser reguladas (Josefsson *et al.*, 2017; Roemer, Williston y Rollins, 2015).

Segundo, se plantea la hipótesis de que las características comunes de las intervenciones basadas en *mindfulness* y la aceptación, como observar y verbalizar emociones, aumentan la consciencia emocional, lo que puede facilitar la capacidad para identificar y distinguir entre

diferentes emociones y afectos y, por lo tanto, inhibir la reactividad emocional automática y la intensidad emocional (Coffey *et al.*, 2010; Gratz y Tull 2010).

Tercero, la actitud de no juzgar ni evaluar que se promueve en las intervenciones basadas en *mindfulness* y la aceptación, puede llevar tanto a una mayor aceptación de las emociones no deseadas como a la disposición emocional para experimentar las emociones actuales (Gratz y Tull 2010). Además, se plantea la hipótesis de que la aceptación emocional y la voluntad mejoran las habilidades de autogestión de las emociones, disminuyen la evitación experiencial (la tendencia a manejar las emociones, los pensamientos y todas las experiencias internas no deseadas evitándolas) y aumentan la tolerancia de los estados afectivos temidos y evitados (Gratz y Tull 2010; Hayes y Feldman 2004).

Precisamente, la autogestión de las emociones se considera una de las principales formas en que la práctica del *mindfulness* produce efectos beneficiosos en deportistas (Birrer, Röthlin y Morgan, 2012; Marks, 2008). Importante, no es la calibración de emociones sino la capacidad de responder de manera adaptativa lo que puede ser más beneficioso del *mindfulness* (Kaufman *et al.*, 2018). Esta capacidad adaptativa se promueve con un elemento central de la práctica del *mindfulness*, consiste en la aceptación de cualquier emoción que emerja de la experiencia (Kabat-Zinn, 1990) y, para varios autores, es esta actitud lo que explica las ventajas de este entrenamiento sobre enfoques cognitivo-conductuales tradicionales, orientados al control (Gardner y Moore, 2007; Kaufman *et al.*, 2009).

3.3. Caminando hacia el bienestar del jugador

3.3.1. La salud en el deporte

Es bien conocido que la participación en el deporte puede promover experiencias positivas, bienestar y salud tanto en niños como adultos y ancianos (Coakley, 2007; Gould y Carson, 2008; Tracey y Elcombe, 2004). Por ejemplo, la actividad física mejora el funcionamiento neuromuscular, cardiovascular y respiratorio, junto con otros beneficios fisiológicos como la mejora de la inmunología, el metabolismo y el sueño (Kenney, Wilmore y Costill, 2015). Además, permite desarrollar una variedad de habilidades psicológicas que contribuyen a mejorar la autoestima, la motivación y la resiliencia, beneficiando no solo el rendimiento sino también otros aspectos de la vida (Weinberg y Gould, 2019). Desde una perspectiva social, las actividades deportivas organizadas proporcionan un medio a través del cual los deportistas desarrollan relaciones y fomentan un sentido de pertenencia (Beauchamp, Jackson y Lavallee, 2014).

Sin embargo, la participación deportiva también puede socavar el bienestar (Giles *et al.*, 2020). Por un lado, el bienestar de los deportistas se ve comprometido cuando se enferman, lesionan, sobreentrenan o se involucran en prácticas nutricionales poco saludables o abuso de sustancias (MacAuley, 2012). Además, su salud mental puede verse afectada negativamente por un bajo rendimiento, la presión, las expectativas e, incluso, el agotamiento (Rice *et al.*, 2016). Desde una perspectiva social, su bienestar se ve amenazado por un entorno que no brinda apoyo, prácticas de control, discriminación, acoso, intimidación, abuso, conflicto y aislamiento (Crow y Macintosh, 2009; Mountjoy *et al.*, 2016; Wachsmuth, Jowett y Harwood, 2017).

La importancia del bienestar y la salud mental en los deportistas de élite recibe una atención cada vez mayor tanto en el discurso académico como en el público. Ya sea a través los medios de comunicación, autobiografías de deportistas, campañas de salud mental o investigación académica (Rao y Hong, 2016; Wolanin, Hong, Marks, Panchoo y Gross, 2016), hay visibilidad de los desafíos de salud mental que experimentan los deportistas en general y los deportistas de élite en particular (Uphill *et al.*, 2016). Una revisión sistemática del 2019 detectó que aproximadamente un tercio de los deportistas experimentan síntomas de depresión y ansiedad (Gouttebauge *et al.*, 2019). Además, estos problemas afectan a lo largo de la carrera deportiva.

Sin embargo, es posible que los deportistas estén menos inclinados a buscar apoyo, citando razones como la estigmatización y la escasa alfabetización en salud mental (Gulliver *et al.*, 2012; Kaier *et al.*, 2015). Estos factores, junto con una cultura que enfatiza la dureza y la minimización de la debilidad percibida (Reardon y Factor, 2010), pueden contribuir a la falta de reconocimiento de las enfermedades mentales en esta población. Es por eso que, cada vez más, se promueven acciones de prevención a través de intervenciones para la educación y la autoconsciencia (Gulliver, Griffiths y Christensen, 2012) y para la autogestión (Purcell *et al.*, 2022).

No obstante, vale la pena enfatizar que la salud mental no es simplemente la ausencia de enfermedad mental. La Organización Mundial de la Salud define la salud mental como un “estado de bienestar en el que el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede hacer frente a las tensiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (2005, p. 2). Este aspecto fundamental también ha sido reconocido en la literatura relacionada con el deporte, donde se promueve cada vez más la salud mental en lugar de solo mejorar la enfermedad mental en los deportistas (Brady y Greenville-Cleave, 2017; Uphill *et al.*, 2016; Mack *et al.*, 2020).

3.3.2. *El constructo del bienestar*

Vale la pena señalar que este tema ha proporcionado una fuente continua de debate en los trabajos de filósofos contemporáneos (Kraut, 1979) y eminentes humanistas, psicólogos clínicos y del desarrollo (Waterman, 1993; Ryff y Keyes, 1995; Seligman, 2011; Deci y Ryan, 2000; Jahoda, 1958; Maslow, 1971, Rogers, 1961; Ryff, 1989). El campo específico de la psicología ha debatido extensamente la conceptualización del concepto de bienestar, lo que ha dado lugar a una variedad de definiciones derivadas de una variedad de perspectivas conceptuales y teóricas (Huta y Waterman, 2014; Jayawickreme, Forgeard y Seligman, 2012; Ryan y Deci, 2001). A pesar de la falta de una definición universalmente acordada, se entiende que el bienestar abarca, principalmente, una combinación de componentes tanto hedónicos como eudaimónicos (Forgeard, Jayawickreme, Kern y Seligman, 2011; Hone, Jarden, Schofield y Duncan, 2014; Hupert y So, 2013; Huta y Ryan, 2010) cruciales para prosperar en múltiples dominios de la vida (Brown *et al.*, 2017a).

Por un lado, la perspectiva hedónica se define típicamente en términos de la felicidad que se logra a través del esfuerzo por experiencias gratificantes y placenteras que refuerzan los sentimientos positivos y la satisfacción (Bradburn, 1969; Diener, 1984; Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). El estudio del bienestar hedónico se relaciona ampliamente con el modelo de bienestar subjetivo de Diener (1984) y existe un acuerdo general en que el bienestar subjetivo comprende un componente afectivo (es decir, la presencia de emociones “positivas” y la ausencia de emociones “negativas”) y un componente cognitivo (es decir, evaluaciones de satisfacción con la vida) (Diener y Ryan, 2009; Diener, 1984; Diener *et al.*, 2017).

Por otro lado, la perspectiva eudaimónica, propuesta inicialmente por Aristóteles (350 a. C.), se enfoca más ampliamente en las cualidades personales y formas de vida que promueven vivir bien. Un principio central de esta perspectiva es la promulgación de cualidades personales que permiten a una persona estar a la altura de su potencial personal de una manera que sea consistente con su *daimon* (o “verdadero yo”). Basándose en principios eudaimónicos, los académicos han definido una variedad de componentes (por ejemplo, autonomía, crecimiento personal y propósito en la vida) que se utilizan para estudiar el bienestar psicológico (Ryff, 2014) y los estados de prosperidad (Ryff y Keyes, 1995; Seligman, 2011).

Bajo esta perspectiva, se han propuesto numerosos modelos que combinan varios componentes del funcionamiento psicológico y social que amplían la noción de bienestar más allá de “sentirse bien”, de la perspectiva hedónica (Ryan y Deci, 2001; Ryan y Huta, 2009). Específicamente para el contexto deportivo, Keyes y colaboradores desarrollaron el modelo continuo de salud mental (Keyes, 2002, 2005, 2007; Lamers, Westerhof, Bohlmeijer, Klooster y Keyes, 2011), el cual engloba el funcionamiento psicológico y social (denominados bienestar psicológico y social), así como el afecto positivo y la satisfacción con la vida (denominado bienestar emocional).

Este modelo se basa en la opinión de que la salud mental y la enfermedad mental deben considerarse construcciones discretas pero relacionadas (Keyes, 2002, 2005). Bajo esta perspectiva se considera que un deportista podría mantener una buena salud mental (lo que llaman estado floreciente) incluso mientras vive con una enfermedad mental o, por el contrario, experimentar una mala salud mental (estado languideciente) en ausencia de una enfermedad mental (Purcell *et al.*, 2022). Estos términos se refieren a la presencia o ausencia de una variedad de factores relacionados tanto con el bienestar (estado de ánimo positivo, satisfacción

con la vida) como con el funcionamiento positivo (por ejemplo, autoaceptación, crecimiento personal, propósito, autonomía y conexión social, entre otros) (Keyes, 2002, 2005).

Este marco ha sido propuesto como una conceptualización útil de la gama completa de estados mentales que existen dentro del deporte de élite (Uphill *et al.*, 2016; Lundqvist y Andersson, 2021) y destaca la necesidad tanto de la prevención de enfermedades mentales como de la promoción de un alto bienestar.

3.3.3. El bienestar para la prosperidad y longevidad del jugador

Aunque tradicionalmente los psicólogos clínicos y otros profesionales de la salud mental se habían centrado en lo que “va mal” (Cowen, 1994), el campo ha visto un énfasis creciente en la mejora del bienestar (Cicchetti, Rappaport, Sandler y Weissberg, 2000; Cowen, 1994), el desarrollo de competencias (Masten, 2001; Masten y Coatsworth, 1998) y el desarrollo humano, de fortalezas y crecimiento (Calhoun y Tedeschi, 1998, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Tedeschi y Calhoun, 1995, 2004). Específicamente en el contexto deportivo, según Lundqvist (2011), este creciente interés ha sido estimulado por la opinión de que un alto nivel de funcionamiento psicológico, respuestas emocionales adaptativas a corto plazo y afectos a largo plazo son cruciales para desempeñarse de manera óptima en entornos de alta presión a lo largo del tiempo (por ejemplo, Jones, Meijen, McCarthy y Sheffield, 2009; Lundqvist y Kenttä, 2010).

Esta opinión ha sido corroborada por varios estudios que han revelado que los deportistas con largas y exitosas carreras deportivas se caracterizan por una variedad de atributos relacionados con el bienestar, incluyendo habilidades para hacer frente a los desafíos de la vida y altos niveles de salud mental y emocional (Durand-Bush y Salmela, 2002; Gould *et al.*, 2002; Morgan, 1985). Recientemente, Brown, Arnold, Standage y Fletcher (2021) sugirieron que el éxito de los deportistas y su experiencia de funcionamiento óptimo se rige por su participación continua y adaptativa a través de la experiencia de bienestar. Todos estos hallazgos respaldan la importancia del bienestar óptimo de los deportistas y son el fundamento de las crecientes voces que abogan por garantizar no solo la protección sino también la promoción del bienestar de los deportistas mientras se busca un rendimiento óptimo (Brown *et al.*, 2020).

Una construcción teórica que adquiere relevancia en este contexto es la relacionada con el concepto de prosperar (*thriving*, en la literatura anglosajona). Dentro del contexto deportivo, esta experiencia se caracteriza por la exhibición simultánea de un alto rendimiento y la experiencia de bienestar. Se ha demostrado que prosperar predice positivamente el rendimiento (Gerbasi, Porath, Parker, Spreitzer y Cross, 2015; Paterson, Luthans y Jeung, 2014; Porath, Spreitzer, Gibson y Garnett 2012) y, se supone, que su ocurrencia a lo largo de una serie de encuentros conduce a un desarrollo sostenido (Brown *et al.*, 2017b; Brown *et al.*, 2018). Por lo tanto, comprender la prosperidad parece fundamental para abordar lo que se considera uno de los objetivos más importantes en el deporte contemporáneo: mejorar las actuaciones de los deportistas en entornos altamente exigentes optimizando al mismo tiempo su bienestar (Arnold y Fletcher, 2021).

Un marco que puede proporcionar una explicación teórica de los factores específicos que facilitan la prosperidad es la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000, 2017). De particular relevancia son los principios presentados en la denominada teoría de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2000), la cual establece que los humanos tienen tres necesidades básicas y universales (autonomía, competencia y relación) y que experimentar su satisfacción es esencial para que el individuo experimente un bienestar óptimo (Deci y Ryan, 2012; Shannon *et al.*, 2020) y pueda prosperar (Ryan y Deci, 2017). Específicamente en el contexto deportivo, Hodge, Lonsdale y Ng (2008) consideraron que autonomía se refiere a una percepción de elección y autodirección, competencia al sentimiento de que uno tiene capacidad (es decir, eficacia y dominio) y oportunidad en el deporte y relación se define como un sentido de cuidado, conexión y seguridad con los demás.

Los estudios de Brown y colaboradores han relevado relaciones significativas entre las necesidades psicológicas básicas y prosperar en el deporte (Brown *et al.*, 2017a; Brown *et al.*, 2020; Brown *et al.*, 2021). Importante, no encontraron efectos en función de la edad, el género o el nivel competitivo, lo que sugiere que los hallazgos son consistentes entre estos grupos, reforzando así el principio de que las necesidades psicológicas básicas son universales (Ryan y Deci, 2017). Además, Brown *et al.* (2021) encontraron que la experiencia de prosperidad en un evento predijo positivamente la prosperidad futura en encuentros deportivos hasta 28 días después de su ocurrencia, lo que demuestra la relevancia del bienestar para una larga y exitosa carrera deportiva.

3.3.4. El potencial del *mindfulness* para la prosperidad

A continuación, se presentan aquellos elementos relacionados con la prosperidad y se relacionan con el *mindfulness* con el objetivo de mostrar su potencial.

3.3.4.1. Facilitadores personales de Brown y colaboradores

Brown *et al.* (2018) identificaron actitudes, comportamientos y procesos cognitivos que pueden ayudar a un individuo a prosperar en diversos escenarios, lo que denominaron facilitadores personales (Brown *et al.*, 2017b; Park, 1998). Incluyeron: deseo y motivación, confianza y compromiso con el proceso de desarrollo, confianza en sí mismo, establecimiento de metas, comprensión de exigencias tanto personales como deportivas, capacidad para gestionar situaciones estresantes y estados mentales positivos. Estos facilitadores ofrecen recursos para que los deportistas puedan prosperar.

Por ejemplo, las metas intrínsecas, es decir, definidas por los propios deportistas se asocian con una mayor salud, bienestar y rendimiento (Vansteenkiste, Simons, Soenens y Lens, 2004; Ryan, Huta y Deci, 2008). Y es que desarrollar al deportista como individuo autónomo y satisfacer esta necesidad innata es considerado un valor clave en el proceso de desarrollo del talento del deportista (Henriksen, Stambulova y Roessler, 2010).

3.3.4.2. Desarrollo de habilidades de autogestión

A pesar del papel crucial que juegan las habilidades de autogestión de los deportistas de élite, a menudo, están poco desarrolladas (Anderson, 2012). Es por eso que cada vez más voces en la literatura que recomiendan desarrollarlas. Por ejemplo, Purcell *et al.* (2019) sugirieron que las organizaciones deportivas deben ayudar a los deportistas y entrenadores a desarrollar habilidades de autogestión, como el manejo del estrés y la regulación emocional.

Y es que la capacidad de manejar situaciones estresantes es un indicador clave para prosperar en el deporte de élite (Brown *et al.*, 2018). Por ejemplo, según Rice *et al.* (2016), las formas en que los deportistas evalúan y enfrentan los factores estresantes puede ser un poderoso determinante del impacto que estos tienen tanto en su salud como en su éxito deportivo. De especial relevancia son las medidas preventivas. Por ejemplo, muchas asociaciones deportivas han respondido mediante la inclusión de programas de autogestión, como el entrenamiento de

mindfulness, que pueden mejorar el bienestar al aumentar, por ejemplo, la competencia en la autorregulación de los factores estresantes (Shannon *et al.*, 2019).

3.3.4.3. Desarrollo de activos

Además de la formación en habilidades de autogestión, los enfoques basados en el desarrollo de activos, es decir, que aprovechan y desarrollan las fortalezas, pueden ser de utilidad (Theokas *et al.*, 2005). Desde una perspectiva individual, cuando se evalúan y desarrollan los activos, es más probable que los clientes experimenten la intervención como motivadora (Tedeschi y Kilmer, 2005). En relación con el *mindfulness*, su asociación con facilitar estados como el *flow*, a través de la autorregulación de la atención y la autorregulación emocional, puede ser considerada como una actividad de desarrollo de activos.

3.3.4.4. Desarrollo holístico del deportista

Una característica clave del constructo de prosperar es que las personas que están prosperando experimentan un funcionamiento completo u holístico (ver, Brown *et al.*, 2017a; Brown *et al.*, 2020; Ryan y Deci, 2017; Su, Tay y Diener, 2014). Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017), esta plenitud u holismo representa el acceso de un individuo a las facultades que permiten la consciencia y la verdadera autorregulación (Ryan y Deci, 2017).

Teniendo esto en cuenta, el desarrollo de una identidad no atlética en preparación para el final eventual del deporte competitivo debe ocurrir desde los niveles juveniles hasta la incorporación a la élite y en todas las otras fases de la carrera deportiva (Park, Peterson y Sun, 2013). Según Purcell *et al.* (2022), las organizaciones deportivas también deben ayudar a desarrollar una identidad no deportiva también al cuerpo técnico, lo que puede proporcionar un modelo positivo de comportamiento para los deportistas.

Estas recomendaciones se alinean con el *Position Stand* de la Sociedad Internacional de Psicología del Deporte (Schinke, Stambulova y Moore, 2018), quienes consideran que las estrategias de apoyo y desarrollo de los deportistas deben incorporar componentes deportivos, psicológicos y psicosociales, entre otros. Ante estas recomendaciones, los programas basados en el *mindfulness* pueden satisfacer esta necesidad. Por ejemplo, para Kaufman *et al.* (2018), la identidad holística de los deportistas es gran parte de la esencia de un programa basado en *mindfulness*.

3.3.4.5. La persona en el centro

Por último, reconocer que los deportistas son “primero personas” es necesario para mejorar la seguridad psicológica dentro del deporte de élite, y es que los deportistas son fundamentalmente seres humanos cuya salud física, mental y social se refleja en su bienestar y malestar (Purcell *et al.*, 2022). Para los mismos autores, un principio fundamental por el que las organizaciones deportivas deben luchar es que los deportistas, entrenadores y personal de apoyo sean valorados intrínsecamente, independientemente de su rol, desempeño y éxito.

En esta línea, Burns, Weissensteiner y Cohen (2019) sugirieron que el cuerpo técnico debe esforzarse por entablar conversaciones genuinas y personalizadas con los deportistas siempre que sea posible, ya que éstos se sienten más apoyados por los entrenadores que se relacionan con ellos de manera empática (por ejemplo, preguntándoles sobre sus vidas e intereses fuera del deporte), que por los entrenadores que simplemente comunican conocimientos técnicos.

3.3.5. El enfoque ecológico

Es reconocido que la salud mental de los deportistas existe dentro del contexto del sistema deportivo más amplio (Coyle, Gorczynski y Gibson, 2017). Purcell *et al.* (2019), basándose en un enfoque de sistema ecológico (Bronfenbrenner, 1992), presentaron un marco en el que reconocen que el deportista es inseparable de sus compañeros de equipo, entrenadores y personal de apoyo, así como de su organización deportiva. Hasta cierto punto, esto también se extiende al sistema deportivo y al contexto social (ver figura 1, en la presentación). Este modelo se centra en las relaciones entre el deportista y los contextos sociales y culturales más amplios en los que habita.

Crecientes voces en la literatura abogan por ampliar el foco en el contexto, no solo en el deportista. Por ejemplo, Purcell *et al.* (2022) destacaron recientemente la importancia de crear entornos que fomenten el bienestar y fortalezcan los factores protectores de la salud mental. Importante, tomar medidas para crear entornos mentalmente saludables en las organizaciones deportivas de élite promueve el bienestar de los deportistas, entrenadores y personal de apoyo, lo que a su vez puede contribuir positivamente en el rendimiento deportivo (Smittick *et al.*, 2019).

A continuación, se presentan mecanismos a través de los cuales los entrenadores y profesionales del deporte pueden facilitar la experiencia de prosperar. En primer lugar, se resumen los facilitadores contextuales propuestos por Brown *et al.* (2018); en segundo lugar, la información más relevante que se extrae de la teoría de las necesidades psicológicas básicas de Deci y Ryan (2000); y, por último, se justifica la importancia de crear entornos psicológicamente seguros.

3.3.5.1. Facilitadores contextuales de Brown y colaboradores

Brown *et al.* (2018), a partir de una muestra de deportistas, entrenadores y personal deportivo, identificaron una variedad de factores contextuales para promover la prosperidad (a lo que llamaron facilitadores): relaciones interpersonales sólidas dentro de la organización deportiva; recibir apoyo de entrenadores, compañeros de equipo, personal de apoyo; entrenamiento adecuadamente desafiante; y experimentar niveles apropiados de presión.

a. Relaciones interpersonales

Numerosos estudios apoyan que las relaciones sociales son esenciales para el bienestar. Por ejemplo, según Diener y Seligman (2004), la calidad de las relaciones sociales de las personas es crucial, ya que las personas necesitan relaciones positivas y de apoyo y pertenencia social para mantener el bienestar (Diener y Seligman, 2004).

Por ejemplo, Baumeister y Leary (1995) aportaron evidencia que muestra que la necesidad de pertenencia y de tener relaciones sociales cercanas es una necesidad humana fundamental y concluyeron que el bienestar depende de que esta necesidad sea bien satisfecha. Lansford (2000), al examinar datos de encuestas representativas de adolescentes y adultos y discusiones de grupos focales, encontró que las relaciones sociales de alta calidad refuerzan el bienestar. Peterson y Seligman (2003) encontraron que, de 24 fortalezas de carácter, las que mejor predicen la satisfacción con la vida son las interpersonales. Por contra, Hammen y Brennan (2002) sugirieron que los problemas interpersonales son una causa fundamental de la depresión.

Un apartado relevante en este punto es la comunicación por parte de los entrenadores. Por ejemplo, Vallerand y Losier (1999) destacaron que el estilo interpersonal empleado por los entrenadores es muy influyente. Por ejemplo, las intervenciones que promueven estilos de

comunicación positivos han llevado a mejorar la salud mental de los deportistas (Smith *et al.*, 2007) y a mantener entornos psicológicamente seguros (Purcell *et al.*, 2022).

b. Apoyo social

El apoyo social se encuentra entre los factores más influyentes en el bienestar mental de los deportistas (Küttel y Larsen, 2020; Purcell, Rice, Butterworth y Clements, 2020; Walton *et al.*, 2021) y las relaciones de apoyo de alta calidad dentro de las organizaciones deportivas se han asociado con varios resultados positivos como la mejora de la salud psicológica, una mejor adaptación al estrés y la mejora del rendimiento (Burns *et al.*, 2019).

Por ejemplo, se ha encontrado que el apoyo del entrenador predice las percepciones de los deportistas sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, un importante predictor del bienestar (por ejemplo, Kipp y Weiss, 2013; Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004). Además, Brown *et al.* (2018) identificaron el personal de apoyo como una fuente adicional de apoyo, lo que destaca la abundancia de agentes sociales potencialmente influyentes para prosperar, tal como lo ejemplifica mejor el comentario de un participante quien afirmó que “todos los que pueden tener una influencia positiva en el deportista pueden ayudarlo a prosperar” (p. 16).

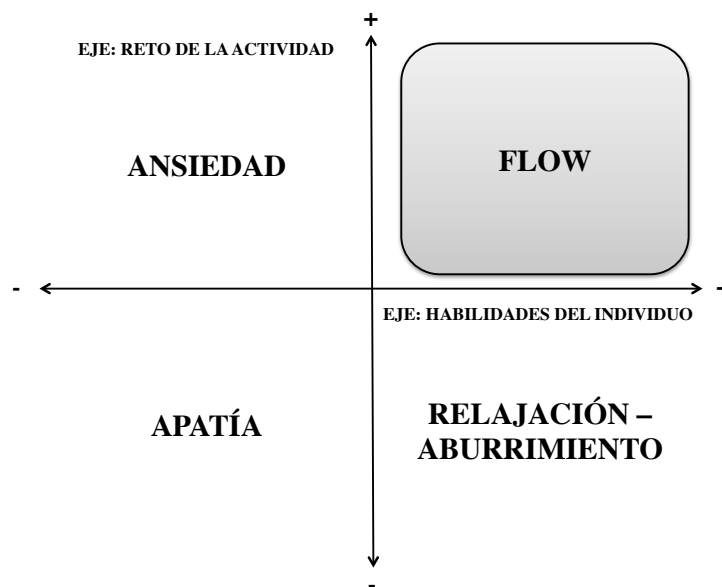
Aunque a menudo se enfatiza recibir apoyo social como un medio para hacer frente a los factores estresantes, la evidencia muestra que brindar apoyo a otras personas podría ser al menos igual de importante (Diener y Seligman, 2004). Fromm (1956) sostuvo que los adultos en pleno funcionamiento no solo necesitan ser amados, sino también amar. En un estudio que apoya esta tesis, Brown, Nesse, Vinokur y Smith (2003) encontraron que brindar apoyo social es incluso más importante que recibirlo.

c. Entrenamiento adecuadamente desafiante

El constructo del *flow* podría servir de referencia para los entrenadores en cuanto al diseño de tareas de entrenamiento y asegurar que el entrenamiento es adecuadamente desafiante. Y es que el equilibrio entre la capacidad del individuo y el reto es considerado el requerimiento fundamental para entrar en estado de *flow*, lo que Csikszentmihalyi (1975) ilustró con el *Flow Channel Model*.

Se considera que debe haber un óptimo equilibrio entre el reto de la actividad y la habilidad del individuo. Como se ilustra en la figura 5, si la dificultad del reto es elevada pero no la habilidad del individuo, la emoción que se genera es de ansiedad (cuadrante superior izquierda). En el extremo opuesto, se considera que los estados de relajación y aburrimiento son el resultado de un reto demasiado fácil. Cuando no hay reto ni habilidad el resultado es la apatía.

Figura 5. *Flow Channel Model*



Fuente. Adaptado de Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi (1988).

El conocimiento de esta información permite a los entrenadores diseñar contextos que optimicen el desarrollo del jugador. La experiencia de *flow*, además de asociarse con el rendimiento máximo (Jackson y Roberts 1992; Landhäuser y Keller 2012), también se ha relacionado con variedad de beneficios psicológicos como un mayor bienestar (Haworth 1993).

d. Niveles adecuados de presión

Para regular los niveles de presión, dentro del *mindfulness* se presentan dos elementos relevantes. Por un lado, la diferencia entre objetivo y expectativa y, por otro, la diferencia entre enfocarse en el proceso vs. el resultado. A continuación, se desarrollan las diferencias principales:

- **Objetivo vs. expectativa**

Como se avanzó en la introducción, la presión se define como “cualquier factor o combinación de factores que aumenta la importancia de rendir bien en una ocasión particular” (Baumeister, 1984, p. 610). Son ejemplo de ello las expectativas (propias, de los entrenadores, de la familia, del entorno, etc. (Baillie y Ogilvie, 2004). Según Kaufman *et al.* (2018), la diferencia entre objetivo y expectativa es la manera en cómo se formulan. Por ejemplo “me gustaría ganar” (objetivo), “necesito ganar” (expectativa). La primera es más una preferencia y no tiene que resultar, necesariamente, en reacciones negativas si no se logra el resultado deseado. La segunda, sin embargo, tiene una rigidez que podría dificultar dejar ir cualquier pensamiento o sentimiento que surja después de una derrota.

Con respecto a la búsqueda de metas, según Kabat-Zinn (1990), dejar de esforzarse y, en cambio, enfocarse en la aceptación de las condiciones actuales exactamente como las hay, es en realidad la mejor manera de lograr las metas. Con paciencia, el movimiento hacia las metas se produce de forma natural. Este movimiento es inherente a enfatizar el proceso sobre el resultado (Kaufman *et al.*, 2018).

- **Proceso vs. resultado**

Según Kaufman *et al.* (2018), las evaluaciones centradas en el resultado pueden hacer que los jugadores (y los entrenadores) se sientan desmoralizados y frustrados. Por un lado, cegándolos a aquellos aspectos del juego que han ejecutado bien y, por el otro, conduciéndolos a mayores niveles de ansiedad. Sin embargo, al concentrarse en el proceso, los jugadores pueden sentirse satisfechos con su desempeño, teniendo en cuenta tanto las cosas que hicieron bien como las áreas de mejora. La capacidad de apreciar cómo jugaron puede mejorar su sentido de confianza, eficacia y motivación mientras entrenan para la próxima competición.

En este punto es importante recordar la diferencia entre aceptación y resignación. Aceptar la realidad de la situación (una derrota) no implica ser un mal equipo ni que se va a tener una temporada perdedora. Por el contrario, la capacidad de aceptar la totalidad de lo sucedido y dejar de lado tales predicciones puede liberar recursos mentales y emocionales y permitir a los jugadores tomar decisiones más intencionales y probablemente más útiles en el futuro (Kaufman *et al.*, 2018).

3.3.5.2. Las necesidades psicológicas básicas

La teoría de la autodeterminación proporciona un marco útil para comprender cómo las organizaciones deportivas de élite pueden crear un entorno para satisfacer las necesidades psicológicas básicas (Ryan *et al.*, 2008). Varios autores han sugerido que los entornos deportivos de élite que apoyan y nutren las necesidades de autonomía, competencia y relación, podrían promover el desarrollo y el bienestar de sus deportistas (Bartholomew, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2011; Mahoney, Gucciardi, Ntoumanis y Mallett, 2014; Küttel y Larsen, 2020; Shannon *et al.*, 2020). Además, el bienestar mental y los niveles de motivación intrínseca para involucrarse en comportamientos relacionados con la salud pueden variar en los deportistas de élite según el grado en que el entorno satisfaga sus necesidades psicológicas básicas (Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2012)

Por ejemplo, en un estudio longitudinal de Brown *et al.* (2021) con una muestra grande y diversa de deportistas, se observó una relación predictiva entre las experiencias de autonomía, competencia y relación y sus subsiguientes niveles informados de prosperidad (independientemente de la edad, el sexo o el nivel). Este resultado replicó otros estudios de Brown y colaboradores que ilustraron relaciones significativas entre las necesidades psicológicas básicas y prosperar en el deporte (Brown *et al.*, 2017b; Brown *et al.*, 2020).

Un principio central de la teoría de las necesidades psicológicas básicas es que su satisfacción se nutre y mantiene a través de entornos que apoyan dichas necesidades (Ryan y Deci, 2017). Del mismo modo, los entornos pueden provocar la frustración (Bartholomew *et al.*, 2011). Este principio ubica la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas como un mediador a través del cual los factores socio-contextuales (por ejemplo, entrenadores, personal de apoyo, directores técnicos) pueden impactar en el bienestar del deportista y, por lo tanto, promover la prosperidad, el éxito y la longevidad de la carrera deportiva (Ryan y Deci, 2017).

En primer lugar, un entorno que apoya la autonomía brinda a los deportistas, entrenadores y personal de apoyo las oportunidades para realizar aportaciones, invita a la toma de decisiones y reconoce sus perspectivas y sentimientos (Mageau y Vallerand, 2003). Además, permitir que las personas asuman una mayor posición de autonomía, mejora la motivación intrínseca para participar en comportamientos relacionados con la salud (Purcell *et al.*, 2022). Como establecen los mismos autores, los entrenadores están bien posicionados para brindar a los deportistas la oportunidad de una mayor autodirección, lo que puede conducir a una mayor

motivación intrínseca (Amorose y Anderson-Butcher, 2007; Banack, Sabiston y Bloom, 2011), promover el bienestar de los deportistas y prevenir el agotamiento (Langan, Toner, Blake y Lonsdale, 2015). Por el contrario, la presión ejercida sobre los entrenadores para el éxito (por parte del liderazgo del club) puede influir en los entrenadores para que apliquen un estilo de control que no es de apoyo a las necesidades (Berntsen y Kristiansen, 2019) y no fomenta la autonomía de los jugadores (Purcell *et al.*, 2022).

En segundo lugar, un entorno deportivo que respalde la competencia, debe proporcionar desafíos y comentarios adecuados a los deportistas para reforzar los sentimientos de confianza en sí mismos y en el logro (Brown *et al.*, 2018). Desarrollar la competencia requiere el uso de comentarios apropiados para compensar los impactos negativos de la presión percibida y mantener la motivación (Cheon, Reeve, Lee y Lee, 2015). Específicamente, la retroalimentación que es fáctica, sin prejuicios, concreta, formativa, y que transmite expectativas altas pero realistas es beneficiosa para generar motivación intrínseca y crear apoyo de competencia (Mageau y Vallerand, 2003).

Por último, la conexión social promoverá sentimientos de relación en el entorno deportivo de élite. El aspecto social ya se ha argumentado en los puntos anteriores como relaciones interpersonales y apoyo social y, por lo tanto, no se va a repetir.

Según Purcell *et al.* (2022), los principios de la teoría de la autodeterminación y la seguridad psicológica respaldan las recomendaciones para desarrollar procedimientos y brindar capacitación para los entrenadores (y/u otras partes interesadas cuando corresponda) para crear entornos que apoyen las necesidades humanas básicas y promover vías sanas y diversas para el apoyo social. Combinados, estos elementos facilitan entornos mentalmente saludables al promover relaciones interpersonales socialmente seguras.

3.3.5.3. Espacio seguro

Según Edmondson (1999), los entornos de apoyo deben estar respaldados por una cultura de seguridad psicológica entre las partes interesadas dentro de la organización. Crear un entorno que se perciba como psicológicamente seguro refleja un clima de confianza interpersonal, respeto mutuo, aceptación y civismo, donde las personas pueden asumir riesgos interpersonales, como hacer preguntas o buscar comentarios sin temor a repercusiones negativas, como la humillación, el rechazo o la crítica (Edmondson, 2004).

Una gran cantidad de investigaciones en contextos laborales no deportivos ha reforzado los resultados positivos de la seguridad psicológica (por ejemplo, Newman, Donohue y Eva, 2017; Albritton *et al.*, 2019). Y es que crear climas que se perciban como psicológicamente seguros facilita la participación activa entre las partes interesadas (Edmondson, 1999). Estudios recientes sugieren una asociación positiva entre la seguridad psicológica y el rendimiento del equipo (Smittick *et al.*, 2019) y los efectos mediadores de la seguridad psicológica y el bienestar, a través de la reducción del agotamiento (Fransen, McEwan y Sarkar, 2020). Además, se ha demostrado que operar dentro de un entorno integrado, inclusivo y de confianza facilita la prosperidad dentro de un equipo deportivo profesional (Brown y Arnold, 2019).

3.3.6. El enfoque top-down

Purcell *et al.* (2022) consideraron que los procesos y las comunicaciones en la estructura organizativa del club deben estar claramente dirigidos y apoyados a través de un enfoque de arriba hacia abajo (*top-down*, en inglés), donde todos los niveles (desde la dirección hasta el cuerpo técnico) apoyan el objetivo común de valorar el bienestar mental de todos los individuos e hicieron un llamado a las organizaciones deportivas para que las políticas creadas para el rendimiento se amplíen con el apoyo y la mejora del bienestar.

En la misma línea, Giles *et al.* (2020) argumentaron que “las decisiones políticas a nivel gubernamental, corporativo y organizativo en todo el deporte deberían estar más influenciadas por cuestiones relacionadas con el bienestar de los deportistas. Este deber de cuidado se extiende más allá de la salud física de los deportistas para incluir su bienestar psicológico y social” (p. 9). En la misma línea, Purcell *et al.* (2022),

Y es que, a pesar de que la obligación ética y el deber de velar por el bienestar de los deportistas se remontan a la filosofía de los Juegos Olímpicos (Müller, 2000), por definición, los entornos de alto rendimiento se centran en gran medida en conseguir los resultados de éxito, lo que puede impactar negativamente al reconocimiento y recursos destinados por las organizaciones deportivas para la salud mental y el bienestar tanto de deportistas como entrenadores y personal de apoyo (Purcell *et al.*, 2022). Sin embargo, aunque la mejora del rendimiento es una característica inherente del deporte, también debería serlo la optimización de la salud y el bienestar de los deportistas (Giles *et al.*, 2020).

Recientemente, hasta el mismo Comité Olímpico Internacional (COI) se comprometió a mejorar la salud mental de los deportistas de élite (Reardon *et al.*, 2019), proponiendo que las organizaciones deportivas deben tener como objetivo abordar las necesidades de los deportistas, entrenadores y personal de apoyo y los factores que impactan en su bienestar mental, al mismo tiempo que se esfuerzan por optimizar el entorno en el que estos individuos trabajan, entrenan y compiten.

3.4. Caminando hacia el liderazgo consciente

A lo largo de los capítulos anteriores se ha argumentado el potencial de promover la autonomía, la autogestión y el bienestar de los jugadores con el objetivo de incrementar no solo su rendimiento sino su desarrollo sostenido (en esencia, su prosperidad). De forma constante, la literatura hace referencia al papel crucial tanto del entrenador y del personal de apoyo como del entorno (es decir, la organización deportiva), lo que se ha agrupado en los llamados nivel equipo y nivel club.

Llegados hasta este punto, parece indicado considerar que una intervención aislada en el nivel jugador (en esencia, la implementación de un programa basado en el *mindfulness* para jugadores) podría ser insuficiente e invita a plantear el potencial de una intervención multinivel. Del sistema ecológico deportivo propuesto por Purcell *et al.* (2019), se extraen tres niveles claros: el jugador, el equipo y el club. El equipo es el contexto primario del jugador, donde el entrenador es el líder y máximo responsable de su contexto. Sin embargo, el equipo es un subsistema que opera dentro del club, el cual, en última instancia, determina el contexto global en el que opera el equipo y todos los individuos que forman parte de él. Las personas con funciones directivas y de liderazgo como, por ejemplo, el director técnico, son las responsables de la creación de este contexto.

A continuación, se profundiza en la figura del entrenador y el personal de apoyo que operan directamente con el jugador con el objetivo de entender mejor sus necesidades en cuanto a conocimiento y habilidades de autogestión para un mejor desarrollo de función profesional y cual es el potencial del entrenamiento en *mindfulness* para este colectivo. Al final, también se describe el papel fundamental del club.

3.4.1. Intervención en el nivel equipo: el entrenador (y personal de apoyo)

3.4.1.1. La formación del entrenador

Collinson (1996) identificó una tríada de conocimientos que pueden interpretarse desde la perspectiva del entrenamiento deportivo: (i) el profesional, (ii) el interpersonal y (iii) el intrapersonal. El primero, se refiere al conocimiento específico del deporte, al pedagógico y de las ciencias del deporte (Abraham, Collins y Martindale, 2006). Generalmente, se

conceptualiza en saber qué (declarativo) y cómo (procedimiento) operar en el entorno de entrenamiento. El conocimiento interpersonal se refiere a las relaciones bidireccionales que están presentes en el entorno de entrenamiento: entrenador, deportista(s) y la estructura (club/cultura). Por último, el conocimiento intrapersonal se refiere al conocimiento de uno mismo. Este último ha sido muy citado dentro de la literatura de la práctica reflexiva (Côté y Gilbert, 2009).

El conocimiento profesional es la forma de conocimiento que ha sustentado los programas de formación de entrenadores (Gilbert y Trudel, 2006). Sin embargo, este solo conocimiento no reconoce verdaderamente la dinámica interpersonal del entorno de entrenamiento (Maclean y Lorimer, 2016), y se espera que los entrenadores se involucren consistentemente en los tres conocimientos para lograr la efectividad del entrenamiento (Côté y Gilbert, 2009). A continuación, se argumenta el potencial del entrenamiento en *mindfulness* para complementar la formación de los entrenadores.

3.4.2. El potencial del mindfulness para entrenadores (y personal de apoyo)

3.4.2.1. Habilidades de autogestión

a. El bienestar del entrenador (y del personal de apoyo)

Aunque existe una base de evidencia en rápido desarrollo sobre la salud mental en las poblaciones de deportistas de élite (Rice *et al.*, 2016; Gouttebauge *et al.*, 2019; Reardon *et al.*, 2019; Küttel y Larsen, 2020; Poucher, Tamminen, Kerr y Cairney, 2021), la mala salud mental también puede afectar a otras personas que trabajan en el deporte de alto rendimiento (Olusoga, Butt, Hays y Maynard, 2009). Sin embargo, comparativamente, existe muy poca literatura al respecto (Hill, Scott, McGee y Cumming, 2021).

Se reconoce que ser parte de la gestión de un equipo de élite se caracteriza por un alto nivel de exposición a factores estresantes como la presión para tener éxito, la carga de trabajo excesiva, la falta de seguridad laboral, los viajes frecuentes y el aislamiento (Kim, Hamilton, Beable, Cavadino y Fulcher, 2020; Baldock, Cropley, Neily Mellalieu *et al.*, 2021; Hill *et al.*, 2021). Tales niveles de estrés pueden afectar a los procesos psicológicos, como la capacidad de tomar de decisiones, reacciones y comportamientos (por ejemplo, Schneiderman, Ironson y Siegel, 2005; Simonovic, Stupple, Gale y Sheffield, 2016), que pueden afectar negativamente la

eficacia profesional de los líderes y su salud a largo plazo (por ejemplo, agotamiento u otras enfermedades relacionadas con el estrés) (Giges, Petitpas y Vernacchia, 2004; Bentzen, Lemyre y Kenttä 2014; Thelwell, Wagstaff, Chapman y Kenttä, 2016).

Además, los factores estresantes experimentados por los entrenadores también pueden afectar a los deportistas con los que trabajan con numerosas consecuencias psicológicas, emocionales, conductuales y de rendimiento (por ejemplo, Kristiansen y Roberts, 2010; Price y Weiss, 2000; Vealey, Armstrong, Comar y Greenleaf, 1998). Si bien muchos entrenadores se esfuerzan por cultivar una relación positiva con el deportista para mejorar el rendimiento, el estrés que experimentan los propios entrenadores puede tener un efecto perjudicial (Thelwell *et al.*, 2016).

Pilkington *et al.* (2022), en relación con la salud mental y el bienestar de los entrenadores y el personal de apoyo, destacaron que la satisfacción con el equilibrio de vida y el apoyo social como factores protectores clave y concluyeron que los esfuerzos destinados a mejorar estos factores psicosociales tienen el potencial de mejorar directamente el bienestar del entrenador, lo que puede impactar positivamente en el jugador. Dichos autores recomendaron que el acceso a programas para apoyar la salud mental y el bienestar debe extenderse a todas las partes involucradas en el entorno de entrenamiento diario.

A pesar de los múltiples argumentos presentados, la literatura de psicología del deporte sobre el apoyo psicológico para los líderes deportivos de élite sigue siendo escasa (Lundqvist, Ståhl, Kenttä y Thulin, 2018) y los efectos de un entrenamiento en *mindfulness* para este colectivo prácticamente inexplorada (Longshore y Sachs, 2015).

b. La autogestión emocional

Según Chan y Mallet (2011), la inteligencia emocional del entrenador es un factor fundamental para el éxito en su labor. George (2000) promovió la “competencia emocional” como elemento fundamental para el éxito en el liderazgo y afirmó que la literatura había prestado poca atención a las emociones de los líderes. Desde entonces, varios académicos han aportado evidencia de la importancia de la competencia emocional en varias áreas, incluida la pedagogía (Hawkey, 2006), la enfermería (Akerjordet y Severinsson, 2007), los negocios (Wong y Law, 2002) y el deporte (Laborde, Doseville y Allen, 2015).

Estos estudios señalaron que la competencia emocional está relacionada con el éxito y el bienestar. Wong y Law (2002), por ejemplo, descubrieron que las personas con mayor

competencia emocional tienen más éxito en sus trabajos y tienen mayores niveles de bienestar que las personas que tienen menos. Además, Meyer y Fletcher (2007) propusieron que la competencia emocional está relacionada con la satisfacción tanto del entrenador como del jugador, la mejora del rendimiento, las buenas relaciones y los liderazgos efectivos.

Para los entrenadores, la capacidad de lidiar con las emociones es una habilidad fundamental (por ejemplo, Juravich y Babiak, 2015; Lee, Wäsche y Jekauc, 2018), ya que pueden afectar al bienestar psicológico, las relaciones sociales y al rendimiento (Hanin, 2007). Por ejemplo, los entrenadores que no pueden controlar sus propias emociones tienen una mayor probabilidad de sufrir problemas fisiológicos y psicológicos (Olusoga, Butt, Maynard y Hays, 2010).

Lazarus (2000) señaló que las personas que son conscientes de las consecuencias de sus emociones tienen más éxito en su regulación. Por ejemplo, los entrenadores que reconocen que emociones concretas no les ayudan, pueden tomar medidas inmediatas para regularlas. Como resultado, permitir que los entrenadores comprendan cómo sus emociones los afectan psicológica y socialmente, es fundamental. Además, los entrenadores conscientes pueden manejar mejor el estrés y evitar comportamientos reactivos de contenido emocional con sus jugadores (Passmore y Marianetti, 2022)

El *mindfulness* ha demostrado eficacia para abordar el estrés en muestras no clínicas (Bazarko, Cate, Azocar y Kreitzer, 2013; Chiesa y Serretti, 2010). La investigación correlacional respalda la asociación propuesta entre el *mindfulness* y la reducción de las dificultades de regulación de las emociones (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer y Toney, 2006; Hayes y Feldman, 2004). Y es que hay muchas conexiones aparentes entre el *mindfulness* y la regulación de las emociones. Por ejemplo, Hayes y Feldman (2004) describieron las formas en que la práctica del *mindfulness* puede mejorar las habilidades de regulación de las emociones, al disminuir tanto el compromiso excesivo con las emociones (por ejemplo, la rumiación), como el compromiso insuficiente (por ejemplo, la evitación) y, en cambio, facilita un compromiso saludable y adaptativo que promueve la claridad y el uso funcional de las respuestas emocionales. En resumen, es particularmente importante que los entrenadores asuman la responsabilidad de cuidar tanto sus propias emociones como las de sus jugadores (Fry, 2003).

c. La autogestión de la atención

Como se presentó en el capítulo 2.1, la comprensión del comportamiento motor y de la toma de decisiones del jugador desde el paradigma de la complejidad supone un cambio substancial

del papel del entrenador (Balagué y Torrents, 2005). Bajo esta perspectiva, Pol *et al.* (2020) sugirieron que el entrenador, en lugar de prescribir soluciones para las situaciones de entrenamiento, sea capaz de co-descubrir con el jugador. Por ejemplo, una de las limitaciones de la prescripción de soluciones es que el foco de los entrenadores puede que esté más centrado en los resultados que en la ejecución, pudiendo perder información importante. En esta línea, Memmert y Furley (2007) afirmaron que las prescripciones y programas fijos pueden promover la ceguera atencional del entrenador a la información emergente circundante.

El entrenamiento en *mindfulness* tiene el potencial de formar a los entrenadores en las competencias idóneas para adaptarse a este nuevo escenario. Por ejemplo, Baltzell, Caraballo, Chipman y Hayden (2014) sugirieron que el entrenamiento en *mindfulness* podría permitir a los entrenadores estar más presentes y mejorar la concentración en las señales relevantes para la tarea. En la misma línea, Passmore y Marianetti (2022) argumentaron que el *mindfulness* puede ayudar a los entrenadores a prepararse y centrarse antes de cada sesión de entrenamiento y a mantener el enfoque y la concentración, lo que podría permitir a los entrenadores ser capaces de extraer mucha más información relevante, por ejemplo, darse cuenta de comportamientos del juego, individuales y/o colectivos, que quizás estaban pasando desapercibidos por una atención pre-programada en busca de un resultado concreto.

Kee (2019) introdujo la relevancia del *mindfulness* para los entrenadores deportivos que implementan la pedagogía no lineal, un enfoque que comparte los principios del paradigma de la complejidad presentados en el capítulo 2.1. En particular, esta perspectiva implica adaptaciones *in situ* en el diseño de la tarea por parte del entrenador en respuesta al comportamiento emergente durante la actividad (Chow *et al.*, 2016), donde la aplicación de constreñimientos en la tarea es fundamental. El entrenador solo puede hacer el ajuste necesario si es sensible a los cambios o dinámicas de la sesión. Aquí, una breve aplicación momentánea de las habilidades de *mindfulness* (autorregulación de la atención) puede aumentar la conciencia de la situación, así como para ayudar a los entrenadores a reenfocarse (Longshore y Sachs, 2015).

En definitiva, Kee (2019) consideró que un mayor nivel de *mindfulness* por parte de los entrenadores puede ser particularmente útil para facilitar este enfoque creativo y centrado en el jugador. En particular, al adoptar una conciencia abierta del comportamiento del jugador y suspender cualquier juicio temporalmente, las habilidades de *mindfulness* pueden servir para bloquear el diálogo interno que podría impedir que el entrenador vea los comportamientos

emergentes. Kee (2019) propuso que un entrenador experto en estrategias de *mindfulness* estaría en una mejor posición para apreciar los matices del comportamiento emergente que uno que no tiene esta atención plena desarrollada.

3.4.2.2. Habilidades interpersonales

Petitpas, Giges y Danish (1999) afirmaron que es la calidad de la relación con adultos influyentes lo que tendrá el mayor impacto en el desarrollo de características positivas del deportista. El rol del entrenador es clave ya que estos tienen interacciones continuas con los deportistas y, por lo tanto, tienen el potencial de impactar significativamente en su desarrollo (Conroy y Coatsworth, 2004).

Côté y Gilbert (2009), en su definición integradora de la eficacia del entrenamiento, destacaron la importancia de la capacidad de un entrenador para crear y mantener relaciones. Vallerand y Losier (1999) destacaron que el estilo interpersonal empleado por los entrenadores es muy influyente, hasta el punto que el estilo de apoyo del entrenador predice las percepciones de los deportistas sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (por ejemplo, Kipp y Weiss, 2013; Reinboth *et al.*, 2004).

La información aportada en el capítulo anterior que hace referencia al ámbito social e interpersonal, como la información sobre relaciones interpersonales y apoyo social, no se va a repetir, pero hay que tenerla en cuenta. A continuación, se presenta con más detalle: (i) el estilo de comunicación y (ii) el *mindfulness* interpersonal.

a. Estilo de comunicación

Las intervenciones que promueven estilos de comunicación positivos han llevado a mejorar la salud mental de los deportistas (Smith *et al.*, 2007) y a mantener entornos psicológicamente seguros (Purcell *et al.*, 2022). Por ejemplo, un entorno deportivo que respalde la competencia debe proporcionar comentarios adecuados a los deportistas para reforzar los sentimientos de confianza en sí mismos y en el logro (Brown *et al.*, 2018).

Desarrollar la competencia del jugador requiere el uso de comentarios apropiados para compensar los impactos negativos de la presión percibida y mantener la motivación (Cheon *et al.*, 2015). Específicamente, la retroalimentación que es fáctica, sin prejuicios, concreta, formativa, cambiante y que transmite expectativas altas pero realistas es beneficiosa para

generar motivación intrínseca y crear apoyo de competencia (Mageau y Vallerand, 2003). En este apartado es bueno recordar las pautas prácticas existentes dentro de la literatura para mejorar el estado emocional de los jugadores y optimizar así el proceso de entrenamiento, como, por ejemplo, que el entrenador debe garantizar una comunicación y retroalimentación efectiva con el deportista creando procesos de comunicación que proporcionen a los deportistas un medio no conflictivo para expresar opiniones, dudas y quejas.

Además, varios autores recomiendan educar a los entrenadores sobre la influencia que su liderazgo personal y estilos de gestión puede tener sobre el estrés de los deportistas (Thelwell *et al.*, 2016; Kerdijk, van der Kamp y Polman, 2016). Específicamente, Côté y Gilbert (2009) alentaron a los entrenadores a buscar métodos a través de los cuales puedan desarrollar continuamente su base de conocimientos interpersonales para poder comunicarse de manera adecuada y efectiva con sus deportistas.

b. Mindfulness interpersonal

Las asociaciones entre *mindfulness* y diversos tipos de relaciones interpersonales han sido objeto de investigaciones previas (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell, y Rogge, 2007; Dekeyser, Raes, Leijssen, Leysen y Dewulf, 2008; Iida y Shapiro, 2017; Pratscher, Rose, Markovitz y Bettencourt, 2017). En uno de los pocos estudios que ha analizado el impacto de un programa de *mindfulness* para entrenadores, Longshore y Sachs (2015) notaron una mejora en las interacciones entre el entrenador y el deportista, destacando una mayor apreciación de la conexión con los demás y la capacidad de concentrarse más en los demás.

El término *mindfulness* interpersonal se acuñó para describir la capacidad de las personas para ser conscientes durante sus interacciones interpersonales e implica una conciencia de sí mismo y de los demás, acompañada de las cualidades de una presencia que no juzga ni reacciona (Pratscher *et al.*, 2017). Mannion y Andersen (2016, p. 443) sugirieron que un entrenador que es interpersonalmente consciente “tendría más probabilidades de observar y asimilar los estados internos del deportista”. Kee (2019) consideró que valdría la pena que los entrenadores que implementan el enfoque de pedagogía no lineal consideren la adopción de estrategias de *mindfulness*.

Además, Mannion y Andersen (2016), a partir de su experiencia como terapeutas, también describieron cómo esas proyecciones atentamente auténticas y empáticas pueden generar

resonancia entre el entrenador y el deportista, lo que describieron como terapéutico, lo que refuerza aún más el potencial para el bienestar.

3.4.2.3. Mejora del entorno

El entrenador no solo es responsable de autogestionarse a sí mismo, sino que tiene la responsabilidad de la creación del contexto en el que opera el deportista. A continuación, se presentan los puntos más destacables relacionados con este tema.

a. El rol del entrenador en la salud mental del jugador

El papel del entrenador para el bienestar del jugador es fundamental, ya que tiene el potencial de ayudar a dar forma a culturas de equipo que normalicen, desestigmaticen y apoyen la salud mental (Bissett, Kroshus y Hebard, 2020). Por ejemplo, Gulliver *et al.* (2012) encontraron que las actitudes positivas de los demás, especialmente de su entrenador, eran un facilitador para la búsqueda de ayuda.

b. El rol del entrenador en el proceso de entrenamiento

El fenómeno denominado “paradoja del entrenamiento mental” (Kaufman *et al.*, 2018) destaca el reconocimiento común por parte de deportistas y entrenadores de la importancia de la mente para el rendimiento, pero la relativa ausencia de compromiso con su entrenamiento sistemático (Pineau Glass, Kaufman y Minkler, 2019). Uno de los factores principales es la aparente falta de conocimiento al respecto sobre lo que implica este entrenamiento, su potencial, en qué consiste y cómo se lleva a cabo (Dasil, 2006).

En esta línea, teniendo en cuenta que los entrenadores tienen el poder de decidir si dedicar tiempo a la práctica del *mindfulness* o, al menos, animar a sus deportistas a participar tal entrenamiento (Kaufman *et al.*, 2018), fomentar la participación y/o el apoyo del cuerpo técnico y los administradores en el entrenamiento de *mindfulness*, es considerado un elemento crucial (Pineau *et al.*, 2019).

Permitir a los entrenadores experimentar un entrenamiento en *mindfulness* podría conllevar, además, beneficios como que los entrenadores podrían integrar los conceptos y las prácticas del *mindfulness* en el proceso de entrenamiento, uno de los elementos considerados más importantes en este tipo de entrenamiento. Según Kaufman *et al.* (2018), los programas basados en *mindfulness* son más eficaces cuando se integran en la cultura de un equipo o departamento

deportivo. De este modo, la participación de los entrenadores en este tipo de entrenamiento podría potenciar su posterior introducción para los jugadores.

3.4.3. Intervención en el nivel club

Como se avanzó en el capítulo sobre bienestar, los jugadores forman parte de un sistema ecológico (Bronfenbrenner, 1992), y son inseparables de su entorno. Bajo esta perspectiva, el club es el responsable global del contexto en el que operan todos los individuos que lo integran y se sugiere que la estructura organizativa del club, los procesos y las comunicaciones deben estar claramente dirigidos y apoyados a través de un enfoque *top-down* (Purcell *et al.*, 2022). De este modo, si se considera razonable que una intervención en el nivel jugador será incompleta sin los cambios en el entorno del equipo (donde el entrenador es el responsable), una intervención que no contemple, además, cambios en el entorno a nivel de club, probablemente también lo será.

La propuesta de integrar a los profesionales responsables de la creación del contexto club tiene dos objetivos: (i) por un lado, a nivel individual, estas personas también se podrían beneficiar de las herramientas de autogestión mencionadas para el entrenador y el personal de apoyo, ya que comparten muchos de los factores estresantes y de presión, lo que probablemente también impactaría a su propia prosperidad; y (ii) garantizar que el entorno global garantiza todos los elementos mencionados en el capítulo 2.3. en relación con el bienestar como los niveles adecuados de presión, el apoyo social y un espacio de seguridad psicológica.

Un último punto que se ha considerado dejar para el nivel club, pero que aplica también al nivel equipo, es el contenido en relación con los valores.

3.4.3.1. Alinear valores individuales y colectivos

Según Zi, Lo y Zhang (2016), los valores definen aquello a lo que ponemos valor, de modo que proporcionan la dirección, siempre dinámica, del rendimiento y la vida ideal del deportista al resaltar los elementos que más valoran. Estos valores se manifiestan durante el proceso de búsqueda de la excelencia. Por ejemplo, si el valor de un deportista es maximizar su potencial en la competición, se esforzará por este valor durante el proceso de entrenamiento.

Según Schroeder (2010), los entrenadores que mejoraron con éxito la cultura de sus equipos informaron haberlo hecho al comunicar claramente los valores de su equipo. Por contra, Bu (2013), en sus estudios con deportistas, encontró que estos tenían dificultades en reconocer sus valores y requerían de ayuda externa para clarificarlos. Incluso, cuando otros sí los tenían claros, les resultaba difícil comprometerse con ellos al no poder superar los efectos de la fluctuación del rendimiento, las lesiones y, lo más importante, el conflicto entre los valores personales y el sistema deportivo.

Este último punto es extrapolable a los valores del equipo y los valores del club. Aquellas intervenciones en el nivel jugador que no van acompañadas de intervenciones en los niveles superiores pueden resultar incompletas. De este modo, parece razonable argumentar que es necesaria una intervención multinivel, con el objetivo de clarificar y alinear los valores en todos niveles (equipo y jugador), integrando así el sistema club-equipo-jugador, comúnmente ignorado en las intervenciones.

Parte integral de algunos programas de *mindfulness* es guiar a los participantes para comprender sus expectativas tanto de vida como de rendimiento, antes de establecer acciones efectivas, ya que estas deben estar alineadas con sus metas y valores (Wilson y Murrell, 2004). En definitiva, el objetivo es ayudar a los individuos a clarificar sus valores y aprender a actuar en función de éstos. Según Zi *et al.* (2016), solo aquellos comportamientos que sean consistentes con los valores individuales y los intereses colectivos pueden mejorar efectivamente la calidad de vida y la eficiencia del comportamiento de los deportistas.

Con este último punto termina el marco teórico en relación a entender el potencial del *mindfulness* en la mejora del rendimiento, el bienestar y la prosperidad tanto de jugadores como de entrenadores, personal de apoyo y líderes de la organización deportiva y la argumentación de la necesidad de una intervención multinivel. Aunque se ha asociado cada capítulo al potencial del *mindfulness*, no se ha profundizado en su constructo. Este es precisamente el propósito del siguiente y último capítulo del marco teórico.

3.5. Caminando con el *mindfulness*

Este capítulo empieza analizando las dos principales escuelas de pensamiento sobre el *mindfulness*: el enfoque oriental y el enfoque occidental y se justifica la elección por la primera. Posteriormente, se aborda con detalle la definición, los componentes, los mecanismos y los ejercicios (dando especial atención a la práctica de la meditación). Y para terminar, se describen los beneficios más relevantes que la investigación ha destacado de forma consistente y los programas más utilizados, tanto en la población general como en el ámbito deportivo.

3.5.1. Conceptualización

Hay dos escuelas de pensamiento principales: la desarrollada por Kabat-Zinn y sus asociados (Kabat-Zinn, 2003), considerada el enfoque oriental, y la desarrollada por Langer (1989), considerada el enfoque occidental. La revisión de ambos enfoques sugiere que hay tres aspectos de sus concepciones que muestran cierto grado de convergencia: sus definiciones, el tipo de resultados que generan y el considerar la autorregulación como un mecanismo clave. Sin embargo, las dos escuelas de pensamiento se diferencian en varios aspectos: las filosofías en las que se basan, los componentes que proponen, sus herramientas de medición, el perfil de la población al que se dirigen y, por lo tanto, sus objetivos, además de las propias intervenciones y las cualidades de la atención plena que evocan (Ivtzan y Hart, 2016).

3.5.1.1. El enfoque oriental

El enfoque meditativo budista del *mindfulness* fue introducido en Occidente en la década de 1970 por Jon Kabat-Zinn y sus colaboradores. Considerado terapéutico en su orientación, utiliza la práctica de la meditación como un medio para aliviar condiciones físicas y mentales. Basándose en la filosofía budista, Kabat-Zinn (1994) definió el *mindfulness* como “prestar atención de una manera particular: a propósito, en el momento presente y sin juzgar” (p. 4).

Shapiro, Carlson, Astin y Freedman (2006) sostuvieron que la práctica del *mindfulness* conlleva tres componentes esenciales: la *intención* en la práctica, dirigir la *atención* a las experiencias a medida que ocurren (internas y externas) y la *actitud* con la que uno se relaciona con dicha experiencia (más adelante se desarrollarán estos tres componentes con profundidad).

Sati, en Pali, es el concepto budista en el que se basó Kabat-Zinn (1994). Componente clave de la meditación introspectiva, implica consciencia, atención y recuerdo. Es un método para notar cómo la mente crea sufrimiento para poder, así, aliviarlo, a través de la mejora de la consciencia metacognitiva y los procesos regulatorios (Wallace, 2005). La metacognición es la capacidad para conocer y regular los propios pensamientos.

Como apuntaron Ivtzan y Hart (2016), la percepción de que el *mindfulness* se trata de un modo cognitivo experimentado al meditar, se ve favorecida por el uso poco claro del término en el trabajo de Kabat-Zinn y colaboradores, usándose para describir tanto un modo de consciencia como los medios para cultivarlo (por ejemplo, Didonna, 2009; Kabat-Zinn, 2009). Esta ambigüedad conceptual ha sido notada y criticada por varios autores (Bishop *et al.*, 2004; Brown, Ryan y Creswell, 2007). Sin embargo, Kabat-Zinn (2003) aclaró que, en su programa, la meditación es un proceso de entrenamiento orientado a desarrollar las habilidades de autorregulación metacognitivas de los individuos con el objetivo de permitirles extender períodos de atención plena en su vida cotidiana.

Uno de los elementos principales del *mindfulness* es la consideración de que el comportamiento habitual en la vida cotidiana está carente de atención plena, lo que se describe como “piloto automático”. Para Wallace (2005), el resultado de este modo habitual es una mente no regulada y poco fiable para explorar la experiencia. Para Kabat-Zinn (2005), el *mindfulness* es un modo de “ser” que contrasta con el modo de “hacer” automático y su práctica tiene el objetivo de desarrollar la capacidad de autorregulación.

En 1979, Kabat-Zinn y colaboradores lanzaron el Programa de Reducción del Estrés basado en el *Mindfulness* (MBSR son sus siglas en inglés). Demostrada su efectividad para mejorar una variedad de condiciones físicas y psicológicas y promover el bienestar, el programa MBSR inspiró el desarrollo de otras terapias, destacando la Terapia Cognitiva basada en *Mindfulness* (MBTC; Segal, Williams y Teasdale, 2002). De esta, emergió la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT; Hayes, Stroschal y Wilson, 1999), madre del programa de *mindfulness* más desarrollado y estudiado empíricamente en el campo de la psicología del deporte: el *Mindfulness-Acceptance-Commitment* (MAC: Gardner y Moore, 2004, 2007). Los tres programas serán desarrollados más adelante.

3.5.1.2. El enfoque occidental

Langer (1989), por su parte, ofreció una visión socio-psicológica del *mindfulness*, considerándola “un estado mental flexible en el que nos involucramos activamente en el presente, notando cosas nuevas y sensible al contexto” (Langer y Moldoveanu, 2000, p. 220). Su concepción implica observar el contexto, procesar activamente nueva información y reconocer que los estímulos se pueden ver desde múltiples perspectivas, enfocándose principalmente en la percepción del contexto situacional y fomentando una reinterpretación activa del momento presente (Kaufman *et al.*, 2018).

El modelo de Langer investiga el *mindfulness* como un estado cognitivo y examina los resultados de la “atención plena” (*mindfulness*) y la “atención vacía” (*mindlessness*), considerados dos estados cognitivos opuestos en el rendimiento, el bienestar psicológico y la salud (Ivtzan y Hart, 2016). Langer conceptualizó la atención plena como un modo activo que requiere esfuerzo de atención consciente e implica “un estado elevado de participación y vigilia” (Langer y Moldoveanu, 2000, p. 2) en el que una persona atiende al momento presente y los eventos que ocurren. Carson y Langer (2006) sostuvieron que el propósito de la atención plena es aumentar el control cognitivo y conductual para facilitar un compromiso más significativo con el entorno.

Varios estudios han testeado este enfoque a través de lo que se ha denominado “intervenciones breves de *mindfulness*” (Keng, Smoski y Robins, 2011). Muchos de los estudios se han realizado en entornos no clínicos, orientados a evaluar el impacto de las intervenciones breves en varios aspectos del rendimiento y el bienestar. Sin embargo, también se han probado en entornos clínicos con resultados destacables (Ivtzan y Hart, 2016). En resumen, se han encontrado consistentemente resultados beneficiosos principalmente en la mejora del rendimiento cognitivo (Anglin, Pirson y Langer, 2008), habilidades de aprendizaje (atención, memoria y capacidad de concentración) y habilidades de resolución de problemas (Langer, 1993).

Además, se han encontrado mejoras en la creatividad (Langer, Heffernan y Kiester, 1988; Pirson, Langer, Bodner y Zilcha, 2012), elemento central en el trabajo de Langer, e, incluso, se ha considerado que este tipo de *mindfulness* facilita las experiencias de *flow* (Dhiman, 2012). Posteriormente, Fatemi, Ward y Langer (2016) discutieron la relevancia de este enfoque para el estado de *flow* y el rendimiento máximo.

3.5.1.3. Comparación entre ambos enfoques

Según Ivtzan y Hart (2016), la revisión de las definiciones, los componentes y el análisis de los mecanismos que subyacen a ambos tipos de intervención sugieren que pueden estar explorando diferentes estados cognitivos. Mientras que el enfoque occidental describe el *mindfulness* como un modo de consciencia atento-creativo eficaz, en el que uno se relaciona estrechamente con la experiencia o entorno externo, el enfoque oriental describe el *mindfulness* como un estado metacognitivo, en el que el individuo atiende las experiencias internas y externas de una manera que, paradójicamente, implica un compromiso íntimo con la experiencia, al mismo tiempo que la capacidad de desidentificarse de los procesos cognitivos y las emociones.

Así, las diferencias en sus intervenciones no solo se refieren a sus objetivos (incluyendo la población a la que se dirigen), sino también al hecho de que las “intervenciones breves” de Langer están diseñadas para desencadenar un *estado* de atención plena (es decir, una forma temporal), mientras que la práctica de meditación habitual, característica del enfoque oriental de Kabat-Zinn, está diseñada para desarrollar un *rasgo* de atención plena, es decir, una característica o patrón de comportamiento más estable y duradero. Por otro lado, el modelo de Kabat-Zinn presenta más detalles y mayor amplitud en comparación con el de Langer (Ivtzan y Hart, 2016).

A pesar de estas diferencias, la literatura es explícita al afirmar que cultivar el *mindfulness*, independientemente de su enfoque, puede elevar los aspectos psicológicos positivos del bienestar y mejorar el funcionamiento tanto en pacientes clínicos, con variedad de trastornos físicos y psicológicos, como en personas sanas. En ambos tipos de intervenciones, los procesos de autorregulación son fundamentales y parecen mediar el impacto en el bienestar (Ivtzan y Hart, 2016).

3.5.1.4. Justificación del enfoque utilizado en esta tesis

El enfoque elegido para los estudios presentados en esta tesis es el oriental. En primer lugar, el *mindfulness* puede entenderse como un rasgo (también llamado disposición) o como un estado (Brown y Ryan, 2003; Kiken, Garland, Bluth, Palsson y Gaylord, 2015). Aunque es cierto que Langer y sus colaboradores encontraron mejoras en cuanto al rasgo (Burpee y Langer, 2005; Djikic, Langer y Stapleton, 2008), no es su enfoque principal, ya que las “intervenciones breves” fueron diseñadas para desencadenar un estado de *mindfulness* (Ivtzan y Hart, 2016).

Aunque el modelo de Langer puede ser valioso para el deporte, con obvias necesidades de promover estados de *mindfulness* que promuevan la creatividad y los estados de *flow*, el objetivo de esta tesis es priorizar el largo plazo. De este modo, el enfoque oriental, el cual prioriza desarrollar el rasgo de atención plena (es decir, un patrón de comportamiento más estable y duradero), fue el elegido. Además, incluye la práctica de la meditación, con múltiples y relevantes beneficios que serán expuestos más adelante.

En segundo lugar, mientras el enfoque de Langer se centra principalmente en la consciencia del contexto situacional y fomenta una reinterpretación activa del momento presente, la perspectiva oriental pone mayor énfasis en los estímulos y procesos internos (por ejemplo, la consciencia de pensamientos y sensaciones) (Kaufman *et al.*, 2018). Relacionándolo con un óptimo acoplamiento percepción-acción y el consecuente estado de *flow*, parece que los estímulos externos son más relevantes que los internos. Sin ponerlo en duda, es relevante reinterpretar ambas afirmaciones.

Por un lado, el énfasis en los procesos internos del enfoque oriental no implica una desconexión con el exterior, todo lo contrario. Ambas experiencias (interna y externa) son importantes. En el ámbito deportivo, precisamente, la consciencia de procesos internos puede ayudar al deportista a (i) darse cuenta de distracciones mentales y volver rápidamente al momento presente (es decir, la actividad) y (ii) interpretar mejor las sensaciones corporales, promoviendo así una necesaria autorregulación (por ejemplo, para prevenir una lesión).

Por otro lado, el esfuerzo activo en reinterpretar el momento presente, contrasta con el principio de no-esfuerzo del enfoque oriental. Aunque la actividad en los deportes de equipo contiene momentos en los que una reinterpretación activa puede ser necesaria, cuando las condiciones de espacio-tiempo requieren de una acción rápida, el comportamiento motriz eficaz emerge de forma espontánea, es decir, sin necesidad de procesos conscientes, como se ha argumentado anteriormente. Así, cuando el acoplamiento percepción-acción es tan eficaz como el ejemplo anterior, característico de los estados de *flow*, dicha reinterpretación se da de forma “natural”. Además, una reinterpretación activa puede derivar en procesos mentales que promuevan una desconexión temporal con la actividad.

Siguiendo con el mismo punto, el principio de no-esfuerzo está intrínsecamente ligado a la relajación, en cambio, la reinterpretación activa puede derivar en estrés. La relajación está asociada, entre otras, con mejoras en la memoria de trabajo. Referida a la habilidad de mantener

y manipular la información necesaria para desempeñarnos en tareas complejas, parece ser un predictor de la capacidad de control atencional (Kane y Engle, 2003), mejor rendimiento bajo presión (Bijleveld y Veling, 2014) y de la toma de decisiones más efectivas (Bar-Eli, Plessner y Raab, 2011).

Por último, la perspectiva oriental subyace los programas más relevantes para el deporte: el MAC (Gardner y Moore, 2004, 2007) que, aunque no integra la práctica de meditación se adhiere a los principios de consciencia plena y aceptación del momento presente, y el programa *Mindful Sport Performance Enhancement* (MSPE; Kaufman, Glass y Arnkoff, 2009; Kaufmann *et al.*, 2018, que será presentado en detalle más adelante).

A continuación, se aborda con más detalle la definición de *mindfulness*, sus componentes, mecanismos y ejercicios y se termina con la presentación de los programas más utilizados y los beneficios más relevantes.

3.5.2. Definición

La definición más recurrente de *mindfulness*, ya introducida anteriormente, es la propuesta por Kabat-Zinn (1994): “prestar atención de una manera particular: a propósito, en el momento presente y sin juzgar” (p. 4). Otros autores han hecho propuestas similares. Por ejemplo, Marlatt y Kristeller (1999) lo describieron como algo que ocurre cuando la atención completa se lleva a las experiencias presentes de un momento a otro, momento a momento. Para Brown y Ryan (2003), es “el estado de estar atento y consciente de lo que está sucediendo en el presente” (p. 822). Segal *et al.* (2002) proporcionaron una descripción algo más elaborada, destacando que el *mindfulness* ocurre cuando la atención se dirige al completo de la experiencia, con apertura, curiosidad y sin juicios automáticos ni reactividad.

El concepto refleja la consciencia y presencia de la mente en el momento presente, donde los fenómenos externos e internos, por naturaleza, impermanentes, se ven tal como son en un momento dado (Chiesa y Malinowski, 2011). Según Bishop *et al.* (2004), el elemento fundamental y diferencial es la actitud del observador, quien interacciona con la experiencia, de forma constante, con apertura, curiosidad y aceptación. Es precisamente la actitud de aceptación, el considerado como principal factor diferencial con otros modelos de entrenamiento mental (Palmi y Solé, 2016).

Así, las investigaciones relacionadas con este constructo generalmente engloban las intervenciones de *mindfulness* con aquellas basadas en la aceptación, hablando de “programas basados en *mindfulness* y la aceptación” (por ejemplo, Bernier *et al.*, 2009; Noetel, Ciarrochi, Van Zanden y Lonsdale, 2017). Aunque comparten el principio de aceptación y consciencia plena, la diferencia está en que algunos programas no utilizan la práctica de la meditación, como es el caso del ACT y el MAC, ya introducidos anteriormente. A partir de ahora, cuando se mencionen programas o entrenamiento en *mindfulness* se estará haciendo referencia a los principios tenidos en cuenta, no en sus ejercicios, de modo que ambos programas se consideran incluidos.

3.5.3. Componentes

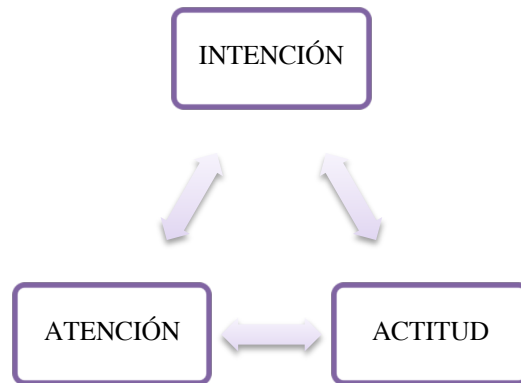
Aunque gran parte de las investigaciones sobre *mindfulness* han sido estudios clínicos para evaluar la eficacia de sus intervenciones, el análisis de los mecanismos de acción subyacentes a tales intervenciones también ha sido relevante (Shapiro *et al.*, 2006).

Los componentes del *mindfulness* que se observan constantemente en las definiciones e instrumentos de medición son: (i) atención a y consciencia de la experiencia del momento presente y (ii) aceptación de cualquiera que sea esa experiencia (Bishop *et al.*, 2004; Quaglia, Brown, Lindsay, Creswell y Goodman, 2014). Estos dos componentes fundamentales del *mindfulness* describen los mecanismos activos que lo diferencian de otros modelos psicológicos alternativos (Gardner y Moore, 2020).

Además, Shapiro *et al.* (2006) proporcionaron un modelo para describir cómo el *mindfulness* podría estar fomentando la transformación y el cambio. Analizando la definición de Kabat-Zinn (1994), propusieron tres componentes: *intención*, *atención* y *actitud*. Si la recordamos una vez más: “prestar *atención* de una manera particular (*actitud*): a propósito (*intención*), en el momento presente y sin juzgar” (p. 4).

Estos tres componentes se consideran axiomas, es decir, bloques fundamentales a partir de los cuales emergen otros elementos. Es importante remarcar que son procesos entrelazados que ocurren simultáneamente en un solo proceso cíclico (véase figura 6). El *mindfulness* es este proceso, momento a momento.

Figura 6. Los tres axiomas del *mindfulness*



Fuente: Elaboración propia.

3.5.3.1. Intención

Incluir la intención como un componente central del *mindfulness* es crucial para comprender el proceso en su conjunto, aunque a menudo se pasa por alto en algunas definiciones contemporáneas (Bishop *et al.*, 2004). Esta visión o intención personal es generalmente dinámica y, por lo tanto, evoluciona, lo que permite al practicante desarrollarse con una práctica, consciencia e intuición cada vez más profundas (Shapiro *et al.*, 2006).

Por ejemplo, Shapiro (1992) descubrió que, con la práctica continuada de la meditación, las intenciones de los practicantes cambiaban en un proceso que fue desde la autorregulación a la autoexploración y, finalmente a la autoliberación (es decir, la experiencia de trascender la sensación de ser un yo separado, que es la intención final del budismo). En el contexto deportivo en el cual se enmarca esta tesis y teniendo en cuenta la fase inicial de la mayoría de los participantes, la autorregulación parece ser la intención inicial indicada.

3.5.3.2. Atención

En el *mindfulness*, prestar *atención* implica observar, momento a momento, la experiencia interna y externa. Brown y colaboradores (2007) sostuvieron que hay seis elementos de este componente: (i) estar centrado en el presente, (ii) tener claridad en lo que se observa, (iii) no ser discriminatorio, (iv) ser flexible, (v) adoptar una postura libre de valores hacia la propia experiencia y (vi) ganar estabilidad en la atención.

Según Bishop *et al.* (2004), la autorregulación de la atención también fomenta la consciencia no elaborativa de los pensamientos y sensaciones, a medida que surgen. En lugar de quedar atrapado en pensamientos sobre la propia experiencia, sus orígenes, implicaciones y asociaciones, el *mindfulness* implica una experiencia directa con los eventos (Teasdale, Segal, Williams y Mark, 1995).

Finalmente, en el campo de la psicología, se ha sugerido que la atención es clave en el proceso de curación. Por ejemplo, la terapia Gestalt enfatiza la consciencia del momento presente y la terapia cognitivo-conductual se basa en la capacidad de observar comportamientos internos y externos (Shapiro *et al.*, 2006).

3.5.3.3. Actitud

Las cualidades que incorpora a la atención han sido referidas como fundamentos actitudinales del *mindfulness* (Kabat-Zinn, 1990). En las mismas palabras de Kabat-Zinn (2003): “una cualidad cariñosa y compasiva... una sensación de presencia e interés sincero y amigable” (p. 145). Al llevar, intencionalmente a la atención, actitudes como la paciencia, la compasión y el “no-esforzarse”, se desarrolla la capacidad de no luchar continuamente por experiencias agradables o alejar las experiencias desagradables, lo que puede derivar en sufrimiento (Shapiro *et al.*, 2006).

Shapiro, Schwartz y Santerre (2005), de forma similar, desglosaron el componente de actitud sugiriendo que puede contener algunas o todas de las siguientes cualidades: no juzgar lo que se observa; aceptar la propia experiencia tal como es; estar agradecido; dejar ir pensamientos, sensaciones o experiencias; ser amable; no esforzarse (no forzar las cosas); mente abierta; tener paciencia y confianza; y ser generoso, empático y solidario con los demás.

Bishop *et al.* (2004) propusieron el componente *orientación a la experiencia*. Empieza con el compromiso de mantener una actitud de curiosidad sobre los contenidos mentales y los otros objetos dentro de la experiencia. De esta manera, se adopta una postura de aceptación hacia cada momento. Como hemos comentado anteriormente, según Palmi y Solé (2016), esta actitud de aceptación es el principal factor diferencial con otros modelos de entrenamiento mental. La aceptación se define como estar experimentalmente abierto a la realidad del momento presente (Roemer y Orsillo, 2002). De modo que, el *mindfulness*, es un proceso activo que puede conceptualizarse como una relación abierta con la experiencia (Bishop *et al.*, 2004).

3.5.3.4. *Mindfulness* como constructo multifacético

Por último, Baer y colaboradores (2006) analizaron la estructura de características de la atención plena utilizando cinco cuestionarios de atención plena desarrollados recientemente. Concluyeron que el *mindfulness* disposicional (es decir, de rasgo) es un constructo multifacético. Incluye cinco dimensiones: (i) observar, (ii) describir, (iii) actuar con consciencia, (iv) no juzgar la experiencia interna y (v) no reactividad a la experiencia interna (Baer *et al.*, 2006). Su trabajo significó el desarrollo del *Five-Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ), instrumento utilizado en los estudios que se presentan en esta tesis. Los niveles de *mindfulness* disposicional están relacionados con la eficacia de las intervenciones basadas en el *mindfulness* (Gu, Strauss, Bond y Cavanagh, 2015; Van der Velden *et al.*, 2015).

3.5.4. *Mecanismos*

Una primera idea sobre cómo el *mindfulness* ayuda a mejorar el funcionamiento psicológico es su entrenamiento sistemático de la consciencia y la no-reatividad. Esto lleva a la *defusión cognitiva* (Hayes, 2004) y al *descentramiento* de las experiencias, es decir, la comprensión de que los pensamientos son patrones transitorios de la actividad mental y no necesariamente representaciones verdaderas (Bishop *et al.*, 2004; Brown *et al.*, 2007; Teasdale *et al.*, 1995).

El posterior proceso de desvinculación de los pensamientos se llama *desidentificación* (Kabat-Zinn, 1994; Shapiro *et al.*, 2006). Esto hace posible ver cómo los pensamientos emergen y se disipan, evitando involucrarse a nivel afectivo (Kross y Ayduk, 2008), disminuyendo así el tiempo de inmersión mental (Lebois *et al.*, 2015) y aumentando, en consecuencia, el tiempo de conexión con el momento presente. Básicamente, lo que viene a la mente se observa como un evento psicológico (Fresco *et al.*, 2007), similar a lo que Chambers, Gullone y Allen (2009) denominaron *regulación de la emoción consciente*.

Además, al no juzgar, se disminuye la evitación de experiencias internas y fortalece tanto la flexibilidad psicológica como la tolerancia a la ansiedad (Baltzell, 2016). Así, los enfoques basados en el *mindfulness* permiten a las personas tolerar y reaccionar de manera diferente a las experiencias como la ansiedad, en lugar de intentarlas reducir, como proponen las intervenciones cognitivo-conductuales.

Shapiro y colaboradores (2006) afirman que este cambio de percepción hacia nuestros pensamientos es el mecanismo central en todas las intervenciones de *mindfulness*. Lo denominan *repercibiendo* y argumentan que es la clave para el manejo de la angustia, ya que aquietta la mente y disminuye los tipos de pensamiento que desencadenan sus síntomas. Consideran, además, que puede ayudar a facilitar aspectos como la autorregulación, la clarificación de valores, la flexibilidad cognitivo-conductual y la sensación de exposición.

En relación con el contexto deportivo, Moore y Gardner (2014) propusieron que la combinación de cuatro mecanismos es lo que da como resultado una mayor regulación emocional y, por lo tanto, una relación más flexible con el rendimiento. Los mecanismos son: (i) mayor capacidad y regulación de la atención, (ii) una mejor consciencia de las experiencias internas (por ejemplo, pensamientos, sentimientos, sensaciones corporales), (iii) descentramiento de los procesos internos y (iv) menos conexiones automáticas entre cognición/emoción y comportamiento.

En resumen, como Kaufman *et al.* (2018) explicaron, la literatura ofrece una serie de procesos psicológicos que podrían ser mediadores potenciales subyacentes a los efectos del *mindfulness* en el funcionamiento psicológico, incluida la autocompasión, la flexibilidad psicológica, la consciencia, la descentración y la defusión, el control atencional, la aceptación, la autorregulación conductual y la clarificación de valores, además de reducir la reactividad cognitiva y emocional (el grado en que el estrés junto con la ansiedad leve pueden reactivar patrones de emociones y pensamientos negativos), la rumiación y la preocupación (Gu *et al.*, 2015; Keng *et al.*, 2011; Kuyken *et al.*, 2010).

Varios autores afirman que la meditación que propone el *mindfulness* tiene la capacidad de alterar nuestra relación con nuestros pensamientos al ofrecer un método, a través del cual, podemos dar un paso atrás para estar menos apegados a nuestros pensamientos, despojándolos de su significado, peso y tono emocional (Chiesa, Anselmi y Serretti, 2014). A través de la práctica habitual, los meditadores pueden fortalecer sus habilidades metacognitivas, aumentando así su capacidad para dirigir su consciencia en su vida diaria (Vago, 2014).

3.5.5. La práctica

Jon Kabat-Zinn, pionero en el desarrollo de un tratamiento sistemático de *mindfulness* (el MBSR), incluyó en su programa la instrucción en varios tipos de prácticas como, por ejemplo: diferentes tipos de meditación, la exploración corporal y el yoga consciente. Además, también incluyó prácticas para incorporar el *mindfulness* en la vida diaria (Kabat-Zinn 1982, 1990, 1994).

Es fundamental entender correctamente el significado de la palabra “práctica” en este contexto. Hablamos de la “práctica” de la meditación y de la “práctica” del *mindfulness*, es decir, el compromiso real en la disciplina (Depraz, Varela y Vermersch, 2000). No se utiliza en el sentido común de “ensayo” para alguna actuación futura, la “actuación” es siempre este momento en desarrollo (Kabat-Zinn, 1994).

Este compromiso implica prácticas formales (por ejemplo, la meditación sentada) y prácticas informales. El objetivo de las segundas es cultivar una continuidad de consciencia en las actividades cotidianas. Antes de entrar en detalle sobre las diferentes prácticas en las intervenciones basadas en el *mindfulness*, es importante mencionar que la práctica del *mindfulness* “no se limita a la operacionalización de técnicas particulares que, por importantes y esenciales que sean, también son simplemente plataformas de lanzamiento o tipos de andamios para invitar a cultivar y mantener la atención de maneras particulares” (Kabat-Zinn, 2003, p. 147).

3.5.5.1. La práctica formal

Las prácticas formales son aquellas que se llevan a cabo por períodos de tiempo variables de manera regular. Incluyen prácticas en quietud, como la meditación sentada o la exploración del cuerpo, y prácticas en movimiento, como la meditación andando o el yoga consciente. Considerando la relevancia de estas intervenciones para los deportistas, en esta tesis se hace especial hincapié en aquellas prácticas que pueden mejorar la conexión mente-cuerpo, es decir la consciencia corporal, progresando hacia aquellas que incorporan movimiento.

Teniendo en cuenta la relevancia de la meditación en este constructo, vamos a empezar repasando las distintas técnicas, poniendo énfasis en las que son específicas en las intervenciones en *mindfulness*.

a. Técnicas de meditación

La meditación se define como “una familia de técnicas que tienen en común un intento consciente de enfocar la atención de una manera no analítica” (Shapiro, 1980, p. 14). Su objetivo es “el desarrollo de un conocimiento profundo de la naturaleza de los procesos mentales, la consciencia, la identidad y la realidad y el desarrollo de estados óptimos de bienestar psicológico y consciencia” (Walsh, 1983, p. 19). Según Sedlmeier *et al.* (2012), es bastante difícil encontrar un enfoque de la meditación que se pueda reducir a un solo mecanismo.

Su práctica ha experimentado un aumento considerable en la cultura occidental y sus beneficios para la salud física y psicológica han sido bien documentados tanto en poblaciones clínicas como no clínicas (Demarzo *et al.*, 2015; Khoury *et al.*, 2013). Específicamente, se ha encontrado que la disposición o rasgo del *mindfulness* está relacionada con la cantidad de práctica de meditación (Baer, Carmody y Hunsinger, 2012; Carmody y Baer, 2008; Vettese, Toneatto, Stea, Nguyen y Wang, 2009). Según Shapiro *et al.* (2005), las técnicas de meditación comunes se pueden dividir en tres tipos principales:

- **Meditación de concentración**

En la meditación de concentración, los practicantes intentan controlar su atención *enfocándose* en un solo objeto o idea, mientras ignoran otros estímulos internos y/o externos. La consciencia se centra en el objeto de la meditación, que puede ser, por ejemplo, la respiración, una palabra, una frase o un sonido. La actitud que adopta esta meditación no es valorativa. El objetivo es devolver la atención a ese objeto o sensación cada vez que uno se distrae con estímulos externos o pensamientos internos (Dahl, Lutz y Davidson, 2015; Tops, Boksem, Quirin, IJzerman y Koole, 2014). Esta práctica suele ser el punto de partida para cualquier meditador novel. Posteriormente, el enfoque se irá reduciendo en beneficio de monitorizar la consciencia (la siguiente técnica) (Lippelt, Hommel y Colzato, 2014; Lutz, Brefczynski-Lewis, Johnstone y Davidson, 2008; Vago y Silbersweig, 2012).

- **Meditación de atención plena o *mindfulness***

En estas prácticas, la atención se amplía y el meditador permanece atento a cualquier experiencia que pueda surgir (percepciones, pensamientos, contenido emocional y/o consciencia subjetiva), sin seleccionar, juzgar o centrarse en ningún objeto en particular (Dahl

et al., 2015; Lippelt *et al.*, 2014). Así, los practicantes intentan notar lo que predomina en su consciencia en el momento presente, interna o externamente. Su objetivo es aportar una actitud de apertura, aceptación y amabilidad para observar las experiencias, incluso cuando son desagradables (Baer, 2003). Así, se considera una práctica mental para *abrir* la atención (Siegel, Germer y Olendzki, 2009). Sin embargo, varios autores señalan que las meditaciones de atención plena incluyen una combinación de atención plena y técnicas de concentración igual que las técnicas de concentración facilitan la práctica de la atención plena (Shapiro, Walsh, Britton, 2003; Siegel *et al.*, 2009).

- **Meditación contemplativa**

Este tipo de meditación implica apelar a un espíritu más grande (Dios u otro benévolo) y *pedir*, mientras se acepta un estado de *no saber*. Desde esta posición receptiva, los practicantes pueden hacer preguntas y plantear problemas no resueltos. Las prácticas de meditación contemplativa requieren cierta habilidad en las meditaciones de concentración y de atención plena, ya que es necesario tener la capacidad tanto de enfocar como de permanecer abierto (Shapiro *et al.*, 2005). No obstante, especificando el uso de la meditación en las intervenciones basadas en *mindfulness*, Lippelt *et al.* (2014) mencionan las dos primeras, pero en lugar de la meditación contemplativa, hablan de la meditación de compasión:

- **Meditación de compasión o *metta***

Incorporando elementos de las dos primeras (Vago y Silbersweig, 2012), el enfoque de la meditación de compasión es cultivar el reconocimiento y el deseo de aliviar el dolor y el sufrimiento para uno mismo y los demás (Goetz, Keltner y Simon-Thomas, 2010), a través de generar sentimientos de autocompasión, compasión por los demás, bondad amorosa, etc. Pueden ser prácticas complementarias de los programas o utilizadas de forma específica para determinadas poblaciones (Leaviss y Uttley, 2015).

b. Procedimiento básico de la meditación sentada

A pesar de la variedad de técnicas, los procedimientos y objetivos básicos son similares. Bishop *et al.* (2004) aportaron una descripción de la meditación sentada que ilustrará el enfoque básico. En una postura sentada erguida, ya sea en una silla o con las piernas en el suelo, el objetivo es mantener la atención en un enfoque particular (comúnmente en la propia respiración). Siempre que la atención se desvíe a pensamientos y sensaciones (un proceso inevitable), el practicante

simplemente los notará y los dejará ir mientras devuelve la atención a su respiración. Este proceso se repite tantas veces como la atención se desvíe. En el siguiente paso, se hace hincapié en simplemente tomar nota de lo que sea que le ocurra a la mente y aceptarlo sin emitir juicios y sin desarrollar sus implicaciones, significados adicionales o necesidad de acción (Kabat-Zinn, 1990; Segal *et al.*, 2002).

c. Prácticas de consciencia corporal

- **La exploración del cuerpo**

Kabat-Zinn (1990) consideró el potencial de esta técnica para restablecer la comunicación con el cuerpo, además de cultivar la consciencia momento a momento, ya que es eficaz para desarrollar tanto la concentración como la flexibilidad de la atención. La práctica consiste en escanear el cuerpo de pies a cabeza, inspirando y expirando en cada zona unas cuantas veces, mientras la atención se enfoca en las sensaciones que hay allí, para posteriormente moverse hacia la siguiente. Según Kaufman *et al.* (2018), los participantes pueden encontrar que cuando abandonan cada región, también *dejan ir* la tensión que podría estar almacenada allí.

Dada la importancia de la consciencia interoceptiva en el deporte, esta práctica se considera especialmente indicada para los deportistas (por ejemplo, Kaufman *et al.*, 2006), como una forma de sintonizar con las sensaciones corporales mientras fortalecen la flexibilidad de la atención. Además, comúnmente, este ejercicio facilita la relajación. Desde una perspectiva fisiológica, los músculos relajados son más eficientes para absorber oxígeno, mientras que los músculos tensos sin necesidad funcional crean resistencia, lo que genera un desperdicio de energía (Dreyfuss, Dreyer, Cole y Mayo, 2004).

La práctica de las meditaciones sentadas y la exploración del cuerpo se realizan en quietud, lo que permite establecer las bases para una práctica más dinámica, objetivo final de los programas basados en el *mindfulness* adaptados a deportistas (Kaufman, Glass y Pineau, 2016).

d. Prácticas en movimiento

- **Yoga o movimiento consciente**

Kabat-Zinn (1990) indicó que el *hatha* yoga es uno de los métodos más poderosos para conectar con el cuerpo a través de la consciencia plena. Consideró tanto su capacidad para reconocer y transformar los límites físicos, como sus beneficios al practicarlo. Definió el yoga consciente

como un método suave, realizado lentamente, con atención plena en la respiración y las sensaciones que acompañan al cuerpo en cada postura, momento a momento. Similar a la meditación sentada y a la exploración del cuerpo, el yoga consciente se practica sin esforzarse ni forzar, aceptando el cuerpo en su estado actual. De este modo, no se trata de alcanzar un resultado esperado, como aumentar la flexibilidad o la relajación, sino de observar lo que sucede sin emitir juicios (Kaufman *et al.*, 2018).

El mismo Kabat-Zinn (1990) hizo una comparación específica con los deportistas, acostumbrados a intentar identificar y luego superar sus límites a través de un intenso esfuerzo. En cambio, el espíritu del yoga consciente es descubrir dónde está el límite en ese momento preciso sin tratar de cambiarlo. Paradójicamente, consideró que esta aceptación puede iluminar el hecho de que los límites no son fijos, previniendo, así, la angustia que generalmente viene con el esfuerzo inexorable.

Al igual que la exploración del cuerpo y la meditación andando, el yoga consciente puede ayudar a restablecer estas conexiones cuerpo-mente, lo que permite a los individuos ser más conscientes de lo que está sucediendo en sus cuerpos y manejar factores cruciales como la tensión muscular. Matt Fitzgerald (2010), un autor destacado sobre cómo la conexión mente-cuerpo puede mejorar el rendimiento, afirmó que muchas personas, incluso los deportistas, no escuchan suficientemente sus cuerpos y recomendó específicamente el yoga para este propósito.

Dentro de la mayoría de los programas de *mindfulness* este ejercicio es la primera oportunidad para practicar la atención plena mientras se realizan movimientos corporales activos donde las sensaciones físicas sirven en sí mismas como anclas para la atención y representa un paso clave en la progresión del programa, especialmente para deportistas (Kaufman *et al.*, 2018).

- **Meditación andando**

Continuando con la progresión de incorporar más movimiento en la práctica del *mindfulness*, este ejercicio consiste en enfocarse intencionalmente en las sensaciones generadas al caminar (Kabat-Zinn, 1990), siendo otra técnica que desarrolla la consciencia corporal (Segal *et al.*, 2002). El enfoque está en el proceso de caminar, no hacia dónde se camina (Kaufman *et al.*, 2018).

Además de centrarse en las sensaciones físicas, se anima a los participantes a observar diversas conexiones dentro del cuerpo y en su interacción con el entorno. Este ejercicio proporciona otra forma de practicar la concentración en la experiencia del momento presente. Al igual que en otros ejercicios, un componente esencial es darse cuenta cuando la mente se ha alejado para traerla de vuelta, dejando ir los pensamientos y emociones a medida que surgen, con amabilidad y sin juicio, liberando así el exceso de tensión mientras se está en movimiento.

Por último, con un enfoque más explícito en las interconexiones dentro y fuera del cuerpo, la meditación andando invita a los participantes a notar la sensación de armonía y ritmo que puede existir mientras se está en movimiento. Según Kaufman *et al.* (2018), este tipo de ejercicio ayuda a los participantes a lograr una integración completa del *mindfulness* en el rendimiento deportivo. En la tabla 1, se resumen las prácticas formales más comunes en las intervenciones basadas en *mindfulness*.

Tabla 1. Prácticas formales

EN QUIETUD	EN MOVIMIENTO	CONSCIENCIA CORPORAL
Meditación de concentración		Exploración del cuerpo
Meditación de atención plena	Yoga consciente	Yoga consciente
Meditación de compasión	Meditación andando	Meditación andando
Exploración del cuerpo		

Nota. Clasificación de las prácticas meditativas, divididas en aquellas realizadas en quietud y aquellas realizadas en movimiento. La última columna, engloba aquellas que potencian específicamente la consciencia corporal.

3.5.5.2. La práctica informal

La práctica informal implica la integración *mindfulness* en la vida cotidiana (Kabat-Zinn, 1994). Son ejemplos poner atención plena y ser conscientes de cuando la mente divaga en procesos cognitivos mientras andamos, comemos, nos duchamos o, incluso, mientras nos preparamos para la competición (Salmon, Santorelli y Kabat-Zinn, 1998). Del mismo modo, siempre que uno se percibe centrado en corrientes de pensamientos, el objetivo es devolver la consciencia en el aquí y ahora. En definitiva, cualquiera que sea la actividad, existe la oportunidad de fortalecer las habilidades de atención plena sintonizando con el momento presente (Kaufman *et al.*, 2018).

Practicar la atención plena solo una vez a la semana (dentro de la sesión semanal presencial que caracteriza la mayoría de programas basados en el *mindfulness*) probablemente, no traerá muchos beneficios (Kaufman *et al.*, 2018). Es por eso que, los participantes, reciben una propuesta de práctica diaria tanto formal como informal.

En resumen, la mayoría de las prácticas implican un proceso dinámico de monitoreo y regulación de la consciencia, donde el objetivo es darse cuenta de que la mente se ha distraído. Al darse cuenta, el objetivo es dejar ir los pensamientos con aceptación y amabilidad y devolver la atención al momento presente. Así, la esencia del proceso no es el contenido de la consciencia, sino el proceso de gestionarla (Didonna, 2009).

3.5.6. Beneficios

Durante los últimos treinta años, se ha llevado a cabo una amplia investigación para examinar los efectos psicológicos y fisiológicos de las terapias basadas en la meditación de atención plena (Marchand, 2012). La mayoría de estos estudios evaluaron la efectividad de las intervenciones con protocolo, en particular de los programas MBSR y MBCT, aunque algunos incluyeron únicamente programas basados en la meditación de atención plena (Ivtzan y Hart, 2016).

Varios estudios examinaron si las TBM aumentan las puntuaciones de atención plena (sin importar su herramienta de medición). Los hallazgos indicaron que estas intervenciones produjeron mejoras tanto en el rasgo como en el estado de *mindfulness* (Brown y Ryan, 2003; Lau, Paz y Martínez, 2006; Shapiro, Brown, Thoresen y Plante, 2011).

A nivel fisiológico, las investigaciones han demostrado que las TBM inducen un estado de reposo físico, medido por el rendimiento respiratorio y metabólico, la presión arterial y la secreción de cortisol (Chiesa, Brambilla y Serretti, 2010; Marchand, 2012; Shapiro *et al.*, 2003; Shapiro *et al.*, 2005). En pacientes con cáncer, se han encontrado mejoras en su función inmunológica (Carlson, Speca, Patel y Goodey, 2003; Witek-Janusek *et al.*, 2008), mejoras en el sueño y reducción de la fatiga (Shapiro *et al.*, 2003). Varios ensayos clínicos también demostraron disminuciones significativas en la experiencia subjetiva del dolor (Chiesa y Serretti, 2010; Grossman, Niemann, Schmidt y Walach, 2004; Kabat-Zinn *et al.*, 1992).

Los hallazgos en relación con los trastornos psicológicos revelaron reducciones significativas en relación con los síntomas de angustia psicológica: ansiedad, pánico, preocupación, estrés, depresión, disforia, pensamiento suicida, conductas de autolesión, rumiación, neuroticismo, ira, desorganización cognitiva, supresión de pensamientos, trastorno de estrés postraumático y abuso de sustancias (Chiesa y Serretti, 2010; Keng *et al.*, 2011). También han demostrado ser eficaces para reducir los síntomas del trastorno bipolar, fobia social, psicosis, disociación, trastorno límite de la personalidad y trastornos alimentarios (Chadwick, 2014; Kristeller y Wolever, 2010; Linehan *et al.*, 1999; Zerubavel y Messman-Moore, 2013).

Otros hallazgos revelaron mejoras en las habilidades de aprendizaje: funciones de memoria a corto y largo plazo, atención, percepción, curiosidad, concentración, consciencia metacognitiva, flexibilidad cognitiva, imaginación, creatividad e inventiva (Chiesa, Calati y Serretti, 2011; Ivtzan, Gardner y Smailova, 2011; Marchand, 2012; Shapiro *et al.*, 2003). Los cambios en estos parámetros se correlacionaron con la cantidad de horas de meditación (Carmody y Baer, 2008, 2009).

Además, otros estudios informaron sobre mejoras en el bienestar, incluidos aumentos en la felicidad, satisfacción con la vida, bienestar psicológico, calidad de vida, emociones positivas, esperanza, sentido de coherencia, sentido de control, autonomía e independencia, habilidades de afrontamiento, resiliencia, madurez moral, espiritualidad, autorrealización, autocompasión, resistencia al estrés, fuerza del ego, autoestima, autoaceptación, benevolencia, confianza, empatía, perdón, capacidad para expresar emociones, mejores relaciones sociales e, incluso, un mayor sentido del humor (Brown *et al.*, 2007; Keng *et al.*, 2011; Nyklíček y Kuijpers, 2008; Shapiro *et al.*, 2005).

Finalmente, es importante destacar que se ha registrado una mejora de la consciencia metacognitiva (Chiesa *et al.*, 2011; Shapiro *et al.*, 2005) y en la regulación tanto del comportamiento como de las emociones (Friese, Messner y Schaffner, 2012; Robins, Keng, Ekblad y Brantley, 2012).

3.5.7. Programas principales

Aunque es cierto que el *mindfulness* tiene sus raíces en tradiciones orientales, sus aplicaciones en la psicología moderna generalmente se han secularizado (Kaufman *et al.*, 2018). Además,

aunque se asocia con mayor frecuencia con la práctica formal de la meditación (Shapiro *et al.*, 2006), el *mindfulness* es mucho más. A continuación, se presentan los programas principales.

3.5.7.1. Programa de Reducción del Estrés basado en el *Mindfulness* (MBSR)

El interés en las aplicaciones clínicas del *mindfulness* fue provocado, mayormente, por la introducción del Programa de Reducción de Estrés basado en *Mindfulness* de Kabat-Zinn (en inglés, *Mindfulness-Based Stress Reduction*; MBSR). El programa consta de 8 semanas, con 1 clase semanal de 2,5 horas, hasta 45 minutos de práctica diaria y, termina, con un día de retiro.

Inicialmente desarrollado para el tratamiento del dolor crónico (Kabat-Zinn, 1982; Kabat-Zinn, Lipworth y Burney, 1985; Kabat-Zinn, Lipworth, Burney y Sellers, 1987), a lo largo de los años, su éxito se ha extendido en una gran variedad de individuos. Actualmente, se ofrece como tratamiento preventivo para personas con riesgo de cáncer, enfermedades cardíacas y varias enfermedades crónicas, como un medio para aliviar síntomas secundarios asociados con estas condiciones, como el dolor y la fatiga. Además, se ofrece a pacientes con síntomas psicológicos como el estrés, la depresión, la ansiedad, el pánico y el trastorno de estrés postraumático (Ivtzan y Hart, 2016).

El tratamiento del dolor sirve para ejemplificar la perspectiva de este constructo. A diferencia de otros tratamientos, no se anima a los participantes a que alivien el dolor sino a dirigir su atención a este, junto a los pensamientos, emociones o impulsos que surjan, sin juzgarlos. Básicamente, se cree que la capacidad de reconocer el dolor con *aceptación* alivia la angustia que provoca. Kabat-Zinn (1982) afirmó que la exposición al dolor, sin catastrofizarlo, puede reducir la reactividad emocional provocada por él, lo que conduce a la desensibilización y consecuente alivio del dolor.

Un procedimiento similar explica la moderación de los trastornos psicológicos. Kabat-Zinn y colaboradores (1992) afirmaron que la *aceptación* de pensamientos o emociones que preocupan, podría atenuar la reactividad emocional y, por lo tanto, aliviar sus síntomas. Así, se considera que, con la práctica habitual del *mindfulness*, los individuos adquieren la habilidad de ser menos reactivos a sus síntomas y más capaces de experimentar patrones de pensamiento y comportamiento menos adversos (Shapiro *et al.*, 2006).

Se han demostrado beneficios significativos en adultos con enfermedades crónicas, dolor, cáncer y fibromialgia (por ejemplo, Bohlmeijer, Prenger, Taal y Cruijpers, 2010; Gotink *et al.*,

2015; Ledesma y Kumano, 2009). También se han encontrado resultados psicológicos positivos en entornos no clínicos y con adultos sanos (Eberth y Sedlmeier, 2012; Koury *et al.*, 2015). A estos resultados alentadores le siguieron el desarrollado de varias versiones del MBSR con el objetivo de abordar condiciones particulares y diversas como la recuperación del cáncer (MBCR; Birnie, Carlson y Speca, 2010); el insomnio (MBT-I; Ong y Sholtes, 2010); y paternidad (Duncan y Bardacke, 2010).

La aplicación del MBSR al deporte no tardó en llegar. En 1985, se presentó un póster en el Congreso Internacional de Medicina Deportiva de Copenhague, lo que parece ser la primera prueba empírica de una intervención basada en el *mindfulness* para deportistas (Kabat-Zinn, Beall y Rippe, 1985). Será revisada más adelante.

Varias de las intervenciones inspiradas por el MBSR y basadas en sus principios combinan el *mindfulness* con los principios de la terapia cognitivo-conductual, la cual se basa en la capacidad de observar comportamientos internos y externos. Una de las principales intervenciones es la Terapia Cognitiva basada en *Mindfulness* (MBCT; Segal *et al.*, 2002).

3.5.7.2. Terapia Cognitiva basada en *Mindfulness* (MBCT)

El MBCT consta de 8 semanas, a razón de 1 clase semanal, y sus participantes son invitados a la práctica diaria de *mindfulness* con el apoyo de grabaciones (Williams y Kuyken, 2012). A diferencia de la metodología de terapia cognitiva convencional, diseñada para desafiar los contenidos y la legitimidad de los pensamientos automáticos negativos, el MBCT pretende desarrollar una perspectiva metacognitiva en los participantes, es decir, observar los propios pensamientos, comprender los mecanismos por los cuales los pensamientos automáticos negativos desencadenan síntomas depresivos y ser capaz de cortar la conexión entre estos pensamientos y las respuestas emocionales depresivas o conductuales habituales (Barnhofer *et al.*, 2009). En definitiva, se invita a los participantes a observar sus pensamientos y emociones sin juzgar, es decir, como eventos mentales en lugar de hechos reales.

Aunque, originalmente, se diseñó para prevenir la recaída en pacientes con antecedentes de depresión, más tarde se probó con éxito con otros trastornos mentales como la ansiedad, el trastorno de estrés postraumático, la psicosis y el trastorno bipolar (Chiesa y Serretti, 2011). Sobre la base de los principios descritos, se han desarrollado y probado varias otras intervenciones, incluida la Terapia de Conducta Dialéctica (DBT) para tratar el trastorno límite de la personalidad (Linehan, 1993); trastornos alimentarios (MB-EAT; Kristeller y Wolever,

2010); la ansiedad prenatal (*CALM pregnancy*; Goodman *et al.*, 2014); el abuso de sustancias (MBRP; Witkiewitz *et al.*, 2014), entre otras. Destaca la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT; Hayes *et al.*, 1999), la cual utiliza el *mindfulness* para aumentar la flexibilidad psicológica en pacientes que presentan diversos síntomas de angustia psicológica.

El MBCT también ha tenido una gran influencia en el desarrollo de programas deportivos específicos como el MSPE (Kaufman *et al.*, 2009) y el MAC (Gardner y Moore, 2004, 2007), este último inspirado específicamente por el ACT.

3.5.7.3. Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)

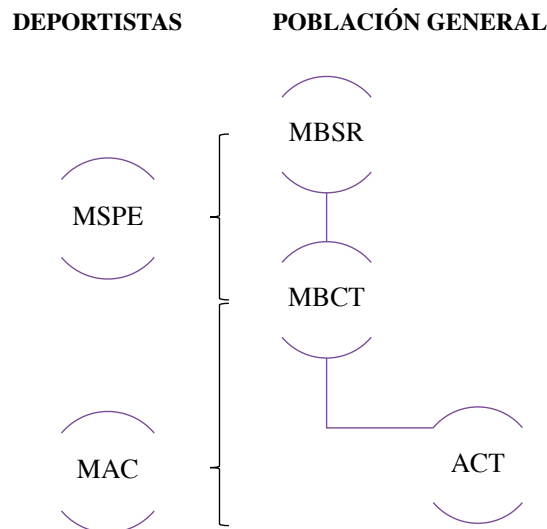
Esta intervención, cada vez más popular, se basa en los principios de la teoría del marco relacional (Hayes, 2005). Aunque su programa no incluye entrenamiento formal en meditación, se considera una intervención basada en el *mindfulness*, ya que fomenta la observación imparcial y la aceptación de los pensamientos, emociones y sensaciones corporales, sin intentar evitarlos o cambiarlos.

Su objetivo es aumentar la flexibilidad psicológica, es decir, conectarse con el momento presente y comportarse de forma coherente con los valores personales y la dirección de vida elegida. Utiliza estrategias basadas en la aceptación y el cambio, con seis procesos centrales interrelacionados: (i) la defusión cognitiva, (ii) la aceptación de la experiencia, (iii) el contacto consciente con el momento presente, (iv) el *yo* como contexto (el “yo observador”), (v) los valores y (vi) la acción comprometida (al servicio de lo que uno valora).

Numerosos estudios han demostrado los beneficios del ACT para tratar la ansiedad, la depresión, la psicosis, la adicción y los problemas de salud somáticos (Keng *et al.*, 2011) y han influenciado a programas específicos en el deporte, entre los que destaca el MAC (analizado en la siguiente sección).

En la figura 7, se ilustra el árbol genealógico de los distintos programas. A la derecha, los principales programas, con el MBSR, arriba, como programa padre del que surgió el MBCT. De este último, surgió el ACT, ya desvinculado de la práctica de la meditación, pero manteniendo principios del *mindfulness* como la atención plena y la aceptación. En el contexto deportivo, a la izquierda, el MSPE ha sido influido por el MBSR y el MBCT e incluye la mediación en su programa. Por otro lado, el MAC, ha sido influido principalmente por el ACT y no incluye la meditación en su programa.

Figura 7. Descendencia de los programas principales basados en el *mindfulness*



Fuente. Elaboración propia.

3.5.8. *El mindfulness en el deporte*

Como se avanzó anteriormente, la primera intervención de *mindfulness* en el deporte fue a principios de la década de 1980. Kabat-Zinn y sus colaboradores, trabajando con equipos de remo olímpico y universitario, desarrollaron un programa de *mindfulness* basado en el MBSR (Kabat-Zinn *et al.*, 1985). Lo conceptualizaron como un entrenamiento mental sistemático con el objetivo de optimizar el rendimiento a través de profundizar en conceptos como la relajación, la concentración y la imaginación, ya enfatizados por psicólogos deportivos, pero, esta vez, a través de la meditación (Kaufman *et al.*, 2018).

Además, profundizaron en aquellas experiencias reportadas por deportistas en momentos de rendimiento máximo que también se encuentran en la práctica de la meditación (por ejemplo, sentimientos de bienestar, calma, desapego y estar en el presente). Después del entrenamiento en *mindfulness*, los deportistas reportaron mayor relajación, mayor concentración, reducción de la fatiga, menos pensamientos negativos, además de mejoras en la sincronización técnica entre los compañeros y concluyeron que el programa había mejorado su rendimiento. Destacable, el equipo obtuvo una medalla en esos Juegos Olímpicos (Los Ángeles, 1984).

Después de esta exitosa introducción, sin embargo, solo unas pocas intervenciones basadas en el *mindfulness* se aplicaron en el entrenamiento deportivo. No fue hasta la entrada del siglo XXI y después de muchos años de creciente popularidad en la psicología clínica, que llegó el interés en el deporte (Bühlmayer, Birrer, Röthlin, Faude y Donath, 2017). A día de hoy, destacan dos programas de intervención basados en el *mindfulness* específicos del deporte: el *Mindfulness-Acceptance-Commitment* (MAC; Gardner y Moore, 2004, 2007) y el *Mindful Sport Performance Enhancement* (MSPE; Kaufman *et al.*, 2009).

3.5.8.1. *Mindfulness-Acceptance-Commitment* (MAC)

Como su nombre lo indica, el programa MAC tiene tres componentes principales: *mindfulness*, aceptación y compromiso. Los participantes aprenden los fundamentos del *mindfulness* a través de la psicoeducación y las discusiones de grupo, practican varios ejercicios experienciales para aprender a atender y reaccionar de manera más flexible a las experiencias internas. Según Goodman, Quaglia y Brown (2015), a medida que los deportistas se vuelven más conscientes de sus experiencias internas, están en una mejor posición para comprender cómo y cuándo determinadas experiencias obstaculizan el rendimiento. Así, la consciencia, facilita la comprensión de los antecedentes, las consecuencias y los contextos en los que surge la angustia y cuando es útil confiar en la aceptación en lugar de en las estrategias de cambio.

a. Conceptualización y protocolo

El programa MAC se propuso inicialmente como una intervención conductual, basada en la aceptación, para los deportistas, pero desde entonces se ha conceptualizado como un enfoque más amplio para mejorar el rendimiento. Fomenta la atención consciente en el momento presente, la aceptación y la voluntad de estar en contacto con la experiencia interna y el compromiso total de atención y comportamiento en actividades valoradas (Gardner y Moore, 2007). El enfoque MAC, que se puede adaptar individualmente a los participantes, consiste en siete sesiones, siempre y cuando no sea necesario dedicar tiempo a clientes con problemas psicológicos (Moore, 2009).

Los siete módulos incluyen: (i) psicoeducación; (ii) *mindfulness* y defusión cognitiva; (iii) valores y comportamiento; (iv) aceptación de pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales desagradables; (v) mejora del compromiso con los comportamientos consistentes con los valores de desempeño; (vi) consolidación de habilidades; y (vii) mantenimiento y

mejora de la práctica de estas habilidades. Los módulos incluyen, además, ejercicios y discusiones durante las sesiones, así como asignaciones entre sesiones diseñadas tanto para reforzar las habilidades que se enseñan en cada módulo. El protocolo completo se presenta en la tabla 2. En este caso, consiste en ocho sesiones semanales de 90 minutos e incluye recomendaciones semanales de práctica formal e informal fuera de las sesiones.

Tabla 2. Ejemplo del protocolo MAC

TEMA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	EJERCICIOS
1. Introducción	Desarrollar la relación y presentar los conceptos fundamentales	Justificación de la atención plena, la aceptación y el compromiso; reconocer pensamientos y sentimientos negativos; tener vs. creer en un pensamiento	Breve ejercicio de centramiento
2. <i>Mindfulness</i>	Introducir el concepto de defusión cognitiva; discutir los factores estresantes percibidos	Comportamiento impulsado por valores vs. impulsado por emociones	Relajación muscular progresiva; visualizar pensamientos, emociones y reacciones a eventos pasados
3. Objetivos y valores	Diferenciar los valores de las metas, aclarar los valores y metas individuales y grupales	La función de la ansiedad	Escritura reflexiva, discusión en parejas, consciencia de la respiración
4. Aceptación de la experiencia	Introducir el concepto de aceptación de la experiencia	El compromiso como un proceso	Recordar un evento estresante con consciencia de la reacción corporal, atención de la respiración
5. Compromiso	Introducir el compromiso como un proceso continuo	La tolerancia al afecto negativo	Ver el compromiso del ejercicio con los valores, el ejercicio de la atención plena de la respiración
6. Flexibilidad del comportamiento	Introducir el concepto de flexibilidad del comportamiento Identificar diferentes respuestas a los desafíos	Mentalidad fija vs. mentalidad crecimiento	Atención centrada en la tarea
7. Consolidación de las habilidades	Integrar los conceptos aprendidos	Cómo aplicar la atención plena a nuevas actividades	Exploración del cuerpo
8. Mantenimiento de las habilidades	Animar a los deportistas a aplicar sus habilidades en el desempeño deportivo y situaciones cotidianas.	Beneficios de la práctica del <i>mindfulness</i>	Breve ejercicio de atención centrada en la tarea Atención plena en la respiración

Fuente. Traducido de Gardner y Moore (2007).

b. Elementos destacables

- **Contenidos**

El programa inicia con la justificación del entrenamiento, una discusión de los aspectos de autorregulación del rendimiento, una revisión de las mejores y peores actuaciones deportivas personales y la contradicción de los “esfuerzos para controlar” las experiencias internas como los pensamientos, las emociones y las sensaciones desde una perspectiva de autorregulación. En esta primera fase, los participantes comienzan a desarrollar la capacidad de reconocer eventos externos relacionados con dificultades de desempeño y su relación con experiencias internas (pensamientos y emociones) y elecciones de comportamiento posteriores (Gardner y Moore, 2004).

- ***Mindfulness***

Posteriormente, se introduce el concepto de atención plena como un elemento importante del rendimiento óptimo, a través de la autogestión de los procesos de atención. Las técnicas de *mindfulness* se introducen sistemáticamente para aumentar la consciencia de las experiencias internas (consciencia plena) y desarrollar la atención en el momento y sin juzgar (atención consciente). El enfoque está en el desarrollo de la capacidad de notar y dejar ir los pensamientos o emociones angustiantes y una “disposición” para simplemente experimentar estos eventos sin juzgarlos ni evitarlos. Los participantes aprenden ejercicios de *mindfulness* tanto generales como específicos del deporte y los practican durante la sesión, en casa y durante su actividad deportiva (Gardner y Moore, 2004).

- **Identificación de valores y compromiso**

El programa MAC pone un fuerte énfasis en los valores. Estos pueden definirse como principios rectores de vida que influyen en la toma de decisiones diaria y sirven como base para metas significativas. El programa ayuda a los participantes a evaluar sus propios valores y hace una distinción importante entre metas y valores. Mientras que las metas se refieren a resultados específicos, los valores son patrones dinámicos de comportamiento construidos continuamente (Goodman *et al.*, 2015).

Por ejemplo, un jugador de fútbol puede establecer la meta alcanzable de marcar un número determinado de goles, mientras que puede valorar ser un miembro confiable y productivo del

equipo. Por un lado, este valor puede orientar su comportamiento para lograr su objetivo. Por otro lado, desafortunadamente, los pensamientos y sentimientos negativos momentáneos a menudo promueven comportamientos impulsados por las emociones que pueden interferir con la adhesión a los valores. Para estas situaciones, el programa MAC enseña a los deportistas cómo usar las habilidades de *mindfulness* para aumentar la aceptación de experiencias internas no deseadas. En consecuencia, el jugador de fútbol puede aprender a aceptar sentimientos no deseados (por ejemplo, ansiedad) y comprometerse con un comportamiento (por ejemplo, practicar más) que esté en línea con su valor de ser un compañero de equipo confiable. Juntos, la consciencia y la aceptación generan un compromiso con el comportamiento impulsado por valores.

- **Aceptación**

En este módulo, los participantes desarrollan aún más su capacidad para reconocer la conexión entre pensamientos, sentimientos y comportamiento. Aquí, se considera y discute el papel del lenguaje interno en el comportamiento de uno, especialmente en lo que se relaciona con el rendimiento deportivo. La discusión se centra, una vez más, en la aceptación y la voluntad de experimentar plenamente los acontecimientos y los pensamientos y emociones asociados, en oposición a los esfuerzos por controlar y reducir las consecuencias negativas asociadas. Estos conceptos están entrelazados con discusiones previas sobre la autorregulación en el rendimiento deportivo y la atención plena (Goodman *et al.*, 2015).

- **Integración y práctica**

El paso final del programa es la integración, consolidación y práctica de conceptos (y habilidades) de atención plena, aceptación y acción dirigida por valores (compromiso) en un enfoque diario tanto del deporte como de la vida cotidiana. Se llevan a cabo ejercicios que permiten a los participantes utilizar y practicar las técnicas ya presentadas. Además, los problemas o cuestiones en el uso eficaz de las técnicas se procesan a fondo y este nuevo enfoque para abordar las demandas externas y las experiencias internas se practica, refuerza y configura continuamente.

Según Gardner y Moore (2007), el rendimiento deportivo máximo requiere de: (i) un enfoque de atención externo centrado en el presente, es decir, en la actividad; (ii) consciencia sin juzgar y aceptación de pensamientos, emociones y experiencias sensoriales; y (iii) que los

comportamientos, acciones y decisiones deben estar en consonancia con los valores personales y las metas deportivas.

c. Aplicaciones y soporte empírico

Varios estudios han ilustrado el enfoque MAC con deportistas adolescentes y universitarios, así como con levantadores de peso de élite (Gardner y Moore, 2004, 2007; Schwanhauser, 2009; Wicks, 2012), con mejoras en los resultados psicológicos y de rendimiento. Varios ensayos abiertos también han demostrado la efectividad del enfoque MAC con deportistas universitarios (Hasker, 2010; Wolanin, 2004; Wolanin y Schwanhauser, 2010) y en la mejora de la flexibilidad psicológica y la desregulación emocional en deportistas de secundaria (Gross *et al.*, 2016). Además, 19 golfistas recreativos entrenados en MAC no mostraron diferencias significativas en comparación con los controles, pero demostraron aumentos significativos en la atención plena (Plemmons, 2015).

Aunque el programa MAC se diseñó inicialmente para deportistas de deportes individuales, Gardner y Moore (2007) proporcionaron más tarde una descripción de cómo aplicar el programa en un entorno grupal. Por ejemplo, un estudio controlado aleatorio del enfoque MAC con jugadoras de baloncesto universitarias no encontró beneficios relativos sobre el entrenamiento de habilidades psicológicas en el posttest, pero sí encontró mejoras significativas en el uso de sustancias y la desregulación emocional en comparación con el grupo control desde el posttest hasta un mes de seguimiento (Gross *et al.*, 2016).

3.5.8.2. *Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE)*

El MSPE se desarrolló en 2005 con el objetivo de capacitar sistemáticamente a los deportistas y entrenadores para que participen en el deporte con consciencia plena y aceptación, con el fin de maximizar tanto su rendimiento como su disfrute. Arraigado en el MBSR (Kabat-Zinn, 1990) y el MBCT (Segal *et al.*, 2002), este programa considera el *mindfulness* como una forma de atender intencionalmente al momento presente sin juzgar lo que está pasando.

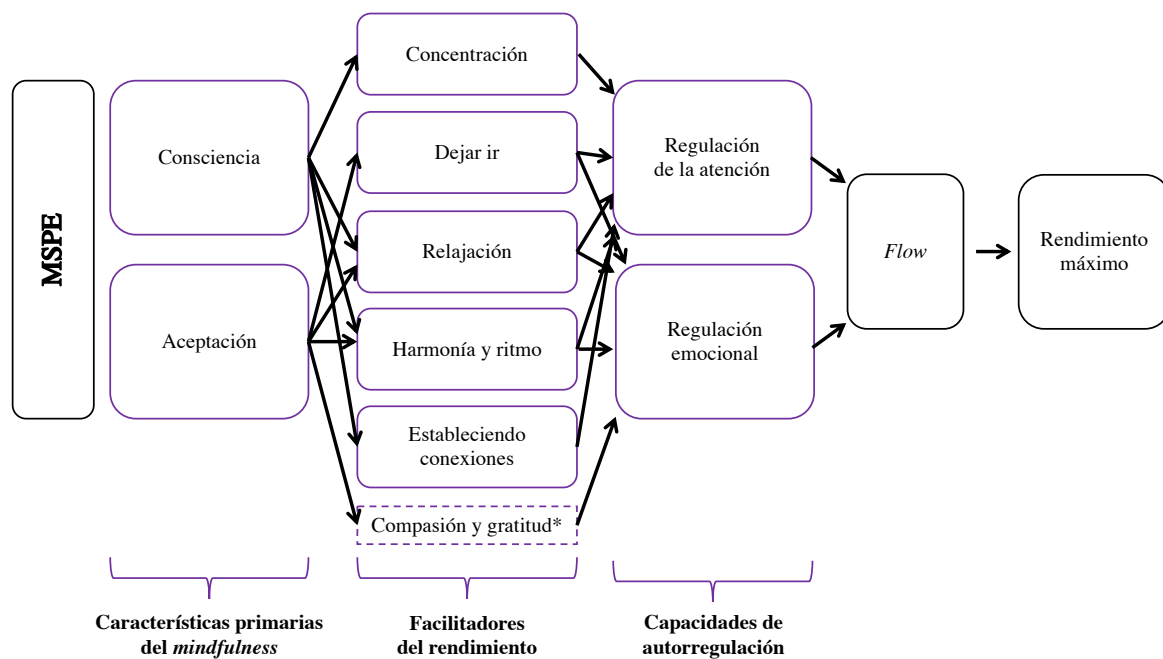
a. Conceptualización y protocolo

Según Kaufman *et al.* (2018), las características primarias del *mindfulness* (aceptación y consciencia) permiten el despliegue intencional de los “facilitadores” del rendimiento, propuestas inicialmente por Kabat-Zinn *et al.* (1985). A su vez, estos fortalecen las capacidades

de autorregulación atencional y emocional, que conducen a estados psicológicos óptimos (como el *flow*) y, en última instancia, al rendimiento máximo. En la figura 8, se ilustra la ruta propuesta por Kaufman *et al.* (2018), desde el MSPE hasta el máximo rendimiento.

Sin embargo, es importante señalar que los mismos autores reconocen que este modelo simplifica en exceso las interrelaciones. Por ejemplo, los facilitadores pueden influirse mutuamente y, como tal, es su integración lo que realmente refleja una forma de rendir con atención plena. También parece posible que algunas de las conexiones propuestas sean en realidad bidireccionales, por ejemplo, una mayor atención plena probablemente genera una mayor concentración, mientras que la aplicación intencional de la concentración en una situación específica podría ayudar a fortalecer la atención plena (Kaufman *et al.*, 2018). A continuación, se desarrollan uno por uno.

Figura 8. Ruta desde el MSPE hasta el rendimiento máximo



Fuente. Kaufman *et al.* (2018). *Compasión y gratitud no son considerados facilitadores principales, pero están incluidos como potenciales mecanismos para influir en la regulación emocional y, por lo tanto, en el rendimiento.

b. Facilitadores del rendimiento

- **Concentración**

La capacidad de regular la atención es integral para todas las formas de meditación (Ivtzan y Hart, 2016) y la mayoría de las definiciones de *mindfulness* comparten un énfasis en la atención (Carmody, 2014), específicamente en cómo la dirigimos. Al igual que el MBSR de Kabat-Zinn, el MSPE utiliza la práctica de varios ejercicios de meditación como componentes básicos del *mindfulness*.

La capacidad de dirigir, mantener y cambiar el enfoque para seleccionar lo más importante es crucial en un entorno como el deportivo, el cual desafía constantemente la atención del jugador (Kaufman *et al.*, 2018). Por un lado, la falta de atención está relacionada positivamente con la probabilidad de perder oportunidades o cometer errores (Toner, Montero y Moran, 2015). Por el otro, concentrarse demasiado en un único objetivo también puede conllevar perder información importante (Memmert y Furley, 2007). El entrenamiento en *mindfulness* contrarresta ambos ejemplos (Langer, 2014; Schofield *et al.*, 2015).

Como ya se ha comentado, la relación entre la concentración y el *flow* es directa, pero será abordada más adelante. Antes, hay otros beneficios potenciales dignos de mencionar. Por ejemplo, dirigir la atención intencionalmente a las propias acciones es esencial para el desarrollo de la pericia (Ericsson, 2006). El mismo autor, cuyo trabajo se ha asociado con la regla de las “10.000 horas” (necesarias para convertirse en experto en cualquier campo), aclara que el total de horas es mucho menos importante que la cantidad de práctica deliberada (Ericsson, 2013), es decir, la atención intencional y sostenida de las acciones del momento presente.

En el programa MSPE, los deportistas aprenden que, si no están conectados con el momento presente, no están con la libertad de acción de forma intencionada, sino gobernados por hábitos que no son necesariamente facilitadores del rendimiento o la salud (Kaufman *et al.*, 2018). El objetivo del programa es restaurar el poder de elegir cómo responder en cada situación. Además, cuando una tarea es aprendida hasta el punto de la automatización, la habilidad de ajustarse puede disminuir, resultando en estancamiento (Ericsson, 2006). Toner *et al.* (2015) mostraron que mantener la atención en las acciones puede evitar la disfuncionalidad de los automatismos y, además, sugirieron que cultivando la consciencia corporal se puede mejorar,

particularmente, cuando los deportistas están reaprendiendo ciertas destrezas (por ejemplo, después de una lesión) o para mejorar una acción coordinativa.

Específicamente en el MSPE, varios ejercicios utilizan aspectos del cuerpo como anclas de la atención (por ejemplo, la respiración o sensaciones corporales) para fortalecer esta forma de concentración y ayudar a los deportistas a evitar los riesgos de una excesiva automatización. Este proceso no pretende analizar o micro gestionar la experiencia sino mantener “una consciencia limpia, sin adornos, tal como emerge. En esencia, observando los pensamientos y sensaciones que emergen con la experiencia, sin juzgar y sin seguir ninguna de las posibles asociaciones a las que pueden estar ligadas” (Kaufman *et al.*, 2018, p. 148-149). Adquirir esta ecuanimidad, involucra, no sólo la concentración, sino también otros facilitadores como dejar ir y la relajación.

- **Dejar ir**

El concepto de insatisfacción es central en el pensamiento filosófico oriental (Gethin, 1998). Sostenido en deseos o apegos, a menudo sentimos la necesidad de mantener las cosas que nos hacen sentir bien o evitar las que no. Satisfacer este deseo es imposible. En primer lugar, porque todo es impermanente, e intentar mantener cosas inevitablemente acabará con insatisfacción y, en segundo, porque no tenemos control sobre el mundo y no podemos evitar completamente experiencias negativas. Según Kaufman *et al.* (2018), cuando se entiende esto profundamente, emerge la oportunidad de experimentar la vida de forma diferente.

Por ejemplo, imaginemos una jugadora de fútbol que, en su debut con el primer equipo, se enfrenta a un rival con el que el equipo ha perdido los últimos años. Hasta ahora, lo único que pasa es que ella está a punto de jugar, pero en lugar de esta descripción neutra, está pensando en estos últimos enfrentamientos y/o en situaciones en las que ella misma ha fallado o no ha podido ganar. Generalmente, a estos pensamientos los acompañan sentimientos de arrepentimiento, vergüenza y duda. Incluso, puede estar visualizando la derrota y experimentando la frustración si este primer partido es un desastre. El problema principal es que el partido no ha ni empezado. Ya en el partido, además, es probable que esté ansiosa y distraída y, por ello, se enfade consigo misma. El resultado: pierde la concentración en el partido.

Pero, ¿qué pasaría si pudiera romper con este ciclo negativo, soltar los pensamientos que imaginan un futuro resultado negativo y los juicios que se asocian?, ¿qué pasaría si fuera capaz de reconocer que estas interpretaciones son solo pensamientos y/o sensaciones, no la realidad?, ¿qué pasaría si soltara la creencia de que debe ganar y reconectara con el momento presente que es, simplemente, jugar? Lo que probablemente pasaría es que, entonces, podría concentrarse y sumergirse en el juego, dándose la oportunidad de rendir a su máximo nivel.

Pongamos otro ejemplo. Imaginemos un jugador de fútbol a punto de tirar un penal a un minuto del final del partido, con el marcador empatado. Si marca, van a ganar el partido. El pensamiento “tengo que marcar” puede producir ansiedad y, consecuentemente, una excesiva tensión muscular que podría interferir en la ejecución. Sin embargo, la aplicación de la aceptación le permitiría tener una experiencia totalmente diferente al ver que la ejecución de este penal no es diferente. En definitiva, los deportistas pueden reconocer que este tipo de reacciones no son aspectos relacionados con el objetivo de la tarea, de modo que las puede dejar ir y concentrarse sólo en su objetivo.

Además de las profundas implicaciones en cuanto a la regulación emocional, dejar ir también puede ayudar a gestionar otras experiencias disruptivas con la actividad como pueden ser la fatiga y el dolor. La ciencia está identificando el papel significativo que juega la mente, alejándose de los modelos basados únicamente en aspectos fisiológicos. Noakes (2012) sugiere que la fatiga es una emoción compleja en lugar de una sensación fisiológica. Por ejemplo, la percepción del esfuerzo (un fenómeno mental) predice mejor el agotamiento que marcadores fisiológicos (Marcora y Staiano, 2010). Como apuntaron Kaufamn *et al.* (2018), desde esta perspectiva, parece coherente que el *mindfulness* pueda ayudar a la gestión de la fatiga, a través de los mismos mecanismos que se pueden utilizar para la regulación emocional.

Por otro lado, el dolor, a diferencia de la fatiga, se considera que tiene una base más fisiológica. Por un lado, es importante discernir entre el dolor resultado del intenso esfuerzo o aquel que pueda indicar riesgo o, incluso, lesión. Por otro lado, tolerar el intenso esfuerzo es determinante en muchas disciplinas y debe ser motivo de entrenamiento. En la literatura encontramos resultados importantes al respecto. Por ejemplo, Zeidan, Gordon, Merchant y Goolkasain (2010) encontraron reducciones de la sensibilidad al dolor después de entrenamiento en *mindfulness* y, Grant y Rainville (2009), un umbral más alto en meditadores. Estas alteraciones en la percepción del dolor son resultado de adaptaciones neuroplásticas tanto estructurales

como funcionales, en respuesta a la meditación (Grant, Courtemanche, Duerden, Duncan y Rainville, 2010; Zeidan *et al.*, 2010).

Por su parte, aceptar el dolor resultado del esfuerzo puede reducir el sufrimiento asociado y, potencialmente, mejorar el rendimiento (Kaufman *et al.*, 2018). Como ya se ha dicho, la aceptación es uno de los primeros mecanismos de acción, a través del cual, la práctica del *mindfulness* influencia en la salud mental (Coffey, Hartman y Fredrickson, 2010), ya que ayuda a separar la experiencia de dolor de la reacción (comportamiento) y tolerarlo sin la necesidad de cambiar el comportamiento para detenerlo. Según Kaufman *et al.* (2018), hay un poder muy grande en darse cuenta de que los pensamientos y las sensaciones son transitorias.

Específicamente en el MSPE, los ejercicios del programa fortalecen la habilidad de dejar ir, guiados a través de la observación de la experiencia, sin juzgarla. Por ejemplo, los participantes practican con los pensamientos durante la meditación o las sensaciones somáticas durante la exploración del cuerpo. Según Kaufman *et al.* (2018), cuando estas emergen, se invita a los participantes a liberar la atención y direccionarla a una de las anclas de la atención que conducen al momento presente. Así, el deportista que consistentemente practica la concentración y el dejar ir está mejor equipado para poder aplicar la relajación, el siguiente facilitador del rendimiento.

- **Relajación**

Algunos psicólogos deportivos asumen erróneamente que un objetivo explícito del *mindfulness* es la relajación (Moore, 2016). La principal diferencia es que los ejercicios de relajación están generalmente enfocados en provocar un cambio (por ejemplo, reducir la tensión), mientras que el *mindfulness* no pretende cambiar nada, sino que “busca desarrollar una apertura y aceptación de que todos los estados internos son normales y transitorios” (Moore, 2016, p.41). Así, aunque es cierto que actividades relacionadas con la meditación, como la respiración diafragmática (Pal y Velkumary, 2004) y el yoga (Ross y Thomas, 2010), inducen la relajación, la investigación ha indicado que la relajación no siempre es un resultado de todos los tipos de prácticas del *mindfulness* (Lumma, Kok y Singer, 2015).

Aunque no es el objetivo, la práctica del *mindfulness* puede ser relajante, haciendo que los potenciales beneficios sean relevantes de discutir. Por ejemplo, fisiológicamente, los músculos relajados son más eficientes en la absorción de oxígeno, en cambio, los que están tensos de

forma innecesaria crean resistencia que comporta un derroche de energía (Dreyer y Dreyer, 2004). De este modo, el control óptimo de la tensión muscular mejora la habilidad en la ejecución de movimientos y ayuda a conservar energía (Sime, 2003). Aunque la importancia de mantener la calma en momentos de presión es universal en la mayoría de deportes, muchos deportistas no han sido entrenados para hacerlo, al menos de forma eficaz, y es aquí donde Kaufman *et al.* (2018) consideran que las habilidades aprendidas en los programas basados en *mindfulness* pueden satisfacer esta necesidad.

Otro claro beneficio para el rendimiento está en el impacto que tiene la relajación, en la capacidad de memoria de trabajo, es decir, la capacidad de mantener y manipular la información necesaria para desenvolverse en tareas cognitivas complejas (Baddeley, 1992). La capacidad de memoria de trabajo parece ser un predictor de la capacidad de controlar la atención (Kane y Engle, 2003) y, aunque la atención y la memoria de trabajo se consideran entidades separadas, hay una parte importante que coincide (Gazzaley y Nobre, 2012) y su función está entrelazada (Awh, Vogel y Oh, 2006). Se ha demostrado que deportistas con más capacidad de memoria de trabajo rinden mejor en situaciones de alta presión (Bijleveld y Veling, 2014) y parece estar relacionada con la efectividad en la toma de decisiones (Bar-Eli, Plessner y Raab, 2011). Por último, la relación que puede tener la relajación con la Zona Individual de Funcionamiento Óptimo (IZOF; Hanin, 2000b) ya ha sido presentada.

Específicamente en el MSPE, la relajación se refiere específicamente a la habilidad de identificar y liberar la tensión innecesaria. De este modo, el paso previo es desarrollar la consciencia corporal, por ejemplo, a través de los ejercicios que utilizan las sensaciones corporales como anclas de la atención (por ejemplo, la exploración corporal y el yoga consciente), promoviendo la comunicación mente-cuerpo. Además, los participantes aprenden a concentrarse y dejar ir las distracciones para dirigir la atención a su cuerpo, permitiéndoles notar tensiones innecesarias para luego, si quieren, liberarlas (Kaufman *et al.*, 2018).

- **Armonía y ritmo**

La idea de que un rendimiento superior está caracterizado por la presencia de ritmo tiene una larga historia en la literatura sobre el deporte y el ejercicio (Hanley, 1937). Su relevancia es clara cuando se considera el grado de coordinación requerido en múltiples niveles: (i) la coordinación intrapersonal (aspectos del funcionamiento interno), (ii) la coordinación

interpersonal (interacciones entre las acciones de dos o más deportistas) y (iii) la coordinación extrapersonal (interacciones entre deportista y entorno) (Millar, Oldham y Renshaw, 2013).

Después del trabajo fundacional de Kabat-Zinn *et al.* (1985), otros estudios han apoyado la noción de que el entrenamiento en *mindfulness* puede impactar positivamente en estos tres niveles de coordinación. A nivel intrapersonal, se ha demostrado que la práctica de la atención plena mejora la coordinación y el equilibrio (Burschka, Keune, Oy, Oschmann y Kuhn, 2014; Kee, Chatzisarantis, Kong, Chow y Chen, 2012). A nivel interpersonal, Haas y Langer (2014), encontraron que con instrucciones simples sobre cómo abordar una conversación de manera consciente pueden aumentar la sincronización entre las personas. Finalmente, dado que el entorno del deporte es un sistema interactivo tan complejo (Davids *et al.*, 2014), la flexibilidad de la atención, relacionada con el *mindfulness* (Hodgins y Adair, 2010; Moore y Malinowski, 2009), es necesaria para que los deportistas atiendan y respondan eficazmente al entorno.

Ciertamente tiene sentido que alcanzar niveles de coordinación (es decir, un sentido de armonía) ayudará al deportista a sentir ritmo durante la ejecución. Incluso, MacPherson, Collins y Obhi (2009) afirmaron que “sentir el ritmo o la estructura temporal de un movimiento puede ser la única estrategia necesaria cuando se intenta producir el máximo rendimiento” (p. 58). No obstante, es importante recordar que el tipo de ritmo al que apunta los programas basados en el *mindfulness* con enfoque oriental en general y el MSPE en específico, no requiere esfuerzo. Como Kaufman *et al.* (2018) explicaron perfectamente, este ritmo particular tiene que desarrollarse desde “una mente concentrada plenamente en la tarea, dejando ir distracciones irrelevantes y liberando el exceso de tensión (relajación)” (p. 158).

Es en la integración de estos otros facilitadores del rendimiento lo que crea una sensación de ritmo sin esfuerzo, dando al jugador la oportunidad de asimilar la integridad de su rendimiento en el momento presente, responder con fluidez y adaptarse a sus contextos tanto internos como externos. Esto implica una apertura a la experiencia, asociada con una mayor creatividad tanto en no deportistas (Langer, 1989) como en deportistas (Memmert, 2009). Como se ha comentado, la creatividad se ha relacionado con un rendimiento deportivo superior (Memmert, 2011) y con el estado de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990).

Específicamente en el MSPE, se considera que los ejercicios basados en el movimiento (por ejemplo, la meditación andando y el yoga consciente), enfatizan una ampliación de la atención que consideran especialmente indicada para mejorar la sensación de armonía y ritmo. El

objetivo es expandir la atención a la totalidad de la experiencia motriz, experimentando los movimientos coordinados y la armonía con el entorno. Como Kaufman *et al.* (2018) concluyeron, este tipo de práctica puede ayudar a los participantes a encontrar un ritmo sin esfuerzo, además de un sentido de conexión con el deporte y su vida diaria.

- **Asociaciones clave: los anclajes**

El último facilitador propuesto, ayuda a poner en práctica los otros cuatro. Hace relación al concepto de “piloto automático”, caracterizado por un comportamiento automático y falta de consciencia que deriva en rumiación que, a menudo, nos transporta al futuro (en forma de preocupaciones) o al pasado (en forma de arrepentimientos).

Los ejercicios de *mindfulness* consisten en permanecer en el momento presente de forma intencionada y en volver a él cuando nos damos cuenta de que estábamos en piloto automático (distráidos). La habilidad de establecer conexiones (es decir, asociaciones claves, también descritas como, anclas de la atención) puede ayudarnos a reconocer que estamos en piloto automático (Kaufman *et al.*, 2018). La estrategia que se propone es crear anclas, es decir, elegir elementos que puedan actuar como recordatorios de estar en consciencia plena.

De este modo, los individuos dependen de la emergencia espontánea de su atención, especialmente durante la actividad deportiva, donde hay situaciones altamente estimulantes, distracciones y mucha carga emocional. Se propone a los deportistas que elijan elementos relevantes tanto en el entrenamiento como en la competición y hasta en la vida diaria.

Como concluyeron Kaufman *et al.* (2018), las asociaciones ayudan a los deportistas a ser consistentes y practicar lo que aprenden en el programa. Es a partir de la práctica sistemática (formal e informal), lo que con el tiempo convierte el *mindfulness* en el modo por defecto en el que operamos. El objetivo final es convertirse en jugadores con consciencia plena, no sólo en jugadores que la practican.

- **Compasión y gratitud**

A pesar de la intención de Kaufman y colaboradores de integrar la compasión y la gratitud en el programa, no fueron incluidos, en parte, porque la experiencia ha mostrado que tanto deportistas como entrenadores no responden muy bien a terminología relacionada con

conceptos considerados suaves. Aun así, siguen siendo considerados elementos integrales del entrenamiento en *mindfulness*.

En cuanto a la literatura, ha habido poco interés en investigar sus efectos en el deporte, a pesar de ser identificadas por los deportistas como emociones “positivas” (Lazarus, 2000). El estudio del impacto de la compasión en los deportistas ha ido bastante ligado a la autocompasión. Por ejemplo, en chicas, niveles más altos de autocompasión se tradujeron en niveles más bajos de procesos de autoevaluación no adaptativos (vergüenza, ansiedad, miedo a fallar) y niveles más altos de procesos de autoevaluación adaptativos (Mosewich, Kowalski, Sabiston, Sedgwick y Tracy, 2011). En otro estudio, la autocompasión ayudó a chicas deportistas a reducir la autocrítica, la rumiación y la preocupación ante los errores (Reis *et al.*, 2015). Siendo la autocrítica el componente principal del perfeccionismo no adaptativo en el deporte (Anshel y Sutarso, 2010), lo que puede interferir en la consecución de objetivos (Powers, Koestner, Lacaille, Kwan y Zuroff, 2009), su potencial parece relevante.

Por otro lado, aquellos que experimentan más sensaciones de gratitud reportan menos agotamiento y mayor autoestima y satisfacción con relación a su equipo y a sus vidas (Chen y Kee, 2008; Chen y Wu, 2014). Datu (2013), concluyó que las intervenciones en grupo basadas en la gratitud son ideales para ayudar a deportistas universitarios a gestionar los estresores inherentes en equilibrar su vida deportiva con la académica. Lo más importante es que, estos descubrimientos, sugieren un vínculo importante entre la gratitud y el bienestar de los deportistas, amplificando así la conexión entre este sentimiento y un abanico de indicadores del bienestar (relaciones sociales positivas, buena condición física) encontrados en otros grupos de la población (Wood, Froh y Geraghty, 2010).

Específicamente en el MSPE, se considera que los sentimientos de compasión y gratitud se generan de forma natural cuando uno adquiere una perspectiva de consciencia plena, además se anima a cultivarla explícitamente. Por ejemplo, la autocompasión está presente a través de conversaciones sobre la aceptación y en cada ejercicio, donde los participantes son guiados a ser amables consigo mismos, soltando cualquier juicio. La gratitud se promueve a través de las meditaciones en movimiento donde se invita a apreciar todo lo que su cuerpo hace por nosotros, extendiéndose a la capacidad de poder jugar al deporte y, en los deportes de equipo en específico, esta gratitud se puede extender hacia los compañeros e, incluso, rivales (Kaufman *et al.*, 2018).

En esta presentación del programa MSPE, se han revisado los cinco principales facilitadores del rendimiento con soporte empírico y se ha aportado una perspectiva general sobre la conceptualización de cómo el *mindfulness* es aplicado a la práctica y se ha descrito el camino a través del cual puede ayudar tanto a deportistas como a entrenadores, a transferir el poder del *mindfulness* en rendimiento. Aunque los elementos se han presentado de forma individual, es esencial reiterar que es precisamente su integración lo que acabará promoviendo el *flow* y el rendimiento máximo.

c. Protocolo

Según sus autores, el protocolo del programa se puede adaptar fácilmente para grupos e individuos de cualquier deporte y está indicado tanto para deportistas como para entrenadores. Su objetivo es crear un programa que integre los fundamentos del *mindfulness* en el proceso de entrenamiento (Kaufman *et al.*, 2018). En la tabla 3, se presenta un ejemplo del protocolo, concretamente, uno de seis sesiones semanales de 90 minutos. Los autores advierten que el protocolo es adaptable a las necesidades de cada grupo.

Tabla 3. Ejemplo del protocolo MSPE

SESIÓN	CONTENIDOS	EJERCICIOS
1. Fundamentos del <i>mindfulness</i>	Definiendo <i>mindfulness</i> Justificación del programa Bajando del “piloto automático”	Ejercicio del caramelo Respiración diafragmática Meditación sentados: atención a la respiración
2. Fortaleciendo el músculo de la atención	Superando los obstáculos de la práctica Facilitadores principales del rendimiento La atención en el momento presente	Exploración del cuerpo Meditación sentados: atención a la respiración (revisión)
3. Estirando los límites del cuerpo con consciencia	Reconociendo el poder de las expectativas El cuerpo como ruta hacia la consciencia	Yoga consciente Meditación sentados: atención al cuerpo
4. Abrazando “lo que es”	Dejar ir (El desapego) Aceptación vs. resignación	Yoga consciente (revisión) Meditación andando
5. Encarnando el deportista con consciencia plena	Conseguir los objetivos con el “no-esfuerzo” Elijo cuidarme	Meditación específica del deporte Meditación sentados: atención a la respiración, al cuerpo y a los ruidos
6. El final del inicio	Terminando el MSPE Construyendo una práctica continuada	Exploración del cuerpo (revisión) Meditación específica del deporte (revisión)

Fuente. Traducido de Kaufman *et al.* (2018).

d. Aplicaciones y soporte empírico

Tres estudios demostraron un apoyo temprano a la eficacia de MSPE con deportistas adultos. Investigaciones más recientes han incluido corredores universitarios de larga distancia, grupos de deportes mixtos de deportistas universitarios, equipos intactos dentro del departamento de

deporte de la universidad, entrenadores universitarios y equipos de secundaria. Otros investigadores de todo el mundo también han comenzado a evaluar el programa, incluido *True Athlete Project*, una organización sin fines de lucro en los Estados Unidos, que utilizó el MSPE con deportistas de escuelas primarias para ayudar en los esfuerzos por cambiar la cultura del deporte juvenil. Dentro de las aplicaciones del MSPE hay una de particular interés para esta tesis y es su aplicación en una academia de fútbol de alto rendimiento, en concreto el Southampton FC (se presenta en detalle en el capítulo 3: Estudio 1).

3.5.8.3. Otros programas e intervenciones

Después de haber presentado con detalle los dos programas principales, que son la referencia principal de esta tesis, se presentan los otros programas e intervenciones específicas para el deporte resumidos en un formato tabla de elaboración propia (ver tablas 4-6). Para una revisión más extensa recomendamos ver Gardner (2016), Palmi y Solé (2016), Sappington y Longshore (2015) y/o Wolanin y Gross (2016). Se ha utilizado la clasificación de Kaufman *et al.* (2018), organizada de acuerdo con el enfoque con el que cada programa se alinea. Por un lado, (i) las intervenciones cercanas a la Terapia de Aceptación y compromiso; y, por el otro, (ii) las intervenciones basadas principalmente en el entrenamiento en meditación. No se han incluido

3.5.8.4. Mindfulness para entrenadores

Lundqvist *et al.* (2018) identificaron una escasez de estudios en la literatura de psicología del deporte sobre el apoyo psicológico para los líderes deportivos de élite ya que el apoyo psicológico y las intervenciones, también en esta área, se han desarrollado principalmente para satisfacer las necesidades de los deportistas (Giges *et al.*, 2004; Olusoga, Manyard, Butt y Hays, 2014; Tedesqui y Glynn, 2013). Mientras que los estudios empíricos se han centrado en presentar evidencia de la efectividad del *mindfulness* para deportistas, su aplicabilidad en la reducción del estrés para los entrenadores deportivos aún está en gran parte inexplorada (Longshore y Sachs, 2015).

Por ejemplo, en la actualidad destacan dos intervenciones distintas que utilizan el *mindfulness* para mejorar el rendimiento: el *Mindfulness-Acceptance-Commitment* (MAC; Gardner y Moore, 2007) y el *Mindful Sport Performance Enhancement* (MSPE; Kaufman, Glass y Arnkoff, 2009; Kaufman *et al.*, 2018). Sin embargo, las investigaciones se han centrado solamente en los deportistas y no ha habido ningún estudio dirigido específicamente a los entrenadores. Aunque pocas, las intervenciones de *mindfulness* para entrenadores han tenido

resultados positivos. Por ejemplo, la primera, fue el programa de *Mindful Training for Coaches* (MTC; Longshore y Sachs, 2015), con resultados prometedores para que los entrenadores reduzcan el estrés, mejoren el bienestar y mejoren las interacciones con los deportistas. Lundqvist *et al.* (2018) publicaron una intervención de *mindfulness* aplicada para la reducción del estrés impartida a los líderes paralímpicos con resultados positivos. Más recientemente, un estudio de Pawsey, Wong, Kenttä y Näswall (2021) destacó la práctica del *mindfulness* como un camino potencial a la recuperación diaria y prevención del agotamiento entre entrenadores.

Tabla 4. Intervenciones cercanas a la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): adaptaciones del programa MAC

ENFOQUE	AUTORES	MUESTRA	INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	EJERCICIOS	RESULTADOS
Adaptación del programa MAC	Bortoli, Bertollo, Hanin y Robazza (2012)	Italia: 15 tiradores olímpicos (8 masc. + 7 fem.)	Se adoptó un diseño longitudinal para evaluar los efectos de la intervención durante dos años.	· Se aplicó un modelo de intervención del plan de acción múltiple (MAP) al equipo de tiro italiano en preparación para los Juegos Olímpicos de Londres 2012 para ayudar a los deportistas a mejorar, estabilizar y optimizar su rendimiento durante la práctica y la competencia.	· Aplicaron estrategias centradas en la acción y la emoción derivadas de un modelo basado en parte del protocolo MAC.	· Mostraron una mejor consciencia de estos componentes, así como una aceptación de la angustia.
(Posiblemente) Adaptación del programa MAC	Moghadam, Sayadi, Samimifar y Moharer (2013)	Irán: 20 jugadores de bádminton adultos (masc.)	No especifican.	· Examinar la efectividad de la consciencia de masas sobre la ansiedad y las técnicas de entrenamiento del rendimiento deportivo de los jugadores de bádminton.	· No especifican.	· La consciencia general de la ansiedad por la educación se redujo significativamente en el grupo experimental.
Adaptación del programa MAC	Goodman, Kashdan, Mallard y Schumann (2014)	EEUU: 13 atletas (masc.) <i>Division 1 athletic Team</i>	5 semanas 8 sesiones de 90 minutos + 1 hora de hatha yoga	· Explorar la utilidad, la viabilidad y la eficacia potencial de una intervención integral de atención plena para estudiantes atletas.	· Los mismos que en el MAC · Hatha yoga	· Los participantes reportaron mayor atención, mayor energía dirigida a objetivos y menos estrés percibido que antes de la intervención.
Adaptación del programa MAC	Ivarson, Johnson, Andersen, Fallby y Altemyr (2015)	Suecia: 41 jugadores de fútbol de élite juvenil (masc.)	7 semanas 7 sesiones de 45 minutos	· Examinar hasta qué punto un programa basado en la atención plena podría reducir el número de lesiones deportivas en una muestra de jugadores de fútbol.	· Se integraron temas del MAC con discusiones grupales y ejercicios de consciencia plena.	· Aunque los hallazgos no fueron estadísticamente significativos, los del grupo de atención plena tuvieron menos lesiones en comparación con el grupo de control activo aleatorizado.
Adaptación del programa MAC	Zhang <i>et al.</i> (2016)	China	7 sesiones	· Abordaron la importancia de la cultura para deportistas chinos.	· Integraron conceptos de corazón y mente, valores de orientación social, conocimiento y habilidades de afrontamiento basadas en la aceptación.	· Seis nadadores sincronizados de élite mostraron una mejor atención y flexibilidad psicológica y un buceador olímpico aprendió a aceptar y des centrarse de las ansiedades.

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 5. Intervenciones cercanas a la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): adaptaciones del programa ACT

ENFOQUE	AUTORES	MUESTRA	INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	EJERCICIOS	RESULTADOS
Adaptación del programa ACT	García, Villa, Cepeda, Cueto y Montes (2004)	España: 16 adolescentes (14 masc. + 2 fem.) Piragüistas de élite	Hipnosis: 3 sesiones de 10 minutos ACT: 3 sesiones de 50 minutos (todas individuales)	· Evaluar la eficacia diferencial de dos técnicas de intervención psicológica - hipnosis y terapia de aceptación y compromiso (ACT)- para la mejora de la fuerza física.	· A los deportistas tratados con hipnosis se les aplicó una breve técnica de relajación, una fase de inducción, introducción de sugestión post-hipnótica y fase de salida del estado hipnótico. · La intervención con ACT se dirigió principalmente a la aceptación de determinados eventos privados y estados corporales, enfocando sus conductas de ejecución en dirección a sus valores.	· Los resultados mostraron mejoras significativas en ambos grupos de intervención en el número de repeticiones en el ejercicio de remo inclinado.
Aplicación del programa ACT	Rodríguez y Rodríguez (2009)	Colombia: 3 adolescentes (masc.) Tenistas de élite	4 sesiones de 45 minutos	·Intervenir en la conducta de evitación experiencial, evidenciada en tres tenistas de 16 y 17 años, a través de la Terapia de Aceptación y Compromiso.	· No especifican.	· Los resultados muestran un decremento en la frecuencia de la conducta de evitación experiencial, sin embargo, la disminución en los puntajes en el cuestionario no es proporcional entre los dos jugadores que participaron en la totalidad de la investigación.
<i>ACTing Sport</i>	Filimberti, Maffini y Presti (2013, 2011)	Italia	5 sesiones de 120 minutos	· Aumentar la flexibilidad psicológica basada en los 6 procesos centrales del modelo ACT.	· Los elementos incluían metáforas y ejercicios experienciales como respiración consciente y exploración del cuerpo, defusión cognitiva, carrera consciente, la noción ACT del yo como contexto, contacto con el momento presente, WARM-ACT (un tipo de calentamiento particular) e identificación de valores (por ejemplo, la importancia del entrenamiento).	· Artículo no encontrado. Referencia Kaufman <i>et al.</i> (2018)
Adaptación del programa ACT	Filimberti, Maffini y Presti (2013, 2011)	China: 4 deportistas de élite	5 semanas	· Artículo no encontrado. Referencia Kaufman <i>et al.</i> (2018)	· Intervención cognitiva basada en la atención plena (que consiste en psicoeducación, atención plena y un enfoque en los valores, la evitación, la aceptación y el compromiso).	· Según el análisis de varianza, los resultados indicaron que la intervención basada en ACT tuvo un efecto positivo en la autoconfianza del atleta en el estrés experimentado entre aquellos que informaron un alto nivel de estrés. · A partir de la retroalimentación de los atletas, la intervención enseñó a los jugadores nuevas formas de afrontar el estrés y la ansiedad y les brindó una nueva comprensión de los aspectos que afectan su entrenamiento y rendimiento.
<i>ACT for athletes</i>	Filimberti, Maffini y Presti (2013, 2011)	Suecia: entrenadores y deportistas en un equipo de élite de hockey sobre hielo	4 sesiones	· Mejorar la concentración durante el juego, enfocándose en estar presente, reaccionar a lo que sucede en el hielo y elegir acciones basadas en sus valores.	El programa incluye ejercicios y metáforas que ayudan a desarrollar una mayor aceptación de emociones y pensamientos, defusión cognitiva, reenfoco consciente y acción valorada.	(1) Un estudio de grupo de control no aleatorizado demostró un cambio significativo en la evitación experiencial para el grupo de tratamiento. (2) Un ensayo controlado aleatorio (RCT en inglés) más reciente con 40 jugadores de hockey sobre hielo de élite encontró beneficios significativos y el 94% dijo que la intervención había sido útil.
Adaptación del programa ACT	Lappalainen y Välimäki (2010)	Finlandia: 1 equipo de 24 futbolistas (fem.) de élite	6 semanas 6 sesiones de 60 minutos en grupos pequeños	· Examinar la eficacia de un programa de entrenamiento psicológico basado en ACT de 6 semanas.	· Las sesiones incluyen discusión, atención plena, ejercicios y presentación de temas clave y metáforas para relacionar los temas con la experiencia deportiva. · Los entrenadores también recordaron a las deportistas los ejercicios durante la práctica.	· Un equipo de 24 jugadoras de floorball no mostró una mejora significativamente mayor en comparación con los controles no aleatorizados (Kettunen y Valimäki, 2014).
Combinación ACT, MAC y MBSR	Röthlin, Birrer, Horvath y Holtforth (2016)	Suiza: 36 atletas de élite, sub-élite de curling, voleibol, tenis y hockey sobre hielo	5 semanas 4 sesiones de 120 minutos	· Comparar la intervención de atención plena (adaptada de ACT, MAC y MBSR) con el entrenamiento de habilidades psicológicas.	· En cuanto a la intervención basada en el <i>mindfulness</i> : una combinación de ACT, MAC y MBSR	· Sin resultados. Simplemente presentan el estudio.

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 6. Otras intervenciones basadas en la meditación

ENFOQUE	AUTORES	MUESTRA	INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	EJERCICIOS	RESULTADOS
Aplicación de la “Meditación <i>fluir</i>” diseñada por el propio autor	Franco (2009)	España: 21 deportistas federados (14 masc. + 7 fem.) Atletismo, tenis, natación, baloncesto, balonmano, voleibol y fútbol	10 semanas 10 sesiones de 90 minutos + 40 min. de práctica diaria	· Analizar los efectos que un programa de meditación para el entrenamiento y desarrollo de la consciencia plena (<i>mindfulness</i>) puede tener sobre los niveles de burnout y de personalidad resistente en un grupo de deportistas	Las metáforas y ejercicios de ACT se integraron con prácticas de: · Meditación extraídas de las tradiciones Zen a Vipassana · Exploración del cuerpo	· En un estudio controlado no aleatorizado, se encontró una mejora significativa en las medidas de personalidad resistente y agotamiento deportivo en comparación con los controles.
Intervención basada en MBCT	Bernier, Thienot, Cordon y Fournier (2009)	Francia: 7 jóvenes golfistas de élite (5 masc. + 2 fem.)	Durante 1 temporada completa (de septiembre a junio)	· Analizar la integración de la atención plena y la aceptación en un programa de capacitación en habilidades psicológicas.	Metáforas adicionales derivadas de ACT, incluida: · Aceptación · Compromiso con cada golpe · Exploración del cuerpo	· Mostraron que cultivar la consciencia y la aceptación les ayudó a percibir estados internos negativos como parte de su experiencia, reduciendo sus intentos de controlarlos o eliminarlos, lo que se traduce en una mentalidad más eficiente.
Ejercicios en casa	Aherne, Moran y Lonsdale (2011)	Irlanda: 6 atletas universitarios 2 rugby, 1 tenis, 1 lanzamiento de martillo, 1 esprinter, 1 hockey (4 masc. + 1 fem.)	6 semanas	· Investigar la relación entre el entrenamiento en <i>mindfulness</i> y las experiencias de <i>flow</i>	Se proporcionó un folleto sobre la atención plena y las aplicaciones deportivas Junto con instrucciones y recordatorios de mensajes de texto diarios para la práctica en casa de: · Meditación sentada · Yoga consciente · Exploración del cuerpo	· Demostraron aumentos significativos en el flujo que no mostraron los del grupo control aleatorizado.
<i>Mindfulness Meditation Therapy (MMT)</i>	John, Verma y Khanna (2011)	India: 48 tiradores de élite	4 semanas 24 sesiones (6 por semana) de 20 minutos	· Analizar la respuesta del eje hipotalámico hipofisario suprarrenal (HPA) al estrés previo a la competencia (PCS) y su respuesta a terapias de relajación como la Terapia de Meditación <i>Mindfulness</i> (MMT) en población deportiva.	· Meditación · Exploración del cuerpo · Atención a la respiración	· El cortisol salival (para medir la respuesta al estrés) disminuyó significativamente en el grupo de atención plena, pero aumentó en el grupo control aleatorizado.
Programa de entrenamiento de atención plena	Thienot (2013)	Australia: 15 nadadores de élite	4 semanas Sesiones grupales de 60 minutos	· Mejorar la metaconciencia, la aceptación y la reubicación	Práctica en el hogar de ejercicios registrados: · Exploración de la mente y el cuerpo · Meditación de atención plena · Movimiento consciente	· No hubo mejoras significativas en comparación con el grupo de control no aleatorizado · Los hallazgos se atribuyeron a la falta de práctica y a la corta duración del programa, aunque una mayor práctica de atención plena se relacionó significativamente con el rendimiento, la reorientación y la falta de juicio.

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 6. Otras intervenciones basadas en la meditación

ENFOQUE	AUTORES	MUESTRA	INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	EJERCICIOS	RESULTADOS
Uso de mindfulness y Qigong	Jouper y Gustafsson (2013)	Suecia: 1 tiradora (fem.) de élite	3 reuniones en persona y contacto telefónico semanal	· Reducir la experiencia de agotamiento	Ejercicios diarios de: · Atención plena · Meditación de qigong	· La participante informó que se había vuelto más consciente de los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales y fue capaz de aceptarlos con menos juicio y tuvo una mayor concentración y sentimientos de bienestar.
Intervención basada en MBCT con elementos de ACT	Bernier, Thienot, Pelosse y Fournier (2014)	Francia: 7 jóvenes (fem.) (12-14 años) Patinadoras de élite (patinaje artístico)	Durante 1 temporada completa (de septiembre a junio)	· Examinar los efectos y los procesos subyacentes de una intervención basada en la atención plena a través de dos estudios de caso.	Habilidades de atención plena: · Atención plena de la respiración · Exploración del cuerpo · Seguidas de entrenamiento en el enfoque atencional durante los entrenamientos	· En general, las jóvenes aumentaron significativamente en aceptación y consciencia en acción.
Mindfulness Meditation Training for Sport (MMTS)	Baltzell y Akhtar (2014) (ver también Baltzell y Summers, 2016)	EEUU: 19 jugadoras (fem.) fútbol Division I Universitaria	12 sesiones 6 semanas 2 sesiones de 30 min / semana con estímulo para la práctica diaria de meditación	· Examinar el impacto de una intervención de entrenamiento de meditación de atención plena de doce sesiones y 30 minutos para el deporte (MMTS).	· Los primeros ejercicios se centran en enseñar la consciencia abierta sin juzgar, incluida la atención plena de la respiración, los sonidos, las sensaciones corporales y los pensamientos · Las sesiones posteriores se centran en el uso de la autocompasión, ejercicios de concentración y fomento de la aceptación de estados mentales negativos · Todas las sesiones incluyen una discusión sobre cómo se pueden aplicar las habilidades de atención plena a la práctica y la competencia	· Aumento significativamente mayor en la atención plena que un otro grupo. · Efecto en su relación con las emociones (por ejemplo, mayor perseverancia y calma), así como un mejor enfoque en el campo (Baltzell <i>et al.</i> , 2014). · Las deportistas concluyeron que los pensamientos de autocompasión tenían un impacto en el equipo y sugirieron que se fomente la meditación antes de la práctica de fútbol.
Mindfulness Performance Enhancement, Awareness, and Knowledge (mPEAK)	Haase, Kenttä, Hickman, Bettzell y Paulus, 2016).	EEUU: 7 ciclistas (masc.) de BMX (bici) selección nacional	4 módulos principales de 3 horas se basan en MBSR Módulos adicionales + 6 semanas Sesiones de 90 minutos + prácticas diarias de 30 minutos	· Incrementar la resiliencia delante de retos físicos y emocionales.	· Los cuatro módulos principales de 3 horas se basan en MBSR, con un enfoque temprano en la interocepción (notar y aceptar la experiencia corporal) y las formas intencionales vs. automáticas de responder. · Los módulos posteriores tratan sobre la aceptación del dolor físico y emocional, así como la autocompasión y el abandono del perfeccionismo. · Incorpora ejercicios como la exploración del cuerpo, la meditación sentada, la meditación andando.	· Mejoras significativas en la consciencia interoceptiva y la capacidad para describir experiencias (una faceta de la atención plena) · Aumentos en la insula y la activación de la corteza cingulada anterior.
Programa de atención plena	Sant (2015)	Escocia 16 adolescentes Selección de baloncesto	4 semanas	· Artículo no encontrado.	Práctica diaria de ejercicios como: · Atención plena de la respiración · Movimiento consciente · Exploración del cuerpo	· Los participantes en el programa de atención plena mostraron aumentos significativos en los niveles de atención plena y resiliencia en comparación con el grupo control.

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 6. Otras intervenciones basadas en la meditación

ENFOQUE	AUTORES	MUESTRA	INTERVENCIÓN	OBJETIVOS	EJERCICIOS	RESULTADOS
<i>Mindfulness-training-program (MTP)</i>	Fuerrer, Moen y Firing (2015)	Noruega: 29 deportistas (18 años) de biatlón, esquí de fondo y tiro de élite	12 semanas 12 sesiones de 120 minutos	· Estudiar el estrés y el agotamiento	· Meditaciones sentadas con un enfoque en la respiración · Exploración del cuerpo	· Las entrevistas con seis atletas encontraron una mayor relajación, consciencia, concentración, rendimiento percibido y sueño, así como rumiación después de practicar la atención plena.
Ejercicios en casa	Stankovic (2015) (trabajando con Baltzell)	EEUU: 42 tenistas	8 semanas (4 veces por semana) 1 ejercicio de atención plena de 10 minutos	· Investigar los efectos de una intervención basada en <i>mindfulness</i> en (1) rendimiento, (2) ansiedad y (3) frecuencia pensamientos negativos	· Se enseñó a enfocar la consciencia en la respiración y las sensaciones corporales, devolver la atención sin juzgarlos cuando sus mentes divagaban y dejar de lado los pensamientos negativos y la ansiedad de la competencia.	· Los análisis de un solo caso encontraron que cuatro atletas mostraron mejoras en los tiempos de rendimiento y tres demostraron grandes aumentos en la eficiencia de la atención y la atención plena (Mardon, Richards y Martindale, 2016).
Programa para el bienestar	Mitchel y Hased (2016)	Australia: jugadores de la Liga de Fútbol	3 sesiones de 45 a 60 minutos	· Incorporar la práctica del <i>mindfulness</i> .	· Breves meditaciones formales · Práctica informal de atención plena · Práctica diaria de atención plena de 5 minutos con el apoyo de aplicaciones móviles.	· Artículo no encontrado.
Adaptación de MBCT	Scott-Hamilton, Schutte y Brown (2016)	Australia: 27 ciclistas (23 masc. + 4 fem.) (mayores de 16 años)	8 semanas	· Investigar si el entrenamiento de la atención plena aumenta la atención plena y la experiencia de <i>flow</i> de los atletas y disminuye la ansiedad y el pesimismo específicos del deporte.	· Sesiones grupales · Práctica en casa · Reuniones grupales practicar la atención plena durante los entrenamientos en bicicletas estáticas.	· Mayores aumentos en la atención plena y el flujo de disposición en comparación con el grupo control en lista de espera. · Además, los atletas con mayor adherencia al programa y a la práctica en casa tuvieron una mejora significativamente mayor en la atención plena, el flujo, el estilo de atribución pesimista y la ansiedad deportiva en comparación con aquellos con menor adherencia.
Adaptación de MBSR, ACT y Compassion Mind Training <i>Mindfulness-Based Soccer Program (MBSoccerP)</i>	Carraça, Serpa, Rosado y Palmi (2018)	Portugal: 28 jugadores (masc.) Mayores de 18 años de fútbol de élite (2a Liga Portuguesa)	8 semanas 8 sesiones de 90 - 120 minutos	· Investigar los cambios en la evitación experiencial y la inflexibilidad psicológica después de una intervención de reducción del estrés basada en la atención plena (MBSR-SP) de 8 semanas en una muestra de jugadores de fútbol de élite portugueses.	· Los primeros 60/90 minutos se utilizaron para practicar la atención plena u otras técnicas psicológicas del deporte (3a ola) - Los 30/45 minutos restantes: responder preguntas dinámicas de grupo, hatha yoga / ejercicios de estiramiento, juegos de roles, · Cada sesión también contenía una meditación para completar a lo largo de la semana y lecturas autoguiadas · Se utilizaron varias intervenciones específicas (por ejemplo, meditaciones de caminata consciente y respiración consciente, ejercicios STOP, cartas de autocompasión y bondad amorosa).	· El grupo de atención plena mostró disminuciones significativas en la inflexibilidad psicológica / evitación experiencial, mientras que los controles mostraron aumentos significativos.

Fuente. Elaboración propia.

3.5.9. Limitaciones y oportunidades

A pesar de resultados que invitan a ser optimistas con el impacto de los programas basados en el *mindfulness*, según Noetel *et al.* (2017), todavía se necesitan estudios adicionales antes de poder hacer afirmaciones causales sobre su eficacia en deportistas. Sugirieron que los futuros estudios deben enmendar deficiencias metodológicas (por ejemplo, muestras pequeñas y ausencia de grupos control) y superar limitaciones de las investigaciones como, por ejemplo, la poca adaptación de los programas para cada deporte, el reducido tiempo de intervención y el uso de metodologías poco o nada integradas a los entrenamientos de los deportistas (Palmi y Solé, 2016).

En la misma línea, Sappington y Longshore (2015), en su revisión sistemática de la literatura sobre las intervenciones basadas en el *mindfulness* para deportistas, concluyeron que, aunque los estudios demuestran un apoyo preliminar para estas estrategias, había un “grupo alarmantemente pequeño de apoyo probatorio para la terapia basada en el *mindfulness* para deportistas” (p. 236). Además, las evaluaciones de nuevas intervenciones a menudo comienzan con estudios de casos y ensayos abiertos, seguidos de pequeños estudios aleatorizados con grupo control en lista de espera, los cuales tienen sus propias limitaciones metodológicas. El objetivo final es poder realizar ensayos clínicos aleatorizados a gran escala con rigor metodológico, comparando la intervención con otras de eficacia demostrada.

Según Kaufman *et al.* (2018), junto con más estudios de comparación de grupos, es importante examinar las “mejores prácticas” en la entrega de programas. También serían beneficiosos mejores métodos de evaluación, con sesiones grabadas para que los evaluadores independientes puedan calificar la adherencia y la competencia para llevar a cabo la intervención. Se deben evaluar los efectos de la expectativa de los participantes antes de la intervención y el cumplimiento de las asignaciones de práctica diaria y los estudios futuros podrían incluir evaluaciones psicofisiológicas y de imágenes cerebrales y medidas objetivas de desempeño, junto con cuestionarios autoinformados. Además, las evaluaciones de seguimiento tanto a corto como a largo plazo son fundamentales, así como la investigación tanto cuantitativa como cualitativa, en profundidad.

Según Kaufman *et al.* (2018), todo esto, sin embargo, es más fácil de decir que de hacer. La investigación de alta calidad y científicamente rigurosa es en parte una función de la financiación disponible. Gaudiano (2011) encontró una asociación moderadamente fuerte entre la calidad

metodológica (de la terapia cognitivo-conductual y los estudios de ACT) y la cantidad de subvenciones y sugirió que más dinero probablemente permita más procedimientos metodológicos avanzados. Desafortunadamente, los fondos disponibles para apoyar la investigación con deportistas tienden a ser relativamente limitados. No obstante, para que los programas deportivos basados en el *mindfulness* se consoliden bien, es fundamental crear y difundir manuales para que grupos independientes de investigadores puedan investigar estas intervenciones.

La revisión proporcionada en este capítulo destaca cómo la proliferación de intervenciones basadas en el *mindfulness* en el deporte, refleja, simultáneamente, una de las mayores fortalezas y debilidades de este campo en este momento. Aunque hay mucho entusiasmo sobre el potencial del *mindfulness* para mejorar el rendimiento, también existe una necesidad crítica de una orientación más consistente y respaldada por la ciencia sobre cómo alcanzar este potencial.

En cuanto a la población, hay dos colectivos que requieren una atención especial y son el objetivo de esta tesis. En primer lugar, el colectivo adolescente. Hasta el 2013, menos del 5% de las más de 2600 publicaciones académicas sobre *mindfulness* se había enfocado en niños y adolescentes (Black, 2015). Sin embargo, este colectivo parece estar especialmente indiciado para recibir este tipo de entrenamiento, por su susceptibilidad a los problemas de salud mental. Por ejemplo, se ha demostrado que los estudiantes deportistas tienen mayores riesgos clínicos y subclínicos de problemas conductuales de salud mental (por ejemplo, abuso de sustancias, trastornos alimentarios, apuestas) en comparación con los no deportistas (Moreland *et al.*, 2018), ya que son propensos al estrés debido a las demandas académicas, sociales y deportivas coexistentes (Wilson *et al.*, 2005). Además, este colectivo está a punto de afrontar la transición al deporte profesional, lo que también está relacionado con una mayor susceptibilidad de problemas mentales debido al estrés que puede generar (Bernes *et al.*, 2009).

Delante de esta realidad, el *mindfulness* se está implementando cada vez más para este colectivo (por ejemplo, Kallapiran, Koo, Kirubakaran y Hancock, 2015). Según Kaufman *et al.* (2018), a la luz de este creciente interés, continuar adaptando MSPE para su uso con deportistas juveniles es importante y este es, precisamente, el objetivo del Estudio 1 (nivel jugador): Impacto de un Programa Basado en *Mindfulness* en Jugadores Juveniles de Fútbol de Alto Rendimiento.

En segundo lugar, la recomendación de formar en habilidades de autogestión “para deportistas, entrenadores y personal de apoyo” ha sido un constante en la revisión del marco teórico, terminando con la trascendencia de crear entornos que promuevan la autonomía y el bienestar. Además, los entrenadores de alto rendimiento también son susceptibles a problemas de salud mental y al agotamiento. Aunque tanto el MAC como el MSPE recomiendan la presencia del equipo técnico, relacionada con varios aspectos positivos, hasta la fecha solo ha habido un programa basado en *mindfulness* destinado específicamente a entrenadores (MTC; Longshore y Sachs, 2015). Este es precisamente uno de los objetivos del Estudio 2 (nivel equipo y nivel club): Diseño e Impacto de un Programa Basado en *Mindfulness* en Entrenadores, Coordinadores y Directores Técnicos de un Club de Fútbol de Alto Rendimiento. Ambos estudios pretenden, además, reforzar las “mejores prácticas” en la implementación de este tipo de entrenamiento para estos colectivos.



Recuerda
que el objetivo
no es no distraerte,
tarde o temprano lo harás.

El objetivo es
que te des cuenta lo antes posible
y regreses tu atención,
amablemente y sin juicio,
a la respiración.

4. ESTUDIO 1: NIVEL JUGADOR

Impacto de un Programa Basado en *Mindfulness* en Jugadores Juveniles de Fútbol de Alto Rendimiento

Tal y como se presentó en el capítulo 2, los objetivos de este estudio son:

- Evaluar el impacto de un programa basado en el *mindfulness* (*Mindful Sport Performance Enhancement*) en jugadores de fútbol de alto rendimiento en edad juvenil (16 – 18 años) en los niveles de rasgo de *mindfulness*, estado de *mindfulness* en la actividad física, ansiedad competitiva, dificultades en la regulación emocional y estado de *flow* disposicional.
- Evaluar la experiencia subjetiva de los participantes en relación con el impacto del programa.

Se hipotetiza que la participación en el programa mejorará los niveles de (i) rasgo de *mindfulness*, (ii) estado de *mindfulness* en la actividad física y (iii) los niveles de *flow* disposicional y, a su vez, disminuirá los niveles de (iv) ansiedad deportiva y (v) dificultades en la regulación emocional.

Para finalizar, se pretende que este estudio facilite la propuesta de “mejores prácticas” para jugadores de fútbol cuando se implementa un programa basado en *mindfulness*.

4.1. Método

4.1.1. *Ámbito*

El proyecto de investigación se realizó en un club deportivo catalán especializado en deportes de equipo y referente a nivel internacional. Su sección principal es el fútbol y cuenta con una mayoría de equipos masculinos. Sus deportistas son considerados de alto rendimiento en todas las categorías. La elección del club fue determinada por ser, además, el lugar de trabajo del investigador principal. La propuesta de proyecto de investigación para analizar el impacto de un programa basado en *mindfulness* en jugadores fue aprobada por el club, el cual decidió el equipo y que la participación fuera de carácter voluntario. El equipo asignado fue el Juvenil B de fútbol masculino.

4.1.2. Consideraciones éticas

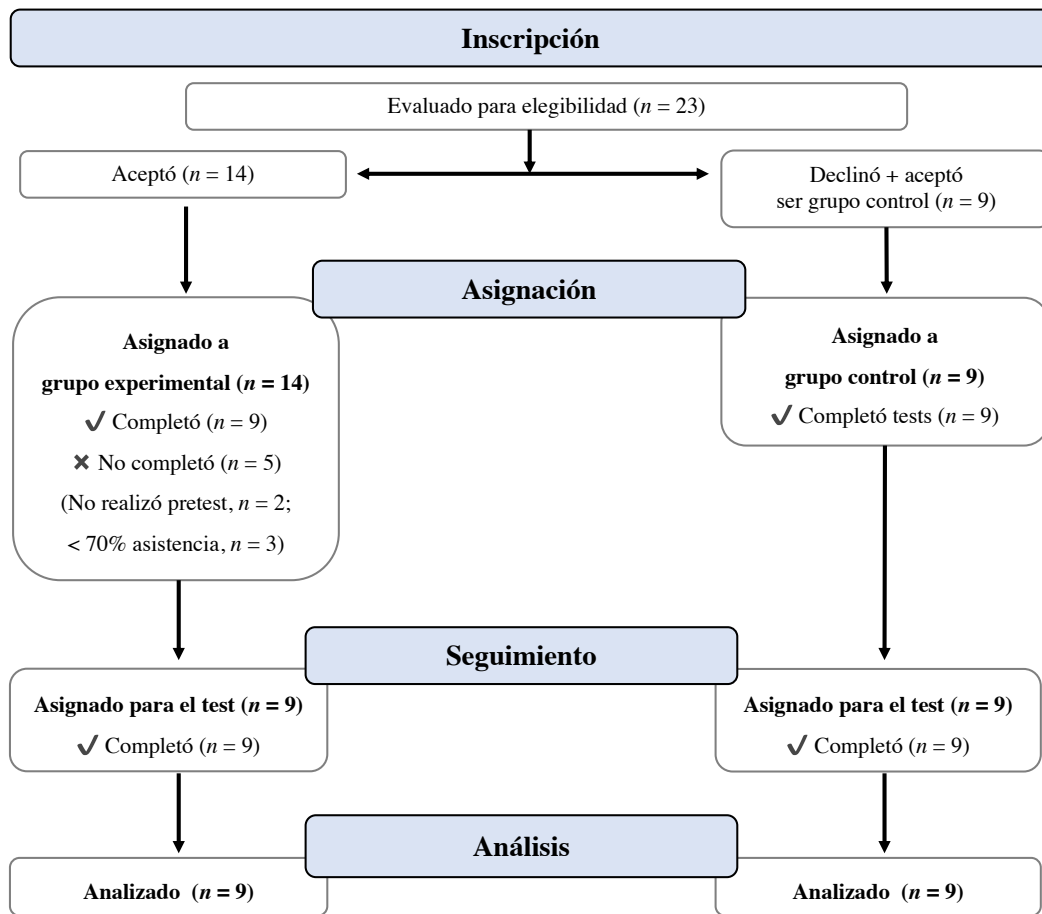
El estudio se desarrolló siguiendo las directrices de la Declaración de Helsinki y la Guía de Buena Práctica en Investigación. El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética de Investigaciones Clínicas de la Administración Deportiva de Cataluña (21/CEICGC/2020). La información del estudio se facilitó de manera oral y escrita a los participantes, quienes pudieron hacer preguntas antes de aceptar su participación. Se mantuvieron la confidencialidad y el anonimato conforme a la ley 15/1999. Para ello, los datos fueron codificados y solo el equipo investigador tuvo acceso a ellos.

4.1.3. Participantes

La muestra final del presente estudio estuvo constituida por 18 futbolistas, todos hombres caucásicos con una edad comprendida entre los 16 y 17 años ($M = 16,3$; $DT = 0,5$) e integrantes del mismo equipo. Los participantes eran deportistas federados que estaban compitiendo en uno de los grupos de la Liga Nacional Juvenil de Cataluña. La mayoría de ellos (88,2%) vivían en la residencia del club donde también desarrollaban su formación académica. Todos los participantes habían tenido exposición previa a la psicología del deporte ya que el equipo contaba con una psicóloga con funciones de seguimiento personalizado. En relación con la experiencia previa con el *mindfulness* y/o la meditación, solo un participante había practicado meditación “alguna vez”.

El criterio de inclusión fue formar parte del equipo. De los 23 jugadores del equipo, 14 quisieron realizar el programa y los otros nueve aceptaron formar parte del grupo control. De los 14 voluntarios, dos no completaron la evaluación pretest y otros tres no asistieron al mínimo de cuatro sesiones establecido, de modo que fueron excluidos del estudio. Finalmente, completaron el estudio nueve participantes del grupo experimental y nueve del grupo control. El diagrama de flujo de los participantes en el estudio se ilustra en la figura 9.

Figura 9. Diagrama de flujo de los participantes en el Estudio 1



4.1.4. Diseño

Para analizar el impacto del programa basado en *mindfulness* (variable independiente) sobre los niveles de rasgo de *mindfulness*, estado de *mindfulness* en la actividad física, ansiedad competitiva, regulación emocional y estado de *flow* (variables dependientes) de cada jugador, se utilizó un diseño de tipo cuasi-experimental, prospectivo y longitudinal, con mediciones pretest, posttest y una última de seguimiento a los 3 meses. La asignación de los participantes en el grupo experimental y el grupo control se realizó a partir de su voluntad de asistir al programa.

4.1.5. Procedimiento

La propuesta con la descripción completa del estudio se envió a la responsable del Servicio de Atención al Deportista, quien aprobó el proyecto y asignó el equipo. Aunque algunos autores recomiendan que intervenciones parecidas se administren fuera de temporada o pretemporada (por ejemplo, Weinberg y Gould, 2015), cuando los deportistas disponen de más tiempo y menos carga de actividades, no pudo ser posible y se aprobó para realizarse los meses de noviembre y diciembre, es decir, a mitad de temporada.

Acto seguido, se informó sobre el propósito del estudio y su carácter voluntario a los jugadores y a sus respectivos padres, madres o tutores legales dada su condición de menores. Posteriormente, este investigador presentó el programa con la presencia de 22 de los 23 jugadores, el segundo entrenador, la psicóloga del equipo y la responsable del Servicio de Atención al Deportista. La presencia de integrantes del cuerpo técnico y, en especial, el entrenador, parece ayudar a los deportistas a tomar más seriamente el programa (Pineau *et al.*, 2019). A partir de ese momento, los jugadores tuvieron una semana para confirmar su participación.

Antes de empezar el programa, se entregó la información del estudio y el consentimiento informado, el cuál fue debidamente rellenado y firmado por sus padres, madres o tutores legales. Los instrumentos de evaluación se administraron a través de *Google Forms* con un procedimiento claro e igual para todos los participantes, en el que disponían de hasta 4 días para su realización. Se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas, se les recordó la importancia de ser honestos y se les permitió realizar cualquier pregunta al respecto.

La situación epidemiológica de noviembre y diciembre del 2020 no permitió realizar el programa de forma presencial, por lo que se decidió adaptarlo a un formato online. En la semana siguiente a la finalización del programa, se evaluaron nuevamente los niveles de las diferentes variables dependientes en ambos grupos y, a los 3 meses, se realizó una última medida de seguimiento. Todas las mediciones mantuvieron el mismo procedimiento.

4.1.5.1. Programa

La elección de este programa estuvo motivada por diversas razones. En primer lugar, por ser un referente en el contexto deportivo con amplia literatura al respecto, tal y como se ha explicado en el marco teórico de esta tesis, destacando una reciente adaptación implementada en una academia de fútbol de alto rendimiento con jugadores de edad similar a la de la muestra de este estudio (Spencer, Kaufman, Glass y Pineau, 2019). En segundo lugar, fue elegido por ser un programa altamente adaptable ya que, como sugirieron Pineau *et al.* (2019), se puede adaptar para su uso con cualquier deporte, y es aplicable a todas las edades y niveles de deportistas. Está, además, diseñado como una intervención en grupo. En cuanto a la estructuración temporal de los contenidos, hay ejemplos en la literatura desde las 4 hasta las 10 semanas, con tiempos de sesión que oscilan desde los 60 minutos (Spencer *et al.*, 2019) hasta las 3 horas (Kaufman *et al.*, 2009). Y, finalmente, por el hecho de que Minkler, Glass y Hut (2020) sugirieron que el programa está preparado para que pueda ser implementado por entrenadores debidamente formados y con experiencia con el *mindfulness* y la meditación.

a. Instructor

El autor de esta tesis fue el instructor del programa. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Máster en Gestión Deportiva y Entrenador Nacional de Fútbol con 20 años de experiencia profesional, 10 de ellos trabajando en el mismo club. Los 3 años dedicados a la realización del marco teórico de esta tesis doctoral le permitieron adquirir una extensa y profunda familiarización con los contenidos. No obstante, como sugirieron Pineau *et al.* (2019), leer artículos populares y estudios empíricos sobre *mindfulness* o, incluso, el libro MSPE (Kaufman *et al.*, 2018), no es necesariamente suficiente para garantizar una instrucción competente como líder del MSPE. Para implementar este entrenamiento de forma efectiva, se necesita un conocimiento tanto conceptual como experiencial del *mindfulness*. Este requisito ha sido enfatizado por otros expertos (por ejemplo, Crane *et al.*, 2012; Segal *et al.*, 2013).

Este investigador e instructor del programa sumaba 5 años de práctica regular de meditación (con más de 300 horas repartidas en aproximadamente 1000 sesiones). Además, en el último año había completado el programa de *Mindfulness* para la Reducción del Estrés (MBSR) y el Programa de Entrenamiento para Cultivar la Compasión, con formato y contenidos similares al MSPE. Como

sugirieron Pineau *et al.* (2019), tener experiencia personal puede influir poderosamente en el estilo de un líder de MSPE, por ejemplo, permitiendo modelar una actitud abierta, cálida y curiosa.

Los mismos autores también recomiendan tener experiencia previa trabajando con grupos. En este caso, además de la experiencia profesional como entrenador y profesor de universidad, destacan el liderazgo de dos ediciones de un programa de 6 semanas, titulado Introducción al *mindfulness*, con un total de 30 participantes, todos ellos trabajadores de la universidad en la que este investigador ejercía como profesor.

Por último, destacar el amplio conocimiento del contexto de los participantes. Por un lado, el investigador era ampliamente conocedor del club gracias a sus más de 10 años de experiencia en diferentes roles (por ejemplo, entrenador, coordinador y director técnico) con jugadores de la misma edad. Este aspecto es relevante por el conocimiento de este investigador de las influencias culturales del club. Por otro lado, este investigador también fue futbolista de alto rendimiento desde los 14 a los 18 años, lo que le permitió compartir experiencias propias y conectar con los participantes. Como sugirieron Pineau *et al.* (2019), los deportistas pueden ser más receptivos al programa cuando el líder es familiar con su contexto. Y, añaden, es esta sintonía con el contexto, las necesidades del equipo y la identidad holística de los deportistas, lo que es la esencia de las mejores prácticas cuando se implementa un programa basado en *mindfulness*.

Por todo esto, el club consideró justificada la capacidad de este investigador para liderar un programa de estas características. Además, la responsable del Servicio de Atención al Deportista, doctora en psicología y líder del equipo de psicología deportiva del club, estuvo presente en todas las sesiones. Su presencia pareció realzar la seriedad con la que los futbolistas abordaban el programa y, además, fue un catalizador para las discusiones grupales, lo que constituye un componente integral del programa (Pineau *et al.*, 2019). Finalmente, ninguno de los integrantes del cuerpo técnico estuvo durante el programa. No obstante, como sugirieron Pineau *et al.* (2019), puede haber circunstancias en las que sea beneficioso que los entrenadores no participen. Por ejemplo, si la presencia del entrenador pudiera inhibir reacciones sinceras de los deportistas.

b. Contenidos

El programa se limitó a 6 sesiones semanales de 1 hora por exigencia del club, por lo que se decidió adaptar la versión de 6 sesiones de 90 minutos de Kaufman *et al.* (2018) y contextualizarla al fútbol. Los mismos autores destacaron que, aunque el protocolo descrito en el libro de MSPE sugiere 6 sesiones semanales de 90 minutos, esto no siempre es factible dadas las limitaciones de tiempo y programación de los deportistas. Por lo tanto, sugirieron que los líderes del programa deben ser flexibles para adaptarse a las necesidades de los deportistas, por ejemplo, modificando la duración de la sesión, como fue el caso. En concreto, este formato de 6 sesiones de 1 hora ya aparece en la literatura en el trabajo de Pineau *et al.* (2019), con un equipo femenino universitario de *lacrosse*.

Como elementos principales, la primera sesión (S1) presentó los fundamentos del *mindfulness*, el concepto de piloto automático y terminó con la explicación de la dinámica del programa (plan de entrenamiento semanal, hoja de registro, etc.); la S2 se enfocó en los estados de máximo rendimiento (en esencia, estados de *flow*) y sus facilitadores; en la S3, se habló del concepto de expectativas y la diferencia entre proceso y resultado; en la S4, se profundizó en los conceptos de aceptación y creencias limitantes; la S5 reforzó la importancia de los hábitos; y la última sesión (S6) concluyó con la revisión de los mensajes más importantes y aportó, como sugirieron Kaufman *et al.* (2018), recomendaciones para seguir con la práctica una vez finalizado el programa (por ejemplo, comprometerse con la práctica, encontrar un tiempo constante, personalizar la práctica). Y es que, como sugirieron Pineau *et al.* (2019), para ayudar a maximizar el beneficio final, los líderes pueden alentar a los participantes a ver el programa como solo el comienzo. Finalmente, este investigador se ofreció a los participantes para consultas posteriores, como recomiendan los mismos autores. Las características primarias del *mindfulness* de atención plena en el momento presente y la actitud de aceptación estuvieron presentes, de forma transversal, durante todo el programa.

Los cambios que se hicieron del MSPE de Kaufman *et al.* (2018) fueron motivados, principalmente, por el formato *online* y la limitación temporal. Son ejemplo de ello la no realización del tradicional ejercicio del caramelo en la S1, la meditación andando prevista para la S4 y la meditación específica del deporte en la S6, hecho destacable ya que es el último y más

aplicado ejercicio formal introducido en el programa y tiene por objetivo cerrar mejor la brecha entre la práctica sedentaria del *mindfulness* y el rendimiento deportivo consciente (Pineau *et al.*, 2019). Por último, la limitación temporal motivó el hecho de hacer solo una meditación por sesión, además de reducir el tiempo de alguna de ellas, como la exploración del cuerpo, que finalmente se redujo a 17 minutos. El lector puede consultar los contenidos y prácticas formales de cada sesión en la tabla 7.

c. Plan de entrenamiento

El *mindfulness*, como cualquier aprendizaje de una nueva habilidad, requiere de práctica y constancia. Es por ello que el programa propuso una pauta de entrenamiento semanal que fue incrementando tanto en volumen como en variabilidad y terminó con la creación del plan individual por parte de cada participante. La adaptación del MSPE del presente estudio incluyó cuatro bloques: (i) la práctica formal, (ii) la práctica informal, (iii) la transferencia al campo y (iv) un objetivo semanal para “darse cuenta”.

Los dos primeros bloques fueron muy similares a los presentes en el MSPE (Kaufman, *et al.*, 2018). La práctica formal incorporó tres meditaciones sentadas (de 10, 15 y 20 minutos), la exploración del cuerpo y el movimiento consciente. Las meditaciones originales de Kaufman *et al.* (2018) fueron traducidas por una nativa de Estados Unidos cuya lengua materna era el castellano, adaptadas ligeramente y grabadas por el investigador principal, con la única excepción de la exploración del cuerpo donde se usó un audio de un profesor MBSR acreditado, presente en la aplicación gratuita *Insight Timer*. Por otro lado, la práctica informal se centró en los momentos *S.T.O.P.* (acrónimo en inglés que significa Para, Respira, Observa, Sigue) y la práctica de la atención plena en momentos cotidianos.

El tercer bloque de entrenamiento (la transferencia al campo) tuvo por objetivo la transferencia de los contenidos a la actividad deportiva y fue diseñado específicamente para este estudio, aunque inspirado en la adaptación de Spencer *et al.* (2019). Por ejemplo, parte del entrenamiento semanal consistió en la práctica de la atención plena en el calentamiento y en la vuelta a la calma, donde se invitó a los participantes a darse cuenta de momentos de distracción o rumiación para poder volver al momento presente además de poner la atención en la consciencia corporal. También, se

promovió la elección e incorporación progresiva de anclajes. Este bloque empezó a partir de la segunda semana para dar tiempo a los participantes a asimilar los conceptos principales.

El cuarto bloque (objetivo semanal para “darse cuenta”), propuso un objetivo semanal relacionado con el contenido de la sesión (por ejemplo, darse cuenta del piloto automático en la semana 1). La inclusión de este bloque estuvo inspirada por la experiencia de este investigador al realizar el MBSR y tenía por objetivo promover aún más el autoconocimiento. Todos los contenidos del plan de entrenamiento aparecen resumidos en la tabla 7.

d. Vía de comunicación

Para facilitar la comunicación con los participantes durante el transcurso del programa se utilizó la aplicación de móvil *WhatsApp*, creando un grupo específico. Semanalmente, este investigador compartió el resumen de la sesión junto al plan de entrenamiento (ambos pueden consultarse en el anexo 1.5). El grupo se eliminó al terminar el programa.

e. Formato de la sesión

El programa se realizó en formato *online* a través de la plataforma *Zoom* por ser de uso conocido por los participantes. Permitió las funciones necesarias como la grabación de las sesiones, la función de compartir pantalla, silenciar o dar voz a los asistentes, pedir el turno de palabra y realizar dinámicas en grupos reducidos, lo que permitió el desarrollo correcto del programa.

Tabla 7. Resumen de los contenidos del programa

SESIÓN			PLAN DE ENTRENAMIENTO			
Título	Contenidos principales	Práctica en la sesión	Práctica formal	Práctica informal	Transferencia al campo	Objetivo de la semana
S1. Los fundamentos del mindfulness	Introducción, confidencialidad y espacio seguro Definición de <i>mindfulness</i> Justificación del programa Bajando del “piloto automático” El entrenamiento de la atención Beneficios del <i>mindfulness</i> Dinámica del programa	M1 (10 min.)	6x M1	Momentos ¡S.T.O.P.! + Momentos cotidianos	“Atención plena en”	“Darse cuenta de” Piloto automático
S2. Los facilitadores del rendimiento	La atención en el momento presente Define tus estados de máximo rendimiento Estado de <i>flow</i> y facilitadores del rendimiento La importancia de la práctica y consejos para crear el hábito	EC (17 min.)	5x M1 + 1x EC	Momentos ¡S.T.O.P.! + Momentos cotidianos	Calentamiento	Estados de máximo rendimiento
S3. Proceso vs. resultado	Reconociendo el poder de las expectativas Actitud vs. Aptitud / Proceso vs. resultado / La perseverancia El cuerpo como ruta hacia la consciencia (movimiento consciente)	M2 (15 min.)	“1 al día” 5x M2 1x EC + 1x MC	Momentos ¡S.T.O.P.! + Momentos cotidianos	Calentamiento + Vuelta a la calma	Expectativas y ¡actitud!
S4. Aceptar “lo que es”	Las creencias limitantes Dejar ir (El desapego) Aceptación de “lo que es” Aceptación vs. resignación	M2 (15 min.)	“1 al día” 5x M2 1x EC 1x MC	Momentos ¡S.T.O.P.! + Momentos cotidianos	Calentamiento Vuelta a la calma + 1 ejercicio	Creencias ¿limitantes?
S5. El deportista consciente	Conseguir los objetivos con el “no-esfuerzo” Diseño de objetivos El autocuidado: hábitos y rutinas	M3 (20 min.)	“1 al día” 5x M3 1x EC 1x MC	Momentos ¡S.T.O.P.! + Momentos cotidianos	Calentamiento Vuelta a la calma 1 ejercicio + Listado de anclajes	Hábitos
S6. El final del principio	Ser vs. hacer Mensajes principales (Resumen de los contenidos) Consejos para seguir con la práctica	M1+ EC (10 + 17 min.)		Crea tu plan	Utiliza tus anclajes	Transferir los aprendizajes al juego

Nota. Todas las sesiones, menos la primera, empezaron con la meditación guiada y siguieron con la discusión de la práctica en casa. Excepto la última, todas terminaron con la explicación del plan de entrenamiento. M1 = respiración diafragmática + meditación sentada: atención a la respiración (10 min.); M2 = meditación sentada: atención a la respiración y al cuerpo como un todo (15 min.); M3 = meditación sentada: atención a la respiración, al cuerpo como un todo y al entorno (10 min.); EC = exploración del cuerpo (17 min.); MC = movimiento consciente (25 min.).

4.1.6. Instrumentos

Para analizar el impacto del programa, se utilizó un diseño mixto con recopilación de datos tanto cuantitativos como cualitativos. En cuanto a los datos cuantitativos, este estudio usó de referencia el *FAME profile* (*Flow*, Ansiedad, *Mindfulness*, Evitación Experiencial/Regulación Emocional), una herramienta útil de recopilación de datos que propusieron los mismos autores (Kaufman *et al.*, 2018). Este perfil se basa en cuestionarios de autoinforme validados que evalúan los constructos enumerados y se puede administrar antes y después de una capacitación de MSPE, así como en varios puntos de seguimiento. En este estudio, se evaluaron los niveles de rasgo de *mindfulness*, estado de *mindfulness* en la actividad física, ansiedad competitiva, regulación emocional y estado disposicional de *flow* además de la realización de un grupo focal para extraer información cualitativa, al terminar el programa. Los instrumentos administrados fueron los siguientes:

Cuestionario Inicial. Este instrumento se administró solamente antes de la intervención. Los participantes informaron de su edad y experiencia previa con el *mindfulness* y/o la meditación.

Versión española corta de *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ). El FFMQ (Baer *et al.*, 2006) tiene 39 ítems calificados en una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (*nunca o muy raramente verdad*) a 5 (*muy a menudo o siempre verdad*). Incluye cinco subescalas: observar, describir, actuar con consciencia, no juzgar la propia experiencia y no reactividad a la experiencia interior. Este cuestionario derivó de un análisis factorial de cinco escalas diferentes: *Kentucky Inventory Mindfulness Skills* (KIMS; Baer, Smith y Allen, 2004), *Freiburg Mindfulness Inventory* (FMI; Buchheld, Grossman y Walach, 2001), *Mindfulness Questionnaire* (MQ; Chadwick *et al.*, 2008), *Mindfulness Attention Awareness Scale* (MAAS; Brown y Ryan, 2003) y *Cognitive and Affective Mindfulness Scale* (CAMS; Feldman, Hayes, Kumar y Greeson, 2004).

El FFMQ ha demostrado tener una buena consistencia interna. Se correlaciona positivamente con la apertura a la experiencia, la inteligencia emocional y el bienestar psicológico y negativamente con la angustia psicológica y la supresión del pensamiento (Baer *et al.*, 2006; Ivtzan y Hart, 2016). Además, otras investigaciones han indicado que este instrumento es sensible a las diferencias entre la práctica y la no práctica del *mindfulness* (Baer *et al.*, 2008). La versión española corta utilizada (FFMQ-SF; Asensio *et al.*, 2019), de 20 ítems, presenta buenas cualidades psicométricas de fiabilidad y validez en sus cinco subescalas, siendo un

cuestionario adecuado para la evaluación de *mindfulness* en población no clínica.

Escala del Estado de *Mindfulness* para la Actividad Física. Es la versión española de la *State Mindfulness Scale for Physical Activity* (SMS-PA; Cox, Ullrich-French y French, 2015). Es una escala de 12 ítems para medir la atención plena durante un episodio específico de actividad física. Cada ítem es calificado en una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 0 (*nada*) a 4 (*mucho*). Se basó en la *State Mindfulness Scale* (Tanay y Bernstein, 2013) que evalúa los objetos (mentales y físicos) y la calidad (por ejemplo, apertura) de la atención. La escala original no capturaba adecuadamente la amplitud de la experiencia física y, por lo tanto, el SMS-PA se desarrolló para: (i) evaluar la atención plena de los aspectos mentales y físicos de la experiencia que son relevantes durante la actividad física y (ii) centrarse en la experiencia en una actividad física específica (es decir, el estado) más que en tendencias de rasgo. Hay seis ítems que abordan la atención plena de los objetos mentales de la experiencia y los otros seis la atención plena de los objetos físicos o relacionados con el cuerpo.

El SMS-PA demostró una estructura bifactorial que respalda el uso de cualquiera de las subescalas (mental y corporal) o el uso de una puntuación general de estado de *mindfulness*. La versión en español utilizada en este estudio (Ullrich-French, Hernández y Montesinos, 2017) tiene una confiabilidad de la consistencia interna buena tanto para la escala general como en ambas subescalas.

Escala de Ansiedad Competitiva. Es la versión española de la *Sport Anxiety Scale 2* (SAS-2; Smith, Smoll, Cumming y Grossbard, 2006). Es una medida de autoinforme de 15 ítems calificados en una escala tipo Likert de 4 puntos que va de 1 (*nada*) a 4 (*mucho*). Este instrumento evalúa el nivel de ansiedad que experimentan los deportistas antes o durante la competición y contiene tres subescalas: (i) ansiedad somática, (ii) preocupación y (iii) alteración de la concentración. Se ha demostrado su consistencia interna, confiabilidad test-retest, validez convergente y validez de constructo (Smith *et al.*, 2006). La versión española utilizada en este estudio (Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz, 2010) mostró buenas propiedades psicométricas en la evaluación de la ansiedad competitiva en deportistas infantiles y adolescentes españoles.

Escala de Dificultades de la Regulación Emocional. Es la versión española de la *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS; Gratz y Roemer, 2004). Es un cuestionario de 36 ítems calificados en una escala Likert de 5 puntos que va de 1 (*casi nunca*) a 5 (*casi siempre*). Las

puntuaciones más altas indican mayores dificultades en la regulación de las emociones. Fue diseñado para evaluar seis subescalas específicas de la desregulación emocional: (i) consciencia, (ii) claridad, (iii) impulso, (iv) metas, (v) no aceptación y (vi) estrategias. En este estudio se utilizó la versión española de Gómez-Simón, Penelo y De la Osa (2014), ya que la primera versión en español (Hervás y Jódar, 2008) no era completamente adecuada para adolescentes. La versión utilizada presentó una consistencia interna de las subescalas de moderada a satisfactoria, excepto para consciencia, que fue baja.

Escala de Flow Disposicional 2. Es la versión española de la *Dispositional Flow Scale 2* (DFS-2; Jackson y Eklund, 2002). Este cuestionario es una medida de la tendencia a experimentar el estado de *flow* durante una actividad física. Tiene 36 ítems calificados en una escala Likert de 5 puntos que va de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*). Esta escala se basa teóricamente en el concepto de *flow* de Csikszentmihalyi (1990) y contiene nueve subescalas: (i) equilibrio desafío-habilidad, (ii) fusión acción-consciencia, (iii) metas claras, (iv) retroalimentación inequívoca, (v) concentración en la tarea en cuestión, (vi) sensación de control, (vii) pérdida de la autoconsciencia, (viii) transformación del tiempo y (ix) experiencia autotélica. Los análisis de la DFS-2 han indicado que es una medida confiable y válida del estado de *flow* (Jackson y Eklund, 2004). La versión española utilizada fue la de González-Cutre, Sicilia, Moreno y Fernández-Balboa (2009). Su análisis de consistencia interna reveló valores alfa de Cronbach aceptables en todas las subescalas a excepción de para la pérdida de la consciencia de sí mismo, que fue buena y para el *flow* disposicional global, que fue excelente.

Hoja de registro. Fue adaptada del Formulario de registro de tareas de Kaufman *et al.* (2018), quienes previamente lo habían adaptado de Segal *et al.* (2002). Este instrumento sirvió para que los participantes llevaran un registro diario de su práctica formal, anotando el ejercicio y la duración de cada práctica, así como añadir cualquier observación que consideraran relevante. Debían enviarla semanalmente a este investigador.

Grupo focal. Con el propósito de discutir el impacto del programa desde el punto de vista de los participantes, se elaboró un listado de preguntas entorno a tres dimensiones principales: (i) el valor que le daban al programa, (ii) la transferencia de los contenidos a su práctica deportiva y (iii) sobre elementos propios del programa. Las preguntas se validaron mediante la revisión de una experta tanto en la temática como en metodología de la investigación cualitativa. El diseño final contó con 10 preguntas: (1) ¿Cuánto de valioso habéis encontrado el curso?; (2) ¿Cómo valoráis aspectos generales como la duración en semanas, el tiempo por sesión, el

horario, modalidad *online*, etc.?; (3) ¿Qué destacaríais del programa?; (4) ¿Qué os ha servido o creéis que os va a servir en el entrenamiento o en la competición?; (5) ¿Qué elementos del entrenamiento o de la competición os han servido como anclaje?; (6) ¿Cuánto de valiosa encontráis la práctica regular de la meditación para vuestro desempeño como deportistas? ¿Y cómo personas? ¿Porqué?; (7) ¿Qué os ha impedido realizar la practica formal o informal durante la semana?; (8) ¿Cuál creéis que es la clave para integrar estos conocimientos a vuestra vida?; (9) ¿Os ha parecido suficiente u os gustaría que fuera parte de vuestro entrenamiento regular?; y (10) ¿Quieres añadir algún comentario más? Las preguntas eran abiertas para permitir que los participantes expresaran sus percepciones y ampliaran sus puntos de vista (Sparkes y Smith, 2013).

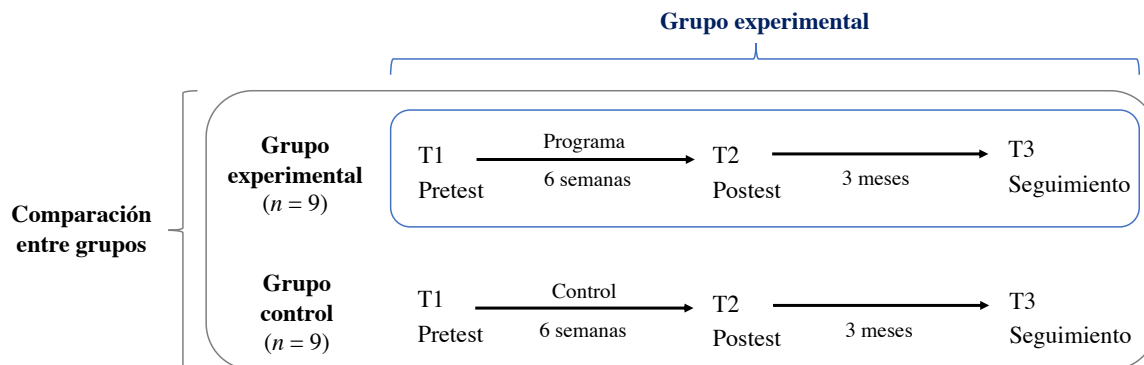
El criterio de selección incluyó cualquier participante que hubiera completado el programa, por lo que se invitó a los 9 participantes del grupo experimental. Por diferentes motivos personales, solo pudieron asistir dos de ellos (22,2%), se realizó en formato *online* a través de la plataforma *Zoom* con la única presencia del entrevistado y los participantes, duró 20 minutos y fue grabada con su consentimiento para su posterior transcripción.

4.1.7. Análisis

El análisis del impacto de la adaptación del programa MSPE en los jugadores tuvo un enfoque mixto, el cual consiste en analizar datos cuantitativos y cualitativos (Tashakkori y Teddlie, 2003), lo que puede fortalecer el proceso de investigación (Barrantes, 2014). En relación con el análisis estadístico, en primer lugar, se analizaron los datos de los cuestionarios en busca de valores faltantes o fuera de rango. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos para resumir las características de la población de estudio. Para la realización de todos los análisis estadísticos se empleó el paquete estadístico *IBM SPSS Statistics* versión 28.0 y la significación estadística se fijó en $p < .05$.

En la figura 10, se ilustra el diagrama de flujo del análisis donde se diferencian dos análisis diferentes: (i) comparación entre grupos (análisis intersujetos); (ii) grupo experimental (análisis intrasujetos). A continuación de estos dos análisis se describe el análisis cualitativo a partir de un grupo focal.

Figura 10. Diagrama de flujo del análisis del Estudio 1



4.1.7.1. Comparación entre grupos

La normalidad en la distribución de las variables se confirmó mediante la prueba de Shapiro-Wilk, por lo que, para resumir la variable cuantitativa se presenta la media y su respectiva desviación estándar en cada momento en que se realizó la medición. La homogeneidad de varianzas o esfericidad se confirmó mediante la prueba de Mauchly, por lo que se aplicaron pruebas paramétricas.

Para analizar la comparación entre los dos grupos (grupo experimental y grupo control), en primer lugar, se analizaron los niveles pretest de ambos grupos a través de la prueba *t* para muestras independientes para confirmar que no había diferencias significativas previas al programa. A continuación, se aplicó la prueba ANOVA de medidas repetidas 2x3 (2 grupos x 3 momentos). La “condición” experimental (en esencia, el grupo) se usó como un factor intersujetos y el “tiempo” como factor intrasujetos (es decir, pretest, posttest y seguimiento). Se realizaron comparaciones exhaustivas (Post Hoc) con corrección de Bonferroni.

En el primer análisis, la puntuación global de cada instrumento fue considerada como la variable dependiente, lo que proporcionó una prueba general inicial del impacto de la intervención en las diferentes variables. En caso de detectar interacciones de efecto (es decir, condición x tiempo) significativas en alguna de las variables, se aplicó otra prueba ANOVA de medidas repetidas 2x3 donde, esta vez, cada una de las puntuaciones de las subescalas sirvió como variable dependiente.

Asumimos que, bajo la condición experimental, las medias de rasgo de *mindfulness*, estado de *mindfulness* durante la actividad física y estado de *flow* disposicional aumentarían, mientras

que la ansiedad y las dificultades de regulación emocional disminuirían, en comparación con el grupo control.

4.1.7.2. Grupo experimental

Además, se analizó la evolución del impacto del programa en el grupo experimental hasta los 3 meses después de la intervención. La normalidad en la distribución de las variables se confirmó mediante la prueba de Shapiro-Wilk, por lo que, para resumir la variable cuantitativa se presenta la media y su respectiva desviación estándar en cada momento en que se realizó la medición. Las hipótesis del estudio se evaluaron utilizando un ANOVA de medidas repetidas usando el “tiempo” como factor intrasujetos (en esencia, pretest, posttest y seguimiento a los 3 y a los 6 meses). La esfericidad se confirmó mediante la prueba de Mauchly, por lo que se aplicaron pruebas paramétricas.

En el primer análisis, la puntuación global de cada instrumento fue considerada como la variable dependiente, lo que proporcionó una prueba general inicial del impacto de la intervención en las diferentes variables. En caso de detectar diferencias significativas en alguna de las variables, se realizó otro ANOVA de medidas repetidas donde, esta vez, cada una de las puntuaciones de las subescalas sirvió como variable dependiente. En caso de resultados significativos, se realizaron comparaciones exhaustivas (Post Hoc) con corrección de Bonferroni.

Asumimos que en el grupo experimental las medias de rasgo de atención plena, estado de atención plena durante la actividad física y estado de *flow* disposicional aumentarían, mientras que la ansiedad y las dificultades de regulación emocional disminuirían.

4.1.7.3. Grupo focal

Se realizó mediante el análisis temático, un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos (Braun y Clarke, 2006). Para llevarlo a cabo, se siguieron seis pasos: (i) familiarización con los datos; (ii) generación de los códigos iniciales basados en el propósito del estudio; (iii) agrupación de los códigos en temas principales; (iv) examen de los temas; (v) definición y denominación de los temas; y (vi) elaboración del informe. La grabación y posterior transcripción literal aseguraron la validez descriptiva.

Este método también garantizó la validez teórica, ya que el investigador principal se reunió con

dos colaboradores con experiencia en la temática y discutieron la categorización de cada código en relación con el marco teórico. Para la transcripción manual de los datos se utilizó el programa *Microsoft Word* y, para organizarlos y realizar el posterior análisis, el *Microsoft Excel*. A partir de la lectura de las entrevistas y de los objetivos del estudio mediante un método inductivo-deductivo, se confeccionó un sistema de categorías siguiendo los criterios mencionados anteriormente (ver tabla 8).

Tabla 8. Sistema de categorías y subcategorías utilizado para analizar el grupo focal

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	CÓDIGO
Contenido teórico	Valor	Se valora la relevancia y/o importancia del contenido.	CT.1
	Otras	El comentario no corresponde a ninguna de las subcategorías anteriores.	CT.2
Elementos del plan de entrenamiento	Práctica formal	Se menciona la meditación sentada, la exploración del cuerpo y/o el movimiento consciente.	PE.1
	Práctica informal	Se mencionan los momentos <i>S.T.O.P.</i> y/o los momentos cotidianos	PE.2
	Transferencia	Se mencionan aspectos referentes a la transferencia de los contenidos al campo	PE.3
	Darse cuenta	Se menciona el hecho de “darse cuenta”, “tomar consciencia”, etc. Incluye aquellas menciones al autoconocimiento	PE.4
	Otras	Se valora la aplicabilidad de la información en general	PE.5
Herramientas para la autogestión	Atención	Se mencionan palabras como atención, concentración, observación. Incluye comentarios sobre tener más conexión con el momento presente	AG.1
	Emociones	Cualquier referencia a las emociones	AG.2
	Comportamiento	Referencia a cualquier cambio de comportamiento	AG.3
	Otras / No específica	Se mencionan puramente a palabras como “herramientas”, “técnicas”, “estrategias”, etc.	AG.4
Elementos organizativos	Organización	Se mencionan elementos organizativos y de gestión del programa	EO.1
	Actividad “x”	Se mencionan actividades concretas	EO.2
	Propuestas de mejora	Se mencionan propuestas de mejora	EO.3
	Otros	El comentario no corresponde a ninguna de las subcategorías anteriores	EO.4
Otras	<i>Feedback</i> positivo	Se transmite satisfacción, felicitación, agradecimiento, etc.	O.1
	Otros	El comentario no corresponde a ninguna de las categorías anteriores	O.2

4.2. Resultados¹

4.2.1. Attendance and weekly practice

Four players attended all six sessions, and the remaining five participants attended four sessions. Three participants did not complete the minimum attendance of four sessions. Participants reported formal practice throughout the program (e.g., sitting meditation, body scan, mindful yoga) for 2.952 days a week on average ($SD = 2.000$, range = 0-7). Only one participant engaged in daily practice during the program. Three participants did not return the practice logs.

4.2.2. Comparison between groups

4.2.2.1. Descriptive results

The descriptive statistics, means (M), and standard deviations (SD) at the pre-, post-, and follow-up tests are presented in Table 9 (experimental group) and Table 10 (control group). The mean mindfulness trait of the experimental group was 3.508 ($SD = 0.312$) before the start of the intervention and 3.496 ($SD = 0.496$) immediately after, indicating almost no change during the intervention. In the same period, the mean of the control group was 3.316 ($SD = 0.456$) and 3.296 ($SD = 0.258$), respectively, indicating that there was almost no change during the same period. In the follow-up test, the mean scores were 3.331 ($SD = 0.413$) and 3.193 ($SD = 0.218$) for the experimental and control groups, respectively, indicating that both groups decreased during this period.

The mean mindfulness state for physical activity in the experimental group was 2.922 ($SD = 0.679$) before the start of the intervention and 3.150 ($SD = 0.650$) immediately after, indicating an increase in this variable during the progress of the intervention. In the same period, the mean of the control group was 2.950 ($SD = 0.503$) before the start of the intervention and 2.628 ($SD = 0.626$) immediately after, indicating a decrease in this variable during the same period. In the follow-up test, both groups returned similar pre-test values.

¹ Para cumplir con los requisitos de Mención Internacional de esta tesis, el apartado de resultados en relación con los cuestionarios se presenta en inglés.

The mean sport anxiety score of the experimental group was 1.881 before and immediately after the program ($SD = 0.434$ and $SD = 0.553$, respectively), indicating that there was almost no change during the intervention. During the same period, the mean of the control group increased from 1.763 ($SD = 0.320$) to 1.867 ($SD = 0.279$). In the follow-up test, the mean score of the experimental group was 1.519 ($SD = 0.294$), while that of the control group was 1.711 ($SD = 0.221$), indicating that the decrease in sport anxiety was greater in the experimental group.

There were no relevant changes in the mean difficulties in emotion regulation of the experimental group in the pre- ($M = 2.429$; $SD = 0.630$), post- ($M = 2.452$; $SD = 0.704$), or follow-up tests ($M = 2.426$; $SD = 0.661$). The mean of the control group was 2.309 ($SD = 0.503$) before the program and 2.559 ($SD = 0.722$) at the end (post-test), indicating an increase in difficulties in emotion regulation during that period. In the follow-up test, the mean returned to similar pre-test values ($M = 2.333$; $SD = 0.515$).

Finally, the dispositional flow means of both groups showed similar tendencies, with exact or similar values at the pre- ($M = 4.078$; $SD = 0.279$) and follow-up tests ($M = 4.081$; $SD = 0.328$) for the experimental group, and $M = 4.048$ ($SD = 0.432$) and $M = 4.036$ ($SD = 0.363$) for the control group, respectively. The mean scores of both groups decreased in the post-test ($M = 3.654$; $SD = 0.645$, and $M = 3.823$; $SD = 0.508$, respectively).

Table 9. Mean scores and standard deviations for the experimental condition at pre, post and follow-up period

Variable	Pre-test		Post-test		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mindfulness trait	3.508	0.312	3.496	0.496	3.331	0.413
Observing	2.744	0.700	3.167	0.975	2.689	0.872
Describing	3.567	0.517	3.600	0.843	3.544	0.448
Acting aware	4.189	0.821	3.667	0.661	4.056	0.976
Non-judging	3.833	0.461	3.876	0.886	3.578	0.811
Non-reaction	3.211	0.521	3.178	0.670	2.789	0.831
Mindfulness state for physical activity	2.922	0.679	3.150	0.650	2.877	0.347
State mind factor	2.856	0.495	3.000	0.707	2.889	0.599
State body factor	2.989	1.113	3.300	0.702	2.867	0.206
Sport anxiety	2.922	0.679	3.150	0.650	2.877	0.347
Somatic anxiety	1.881	0.434	1.881	0.553	1.519	0.294
Worry	1.400	0.374	1.711	0.649	1.333	0.300
Concentration disruption	2.800	0.762	2.244	0.780	2.000	0.600
Difficulties in emotion regulation	2.429	0.630	2.452	0.704	2.426	0.661
Awareness	2.144	0.457	2.322	0.648	2.556	0.425
Impulse	2.622	0.985	2.467	0.840	2.433	0.698
Non-acceptance	2.489	0.960	2.489	1.002	2.356	0.936
Goals	2.889	0.715	2.822	0.765	2.600	0.917
Clarity	1.889	0.575	2.178	0.667	2.500	0.687
Strategies	2.544	0.867	2.433	1.022	2.111	0.858
Dispositional flow	4.078	0.279	3.654	0.645	4.081	0.328
Challenge-skill balance	4.400	0.564	3.878	1.174	4.389	0.485
Merge action and awareness	3.767	0.534	3.378	0.595	3.889	0.221
Clear goals	4.511	0.319	3.944	0.944	4.222	0.307
Unambiguous feedback	4.100	0.269	3.656	0.775	4.044	0.387
Concentration on task at hand	4.311	0.533	3.889	0.590	4.133	0.430
Sense of control	4.067	0.424	3.567	0.770	4.189	0.314
Loss of self-consciousness	3.411	0.858	3.533	0.669	3.956	0.618
Transformation of time	3.589	0.704	3.144	0.592	3.589	0.764
Autotelic experience	4.544	0.461	3.909	1.175	4.322	0.492

Note. For these analyses, $n = 9$.

Table 10. Mean scores and standard deviations for the control condition at pre, post and follow-up period

Variable	Pre-test		Post-test		Follow-up	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mindfulness trait	3.316	0.456	3.296	0.258	3.193	0.218
Observing	2.222	0.891	2.233	0.512	2.678	0.482
Describing	3.411	0.558	3.178	0.482	3.367	0.212
Acting aware	4.056	0.792	4.111	0.685	3.378	0.614
Non-judging	3.467	1.084	4.122	0.576	3.478	0.674
Non-reaction	3.422	0.438	2.833	0.447	3.067	0.354
Mindfulness state for physical activity	2.950	0.503	2.628	0.626	2.928	0.487
State mind factor	2.878	0.522	2.422	0.682	2.611	0.728
State body factor	3.022	0.680	2.833	0.621	3.244	0.507
Sport anxiety	1.763	0.320	1.867	0.279	1.711	0.221
Somatic anxiety	1.267	0.249	1.511	0.423	1.267	0.249
Worry	2.711	0.633	2.511	0.446	2.578	0.604
Concentration disruption	1.311	0.267	1.578	0.430	1.289	0.285
Difficulties in emotion regulation	2.309	0.503	2.559	0.722	2.333	0.515
Awareness	2.144	0.371	2.367	0.700	2.678	0.694
Impulse	2.767	1.302	2.611	0.790	2.333	0.850
Non-acceptance	2.000	0.805	2.722	0.824	2.367	0.834
Goals	3.044	0.958	2.778	0.636	2.400	0.566
Clarity	1.622	0.524	2.289	0.974	1.933	0.686
Strategies	2.278	1.091	2.589	0.980	2.289	0.793
Dispositional flow	4.048	0.432	3.823	0.508	4.036	0.363
Challenge-skill balance	4.344	0.567	3.933	0.755	4.267	0.723
Merge action and awareness	3.489	0.496	3.633	0.543	3.689	0.679
Clear goals	4.622	0.273	4.211	0.727	4.589	0.365
Unambiguous feedback	4.278	0.519	3.911	0.588	4.189	0.460
Concentration on task at hand	4.311	0.382	4.167	0.686	4.222	0.494
Sense of control	4.178	0.652	3.956	0.529	4.100	0.578
Loss of self-consciousness	3.533	0.934	3.422	0.881	3.589	1.012
Transformation of time	3.200	0.879	3.178	0.519	3.256	0.902
Autotelic experience	4.478	0.674	4.000	0.547	4.422	0.674

Note. For these analyses, $n = 9$.

4.2.2.2. Inference statistics

Independent samples *t* tests were used to determine whether the experimental group differed from the control group on the levels of mindfulness trait, mindfulness state for physical activity, sport anxiety, difficulties in emotion regulation, and dispositional flow before attending the program. No significant baseline differences were observed between groups. As shown in Table 11, repeated-measures ANOVA 2×3 revealed that there was no statistically significant interaction between the effects of condition and time on mindfulness trait, mindfulness state for physical activity, difficulties in emotion regulation, or dispositional flow. A marginally statistically significant interaction between the effects of condition and time was found for sport anxiety ($F_{(2,32)} = 2.775, p = .094$), with a large effect size ($\eta^2_p = .270$). Simple main effects analysis showed that time had a statistically significant effect on sport anxiety ($F_{(2,32)} = 5.919, p = .006$), with a large effect size ($\eta^2_p = .270$), and on dispositional flow ($F_{(2,32)} = 4.769, p = .015$), with a large effect size ($\eta^2_p = .230$). Simple main effects analysis showed that condition did not have a statistically significant effect on any of the variables.

Follow-up repeated-measures ANOVAs 2×3 for each of the sport anxiety subscale scores were performed. The results revealed a marginally significant interaction effect between condition and time on worry (i.e., feelings of worry) ($F_{(2,32)} = 3.065, p = .061$), with a large effect size ($\eta^2_p = .161$). This significant interactional effect failed to be shown on the other subscales: somatic anxiety ($F_{(2,32)} = 0.504, p = .609$) with low effect size ($\eta^2_p = .120$); and concentration disruption ($F_{(2,32)} = 4.605, p = .028$), with low effect size ($\eta^2_p = .031$). Simple main effects analysis showed that time did have a significant effect on all subscales: somatic anxiety ($F_{(2,32)} = 4.978, p = .013$) with large effect size ($\eta^2_p = .237$); worry ($F_{(2,32)} = 6.765, p = .004$) with large effect size ($\eta^2_p = .297$); and concentration disruption ($F_{(2,32)} = 6.233, p = .005$), with large effect size ($\eta^2_p = .280$). Simple main effects analysis showed that condition did not have a statistically significant effect on any of the subscales.

Table 11. Means, standard deviations, and repeated-measures ANOVA's interaction effect for all dependent variables and Post Hoc comparisons

Variable	Experimental						Control						$F_{(2,32)}$	p	η^2	
	Pre-test		Post-test		Follow-up		Pre-test		Post-test		Follow-up					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD				
Mindfulness trait	3.508	0.312	3.496	0.496	3.331	0.413	3.316	0.456	3.296	0.258	3.193	0.218	0.088	.916	.005	
Mindfulness state for physical activity	2.922	0.679	3.150	0.650	2.877	0.347	2.950	0.503	2.628	0.626	2.928	0.487	2.165	.131	.119	
Sport anxiety	1.881	0.434	1.881	0.553	1.519	0.294	1.763	0.320	1.867	0.279	1.711	0.221	2.775	.094	.270	
Somatic anxiety	1.400	0.374	1.711	0.649	1.333	0.300	1.267	0.249	1.511	0.423	1.267	0.249	0.190	.828	.012	
Worry	2.800	0.762	2.244	0.780	2.000	0.600	2.711	0.633	2.511	0.446	2.578	0.604	3.065	.061	.161	
Concentration disruption	1.444	0.477	1.689	0.617	1.222	0.233	1.311	0.267	1.578	0.430	1.289	0.285	0.504	.609	.031	
Difficulties in emotional regulation	2.429	0.630	2.452	0.704	2.426	0.661	2.309	0.503	2.559	0.722	2.333	0.515	0.600	.555	.036	
Dispositional flow	4.078	0.279	3.654	0.645	4.081	0.328	4.048	0.432	3.823	0.508	4.036	0.363	0.494	.615	.030	
Post Hoc																
Worry																
T1 – T2	$t_{(2,32)} = 2.739; p = .044; 95\% \text{ CI } [1.796, 3.295]$						$t_{(2,32)} = 0.985; p = 1.000; 95\% \text{ CI } [2.062, 3.206]$									
T1 – T3	$t_{(2,32)} = 5.298; p < .001; 95\% \text{ CI } [1.575, 3.295]$						$t_{(2,32)} = 0.881; p = 1.000; 95\% \text{ CI } [2.152, 3.206]$									
T2 – T3	$t_{(2,32)} = 1.151; p = .794; 95\% \text{ CI } [1.575, 2.693]$						$t_{(2,32)} = 0.316; p = 1.000; 95\% \text{ CI } [2.062, 3.003]$									

Note. For these analyses, experimental condition $n = 9$, and control condition $n = 9$. T1 = pre-test; T2 = post-test; T3 = 3-month follow-up. Main effects do not relate to the study hypothesis and are, therefore, not presented. Interested readers may contact the author for details.

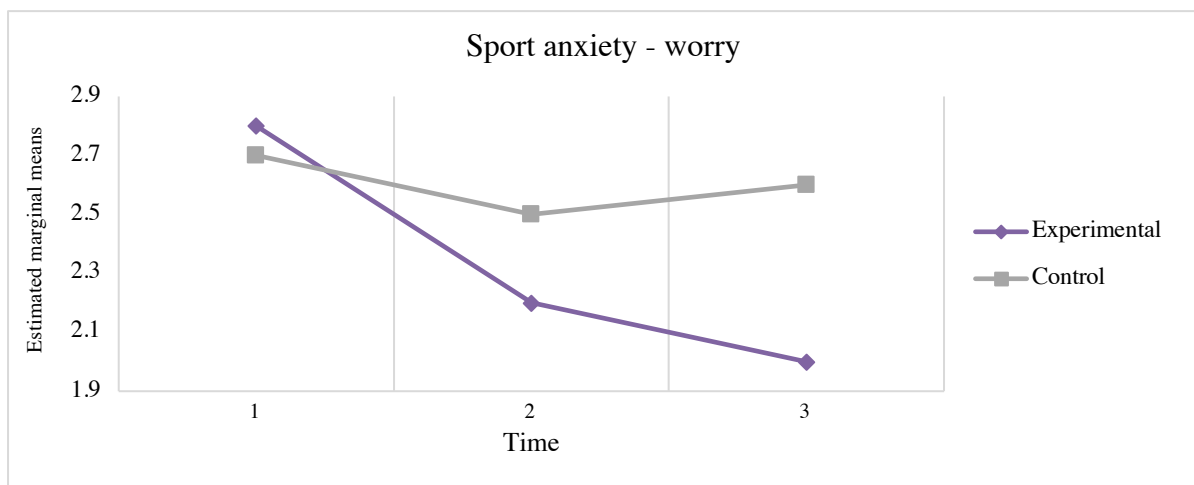
$\eta^2 = .01$ = low effect size; $\eta^2 = .06$ = medium effect size; $\eta^2 = .14$ = large effect size

Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

$p < .10$. $p < .05$.

In the Post Hoc comparison between moments of worry, Bonferroni correction was applied. As shown in Table 11 and Figure 11, in the experimental group, statistically significant differences were detected between T1 (pre-test) and T2 (post-test) ($t_{(2,32)} = 2.739$; $p = .044$; 95% CI 1.796, 3.295), and between T1 and T3 (3-month follow-up) ($t_{(2,32)} = 5.298$; $p < .001$; 95% CI 1.575, 3.295). No significant differences were found between T2 and T3 ($t_{(2,32)} = 1.151$; $p = .794$; 95% CI 1.575, 2.693). In the control group, no statistically significant differences were found between any of the time points. These results suggest that the mindfulness-based program decreased the participants' feelings of worry compared to the control group.

Figure 11. Estimated marginal means of worry for each experimental condition at each period



Note. For these analyses, experimental condition $n = 9$ and control condition $n = 9$. Time 1 = pre-test; Time 2 = post-test; Time 3 = 3-month follow-up.

4.2.3. Experimental group

Repeated-measures ANOVAs were used to determine whether the levels of the study variables changed from the pre- to 3-month follow-up test in the experimental group. The analysis showed that time did not have a significant effect on the global scores of the mindfulness trait, mindfulness state for physical activity, or difficulties in emotion regulation from the beginning to the end of the study. As shown in Table 12, there were significant differences in global sport anxiety scores ($F_{(2,16)} = 7.205$, $p = .006$), with a large effect size ($\eta_p^2 = .474$). A marginal statistical

difference was found in dispositional flow ($F_{(2,16)} = 3.567, p = .052$), with a large effect size ($\eta_p^2 = .308$).

Follow-up repeated-measures ANOVA for each sport anxiety subscale revealed significant differences in worry (i.e., feelings of worry) ($F_{(2,16)} = 12.173, p < .001$) with a large effect size ($\eta_p^2 = .603$); and in concentration disruption ($F_{(2,16)} = 5.284, p = .017$) with a large effect size ($\eta_p^2 = .400$). A marginally significant difference was revealed in the somatic anxiety subscale ($F_{(2,16)} = 2.726, p = .096$), with a large effect size ($\eta_p^2 = .254$). Follow-up repeated-measures ANOVA for each dispositional flow subscales revealed marginally significant differences in sense of control ($F_{(2,16)} = 3.625, p = .050$) with large effect size ($\eta_p^2 = .312$), and no significant difference was revealed in the other subscales.

In the Post Hoc comparison between moments, the Bonferroni correction was applied. As shown in Table 12, statistically significant differences were detected in sport anxiety between T1 (pre-test) and T3 (3-month follow-up) ($t_{(2,16)} = 3.524; p = .023; 95\% \text{ CI } 1.293, 2.215$), and between T2 (post-test) and T3 ($t_{(2,16)} = 3.184; p = .040; 95\% \text{ CI } 1.293, 2.306$). No statistically significant differences were found between T1 and T2 ($t_{(2,16)} = 0.000; p = 1.000; 95\% \text{ CI } 1.457, 2.306$). The evolution of the estimated marginal means for sport anxiety is illustrated in Figure 12. No statistically significant differences were found in the dispositional flow.

Table 12. Means, standard deviations, and repeated-measures ANOVA for study variables and Post Hoc comparisons

Variable	Pre-test		Post-test		Follow-up		$F_{(2,16)}$	p	η_p^2
	M	SD	M	SD	M	SD			
Mindfulness trait	3.508	0.312	3.496	0.496	3.331	0.413	1.952	.174	.196
Mindfulness state P.A.	2.922	0.679	3.150	0.650	2.877	0.347	0.688	.517	.079
Sport anxiety	1.881	0.434	1.881	0.553	1.519	0.294	7.205	.006 ^a	.474
Difficulties in E.R.	2.429	0.630	2.452	0.704	2.426	0.661	0.021	.980	.003
Dispositional flow	4.078	0.279	3.654	0.645	4.081	0.328	3.567	.052 ^a	.308

Post Hoc:

Sport Anxiety

T1 – T2 $t_{(2,16)} = 0.000; p = 1.000; 95\% \text{ CI } [1.457, 2.306]$

T1 – T3 $t_{(2,16)} = 3.524; p = .023; 95\% \text{ CI } [1.293, 2.215]$

T2 – T3 $t_{(2,16)} = 3.184; p = .040; 95\% \text{ CI } [1.293, 2.306]$

Dispositional flow

T1 – T2 $t_{(2,16)} = 1.949; p = .262; 95\% \text{ CI } [3.158, 4.291]$

T1 – T3 $t_{(2,16)} = -0.055; p = 1.000; 95\% \text{ CI } [3.829, 4.334]$

T2 – T3 $t_{(2,16)} = 1.932; p = .267; 95\% \text{ CI } [3.158, 4.334]$

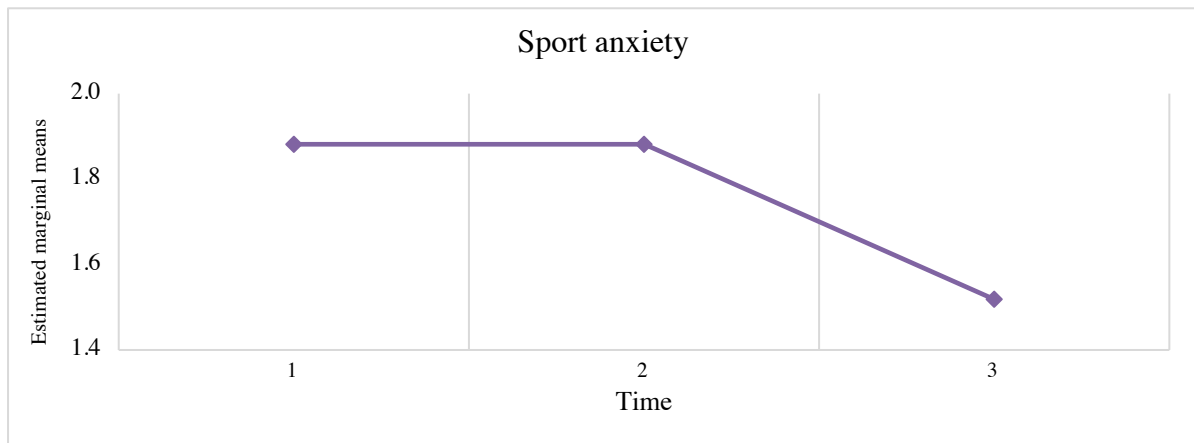
Note. $n = 9$. P.A. = physical activity; E.R. = emotional regulation; T1 = pre-test; T2 = post-test; T3 = 3-month.

$\eta_p^2 = .01$ = low effect size; $\eta_p^2 = .06$ = medium effect size; $\eta_p^2 = .14$ = large effect size

^a Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni

$p < .10$. $p < .05$.

Figure 12. Evolution of the estimated marginal means of sport anxiety



Note. $n = 9$. Time 1 = pre-test; Time 2 = post-test; Time 3 = 3-month follow-up.

4.2.4. Grupo focal

Los resultados del grupo focal se han estructurado en cuatro apartados: impacto positivo, impacto en la transferencia a la práctica deportiva, elementos destacados positivamente del programa (es decir, “mejores prácticas”) y propuestas de mejora. A continuación, se aportan los comentarios más destacados, y se discuten en el apartado de discusión. Para garantizar el anonimato de todos los participantes, los nombres utilizados son seudónimos.

4.2.4.1. Impacto positivo

Algunos de los elementos destacados del impacto del programa fueron mejoras en la capacidad de relajarse y la capacidad de concentración. Un participante destacó que le estaba funcionando y que lo veía como “esencial”.

Xavi (17 años):

“En algún un momento de muchos nervios, sí que me ha venido bien por la respiración de inspirar y espirar bastante profundo ¿sabes? Me ha venido bien para relajarme y aguantar los nervios. (...) En formas para relajarme y concentrarme en lo que lo que debo hacer”.

“Las primeras semanas no era constante, no llegaba a hacerlo diariamente o lo hacía muy poco y, bueno, también la curiosidad ¿no? Y al final lo he estado

haciendo y, al ver que también me funcionaba para estar relajado, pues he ido diciendo: oye pues si esto me está funcionando para estar así, pues al final me viene bien, lo voy a hacer lo máximo posible”.

“Yo lo veo esencial”.

4.2.4.2. Impacto en la transferencia a la práctica deportiva

Otro de los elementos destacados fue la transferencia de los contenidos a la práctica deportiva. Por ejemplo, destacaron la capacidad de gestionar emociones y pensamientos no adaptativos para no dejar que les influenciara en su rendimiento. La mejora en la capacidad de relajación también fue mencionada como transferencia positiva a su actividad deportiva.

Jordi (17 años):

“Cuando en el campo hay una situación que me enfada o que me hace sentir impotencia, por ejemplo: un compañero pierde un balón muy fácil o que me pegan una patada y no pitan falta o que te dan una patada para cortar una jugada o algo así, muchas veces me he acordado y decía: “vale, no te dejes llevar por esto y vuelve a centrarte”. Como los anclajes ¿no? (...) Transferencia a la

Xavi (17 años, estuvo lesionado durante el programa):

“Ahora me está estirando la fisioterapeuta y hay un momento que estoy tieso y al respirar y relajarme y tal, voy ganando flexibilidad. (...) Entonces ya el siguiente paso es hacer la práctica ya en el campo y ver que qué puedo hacer como ancla o cómo puedo gestionar emociones dentro del campo”.

4.2.4.3. Elementos destacados positivamente: mejores prácticas

Del grupo focal se extrajo información sobre prácticas del programa que gustaron especialmente a los participantes. Por ejemplo, el hecho de que estos contenidos sean practicados con alguien con conocimiento, la aportación de ejemplos de deportistas de élite y las discusiones.

a. Acompañamiento

Jordi (17 años):

“Empecé a meditar un poco por mi cuenta, pero bueno... yo creo que, al final, la diferencia entre hacerlo por tu cuenta o contigo (el instructor) es saber toda la dimensión que alcanza la meditación, ¿no? Tu nos has dado alguna clase más teórica de cosas, beneficios reales de la meditación, ejemplos reales, meditaciones guiadas y demás”.

“Las meditaciones que hemos hecho un grupo estaban bastante bien porque eran guiadas y eran en un momento del día en el que, pues, vienes del cole y tal y cual, quizás como muy acelerado y cuando empezamos la meditación a mí era lo que más me gustaba”.

b. Ejemplos de deportistas

Jordi (17 años):

“Sin duda, los ejemplos reales que nos ibas mandando... porque al final ves que la gente lo usa y que realmente es valioso. Y, luego, las conclusiones que haya sacado cada uno, o sea, lo que yo por ejemplo he llegado a sentir y a automatizar mediante las meditaciones pues... la atención plena a las anclas, sobre todo”.

Xavi (17 años):

“Los ejemplos que diste. Pues ves que Lebrón lo hace, que Cristiano no exactamente, pero sí, cuando por ejemplo va a chutar la falta pues lo hace también; pues dices: “si esta gente lo hace, creo que puede dar resultados”.

c. Comentarios compañeros

Jordi (17 años):

“Lo de comentar que cada uno diga cómo se encuentra o qué rutinas usa o qué tipo de hábitos hace, yo creo que, eso también, es enriquecedor para todos”.

4.2.4.4. Propuestas de mejora

Por último, los participantes aportaron su opinión sobre elementos a mejorar, donde el hecho de que el programa hubiera sido presencial fue lo más destacado.

Xavi (17 años):

“Creo que presencial hubiese sido mucho mejor porque al final podemos compartir mucho más fácil las opiniones de cada uno sabes”.

Jordi (17 años):

“Habría sido mejor hacerlo presencial porque, por la experiencia que yo tengo cuando haces cosas en grupo, todos juntos a la vez, es como más enriquecedor, prestas más atención, como que estamos todos en lo mismo y te sientes más cercano a los demás, más partícipe. Creo que hubiera sido un punto muy positivo haberlo hecho presencial”.

4.3. Discusión

El propósito del presente estudio fue investigar los efectos de una adaptación del programa basado en *mindfulness* MSPE (Kaufman *et al.*, 2018) en jugadores masculinos juveniles de un club catalán de fútbol de alto rendimiento. Concretamente, se analizaron los niveles en el rasgo de *mindfulness*, el estado de *mindfulness* en la actividad física, la ansiedad deportiva, las dificultades en la regulación emocional y el estado de *flow* disposicional antes y después de realizar el programa, y una última medida de seguimiento a los 3 meses. Además, se realizó una evaluación cualitativa a través de un grupo focal en la semana posterior a la finalización del programa.

En la comparación entre grupos, el único hallazgo destacable fue que los niveles de preocupación, una subescala de la ansiedad deportiva, disminuyeron de forma marginalmente significativa para el grupo experimental en comparación con el grupo control ($p = .061$). Tanto en el postest como en el test de seguimiento, los futbolistas que realizaron el programa informaron de menos preocupación. Por el contrario, los niveles de las otras variables (es decir, rasgo de *mindfulness*, estado de *mindfulness* en la actividad física, dificultades en la regulación

emocional y estado de *flow* disposicional) no se vieron influenciadas significativamente por el programa. En el análisis intrasujetos del grupo experimental, se encontró una disminución significativa de la ansiedad deportiva ($p = .006$). Este último hallazgo apareció en la prueba de seguimiento.

Los resultados del grupo focal mostraron varios impactos positivos relacionados con una mejor autogestión emocional, una mejor autogestión de la atención durante la competición y una mejora en la capacidad para afrontar errores y momentos de frustración mejorando la habilidad de volver a centrar la atención rápidamente en la actividad.

Según nuestro conocimiento, este estudio es el segundo en la literatura que utiliza un protocolo adaptado del programa MSPE para futbolistas masculinos de una academia de alto rendimiento en edad juvenil. Sin embargo, es el primer estudio en evaluar la duración de 6 semanas, en presentar resultados cuantitativos a través de la administración de cuestionarios y de contar con la participación de un grupo control no aleatorizado. Además, es el primer estudio que presenta el formato *online* del programa MSPE. A continuación, se discuten los resultados de cada una de las variables analizadas y se complementan con los resultados del grupo focal.

4.3.1. Ansiedad deportiva

La disminución de la ansiedad, en concreto de la subescala preocupación, replica los resultados de otras investigaciones sobre el programa MSPE. Por ejemplo, en De Petrillo, Kaufman, Glass y Arnkoff (2009), los deportistas informaron de disminuciones significativas en la frecuencia e intensidad de su ansiedad general, también en la medida de seguimiento, en comparación con el pretest. En un estudio más reciente, Glass *et al.* (2019) también encontraron reducciones significativas en la subescala preocupación después de la realización del programa MSPE. Importante, en el estudio de Kaufman *et al.* (2009) no se encontraron diferencias significativas en reducciones de la ansiedad, pero no realizaron test de seguimiento.

A estos estudios se le suman resultados similares en la reducción de la ansiedad después de la realización del programa MSPE (por ejemplo, Thompson *et al.*, 2011; Minkler *et al.*, 2020; Hussey *et al.*, 2020; Hut *et al.*, 2020), y se extiende en los efectos de otros programas basados en *mindfulness* para deportistas (por ejemplo, Kabat-Zinn *et al.*, 1992; Roemer y Orsillo, 2007; Rooks, Morrison, Goolsarran, Rogers y Jha, 2017).

Este hallazgo es notable dado que la ansiedad puede afectar al rendimiento (Laborde *et al.*, 2015). Por ejemplo, Klinger *et al.* (1981), en su estudio con jugadores universitarios de baloncesto, encontraron que, cuando estos se enfocaban más en las cogniciones de autocrítica que en las señales relacionadas con el juego, experimentaban un rendimiento deficiente. Estas cogniciones pueden provocar una preocupación adicional, provocando una interrupción en los pensamientos y comportamientos relacionados con el deporte.

Una posible justificación es que el *mindfulness* alienta a las personas a ser más abiertas, conscientes y a aceptar sus experiencias (Bishop *et al.*, 2004). De este modo, puede permitir a los participantes desarrollar una mejor aceptación de cualquier experiencia de ansiedad relacionada con la actividad deportiva y no dejar que sus preocupaciones los distraigan y molesten tanto (De Petrillo *et al.*, 2009). Y es que la evitación experiencial se considera que juega un papel en la preocupación severa (por ejemplo, Barlow, 2004).

La aceptación como estilo de afrontamiento, por otro lado, se describe como “una adaptación a eventos negativos inmutables que ayuda a mantener el bienestar psicológico y la capacidad de actuar del individuo” (Nakamura y Orth, 2005, p. 282). En comparación con otras formas de afrontamiento, la aceptación es menos exigente desde el punto de vista cognitivo, lo que permite a los deportistas centrar su atención en las señales relevantes de su actividad deportiva. En esencia, “la aceptación contrasta con la evitación y el control y puede conducir a una calma independiente de las circunstancias externas” (Birrer *et al.*, 2012, p. 240).

En este estudio, la disminución de la preocupación relacionada con el fútbol puede sugerir una mayor capacidad de aceptación. Aunque los participantes al programa no mostraron mejoras significativas en los niveles de *mindfulness* ni en los de dificultades de regulación emocional donde se evalúa la aceptación como subescala, en el grupo focal un participante hizo un comentario que muestra el impacto positivo que tuvo el programa en esta área: “esto me ayuda a saber contenerme mejor y, si estoy jugando mal o no me están saliendo las cosas, pues no dejarme llevar, parar ese pensamiento negativo y volver como a reiniciar” (Jordi, 17 años). Y es que los errores son parte del desarrollo, especialmente en el deporte de alto rendimiento, y pueden conllevar pensamientos negativos que terminen impactando negativamente en el rendimiento (Spencer, 2022).

La práctica del *mindfulness* se ha asociado con la capacidad de soltar y disminuir los pensamientos negativos (Frewen, Evans, Maraj, Dozois y Patridge, 2008), lo que se confirmó

también en el presente estudio. Estos hallazgos son consistentes con la experiencia reportada por otros deportistas (Baltzell *et al.*, 2014). Además, este aspecto de recuperación más eficiente de los errores coincide con los resultados de Baltzell, Chipman, Hayden y Bowman (2015), donde los entrenadores informaron que observaron que los jugadores, después de la realización de un entrenamiento en *mindfulness*, habían aprendido a responder emocionalmente de manera más efectiva a los errores.

Además de su relación con el rendimiento, una disminución de la ansiedad también se relaciona con el bienestar. Por ejemplo, en el estudio de De Petrillo *et al.* (2009), hasta el 80% de los participantes reportaron que pudieron aplicar las habilidades que aprendieron para lidiar con el estrés en su vida, ayudando así a su bienestar general. Y es que el interés por el *mindfulness* ha aumentado en los últimos años en respuesta a la evidencia que respalda la práctica como una intervención eficaz tanto en poblaciones clínicas como no clínicas para promover el bienestar y combatir el estrés y la ansiedad (Khoury *et al.*, 2015; Shapiro, Oman, Thoresen, Plante y Flinders, 2008).

Aunque la relajación no es un objetivo de las intervenciones basadas en el *mindfulness*, su experiencia es un resultado relativamente común de la práctica (Baer, 2003). Como comentaron Kaufman *et al.* (2018), la relajación con la práctica del *mindfulness* puede darse de diferentes maneras como, por ejemplo, a través de la respiración diafragmática, ya que activa el sistema nervioso parasimpático (Pal *et al.*, 2004), lo que activa la respuesta de relajación del cuerpo. Además, la relajación puede darse a través de “dejar ir”, ya que la tensión tiene el efecto de la bola de nieve (es decir, va aumentando progresivamente), y la manera de romper el ciclo es dejando ir, soltando, y devolver la atención al momento presente. Estos dos puntos se corroboraron por uno de los participantes: “en algún momento de muchos nervios, sí que me ha venido bien la respiración de inspirar y espirar bastante profundo, ¿sabes? Me ha venido bien para relajarme y aguantar los nervios” (Xavi, 17 años).

4.3.2. Rasgo y estado de *mindfulness*

Los resultados de falta de cambio en los niveles de *mindfulness* fueron inesperados. Este resultado podría explicarse, parcialmente, por la brevedad del entrenamiento y la falta de compromiso de los participantes con el plan de entrenamiento semanal. Por ejemplo, Segal *et*

al. (2002) describieron la importancia de la paciencia al aprender *mindfulness*, indicando que los efectos puede que solo sean visibles con el tiempo. Por otro lado, Kabat-Zinn (1990) enfatizó la importancia de la práctica regular y recomendó que los ejercicios se practiquen al menos 45 minutos al día, seis días a la semana. Y, según Lundqvist *et al.* (2018), independientemente de que el método en sí sea altamente eficiente, los resultados dependerán del grado en que los participantes se involucren y comprometan con el entrenamiento de *mindfulness*.

La falta de regularidad en la práctica es un problema habitual para las intervenciones basadas en *mindfulness* (por ejemplo, Kabat-Zinn, 1990; Kaufman *et al.*, 2018; Minkler *et al.* 2020). No obstante, si bien es cierto que los resultados de las hojas de registro mostraron una práctica inferior a la recomendada, podría ser que los participantes necesiten más tiempo para adquirir el hábito como se extrae del comentario de uno de los participantes en el grupo focal: “las primeras semanas no era constante, no llegaba a hacerlo diariamente o lo hacía muy poco. Y bueno, al final, lo he estado haciendo y, al ver que me funcionaba para estar relajado, pues he ido diciendo. Porque si esto me está funcionando y me viene bien, lo voy a hacer lo máximo posible” (Xavi, 17 años).

Aunque no hubo un cambio significativo en cuanto al estado de *mindfulness* para la actividad física, los resultados descriptivos sí mostraron una mejora residual. Parece lógico especular que la brevedad del MSPE podría ayudar a explicar por qué hubo mejoras en las dimensiones del estado, pero no en la de rasgo. Jackson y Eklund (2002) diferenciaron estado de rasgo, al indicar que la medida de estado evalúa las experiencias dentro de un evento particular, mientras que la medida de rasgo evalúa el estilo de personalidad. Ciertamente, tomaría más tiempo para que ocurra un cambio de personalidad que un cambio durante un evento en particular.

No obstante, hay ejemplos en la literatura de estudios del MSPE con una duración de solo 4 semanas (aunque con sesiones de 2.5 a 3 horas) donde sí encontraron mejoras significativas en el rasgo de *mindfulness* (Kaufman *et al.*, 2009; De Petrillo *et al.*, 2009), por lo que la justificación del tiempo genera dudas. Las diferencias más destacables con el presente estudio fueron el uso de otra escala de medida del rasgo de *mindfulness*, que los participantes eran de deportes individuales y que todos los participantes eran mayores ($M = 52,2$; $M = 34,7$, respectivamente). En otro estudio con una duración similar (6 semanas con sesiones de 60 a 75 minutos) y con una población parecida (un equipo femenino de *lacrosse* con una media de edad de 19,6 años), también encontraron mejoras significativas en el rasgo de *mindfulness*. En este

caso, la escala utilizada tampoco fue la misma y también podría ser que haya diferencias entre sexos, ya que se ha sugerido que las intervenciones basadas en *mindfulness* deben adaptarse a las diferencias de desarrollo entre hombres y mujeres (Kang *et al.*, 2018).

Una consideración adicional es la edad de los participantes. En un estudio reciente, Hut *et al.* (2021) analizaron el efecto que tenía la edad en el impacto del programa MSPE. Compararon deportistas universitarios de primer y segundo curso con otros de tercero y cuarto, con un rango de edad entre 18 y 22 años. Los mayores mejoraron más que sus compañeros de equipo más jóvenes y, además, informaron de una práctica más frecuente. En otro estudio reciente, Gómez y Calvete (2021) analizaron si la edad influyó en los efectos de una intervención basada en el *mindfulness*. Con una muestra de 300 estudiantes con edades entre 13 y 21 años asignados aleatoriamente al grupo experimental o a un grupo de control en lista de espera, descubrieron que la efectividad del entrenamiento fue mayor en los adolescentes mayores. Los mismos autores sugirieron que tales intervenciones deberían adaptarse con mayor precisión a los adolescentes más jóvenes. En conclusión, ambos estudios encontraron que la edad influyó en el impacto de los programas basados en *mindfulness*.

Finalmente, aunque hay buena evidencia que respalda las propiedades psicométricas de las medidas utilizadas, algunos han expresado su preocupación sobre la conceptualización y la operacionalización de las evaluaciones de *mindfulness* actualmente disponibles considerando que existen dificultades inherentes para medir el *mindfulness* mediante escalas estandarizadas (Chiesa, 2013; Grossman y Van Dam, 2011). Es por eso que Minkler *et al.* (2020) sugirieron que las respuestas a las preguntas abiertas podrían facilitar a los participantes la expresión de lo que significa para ellos el *mindfulness*.

Aunque el análisis estadístico no identificó un cambio cuantitativo en la mayoría de las variables, los comentarios posteriores al programa de dos de los participantes en el grupo focal aportaron información relevante. Por ejemplo, tener la capacidad de traer la mente de vuelta al presente es una habilidad central en el *mindfulness*. Se usa la metáfora de comparar la mente (es decir, la atención, los pensamientos) como una banda elástica y, por lo tanto, todos tenemos la capacidad de estirarla en direcciones diferentes, para devolverla al momento presente. Notar cuando la mente se ha distraído y luego traerla de regreso al presente es una práctica para dejar ir y aceptar lo que está sucediendo en ese momento (Spencer, 2022). Para ello, el programa MSPE presenta la utilización de anclajes.

Los anclajes pueden ser cualquier elemento que esté en el momento presente (por ejemplo, a través de la vista, el tacto, el gusto, el olfato, el sonido, la respiración, etc.), que ayude a permanecer o reconectar en el aquí y ahora. Esta fue precisamente una de las herramientas más destacadas en el grupo focal. Por ejemplo, uno de los comentarios fue: “vale, no te dejes llevar por esto y vuelve a centrarte. Como los anclajes ¿no?” (Jordi, 17 años). El otro participante, mencionó los anclajes al ser preguntado sobre lo que más valoraba del programa: “lo que he llegado a sentir y a automatizar mediante las meditaciones pues... la atención plena a las anclas, sobre todo” (Xavi, 17 años). Nehra, Sharma, Kumar y Nehra (2013) comentaron que todos los aspectos que cambian debido a la contribución del *mindfulness* se sustentan en aprender a anclar la consciencia en el momento presente.

4.3.3. Regulación emocional

Un mecanismo principal del *mindfulness* es mejorar la regulación emocional. Esta es, además, parte integral del rendimiento deportivo (Spencer, 2022), ya que las emociones pueden tener un impacto profundo en el desempeño de un deportista (Hannin, 2000; Lazarus, 2000). Gardner y Moore (2004) afirmaron que las intervenciones basadas en el *mindfulness* permiten que un individuo acepte más sus experiencias emocionales actuales, lo que le permite liberar recursos valiosos, como la atención, para enfocarse en el desempeño (Schwanhausser, 2009).

En el presente estudio, el análisis estadístico no mostró mejoras significativas en cuanto a la regulación emocional. Aunque los mismos autores del programa MSPE (Kaufman *et al.*, 2018) recomiendan evaluar las dificultades en la regulación emocional, la mayoría de sus estudios no incluyen esta evaluación. El único ejemplo publicado es el estudio de Minkler *et al.* (2020), donde sí hubo encontraron mejoras significativas, aunque sin grupo control. En su libro (Kaufman *et al.*, 2018) presentan dos casos de estudio, uno con resultados positivos de una disminución de las dificultades con la regulación emocional del 7% y otro donde prácticamente no hubo cambios. Por otro lado, otros estudios que usaron el programa MAC sí mostraron que las dificultades de regulación emocional disminuyeron después de su intervención (por ejemplo, Gross *et al.* 2016; Josefsson *et al.*, 2020). Estos resultados son consistentes con teorías que establecen que la regulación emocional es un mecanismo de acción central en el programa MAC (por ejemplo, Moore 2009, 2016).

Que los deportistas tengan la capacidad de manejar las fuertes reacciones a las emociones que se producen en la competición es un aspecto clave dentro de la literatura de psicología del deporte (por ejemplo, Jones, 2003), y se considera que la práctica regular del *mindfulness* puede mejorar significativamente la capacidad de regular y controlar los estados emocionales (Cahn y Polich, 2006). En esta línea, aunque el análisis estadístico no mostró mejoras significativas, del grupo focal se extrajeron comentarios que muestran un impacto positivo en la autogestión emocional. Por ejemplo, uno de los participantes expresó cómo el uso del *mindfulness* se había convertido en una habilidad para gestionar su frustración: “cuando en el campo hay una situación que me enfada o que me hace sentir impotencia, por ejemplo, un compañero pierde un balón muy fácil o que me pegan una patada y no pitan falta o que te dan una patada para cortar una jugada o algo así, muchas veces me he acordado y decía: vale, no te dejes llevar por esto y vuelve a centrarte” (Jordi, 17 años).

Gardner y Moore (2004) afirmaron que las intervenciones basadas en el *mindfulness* permiten que un individuo acepte más sus experiencias emocionales actuales y esto le permite liberar la atención para dedicarse al desempeño (Schwanhausser, 2009). Tener consciencia de las propias emociones permite realizar mejor una tarea incluso cuando esa emoción específica todavía está presente (Averill, Chon y Hahn 2001). Charoensukmongkol (2014) identificó que existe una relación entre la inteligencia emocional y el *mindfulness*, explicando que la práctica regular del *mindfulness* puede mejorar nuestra capacidad para comprender nuestras propias emociones. Además, la práctica regular de la meditación promueve la capacidad de observar de cerca nuestras propias emociones, momento a momento, sin juicio, lo que desarrolla una mayor consciencia del estado emocional (Brown *et al.*, 2007).

4.3.4. Estado de flow disposicional

Los hallazgos de falta de cambio en el estado de *flow* disposicional también fueron inesperados, teniendo en cuenta estudios anteriores que relacionan intervenciones basadas en el *mindfulness* con aumentos en esta variable (Kaufman *et al.*, 2009; Lutkenhouse *et al.*, 2010; Schwanhausser, 2009). Este resultado podría explicarse, en parte, por el bajo volumen de práctica semanal de *mindfulness* por parte de los participantes, y otra explicación podría ser la no realización de la meditación específica del deporte, ya que está asociada a la transferencia

de las habilidades del *mindfulness* en el deporte, lo que podría impactar positivamente los estados de *flow*.

La evidencia de que el programa MSPE puede afectar los niveles de *flow* del estado es importante en la investigación de mejora del rendimiento, ya que este se ha relacionado con el rendimiento máximo (por ejemplo, Jackson y Roberts, 1992). Y es que la relación del *mindfulness* con el rendimiento tiene un creciente cuerpo de evidencia que indica que las intervenciones deportivas basadas en el *mindfulness* y la aceptación tienen el potencial de mejorar el rendimiento deportivo (Bernier *et al.*, 2009; Gardner y Moore, 2004, 2007; Moore, 2009; Schwanhausser, 2009; Wolanin y Schwanhausser, 2010).

No obstante, es relevante destacar que el objetivo del *mindfulness* no es mejorar directamente el rendimiento, lo que podría ser la antítesis de los fundamentos filosóficos de la práctica (Birrer *et al.*, 2012). Además, la investigación que relaciona la práctica de *mindfulness* con el rendimiento deportivo a menudo carece de rigor metodológico (McAlarnen y Longshore, 2017).

4.3.5. Mejores prácticas

Por último, la información cualitativa extraída del grupo focal reforzó algunas de las “mejores prácticas” en la implementación de programas basados en el *mindfulness* presentadas por Kaufman *et al.* (2018). En primer lugar, el hecho de empezar la sesión con la práctica de la respiración diafragmática con el objetivo de ayudar a los participantes a transferir su atención hacia el programa fue valorada positivamente por uno de los participantes: “las meditaciones que hemos hecho en grupo estaban bastante bien porque eran guiadas y eran en un momento del día en el que vienes del cole, quizás como muy acelerado y cuando empezamos la meditación a mí era lo que más me gustaba” (Jordi, 17 años).

Otro de los puntos que recomiendan Kaufman *et al.* (2018) es el hecho de incluir discusiones en las que los participantes compartan sus experiencias con el entrenamiento semanal, con el objetivo de explorar las dificultades, retos y/o hábitos exitosos de otros compañeros, ya que pueden servir de aprendizaje para el resto. Este apartado también fue valorado por uno de los participantes: “lo de comentar cada uno cómo se encuentra, qué rutinas usa, qué tipo de hábitos hace, es enriquecedor para todos” (Jordi, 17 años).

Además, los autores sugirieron que proporcionar ejemplos de figuras de éxito del deporte relacionados con el *mindfulness*, puede ser una forma eficaz de conectar el programa con los participantes. Cuando los participantes fueron preguntados sobre qué destacarían del curso, ambos mencionaron los ejemplos: “sin duda los ejemplos reales que nos iban mandando... porque al final ves que la gente lo usa y que realmente es valioso”. El otro participante comentaba: “los ejemplos que diste. Pues ves que Lebrón lo hace, que Cristiano cuando va a chutar la falta lo hace también, pues dices: si esta gente lo hace, creo que puede dar resultados” (Xavi, 17 años).

Finalmente, Kaufman *et al.* (2018) comentaron que muchos participantes han informado que disfrutaban aprender sobre la ciencia del *mindfulness*. Este hecho fue corroborado por uno de los participantes: “empecé a meditar un poco por mi cuenta, pero bueno... yo creo que al final la diferencia entre hacerlo por tu cuenta o contigo es un poco saber toda la dimensión que alcanza la meditación, ¿no? Tu nos has dado alguna clase más teórica de cosas, beneficios reales de la meditación, ejemplos reales, meditaciones guiadas y demás” (Jordi, 17 años). Este comentario también refuerza la figura de un líder que acompañe a los participantes en el proceso.

Aunque no hay estudios en la literatura que evalúen la intervención del MSPE en formato *online* y, por lo tanto, no hay referencias con las que comparar, del grupo focal se extrajo la opinión de los participantes. Al ser preguntados por aquellas mejoras que implementaría, ambos mencionaron el hecho de hacerlo de forma presencial: “creo que presencial hubiese sido mucho mejor por lo que dices también, que al final podemos compartir mucho más fácil las opiniones de cada uno” (Jordi, 17 años). El otro compañero compartió la misma opinión: “habría sido mejor hacerlo presencial porque por la experiencia que yo tengo cuando haces cosas en grupo, todos juntos a la vez, es como más enriquecedor, prestas más atención. Como que estamos todos en lo mismo y te sientes más cercano a los demás, más partícipe” (Xavi, 17 años).

Por último, concluir con el comentario de uno de los participantes que muestra el valor que le dio al programa: “lo veo esencial” (Xavi, 17 años). De este modo, aunque es imposible saber si aquellos deportistas que no formaron parte del grupo focal tenían opiniones similares, se puede concluir que a pesar de que los resultados cuantitativos no dieran resultados significativos, el programa tuvo varios impactos positivos.

4.3.6. Limitaciones

Hay una serie de limitaciones del presente estudio que deben tenerse en cuenta. Se han organizado en dos bloques: el primero, hace referencia al diseño del estudio y, el segundo, a elementos propios del programa. En cuanto al diseño, el tamaño de la muestra fue la limitación principal, ya que un mayor número de participantes hubiera permitido una mayor potencia para detectar diferencias significativas entre los grupos. Por otro lado, aunque el objetivo era la asignación aleatoria a los grupos experimental y de control, esto no se pudo lograr debido al número de posibles participantes que descartaron realizar el programa. No obstante, aceptaron formar parte del grupo control. El diseño cuasi-experimental hace imposible inferir que el programa fue el único responsable de las mejoras observadas.

En cuanto a aspectos directamente relacionados con el programa, en primer lugar, el tiempo de exposición de los participantes al contenido tanto teórico como práctico. Por ejemplo, se han observado más beneficios cuando los programas basados en *mindfulness* duran al menos 8 semanas y el mismo Kabat-Zinn (1990) enfatizó la importancia de la práctica en el desarrollo de resultados positivos, recomendando la práctica al menos 45 minutos al día, seis días a la semana. En consecuencia, sigue existiendo la posibilidad de que se hubieran observado más cambios significativos si la duración del programa hubiera sido mayor y/o los participantes hubieran estado más comprometidos con la práctica. Por último, el hecho de no tener el volumen de práctica de los participantes durante los 3 meses posteriores al programa, no nos permitió evaluar si la práctica regular y sostenida había influido de alguna manera en los resultados en el test de seguimiento.

Otra de las limitaciones, ligada con el punto anterior, podría ser el momento de la temporada en el que se desarrolló el programa. En la literatura, se recomienda ofrecer el programa durante la pretemporada o fuera de temporada, cuando los deportistas tienen más margen para comprometerse con la práctica. Además, las últimas semanas del programa coincidieron con período de exámenes, lo que hubiera podido impactar de forma negativa en el tiempo disponible de los participantes.

Consideramos que otra limitación fue la nula integración del programa y del líder en la dinámica del equipo. En primer lugar, la no presencia de los entrenadores. Según Pineau *et al.* (2019), la participación del cuerpo técnico se considera como una forma efectiva de impulsar el compromiso de los deportistas en el programa y de integrar el *mindfulness* en la dinámica

del equipo. En segundo lugar, la ausencia de comunicación entre el líder y el cuerpo técnico. Por último, el hecho de que este investigador y líder del programa no estuviera integrado en el cuerpo técnico ni en la dinámica habitual de los participantes. Por ejemplo, Minkler *et al.* (2020) encontraron beneficios cuando el programa lo dirigió alguien con contacto continuo con el equipo. En la misma línea, cuando el MSPE fue impartida por personas externas al equipo, solo el 41 % completó al menos cinco de las seis sesiones (Glass *et al.*, 2019).

La presencia de solo dos de los participantes en el grupo focal también puede considerarse como una limitación. La autoselección de deportistas en dicha actividad y la baja representación de la muestra, plantea la pregunta de si los presentes hallazgos pueden generalizarse a una muestra más amplia de deportistas que participaron en el programa.

La modalidad *online* podría haber sido otra limitación, teniendo en cuenta los comentarios de los participantes. Por ejemplo, podría haberse visto afectada: la atención de los participantes durante las sesiones, la conexión entre los participantes y con el líder y, por lo tanto, la profundidad y participación en las discusiones, etc. Además, el formato *online*, motivó a descartar alguna de las actividades que incluye el programa como la no realización de la meditación específica del deporte. Este ejercicio es el último y más aplicado ejercicio formal introducido en el programa y tiene por objetivo cerrar la brecha entre la práctica sedentaria y el rendimiento deportivo consciente (Pineau *et al.*, 2019). Aunque no analizamos el impacto en el rendimiento, quizás hubiera tenido un impacto mayor en los niveles de *flow* disposicional.

Ligada al punto anterior otra limitación podría haber sido la falta de una medida de rendimiento que hubiera podido servir como marcador para encontrar alguna transferibilidad de la práctica del *mindfulness* en situaciones competitivas. Según Quinones (2014), en cualquier investigación de psicología deportiva aplicada, no tener una medida de rendimiento elimina la posibilidad de determinar la efectividad de la intervención en el rendimiento real. En conclusión, si bien uno de los participantes informó que la práctica había sido útil en situaciones competitivas, no hubo una medida objetiva para probar esta percepción.

Finalmente, el investigador principal fue quien llevó a cabo todo el proceso: brindó la capacitación, manejó las medidas de investigación y el ingreso de datos de los cuestionarios, realizó el grupo focal y los análisis estadísticos y es el primer autor de esta tesis doctoral, por lo que la interpretación de la información podría estar sesgada.

4.3.7. Recomendaciones para el futuro

La presente investigación sugiere futuras direcciones de investigación. La primera, es que los estudios futuros necesitan muestras más grandes que puedan determinar mejor (desde una perspectiva estadística), el impacto real del programa en esta población. Además, deberían incluir la asignación aleatoria. Quizás, en lugar del grupo focal, una metodología alternativa basada en entrevistas en profundidad podría proporcionar más conocimiento sobre las experiencias de los deportistas.

Los estudios futuros sobre MSPE deberían extenderse a un mínimo de 8 semanas de duración y, por lo tanto, serían similares a las intervenciones basadas en el *mindfulness* respaldadas empíricamente (por ejemplo, Kabat-Zinn, 1990; Segal *et al.*, 2002), así como el programa MAC para la mejora del rendimiento (Gardner y Moore, 2004, 2007). Es posible que 8 sesiones constituyan la cantidad de tiempo adecuada para lograr la comprensión de los contenidos, el compromiso con la práctica y la integración del *mindfulness* en la vida de los deportistas. También sería interesante incluir un retiro intensivo, de al menos 8 horas, una actividad que se realiza en el programa MBSR. No obstante, somos conscientes de las apretadas agendas de los deportistas de alto rendimiento y de las dificultades que se tendrían para que un club de alto nivel aceptase esa propuesta, de modo que se recomienda que el programa se realice durante la pretemporada o fuera de temporada.

Además, los estudios futuros podrían considerar el uso de aplicaciones para teléfonos inteligentes para permitir registros diarios más precisos de la frecuencia y la naturaleza específica de la práctica, lo que podría permitir investigar más a fondo la asociación entre la adherencia a la práctica regular del *mindfulness* como también recomiendan Minkler *et al.* (2020).

Pineau *et al.* (2019) dejaron claro que el programa de capacitación formal es solo el comienzo. Si la práctica sostenida a largo plazo se asocia con la efectividad del entrenamiento en *mindfulness* (Scott-Hamilton y Schutte, 2016) o podría contribuir a la mejora después del programa (Gross *et al.*, 2018), es importante que la investigación futura identifique las estrategias más efectivas para promover la práctica continua. Por ejemplo, es posible que los estudios futuros deseen investigar el beneficio de proporcionar sesiones de refuerzo adicionales en los meses posteriores, con el fin de reforzar las habilidades aprendidas y promover un compromiso con la práctica continua. Ya que, como sugirieron Thompson *et al.* (2011), la

implementación de sesiones de refuerzo después de que finaliza una intervención puede ayudar a los participantes a mantener su motivación para la práctica continua durante un tiempo prolongado. En esta línea, los futuros estudios deberían incluir medidas de seguimiento.

La integración del programa en la dinámica habitual del equipo es, probablemente, uno de los elementos más importantes. En primer lugar, se recomienda la presencia de los entrenadores, ya que parece reforzar el compromiso de los deportistas y la integración del *mindfulness* en las actividades del equipo con mayor efectividad (Pineau *et al.*, 2019). En caso de que no fuera posible su presencia, la recomendación es que se establezca comunicación entre el líder del programa y los entrenadores en un mínimo de 3 reuniones: (i) antes del programa, para que el líder conozca el contexto con profundidad y pueda adaptarlo lo máximo posible a las características del equipo; (ii) a mitad del programa para evaluar la dinámica hasta el momento y poder modificarlo adecuadamente en caso de que fuera necesario; y (iii) al finalizar, para realizar una evaluación que permita mejorar ediciones futuras y para establecer unas pautas que permitan terminar de integrarlo en el día a día del equipo. Ya que como dicen Pineau *et al.* (2019), si el entrenador no asiste a las sesiones, tener líneas claras de comunicación entre los entrenadores y los líderes puede ser crucial para el éxito del entrenamiento.

El punto anterior se alinea con la recomendación de promover aún más la integración del programa en el deporte en cuestión, ya que esto podría impactar en la transferencia del *mindfulness* para la mejora del rendimiento. Para ello, es fundamental que las aplicaciones futuras vayan aumentando los momentos en espacios como el campo de entrenamiento o el gimnasio, con el objetivo de transferir los contenidos y principios del *mindfulness* a las actividades habituales de los deportistas. Para ello, lógicamente, consideramos que el programa debería ser, en su mayoría, presencial.

El punto anterior nos abre otro apartado de recomendaciones para el futuro y es la evaluación del impacto del programa. La investigación futura se beneficiaría del uso de una métrica estandarizada para cuantificar el rendimiento deportivo. Sin embargo, teniendo en cuenta la complejidad de la evaluación del rendimiento en un deporte colectivo como es el fútbol, una opción podría ser las calificaciones de los entrenadores sobre el rendimiento de los deportistas (Gardner y Moore, 2007; Lutkenhouse *et al.*, 2010; Wolanin y Schwanhausser, 2010). Esto ayudaría a evaluar mejor la eficacia de los programas basados en el *mindfulness* en el rendimiento, además de aumentar la motivación para su práctica y compromiso (Quinones, 2014). También sería interesante que, los estudios futuros, investiguen cómo el programa

influye en la dinámica del equipo, ya que el MSPE también puede servir como una experiencia de cohesión de equipos (Minkler *et al.*, 2020).

Para finalizar, futuras investigaciones deberían investigar como el tipo de deporte, el sexo, la edad, etc. de los participantes influye en el actual modelo del MSPE. Las diferencias entre los deportes individuales y los deportes colectivos son claves y es necesario adaptar los programas a cada tipo de deporte. Ya se ha sugerido que las intervenciones basadas en *mindfulness* deben adaptarse a las diferencias de desarrollo entre hombres y mujeres (Kang *et al.*, 2018), al igual que sería interesante determinar qué contenidos son más apropiadas para una u otra edad.

Por último, las investigaciones futuras deberían determinar cuáles son los beneficios de uno u otro programa basado en *mindfulness* para cada tipo de población mencionada, con el objetivo de ir determinando aquellos contenidos que funcionan mejor. Es decir, entendemos que el objetivo no es determinar si el programa MSPE es mejor que otro, sino determinar aquellos contenidos y prácticas, de uno o de otro, que funcionan con cada población concreta, con el objetivo de seguir generando un código de “mejores prácticas”.

4.4. Conclusiones

Los datos del estudio actual sugieren que el programa MSPE impactó en la reducción de la ansiedad deportiva de los participantes, en concreto de su preocupación, en comparación con el grupo control. Que los cambios significativos se dieran en la medida de seguimiento, 3 meses después de la finalización del programa, refuerza la importancia de la paciencia al aprender *mindfulness* y la necesidad de realizar medidas de seguimiento, ya que los efectos puede que solo sean visibles con el tiempo (Segal *et al.*, 2002), como fue el caso.

El hecho de no encontrar otras mejoras más relevantes podría explicarse por varios factores. En primer lugar, la duración del programa y el volumen de práctica regular de los participantes, podría haber sido insuficiente. De igual forma, podría considerarse que el formato *online* no tuvo el impacto que podría haber tenido el programa de forma presencial. No obstante, quizás el factor determinante fue la edad y los resultados de este estudio refuerzan los hallazgos de que la edad influye en las intervenciones basadas en *mindfulness*. Consideramos que hay que seguir investigando para adaptar, aún más, este tipo de programas para adolescentes.

Consideramos que este estudio refuerza algunas de las “mejores prácticas” en la implementación del programa MSPE. Por ejemplo, el hecho de aportar ejemplos de deportistas referentes, aportar el conocimiento científico que justifique el programa, la realización de la práctica al inicio de la sesión y la importancia de los anclajes para la transferencia de los contenidos al desempeño deportivo.

Además, este estudio también refuerza la necesidad de complementar la evaluación cuantitativa con la cualitativa. Haya o no dificultades inherentes para medir el *mindfulness* mediante escalas estandarizadas, las preguntas abiertas permiten obtener información valiosa procedente de la experiencia de los participantes que puede pasar desapercibida con el análisis estadístico. Además, permite una evaluación más detallada del impacto y de las mejores prácticas del programa.

La recomendación principal para el futuro es que los programas basados en *mindfulness* sigan avanzando en su integración en la dinámica del día a día de los deportistas tanto a nivel deportivo como personal y, para ello, es fundamental la integración y complicidad del cuerpo técnico. Con todo, Pineau *et al.* (2019) ya lo dejaron claro: el programa es solo el comienzo.



No critiques
la naturaleza de tus pensamientos

Simplemente,
date cuenta
y déjalos ir.

5. ESTUDIO 2: NIVEL EQUIPO Y NIVEL CLUB

Diseño e Impacto de un Programa Basado en *Mindfulness* en
Entrenadores, Coordinadores y Directores Técnicos
de un Club de Fútbol de Alto Rendimiento

Tal y como se presentó en el capítulo 2, los objetivos de este estudio son:

- Diseñar un programa de *mindfulness* para entrenadores, personal de apoyo y otros profesionales del nivel club (coordinadores, directores técnicos) (*Mindfulness* para Entrenadores; M×E) a partir de los programas que existen en la literatura.
- Evaluar el impacto de dicho programa M×E en entrenadores, personal de apoyo, coordinadores y directores técnicos en los niveles de rasgo de *mindfulness*, *mindfulness* interpersonal y dificultades en la regulación emocional.
- Evaluar la experiencia subjetiva de los participantes en relación con el impacto del programa.

Se hipotetiza que la participación en el programa mejorará los niveles de (i) rasgo de *mindfulness*, (ii) *mindfulness* interpersonal y, a su vez, disminuirá los niveles de (iii) dificultades en la regulación emocional.

Para finalizar, se pretende este estudio facilite la propuesta de “mejores prácticas” para entrenadores y clubes deportivos cuando se implementa un programa basado en *mindfulness*.

5.1. Método

5.1.1. *Ámbito*

El proyecto de investigación se realizó en el mismo club deportivo que el Estudio 1 pero, en este caso, el objetivo fue analizar el impacto de un programa basado en *mindfulness* en aquellos profesionales con incidencia sobre el jugador tanto directa (integrantes del equipo técnico: entrenador, asistentes, etc.) como indirecta (integrantes del club con funciones de coordinación y dirección con implicación en la parte deportiva). La propuesta fue aprobada por el club, el cuál decidió su carácter voluntario además de las secciones concretas a las que se ofrecería el programa.

Inicialmente, la sección asignada fue la Escuela de Fútbol, que cuenta con la sede de Barcelona además de la gestión de todas las academias internacionales. El programa se ofreció a entrenadores, coordinadores de etapa y posiciones de dirección tanto deportiva (directores técnicos de las academias internacionales, integrantes del departamento de metodología) como de gestión. Dada la satisfacción del primer grupo experimental, el club propuso abrir la

propuesta a las secciones de fútbol formativo y fútbol competitivo, básquet, balonmano, fútbol sala y hockey sobre patines donde había, además de los roles anteriores, preparadores físicos, delegados y analistas. El investigador principal aceptó la propuesta.

5.1.2. Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló siguiendo las directrices de la Declaración de Helsinki y la Guía de Buena Práctica en Investigación. El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética de Investigaciones Clínicas de la Administración Deportiva de Cataluña (21/CEICGC/2020). La información del estudio se facilitó de manera oral y escrita a los participantes, quienes pudieron hacer preguntas antes de aceptar participar. Se mantuvieron la confidencialidad y el anonimato conforme a la ley 15/1999. Para ello, los datos fueron codificados y solo el equipo investigador tuvo acceso a ellos.

5.1.3. Participantes

Un total de 58 participantes formaron parte del estudio. El criterio de inclusión fue formar parte de las secciones asignadas. El rango de edad de los participantes osciló entre los 23 y los 58 años ($M = 31,8$; $DT = 6,2$), entre los que solamente hubo una mujer, proporción en cuanto al género que coincide con la realidad interna de la sección. A excepción de una persona de origen asiático, las demás eran todas caucásicas (97,9%). El 41,4% no tenía “ninguna” experiencia previa con el *mindfulness* o la meditación, el 48,3% habían meditado “alguna vez” y el 10,3% restante “sí” tenía.

La gran mayoría de participantes fueron entrenadores (39,7%) y directores de alguna de las academias internacionales (34,5%). Participaron, además, siete coordinadores (12,1%), cinco integrantes del Departamento de Metodología (8,6%) y completaron el estudio un preparador físico, un delegado y un analista. De esta forma, el 55,2% de participantes formaban parte del nivel equipo (con influencia directa sobre el jugador) y el otro 44,8% del nivel club (con influencia indirecta). La sección de fútbol fue la que tuvo mayor representación (93,1%). Independientemente del rol actual, excepto dos participantes, todos tenían varios años de experiencia como entrenador/a ($M = 10,2$; $DT = 5,1$).

Los participantes que aceptaron participar en el programa se separaron en un grupo experimental y en un grupo control en lista de espera. De los 66 participantes que se inscribieron en primera instancia, finalmente 47 completaron la primera fase (26 en el grupo experimental y 21 del grupo control en lista de espera). Fueron excluidos del estudio cuatro participantes del grupo experimental (tres por no completar el mínimo de asistencia de 4 sesiones y uno por no completar el posttest) y 12 del grupo control en lista de espera por no completar las mediciones pre y/o posttest.

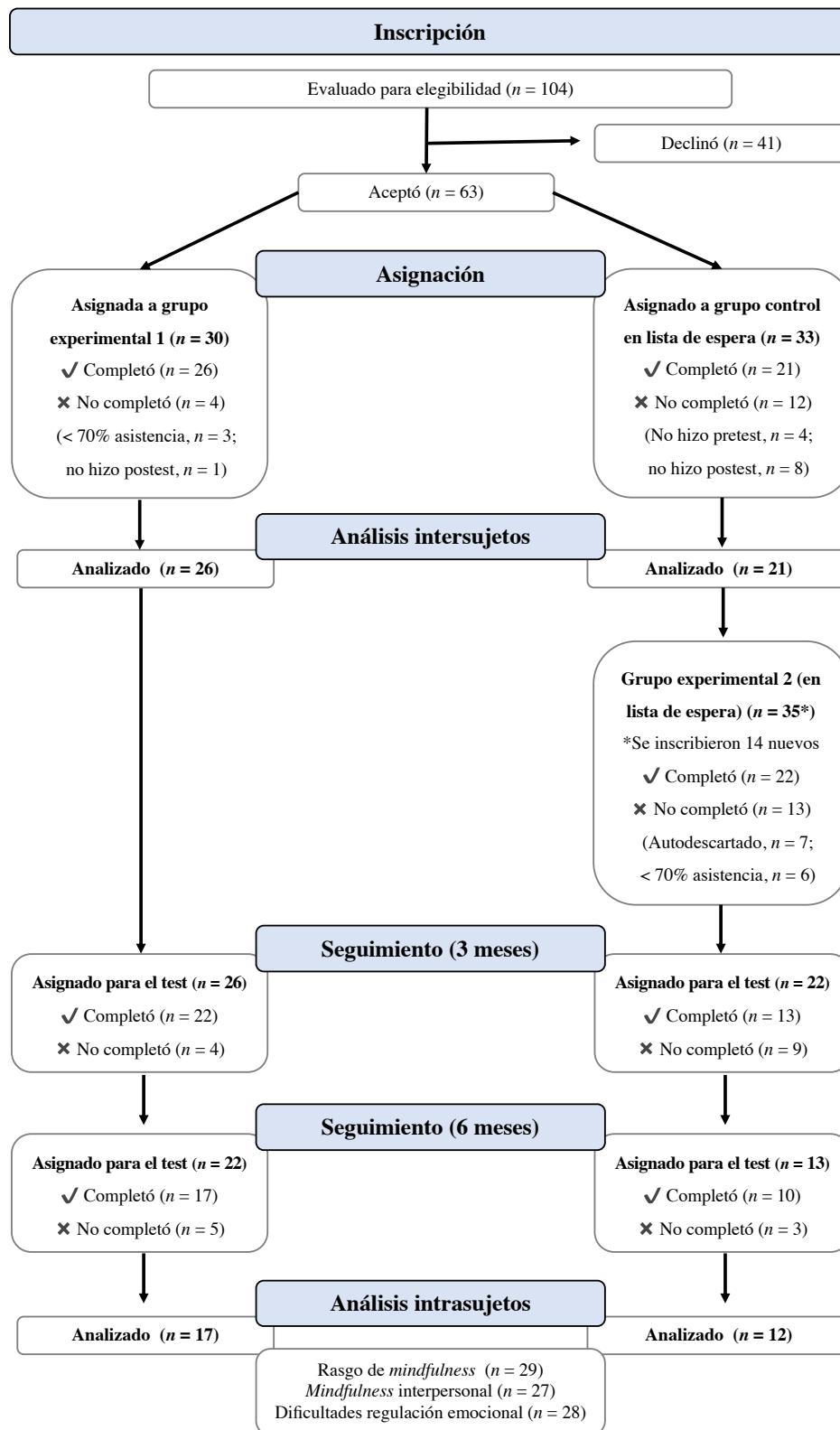
Una vez finalizada la primera parte de estudio, se procedió a realizar el programa con el grupo control en lista de espera, tal como se les había prometido. La propuesta del club a abrir el programa a más secciones sumó 14 nuevos participantes. Finalmente, 22 de los 35 inscritos completaron el programa. Fueron excluidos del estudio siete participantes que, antes de empezar, se autodescartaron por diferentes motivos y otros seis por no completar la asistencia mínima establecida. Finalmente, 29 de los 48 participantes que completaron el programa (17 de la 1ª edición y 12 de la 2ª) completaron las mediciones de seguimiento a los 3 y 6 meses. De estos 29, hubo un participante que no completó dos de los test y otro que no completó uno de ellos. No obstante, fueron incluidos en los test que sí completaron. En la figura 13, se ilustra el diagrama de flujo de los participantes en el estudio.

5.1.4. Diseño

Para analizar el impacto del programa basado en *mindfulness* (variable independiente) sobre los niveles de regulación emocional, rasgo de *mindfulness* y *mindfulness* interpersonal (variables dependientes), se utilizó un diseño de tipo cuasi-experimental, prospectivo y longitudinal, con mediciones pretest, posttest y de seguimiento tanto a los 3 como a los 6 meses desde la finalización del programa.

Los participantes voluntarios fueron asignados al grupo experimental o al grupo control en lista de espera a partir de su disponibilidad horaria. La comparación entre grupos (análisis intersujetos) fue analizada solamente con las mediciones pre y posttest, dado que el grupo control en lista de espera realizó el programa una vez realizada la segunda medición. De este modo, los resultados de las medidas de seguimiento fueron utilizadas solamente para el análisis intrasujetos.

Figura 13. Diagrama de flujo de los participantes en el Estudio 2



Nota. Los test de seguimiento fueron en fechas distintas, respetando los tiempos de cada grupo experimental. El posttest del grupo control en lista de espera se utilizó como pretest para el análisis intrasujetos.

5.1.5. Procedimiento

La propuesta al club con la descripción completa del estudio se envió al Departamento de Metodología, responsable de la formación de entrenadores, el cuál aprobó el proyecto y asignó la sección de la Escuela de Fútbol. Acto seguido, todos los integrantes de dicha sección fueron convocados a una presentación *online* de 30 minutos en la que este investigador explicó el propósito del estudio, las características del programa y recordó el carácter voluntario de su participación. Posteriormente, se envió un formulario *online* para que los interesados pudieran elegir entre tres horarios distintos, con el objetivo de poder llegar al máximo número de interesados y dado que la mayoría de los participantes se encontraban en países con diferente franja horaria. La distribución homogénea en cuanto a número y características de los participantes entre los tres horarios permitió asignar a dos de ellos como primer grupo experimental y al tercero como grupo control en lista de espera.

Una semana antes de empezar el programa se entregó la información del estudio y el consentimiento informado el cuál fue debidamente rellenado y firmado. Los instrumentos de evaluación se administraron a través de *Google Forms* con un procedimiento claro e igual para todos los participantes, en el que disponían de hasta 4 días para su realización. Se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas, se les recordó la importancia de ser honestos y se les permitió realizar cualquier pregunta al respecto. El programa se realizó *online*. En la semana siguiente a la finalización del programa, se evaluaron nuevamente los niveles de las diferentes variables en ambos grupos. Posteriormente, el grupo control en lista de espera realizó el programa tal y como se había acordado. Por último, a los 3 y 6 meses desde el final del programa, se contactó nuevamente a todos aquellos participantes que lo habían completado para realizar las mediciones de seguimiento. Todas las mediciones mantuvieron el mismo procedimiento.

5.1.5.1. Programa

Para este estudio se diseñó un programa específico al que llamamos *Mindfulness* para Entrenadores (M×E), aunque sus contenidos estaban alineados con todos los roles (coordinadores, directores técnicos, etc.). Partiendo de la estructura del MSPE (Kaufman *et al.*, 2018) como referencia, se incorporaron aquellos contenidos considerados más relevantes de otros programas basados en el *mindfulness*. En concreto, de los programas MAC (Gardner y Moore, 2004) y MBSR (Kabat-Zinn, 1990).

a. Contenidos

El programa consistió en seis sesiones durante seis semanas (una sesión semanal), por voluntad expresa del club. A partir de la experiencia previa de este investigador con las sesiones de 1 hora con los jugadores, se acordó ampliar hasta las 1,15 horas cada sesión. Las 3 primeras sesiones fueron adaptas del programa MSPE: la sesión1 (S1) presentó los fundamentos de la atención plena, la S2 se enfocó en los estados de máximo rendimiento y sus facilitadores y la S3 englobó aquellos contenidos que este investigador consideró más relevantes de las sesiones 3, 4 y 5 del MSPE. La S4, inspirada en el MBSR, tuvo por tema principal las emociones incluyendo algunas estrategias de regulación; en la S5 se presentó el rol que pueden jugar los valores como brújula para el comportamiento, contenido presente en el MAC y adaptado específicamente del trabajo de Josefsson *et al.* (2019). Para la última sesión (S6), se optó por el tema de la comunicación consciente (presente en el programa MBSR) y acabó con un resumen de los contenidos principales y las recomendaciones para seguir con la práctica una vez terminado el programa (por ejemplo, comprometerse con la práctica, encontrar un tiempo constante, personalizar la práctica). Y es que, como sugirieron Pineau *et al.* (2019), para ayudar a maximizar el beneficio final, los líderes pueden alentar a los participantes a ver el programa como solo el comienzo. Finalmente, este investigador se ofreció a los participantes para consultas posteriores como recomiendan los mismos autores. Las características primarias del *mindfulness* (atención plena en el momento presente y la actitud de aceptación) estuvieron presentes de forma transversal.

Al igual que en el Estudio 1, las limitaciones temporales y del formato online fueron el motivo de algunos cambios en relación con los contenidos presentes en la mayoría de los programas basados en el *mindfulness*. Por ejemplo, la no realización del tradicional ejercicio del caramelo en la S1 y la meditación andando. Todas las prácticas formales en clase fueron meditaciones sentadas de 10 minutos. El lector puede consultar los contenidos y prácticas formales de cada sesión en la tabla 13.

b. Estructura de la sesión

La estructura de la sesión fue considerada y diseñada con propósito, con tres bloques principales entrelazados entre sí: la práctica, los espacios de discusión y la información aportada por el instructor (en esencia, conocimiento científico). Todas las sesiones empezaron con la parte práctica, exceptuando el primer día donde la meditación se realizó al final con el

objetivo de haber justificado previamente su importancia. La práctica empezó siempre con la respiración diafragmática de 3 minutos, ejercicio común en los programas de *mindfulness* que tiene por objetivo “aterrizar” en la sesión, es decir, dejar ir los pensamientos para conectar con el momento presente y promover así la atención plena durante el resto de la sesión. Se aprovechó este ejercicio para sumar, además, cualquiera que fuera la meditación de esa sesión.

Una vez terminada la parte práctica se dedicaba tiempo a la discusión en grupo. Cuando no aparecieron comentarios por iniciativa de los participantes, se utilizaron preguntas que motivaban la reflexión en relación tanto a la práctica reciente como del entrenamiento semanal e incluso del programa en general, a medida que fuimos progresando en el mismo. El objetivo fue ir superando aquellos obstáculos que suelen ser comunes como la percepción de falta de tiempo o las dudas sobre si los ejercicios se hacen de forma correcta (Kaufman *et al.*, 2018). Otro objetivo fundamental de este bloque y, por lo tanto, del diseño del programa, fue que los participantes integraran la información a su realidad individual tanto personal como profesional, por lo que se les animó constantemente a que compartieran sus opiniones, ideas y/o dudas.

Por último, el bloque información, generalmente en la última parte de la sesión, consistió en presentar los contenidos teóricos basados en la evidencia científica. Dicha información se contextualizó constantemente a la realidad de los participantes con ejemplos e imágenes cercanas a ellos. Toda la información se referenció con la pertinente fuente de procedencia. Este bloque terminaba con otro espacio de discusión, si es que había dudas o comentarios.

c. Plan de entrenamiento

El programa M×E proporcionó una pauta de entrenamiento semanal que fue incrementando progresivamente tanto en volumen como en variabilidad, con los cuatro mismos bloques que en el Estudio 1 pero adaptados al perfil de los participantes y a los objetivos del estudio: la práctica formal, la práctica informal, la transferencia a la práctica profesional y un objetivo semanal para “darse cuenta”. La práctica formal incluyó tres meditaciones sentadas con duraciones de 10, 15 y 20 minutos, la exploración del cuerpo y el movimiento consciente. La práctica informal se centró en los momentos S.T.O.P. (acrónimo en inglés que significa Para, Respira, Observa, Sigue, explicados previamente) y la atención plena en momentos cotidianos, en este caso, poniendo énfasis en un momento diferente cada semana.

Para este programa el bloque de transferencia, que tuvo por objetivo transferir los aprendizajes del programa al rol profesional de los participantes a la práctica profesional, se llamó transferencia al campo/oficina, teniendo en consideración a gran parte de los participantes dadas las funciones de organización y gestión, que también incluyen a los entrenadores. El plan de entrenamiento en el campo fue similar al formato del Estudio 1: empezando por el calentamiento, se fue sumando volumen y variabilidad hasta terminar manteniendo atención plena durante todo el entrenamiento y todo el partido. Como en el caso de los jugadores, se invitó a practicar la atención plena en el momento presente y darse cuenta de momentos de distracción para poder volver a estar presente. No obstante, si en el caso de los jugadores se hizo hincapié en la consciencia corporal (aspecto considerado relevante tanto en el calentamiento como en la vuelta a la calma), en el caso de los entrenadores se invitó a la observación. Por ejemplo, observar estados emocionales de los jugadores, observar comportamientos del juego que quizás antes pasaban desapercibidos por tener una idea predeterminada de los que tenía que ocurrir, etc.

Para los momentos de oficina (por ejemplo, diseño de sesiones, organización de actividades, etc.), se invitó a trabajar por bloques de tiempo. Esta técnica consiste en mantener la concentración durante un tiempo determinado sin interrupciones (por ejemplo, 45 minutos de atención plena en la tarea entre manos y 15 minutos de descanso). El bloque de tiempo incrementó progresivamente a lo largo del programa, de los 45/15 hasta los 90/20 (es decir, 90 minutos de atención plena y 20 de descanso). Para todos los participantes, también estuvo presente la incorporación progresiva de anclajes que les ayudaran a volver al momento presente en momentos de distracción. Este bloque empezó a partir de la segunda semana para dar tiempo a los participantes para asimilar los conceptos principales.

El cuarto bloque (“darse cuenta”), propuso un objetivo semanal relacionado con el contenido de la sesión (por ejemplo, darse cuenta del piloto automático en la semana 1) y tenía por objetivo, además de incorporar la atención plena en más momentos, promover el autoconocimiento. Todos los contenidos del plan de entrenamiento aparecen resumidos en la tabla 13.

Tabla 13. Resumen de los contenidos del programa M×E

SESIÓN		PLAN DE ENTRENAMIENTO				
Título	Contenidos principales	Práctica en la sesión	Práctica formal	Práctica informal	Transferencia al campo/oficina	Objetivo de la semana
S1. Los fundamentos del mindfulness	Introducción, confidencialidad y espacio seguro Contextualización y justificación programa Definición de <i>mindfulness</i> El "piloto automático" El entrenamiento de la atención Dinámica del programa	M1 (10 min.)	5x M1	Momentos ¡S.T.O.P.! + Comer conscientemente	"Atención plena en"	"darse cuenta de: Piloto automático
S2. Estados de máximo rendimiento	Introducción: la práctica como aterrizaje. Define tus estados de máximo rendimiento La relación del <i>mindfulness</i> y los estados de <i>flow</i> Los facilitadores del rendimiento y estrategias para el/la entrenador/a La importancia de la práctica y consejos para crear el hábito	M1 (10 min.)	5x M1 + 1x EC	Momentos ¡S.T.O.P.! + Ducharse conscientemente	Campo: Calentamiento Oficina: 2 bloques 45/15 Todos: propón anclajes	Estados de máximo rendimiento
S3. Principios y conceptos	Reconociendo el poder de las expectativas Aceptación de "lo que es" Aceptación vs. resignación / proceso vs. resultado Las creencias ¿limitantes?	M2 (10 min.)	"1 al día" 5x M2 o M1 1x EC + 1x MC	Momentos ¡S.T.O.P.! + Cepillarse los dientes conscientemente	Campo: Calentamiento + 1 ejercicio Oficina: 2 bloques 50/10 Todos: revisa anclajes	Creencias ¿limitantes?
S4. Las emociones	Las emociones básicas: miedo, ira, tristeza y alegría Emociones adaptativas y no adaptativas Estrategias de regulación emocional El estrés: estrategias de prevención y regulación	M2 (10 min.)	"1 al día" 5x M 1x EC 1x MC	Momentos ¡S.T.O.P.! + Andar conscientemente	Campo: Calentamiento + 2 ejercicios + 1/2 Partido Oficina: 2 bloques 60/15 Todos: revisa anclajes	Emociones
S5. Valores, objetivos, comportamientos y compromiso	Presentación del programa MAC Comportamiento basado en valores vs. basado en emociones Los valores del club: alineación El compromiso	M3 (10 min.)	"1 al día" 4x M 1x M3 1x EC 1x MC	Momentos ¡S.T.O.P.! + Conducir conscientemente	Campo: Entrenamiento completo Oficina: 2 bloques 75/15 Todos: revisa anclajes	Valores y comportamiento
S6 Comunicación consciente + el final del principio	Dinámica: la escucha activa Estilos de comunicación: agresivo, pasivo, asertivo Pautas para una comunicación asertiva El final del principio: resumen y pautas para la continuidad	M3 (10 min.)		Crea tu plan	Campo: Entrenamiento + Partido Oficina: 2 bloques 90/20 Todos: define anclajes	Comunicación

Nota. Todas las sesiones, menos la primera, empezaron con la meditación guiada y siguieron con la discusión de la práctica en casa. Excepto la última, todas terminaron con la explicación del plan de entrenamiento semanal. M = meditación de mínimo 5 min.; M1 = respiración diafragmática + meditación sentada: atención a la respiración (10 min.); M2 = meditación sentada: atención a la respiración y al cuerpo como un todo (15 min.); M3 = meditación sentada: atención a la respiración, al cuerpo y al entorno (20 min.); EC = exploración del cuerpo (17 min.); MC = movimiento consciente.

d. Vía de comunicación

El correo electrónico fue la vía de comunicación elegida. Durante el transcurso del programa se mandaron dos correos semanales. El primero, enviado cada lunes (el día de la sesión), servía como recordatorio de la misma e incluía el audio para la práctica formal y el documento de Información Complementaria. El segundo, enviado cada jueves, tenía por objetivo tener a los participantes conectados al programa durante la semana. Incluía la presentación de la sesión anterior en formato *pdf*. y se recordaban aspectos importantes del contenido.

e. Documentos para los participantes

Antes de iniciar el programa, se envió un documento *Microsoft Word* llamado Diario personal del programa, donde se animaba a los participantes a tomar notas, registrar pensamientos, sentimientos, observaciones y/o preguntas durante las sesiones y/o el transcurso de las semanas. Este documento fue considerado de uso personal y no con fines para la investigación. Se envió junto a la Hoja de registro de la práctica. Semanalmente, se mandaron los audios y/o vídeos para la práctica formal específica para aquella semana, se compartió la presentación del contenido de la sesión y se adjuntó un documento llamado Información complementaria en el que se incluía el resumen de los contenidos principales de la sesión, la descripción detallada del plan de entrenamiento semanal y un listado de material complementario con libros, artículos científicos y documentos audiovisuales relacionados con la temática de la semana. Al finalizar el programa, se envió la información enviada semana a semana en un único documento, llamado Manual del programa M×E. El lector puede consultar todos los documentos en el anexo 2.4.

f. Formato de la sesión

Se utilizó la plataforma *Microsoft Teams*, de uso habitual para los trabajadores del club, la cual permitía un correcto desarrollo del programa (grabación de las sesiones, función de compartir pantalla por parte del administrador, silenciar o dar voz a los asistentes, pedir el turno de palabra, realizar dinámicas en grupos reducidos, etc.). El programa *Microsoft PowerPoint* fue usado para presentar la información a los participantes.

g. Grupos

Los participantes se dividieron en diferentes horarios por las razones comentadas

anteriormente. En total hubo cuatro grupos, dos en el primer grupo experimental (uno de 10 y otro de 20) y otros dos en el segundo (uno de 10 y otro de 18).

h. Instructor

El autor principal de esta tesis fue el instructor del programa. Dando por justificada la capacidad de este instructor (ver Estudio 1), destacar que era buen conocedor no solo del contenido sino también del contexto de los participantes, ya que tenía varios años de experiencia en la mayoría de los roles (entrenador, coordinador y director técnico). Como sugirieron Pineau *et al.* (2019), los participantes pueden ser más receptivos al programa cuando el líder es familiar con su contexto. El programa recibió otra vez la supervisión del equipo de psicología deportiva del club, quienes accedieron a supervisar el programa a través de la visualización de las sesiones. El instructor tuvo la colaboración de cinco entrenadores, quienes aportaron ideas, opiniones y soporte en la confección de materiales compartidos.

5.1.6. Instrumentos

Para analizar los efectos del programa basado en el *mindfulness*, se utilizó un diseño mixto con recopilación de datos cuantitativos y cualitativos. A través de cuestionarios, se evaluaron los niveles de el rasgo de *mindfulness*, *mindfulness* interpersonal y regulación emocional. Al terminar el programa se administró un cuestionario final y se realizaron 22 entrevistas individuales. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

Cuestionario Inicial. Este instrumento se administró solamente antes de la intervención. Los participantes informaron de su edad, sexo, rol en el club, sección deportiva, años de experiencia como entrenador/a y experiencia con el *mindfulness* y/o la práctica de la meditación.

Versión Española de *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ). Es el mismo cuestionario que se utilizó en el Estudio 1.

***Interpersonal Mindfulness Scale* (IMS).** La IMS (Pratscher, Wood, King y Bettencourt, 2018) es una escala de 27 ítems donde cada uno es calificado en una escala Likert de 5 puntos que va de 1 (*casi nunca*) a 5 (*casi siempre*). Cuenta con cuatro subescalas: (i) presencia, (ii) consciencia de sí mismo y de los demás, (iii) aceptación sin prejuicios y (iv) no reactividad. Se desarrolló para evaluar la atención plena durante las interacciones interpersonales. Presenta

sólidas propiedades psicométricas, de confiabilidad y de validez interna (Medvedev, Pratcher y Bettencourt, 2020). Aunque aún no hay una versión española validada se decidió realizar una traducción y hacer uso de ella por su relevancia con los contenidos del programa. Para ello se colaboró con una nativa americana licenciada en literatura inglesa, quien tenía el castellano como lengua materna y llevaba 5 años viviendo en España. No obstante, entendemos que es una limitación del estudio.

Escala de Dificultades de la Regulación Emocional (*Difficulties Emotion Regulation Scale*; DERS). Es el mismo cuestionario que se utilizó en el Estudio 1.

Hoja de registro. Este instrumento sirvió para que los participantes llevaran un registro diario de su práctica formal, anotando el ejercicio y la duración de cada práctica, así como añadir cualquier observación que consideraran relevante. Para este estudio, se facilitó a un documento *Microsoft Word* con las seis hojas de registro necesarias, para facilitar tanto la organización de los participantes como para la recolección de datos de este investigador. Se envió antes de empezar el programa vía correo electrónico y fue devuelto al finalizarlo.

Cuestionario Final. Creado para este estudio, este cuestionario contenía 16 ítems. La primera parte constó de 8 ítems calificados en una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (*muy mal*) a 5 (*muy bien*). Tuvo por objetivo valorar la duración total del programa (semanas), la duración de cada sesión, el formato *online*, los contenidos del programa, las meditaciones, el material complementario, la tarea del instructor y el programa en general, además de una pregunta abierta por si querían añadir algún comentario. La segunda parte constó de 5 ítems calificados en una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (*muy mal*) a 5 (*muy bien*) y tuvo por objetivo evaluar la percepción subjetiva sobre el impacto que había tenido el programa en relación con la autorregulación de la atención, la autorregulación emocional, los estados de *flow*, la comunicación y el autoconocimiento. Por última, se preguntó sobre la voluntad de darle continuidad al programa (sí / no).

Entrevista. Se diseñó una entrevista semi-estructurada con el objetivo de profundizar en la valoración subjetiva de los participantes en dos dimensiones principales: (i) el impacto que el programa había tenido en ellos y (ii) elementos del programa, con el objetivo de seguir mejorando su diseño. Según Sparkes y Smith (2013), la entrevista es el mejor instrumento para obtener información cualitativa detallada y completa. Las preguntas se validaron previamente

mediante la revisión de una experta tanto en la temática como en metodología de la investigación cualitativa.

El diseño final contó con 9 preguntas. Aunque se realizaron en un orden distinto, aquí se han agrupado en las dos grandes dimensiones. Por un lado, para profundizar en el impacto subjetivo se preguntó: (1) ¿cómo dirías que el programa te ha impactado, si es que lo ha hecho de alguna manera?, para abordar el impacto de forma general; (2) ¿qué ha sido lo más beneficioso para ti?, para especificar; (3) ¿en qué medida esta formación coincidió con tus expectativas iniciales?, para profundizar en la satisfacción con el programa; y (4) ¿cómo valoras este tipo de programa para tu rol profesional?, para determinar el valor otorgado al programa. Por otro lado, con el objetivo de poder evaluar e identificar elementos destacados (es decir, “mejores prácticas”), al igual que áreas de mejora se preguntó: (5) ¿qué destacarías del programa?; (6) ¿has modificado o incorporado algún comportamiento / estrategia en tu vida?; (7) ¿cuáles han sido algunos de los retos o dificultades que te han surgido para completar el programa, si es que los ha habido?; (8) ¿qué mejoras implementarías en el programa, si es que lo harías? Por último, (9) ¿quieres añadir algún comentario final? Sirvió para dar la oportunidad a los participantes de aportar cualquier otra información que consideraran.

El criterio de selección incluyó cualquier participante que hubiera completado el programa y tuviera la voluntad de realizar la entrevista. Un total de 23 de los 48 participantes que terminaron el programa dieron respuesta afirmativa, aunque con dos de ellos no se consiguió concretar una fecha para la entrevista. Finalmente, 21 participantes (43,8% del total) la completaron. En la muestra hubo representación de los diferentes perfiles de participantes: con y sin experiencia previa en el *mindfulness* o la meditación, con más o menos experiencia como entrenador, con una mayoría de entrenadores (36,4%) y directores de Academias Internacionales (31,8%). En la tabla 14, se resumen las características de los participantes donde, para garantizar el anonimato de todos los participantes, los nombres utilizados son seudónimos. Todas ellas se realizaron *online* a través de la aplicación *Microsoft Teams* con la presencia del entrevistado y este investigador, tuvieron una duración media de 21 minutos y fueron grabadas con el consentimiento de los participantes para su posterior transcripción.

Tabla 14. Características de los participantes entrevistados

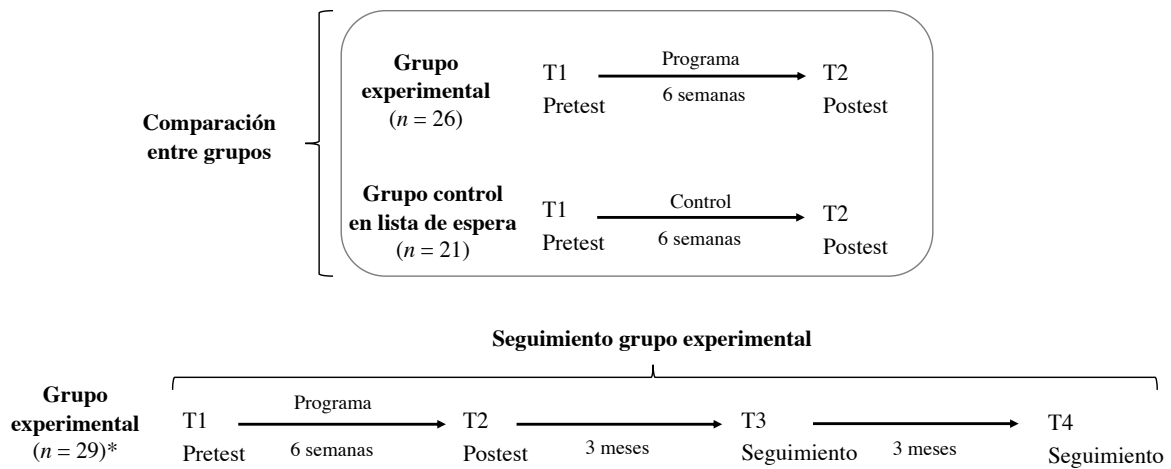
	NOMBRE (Y CÓDIGO)	EDAD (AÑOS)	NIVEL	ROL	EXPERIENCIA ENTRENADOR (EN AÑOS)	EXPERIENCIA MINDFULNESS / MEDITACIÓN
1	Quim (P.11)	29	Club	<i>Project Manager</i>	8	Sí
2	Manel (P.9)	31	Club	<i>Project Manager</i>	2	Poca
3	Pere (P.17)	30	Club	Dep. Metodología	7	Poca
4	Toni (P.10)	34	Club	Dep. Metodología	11	Ninguna
5	Pol (P.8)	29	Club	Director Academia	10	Sí
6	David (P.2)	29	Club	Director Academia	9	Sí
7	Marc (P.13)	34	Club	Director Academia	19	Poca
8	Andreu (P.6)	31	Club	Director Academia	11	Ninguna
9	Josep (P.5)	28	Club	Director Academia	11	Ninguna
10	Sergi (P.4)	38	Club	Director Academia	9	Ninguna
11	Bernat (P.16)	31	Club	Director Academia	14	Ninguna
12	Eric (P.1)	30	Club	Coordinador	10	Sí
13	Òscar (P.19)	29	Club	Coordinador	10	Ninguna
14	Guiem (P.14)	27	Equipo	Entrenador	10	Poca
15	Esteve (P.21)	31	Equipo	Entrenador	15	Ninguna
16	Pau (P.12)	30	Equipo	Entrenador	13	Ninguna
17	Joan (P.3)	24	Equipo	Entrenador	5	Ninguna
18	Carles (P.7)	29	Equipo	Entrenador	6	Ninguna
19	Martí (P.20)	35	Equipo	Entrenador	9	Ninguna
20	Enric (P.15)	29	Equipo	Entrenador	10	Ninguna
21	Xavi (P.18)	28	Equipo	Analista	5	Poca

5.1.7. Análisis

El análisis del impacto del programa M×E en sus participantes tuvo un enfoque mixto, el cual consiste en analizar datos cuantitativos y cualitativos (Tashakkori y Teddlie, 2003), lo que puede fortalecer el proceso de investigación (Barrantes, 2014). En relación con el análisis estadístico, en primer lugar, se analizaron los datos de los cuestionarios en busca de valores faltantes o fuera de rango. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos para resumir las características de la población de estudio. Para la realización de todos los análisis estadísticos se empleó el paquete estadístico *IBM SPSS Statistics* versión 28.0 y la significación estadística se fijó en $p < .05$.

En la figura 14, se ilustra el diagrama de flujo del análisis donde se diferencian tres análisis diferentes: (i) comparación entre grupos; (ii) diferencias pre-postest del grupo experimental; (iii) seguimiento del grupo experimental. Posteriormente se describe el análisis cualitativo a partir de las entrevistas.

Figura 14. Diagrama de flujo del análisis del Estudio 2



Nota. *Rasgo de *mindfulness*, $n = 29$, *mindfulness* interpersonal, $n = 27$, dificultades en la regulación emocional, $n = 28$.

5.1.7.1. Comparación entre grupos

La normalidad en la distribución de las variables se confirmó mediante la prueba de Shapiro-Wilk, por lo que, para resumir la variable cuantitativa se presenta la media y su respectiva desviación estándar en cada momento en que se realizó la medición. La homogeneidad de varianzas o esfericidad, se confirmó mediante la prueba de Mauchly, por lo que se aplicaron pruebas paramétricas.

Para analizar la comparación entre los dos grupos (grupo experimental y grupo control en lista de espera), en primer lugar, se analizaron los niveles pretest de ambos grupos a través de la prueba t para muestras independientes para confirmar que no había diferencias significativas previas al programa. A continuación, se aplicó la prueba ANOVA de medidas repetidas 2×2 . La “condición” experimental (en esencia, grupo) se usó como un factor intersujetos y el “tiempo” como factor intrasujetos (es decir, pretest y posttest). Finalmente, se realizaron comparaciones exhaustivas (Post Hoc) con la corrección de Bonferroni.

Asumimos que, bajo la condición experimental, la media del rasgo de atención plena y la atención plena interpersonal aumentarían, mientras que las dificultades de regulación emocional disminuirían, en comparación con la condición de grupo control en lista de espera.

5.1.7.2. Seguimiento del grupo experimental

Además, se analizó la evolución del impacto del programa en el grupo experimental hasta los 6 meses después de la intervención. La normalidad en la distribución de las variables se confirmó mediante la prueba de Shapiro-Wilk, por lo que, para resumir la variable cuantitativa se presenta la media y su respectiva desviación estándar en cada momento en que se realizó la medición. Las hipótesis del estudio se evaluaron utilizando un ANOVA de medidas repetidas usando el “tiempo” como factor intrasujetos (en esencia, pretest, posttest y seguimiento a los 3 y a los 6 meses). La esfericidad se confirmó mediante la prueba de Mauchly, por lo que se aplicaron pruebas paramétricas.

En el primer análisis, la puntuación global de cada instrumento fue considerada como la variable dependiente, lo que proporcionó una prueba general inicial del impacto de la intervención en las diferentes variables. En caso de detectar diferencias significativas en alguna de las variables, se realizó otro ANOVA de medidas repetidas donde, esta vez, cada una de las puntuaciones de las subescalas sirvió como variable dependiente. En caso de resultados significativos, se realizaron comparaciones exhaustivas (Post Hoc) con corrección de Bonferroni.

Asumimos que la media del rasgo de atención plena y la atención plena interpersonal aumentarían mientras que las dificultades de regulación emocional disminuirían a lo largo del tiempo.

5.1.7.3. Entrevistas

Se realizó mediante el análisis temático, un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos (Braun y Clarke, 2006). Para llevarlo a cabo, se siguieron seis pasos: (i) familiarización con los datos; (ii) generación de los códigos iniciales basados en el propósito del estudio; (iii) agrupación de los códigos en temas principales; (iv) examen de los temas; (v) definición y denominación de los temas; y (vi) elaboración del informe. La grabación de las entrevistas y la transcripción literal aseguraron la validez descriptiva. Este método también garantizó la validez teórica, ya que el autor principal se reunió con dos colaboradores con experiencia en la temática y discutieron la categorización de cada código en relación con el marco teórico. Para la transcripción manual de los datos se utilizó el programa *Microsoft Word* y, para organizarlos y realizar el posterior análisis, el *Microsoft Excel*. A partir de la lectura de las entrevistas y de los objetivos del estudio mediante un método inductivo-deductivo, se

confeccionó un sistema de categorías siguiendo los criterios mencionados anteriormente (ver tabla 15).

Tabla 15. Sistema de categorías y subcategorías utilizado para analizar las entrevistas

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	CÓDIGO
Conocimiento / Información	Nuevo conocimiento	La información aporta conocimiento desconocido	CT.1
	Promovió la reflexión	La información promueve la reflexión e incluso un cambio de perspectiva	CT.2
	Base científica	Se valoran las referencias de estudios científicos	CT.3
	Valor	Se valora la relevancia / importancia del contenido	CT.4
	Otras	El comentario no corresponde a ninguna de las subcategorías anteriores	CT.5
Elementos del plan de entrenamiento	Práctica formal	Se valora la meditación sentada, la exploración del cuerpo y/o el movimiento consciente	PE.1
	Práctica informal	Se valoran los momentos <i>S.T.O.P.</i> y/o los momentos cotidianos	PE.2
	Transferencia	Se valoran aspectos referentes a la transferencia de los contenidos a la práctica profesional	PE.3
	Darse cuenta	Se valora el hecho de “darse cuenta”, “tomar consciencia”, etc. Incluye aquellas menciones al autoconocimiento	PE.4
	Otras	Se valora la aplicabilidad de la información en general	PE.5
Herramientas para la autogestión	Atención	Se valoran palabras como atención, concentración, observación. Incluye comentarios sobre tener más conexión con el momento presente	AG.1
	Emociones	Cualquier referencia a las emociones	AG.2
	Comportamiento	Referencia a cualquier cambio de comportamiento	AG.3
	Día a día	Se valoran aspectos referentes a la gestión de situaciones del día a día. Incluye menciones sobre hábitos	AG.4
	Otras / No específica	Se valoran “herramientas”, “técnicas”, “estrategias”, etc.	AG.5
Ámbito social / Interpersonal	Gestión de personas	Incluye principalmente referencias al liderazgo	RI.1
	Comunicación	Se valoran aspectos del proceso comunicativo	RI.2
	Interacciones	Se valoran otros aspectos de interacciones interpersonales	RI.3
	Otras	El comentario no corresponde a ninguna de las subcategorías anteriores	RI.4
Elementos organizativos	Organización	Se valoran elementos organizativos y de gestión del programa	EO.1
	Actividad “x”	Se valoran actividades concretas	EO.2
	Material	Se valora el material compartido	EO.3
	Propuestas	Se aportan propuestas de mejora	EO.4
	Otros	El comentario no corresponde a ninguna de las subcategorías anteriores	EO.5
Otras	<i>Feedback</i> positivo	Se transmite satisfacción, felicitación, agradecimiento, etc.	O.1
	Espacio seguro	Se valora el clima de confianza y seguridad	O.2
	Otros	El comentario no corresponde a ninguna de las categorías anteriores.	O.3

5.2. Resultados²

5.2.1. Feasibility and acceptability

5.2.1.1. Program attendance and attrition

Of the total participants who completed the program (i.e., attended a minimum of four sessions), 76.4% attended all six sessions, 20% attended five, and the remaining 3.6% attended four. Nine participants did not reach the minimum attendance.

5.2.1.2. Weekly practice

Participants reported weekly practice throughout the program (e.g., formal practice, informal practice, transference to the professional role) for 5.13 days a week on average ($SD = 0.88$, range = 2-7).

5.2.1.3. Rating of subjective impact

Upon completion of the M×E program, participants evaluated the subjective impact of the program. Their responses were grouped into five categories, ranging from 1 (*very bad*) to 5 (*very good*). The results indicated that most participants valued the impact of the program positively. The assessments of self-regulation, both attention and emotions, stood out, with 77.1% positive responses (i.e., *good* or *very good*), followed by impact on self-knowledge (72.9%) and communication (58.3%). Finally, the subjective evaluation of the impact of the program in the flow states was the least outdated, although with 50% positive evaluations. It is worth noting the almost non-existent negative evaluation of the impact, since none of the participants negatively evaluated the program's impact on emotional self-regulation, and it was only one negative (bad) answer for each of the other variables.

5.2.1.4. Program feedback

Participants reported positive experiences with the M×E program. Their responses were grouped into five categories, ranging from 1 (*very bad*) to 5 (*very good*). The results indicated irrefutable general satisfaction, with 98.1% positive evaluations and no negative evaluations.

² Para cumplir con los requisitos de Mención Internacional de esta tesis, el apartado de resultados en relación con los cuestionarios se presenta en inglés.

In addition, the results indicated that the majority of participants valued different elements of the program very positively, with the leader having the best value (97.1% of positive evaluations, 85.4% of which were *very good*). This was followed by a positive evaluation of the content (97.5%), complementary material (93.8%), duration of the program (91.2), duration of the session and meditations (87.5%), and evaluation of the online format. Again, it is worth noting the almost nonexistent negative assessment.

5.2.1.5. Willingness to continue

The vast majority of the participants (92.6%) responded that they would like to continue the program.

5.2.2. Comparison between groups

5.2.2.1. Descriptive results

The descriptive statistics, means (*M*), and standard deviations (*SD*) by experimental conditions at pre- and post-test measurements are presented in Table 16. The mean mindfulness trait score of the experimental group was 3.339 (*SD* = 0.509) before the program and 3.642 (*SD* = 0.415) at the end, indicating that there was an increase in mindfulness trait during the intervention. The mean score of the wait-list control group was 3.503 (*SD* = 0.449) before the program and 3.433 (*SD* = 0.464) at the end, indicating a slight decrease in mindfulness in this group.

The mean interpersonal mindfulness of the experimental group was 3.689 (*SD* = 0.437) before the program and 3.829 (*SD* = 0.489) at the end, indicating an increase in interpersonal mindfulness during the intervention. The mean of the wait-list control group was 3.715 (*SD* = 0.318) before the program and 3.575 (*SD* = 0.340) at the end. The progression of the mean of this group over time indicated that interpersonal mindfulness decreased from the pre-to post-test measurements.

Finally, the mean difficulties in emotion regulation score of the experimental group was 2.205 (*SD* = 0.544) before the program and 2.058 (*SD* = 0.543) at the end, indicating a decrease in the difficulties in emotion regulation during the intervention. In the wait-list control group, the mean was 2.348 (*SD* = 0.593) before the program and 2.418 (*SD* = 0.549) at the end of the

intervention. The progression of the mean over time indicates that difficulties in emotion regulation increased from pre-to post-test measurements in the wait-list control group.

Overall, the mean score of every variable and subscale improved in the experimental group, with the exception of strategies, whereas most of the mean scores in the wait-list control group did not.

5.2.2.2. Inference statistics

Independent samples *t* tests were used to determine whether the experimental group differed from the wait-list control group on the levels of mindfulness trait, interpersonal mindfulness, and difficulties in emotion regulation before attending the program. No significant baseline differences were found between groups.

Regarding mindfulness trait, simple main effects analysis showed that time had a statistically significant effect ($F_{(1,45)} = 4.631; p = .037$) with a medium effect size ($\eta_p^2 = .093$), but condition did not ($F_{(1,45)} = 0.164; p = .688$) with a low effect size ($\eta_p^2 = .004$). There was a statistically significant interaction between the effects of condition and time on mindfulness trait ($F_{(1,45)} = 15.082; p < .001$), with a large effect size ($\eta_p^2 = .251$) (see Table 16). The analysis of the evolution of each group showed a statistically significant difference in the experimental group ($t_{(1,45)} = 4.481; p < .001$; 95% CI 3.208, 3.814), but the difference was not significant in the control group ($t_{(1,45)} = 1.167; p = .250$; 95% CI 3.241, 3.715).

Regarding interpersonal mindfulness, simple main effects analysis showed that time did not have a statistically significant effect ($F_{(1,45)} = 0.000; p = .992$) with a low effect size ($\eta_p^2 = .000$), neither did condition ($F_{(1,45)} = 1.103; p = .299$) with a low effect size ($\eta_p^2 = .024$). There was a statistically significant interaction between the effects of condition and time on interpersonal mindfulness ($F_{(1,45)} = 7.319; p = .010$) with a large effect size ($\eta_p^2 = .140$). The analysis of the evolution of each group showed a statistically significant difference in the experimental group ($t_{(1,45)} = 2.014; p = .050$; 95% CI 3.536, 3.998), but it was marginally significant in the control group ($t_{(1,45)} = 1.818; p = .075$; 95% CI 3.386, 3.886).

Regarding difficulties in emotion regulation, simple main effects analysis showed that time did not have a statistically significant effect ($F_{(1,45)} = 0.817; p = .371$) with a low effect size ($\eta_p^2 = .018$), neither did condition ($F_{(1,45)} = 2.553; p = .117$) with a low effect size ($\eta_p^2 = .054$). There was a statistically significant interaction between the effects of condition and time on

difficulties in emotion regulation ($F_{(1,45)} = 6.478; p = .014$) with a medium effect size ($\eta^2 = .126$). The analysis of the evolution of each group showed a statistically significant difference in the experimental group ($t_{(1,45)} = 2.579; p = .013; 95\% \text{ CI } 1.843, 2.429$), but the difference was not significant in the control group ($t_{(1,45)} = 1.111; p = .276; 95\% \text{ CI } 2.100, 2.658$). The results are illustrated in Figure 15. Consequently, separate repeated-measures ANOVAs 2x2 were performed for each subscale separately (see Table 16).

Table 16. Means, standard deviations, and repeated-measures ANOVA condition x time effect in all dependent variables and subscales

Variable	Experimental				Wait-list control				$F_{(1,45)}$	P	η^2
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
Mindfulness trait	3.399	0.509	3.642	0.415	3.503	0.449	3.433	0.464	15.082	.000 ^{***}	.251
Observing	2.992	1.032	3.350	0.828	3.238	0.923	3.362	0.862	1.315	.258	.028
Describing	3.377	0.801	3.496	0.706	3.529	0.654	3.519	0.613	0.719	.401	.016
Acting aware	3.319	0.749	3.542	0.723	3.438	0.778	3.324	0.926	4.443	.041 [*]	.090
Non-judging	3.885	0.686	4.092	0.645	4.005	0.769	3.710	0.677	8.834	.005 ^{**}	.164
Non-reaction	3.423	0.671	3.727	0.574	3.305	0.590	3.252	0.581	6.130	.017 [*]	.120
Interpersonal mindfulness	3.689	0.437	3.829	0.489	3.715	0.318	3.575	0.340	7.319	.010 [*]	.140
Presence	3.523	0.438	3.565	0.428	3.481	0.445	3.386	0.498	1.100	.300	.024
Awareness of self and others	3.788	0.540	4.035	0.578	3.929	0.434	3.790	0.492	9.753	.003 ^{***}	.178
Nonjudgmental acceptance	3.715	0.660	3.854	0.693	3.819	0.551	3.576	0.602	4.938	.031 [*]	.099
Nonreactivity	3.731	0.575	3.862	0.543	3.633	0.542	3.548	0.578	1.917	.173	.041
Difficulties in emotional regulation	2.205	0.544	2.058	0.543	2.348	0.593	2.418	0.549	6.478	.014 [*]	.126
Awareness	2.658	0.734	2.385	0.536	2.757	0.506	2.686	0.523	1.778	.189	.038
Impulse	1.946	0.730	1.792	0.655	2.033	0.653	2.157	0.618	7.351	.009 ^{**}	.140
Non-acceptance	2.131	0.619	1.796	0.734	2.319	0.910	2.248	0.771	1.796	.187	.038
Goals	2.800	0.835	2.646	0.920	2.952	1.022	3.000	0.925	1.047	.312	.023
Clarity	1.969	0.582	1.923	0.546	1.914	0.622	2.219	0.713	6.241	.016 [*]	.122
Strategies	1.727	0.706	1.808	0.729	2.114	0.727	2.200	0.744	0.002	.966	.000

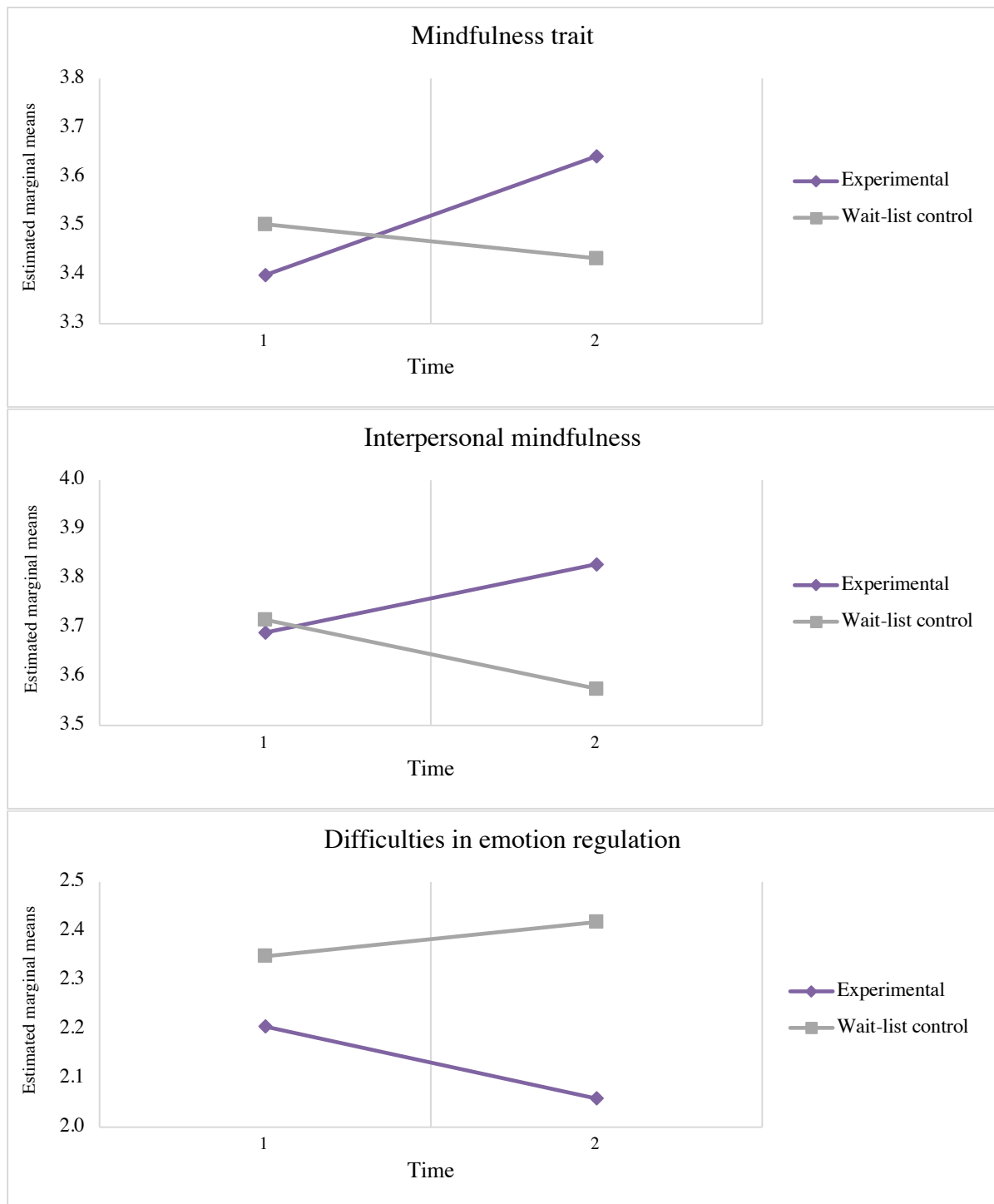
Note. For these analyses, experimental condition $n = 26$ and wait-list control condition $n = 21$. Main effects do not relate to the study hypothesis and are, therefore, not presented.

Interested readers may contact the author for details.

$\eta^2 = .01$ = low effect size; $\eta^2 = .06$ = medium effect size; $\eta^2 = .14$ = large effect size

$p < .10$. $p < .05$. $^*p < .01$. $^{***}p < .001$.

Figure 15. Estimated marginal means of study variables for each experimental condition at pre and post periods



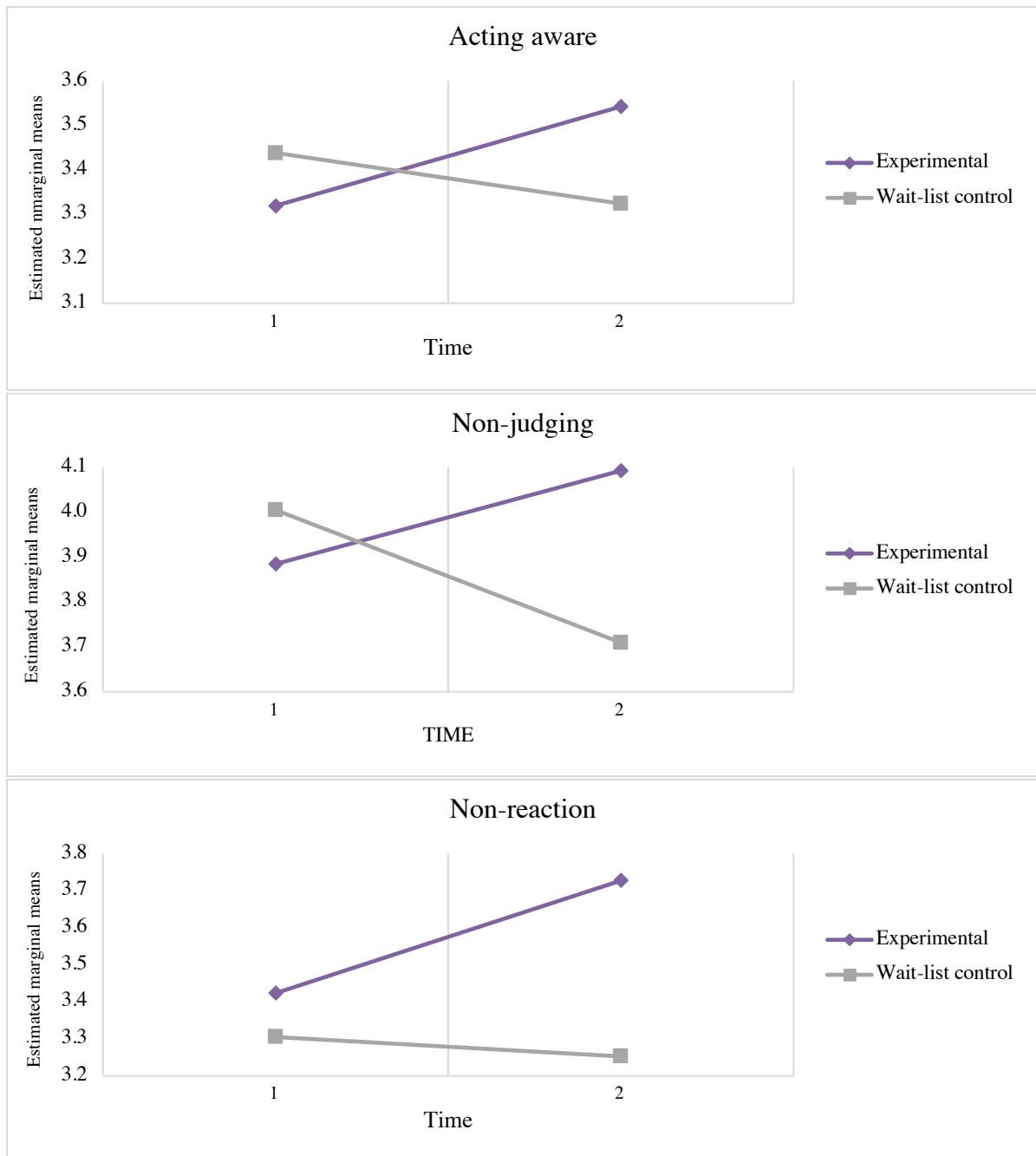
Note. For these analyses, experimental condition $n = 26$ and control condition $n = 21$. Time 1 = pre-test; Time 2 = post-test.

a. Mindfulness trait

As shown in Table 16, follow-up repeated-measures ANOVAs 2×2 for each of the mindfulness trait subscales revealed a significant interaction effect between condition and time on three of the five subscales: acting aware ($F_{(1,45)} = 4.443, p = .041$), with medium effect size ($\eta^2_p = .090$), non-judging ($F_{(1,45)} = 8.834, p = .005$) with large effect size ($\eta^2_p = .164$), and non-reaction ($F_{(1,45)} = 6.130, p = .017$) with medium effect size ($\eta^2_p = .120$). This significant interaction effect failed to be shown in the other two subscales: observing ($F_{(1,45)} = 1.315, p = .258$) with low effect size ($\eta^2_p = .028$); and describing ($F_{(1,45)} = 0.719, p = .401$) with low effect size ($\eta^2_p = .016$). Simple main effects analysis showed that time had a significant effect on observing ($p = .023$) and a marginally significant effect on non-reaction ($p = .087$). Simple main effects analysis showed that condition had no statistically significant effect on any of the subscales, but a marginally significant effect on non-reaction ($p = .076$).

The analysis of the evolution of each group showed a statistically significant increase in acting aware for the experimental group ($t_{(1,45)} = 2.084; p = .043; 95\% \text{ CI } 3.018, 3.866$), but not in the control group ($t_{(1,45)} = 0.958; p = .342; 95\% \text{ CI } 2.964, 3.684$). The analysis of the evolution of each group showed a marginally significant increase in non-judging in the experimental group ($t_{(1,45)} = 1.651; p = .073; 95\% \text{ CI } 3.599, 4.353$), and a significant decrease in the control group ($t_{(1,45)} = 2.341; p = .023; 95\% \text{ CI } 3.420, 3.999$). Finally, the analysis of the evolution of each group showed a statistically significant increase in non-reaction in the experimental group ($t_{(1,45)} = 3.167; p = .003; 95\% \text{ CI } 3.172, 3.955$), but there was no significant difference in the control group ($t_{(1,45)} = 0.486; p = .627; 95\% \text{ CI } 2.999, 3.584$). As illustrated in Figure 16, the experimental group increased their levels of acting aware, non-judging, and non-reaction subscales, while the control group did not.

Figure 16. Estimated marginal means of acting aware, non-judging and non-reactivity mindfulness trait subscales by experimental condition at pre and post periods



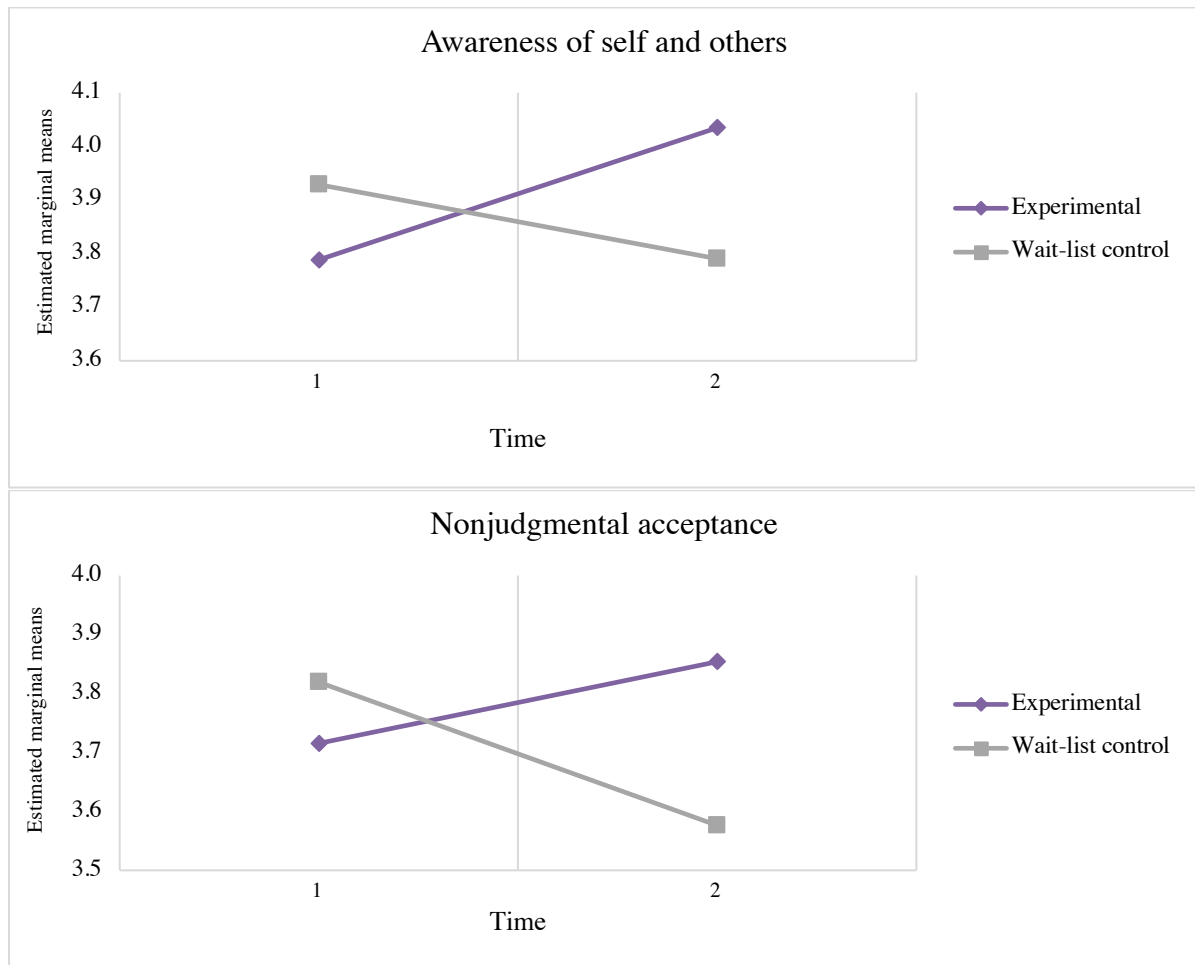
Note. For these analyses, experimental condition $n = 26$ and wait-list control condition $n = 21$. Time 1 = pre-test; Time 2 = post-test.

b. Interpersonal mindfulness

As shown in Table 16, follow-up repeated-measures ANOVAs 2×2 for each of the interpersonal mindfulness subscales revealed a significant interaction effect between condition and time on two of them: awareness of self and others ($F_{(1,45)} = 9.753, p = .003$) with large effect size ($\eta^2_p = .178$); and nonjudgmental acceptance ($F_{(1,45)} = 4.938, p = .031$) with medium effect size ($\eta^2_p = .099$). This interactional effect failed to be shown in the other subscales: presence ($F_{(1,45)} = 1.100, p = .300$) with low effect size ($\eta^2_p = .024$), and nonreactivity ($F_{(1,45)} = 1.917, p = .173$) with low effect size ($\eta^2_p = .041$). Simple main effects analysis showed that time had no statistically significant effect on any of the subscales. Simple main effects analysis showed that condition did not have a statistically significant effect on any of the subscales.

The analysis of the evolution of each group showed a statistically significant increase in awareness of self and others in the experimental group ($t_{(1,45)} = 3.000; p = .004; 95\% \text{ CI } 3.593, 4.249$), but not in the control group ($t_{(1,45)} = 1.500; p = .138; 95\% \text{ CI } 3.552, 4.146$). The analysis of the evolution of each group showed a non-significant increase in nonjudgmental acceptance in the experimental group ($t_{(1,45)} = 1.200; p = .234; 95\% \text{ CI } 3.473, 4.112$) and a marginally significant decrease in the control group ($t_{(1,45)} = 1.898; p = .063; 95\% \text{ CI } 3.289, 4.089$). As illustrated in Figure 17, the experimental group increased their levels of awareness of self and others and nonjudgmental acceptance, whereas the control group did not.

Figure 17. Estimated marginal means of the awareness of self and others and nonjudgmental acceptance interpersonal mindfulness subscales by experimental condition at pre and post periods



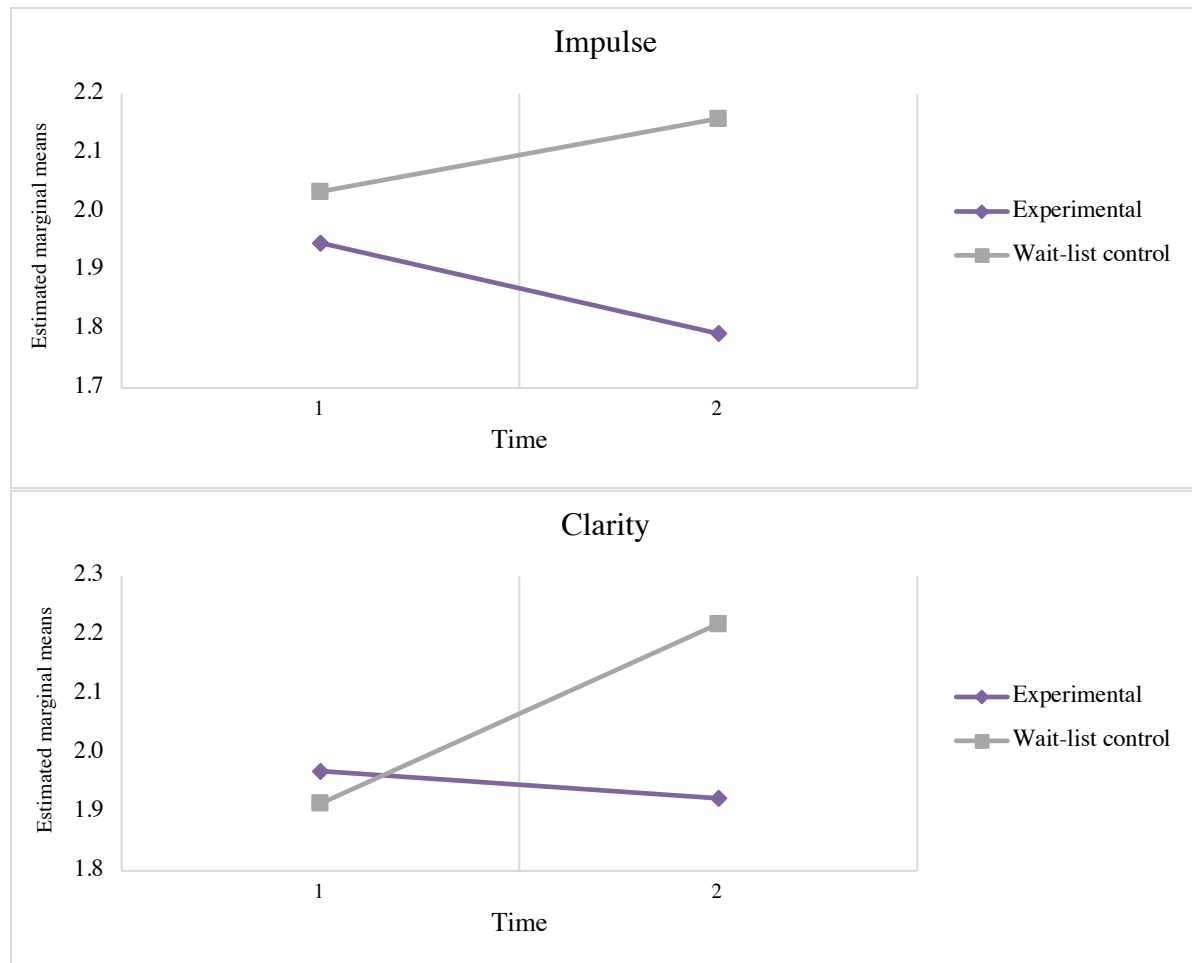
Note. For these analyses, experimental condition $n = 26$ and wait-list control condition $n = 21$. Time 1 = pre-test; Time 2 = post-test.

c. Difficulties in emotion regulation

As shown in Table 16, follow-up repeated-measures ANOVAs 2×2 for each of the difficulties in emotion regulation subscales revealed a significant interaction effect between condition and time on two of them: impulse ($F_{(1,45)} = 7.351, p = .009$) with large effect size ($\eta^2_p = .140$); and clarity ($F_{(1,45)} = 6.241, p = .016$) with medium effect size ($\eta^2_p = .122$). This significant interaction effect failed to be shown in the other subscales: awareness ($F_{(1,45)} = 1.778, p = .189$) with low effect size ($\eta^2_p = .038$), non-acceptance ($F_{(1,45)} = 1.796, p = .187$) with low effect size ($\eta^2_p = .038$), goals ($F_{(1,45)} = 1.047, p = .312$) with low effect size ($\eta^2_p = .023$), and strategies ($F_{(1,45)} = 0.002, p = .966$) with low effect size ($\eta^2_p = .000$). Simple main effects analysis showed that time had a statistically significant effect on awareness (i.e., lack of emotional awareness) ($p = .028$) and non-acceptance (i.e., non-acceptance of emotional responses) ($p = .044$), and a marginally significant effect on clarity ($p = .072$). Simple main effects analysis showed that condition had a marginally significant effect on strategies (i.e., limited access to emotion regulation) ($p = .063$).

The analysis of the evolution of each group showed a statistically significant decrease in impulse in the experimental group ($t_{(1,45)} = 2.265; p = .030; 95\% \text{ CI } 1.540, 2.221$), but this was not significant in the control group ($t_{(1,45)} = 1.632; p = .111; 95\% \text{ CI } 1.727, 2.438$). The analysis of the evolution of each group showed a non-significant difference in clarity in the experimental group ($t_{(1,45)} = 0.489; p = .625; 95\% \text{ CI } 1.676, 2.206$), and a significant increase in the control group ($t_{(1,45)} = 2.932; p = .005; 95\% \text{ CI } 1.651, 2.494$). As illustrated in Figure 18, the experimental group showed decreased levels of impulse control difficulties and lack of emotional clarity subscales, while the control group did not.

Figure 18. Estimated marginal means of impulse and clarity difficulties in emotion regulation subscales by experimental condition at pre and post periods



Note. For these analyses, experimental condition $n = 26$ and wait-list control condition $n = 21$. Time 1 = pre-test; Time 2 = post-test. Impulse = impulse control difficulties; Clarity = lack of emotional clarity.

5.2.3. Follow-up of the experimental group

Repeated-measures ANOVAs were used to determine whether the levels of the study variables changed from the pre- to the 6-month follow-up test for the experimental groups (1+2). As shown in Table 17, the analysis revealed that time did have a significant effect, between at least two times, on the global scores of the three variables: mindfulness trait ($F_{(3,84)} = 13.875, p < .001$) with a large effect size ($\eta^2_p = .331$), interpersonal mindfulness ($F_{(3,78)} = 7.214, p < .001$) with a large effect size ($\eta^2_p = .217$), and difficulties in emotion regulation ($F_{(3,81)} = 15.788, p < .001$) with a large effect size ($\eta^2_p = .369$). Follow-up repeated-measures ANOVA for each subscale

showed that time had a significant effect on most of them, with only three exceptions: describing (an aspect of mindfulness trait), with a marginally significant effect ($p = .063$), and strategies (an aspect of difficulties in emotion regulation), with a marginally significant effect ($p = .067$), and presence (an aspect of interpersonal mindfulness) without any significant effect.

In the Post Hoc comparison between moments, the Bonferroni correction was applied. As shown in Table 18, statistically significant differences were detected in mindfulness trait between T1 (pre-test) and T2 (post-test) ($t_{(3,84)} = 4.191$; $p = .002$; 95% CI 3.267, 3.909), T1 and T3 (3-month follow-up) ($t_{(3,84)} = 5.189$; $p < .001$; 95% CI 3.267, 4.007), and T1 and T4 (6-month follow-up) ($t_{(3,84)} = 4.776$; $p < .001$; 95% CI 3.267, 3.986). No statistically significant differences were found among the other time points.

Statistically significant differences were detected in interpersonal mindfulness between T1 and T2 ($t_{(3,78)} = 3.000$; $p = .037$; 95% CI 3.555, 4.089), T1 and T3 ($t_{(3,78)} = 3.338$; $p = .015$; 95% CI 3.555, 4.124), and T1 and T4 ($t_{(3,78)} = 3.394$; $p = .007$; 95% CI 3.555, 4.148). No statistically significant differences were found between the other time points.

Statistically significant differences were detected in difficulties in emotion regulation between T1 and T2 ($t_{(3,81)} = 3.524$; $p = .009$; 95% CI 1.769, 2.385), T1 and T3 ($t_{(3,81)} = 4.645$; $p < .001$; 95% CI 1.732, 2.385), and T1 and T4 ($t_{(3,81)} = 6.086$; $p < .001$; 95% CI 1.732, 2.385). In addition, statistically significant differences were found between T2 and T4 ($t_{(3,81)} = 3.091$; $p = .029$; 95% CI 1.598, 2.155), and marginally significant differences between T3 and T4 ($t_{(3,81)} = 2.574$; $p = .098$; 95% CI 1.598, 2.061). No differences were found between T2 and T3. The evolution of the estimated marginal means for each variable are illustrated in Figure 19.

Table 17. Means, standard deviations, and repeated-measures ANOVA in all dependent variables

Variable	Pre-test		Post-test		3-month		6-month		<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Mindfulness trait	3.463	0.517	3.748	0.420	3.848	0.420	3.827	0.417	13.875	.000 ^{***}	.331
Observing	3.043	0.918	3.436	0.789	3.369	0.766	3.476	0.838	3.337	.022 [*]	.075
Describing	3.471	0.810	3.650	0.703	3.762	0.690	3.838	0.626	2.490	.063 [*]	.057
Acting aware	3.333	0.847	3.569	0.705	3.983	0.586	3.874	0.627	11.706	.000 ^{***}	.222
Non-judging	3.781	0.780	4.026	0.733	4.269	0.701	4.198	0.671	5.866	.000 ^{***}	.125
Non-reaction	3.331	0.645	3.614	0.597	3.736	0.595	3.740	0.550	6.603	.000 ^{***}	.139
Interpersonal mindfulness	3.725	0.430	3.917	0.436	3.972	0.384	3.991	0.399	7.214	.000 ^{***}	.217
Presence	3.537	0.499	3.656	0.491	3.637	0.398	3.689	0.448	0.866	.463	.032
Awareness of self and others	3.859	0.567	4.119	0.542	4.115	0.508	4.148	0.537	8.894	.000 ^{***}	.255
Nonjudgmental acceptance	3.677	0.650	3.889	0.661	4.004	0.621	4.048	0.605	6.006	.000 ^{***}	.188
Nonreactivity	3.837	0.631	4.004	0.494	4.133	0.437	4.078	0.404	4.072	.010 [*]	.135
Difficulties in emotional regulation	2.184	0.518	1.962	0.498	1.990	0.424	1.758	0.413	15.788	.000 ^{***}	.369
Awareness	2.518	0.673	2.218	0.522	2.100	0.498	2.036	0.590	12.318	.000 ^{***}	.313
Impulse	1.882	0.637	1.696	0.524	1.629	0.501	1.564	0.375	4.175	.008 [*]	.134
Non-acceptance	2.104	0.607	1.736	0.703	1.809	0.593	1.518	0.536	9.126	.000 ^{***}	.253
Goals	2.843	1.003	2.643	0.910	2.507	0.780	2.243	0.940	6.220	.000 ^{***}	.187
Clarity	1.986	0.653	1.800	0.588	1.714	0.600	1.664	0.502	5.891	.001 ^{**}	.179
Strategies	1.771	0.594	1.679	0.571	1.629	0.532	1.521	0.448	2.474	.067 [*]	.084

Note. For these analyses, mindfulness trait $n = 29$ and $F_{(3,80)}$, interpersonal mindfulness $n = 27$ and $F_{(3,78)}$, difficulties in emotion regulation $n = 28$ and $F_{(3,81)}$.

$\eta^2 = .01$ = low effect size; $\eta^2 = .06$ = medium effect size; $\eta^2 = .14$ = large effect size

$p < .10$. $p < .05$. $p < .01$. $p < .001$.

Table 18. Post Hoc comparison between moments for each variable

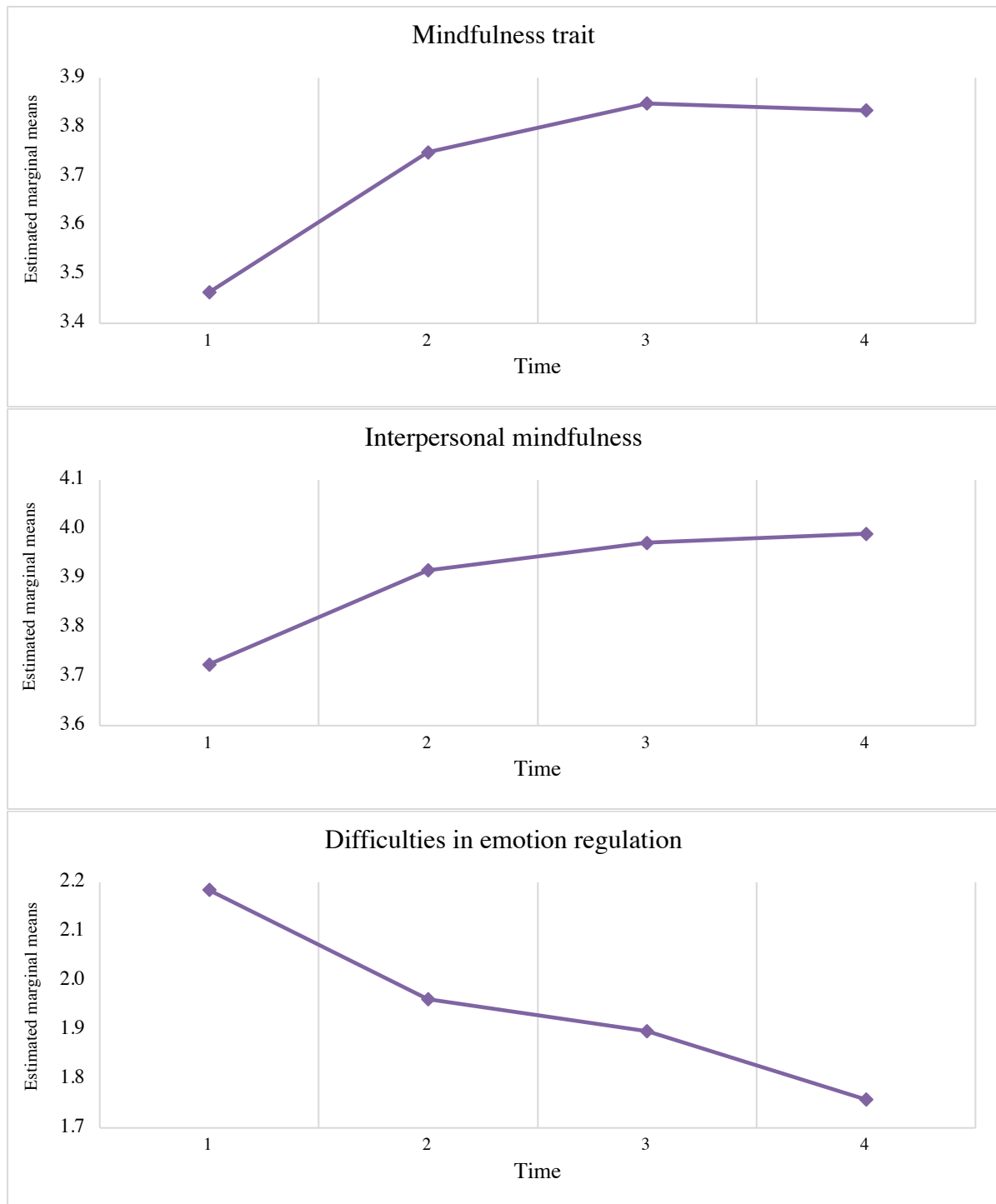
Time	<i>t</i>	<i>p</i> ^a	95% IC	
			Lower	Upper
Mindfulness Trait				
T1 – T2	4.191	.002 ^{••}	3.267	3.909
T1 – T3	5.189	.000 ^{•••}	3.267	4.007
T1 – T4	4.776	.000 ^{•••}	3.267	3.986
T2 – T3	2.020	.323	3.589	4.007
T2 – T4	1.179	1.000	3.589	3.986
T3 – T4	0.318	1.000	3.668	4.007
Interpersonal mindfulness				
T1 – T2	3.000	.037 [•]	3.555	4.089
T1 – T3	3.338	.015 [•]	3.555	4.124
T1 – T4	3.694	.007 [•]	3.555	4.148
T2 – T3	1.077	1.000	3.744	4.124
T2 – T4	1.233	1.000	3.744	4.148
T3 – T4	0.322	1.000	3.821	4.148
Difficulties in emotion regulation				
T1 – T2	3.524	.009 [•]	1.769	2.385
T1 – T3	4.645	.000 ^{•••}	1.732	2.385
T1 – T4	6.086	.000 ^{•••}	1.598	2.385
T2 – T3	1.032	1.000	1.732	2.155
T2 – T4	3.091	.029 [•]	1.598	2.155
T3 – T4	2.574	.098 [•]	1.598	2.061

Note. For these analyses, mindfulness trait $n = 29$; interpersonal mindfulness $n = 27$; and difficulties in emotion regulation $n = 28$. T1 = pre-test; T2 = post-test; T3 = 3-month follow-up; T4 = 6-month follow-up.

^aAdjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

$p < .10$. $p < .05$. $^{\bullet}p < .01$. $^{\bullet\bullet}p < .001$

Figure 19. Evolution of the estimated marginal means for the experimental condition for each study variable



Note. For these analyses, mindfulness trait $n = 29$, interpersonal mindfulness $n = 27$, difficulties in emotion regulation $n = 28$. Time 1 = pre-test; Time 2 = post-test; Time 3 = 3-month follow-up; Time 4 = 6-month follow-up.

5.2.4. Entrevistas

Los resultados de las entrevistas indicaron que la capacitación había impactado a los participantes de varias maneras. A continuación, se detallan los temas más destacados con ejemplos de comentarios textuales. Se han agrupado en los siguientes temas: (i) satisfacción con el programa; (ii) impacto en el ámbito profesional; (iii) impacto en el ámbito personal; (iv) impacto en el autoconocimiento; (v) impacto en la cohesión de grupo; y (vi) otros elementos destacados.

5.2.4.1. Satisfacción con el programa

La primera gran conclusión extraída de las entrevistas fue la gran satisfacción de los participantes. El programa superó las expectativas de los participantes y la satisfacción fue transversal indiferentemente del rol profesional de los participantes, como se observa en los siguientes comentarios:

Manel (*Project Manager*, 31 años):

“Me ha ayudado muchísimo. (...) Estoy muy contento de haber hecho este curso y, ya te digo, no pensaba que fuera en este nivel.”

Sergi (Director Academia Internacional, 38 años):

“Me ha gustado mucho y he estado muy contento y muy feliz. Le volvería a hacer seguro.”

Esteve (Entrenador, 31 años):

“Gracias por el programa, me ha servido de muchísimo. A ver si se puede dar continuidad al mindfulness porque, para mí, he encontrado que es una herramienta clave para encontrar tu máximo rendimiento a nivel personal y, eso, si añades que eres un entrenador de un equipo, pues para sacar el máximo rendimiento tuyo y del equipo.”

El impacto fue positivo tanto en el ámbito personal como en el ámbito profesional, como ejemplifica el comentario de Martí (entrenador, 20 años):

“La verdad es que el impacto ha sido significativo (...), ya no solo a nivel de trabajo sino a nivel personal, también. Pienso que ha sido muy provechoso.”

5.2.4.2. Impacto en el ámbito profesional

El tema ‘ámbito profesional’ agrupa los siguientes subtemas: (i) valor otorgado al programa; (ii) autogestión; (iii) interacciones interpersonales; (iv) liderazgo; (v) aplicación a sus equipos.

a. Valor otorgado al programa

El valor que los participantes le dieron al programa para su rol profesional es un buen ejemplo del gran impacto que tuvo el programa M×E. A continuación, se presenta un ejemplo de cada uno de los roles participantes:

Toni (Departamento de Metodología, 31 años):

“Me parece determinante por el rol que tengo.”

Josep (Director Academia Internacional, 28 años):

“Imprescindible.”

Quim (*Project Manager*, 29 años):

“De vital importancia.”

Eric (Coordinador, 30 años) y Xavi (Analista, 28 años):

“Muy positivamente.”

Enric (Entrenador, 29 años):

“Muy necesario.”

Destacable, dos participantes comentaron que consideraban la temática tanto o más importante que el propio juego:

Pol (Director Academia Internacional, 29 años):

“Sinceramente, el mindfulness, tiene que estar en nuestras formaciones. Incluso podríamos decir que es más fundamental que el juego en sí.”

Esteve (Entrenador, 31 años):

“Todo esto me interesa casi más que el marco teórico del fútbol, porque al final somos gestores de grupos y de personas.”

Por último, otros participantes fueron incluso más lejos y consideraron el valor del programa para cualquier individuo, independientemente del rol o profesión. Por ejemplo:

Pere (Departamento de Metodología, 30 años):

“Por el mío y el de todos; creo que tomar conciencia de uno mismo y de lo que estás haciendo es algo en lo que nos deben educar. Yo lo incorporaría a cualquiera ámbito, en cualquier trabajo.”

Quim (Project Manager, 29 años):

“Creo que, para cualquier rol, ya no profesional sino vital, es más que interesante. Ojalá a todos, desde pequeños, nos educaran con esta visión.”

b. Autogestión

El impacto en la autogestión en relación al impacto en la autogestión en el ámbito profesional fue destacable. Este subtema se ha dividido en autogestión de la atención y autogestión de las emociones, aunque los siguientes dos comentarios muestran el impacto en la autogestión de forma global:

Martí (Entrenador, 35 años):

“Por mi rol profesional, como ya he comentado, muy positivamente, sobre todo por el hecho de encontrar estos momentos de dejarte un poquito del piloto automático y encontrar estos momentos de pausa, de reconexión. Al final el rol del entrenador es tan complicado y tan excitante a la vez que tienes que gestionar tantos estímulos y tantos factores y tantas cosas... que encontrar este momento es vital.”

Eric (Coordinador, 30 años):

“Hacer este curso ha sido un refuerzo muy importante para incrementar la consciencia en momentos de tensión, momentos de gestión de situaciones a nivel interno con el resto de staff y creo que me ha ayudado a estar en un rol más de observador y, a la hora de actuar, hacerlo de forma mucho más consciente y menos impulsiva.”

- **Autogestión de la atención**

El impacto en la autogestión de la atención fue uno de los aspectos más destacados por los participantes. Los siguientes comentarios reflejan que estos participantes reconocieron el beneficio de poder usar sus habilidades de atención plena recién adquiridas en su labor profesional. En primer lugar, destacó el impacto en la observación, como se observa en los siguientes comentarios:

Sergi (Director Academia Internacional, 38 años):

“A partir del programa, empecé a estar más consciente y observar los comportamientos de los chavales, lo que emergía de esos chavales... y salía con mucha más riqueza.”

Pol (Director Academia Internacional, 29 años):

“Observar desde un poquito más de afuera a lo técnico, de su expresión corporal, facial... muchas cosas que antes sí miraba, pero no de forma tan profunda. El observar muchas conductas, comportamientos, ya sea de técnico o jugador. Este aspecto fue donde más me generó un aspecto muy positivo todo el programa.”

Joan (Entrenador, 24 años):

“A nivel laboral, trato de mantenerme un poquito más al margen, por decirlo así, para poder observar todavía más. Trato de mantener la mente abierta.”

Además, destacó el impacto en la concentración. Por ejemplo, Martí (entrenador, 29 años), comentó:

“Sobre todo a nivel profesional, el impacto ha sido ha sido grande tanto en las prácticas como en los partidos; intento tener momentos de concentración, intento aislarme un poco de todo el ruido y todos los demás estímulos y estar más concentrado para poder tomar mejores decisiones.”

- **Autogestión de las emociones**

El impacto en la autogestión de las emociones también fue uno de los aspectos destacados por los participantes. Por ejemplo, Esteve (entrenador, 31 años), hizo referencia a su interés por el tema:

“Todo lo que sea gestión de emociones propias y, sobre todo, de los que te rodean, me interesa mucho, por lo tanto, súper positivo.”

El programa M×E no solo permitió a los participantes reconocer sus estados emocionales, sino que les ayudó a autorregular su comportamiento. Por ejemplo:

Guiem (Entrenador; 27 años):

“En el reconocimiento de mí mismo, de autoconciencia de muchas cosas (...), ahora, sí que me reconozco mucho más o veo, ahora estás más nervioso, ahora menos. Y también con la autorregulación, es algo que he notado, para no estar tan preocupado.”

Manel (Project Manager, 31 años):

“A mí, personalmente, en lo que me ha impactado es en el empoderamiento a decidir y saber en qué momento estás en un momento álgido de trabajo o de estrés o de pulsaciones que dices, ostras, me estoy sobrepasando ahora mismo y estoy en unas revoluciones que no controlo y saber parar.”

El programa permitió que cada participante adaptara las habilidades de autorregulación a su realidad profesional. Por ejemplo, el siguiente caso de Òscar (Coordinador, 29 años) muestra cómo el programa impactó en su gestión laboral, promoviendo la prevención del estrés y la ansiedad:

“Muchas veces tenemos que hacer mucho multitasking... y tenemos que encontrar momentos para poner los pies en el suelo y de, a ver, calmémonos y vamos a organizarnos bien y quizás hacer una organización más cuidadosa de lo que toca, encontrar algo más de lógica en el día a día o con la agenda que tenemos programada y encontrar un momento para todos para no caer en ese estrés o en ese momento de ansiedad.”

c. Interacciones interpersonales

El programa impactó a los participantes de forma positiva en sus interacciones interpersonales. Por ejemplo, algunos entrevistados informaron que, a través de la participación en el programa M×E, fueron más capaces de comprender los estados de otras personas. Manel (*Project Manager*, 31 años) comentó:

“A nivel profesional me ha ayudado mucho a entender a compañeros. Por ejemplo, al detectar su situación de estrés, también. Cuando veo algún momento que estamos haciendo algo conjunto y veo algún momento de estrés, avisar al compañero y decirle: espera, espera, te estás bloqueando, vamos a pensar un momento, ¿qué debemos hacer? Debemos hacer esto. ¿Cómo podemos mejorarlo? Vamos a mejorarlo así. Y, en este sentido, pues te das cuenta de que el curso también me ha ido bien en comparación con otros compañeros que no lo han hecho.”

El concepto de empatía también emergió en alguna de las entrevistas. Por ejemplo:

Pol (Director Academia Internacional, 29 años):

“Para ser más empático con la gente.”

Josep (Director Academia Internacional, 28 años):

“Sí que hay muchas cosas como, por ejemplo, darte cuenta en una conversación, cómo el otro se siente o cómo el otro interactúa... es algo que intento.”

- **Comunicación**

La comunicación fue una de las novedades del programa MxÉ en comparación con los programas de *mindfulness* para entrenadores previamente implementados. A continuación, se presentan comentarios que muestran el gran impacto que tuvo, especialmente en estar “más presente”, “más consciente”. En los siguientes comentarios se aprecia una mayor consciencia en el proceso comunicativo y, especialmente, una mejora en la escucha.

Joan (Director Academia Internacional, 24 años):

“Estar presente en cada conversación, en cada feedback.”

David (Director Academia Internacional, 29 años):

“Al hablar con los entrenadores, la comunicación últimamente era bastante como en piloto automático, no era consciente de lo que salía de mi boca, (...) y ahora fui más consciente. Escuchar mejor.”

Eric (Coordinador, 30 años):

“Me ha ayudado y me ha dado refuerzo a la hora de interactuar en reuniones, escuchar más activamente y actuar de forma menos impulsiva... o sea de reflexionar mejor qué decir, porque decirlo.”

Manel (Project Manager, 31 años):

“La verdad es que es una de las cosas que también he cambiado mucho, he modificado el lenguaje. He mejorado mucho en estos 2 meses (...) Esta comunicación asertiva, ¿no?”

Otro aspecto destacado fue una mayor atención a la comunicación no verbal, asociada con el *mindfulness* interpersonal, como se puede observar en el siguiente comentario:

Andreu (Director Academia Internacional, 31 años):

“Leer el lenguaje corporal, es algo que ya hacía, pero ahora lo hago más todavía.”

d. Liderazgo

Los participantes hicieron referencia a la importancia y efecto de realizar el programa para impactar a las personas de “alrededor”, haciendo especial énfasis a sus roles profesionales. El valor del programa en este tema quedó otra vez claro en comentarios como el siguiente:

Toni (Departamento de Metodología, 34 años):

“El hecho de que tú puedas tener una conversación mucho más sana, compasiva, de aceptación contigo mismo, a la vez afecta a todos los que tienes alrededor, ¿no?”

Josep (Director Academia Internacional, 28 años):

“Es imprescindible, porque si no te sabes gestionar a ti mismo es muy complicado gestionar a los demás.”

Carles (Entrenador, 29 años):

“Estoy totalmente de acuerdo en que si un técnico o una persona encargada de un grupo, se conoce mejor a sí mismo o, por lo menos, sabe gestionar mejor estas emociones... pues creo que podrá llevar a cabo una mejor gestión del grupo humano.”

Por su parte, Sergi (Director Academia Internacional, 38 años) hizo especial hincapié a la figura pedagógica:

“Fundamental... o sea, fundamental. Al final nosotros somos pedagogos, si el líder o alguien que tiene un rol importante, no ha tocado estas herramientas, creo que te falta algo... sí que más o menos puedes tener herramientas, pero es que lo tienes que experimentar, de vivir... para después poder expresarlo también, mejorar la comunicación, mejorar en muchos aspectos.”

e. Aplicación a sus equipos

Varios entrenadores reportaron estar transmitiendo los aprendizajes a su trabajo. Por ejemplo, Esteve (entrenador, 31 años) comentó:

“Tanto a nivel de actitud como a nivel de transmitir al jugador o buscar métodos para hacerle llegar al jugador. Sí, he aplicado ciertos contenidos.”

Sergi (Director Academia Internacional, 38 años) comentó que el cambio en la observación de los entrenamientos le había permitido enriquecer una formación de entrenadores:

“A partir del programa, empecé a estar más consciente y observar los comportamientos de los chavales, lo que emergía de esos chavales... y salía con mucha más riqueza. Y extraje muchas cosas de ciertos comportamientos que nos ayudaron y nos enriquecieron una formación con los entrenadores, por lo tanto, me ayudó mucho... a estar.”

Martí (entrenador, 35 años) explicó haber aplicado la respiración diafragmática y algunos de los principios del *mindfulness* como atención plena a sus jugadores antes de un partido importante:

“Sí, algo he ido aplicando. En uno de los partidos que tuvimos que era un contexto muy exigente contra el segundo clasificado, recuerdo que justo antes del partido, pedí a los jugadores que se pararan un momento, hicieran una respiración profunda... y que estuvieran concentrados sólo en el partido y en intentar hacer todo lo que llevaban practicando durante tantos meses, ¿no? Y, bueno, creo que fue una buena práctica. Yo creo que, estas prácticas, en momentos así de un poquito de estrés y exigentes son muy positivas. Y ganamos.”

Por otro lado, Andreu (Director Academia Internacional, 31 años) mostró su intención de empezar a introducir el *mindfulness* y la confianza para transmitir temas previamente desconocidos o sin suficiente base científica suficiente como el tema de las emociones. Su comentario muestra ambos puntos:

*“Ahora, por ejemplo, si tengo que dar alguna charla quizás empezaré a introducir un poquito el tema este del *mindfulness*, no como un curso, pero ideas, ¿no? (...) Ya me sirve para enseñar a los jugadores el tema de las emociones. Me viene muy bien por eso, para tener una base científica (...) sobre la que poder justificar por qué es importante trabajar las emociones.”*

Guiem (Entrenador, 27 años) también comunicó su interés en profundizar en cómo aplicar los contenidos a los jugadores:

“Me gustaría saber también cómo tener más herramientas para aplicarlo también a los jugadores. Por ejemplo, antes de algún partido o en el hotel que tenemos ratos muertos pues bueno, técnicas de estas, pero al aplicarlo con los jugadores.”

Por último, Sergi (Director Academia Internacional, 38 años) mostró el valor que consideraba que el *mindfulness* podía tener en los jugadores con la siguiente reflexión:

“Me parece que es importantísimo. También hago esta reflexión muchas veces que si yo como jugador, (...) hubiera tenido la oportunidad de llegar a este tipo de reflexiones, mi rendimiento hubiera sido, vamos, ¡800 veces más alto!”

5.2.4.3. Impacto en el ámbito personal

En cuanto al impacto del *mindfulness* en la vida personal de los participantes, los resultados de las entrevistas se han agrupado en los siguientes subtemas: (i) equilibrio vida personal y laboral; (ii) mejoras en las relaciones interpersonales; y (iii) adquisición de hábitos saludables. El concepto de autogestión aparece de forma transversal.

a. Equilibrio vida personal y laboral

El impacto del programa para encontrar un mejor equilibrio entre la vida laboral y personal fue destacado por varios participantes. Por ejemplo, David (Director Academia Internacional, 29 años) comentó:

“Me ha impactado muy positivamente, me está ayudando mucho para encontrar un balance personal.”

Quim (*Project Manager*, 29 años), por otro lado, manifestó cómo la adquisición de habilidades como una mejor concentración en el trabajo, utilizando la estrategia de los “bloques de tiempo”, le había impactado positivamente en su tiempo en el hogar:

“El hecho de poderme concentrar en este período sin generarme este estrés e irme a casa saber que he hecho lo que tenía que hacer en ese día, me hace irme mucho más tranquilo y, por lo tanto, cuando estoy con mi hijo no tener que

estar pensando que mañana tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro... Porque normalmente ya me he marcado lo que tengo que hacer el día siguiente, por tanto, ahora no tengo que preocuparme.”

b. Mejoras en las relaciones interpersonales

Varios participantes apuntaron directamente a la mejora en sus relaciones personales a partir de la realización del programa. Por ejemplo, Manel (*Project Manager*, 31 años):

“A nivel personal, en casa me ha ayudado muchísimo, en el sentido de relación con la mujer, de relación con la familia, también.”

El siguiente comentario es de un participante que no estaba pasando por un buen momento personal y destacaba cómo el programa le había impactado positivamente:

Josep (Director Academia Internacional, 28 años):

“Entonces te diría que a nivel personal estoy así y, obviamente, eso me afecta a las relaciones, ¿no? Porque yo si estoy estresado o nervioso, cómo actúo con los demás es más de defensa, ¿sabes? (...) Hablar peor con los que tienes más cerca, ¿no? A veces es lo que ocurre, que lo pagas con los que lo tienes más cerca. Y a través de este proceso me he dado cuenta de que allí no he actuado bien y tal y tal vez al día siguiente he ido un momento y decir: lo siento por lo de ayer.”

c. Adquisición de hábitos saludables

Otro impacto destacado de la vida personal de los participantes fue la adquisición de nuevos hábitos saludables. Por ejemplo, David (Director Academia Internacional, 29 años) comentó:

“Me ha dado la importancia de camino y, sobre todo, para adquirir unos hábitos. He cogido el hábito de meditar y también el hábito de leer cada noche, hacer deporte, que lo había abandonado un poquito, alimentarme mejor... es que es como un todo, ¿no? Estoy cogiendo hábitos de vida que me hacen sentir más vivo, más consciente.”

Quim (*Project Manager*, 29 años) hizo un comentario similar relacionándolo con una mejora en su bienestar:

“También me ha ayudado a nivel físico, ¿no? Porque antes el gimnasio era un poco sujeto a la hora que yo conseguía salir del trabajo, pero ahora estoy yendo prácticamente todos los días. (...) Y claro esto al final me ayuda a nivel físico y también me ayuda a mi bienestar general, ¿no? Por tanto, se retroalimentan. (...) Me hace ir mucho más tranquilo en mi día a día.”

El siguiente comentario de Pol (Director Academia Internacional, 29 años) muestra como el plan de entrenamiento fue valorado para la adquisición de nuevos hábitos:

“Lo que yo hice fue cada semana intenté implementar algo en mi rutina y al final he acabado el programa con muchos aspectos súper positivos, porque ya los tengo súper instaurados en mi día a día y los hago de manera natural.”

5.2.4.4. Impacto en el autoconocimiento

El programa M×E incluyó el bloque de entrenamiento ‘darse cuenta’ para promover el autoconocimiento. Este tema fue ampliamente destacado por los participantes con comentarios como el de Joan (Entrenador, 24 años):

“Me ha servido para darme cuenta de muchas cosas.”

El concepto de “tomar consciencia” fue repetido varias veces. Por ejemplo, Eric (Coordinador, 30 años) comentó:

“Sobre todo me ha ayudado a tomar consciencia de determinadas cosas y lo valoro mucho.”

Andreu (Director Academia Internacional, 31 años):

“El programa me ha impactado de la forma que me ha hecho consciente de cosas que antes no lo era. (...) Me ha hecho tomar consciencia.”

El concepto de autoconocimiento también fue destacado por varios participantes. Por ejemplo, para Joan (Entrenador, 24 años), fue el mayor impacto del programa:

“El mayor impacto que ha tenido el programa es en el autoconocimiento.”

Sergi (Director Academia Internacional, 38 años) lo destacó de otra forma:

“Me ha aportado mucho conocimiento, sobre todo, de mí mismo.”

Andreu (Director Academia Internacional, 31 años) también lo destacó como “lo más importante para mí”:

“Diferentes formas de descubrirte a ti mismo. (...) Ahora tengo consciencia de lo que hago o por qué lo hago, que creo que es lo más importante para mí... el por qué hago las cosas.”

El autoconocimiento también se trasladó a una mayor consciencia del propio estilo de liderazgo, como se observa en el siguiente comentario de Andreu (Director Academia Internacional, 31 años):

“Ha hecho que, a nivel profesional, me diera cuenta de mi estilo de liderazgo.”

5.2.4.5. Impacto en el ámbito social

La cohesión de grupo fue destacada por varios participantes, ya fuera de forma textual o con comentarios que indicaban una mejor conexión con los compañeros. Por ejemplo:

Manel (*Project Manager*, 31 años):

“La cohesión de grupo que creo que hemos hecho. Ver esta parte más personal, esta parte más emergente de las propias emociones, creo que a todos nos ha ido bien para saber qué grupo somos y, aquí, sí creo que lo habéis hecho muy bien (...) A mí me ha ayudado, creo, a conocer y trabajar un poco más con los compañeros, de mejor manera.”

Pol (Director Academia Internacional, 29 años):

“El programa nos ayudó a conectar más con todos.”

Eric (Coordinador, 30 años):

“Me ha ayudado a profundizar en la relación con algunas personas.”

Por último, el sentimiento de pertinencia también fue uno de los aspectos destacados por varios participantes. Por ejemplo, Pol (Director Academia Internacional, 29 años), cuando fue preguntado si el programa le había impactado, dijo:

“Sí, totalmente. Primero, el sentimiento de pertenencia por haberlo compartido con los compañeros y contigo (...) Supuso un impacto enorme.”

Carles (Entrenador, 29 años), usó la expresión “estar en el mismo barco” y destacó el hecho de compartir, cuando fue preguntado por lo más beneficioso del programa:

“Poder compartir y escuchar otras experiencias. Creo que siempre es algo beneficioso para todos si estás abierto a escuchar y aprender de todo el mundo, está muy guay, porque estamos todos... o la mayoría, en el mismo barco, ¿no?”

5.2.4.6. Otros elementos destacados

Además de los temas presentados, destacó otra información de valor: Se ha agrupado en tres subtemas: (i) mejores prácticas; (ii) propuestas de mejora; y (iii) valentía de transgredir.

a. Mejores prácticas

Las entrevistas permitieron identificar elementos del diseño y de la organización del programa que fueron valorados muy positivamente. Se han agrupado en cuatro subtemas: (i) orientación práctica; (ii) contenidos destacados; (iii) el material complementario; y (iv) el espacio seguro.

- **Orientación práctica**

La orientación práctica del contenido y el plan de entrenamiento se destacaron como un elemento fundamental, como se ejemplifica en los siguientes comentarios:

Joan (Entrenador, 24 años):

“Lo que me he llevado es que veo que es algo muy muy útil. (...) le veo una aplicabilidad tanto a nivel profesional como a nivel personal, en la gestión de uno mismo como en la gestión de las relaciones con los demás. El nivel de satisfacción es muy alto.”

Pol (Director Academia Internacional, 29 años):

“Me gustaría resaltar que estaba orientado a la práctica y se agradece”

Carles (Entrenador, 29 años):

“Es muy útil.”

Toni (Departamento de Metodología, 34 años):

“Lo más destacado, en lo que he sentido un gran impacto, ha sido en esta capacidad de atención, ¿no? (...) He ampliado los momentos de conexión a nivel personal y profesional. Sobre cómo gestionamos el día a día, las emociones, sobre las entradas en piloto automático. Me ha dado estrategias para gestionarlo.”

- ***Plan de entrenamiento***

Dentro del plan de entrenamiento, elementos de la práctica informal fueron destacada positivamente. Por un lado, la práctica de la atención plena en tareas cotidianas:

Sergi (Director Academia Internacional, 38 años):

“Me he dado cuenta de cosas cotidianas que no le daba importancia, cosas muy simples que marcan mucho la diferencia.”

Quim (Project Manager, 29 años):

“Sí que he incorporado el hecho de proponerme realizar una actividad o acción de mi día a día conscientemente. Eso sí que es algo que me ha servido y he incorporado.”

Por otro lado, ‘los momentos S.T.O.P.’ fueron muy mencionados. A continuación, se presentan dos ejemplos:

Eric (Coordinador, 30 años):

“Me ha servido como para establecer una pausa muchos días... (...) para bajar revoluciones y cómo empezar el día de nuevo.”

Pau (Entrenador, 30 años):

“Sí que encuentro los momentos de hacer una pausa, de cuando quizás acumulo mucho trabajo seguido, de encontrar primero un punto antes de hacerlo, de parar, de respirar y de entrar como a la actividad más dura o más placentera con esta meditación previa que me permite cómo vaciar algo de los aspectos previos que he vivido. Los momentos de S.T.O.P., de prestar atención plena, sí que los incorporo mucho.”

El bloque de transferencia al campo/oficina, diseñado específicamente para este programa, también tuvo un gran impacto. En los participantes que tenían un rol más orientado a la gestión deportiva con más horas en el ordenador destacaron los “bloques de trabajo”:

Toni (Departamento de Metodología, 34 años):

“He incorporado lo de los bloques, y es una de estas cosas que creo que tendrá un gran impacto de aquí en adelante.”

Pau (Entrenador, 30 años):

“Lo del tema de los bloques de trabajo me ha servido mucho.”

En cuanto al campo, el hecho de promover la observación también tuvo un gran impacto en los participantes como se presentó en el tema ‘impacto en el ámbito profesional’. En este apartado, destacamos el uso de los anclajes, donde destacó el sonido del balón, como se observa en el comentario de Carles (entrenador, 29 años):

“Sí que, en el campo, cuando dijiste probar a hacer este ejercicio, lo probé alguna vez y fue guay porque, bueno, cuando comentaste lo del sonido del balón y tal... en este momento en que tenía este anclaje fue más fácil estar allí y estar pendiente de lo que está pasando.”

El mismo participante, comentó que el plan de entrenamiento le había servido, además, para prepararse y centrarse antes de cada sesión de entrenamiento:

“Lo que he incorporado más son las respiraciones diafragmáticas antes de ir a entreno, que vienes de un día caótico y respiras y... como un entremedio para llevar una práctica mejor o una práctica más gestionada.”

Por último, el apartado de ‘darse cuenta’ también tuvo un gran impacto en los participantes, como se ha presentado en el tema de ‘impacto en el autoconocimiento’.

- **Contenidos destacados**

La propuesta de este programa de dedicar una sesión a las emociones también se constituye como una de las mejores prácticas. Por ejemplo, Òscar (Coordinador, 29 años), al ser preguntado sobre qué destacaría positivamente, hizo referencia a esta sesión:

“Sobre todo, lo de las emociones me gustó mucho. La tristeza, la ira, lo de la angustia, todo esto que fuimos hablando en la diapositiva, yo creo que es positivo saber reconocer estas emociones y reconocer cómo te sientes, saber reconocer en qué momento estás tú mismo y cómo te estás sintiendo. Yo creo que es lo más positivo del programa, o sea, el conectar más contigo mismo y saber cómo estoy, cómo me encuentro.”

Además, la sesión destinada a la comunicación consciente, aunque no fue valorada específicamente, sí que tuvo un gran impacto positivo en los participantes, tal y como ya se ha presentado en el tema ‘impacto en el ámbito profesional’.

- **Material complementario**

El hecho de complementar las sesiones y el plan de entrenamiento con el envío semanal de material complementario fue muy bien valorado por los participantes, como se observa en los siguientes comentarios:

Manel (*Project Manager*, 31 años):

“La verdad es que el curso ha ido por encima de las expectativas, porque se ha dado mucha información también para que nosotros podamos ir recabando en ella. Cada sesión iba con material complementario que es, ostras, esta sesión me interesa un poco más, tengo el material aquí para hacerlo.”

Martí (Entrenador, 35 años):

“A nivel de expectativas, las ha superado muchísimo. Mis expectativas de contenidos, a nivel de calidad y, sobre todo, a nivel de todas las referencias. Además, que se ha ido convirtiendo en un documento que es una información

que tendremos siempre con nosotros, que se puede compartir. Totalmente, ha superado muchísimo las expectativas.”

Este hecho fue valorado y agradecido por Òscar (Coordinador, 29 años):

“Muchas gracias por el programa, Aleix. Hay un trabajo detrás que es brutal, de investigación, de libros, de lectura y de seguir formando que te lo agradezco, te lo agradecemos todos.”

- **Espacio seguro**

Los efectos del ‘espacio seguro’ fueron, sin ninguna duda uno de los impactos más relevantes del programa M×E. A continuación, se presentan algunos de múltiples comentarios relacionados con este tema:

Carles (Entrenador, 29 años):

“La cosa que me impactó, me gustó muchísimo, es que desde el primer momento se nos dijo que era un espacio seguro, que era un espacio para compartir y yo creo que, en mi caso por lo menos, fue muy guay porque tal vez... notaba más seguridad.”

Toni (Departamento de Metodología, 34 años):

“Para mí, lo más determinante es generar aquellos entornos donde la gente se exponía sin miedo; por el contrario, exponían sus miedos... (...) Esto me parece brutal, me parece el game changer. Este espacio y este vínculo.”

El ‘espacio seguro’ generó unas interacciones y discusiones valoradas muy positivamente, como muestran los siguientes comentarios. Se valoró especialmente el haber escuchado experiencias de otros participantes:

Eric (Coordinador, 30 años):

“Se ha generado también un espacio de intercambio muy interesante y poco superficial, ¿no? (...) Esto, me ha alegrado mucho la verdad... me ha alegrado mucho que tengamos este espacio.”

Quim (*Project Manager*, 29 años):

“Donde se han superado (las expectativas) es, sobre todo, en las interacciones que han acontecido. (...) Se han generado interacciones muy positivas y has conseguido, tú (líder), generar unos debates, unas intervenciones, que, a mí, personalmente, creo que han sido lo más positivo del programa.”

Sergi (*Director Academia Internacional*, 38 años):

“Las reflexiones personales que algunos compañeros habéis compartido, (...) algunas vivencias personales, experiencias personales que las sentía muy profundas que realmente veía mucho sentimiento, me han llegado mucho y me han gustado mucho.”

Pol (*Director Academia Internacional*, 29 años):

“El poder ver otras experiencias, verlas desde primera mano durante las formaciones, para mí, fue increíble. Lo vivencí de forma muy natural.”

Fue el ‘espacio seguro’ el que permitió que no hubiera roles, rangos o jerarquías y que todo el mundo se sintiera al mismo nivel. Además, el hecho de ver que otros participantes también tenían dudas, problemas, etc. permitió a algunos participantes sentirse menos solos, como se puede observar en el siguiente comentario de Josep (*Director Academia Internacional*, 28 años):

“Una de las cosas que más me impactó fue el escuchar a los compañeros que también tenían... no problemas, no sé cómo decirlo, pero tenían sus situaciones, como todos tenemos. Entonces como me tocó con un grupo que, si lo metemos con un rango de posición, al menos igual que yo o la mayoría por encima de mí... era como, primero, de respeto, de vigila qué dices aquí, quizás lo que dices aquí..., ¿sabes? Puede tener... Primero tenía ese pensamiento, pero después, cuando empecé a ver cómo todo el mundo se abría, empezaba a compartir cosas es como que esto me dio un impacto de decir al final todos somos personas y todo el mundo tenemos lo nuestro. Entonces, ese compartir es algo que me impactó como positivo, ¿no? Y, entonces, también me dio como a calmarme más. Compartí poco, pero compartí algo.”

Martí (Entrenador, 35 años) compartió un mensaje similar, esta vez, haciendo referencia a que en un contexto tan competitivo es extraño encontrar estos espacios, aunque queda claro que son muy bien valorados:

“Positivamente, destacaría sobre todo el hecho de poder compartir con compañeros con los que, normalmente, no estás en un contexto cómo lo que tú plateabas o proponías, en un contexto más de tranquilidad, de no juzgar... sobre todo porque en final estamos en un contexto competitivo y, bueno, encontrar este espacio en el que estás con otros compañeros que comparten profesión y club y en un entorno mucho más relajado donde puedes hablar de algunas cosas... el hecho de tener este espacio es lo que más destacaría.”

b. Propuestas de mejora

La propuesta de mejora más recurrente fue que el programa durase más tiempo, lo que demuestra, una vez más, el claro interés de los participantes en el contenido implementado y su satisfacción con el programa. Por ejemplo, Andreu (Director Academia Internacional, 31 años) propuso: “quizás un segundo día a la semana” y Sergi (Director Academia Internacional, 38 años) comentó: “quizás lo haría un poquito más largo, pudiendo profundizar en algunas situaciones”.

Otros compañeros propusieron, aunque de diferentes maneras, darle continuidad. Por ejemplo, Esteve (Entrenador, 31 años), expuso su curiosidad para el siguiente paso:

“Me gustaría, tal vez, ver una segunda edición tuya. Me genera curiosidad hacia dónde iría ahora, cuáles serían los siguientes pasos, hacia dónde se expandiría.”

Carles (Entrenador, 29 años) hizo referencia a darle continuidad al espacio y a la dinámica creada:

“Quizás implementaría un espacio compartido o un grupo, para seguir con esta dinámica.”

Para terminar, Martí (Entrenador, 35 años) propuso darle continuidad haciendo referencia a mantener el grupo:

“Darle un poco más de continuidad, hacer un poco de seguimiento, como mínimo una vez al mes, una vez ya has terminado el curso, como mínimo, seguir en contacto con este grupo tan bonito que se ha formado.”

c. Valentía de transgredir

Otro de los temas destacados positivamente por varios participantes fue lo que se ha definido como la ‘valentía de transgredir’. Por ejemplo, Sergi (Director Academia Internacional) hizo referencia al concepto de valentía con el siguiente comentario:

“Me ha parecido una pasada y muy valiente.”

Por otro lado, varios participantes valoraron positivamente el hecho de hablar de temas considerados “tabú” y de “naturalizarlo”. Por ejemplo, Enric (entrenador, 29 años), cuando fue preguntado qué destacaba positivamente del curso, comentó:

“Sabes que no estás solo con estas inquietudes, porque parece que a veces, no sé, parece un tabú pensar estas cosas.”

El siguiente comentario de Pol (Director Academia Internacional, 29 años) lo explica con más detalle:

“Fue como naturalizar algo que, tú lo sabes bien... años atrás el que meditaba era un poco... no sé si decir hippie, pero que estaba un poco “p’allá”. Pero ahora todo está mucho más naturalizado y este es el ejemplo... todos los técnicos de la academia lo tienen en su día a día.”

El concepto de transgredir fue aportado por Eric (coordinador, 30 años), en un comentario que fue en la misma línea:

“Todo lo que sean actividades que considero a día de hoy muy transgresora, en una dinámica como la tenemos. Y, además, transgresora, pero a la vez muy alineada con lo que predicamos, o sea, cuando hablamos a nivel pedagógico cómo nos queremos acercar a los jugadores, (...) creo que conocer lo que es el mindfulness o conocer lo que es la meditación o vivir meditativamente tiene mucho sentido. Y bueno, nos ha abierto un mundo nuevo.”

Por último, se presenta el comentario de Quim (*Project Manager*, 29 años), que resume perfectamente la valoración positiva de la “valentía de transgredir”:

“Me ha hecho ver, pues, la normalidad de todo. Y algo que me ha gustado mucho, ¿no? del proyecto en sí, es el hecho de poder hablar con gente con la que no tengo confianza, sobre el self-awareness, la meditación en general y cuestiones así que, a veces dentro de la sociedad en la que estamos, son un poco tabú y que no acostumbramos a hablarlas a menos que sea con gente que sean de un círculo cercano, ¿no? El hecho de poder hacerlo con otra gente me ha hecho sentir muy bien (...) Agradecerte a ti y felicitarte al mismo tiempo, sobre todo por la valentía, ¿no? de salir adelante... que sé que para ti es normal y debería serlo para todos, pero muchas veces, como decimos antes, son cosas que a veces hay que ser un poco valiente para poder salir adelante en determinados contextos. Quiero decir, no tener ese miedo, creo que es muy positivo y te felicito y te lo agradezco.”

5.3. Discusión

El objetivo del estudio fue evaluar el impacto de un nuevo programa basado en el *mindfulness* (*Mindfulness* para Entrenadores; M×E), en entrenadores, personal de apoyo, coordinadores, y directores deportivos de un club catalán de fútbol de alto rendimiento en los niveles de rasgo de *mindfulness*, *mindfulness* interpersonal y regulación emocional. Se utilizó un diseño mixto, en el que se midieron los niveles de estas variables en cuatro ocasiones (antes, justo después, a los 3, y a los 6 meses de realizar el programa). Además, en la semana posterior a la finalización del programa, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas.

Todas las hipótesis del estudio se confirmaron ya que los participantes en el programa M×E mostraron un aumento significativo tanto en el rasgo de *mindfulness* como en el *mindfulness* interpersonal y una disminución significativa de las dificultades en la regulación emocional en comparación con grupo control en lista de espera. Además, las medidas de seguimiento del grupo experimental mostraron aumentos sostenidos hasta los 6 meses en las tres variables analizadas.

La evaluación cualitativa reforzó los resultados estadísticos y permitió profundizar en cómo los participantes habían transferido los aprendizajes a su vida, verificando que el programa

había impactado positivamente en su autogestión, en su conocimiento interpersonal e interpersonal, en su vida personal, en la adquisición de hábitos saludables, en sus relaciones sociales, en elementos asociados a la prosperidad y en su entorno.

Aunque no se evaluó el impacto indirecto del programa en los jugadores o los compañeros de los participantes, los resultados mostraron que varios participantes ya estaban implementando algunos de los aprendizajes en su entorno laboral, ya fuera con cambios en su comportamiento como líderes o, incluso, introduciendo algunas conceptos y prácticas a sus jugadores. De modo que se sugiere que, el hecho de ayudar al entrenador, probablemente ayudó indirectamente al jugador, lo que muestra la importancia de acciones en el entorno del deportista. Por último, de las entrevistas se extrajeron algunas de las “mejores prácticas” en la administración de este tipo de programas para este colectivo. A continuación, se discuten los resultados destacados del estudio.

5.3.1. Impacto en la autogestión

Los participantes en el M×E mostraron un aumento significativo en el rasgo de *mindfulness* en comparación con grupo control en lista de espera, lo que indicaría que el programa M×E tuvo un impacto positivo significativo sobre la capacidad de atención plena de los participantes. Estos resultados son similares al estudio de Longshore y Sachs (2015), pioneros en aplicar un programa de *mindfulness* para entrenadores, donde los resultados mostraron un aumento en la atención plena (no significativo, pero un efecto medio).

Además, los resultados de las entrevistas mostraron cómo los participantes habían transferido sus nuevas habilidades adquiridas a su rol profesional. Por ejemplo, a lo largo del marco teórico se justificó la necesidad y el potencial del *mindfulness* en la capacidad de autogestión de la atención por parte de los entrenadores con el objetivo de adaptarse al contexto complejo y cambiante del fútbol. Varios autores han apoyado esta idea como, por ejemplo, Passmore y Marianetti (2022) consideraron que el *mindfulness* puede ayudar a los entrenadores a mantener el enfoque y la concentración, y Baltzell *et al.* (2014) sugirieron que el entrenamiento en *mindfulness* podría permitir a los entrenadores estar más presentes y mejorar la concentración en las señales relevantes para la tarea.

Precisamente, este fue uno de los aspectos más destacados por los participantes. Por ejemplo, en relación con la concentración, Martí (entrenador, 35 años) comentó: “sobre todo a nivel profesional, el impacto ha sido grande tanto en las prácticas como en los partidos, intento tener momentos de concentración, intento aislarme un poco de todo el ruido y todos los demás estímulos, y estar más concentrado para poder tomar mejores decisiones”. Otros participantes hicieron referencia en especial a la observación, por ejemplo, Joan (entrenador, 24 años) comentó: “a nivel laboral, trato de mantenerme un poquito más al margen, por decirlo así, para poder observar todavía más.”

Passmore y Marianetti (2022), además, sugirieron que el *mindfulness* puede ayudar a los entrenadores a prepararse y centrarse antes de cada sesión de entrenamiento y a mantener el enfoque y la concentración. Esta fue una práctica destacada uno de los participantes: “lo que he incorporado más son las respiraciones diafragmáticas antes de ir a entreno, que vienes de un día caótico y respiras y... como un entremedio para llevar una práctica mejor o una práctica más gestionada” (Carles; entrenador, 29 años). Estos comentarios reflejan que estos participantes reconocieron el beneficio de poder usar sus habilidades de atención plena recién adquiridas en su labor profesional.

En relación con la autogestión de las emociones, los participantes en el M×E mostraron una disminución significativa en las dificultades de regulación emocional en comparación con el grupo control en lista de espera, lo que indicaría que el programa M×E tuvo un impacto positivo significativo sobre la capacidad de autogestión emocional de los participantes. Los resultados de este estudio son similares a los obtenidos por Longshore y Sachs (2015), donde se mostró una estabilidad emocional significativamente mayor después de la realización de un programa de *mindfulness*. Estos resultados son relevantes ya que la capacidad de lidiar con las emociones es considerada una habilidad fundamental para los entrenadores (por ejemplo, Chan y Mallet, 2011; Juravich y Babiak, 2015; Lee *et al.*, 2018), con posibles afectaciones tanto en el bienestar psicológico, como en las relaciones sociales y hasta en el rendimiento (Hanin, 2007; Meyer y Fletcher, 2007).

Estos resultados apoyan otros estudios anteriores que respaldan la asociación entre el *mindfulness* y la reducción de las dificultades de regulación de las emociones (Baer *et al.*, 2006; Hayes y Feldman, 2004). En el contexto deportivo en específico, Baltzell *et al.* (2014) descubrieron que la integración del *mindfulness* en la práctica deportiva es particularmente útil para optimizar el rendimiento de tanto deportistas como entrenadores cuando se enfrentan a

emociones que distraen o que se perciben como fuera de su control. Este hecho fue destacado por varios participantes, y el siguiente comentario es un claro ejemplo de ello: “a mí, personalmente, en lo que me ha impactado es en el empoderamiento a decidir y saber en qué momento estás en un momento álgido de trabajo o de estrés o de pulsaciones que dices, ostras, me estoy sobrepasando ahora mismo y estoy en unas revoluciones que no controlo y saber parar” (Manel; *Project Manager*, 31 años).

La psicología deportiva ha reconocido durante mucho tiempo la importancia de la consciencia, en particular la autoconsciencia, para que los entrenadores sean más efectivos (Giges *et al.*, 2004; Riemer, 2007), y este es uno de los objetivos principales del *mindfulness*. En el siguiente ejemplo, un participante explicó cómo la autoconsciencia de ciertos estados le permitió la autorregulación y, en consecuencia, disminuir su preocupación: “en el reconocimiento de mí mismo, de autoconsciencia de muchas cosas (...), ahora, sí que me reconozco mucho más o veo, ahora estás más nervioso, ahora menos. Y también con la autorregulación, es algo que he notado, para no estar tan preocupado” (Guiem; entrenador, 27 años). Este comentario es relevante, porque muestra cómo el programa M×E no solo permitió a los participantes reconocer sus estados emocionales, sino que les ayudó a autorregular su comportamiento.

Destacable, el diseño del programa permitió que cada participante adaptara las habilidades de autogestión a su realidad profesional. Por ejemplo, el siguiente comentario de un coordinador muestra cómo el programa impactó en su gestión laboral promoviendo la prevención del estrés y la ansiedad: “muchas veces tenemos que hacer mucho *multitasking*, y tenemos que encontrar momentos para poner los pies en el suelo y de, a ver, calmémonos y vamos a organizarnos bien y quizás hacer una organización más cuidadosa de lo que toca, encontrar algo más de lógica en el día a día o con la agenda que tenemos programada y encontrar un momento para todos para no caer en ese estrés o en ese momento de ansiedad” (Òscar; coordinador, 29 años).

Aunque la investigación basada en el *mindfulness* en el deporte se ha centrado en los deportistas, la literatura muestra consistentemente que los entrenadores y el personal de apoyo experimentan altos niveles de estrés, lo que puede provocar agotamiento, disminuciones en el rendimiento y dificultades en la regulación emocional. Los resultados en este estudio refuerzan el potencial del *mindfulness*, y del programa M×E en particular, para que los entrenadores y el personal de apoyo mejoren su autogestión emocional, relacionada positivamente tanto con el rendimiento como con el bienestar.

5.3.2. Impacto en el conocimiento intrapersonal e interpersonal

Según Gilbert y Trudel (2006), la mayoría de formación para entrenadores ha sido focalizada en desarrollar el conocimiento profesional (en esencia, el conocimiento del deporte en sí). Sin embargo, este conocimiento no reconoce verdaderamente la dinámica del entorno de entrenamiento (Maclean y Lorimer, 2016). Côté y Gilbert (2009) establecieron que, para lograr la efectividad del entrenamiento, los entrenadores deben involucrarse consistentemente en los conocimientos intrapersonales e interpersonales.

Ambos conocimientos fueron abordados en el programa M×E y ciertos comentarios muestran el valor otorgado a la formación de estos conocimientos. Por ejemplo, Pol (Director Academia Internacional, 29 años) comentó: “sinceramente, el *mindfulness* tiene que estar en nuestras formaciones. Incluso podríamos decir que es más fundamental que el juego en sí”. En una línea similar, otro participante comentó: “todo esto me interesa casi más que el marco teórico del fútbol, porque al final somos gestores de grupos y de personas” (Esteve; entrenador, 31 años). A continuación, se presentan los resultados de este estudio que refuerzan el *mindfulness* como un buen candidato a poder completar la formación de entrenadores con conocimiento tanto intrapersonal como interpersonal.

5.3.2.1. Conocimiento intrapersonal

Según Côté y Gilbert (2009), “la capacidad de un entrenador para maximizar los resultados de los deportistas se basa no solo en un amplio conocimiento profesional e interpersonal, sino también en una constante introspección y revisión de la práctica de uno” (p. 311), a lo que llaman conocimiento intrapersonal. El *mindfulness* promueve el autoconocimiento invitando a “tomar consciencia”. Además, el programa M×E incluyó el bloque de entrenamiento ‘darse cuenta’ para promoverlo aún más. Este elemento del programa fue ampliamente destacado por varios. El comentario de Joan (entrenador, 24 años) lo ejemplifica perfectamente: “me ha servido para darme cuenta de muchas cosas”.

El concepto autoconocimiento en específico también fue destacado por varios participantes; “me ha aportado mucho conocimiento, sobre todo, de mí mismo” (Sergi; Director Academia Internacional, 38 años); “diferentes formas de descubrirte a ti mismo. (...) Ahora tengo consciencia de lo que hago o por qué lo hago, que creo que es lo más importante para mí... por qué hago las cosas” (Andreu; Director Academia Internacional, 31 años). Para Joan

(entrenador, 24 años): “el mayor impacto que ha tenido el programa es en el autoconocimiento”.

Según Brown *et al.* (2018), prosperar implica, entre otras cosas, tener una consciencia activa de las áreas de mejora. Se puede asumir, entonces, que el programa tiene el potencial de impactar positivamente en la prosperidad de los participantes a partir de comentarios como el siguiente: “la verdad es que la respuesta la valoro muy positivamente, porque al final da la opción a reconocer, identificar cosas de tu día a día que evidentemente puedes optimizar o que no le estás dando la importancia que toca y que, evidentemente, a nivel de concienciación, de hacerte consciente de ciertas cosas, sin duda” (Pau; entrenador, 30 años).

Como se avanzó anteriormente, la psicología deportiva ha reconocido durante mucho tiempo la importancia de la autoconsciencia, para que los entrenadores sean más efectivos (Giges *et al.*, 2004; Riemer, 2007). Este punto se trasladó también a una mayor consciencia del propio estilo de liderazgo como se observa en el siguiente comentario: “ha hecho que a nivel profesional me diera cuenta de mi estilo de liderazgo” (Andreu; Director Academia Internacional, 31 años). Con estas reflexiones, queda constancia del impacto positivo que tuvo el programa M×E en el conocimiento intrapersonal de los participantes.

5.3.2.2. Conocimiento interpersonal

En cuanto al conocimiento interpersonal, los participantes en el M×E mostraron un aumento significativo en los niveles de *mindfulness* interpersonal en comparación con el grupo control en lista de espera. Mannion y Andersen (2016) sugirieron que un entrenador que es interpersonalmente consciente tendrá más probabilidades de observar y asimilar los estados internos del deportista y conectar mejor con él.

El programa también parece que colaboró en otorgarle más valor a la autonomía del jugador. Pol *et al.* (2020) sugirieron que el entrenador, en lugar de prescribir soluciones para las situaciones de entrenamiento, debería ser capaz de co-descubrir con el jugador, y se hipotetizó que el *mindfulness* podía ser especialmente indicado. En una línea similar y en relación a la pedagogía no lineal, según Kee (2019), los entrenadores que son más conscientes, especialmente en términos de atención interpersonal, podrían obtener una visión más profunda de sus deportistas, lo que a su vez conduce a mejores ajustes a los constreñimientos de la tarea.

La relación entre el *mindfulness* y la pedagogía no lineal, familiar para los participantes, fue destacada por un participante: “es una actividad muy alineada con lo que predicamos, o sea, cuando hablamos a nivel pedagógico cómo nos queremos acercar a los jugadores, (...) creo que conocer lo que es el *mindfulness* o conocer lo que es la meditación o vivir meditativamente tiene mucho sentido. Y bueno, nos ha abierto un mundo nuevo” (Eric; coordinador, 30 años).

La transferencia de la atención plena al entrenamiento con el objetivo de tener una visión más profunda de los jugadores fue uno de los impactos más destacados en las entrevistas como muestran los siguientes comentarios: “a partir del programa, empecé a estar más consciente y observar los comportamientos de los chavales, lo que emergía de esos chavales... y salía con mucha más riqueza” (Sergi; Director Academia Internacional, 38 años); otro participante comentó: “observar desde un poquito más de afuera a lo técnico, de su expresión corporal, facial... muchas cosas que antes sí miraba, pero no de forma tan profunda. El observar muchas conductas, comportamientos, ya sea de técnico o jugador. Este aspecto fue donde más me generó un aspecto muy positivo todo el programa” (Pol; Director Academia Internacional, 29 años). Estos resultados son similares al estudio de Baltzell *et al.* (2015), donde los entrenadores informaron que se enfocaron más y fueron más capaces de comprender los estados emocionales y mentales de sus jugadores a través de la participación en un programa basado en el *mindfulness*.

Los resultados sugieren que no solo los entrenadores fueron impactados por una mejora en el conocimiento interpersonal, sino el resto de participantes, como muestra el siguiente comentario: “a nivel profesional me ha ayudado mucho a entender a compañeros. Por ejemplo, al detectar su situación de estrés, también. Cuando veo algún momento que estamos haciendo algo conjunto y veo algún momento de estrés, avisar al compañero y decirle: espera, espera, te estás bloqueando, vamos a pensar un momento, ¿qué debemos hacer? Debemos hacer esto. ¿Cómo podemos mejorarlo? Vamos a mejorarlo así. Y, en este sentido, pues te das cuenta de que el curso también me ha ido bien en comparación con otros compañeros que no lo han hecho” (Manel; *Project Manager*, 31 años). Este hallazgo también se suma a la literatura que sugiere que los aumentos en *mindfulness* conducen a una mayor compasión y receptividad al conectarse con los demás (Siegel, 2010).

Según Charoensukmongkol (2014), las personas que practican regularmente la meditación consciente pueden desarrollar la capacidad de detectar y comprender las emociones de los demás. Concretamente, otras investigaciones (Brown *et al.*, 2007; Shapiro *et al.*, 2008)

muestran que el *mindfulness* permite a las personas concentrarse mejor y comprender el estado emocional de los demás, sentir una sensación de relación y cercanía interpersonal (Brown y Kasser, 2005) y tienen la capacidad de descifrar señales emocionales con mayor precisión (Krasner *et al.*, 2009). En el presente estudio, hubo más participantes que tomaron consciencia de esto: “sí que hay muchas cosas como, por ejemplo, darte cuenta en una conversación, cómo el otro se siente o cómo el otro interactúa... es algo que intento” (Josep; Director Academia Internacional, 28 años). Otro compañero comentó que había aplicado los conocimientos “para ser más empático con la gente” (Pol; Director Academia Internacional, 29 años).

Otro aspecto destacado en el ámbito interpersonal fue la comunicación, una de las novedades del programa MxÉ en comparación con los programas previamente implementados. Por un lado, varios participantes destacaron una mayor atención a la comunicación no verbal, como se puede observar en el siguiente comentario: “leer el lenguaje corporal, es algo que ya hacía, pero ahora lo hago más todavía” (Andreu; Director Academia Internacional, 31 años). Por otro lado, varios participantes enfatizaron estar “más presente”, “más consciente”. Por ejemplo, uno de los participantes comentó que el programa le había impactado en “estar presente en cada conversación, en cada *feedback*” (Joan; Director Academia Internacional, 24 años). En otros comentarios se aprecia una mayor consciencia en el proceso comunicativo y, especialmente, una mejora en la escucha, por ejemplo: “me ha ayudado a la hora de interactuar en reuniones, escuchar más activamente y actuar de forma menos impulsiva... o sea de reflexionar mejor qué decir, porque decirlo” (Eric; coordinador, 30 años). Lo que muestra un impacto en la autogestión del comportamiento.

La comunicación asertiva, considerada un tipo de comunicación positiva, también fue destacada por uno de los participantes: “la verdad es que es una de las cosas que también he cambiado mucho, he modificado el lenguaje. He mejorado mucho en estos 2 meses (...) Esta comunicación asertiva, ¿no?” (Manel; *Project Manager*, 31 años). Este punto es especialmente relevante, ya que la comunicación es considerada uno de los aspectos importantes en el rol del entrenador. Por ejemplo, las intervenciones que promueven estilos de comunicación positivos han llevado a mejorar la salud mental de los deportistas (Smith *et al.*, 1995, 2007) y a mantener entornos psicológicamente seguros (Purcell *et al.*, 2022).

Por último, previamente, en el estudio de Longshore y Sachs (2015), los entrenadores indicaron que pudieron aplicar lo que aprendieron no solo en sus comportamientos de entrenamiento, sino también en sus interacciones con los deportistas. Por ejemplo, los entrenadores

describieron una mayor capacidad no solo para ser conscientes, sino también para dar un paso atrás y relacionarse con el deportista de una manera diferente para no impactar negativamente. En el presente estudio, se encontraron resultados similares, como muestra el siguiente comentario: “hacer este curso ha sido un refuerzo muy importante para incrementar la consciencia en momentos de tensión, momentos de gestión de situaciones a nivel interno con el resto de *staff* y creo que me ha ayudado a estar en un rol más de observador y, a la hora de actuar, hacerlo de forma mucho más consciente y menos impulsiva” (Eric; coordinador, 31 años).

Langan, Blake y Lonsdale (2013), en su revisión sistemática sobre la efectividad de las intervenciones de educación interpersonal para entrenadores, destacaron que una mejor comprensión de dichas intervenciones podría ayudar a desarrollar una variedad de estrategias que apunten a la efectividad interpersonal de los entrenadores y, en consecuencia, impacten en el comportamiento, el afecto y la cognición de los deportistas. Los resultados positivos del presente estudio invitan a considerar el *mindfulness*, y el programa M×E en particular, como un buen candidato para la formación del conocimiento y habilidades interpersonales de los entrenadores y personal de apoyo.

5.3.3. Impacto en la vida personal, hábitos saludables y relaciones sociales

Gardner y Moore (2007) argumentaron que la atención plena es una forma de mejorar no solo el rendimiento sino también el bienestar general. Uno de los considerados factores protectores clave para tener una buena salud mental es el equilibrio entre la vida laboral y personal y en la literatura se recomienda que las organizaciones deportivas deben apuntar a fortalecer los factores de protección clave en los miembros del entorno de entrenamiento diario, incluido el equilibrio de vida óptimo (Pilkington *et al.*, 2022).

En esta línea, el programa M×E se postula como una herramienta efectiva para lograr este objetivo. El siguiente comentario muestra tal afirmación: “me ha impactado muy positivamente, me está ayudando mucho para encontrar un balance personal” (David; Director Academia Internacional, 29 años). Los resultados de este estudio refuerzan los de Longshore y Smith (2015), los entrenadores informaron de que el programa basado en *mindfulness* les había permitido encontrar un mayor equilibrio entre el trabajo y la vida personal.

Otro aspecto destacado de la vida personal de los participantes fue la adquisición de nuevos hábitos más saludables. Este punto es relevante ya que los investigadores están de acuerdo en que los entrenadores a menudo carecen de cuidado personal, lo que conduce a un alto nivel de estrés y agotamiento (Fletcher y Scott, 2010; Giges *et al.*, 2004; Kelley y Baghurst, 2009). Longshore y Sachs (2015) sugirieron que los entrenadores pueden beneficiarse más allá del desarrollo profesional y que la incorporación del *mindfulness* puede ayudar a mejorar su bienestar general.

Otro de los resultados destacados en relación al bienestar de los participantes es que el programa tuvo un impacto positivo en la adquisición de hábitos saludables. Por ejemplo, un participante comentó: “me ha dado la importancia de camino y, sobre todo, para adquirir unos hábitos. He cogido el hábito de meditar y también el hábito de leer cada noche, hacer deporte, que lo había abandonado un poquito, alimentarme mejor... es que es como un todo, ¿no? Estoy cogiendo hábitos de vida que me hacen sentir más vivo, más consciente” (David; Director Academia Internacional, 29 años).

En esta línea, el plan de entrenamiento se postula como un elemento fundamental de los programas basados en el *mindfulness* para la adquisición de nuevos hábitos. Seguido de forma correcta tiene el impacto que tuvo en varios participantes. El siguiente comentario lo ejemplifica: “lo que yo hice fue cada semana intenté implementar algo en mi rutina y al final he acabado el programa con muchos aspectos súper positivos, porque ya los tengo súper instaurados en mi día a día y los hago de manera natural” (Pol; Director Academia Internacional, 29 años).

Estos resultados refuerzan estudios anteriores como el de Longshore y Sachs (2015), que ya indicaron que los entrenadores pudieron aplicar lo que aprendieron no solo en sus comportamientos de entrenamiento, sino también en su vida personal, y el de Baltzell *et al.* (2015), quienes discutieron la influencia que el programa tuvo en las vidas de los entrenadores fuera del trabajo.

El último gran tema destacado que sugiere un impacto positivo en el bienestar de los participantes fue el ámbito social. Según Diener y Seligman (2004), la calidad de las relaciones sociales de las personas es crucial para su bienestar. Y es que las relaciones sociales y el apoyo social son considerados facilitadores contextuales para el bienestar y la prosperidad (Brown *et al.*, 2018).

Los participantes en el programa M×E informaron cómo éste había impactado en sus relaciones sociales, tanto en el ámbito laboral como en el personal, como muestra el siguiente comentario: “a nivel personal, en casa me ha ayudado muchísimo, en el sentido de relación con la mujer, de relación con la familia, también” (Manel; *Project Manager*, 31 años). Otro participante comentó: “me ha ayudado a profundizar en la relación con algunas personas” (Eric; coordinador, 30 años). Este hallazgo refuerza los resultados previos de Baltzell *et al.* (2015), donde los entrenadores notaron que se profundizaba la relación entre ellos y sus jugadores, y los de Longshore y Sachs (2015), donde los entrenadores reportaron una mejora en sus relaciones sociales.

En cuanto al apoyo social, algunos participantes destacaron la cohesión de grupo y la conexión con otros participantes: “la cohesión de grupo que creo que hemos hecho. (...) A mí me ha ayudado, creo, a conocer y trabajar un poco más con los compañeros, de mejor manera” (Manel; *Project Manager*, 31 años). Otro compañero dijo: “el programa nos ayudó a conectar más con todos” (Pol; Director Academia Internacional, 29 años). La cohesión de grupo durante la realización de un programa basado en el *mindfulness* ha sido destacada previamente, por ejemplo, en el trabajo de Spencer (2019), donde un jugador destacó que la intervención había permitido que la plantilla se uniera más, construyendo y mejorando las relaciones ya presentes.

Por último, el sentimiento de pertenencia también fue uno de los aspectos destacados por varios participantes. Por ejemplo, un participante cuando fue preguntado si el programa le había impactado, lo primero que dijo fue: “sí, totalmente. Primero el sentimiento de pertenencia por haberlo compartido con los compañeros y contigo” y añadió: “supuso un impacto enorme por ese sentimiento de pertenencia (Pol; Director Academia Internacional, 29 años). Otro compañero usó la expresión “estar en el mismo barco” y destacó el hecho de “poder compartir y escuchar otras experiencias” (Carles; entrenador, 29 años). Este resultado es relevante ya que la necesidad de pertenencia, de tener relaciones sociales cercanas y de largo plazo es una necesidad humana fundamental y que el bienestar depende de que esta necesidad sea bien satisfecha (Baumeister y Leary, 1995). Además, según Brown *et al.* (2018), prosperar implica, entre otras cosas, tener sentimiento de pertenencia.

El estudio actual muestra que la incorporación de un programa basado en *mindfulness* puede impactar positivamente al balance entre la vida personal y profesional, a la adquisición de hábitos saludables y una mejora en las relaciones sociales, todos ellos asociados positivamente con el bienestar. Los resultados de este estudio se suman a otras investigaciones que muestren

que el *mindfulness* contribuye a una mejor calidad de vida (Khoury *et al.*, 2015) y tiene una correlación positiva con el bienestar (Baumeister y Vohs, 2003).

5.3.4. Impacto en elementos asociados a la prosperidad

Dentro del contexto deportivo, la experiencia de prosperar se ha caracterizado por la exhibición simultánea de un alto rendimiento y la experiencia de bienestar (Gerbasí *et al.*, 2015; Paterson *et al.*, 2014; Porath *et al.*, 2012) y se supone que su ocurrencia a lo largo de una serie de encuentros conduce a un desarrollo sostenido y al éxito (Brown *et al.*, 2017; Brown *et al.*, 2018).

A lo largo de esta discusión se han presentado diversos resultados que indican una mejora en elementos relacionados tanto con el rendimiento de los participantes (por ejemplo: más concentración, mejor observación, mejores decisiones, mejor organización, mejor comunicación, etc.) como con su bienestar (por ejemplo: mejor gestión del estrés, adquisición de hábitos saludables, mejoras en las relaciones, el sentimiento de pertinencia, mejor balance vida personal y profesional, etc.).

Además, según Brown *et al.* (2018), prosperar implica ser optimista, estar centrado y en control, tener una consciencia activa de las áreas de mejora, poseer una motivación de alta calidad, experimentar un desarrollo holístico, mostrar una progresión ascendente y tener sentido de pertenencia. Varios participantes hicieron comentarios que muestran algunos de estos elementos. Por ejemplo, el comentario de Quim (*Project Manager*, 29 años) muestra estar centrado y en control: “he ajustado mi calendario semanal para estar más enfocado. Esto me permite ser más creativo, porque tengo más margen. Cuando termino las tareas diarias me quedo más tranquilo cuando me voy a casa. Me permite ir más tranquilo”.

Pau (entrenador, 30 años) mostró haber adquirido una consciencia activa de las áreas de mejora con el siguiente comentario “valoro muy positivamente el impacto, pues me ha dado la opción a reconocer, identificar cosas del día a día que puedo optimizar o que no le daba importancia”. David (Director Academia Internacional, 29 años), cuando fue preguntado sobre lo más beneficioso para él dijo: “experimentar diferentes formas de descubrirme a mí mismo. Es difícil especificar, pero en general he cogido unos hábitos de vida mucho más saludables. Un todo”,

lo que muestra estar experimentando un desarrollo holístico. Y el sentimiento de pertinencia mencionado recientemente.

Teniendo en cuenta lo mencionado, el programa M×E se confirma como un buen candidato a promover la experiencia de prosperar, relacionada con un desarrollo sostenido y al éxito (Brown *et al.*, 2017; Brown *et al.*, 2018) lo que podría determinar la longevidad de los entrenadores en su carrera deportiva (Longshore y Sachs, 2015).

5.3.5. Impacto en el entorno

Los resultados del presente estudio mostraron que el programa estaba impactando en el entorno de los participantes de diferentes maneras. Por ejemplo, Toni (Departamento de Metodología, 34 años) comentó: “el hecho de que tú puedas tener una conversación mucho más sana, compasiva, de aceptación contigo mismo, a la vez afecta a todos los que tienes alrededor”. Varios investigadores han postulado que ayudar a los entrenadores ayuda indirectamente a los deportistas (Langan *et al.*, 2013; Smith *et al.*, 1995).

Varios participantes hicieron relación específica a la importancia de la autogestión y del autoconocimiento para la gestión de personas y liderazgo. Por ejemplo, Josep (Director Academia Internacional, 28 años) comentó: “es imprescindible, porque si no te sabes gestionar a ti mismo es muy complicado gestionar a los demás”. Otro participante hizo un comentario muy similar: “estoy totalmente de acuerdo en que si un técnico o una persona encargada de un grupo, se conoce mejor a sí mismo o, por lo menos, sabe gestionar mejor estas emociones... pues creo que podrá llevar a cabo una mejor gestión del grupo humano” (Carles; entrenador, 29 años).

Otros entrenadores reportaron estar transmitiendo los aprendizajes a sus equipos o entrenadores a cargo de varias formas. Por ejemplo, Esteve (entrenador, 31 años) comentó cómo estaba transmitiendo los aprendizajes a su rol profesional: “tanto a nivel de actitud como a nivel de transmitir al jugador o buscar métodos para hacerle llegar al jugador”. Otro participante, en este caso con el rol de Director Academia Internacional comentó: “extraje muchas cosas de ciertos comportamientos que nos ayudaron y nos enriquecieron una formación con los entrenadores” (Sergi; 38 años); en una línea similar, Andreu (Director Academia Internacional, 31 años) dijo: “me sirve para enseñar a los jugadores el tema de las emociones”.

Por último, Martí (entrenador, 35 años) explicó que ya estaba introduciendo algunas prácticas con sus jugadores: “justo antes del partido, pedí a los jugadores que se pararan un momento, hicieran una respiración profunda... y que estuvieran concentrados sólo en el partido”. Este último punto se alinea con la recomendación de varios autores de integrar en el programa de entrenamiento de deportistas estrategias para influir positivamente en el estado de ánimo, percepciones, mentalidad, actitudes, ansiedad y confianza (Rathschlag y Memmert, 2013; Englert y Bertrams, 2012; Tol *et al.*, 2013).

Todos estos puntos muestran el potencial de las intervenciones enfocadas en los entrenadores y personal de apoyo e incluso profesionales que operan a nivel de club para influir positivamente en el entorno. Además, el hecho de que dichos roles profesionales conozcan y valoren positivamente estos contenidos, facilitará su incorporación a los jugadores (Kaufman *et al.*, 2018).

5.3.6. Mejores prácticas

Uno de los elementos importantes en la investigación de los programas basados en *mindfulness* y uno de los objetivos principales de esta tesis doctoral es la aportación de información en referencia a las mejores prácticas en la implementación de este tipo de programas. En el presente estudio, a partir de la información extraída de las entrevistas, se destacaron varios elementos, agrupados de la siguiente forma: (i) orientación a la práctica, (ii) contenidos destacados, (iii) material complementario, y (iv) el ‘espacio seguro’.

5.3.6.1. Orientación a la práctica y plan de entrenamiento

La orientación práctica junto con el plan de entrenamiento diseñado específicamente para el programa M×E, fue uno de los elementos más valorados, como muestran los siguientes comentarios: “a mí me gustaría resaltar que estaba orientado a la práctica y se agradece” (Pol; Director Academia Internacional, 29 años). En concreto, se destacó la utilidad del programa: “es muy útil” (Carles; entrenador, 29 años), “lo que me he llevado es que veo que es algo muy muy útil. (...) le veo una aplicabilidad tanto a nivel profesional como a nivel personal, en la gestión de uno mismo como en la gestión de las relaciones con los demás. El nivel de satisfacción es muy alto” (Joan; entrenador, 24 años).

En cuanto a la práctica formal, específicamente de la meditación, también fue destacada por varios participantes. Por ejemplo, un participante comentó: “no esperaba sentir lo que lo que he sentido y no esperaba tener esta percepción o estas vivencias después de meditar” (Òscar; coordinador, 29 años). Otro compañero valoró la meditación grupal: “el meditar todos juntos, con la cámara... me parece increíble. Porque fue como que ahora te veo a ti, te conozco más” (Pol; Director Academia Internacional, 29 años). En el estudio de Baltzell *et al.* (2015), el cuerpo técnico dijo que meditar con los deportistas profundizó el nivel de cercanía que sienten los entrenadores con sus jugadores.

Aún más destacada fue la práctica informal. Por un lado, la práctica de la atención plena en tareas cotidianas fue muy bien valorada: “me he dado cuenta de cosas cotidianas que no le daba importancia, cosas muy simples que marcan mucho la diferencia” (Sergi; Director Academia Internacional, 38 años). Por otro lado, los momentos S.T.O.P. también fueron muy mencionados: “los momentos de S.T.O.P., de prestar atención plena, sí que los incorporo mucho” (Pau; entrenador, 30 años).

El tercer bloque del plan de entrenamiento (transferencia al campo/oficina), diseñado específicamente para este programa también tuvo un gran impacto y se constituye como una de las mejores prácticas del programa M×E. Los participantes que tenían un rol más orientado a la gestión deportiva destacaron los ‘bloques de trabajo’: “he incorporado lo de los bloques y es una de estas cosas que creo que tendrá un gran impacto de aquí en adelante” (Toni; Departamento de Metodología, 34 años); “lo del tema de los bloques de trabajo me ha servido mucho” (Pau; entrenador, 30 años). En cuanto al campo, potenciar la observación también tuvo un gran impacto en los participantes como se ha visto a lo largo del capítulo. El bloque del plan de entrenamiento de ‘darse cuenta’ también tuvo un gran impacto en los participantes, como se ha visto recientemente.

5.3.6.2. Contenidos destacados

La propuesta de este programa de dedicar una sesión a las emociones y otra a la comunicación también se constituye como una de las mejores prácticas. Por ejemplo, un participante, al ser preguntado sobre qué destacaría positivamente, hizo referencia a la sesión sobre las emociones: “sobre todo, lo de las emociones me gustó mucho. La tristeza, la ira, lo de la angustia, todo esto que fuimos hablando en la diapositiva, yo creo que es positivo saber reconocer estas emociones y reconocer cómo te sientes, saber reconocer en qué momento estás tú mismo y

cómo te estás sintiendo. Yo creo que es lo más positivo del programa, o sea, el conectar más contigo mismo y saber cómo estoy, cómo me encuentro” (Òscar; coordinador, 29 años).

La sesión destinada a la comunicación, aunque no fue valorada específicamente como en el comentario anterior, sí que tuvo un gran impacto positivo en los participantes, tal y como ya se ha visto a lo largo de esta discusión. Teniendo en cuenta esta información, ambos contenidos se postulan como potenciales candidatos para los programas basados en *mindfulness* destinados a entrenadores y perfiles profesionales similares.

5.3.6.3. Material complementario

El hecho de complementar las sesiones y el plan de entrenamiento con el envío semanal de un listado con material complementario fue muy bien valorado por los participantes: “la verdad es que el curso ha ido por encima de las expectativas, porque se ha dado mucha información también para que nosotros podamos ir recabando en ella. Cada sesión iba con material complementario que es, ostras, esta sesión me interesa un poco más, tengo el material aquí para hacerlo” (Manel; *Project Manager*, 31 años); “a nivel de expectativas, las ha superado muchísimo. Mis expectativas de contenidos, a nivel de calidad y, sobre todo, a nivel de todas las referencias. Además, que se ha ido convirtiendo en un documento que... es una información que tendremos siempre con nosotros, que se puede compartir... totalmente, ha superado muchísimo las expectativas” (Martí; entrenador, 35 años).

5.3.6.4. Espacio seguro

El programa M×E empezó con una diapositiva que decía ‘espacio seguro’, se comunicó la confidencialidad característica de los programas basados en *mindfulness* y se invitó a todo el mundo a no juzgar. Según Edmondson (2004), crear un entorno que se perciba como psicológicamente seguro refleja un clima de confianza interpersonal, respeto mutuo, aceptación y civismo, donde las personas pueden asumir riesgos interpersonales, como hacer preguntas o buscar comentarios sin temor a repercusiones negativas, como la humillación, el rechazo o la crítica.

Los efectos del ‘espacio seguro’ fueron, sin ninguna duda uno de los impactos más relevantes del programa M×E como muestran el siguiente comentario: “la cosa que me impactó, me gustó muchísimo, es que desde el primer momento se nos dijo que era un espacio seguro; en mi caso, por lo menos, fue muy guay porque tal vez... notaba más seguridad” (Carles; entrenador, 29

años). El impacto positivo de la creación de un ‘espacio seguro’ se resume en el siguiente comentario: “se ha generado también un espacio de intercambio muy interesante y poco superficial, ¿no? (...) Esto, me ha alegrado mucho la verdad... me ha alegrado mucho que tengamos este espacio” (Eric; coordinador, 30 años).

Según Edmondson (1999), un clima que se perciba como psicológicamente seguro, facilita la participación activa y los resultados de este estudio confirman este punto. Para algunos participantes incluso fue el aspecto más destacado: “para mí, lo más determinante es generar aquellos entornos donde la gente se exponía sin miedo; por el contrario, exponían sus miedos... (...) Esto me parece brutal, me parece el *game changer*. Este espacio y este vínculo” (Toni; Departamento de Metodología, 34 años). Varios participantes valoraron muy positivamente el haber escuchado experiencias de otros participantes: “las reflexiones personales que algunos compañeros habéis compartido, (...) algunas vivencias personales, experiencias personales que las sentía muy profundas y que realmente veía mucho sentimiento, me han llegado mucho y me han gustado mucho” (Sergi; Director Academia Internacional, 38 años).

Varias investigaciones en contextos laborales han reforzado los resultados positivos de la seguridad psicológica (Newman *et al.*, 2017; Albritton *et al.*, 2019), con asociaciones positivas con el rendimiento del equipo (Smittick *et al.*, 2019) y el bienestar (Fransen *et al.*, 2020). En una línea similar, Kiely (2017) recomendó instalar procesos de comunicación formales e informales que proporcionen a los deportistas un medio no conflictivo para expresar opiniones, dudas y quejas. El hecho de haber vivido en primera persona y de forma positiva este espacio, podría contribuir a que los entrenadores no solo se beneficiaran de ello, sino que estén más abiertos a promover espacios similares en sus equipos.

Para cerrar el apartado de discusión, es relevante mencionar que teniendo en cuenta la voluntariedad del programa, algunas ideas preconcebidas de los participantes sobre el valor del *mindfulness* podrían haber influido en la valoración tan positiva que tuvo el programa. Además, la gran mayoría de los participantes conocía al líder del programa y en varias ocasiones expresaron su satisfacción con el liderazgo del programa, por ejemplo, en el cuestionario final (97,1% de valoraciones positivas). Esta evaluación positiva del líder podría haber influido en las evaluaciones de los entrenadores del programa general, lo cual es consistente con investigaciones anteriores (Partington y Orlick, 1987; Baltzell *et al.*, 2015).

Según Glass *et al.* (2019), cuando el MSPE fue impartida por personas externas al equipo, solo el 41 % completó al menos cinco de las seis sesiones. En cambio, Minkler *et al.* (2020) encontraron beneficios cuando el programa lo dirigió alguien con contacto continuo con el equipo. Teniendo en cuenta los resultados positivos en este estudio, el hecho de que la persona líder del programa sea parte de la dinámica habitual, podría considerarse como una buena práctica.

5.3.7. Limitaciones

Hay una serie de limitaciones del presente estudio que deben tenerse en cuenta. En cuanto al diseño, aunque el objetivo era la asignación aleatoria a los grupos experimental y de control, esto no se pudo lograr debido a la disponibilidad de los participantes. El diseño cuasi-experimental hace imposible inferir que el programa fue el único responsable de las mejoras observadas.

Otra de las limitaciones es el uso de una traducción no validada del instrumento *Interpersonal Mindfulness Scale* (IMS). Tal y como se ha comentado en el apartado de método, aunque aún no había una versión española validada, se decidió realizar una traducción y hacer uso de ella por su relevancia con los contenidos del programa. Para ello se colaboró con una nativa americana licenciada en literatura inglesa, quien tenía el castellano como lengua materna y llevaba 5 años viviendo en España.

Finalmente, el investigador principal fue quien llevó a cabo todo el proceso: brindó capacitación, manejó las medidas de investigación y el ingreso de datos de los cuestionarios, realizó las entrevistas y los análisis estadísticos y es el primer autor de esta tesis doctoral por lo que la interpretación de la información podría estar sesgada. La investigación futura podría prevenir cualquier posible sesgo al capacitar a un entrenador que no fuera parte del equipo de investigación.

5.3.8. Recomendaciones para el futuro

La presente investigación sugiere futuras direcciones de investigación. La primera es que los estudios futuros deberían incluir la asignación aleatoria. Pineau *et al.* (2019) dejaron claro que

el programa de capacitación es solo el comienzo y la efectividad del entrenamiento en *mindfulness* se asocia con práctica sostenida a largo plazo (Scott-Hamilton y Schutte, 2016). Por eso es importante que la investigación futura identifique las estrategias más efectivas para promover la práctica continua.

Además, los futuros estudios deberían incluir medidas de seguimiento y podrían considerar el uso de aplicaciones para teléfonos inteligentes para permitir registros diarios más precisos de la frecuencia y la naturaleza específica de la práctica, lo que podría permitir investigar más a fondo la asociación entre la adherencia a la práctica regular del *mindfulness*, como también recomiendan Minkler *et al.* (2020).

El programa M×E debe seguir adaptándose en su aplicación a la práctica, identificando más escenarios en los que los entrenadores, directores técnicos y otro personal de apoyo puedan utilizar los principios y las estrategias del *mindfulness* para mejorar no solo su desempeño y bienestar sino el contexto de los deportistas.

En cuanto al formato, la propuesta *online* ha sido exitosa en este estudio, lo que motiva su continúa mejora e investigación, por sus claras ventajas espacio-temporales. Sin embargo, investigaciones futuras deberían explorar el impacto del formato presencial del programa M×E.

Teniendo en cuenta la perspectiva *top-down* de la que nace la propuesta del programa M×E, sería importante que se incluyan evaluaciones del impacto que tiene el programa indirectamente en los deportistas. Por ejemplo, a través de instrumentos cuantitativos que midan los niveles de estrés y los niveles de *flow*, y a través de instrumentos cualitativos que exploren la satisfacción de los deportistas con sus entrenadores o, incluso, la satisfacción de los entrenadores con sus directores técnicos. Para ello, estudios longitudinales serían los más indicados.

Por último, dado que los resultados del presente estudio indican la idoneidad y efectividad de aplicar el programa M×E, se justifica que la investigación futura replique el diseño del estudio en otros colectivos similares en contextos diferentes.

5.4. Conclusiones

Este es el primer estudio que evalúa el programa M×E y estudia su aplicación en entrenadores, personal de apoyo y líderes deportivos. Los participantes mejoraron significativamente los niveles de rasgo de *mindfulness*, *mindfulness* interpersonal y disminuyeron significativamente las dificultades de regulación emocional en comparación con el grupo control en lista de espera.

Los resultados cualitativos mostraron el impacto en la autogestión, en el conocimiento intrapersonal e interpersonal, en la vida personal, hábitos saludables, relaciones sociales, elementos asociados a la prosperidad, lo que se asocia con la longevidad profesional, y el impacto en el entorno de los participantes. Además, los resultados permitieron tanto reforzar como detectar mejores prácticas en la implementación de un programa basado en *mindfulness* para este colectivo.

Los resultados positivos mencionados y la altísima satisfacción de los participantes con el programa *Mindfulness* para Entrenadores (M×E), le postulan como un candidato fiable para la formación de entrenadores, personal de apoyo y líderes deportivos para la mejora individual y del entorno.



A menudo,
nuestros pensamientos nos llevan al futuro
y nos alejan de la vida que
estamos viviendo ahora.

Felicítate a ti mismo/a
cuando notes que esto sucede porque,
en ese momento,
estás despierto/a,
estás consciente,
estás presente.

6. CONCLUSIONES³

³ Para cumplir con los requisitos de Mención Internacional de esta tesis, el apartado de conclusiones se presenta en inglés.

The main objective of this thesis was to analyze the impact of mindfulness-based programs in an elite football academy. The approach was a multilevel intervention: (i) players, (ii) coaches and support staff (team), and (iii) coordinators and technical directors (club). Two studies were conducted to this end: Study 1 consisted of the implementation of an adaptation of the Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE; Kaufman et al., 2018) to U18 football players; and Study 2 consisted of the design and implementation of a new mindfulness-based program specifically designed for both team and club professionals (M×E).

Before the implementation of both studies, a literature review was conducted to describe the possible benefits of mindfulness-based interventions in football clubs. The first aim was to describe the possible consequences of giving players more autonomy and taking care of their well-being. The literature review showed that both autonomy and well-being are key components of thriving in sports. The term “thriving” is often used in the sporting context to describe a combination of high well-being and a sustained high level of performance and is associated with career longevity (Brown et al., 2018).

The second aim was to analyze the benefits of considering the player's environment (team and club) in relation to the aforementioned objectives. The literature review showed that players are inseparable from their teammates, coaches, support staff, and their sports organization (Purcell et al., 2022) and that their mental health exists within the context of the wider sports system. Contextual factors that promote thriving include (i) strong interpersonal relationships within the sports organization; (ii) perceiving support from coaches, staff, and teammates; (iii) adequate training; and (iv) experiencing appropriate levels of pressure (Brown et al., 2018). One of the main conclusions is that policy decisions at the government, corporate, and organizational levels in sports should be heavily influenced by issues related to athlete well-being (Giles et al., 2020).

The third aim was to analyze the potential of mindfulness as a tool for the self-management of players, coaches, and other support staff in football. The literature review showed that mindfulness-based programs can positively impact athletes' well-being and performance. Although the literature regarding mindfulness-based programs for coaches is scarce, the initial results are promising, and more research is encouraged.

Study 1 aimed to analyze the impact of a mindfulness-based program on players' levels of mindfulness trait, mindfulness state during physical activity, difficulties in emotion regulation,

sport anxiety, and dispositional flow. The hypothesis was that the levels of mindfulness trait, mindfulness state during physical activity, and dispositional flow would increase, while the levels of difficulties in emotion regulation and sport anxiety would decrease in the experimental group compared to the control group.

Study 2 aimed to analyze the impact of a new mindfulness-based program designed specifically for coaches, support staff, technical coordinators, and directors on the levels of mindfulness trait, interpersonal mindfulness, and difficulties in emotion regulation. The hypothesis was that the levels of mindfulness trait and interpersonal mindfulness would increase, while the levels of difficulties in emotion regulation would decrease for the experimental group compared to the wait-list control group.

Both studies had a mixed design and, therefore, complemented with the analysis of qualitative data concerning the experience of the participants regarding the value of the program, the transfer of knowledge to their practice, and the highlighted elements of the program to provide information about the “best practices” of the implementation of mindfulness-based programs for these populations.

6.1. Study 1

The statistical analysis of the impact that MSPE’s adaptation had on teenager male football players rejected most of the initial hypothesis. However, there was a marginally statistically significant decrease ($p = .061$) in feelings of worry (a subscale of sport anxiety) in the experimental group compared to the control group. In addition, a significant decrease in sport anxiety ($p = .006$) was found in the intra-subject analysis for the experimental group alone. Interestingly, the last finding appeared in the follow-up test, which reinforces the use of follow-up measurements.

Considering the role of anxiety in sports performance, this finding is relevant and encourages the use of mindfulness in this population. Importantly, the qualitative analysis pointed out other positive impacts, such as the ability to manage negative thoughts, self-regulate emotional states, and quickly refocus on the activity after a negative event.

Many reasons could explain the failure to confirm other hypotheses. For instance, as many authors have pointed out, the results of a mindfulness-based program can take time. This point corresponds with our results, where the most significant results appeared in the 3-month follow-up test. In addition, the amount of practice completed by the participants did not meet the recommended baseline. Another factor to consider could be the participants' age.

Therefore, it is recommended to further adapt mindfulness-based programs to this specific age group. Student athletes are susceptible to mental health problems due to academic and sporting demands, and are approaching one of the challenging transitions in sports career: the transition to professional sports. Future programs should aim to integrate mindfulness into daily team activities, highlighting the crucial role of coaches and support staff.

6.2. Study 2

Statistical analysis confirmed the hypothesis. The participants in the M×E program showed significant improvements in mindfulness trait ($p < .001$) and interpersonal mindfulness ($p = .010$), and a significant decrease in difficulties in emotional regulation ($p = .014$) compared to the wait-list control group. The intra-subject analysis showed that the levels of the variables improved with similar trends until the last measurement at the 6-month follow-up. However, the trend for each variable started to decrease after the post-test, which encourages a reinforcement action at least after 6 months.

Additionally, the qualitative results showed that other relevant elements had a positive impact. For example, many participants highlighted self-regulation skills, including changes in attention during both practice and games with more observation-based focus than pre-programmed ideas, the ability to focus on relevant task-at-hand (such as computer work and training session design), and the ability to be more aware of their own emotional states. Furthermore, some participants mentioned improvements in their ability to self-manage their daily lives, finding more balance between personal and professional activities, acquisition of healthy habits, and better social relationships.

Importantly, self-regulation skills were acknowledged as a fundamental component of their role as team leaders. Overall, participants considered the program was “essential” for those

who manage teams, and some reported that they were already sharing contents from the program with their teams, and others stated they were planning to do so as well.

Participants also reported improvement in their interpersonal knowledge, highlighting better communication skills such as being more aware of their communication style, paying more attention to non-verbal cues, and listening more mindfully. Empathy and establishing an emotional connection with coworkers were also highlighted. Interestingly, some participants reported seeing a difference between them and other colleagues who were not participating in the program on how to manage stress and how the program helped them assist their peers in stressful situations.

Social components also appeared to be a significant subject among interviewees. Factors such as feelings of belonging and group cohesion emerged. Some participants commented that the program helped them to get closer to their teammates. In general, the participants highlighted improvements in social interactions outside the program. Importantly, one of the highlights of the program was the “safe space”. As mentioned before, the feeling of psychological safety is considered a major contextual factor for well-being and thriving.

Finally, there are three more significant reasons why the implementation of mindfulness-based programs for team and club staff would interest sports organizations. First, there is interest. The number of participants who showed interest in the program exceeded our initial expectations. Second, the value given to the program. When participants were asked how valuable the program was for their professional role, all their answers were positive. Some used adjectives such as “fundamental”, and another participant even said that this knowledge was “even more important than knowing the game”. Lastly, the willingness to continue among participants, as more than 90% of the participants reported their willingness to continue the training.

Overall, the significant impact of M×E program reinforces the validity of the design. While the “best practices” will be described shortly, it is worth highlighting some of the differentiating elements of current programs such as the MAC and the MSPE. For instance, the two new sessions (S4: emotions and S6: communication) had a great impact on the participants. Arguably, S4 had an impact on the Difficulties in Emotional Regulation Scale. The impact of the session related to communication was evident in most interviews. These results encourage their inclusion in other mindfulness-based programs for coaches and leaders.

Another element that had a great impact was the training plan, especially the parts that pretended to transfer the contents to the professional role, created specifically for this program. Interestingly, one of the prominent components acknowledged by most participants was the its applicability.

In conclusion, the M×E program can be considered a promising intervention for coaches, support staff, and technical directors to increase their levels of mindfulness trait and interpersonal mindfulness, reduce difficulties in emotion regulation, and improve their self-regulation skills. As both intrapersonal and interpersonal knowledge are considered necessary for coaches, this study invites clubs and sports organizations to include the M×E program in their coach education curriculum.

6.3. Comparison between studies

The comparison of both studies should be done carefully, as the implemented programs were slightly different, and the only two variables analyzed in both studies were mindfulness trait and difficulties in emotion regulation. Regarding the first variable, both programs shared the same mindfulness principles, and similar structure and training plan. Thus, age may have played an important role in the results. As presented previously, some studies have found that older participants generally show better improvements in mindfulness. In addition, comparing both studies, the adults engaged in weekly practice almost twice as much as the players did. This difference in commitment should be investigated in future studies. Second, the differences in the difficulties in emotion regulation could be explained by the differences in how both programs approached emotional self-regulation. As mentioned previously, M×E included a specific session on this topic.

6.4. Best practices

From the evaluation of the participants' experiences, some of the "best practices" were reinforced, while others emerged. For example, group meditation at the beginning of each session was highly valued and appreciated. Furthermore, examples of successful athletes and coaches provided in both programs encouraged the participants to buy into the contents.

As mentioned before, the ‘safe space’ was one of the elements most valued by the adults. As a reminder, the program started by ensuring participant confidentiality, calling it a “safe space”. They were invited to either talk or remain silent, as preferred. No one would be judged. Arguably, this had a noticeable impact on the program development. The participants felt safe and confident in sharing their past experiences, fears, and doubts. Getting the chance “to listen to other participants’ experiences” was highlighted by various participants.

The development of a specific training plan combining personal and professional elements was key to transfer the theory to practice. Its applicability was among the most valued elements. The training plan should be continuously improved and adapted for the participants. Furthermore, the resources that were shared weekly regarding each topic (e.g., scientific papers, books, videos) were also highly appreciated.

In both studies, the qualitative analysis provided relevant information that would have not been detected in the quantitative analysis, and follow-up measurements were highly valuable. Therefore, these methodological elements are critical to improve the design of mindfulness-based programs.

6.5. Limitations, opportunities, and future recommendations

The online format was viewed as a limitation by the players who recommended face-to-face training. While there are evident reasons for this, and, when possible, programs should be face-to-face, the online format has the advantage of facilitating attendance. For instance, face-to-face would have been impossible in Study 2, where participants were living in different countries. The positive impact of this study on its participants opens the door for others to consider the online format, at least for this population.

Although the implementation of the program was reviewed and supervised by PhD sports psychologists of the club, the leader of the program and author of this thesis was not sports psychologist or certified mindfulness teacher. While this could be viewed as a limitation, it can also be acknowledged as a great opportunity. For instance, the ‘train the trainer’ format is something MSPE’s authors are already working on. One of the key reasons that this initiative has gained traction is the lack of resources dedicated to supporting sports psychology services.

Additionally, MSPE authors believe that this could potentially contribute to the long-term sustainable integration of mindfulness and/or mental training in sports organizations. Although coaches, physical activity, and health professionals can integrate mindfulness principles into their roles to improve the context in which athletes develop, psychologists should be in charge of mental health issues.

Moreover, the author is aware that this thesis did not analyze important aspects presented earlier in the literature review. For instance, while some of the results could be positively correlated with well-being in both studies, a specific instrument to measure well-being was missing and should be included in future studies. Similarly, the analysis of the indirect impact that the mindfulness-based program for coaches had on the players would have helped reinforce the top-down approach. However, it can be argued that coaches' improvements in the abovementioned variables will positively impact the players.

Therefore, future research should focus on implementing longer and more integrated mindfulness-based programs for athletes to assess their effectiveness in improving performance and well-being. Arguably, this approach could be applied to similar scenarios, such as schools or even corporations, where mindful leadership would be tremendously valuable.

6.6. Final message

In my opinion, one of the most valuable contributions of this thesis is the proposal for a paradigm shift. In sum, it has been argued that the sports ecosystem and the individuals that inhabit it would benefit from shifting the short-term and bottom-up perspective that currently characterizes the decision-making in professional sports to the long-term and top-down approach.

While short-term decision-making focuses predominantly on performance, the long-term perspective focuses on longevity. Whilst there will be moments when short-term necessities might be prioritized (i.e., playing a crucial game or participating in a once-in-a-lifetime competition), athletes, teams and clubs arguably benefit from long-term-based decision-making. Importantly, career longevity includes performance sustainability overtime *per se*.

Athlete well-being is positively associated with career longevity. Importantly, well-being is not just the absence of mental health issues but the development of skills, strengths, and personal growth. As Uphill *et al.* (2016) pointed out, the paradigm shift requires to changing the view from mental health to mental wealth.

To acquire mental wealth, personal and contextual factors must be considered. On a personal level, the development of self-regulation skills must be a priority, and clubs must provide such education as a complement to daily training. Athletes' self-regulation skills, such as the regulation of both attention and emotions, are vital, not just for their well-being, but to optimize the autonomy that the literature encourages coaches to provide, positively correlated with the perception-action cycle, learning, and creativity.

Furthermore, the athlete-centered approach must shift to a person-centered approach. Caring for athletes on a personal level is not only a moral obligation but could be the key to the sustainability of performance over time. Athletes are not machines but humans. It is well known that the leaders who can inspire people to do extraordinary things are those who go beyond the surface made of trophies, money and "success", and communicate more deeply with the soul (¿?), the heart (¿?) ... you name it. I believe that this is where the upper limits of performance are conquered.

Moreover, as this thesis states, bottom-up mindfulness-based interventions (i.e., athlete-focused) are incomplete without complementary changes in the environment (i.e., at both the team and club levels), ensuring psychological safety, adequate pressure, and social support. Changes in the environment are arguably as important as the interventions with athletes. As the club is ultimately responsible for the environment in which teams, coaches, and players develop, a top-down approach is necessary. Undoubtedly the most valuable approach is the multilevel approach proposed in this thesis.

Implementing mindfulness-based programs for coaches, support staff, and technical directors will not only help develop better leaders who create a better context for athlete development but will also have a positive impact on these individuals, often ignored in the mental health debate, as demonstrated in this thesis.

As mentioned in the foreword of this thesis, this paradigm shift requires the 'courage to transgress'. To transgress because topics such as self-development, mental health, and

meditation still face cultural resistance. And courage to withstand the test of time, considering results take time.

Bearing in mind the concept of circular causality, elite sports figures also influence society, where millions of boys and girls look up to them as role models. Therefore, the responsibility of clubs, coaches, and athletes is incalculable. I believe that, the more mindful athletes, teams, and clubs we have, the greater the positive impact on society as a whole.



Ahora,
empieza a poner fin
a esta experiencia.

Observa
cómo es este momento,
aquí mismo, ahora mismo.

Conecta
con los sentimientos
que pueden haber sido generados
por esta práctica.

Respira
profundamente tres veces
mientras te sientas con estos sentimientos.

Cuando estés preparado/a...

Abre
lentamente tus ojos
y lleva tu consciencia plena
de regreso
al mundo que te rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 549-564. <https://doi.org/10.1080/02640410500189173>
- Aguiar, M., Botelho, G., Lago-Peñas, C., Maças, V., & Sampaio, J. (2012). A Review on the Effects of Soccer Small-Sided Games. *Journal of Human Kinetics*, 33(2012), 103-113. <https://doi.org/10.2478/v10078-012-0049-x>
- Aherne, C., Moran, A., & Lonsdale, C. (2011). The Effect of Mindfulness Training on Athletes' Flow: An Initial Investigation. *Sport Psychologist*, 25(2), 177-189. <https://doi.org/10.1123/tsp.25.2.177>
- Akerjordet, K., & Severinsson, E. (2007). Emotional intelligence: a review of the literature with specific focus on empirical and epistemological perspectives. *Journal of Clinical Nursing*, 16(8), 1405-1416. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01749.x>
- Albritton, J., Fried, B. J., Singh, K., Weiner, B. J., Reeve, B. B., & Edwards, J. R. (2019). The role of psychological safety and learning behavior in the development of effective quality improvement teams in Ghana: an observational study. *BMC Health Services Research*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4234-7>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Allen, M. G., Jones, M. V., McCarthy, P., Sheehan-Mansfield, S., & Sheffield, D. (2013). Emotions correlate with perceived mental effort and concentration disruption in adult sport performers. *European Journal of Sport Science*, 13(6), 697-706. <https://doi.org/10.1080/17461391.2013.771381>
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 654-670. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.11.003>
- Anderson, R. A., Hanrahan, S. J., & Mallett, C. J. (2014). Investigating the Optimal Psychological State for Peak Performance in Australian Elite Athletes. *Journal of*

- Applied Sport Psychology*, 26(3), 318-333.
<https://doi.org/10.1080/10413200.2014.885915>
- Anglin, L., Pirson, M., & Langer, E. J. (2008). Mindful Learning: A Moderator of Gender Differences in Mathematics Performance. *Journal of Adult Development*, 15(3-4), 132-139. <https://doi.org/10.1007/s10804-008-9043-x>
- Anshel, M. H., & Sutarso, T. (2010). Conceptualizing Maladaptive Sport Perfectionism as a Function of Gender. *Journal of Clinical Sport Psychology*.
<https://doi.org/10.1123/jcsp.4.4.263>
- Araújo, D., Davids, K., & Hristovski, R. (2006). The ecological dynamics of decision making in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(6), 653-676.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.07.002>
- Araújo, D., Hristovski, R., Seifert, L., Carvalho, J., & Davids, K. (2017). Ecological cognition: expert decision-making behaviour in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 1-25.
<https://doi.org/10.1080/1750984x.2017.1349826>
- Armstrong, L. E., & VanHeest, J. L. (2002). The Unknown Mechanism of the Overtraining Syndrome. *Sports Medicine*, 32(3), 185-209. <https://doi.org/10.2165/00007256-200232030-00003>
- Arnold, R., & Fletcher, D. (2021). Stressors, Hassles, and Adversity. In *Routledge eBooks* (pp. 31-62). <https://doi.org/10.4324/9780429295874-3>
- Asensio-Martínez, Á., Masluk, B., Montero-Marin, J., Oliván-Blázquez, B., Montero-Marin, J., García-Campayo, J., & Magallón-Botaya, R. (2019). Validation of Five Facets Mindfulness Questionnaire – Short form, in Spanish, general health care services patients sample: Prediction of depression through mindfulness scale. *PLOS ONE*, 14(4), e0214503. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214503>
- Averill, J. R., Chon, K. K., & Hahn, D. (2001). Emotions and Creativity, East and West. *Asian Journal of Social Psychology*, 4(3), 165-183.
<https://doi.org/10.1111/1467-839x.00084>
- Awh, E., Vogel, E. K., & Oh, S. H. (2006). Interactions between attention and working memory. *Neuroscience*, 139(1), 201-208.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2005.08.023>

- Baddeley, A. D. (1992). Working Memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
<https://doi.org/10.1126/science.1736359>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology-science and Practice*, 10(2), 125-143.
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Baer, R. A., Carmody, J., & Hunsinger, M. (2012). Weekly Change in Mindfulness and Perceived Stress in a Mindfulness-Based Stress Reduction Program. *Journal of Clinical Psychology*, 68(7), 755-765. <https://doi.org/10.1002/jclp.21865>
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. M. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report. *Assessment*, 11(3), 191-206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E. L. B., Button, D. T., Krietemeyer, J., Sauer, S. E., Walsh, E., Duggan, D. S., & Williams, J. C. (2008). Construct Validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in Meditating and Nonmeditating Samples. *Assessment*, 15(3), 329-342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>
- Baillie, P., & Ogilvie, B. C. (2004). Working with elite athletes. In *American Psychological Association eBooks* (pp. 335-354). <https://doi.org/10.1037/10186-015>
- Balagué, N., & Torrents, C. (2011). *Complejidad y deporte*. Inde.
- Balagué, N., & Torrents, C. (2005). Thinking before Computing: Changing Approaches in Sports Performance. *Int. J. Comput. Sci. Sport*, 4. <http://dblp.uni-trier.de/db/journals/ijcssport/ijcssport4.html#BalagueM05>
- Balagué, N., Pol, R., Torrents, C., Ric, A., & Hristovski, R. (2019). On the Relatedness and Nestedness of Constraints. *Sports Medicine - Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40798-019-0178-z>
- Balagué, N., Torrents, C. T., Pol, R., & Seirul-lo, S. (2014). Entrenamiento integrado. Principios dinámicos y aplicaciones. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 116, 60-68. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.06)

- Baldock, L., Cropley, B., Neil, R., & Mellalieu, S. D. (2021). Stress and mental well-being experiences of professional football coaches. *The Sport Psychologist*, 35(2), 108-122. <https://doi.org/10.1123/tsp.2020-0087>
- Baltzell, A., Chipman, K., Hayden, L., & Bowman, C. (2015). Qualitative study of MMTS: Coaches' experience. *Journal of Multidisciplinary Research*, 7(3), 5-20.
- Baltzell, A., & Akhtar, V. L. (2014). Mindfulness meditation training for sport (MMTS) intervention: Impact of MMTS with division I female athletes. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2(2), 160-173. <http://journalofhappiness.net/article/getpdf/143>
- Baltzell, A. L. (2016). *Mindfulness and Performance*. Cambridge University Press.
- Baltzell, A., & Summers, J. D. (2016). The Future of Mindfulness and Performance across Disciplines. *Cambridge University Press eBooks*, 515-541. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139871310.023>
- Baltzell, A., Caraballo, N., Chipman, K., & Hayden, L. A. (2014). A Qualitative Study of the Mindfulness Meditation Training for Sport: Division I Female Soccer Players' Experience. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 8(3), 221-244. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2014-0030>
- Banack, H. R., Sabiston, C. M., & Bloom, G. A. (2011). Coach Autonomy Support, Basic Need Satisfaction, and Intrinsic Motivation of Paralympic Athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 722-730. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599809>
- Bar-Eli, M., Plessner, H., & Raab, M. (2011). *Judgment, Decision-making and Success in Sport*. <http://www.redalyc.org/pdf/3111/311126611004.pdf>
- Barlow, D. H., Ellard, K. K., Fairholme, C. P., Farchione, T. J., Boisseau, C. L., Allen, L. K., & Ehrenreich-May, J. (2010). *Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders: Therapist guide*. New York: Oxford University Press https://openlibrary.org/books/OL30596461M/Unified_Protocol_for_Transdiagnostic_Treatment_of_Emotional_Disorders
- Barlow, D. H. (2004). Psychological treatments. *American Psychologist*, 59(9), 869-878. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.9.869>

- Barnes, S. M., Brown, K. W., Krusemark, E. A., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482-500. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00033.x>
- Barnhofer, T., Crane, C., Hargus, E., Amarasinghe, M., Winder, R., & Williams, J. C. (2009). Mindfulness-based cognitive therapy as a treatment for chronic depression: A preliminary study. *Behaviour Research and Therapy*, 47(5), 366-373. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.01.019>
- Barrantes Echavarría, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto* (No. 001.4 B268i2). San José, CR: EUNED, 2013.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and the darker side of athletic experience: The role of interpersonal control and need thwarting. *Sport & Exercise Psychology Review*, 7(2), 23-27. <https://doi.org/10.53841/bpssepr.2011.7.2.23>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. *Handbook of self and identity*, 180-197. <http://psycnet.apa.org/record/2003-02623-010>
- Baumeister, R. F. (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 610-620. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.610>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bazarko, D., Cate, R. T., Azocar, F., & Kreitzer, M. J. (2013). The Impact of an Innovative Mindfulness-Based Stress Reduction Program on the Health and Well-Being of Nurses Employed in a Corporate Setting. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 28(2), 107-133. <https://doi.org/10.1080/15555240.2013.779518>
- Beauchamp, M. R., Jackson, B., & Lavalley, D. (2014). *Group Dynamics in Exercise and Sport Psychology*. In Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203794937>
- Beck, A. T., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: The Guilford Press.

- Beedie, C., Terry, P. C., & Lane, A. N. (2000). The profile of mood states and athletic performance: Two meta-analyses. *Journal of Applied Sport Psychology, 12*(1), 49-68. <https://doi.org/10.1080/10413200008404213>
- Bentzen, M., Lemyre, P., & Kenttä, G. (2014). The process of burnout among professional sport coaches through the lens of self-determination theory: a qualitative approach. *Sports coaching review, 3*(2), 101-116. <https://doi.org/10.1080/21640629.2015.1035050>
- Bernes, K. B., McKnight, K. M., Gunn, T., Chorney, D., Orr, D. T., & Bardick, A. D. (2009). Life After Sport: Athletic Career Transition and Transferable Skills. *Journal of Excellence, 13*, 63-77. <http://www.zoneofexcellence.ca/Journal/Issue13/index.html>
- Bernier, M., Thienot, E., Codron, R., & Fournier, J. F. (2009). Mindfulness and Acceptance Approaches in Sport Performance. *Journal of Clinical Sport Psychology, 3*(4), 320-333. <https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.320>
- Bernier, M., Thienot, E., Pelosse, E., & Fournier, J. F. (2014). Effects and Underlying Processes of a Mindfulness-Based Intervention With Young Elite Figure Skaters: Two Case Studies. *Sport Psychologist, 28*(3), 302-315. <https://doi.org/10.1123/tsp.2013-0006>
- Berntsen, H., & Kristiansen, E. (2019). Guidelines for Need-Supportive Coach Development: The Motivation Activation Program in Sports (MAPS). *International sport coaching journal, 6*(1), 88-97. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0066>
- Bijleveld, E., & Veling, H. (2014). Separating Chokers From Nonchokers: Predicting Real-Life Tennis Performance Under Pressure From Behavioral Tasks That Tap Into Working Memory Functioning. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 36*(4), 347-356. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0051>
- Birnie, K. A., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health, 26*(5), 359-371. <https://doi.org/10.1002/smi.1305>
- Birrer, D., Röthlin, P., & Morgan, G. J. (2012). Mindfulness to Enhance Athletic Performance: Theoretical Considerations and Possible Impact Mechanisms. *Mindfulness, 3*(3), 235-246. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0109-2>

- Bishop, S. R., Lau, M. A., Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S. E., Speca, M., Velting, D. M., & Devins, G. M. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bissett, J. E., Kroshus, E., & Hebard, S. P. (2020). Determining the role of sport coaches in promoting athlete mental health: a narrative review and Delphi approach. *BMJ open sport and exercise medicine, 6*(1), e000676. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2019-000676>
- Black, D. S. (2015). Mindfulness training for children and adolescents. *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice, 283*, 246-263.
- Blackburn, E., & Epel, E. (2017a). *The Telomere Effect: A Revolutionary Approach to Living Younger, Healthier, Longer*. Hachette UK.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., & Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: a meta-analysis. *Journal of psychosomatic research, 68*(6), 539-544.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Hanin, Y. L., & Robazza, C. (2012). Striving for excellence: A multi-action plan intervention model for Shooters. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(5), 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.04.006>
- Boucher, A. (2008). The Introduction of Sports in China. (Research Note). *China Perspectives, 2008*(2008/1), 48-52.
- Bradburn, N. M. (1969). The Structure of Psychological Well-Being. *American Sociological Review, 35*(5), 948. <https://doi.org/10.2307/2093340>
- Brady, A., & Grenville-Cleave, B. (2017). Positive Psychology in Sport and Physical Activity. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315304397>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brefczynski-Lewis, J. A., Lutz, A. M., Schaefer, H. S., Levinson, D. B., & Davidson, R. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 104*(27), 11483-11488. <https://doi.org/10.1073/pnas.0606552104>

- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In *American Psychological Association eBooks* (pp. 129-133). <https://doi.org/10.1037/10518-046>
- Brown, D. J., Arnold, R., Standage, M., & Fletcher, D. (2021). A longitudinal examination of thriving in sport performers. *Psychology of Sport and Exercise, 55*, 101934. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101934>
- Brown, D. J., Arnold, R., Reid, T., & Roberts, G. O. (2018). A Qualitative Exploration of Thriving in Elite Sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 30*(2), 129-149. <https://doi.org/10.1080/10413200.2017.1354339>
- Brown, D. J., & Arnold, R. (2019). Sports performers' perspectives on facilitating thriving in professional rugby contexts. *Psychology of Sport and Exercise, 40*, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.09.008>
- Brown, D. J., Arnold, R., Fletcher, D., & Standage, M. (2017a). Human Thriving. *European Psychologist, 22*(3), 167-179. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000294>
- Brown, D. J., Arnold, R., Standage, M., & Fletcher, D. (2017b). Thriving on Pressure: A Factor Mixture Analysis of Sport Performers' Responses to Competitive Encounters. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 39*(6), 423-437. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0293>
- Brown, D. J., Sarkar, M., & Howells, K. (2020). Growth, Resilience, and Thriving. In *Routledge eBooks* (pp. 59-72). <https://doi.org/10.4324/9781003058021-5>
- Brown, K. W., & Kasser, T. (2005). Are Psychological and Ecological Well-being Compatible? The Role of Values, Mindfulness, and Lifestyle. *Social Indicators Research, 74*(2), 349-368. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8207-8>
- Brown, S., Nesse, R. M., Vinokur, A. D., & Smith, D. M. (2003). Providing Social Support May Be More Beneficial Than Receiving It. *Psychological Science, 14*(4), 320-327. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.14461>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211-237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>

- Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, 1(1), 11-34.
- Bühlmayer, L., Birrer, D., Röthlin, P., Faude, O., & Donath, L. (2017). Effects of Mindfulness Practice on Performance-Relevant Parameters and Performance Outcomes in Sports: A Meta-Analytical Review. *Sports Medicine*, 47(11), 2309-2321. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0752-9>
- Burns, L., Weissensteiner, J. R., & Cohen, M. (2019). Supportive interpersonal relationships: a key component to high-performance sport. *British Journal of Sports Medicine*, 53(22), 1386-1389. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100312>
- Burpee, L. C., & Langer, E. J. (2005). Mindfulness and Marital Satisfaction. *Journal of Adult Development*, 12(1), 43-51. <https://doi.org/10.1007/s10804-005-1281-6>
- Burschka, J. M., Keune, P. M., Oy, U. H., Oschmann, P., & Kuhn, P. (2014). Mindfulness-based interventions in multiple sclerosis: beneficial effects of Tai Chi on balance, coordination, fatigue and depression. *BMC Neurology*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s12883-014-0165-4>
- Butler, E. A., Gross, J. J., Philippot, P., & Feldman, R. S. (2004). Hiding feelings in social contexts: Out of sight is not out of mind. *The regulation of emotion*, 101, 126.
- Cahn, B. R., & Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, 132(2), 180-211. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.180>
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (1998). Beyond Recovery From Trauma: Implications for Clinical Practice and Research. *Journal of Social Issues*, 54(2), 357-371. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.701998070>
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (1999). *Facilitating Posttraumatic Growth: A Clinician's Guide*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA47313375>
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. *Handbook of Emotion Regulation*, 229248, 229-248.

- Birnie, K. A., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health, 26*(5), 359-371. <https://doi.org/10.1002/smi.1305>
- Carlson, L. E., Speca, M., Patel, K. D., & Goodey, E. (2003). Mindfulness-Based Stress Reduction in Relation to Quality of Life, Mood, Symptoms of Stress, and Immune Parameters in Breast and Prostate Cancer Outpatients. *Psychosomatic Medicine, 65*(4), 571-581. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000074003.35911.41>
- Carmody, J. F. (2014). Eastern and western approaches to mindfulness: Similarities, differences, and clinical implications. In *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness* (eds A. Ie, C. T. Ngnoumen and E. J. Langer). Chapter 3, p. 48-57. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch3>
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine, 31*(1), 23-33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2009). How long does a mindfulness-based stress reduction program need to be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal of Clinical Psychology, 65*(6), 627-638. <https://doi.org/10.1002/jclp.20555>
- Carraça, B., Serpa, S., Rosado, A., & Palmi, J. (2018). The Mindfulness- Based Soccer Program (MBSoccerP): Effects on Elite Athletes. *Cuadernos de psicología del deporte, 18*(3), 62-85. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/64279/1/323541-Texto%20del%20art%
c3%adculo-1169141-1-10-20181006.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/64279/1/323541-Texto%20del%20art%c3%adculo-1169141-1-10-20181006.pdf)
- Carson, S. H., & Langer, E. J. (2006). Mindfulness and self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 24*(1), 29-43. <https://doi.org/10.1007/s10942-006-0022-5>
- Cathcart, S., McGregor, M., & Groundwater, E. (2014). Mindfulness and Flow in Elite Athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology, 8*(2), 119-141. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2014-0018>

- Chadwick, P. (2014). Mindfulness for psychosis. *British Journal of Psychiatry*, 204(5), 333-334. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.136044>
- Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E., & Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). *British Journal of Clinical Psychology*, 47(4), 451-455. <https://doi.org/10.1348/014466508x314891>
- Chambers, R. D., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chambers, R. D., Lo, B. C. Y., & Allen, N. B. (2008). The Impact of Intensive Mindfulness Training on Attentional Control, Cognitive Style, and Affect. *Cognitive Therapy and Research*, 32(3), 303-322. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9119-0>
- Chan, J. C., & Mallett, C. J. (2011). The Value of Emotional Intelligence for High Performance Coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(3), 315-328. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.3.315>
- Charoensukmongkol, P. (2014). Benefits of Mindfulness Meditation on Emotional Intelligence, General Self-Efficacy, and Perceived Stress: Evidence from Thailand. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 16(3), 171-192. <https://doi.org/10.1080/19349637.2014.925364>
- Chavez, E. (2008). Flow in Sport: A Study of College Athletes. *Imagination, Cognition and Personality*, 28(1), 69-91. <https://doi.org/10.2190/ic.28.1.f>
- Chelladurai, P. (1984). Discrepancy Between Preferences and Perceptions of Leadership Behavior and Satisfaction of Athletes in Varying Sports. *Journal of sport psychology*, 6(1), 27-41. <https://doi.org/10.1123/jsp.6.1.27>
- Chen, L., & Wu, C. (2014). Gratitude Enhances Change in Athletes' Self-Esteem: The Moderating Role of Trust in Coach. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(3), 349-362. <https://doi.org/10.1080/10413200.2014.889255>
- Chen, L., & Kee, Y. H. (2008). Gratitude and Adolescent Athletes' Well-Being. *Social Indicators Research*, 89(2), 361-373. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9237-4>

- Chen, L., Kee, Y. H., & Tsai, Y. (2008). An Examination of the Dual Model of Perfectionism and Adolescent Athlete Burnout: A Short-Term Longitudinal Research. *Social Indicators Research, 91*(2), 189-201. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9277-9>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, J., & Lee, Y. (2015). Giving and receiving autonomy support in a high-stakes sport context: A field-based experiment during the 2012 London Paralympic Games. *Psychology of Sport and Exercise, 19*, 59-69. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.02.007>
- Chiesa, A. (2013). The Difficulty of Defining Mindfulness: Current Thought and Critical Issues. *Mindfulness, 4*(3), 255-268. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0123-4>
- Chiesa, A. M., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine, 40*(8), 1239-1252. <https://doi.org/10.1017/s0033291709991747>
- Chiesa, A., & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: are they all the same? *Journal of Clinical Psychology, 67*(4), 404-424. <https://doi.org/10.1002/jclp.20776>
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2011). Mindfulness based cognitive therapy for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research-Neuroimaging, 187*(3), 441-453. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.011>
- Chiesa, A., Anselmi, R., & Serretti, A. (2014). Psychological Mechanisms of Mindfulness-Based Interventions. *Holistic Nursing Practice, 28*(2), 124-148. <https://doi.org/10.1097/hnp.0000000000000017>
- Chiesa, A., Brambilla, P., & Serretti, A. (2010). Functional neural correlates of mindfulness meditations in comparison with psychotherapy, pharmacotherapy and placebo effect. Is there a link? *Acta Neuropsychiatrica, 22*(3), 104-117. <https://doi.org/10.1111/j.1601-5215.2010.00460.x>
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review, 31*(3), 449-464. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.11.003>
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2015). *Nonlinear Pedagogy in Skill Acquisition: An Introduction*. Routledge.

- Ciaunica, A., Shmeleva, E. V., & Levin, M. (2023). The brain is not mental! coupling neuronal and immune cellular processing in human organisms. *Frontiers in Integrative Neuroscience, 17*. <https://doi.org/10.3389/fnint.2023.1057622>
- Cicchetti, D., Rappaport, J., Sandler, I., & Weissberg, R. P. (Eds.). (2000). *The Promotion of Wellness in Children and Adolescents*. Child Welfare League of America.
- Coakley, J. (2007). *Sports in society: Issues and controversies* (9th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Coffey, K. A., Hartman, M., & Fredrickson, B. L. (2010). Deconstructing Mindfulness and Constructing Mental Health: Understanding Mindfulness and its Mechanisms of Action. *Mindfulness, 1*(4), 235-253. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0033-2>
- Coker, C. A., & Mickle, A. M. (2000). Stability of the Iceberg Profile as a Function of Perceived Difficulty in Defeating an Opponent. *Perceptual and Motor Skills*. <https://doi.org/10.2466/pms.2000.90.3c.1135>
- Collins, D. J., MacNamara, Á., & McCarthy, N. E. (2016). Putting the Bumps in the Rocky Road: Optimizing the Pathway to Excellence. *Frontiers in Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01482>
- Collinson, V. (1996). Becoming an Exemplary Teacher: Integrating Professional, Interpersonal, and Intrapersonal Knowledge. *Paper presented at the Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (Naruto, Japan, July 15-18, 1996)*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401227.pdf>
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2004). The effects of coach training on fear of failure in youth swimmers: A latent growth curve analysis from a randomized, controlled trial. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(2), 193-214. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.02.007>
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional Fear of Failure Measurement: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(2), 76-90. <https://doi.org/10.1080/10413200252907752>
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching, 4*(3), 307-323. <https://doi.org/10.1260/174795409789623892>

- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22(2), 149-179. <https://doi.org/10.1007/bf02506861>
- Cox, A. E., Ullrich-French, S., & French, B. F. (2015). Validity Evidence for the State Mindfulness Scale for Physical Activity. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 20(1), 38-49. <https://doi.org/10.1080/1091367x.2015.1089404>
- Coyle, M. L., Gorczynski, P., & Gibson, K. (2017). “You have to be mental to jump off a board any way”: Elite divers’ conceptualizations and perceptions of mental health. *Psychology of Sport and Exercise*, 29, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.11.005>
- Crane, R., Kuyken, W., Williams, J. C., Hastings, R. P., Cooper, L., & Fennell, M. J. V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*, 3(1), 76-84. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0073-2>
- Crow, R. B., & MacIntosh, E. (2009). Conceptualizing a Meaningful Definition of Hazing in Sport. *European Sport Management Quarterly*, 9(4), 433-451. <https://doi.org/10.1080/16184740903331937>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. https://openlibrary.org/books/OL4879227M/Beyond_boredom_and_anxiety
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 190–212). Sage Publications, Inc
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB09980907>
- Dahl, C. J., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2015). Reconstructing and deconstructing the self: cognitive mechanisms in meditation practice. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(9), 515-523. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.001>
- Dane, E. (2010). Paying Attention to Mindfulness and Its Effects on Task Performance in the Workplace. *Journal of Management*, 37(4), 997-1018. <https://doi.org/10.1177/0149206310367948>

- Datu, J. A. D. (2013). Forgiveness, Gratitude and Subjective Well-Being Among Filipino Adolescents. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 36(3), 262-273. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9205-9>
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition: A constraints-led approach*. Human Kinetics.
- Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., Serre, N. B., Button, C., & Passos, P. (Eds.). (2014). *Complex systems in sport* (p. 272). London: Routledge. Davidson et al., 2003;
- Davidson, R. J., & Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(1), 11-21. [https://doi.org/10.1016/s1364-6613\(98\)01265-0](https://doi.org/10.1016/s1364-6613(98)01265-0)
- De Petrillo, L. A., Kaufman, K. D., Glass, C. R., & Arnkoff, D. B. (2009). Mindfulness for Long-Distance Runners: An Open Trial Using Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE). *Journal of Clinical Sport Psychology*, 3(4), 357-376. <https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.357>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). "Self-determination theory", in *Handbook of Theories of Social Psychology*, eds P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, and E. T. Higgins (Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd), 416-436
- Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S., & Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1235-1245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.018>
- Demarzo, M. M. P., Montero-Marin, J., Cuijpers, P., Zabaleta-Del-Olmo, E., Mahtani, K. R., Vellinga, A., Vicens, C., López-Del-Hoyo, Y., & García-Campayo, J. (2015). The Efficacy of Mindfulness-Based Interventions in Primary Care: A Meta-Analytic Review. *Annals of Family Medicine*, 13(6), 573-582. <https://doi.org/10.1370/afm.1863>
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2000). 6: The Gesture of Awareness: An Account of its Structural Dynamics. In *John Benjamins Publishing Company eBooks* (pp. 121-137). <https://doi.org/10.1075/aicr.13.10dep>

- Dhiman, S. (2012). Mindfulness and the Art of Living Creatively: Cultivating a Creative Life by Minding Our Mind. *Journal of Sustainable Social Change*, 3(1), 1
<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=jsc>
- Didonna, F. (2009). Clinical Handbook of Mindfulness. In *Springer eBooks*.
<https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., & Ryan, K. S. (2009). Subjective Well-Being: A General Overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
<https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2009). Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. In *Social indicators research series* (pp. 201-265). Springer Nature (Netherlands). https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_9
- Diener, E., Pressman, S. D., Hunter, J. G., & Delgado-Chase, D. (2017). If, Why, and When Subjective Well-Being Influences Health, and Future Needed Research. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(2), 133-167.
<https://doi.org/10.1111/aphw.12090>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. A. B. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Djikic, M., Langer, E. J., & Stapleton, S. F. (2008). Reducing Stereotyping Through Mindfulness: Effects on Automatic Stereotype-Activated Behaviors. *Journal of Adult Development*, 15(2), 106-111. <https://doi.org/10.1007/s10804-008-9040-0>
- Dormashev, Y. (2010). 13 Flow Experience Explained on the Grounds of an Activity Approach to Attention. *Effortless attention*, 287.
- Dosil, J. (Ed.). (2006). *The sport psychologist's handbook: A guide for sport-specific performance enhancement*. John Wiley & Sons.
- Dreyfuss, P., Dreyer, S. J., Cole, A., & Mayo, K. (2004). Sacroiliac joint pain. *JAAOS- Journal of the American Academy of Orthopaedic Surgeons*, 12(4), 255-265.

- Duda, J. (1993). Goals: A social cognitive approach to the study of motivation in sport. In *Handbook on research in sport psychology* (pp. 421-436). Macmillan.
- Duncan, L. G., & Bardacke, N. (2010). Mindfulness-Based Childbirth and Parenting Education: Promoting Family Mindfulness During the Perinatal Period. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 190-202. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9313-7>
- Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (2002). The Development and Maintenance of Expert Athletic Performance: Perceptions of World and Olympic Champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(3), 154-171. <https://doi.org/10.1080/10413200290103473>
- Eberth, J., & Sedlmeier, P. (2012). The Effects of Mindfulness Meditation: A Meta-Analysis. *Mindfulness, 3*(3), 174-189. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0101-x>
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C. (2004). Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error. *The journal of applied behavioral science, 40*(1), 66-90
- Ekman, P., Davidson, R. J., Ricard, M., & Wallace, B. A. (2005). Buddhist and Psychological Perspectives on Emotions and Well-Being. *Current Directions in Psychological Science, 14*(2), 59-63. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00335.x>
- Elbe, A. M., Barene, S., Strahler, K., Holtermann, A., & Krstrup, P. (2016). Experiencing flow in a work place physical activity intervention: A longitudinal comparison between a Football and Zumba intervention. *Women in Sport and Physical Activity Journal, 24*, 70-77.
- Englert, C., & Bertrams, A. (2012). Anxiety, Ego Depletion, and Sports Performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 34*(5), 580-599. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.5.580>
- Ericsson, K. A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 683-704). <https://doi.org/10.1017/cbo9780511816796.038>

- Ericsson, K. A. (2013). Training history, deliberate practice and elite sports performance: an analysis in response to Tucker and Collins review—what makes champions? *British Journal of Sports Medicine*, 47(9), 533-535. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2012-091767>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fatemi, S. M., Ward, E. C., & Langer, E. J. (2016). Peak Performance: Langerian Mindfulness and Flow. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 101-111). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139871310.006>
- Feldman, G. C., Hayes, A. M., Kumar, S. M., Greeson, J. M., & Laurenceau, J. P. (2004). Development, factor structure, and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale. *Unpublished manuscript*.
- Ferraro, T., & Rush, S. (2000). Why athletes resist sport psychology. *Athletic Insight*, 2(3), 9-14.
- Ferrell, M. D., Beach, R. L., Szeverenyi, N. M., Krch, M., & Fernhall, B. (2006). An fMRI Analysis of Neural Activity during Perceived Zone-State Performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(4), 421-433. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.4.421>
- Fitzgerald, M. (2010). *Run: The mind-body method of running by feel*. VeloPress.
- Fletcher, D., & Scott, M. S. (2010). Psychological stress in sports coaches: A review of concepts, research, and practice. *Journal of Sports Sciences*, 28(2), 127-137. <https://doi.org/10.1080/02640410903406208>
- Flevich, E., Kühn, S., & Haggard, P. (2013). There is no free won't: antecedent brain activity predicts decisions to inhibit. PLOS ONE.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International journal of wellbeing*, 1(1).

- Fox, K. C. R., Nijeboer, S., Dixon, M., Floman, J. L., Ellamil, M., Rumak, S. P., Sedlmeier, P., & Christoff, K. (2014). Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *43*, 48-73.
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.03.016>
- Franco, C. (2009). Modificación de los niveles de burnout y de personalidad resistente en un grupo de deportistas a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Anuario de Psicología*, *40*(3), 377-390.
<http://www.redalyc.org/pdf/970/97020869005.pdf>
- Fransen, K., McEwan, D., & Sarkar, M. (2020). The impact of identity leadership on team functioning and well-being in team sport: Is psychological safety the missing link? *Psychology of Sport and Exercise*, *51*, 101763.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101763>
- Fresco, D. M., Moore, M., Van Dulmen, M. H. M., Segal, Z. V., Helen, S., Teasdale, J. R., & Williams, J. C. (2007). Initial Psychometric Properties of the Experiences Questionnaire: Validation of a Self-Report Measure of Decentering. *Behavior Therapy*, *38*(3), 234-246 <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.08.003>
- Frewen, P. A., Evans, E. M., Maraj, N., Dozois, D. J. A., & Partridge, K. (2007). Letting Go: Mindfulness and Negative Automatic Thinking. *Cognitive Therapy and Research*, *32*(6), 758-774. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9142-1>
- Friese, M., Messner, C., & Schaffner, Y. (2012). Mindfulness meditation counteracts self-control depletion. *Consciousness and Cognition*, *21*(2), 1016-1022.
<https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.01.008>
- Fromm, E. (1956). Bases filosóficas del psicoanálisis. *Revista Psicología*, *1*(2), 59-66
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *Leadership Quarterly*, *14*(6), 693-727 <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.001>
- Furrer, P., Moen, F., & Firing, K. (2015). How mindfulness training may mediate stress, performance and burnout. *The sport journal*, *18*.
<https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20163109624>
- García, R. F., Villa, R. S., Cepeda, N. T., Cueto, E. G., & Montes, J. M. G. (2004). Efecto de la hipnosis y la terapia de aceptación y compromiso (ACT) en la mejora de la fuerza

- física en piragüistas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 481-493.
- Gardner, F. H. (2016). Scientific Advancements of Mindfulness- and Acceptance-Based Models in Sport Psychology: A Decade in Time, a Seismic Shift in Philosophy and Practice. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 127-152).
<https://doi.org/10.1017/cbo9781139871310.008>
- Gardner, F. H., & Moore, Z. E. (2006). Clinical Sport Psychology. In *Human Kinetics eBooks*. <https://doi.org/10.5040/9781492595335>
- Gardner, F. H., & Moore, Z. E. (2007). *The Psychology of Enhancing Human Performance: The Mindfulness-Acceptance-Commitment (Mac) Approach*. <https://psycnet.apa.org/record/2007-13698-000>
- Gardner, F. H., & Moore, Z. E. (2012). Mindfulness and acceptance models in sport psychology: A decade of basic and applied scientific advancements. *Canadian Psychology*, 53(4), 309-318. <https://doi.org/10.1037/a0030220>
- Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2020). Mindfulness in sport contexts. *Handbook of sport psychology*, 738-750. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch35>
- Gaudiano, B. A. (2011). A review of acceptance and commitment therapy (ACT) and recommendations for continued scientific advancement. *The Scientific Review of Mental Health Practice*, 8(2), 5-22. <https://psycnet.apa.org/record/2011-14264-001>
- Gazzaley, A., & Nobre, A. C. (2012). Top-down modulation: bridging selective attention and working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(2), 129-135.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.11.014>
- George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055. <https://doi.org/10.1177/0018726700538001>
- Gerbasi, A., Porath, C. L., Parker, A., Spreitzer, G. M., & Cross, R. (2015). Destructive de-energizing relationships: How thriving buffers their effect on performance. *Journal of Applied Psychology*, 100(5), 1423-1433. <https://doi.org/10.1037/apl0000015>
- Gethin, R. M. L. (1998). *The Foundations of Buddhism*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA37399148>
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. USA: Houghton Mifflin Company.

- Giges, B., Petitpas, A. J., & Vernacchia, R. A. (2004). Helping Coaches Meet Their Own Needs: Challenges for the Sport Psychology Consultant. *Sport Psychologist, 18*(4), 430-444. <https://doi.org/10.1123/tsp.18.4.430>
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. In *The sports coach as educator* (pp. 113-127). Routledge.
- Giles, S. S., Fletcher, D., Arnold, R., Ashfield, A., & Harrison, J. (2020). Measuring Well-Being in Sport Performers: Where are We Now and How do we Progress? *Sports Medicine, 50*(7), 1255-1270. <https://doi.org/10.1007/s40279-020-01274-z>
- Glass, C. R., Spears, C. A., Perskaudas, R., & Kaufman, K. D. (2019). Mindful Sport Performance Enhancement: Randomized Controlled Trial of a Mental Training Program With Collegiate Athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology, 13*(4), 609-628. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0044>
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin, 136*(3), 351-374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>
- Gómez-Odrizola, J., & Calvete, E. (2021). The role of dispositional mindfulness profiles as predictors of sleep problems through rumination in adolescents over time. *Personality and Individual Differences, 180*, 110966. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110966>
- Gómez-Simón, I., Penelo, E., & De La Osa, N. (2014). Factor structure and measurement invariance of the Difficulties Emotion Regulation Scale (DERS) in Spanish adolescents. *PubMed, 26*(3), 401-408. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.324>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Moreno, J., & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional Flow in Physical Education: Relationships with Motivational Climate, Social Goals, and Perceived Competence. *Journal of Teaching in Physical Education, 28*(4), 422-440. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.422>
- Gooding, A., & Gardner, F. H. (2009). An Investigation of the Relationship Between Mindfulness, Preshot Routine, and Basketball Free Throw Percentage. *Journal of Clinical Sport Psychology, 3*(4), 303-319. <https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.303>
- Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Mallard, T. T., & Schumann, M. (2014). A brief mindfulness and yoga intervention with an entire NCAA Division I athletic team: An

- initial investigation. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 1(4), 339.
- Goodman, R. J., Quaglia, J. T., & Brown, K. W. (2015). Burning issues in dispositional mindfulness research. *Handbook of mindfulness and self-regulation*, 67-80.
- Gotink, R. A., Chu, P., Busschbach, J. J. V., Benson, H., Fricchione, G. L., & Hunink, M. G. M. (2015). Standardised Mindfulness-Based Interventions in Healthcare: An Overview of Systematic Reviews and Meta-Analyses of RCTs. *PLOS ONE*, 10(4), e0124344 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124344>
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological Characteristics and Their Development in Olympic Champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 172-204. <https://doi.org/10.1080/10413200290103482>
- Gouttebauge, V., Castaldelli-Maia, J. M., Gorczynski, P., Hainline, B., Hitchcock, M. E., Kerkhoffs, G. M. M. J., Rice, S. M., & Reardon, C. L. (2019). Occurrence of mental health symptoms and disorders in current and former elite athletes: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 53(11), 700-706. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-100671>
- Grant, J. A., & Rainville, P. (2009). Pain Sensitivity and Analgesic Effects of Mindful States in Zen Meditators: A Cross-Sectional Study. *Psychosomatic Medicine*, 71(1), 106-114 <https://doi.org/10.1097/psy.0b013e31818f52ee>
- Grant, J. A., Courtemanche, J., Duerden, E. G., Duncan, G. E., & Rainville, P. (2010). Cortical thickness and pain sensitivity in zen meditators. *Emotion*, 10(1), 43-53 <https://doi.org/10.1037/a0018334>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94>

- Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance-and mindfulness-based treatments. *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change*, 2, 107-133.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J., & Thompson, R. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gross, M. J., Moore, Z. E., Gardner, F. H., Wolanin, A. T., Pess, R. A., & Marks, D. R. (2016). An empirical examination comparing the Mindfulness-Acceptance-Commitment approach and Psychological Skills Training for the mental health and sport performance of female student athletes. *International journal of sport and exercise psychology*, 16(4), 431-451. <https://doi.org/10.1080/1612197x.2016.1250802>
- Gross, M., Moore, Z. E., Gardner, F. L., Wolanin, A. T., Pess, R., & Marks, D. R. (2018). An empirical examination comparing the mindfulness-acceptance-commitment approach and psychological skills training for the mental health and sport performance of female student athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(4), 431-451. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1250802>
- Grossman, P., & Van Dam, N. T. (2011). Mindfulness, by any other name. . . : trials and tribulations of *sati* in western psychology and science. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 219-239. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564841>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2010). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: a meta-analysis. *Focus on Alternative and Complementary Therapies*, 8(4), 500. <https://doi.org/10.1111/j.2042-7166.2003.tb04008.x>
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.006>

- Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2012). Barriers and facilitators to mental health help-seeking for young elite athletes: a qualitative study. *BMC psychiatry*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-12-157>
- Haas, A. S., & Langer, E. J. (2014). Mindful Attraction and Synchronization: Mindfulness and Regulation of Interpersonal Synchronicity. *NeuroQuantology*, 12(1). <https://doi.org/10.14704/nq.2014.12.1.728c>
- Haase, L. M., Kenttä, G., Hickman, S., Betzell, A. L., & Paulus, M. P. (2016). Mindfulness Training in Elite Athletes: mPEAK with BMX Cyclists. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 186-208). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139871310.010>
- Haken, H. (1987). Synergetics: An approach to self-organization. *Self-organizing systems: The emergence of order*, 417-434.
- Haken, H. (2000). *Information and Self-Organization. A Macroscopic Approach to Complex Systems*. New York: Springer.
- Hammen, C., & Brennan, P. F. (2002). Interpersonal dysfunction in depressed women: impairments independent of depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 72(2), 145-156. [https://doi.org/10.1016/s0165-0327\(01\)00455-4](https://doi.org/10.1016/s0165-0327(01)00455-4)
- Hanin, Y. (1980). A study of anxiety in sport. In W. F. Straub (Ed.), *Sport psychology: An analysis of athletic behavior*, 236-249. Ithaca, NY: Mouvement.
- Hanin, Y. L. (2000a). Successful and poor performance and emotions. In Y. L. Hanin (Ed.) *Emotions in sport*, 157–187. Human Kinetics. Hanin, 2007).
- Hanin, Y. L. (2000b). Individual Zones of Optimal Functioning (IZOF) Model: Emotion-performance relationship in sport. In Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport*, 65–89. Human Kinetics.
- Hanin, Y. L. (2010). Coping with anxiety in sport. In Nicholls (Ed.), *Coping in sport: Theory, methods, and related constructs*, 159-175. New York: Nova Science.
- Hanley, S. (1937). The sense of feel in golf. *The Journal of Health and Physical Education*, 8(6), 366-369.
- Hardy, L., Jones, J. G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. John Wiley, Chichester.

- Harris, M. J., Rosenthal, R., & Snodgrass, S. E. (1986). The Effects of Teacher Expectations, Gender, and Behavior on Pupil Academic Performance and Self-Concept. *The Journal of Educational Research*, 79(3), 173-179.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885672>
- Hasker, S. M. (2010). *Evaluation of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance*. Indiana University of Pennsylvania.
- Hawkey, R. (2006). Impact theory and practice. *Studies in language testing*, 24, 1-135.
- Haworth, J. (1993). Skill-Challenge Relationships and Psychological Well-being in Everyday Life. *Loisir et société*, 16(1), 115-128.
<https://doi.org/10.1080/07053436.1993.10715445>
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology-science and Practice*, 11(3), 255-262. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph080>
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639-665.
[https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(04\)80013-3](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(04)80013-3)
- Hayes, S. C. (2005). Stability and change in cognitive behavior therapy: Considering the implications of ACT and RFT. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 23, 131-151. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0007-9>
- Hayes, S. C., Follette, V. M., & Linehan, M. M. (2005). Mindfulness and acceptance: expanding the cognitive-behavioral tradition. *Choice Reviews Online*, 42(11), 42-67.
<https://doi.org/10.5860/choice.42-6797>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An Experiential Approach to Behavior Change*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA73747463>
- Hayes, S. C., Villatte, M., Levin, M., & Hildebrandt, M. J. (2011). Open, Aware, and Active: Contextual Approaches as an Emerging Trend in the Behavioral and Cognitive Therapies. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7(1), 141-168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104449>
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. J., Follette, V. M., & Strosahl, K. D. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach

- to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152-1168. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.64.6.1152>
- Headrick, J., Renshaw, I., Davids, K., Pinder, R. A., & Araújo, D. (2015). The dynamics of expertise acquisition in sport: The role of affective learning design. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.006>
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. K. (2010). Successful talent development in track and field: considering the role of environment. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 122-132. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01187.x>
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. <https://journals.copmadrid.org/clysa/archivos/cl2008v19n2a1.pdf>
- Hill, M. R., Scott, S., McGee, D., & Cumming, S. P. (2021). Are relative age and biological ages associated with coaches' evaluations of match performance in male academy soccer players? *International Journal of Sports Science & Coaching*, 16(2), 227-235. <https://doi.org/10.1177/1747954120966886>
- Hodge, K., Lonsdale, C., & Ng, J. (2008). Burnout in elite rugby: Relationships with basic psychological needs fulfilment. *Journal of Sports Sciences*, 26(8), 835-844. <https://doi.org/10.1080/02640410701784525>
- Hodgins, H. S., & Adair, K. C. (2010). Attentional processes and meditation. *Consciousness and Cognition*, 19(4), 872-878. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.04.002>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Hölzel, B. K., Ott, U., Hempel, H., Hackl, A. M., Wolf, K., Stark, R., & Vaitl, D. (2007). Differential engagement of anterior cingulate and adjacent medial frontal cortex in adept meditators and non-meditators. *Neuroscience Letters*, 421(1), 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2007.04.074>
- Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G., & Duncan, S. F. M. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of

wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62-90

<https://doi.org/10.5502/ijw.v4i1.4>

- Hristovski, R., Davids, K., & Araújo, D. (2009). Information for regulating action in sport: Metastability and emergence of tactical solutions under ecological constraints. In *Nova Publishers eBooks*. <https://eprints.qut.edu.au/28516/>
- Hunt, C., Rietschel, J. C., Hatfield, B. D., & Iso-Ahola, S. E. (2013). A psychophysiological profile of winners and losers in sport competition. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(3), 220-231. <https://doi.org/10.1037/a0031957>
- Hut, M., Glass, C. R., Degnan, K. A., & Minkler, T. O. (2021). The effects of mindfulness training on mindfulness, anxiety, emotion dysregulation, and performance satisfaction among female student-athletes: The moderating role of age. *Asian journal of sport and exercise psychology*, 1(2-3), 75-82.
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2009). Pursuing Pleasure or Virtue: The Differential and Overlapping Well-Being Benefits of Hedonic and Eudaimonic Motives. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 735-762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and Its Distinction from Hedonia: Developing a Classification and Terminology for Understanding Conceptual and Operational Definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Iida, M., & Shapiro, A. F. (2017). The Role of Mindfulness in Daily Relationship Process: Examining Daily Conflicts and Relationship Mood. *Mindfulness*, 8(6), 1559-1568. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0727-9>
- Iida, M., & Shapiro, A. F. (2017b). The Role of Mindfulness in Daily Relationship Process: Examining Daily Conflicts and Relationship Mood. *Mindfulness*, 8(6), 1559-1568. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0727-9>
- Ivarsson, A., Johnson, U., Andersen, M. B., Fallby, J., & Altemyr, M. (2015). It Pays to Pay Attention: A Mindfulness-Based Program for Injury Prevention With Soccer Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1008072>
- Ivarsson, A., Johnson, U., Andersen, M. B., Tranaeus, U., Stenling, A., & Lindwall, M. (2017). Psychosocial Factors and Sport Injuries: Meta-analyses for Prediction and

- Prevention. *Sports Medicine*, 47(2), 353-365. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0578-x>
- Ivtzan, I., & Hart, R. (2016). Mindfulness Scholarship and Interventions: A Review. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 3-28). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139871310.002>
- Ivtzan, I., Gardner, H., & Smailova, Z. (2011). Mindfulness meditation and curiosity: The contributing factors to wellbeing and the process of closing the self-discrepancy gap. *International Journal of Wellbeing*, 1(3), 316-327. <https://doi.org/10.5502/ijw.v1i3.2>
- Jackson, S. E. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4(2), 161-180. <https://doi.org/10.1080/10413209208406459>
- Jackson, S. E. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 138-166 <https://doi.org/10.1080/10413209508406962>
- Jackson, S. E. (1996). Toward a Conceptual Understanding of the Flow Experience in Elite Athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/02701367.1996.10607928>
- Jackson, S. E., & Eklund, R. C. (2002). Assessing Flow in Physical Activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(2), 133-150. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.2.133>
- Jackson, S. E., & Roberts, G. C. (1992). Positive Performance States of Athletes: Toward a Conceptual Understanding of Peak Performance. *Sport Psychologist*, 6(2), 156-171. <https://doi.org/10.1123/tsp.6.2.156>
- Jackson, S. E., Ford, S. P., Kimiecik, J. C., & Marsh, H. W. (1998b). Psychological Correlates of Flow in Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20(4), 358-378. <https://doi.org/10.1123/jsep.20.4.358>
- Jackson, S. E., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 129-153. <https://doi.org/10.1080/104132001753149865>

- Jacobson, E. (1938). *You Can Sleep Well: The A B C's of Restful Sleep for the Average Person*.
- Jahoda, M. (1979). *Current Concepts of Positive Mental Health*. Ayer Publishing.
- Janelle, C. M. (1999). Ironic Mental Processes in Sport: Implications for Sport Psychologists. *Sport Psychologist*, *13*(2), 201-220.
<https://doi.org/10.1123/tsp.13.2.201>
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). The Engine of Well-Being. *Review of General Psychology*, *16*(4), 327-342.
<https://doi.org/10.1037/a0027990>
- Jensen, C. S., Vangkilde, S., Frokjaer, V. G., & Hasselbalch, S. G. (2012). Mindfulness training affects attention—Or is it attentional effort? *Journal of Experimental Psychology: General*, *141*(1), 106-123. <https://doi.org/10.1037/a0024931>
- John, S. T., Verma, S., & Khanna, G. L. (2011). The Effect of Mindfulness Meditation on HPA-Axis in Pre-Competition Stress in Sports Performance of Elite Shooters. *National Journal of Integrated Research in Medicine*, *2*(3), 15-21
https://www.researchgate.net/profile/Satish_Verma11/publication/220039034
- Jones, M. V. (2003). Controlling Emotions in Sport. *Sport Psychologist*, *17*(4), 471-486.
<https://doi.org/10.1123/tsp.17.4.471>
- Jones, M. V., Meijen, C., McCarthy, P., & Sheffield, D. (2009). A Theory of Challenge and Threat States in Athletes. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *2*(2), 161-180. <https://doi.org/10.1080/17509840902829331>
- Josefsson, T., Ivarsson, A., Gustafsson, H., Stenling, A., Lindwall, M., Tornberg, R., & Böröy, J. (2019). Effects of mindfulness-acceptance-commitment (MAC) on sport-specific dispositional mindfulness, emotion regulation, and self-rated athletic performance in a multiple-sport population: an RCT study. *Mindfulness*, *10*, 1518-1529.
- Josefsson, T., Ivarsson, A., Lindwall, M., Gustafsson, H., Stenling, A., Böröy, J., Mattsson, E., Carnebratt, J., Sevholt, S., & Falkevik, E. (2017). Mindfulness Mechanisms in Sports: Mediating Effects of Rumination and Emotion Regulation on Sport-Specific Coping. *Mindfulness*, *8*(5), 1354-1363. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0711-4>

- Josefsson, T., Tornberg, R., Gustafsson, H., & Ivarsson, A. (2020). Practitioners' reflections of working with the Mindfulness-Acceptance-Commitment (MAC) approach in team sport settings. *Journal of Sport Psychology in Action*, 11(2), 92-102.
- Jouper, J., & Gustafsson, H. (2013). Mindful Recovery: A Case Study of a Burned-Out Elite Shooter. *Sport Psychologist*, 27(1), 92-102. <https://doi.org/10.1123/tsp.27.1.92>
- Juravich, M., & Babiak, K. (2015). Examining Positive Affect and Job Performance in Sport Organizations: A Conceptual Model Using an Emotional Intelligence Lens. *Journal of Applied Sport Psychology*. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1048382>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World through Mindfulness*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York, NY: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hachette UK.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47. [https://doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future *Clinical Psychology-science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J., Beall, B., & Rippe, J. (1985). A systematic mental training program based on mindfulness meditation to optimize performance in collegiate and Olympic rowers. In *Poster presented at the World Congress in Sport Psychology, Copenhagen, Denmark*.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. G. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 8(2), 163-190. <https://doi.org/10.1007/bf00845519>

- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R. G., & Sellers, W. I. (1987). Four-Year Follow-Up of a Meditation-Based Program for the Self-Regulation of Chronic Pain: Treatment Outcomes and Compliance. *The Clinical Journal of Pain*, 3(1), 60.
<https://doi.org/10.1097/00002508-198703010-00010>
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J. L., Peterson, L. R., Fletcher, K. E., Pbert, L., Lenderking, W. R., & Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149(7), 936-943. <https://doi.org/10.1176/ajp.149.7.936>
- Kaier, E., Cromer, L. D., Johnson, M. E., Strunk, K. M., & Davis, J. L. (2015). Perceptions of Mental Illness Stigma: Comparisons of Athletes to Nonathlete Peers. *Journal of College Student Development*, 56(7), 735-739. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0079>
- Kaliman, P., Álvarez-López, M. R., Cosín-Tomás, M., Rosenkranz, M. A., Lutz, A., & Davidson, R. J. (2014). Rapid changes in histone deacetylases and inflammatory gene expression in expert meditators. *Psychoneuroendocrinology*, 40, 96-107.
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.11.004>
- Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Review: Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(4), 182-194.
<https://doi.org/10.1111/camh.12113>
- Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working-memory capacity and the control of attention: the contributions of goal neglect, response competition, and task set to Stroop interference. *Journal of Experimental Psychology: General*, 132(1), 47
<https://doi.org/10.1037/0096-3445.132.1.47>
- Kang, Y., Rahrig, H., Eichel, K., Niles, H., Rocha, T., Lepp, N. E., Gold, J. W. M., & Britton, W. B. (2018). Gender differences in response to a school-based mindfulness training intervention for early adolescents. *Journal of School Psychology*, 68, 163-176.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.004>
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1301-1320.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.10.003>

- Kaufman, K. D., Glass, C. R., & Arnkoff, D. B. (2009). Evaluation of Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE): A New Approach to Promote Flow in Athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 3(4), 334-356.
<https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.334>
- Kaufman, K. D., Glass, C. R., & Pineau, T. R. (2016). Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE): Development and Applications. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 153-185). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139871310.009>
- Kaufman, K. D., Glass, C. R., & Pineau, T. R. (2018). Mindful sport performance enhancement: Mental training for athletes and coaches. In *American Psychological Association eBooks*. <https://doi.org/10.1037/0000048-000>
- Kee, Y. H. (2019). Mindfulness and its relevance for sports coaches adopting nonlinear pedagogy. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(3), 419-427.
<https://doi.org/10.1177/1747954119830819>
- Kee, Y. H., & Wang, C. J. (2008). Relationships between mindfulness, flow dispositions and mental skills adoption: A cluster analytic approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(4), 393-411. Kee, Chatzisarantis, Kong, Chow y Chen, 2012
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.07.001>
- Kelley, B. C., & Baghurst, T. (2009). Development of the Coaching Issues Survey (CIS). *Sport Psychologist*, 23(3), 367-387. <https://doi.org/10.1123/tsp.23.3.367>
- Kelso, J. A. S. (1995). *Dynamic Patterns: The Self-organization of Brain and Behavior*. MIT Press.
- Kelso, J. A. S. (2009). Synergies: Atoms of Brain and Behavior. In *Springer eBooks* (pp. 83-91). https://doi.org/10.1007/978-0-387-77064-2_5
- Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Kenney, W. L., Wilmore, J. H., & Costill, D. L. (2021). *Physiology of sport and exercise*. Human kinetics. Kerdijk, van der Kamp y Polman, 2016
- Kerdijk, C., Van Der Kamp, J., & Polman, R. (2016). The Influence of the Social Environment Context in Stress and Coping in Sport. *Frontiers in Psychology*, 7.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00875>

- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207.
<https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.73.3.539>
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.62.2.95>
- Khoury, B., Lecomte, T., Gaudiano, B. A., & Paquin, K. (2013). Mindfulness interventions for psychosis: A meta-analysis. *Schizophrenia Research*, 150(1), 176-184.
<https://doi.org/10.1016/j.schres.2013.07.055>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519-528. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Kiely, J. (2012). Periodization Paradigms in the 21st Century: Evidence-Led or Tradition-Driven? *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 7(3), 242-250.
<https://doi.org/10.1123/ijsp.7.3.242>
- Kiely, J. (2017). The Robust Running Ape: Unraveling the Deep Underpinnings of Coordinated Human Running Proficiency. *Frontiers in Psychology*, 8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00892>
- Kiken, L. G., Garland, E. L., Bluth, K., Palsson, O. S., & Gaylord, S. (2015). From a state to a trait: Trajectories of state mindfulness in meditation during intervention predict changes in trait mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 81, 41-46.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.044>
- Kim, S. P., Hamilton, B., Beable, S., Cavadino, A., & Fulcher, M. L. (2020). Elite coaches have a similar prevalence of depressive symptoms to the general population and lower rates than elite athletes. *BMJ open sport and exercise medicine*, 6(1), e000719. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2019-000719>

- Kipp, L. E., & Weiss, M. R. (2013). Social influences, psychological need satisfaction, and well-being among female adolescent gymnasts. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 62-75. <https://doi.org/10.1037/a0030236>
- Klinger, E., Barta, S. G., & Glas, R. A. (1981). Thought content and gap time in basketball. *Cognitive Therapy and Research*, 5(1), 109-114. <https://doi.org/10.1007/bf01172331>
- Koehn, S. (2013). Effects of confidence and anxiety on flow state in competition. *European Journal of Sport Science*, 13(5), 543-550. <https://doi.org/10.1080/17461391.2012.746731>
- Krasner, M. S., Epstein, R. M., Beckman, H., Suchman, A. L., Chapman, B. P., Mooney, C. Z., & Quill, T. E. (2009). Association of an Educational Program in Mindful Communication With Burnout, Empathy, and Attitudes Among Primary Care Physicians. *JAMA*, 302(12), 1284. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.1384>
- Kraut, R. (1979). Two Conceptions of Happiness. *The Philosophical Review*, 88(2), 167 <https://doi.org/10.2307/2184505>
- Kristeller, J. L., & Wolever, R. Q. (2010). Mindfulness-Based Eating Awareness Training for Treating Binge Eating Disorder: The Conceptual Foundation. *Eating Disorders*, 19(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/10640266.2011.533605>
- Kristiansen, E., & Roberts, G. (2010). Young elite athletes and social support: coping with competitive and organizational stress in “Olympic” competition. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(4), 686-695. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.00950.x>
- Kross, E., & Ayduk, O. (2008). Facilitating Adaptive Emotional Analysis: Distinguishing Distanced-Analysis of Depressive Experiences From Immersed-Analysis and Distraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(7), 924-938. <https://doi.org/10.1177/0146167208315938>
- Küettel, A., & Larsen, C. H. (2019). Risk and protective factors for mental health in elite athletes: a scoping review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 231-265. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2019.1689574>
- Kugler, P., Kelso, J. A. S., & Turvey, M. T. (1980). 1 On the Concept of Coordinative Structures as Dissipative Structures: I. Theoretical Lines of Convergence.

- In *Advances in psychology* (pp. 3-47). Elsevier BV. [https://doi.org/10.1016/s0166-4115\(08\)61936-6](https://doi.org/10.1016/s0166-4115(08)61936-6)
- Kuyken, W., Watkins, E. R., Holden, E., White, K., Taylor, R. S., Byford, S., Evans, A. A., Radford, S., Teasdale, J. R., & Dalgleish, T. (2010). How does mindfulness-based cognitive therapy work? *Behaviour Research and Therapy*, *48*(11), 1105-1112. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.08.003>
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. G. (2015). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *26*(8), 862-874. <https://doi.org/10.1111/sms.12510>
- Lamers, S., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., Klooster, P. M. T., & Keyes, C. L. (2010). Evaluating the psychometric properties of the mental health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, *67*(1), 99-110. <https://doi.org/10.1002/jclp.20741>
- Landhäußer, A., & Keller, J. (2012). Flow and Its Affective, Cognitive, and Performance-Related Consequences. In *Springer eBooks* (pp. 65-85). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1_4
- Lane, A. N., Beedie, C., Jones, M. V., Uphill, M. A., & Devonport, T. J. (2012). The BASES Expert Statement on emotion regulation in sport. *Journal of Sports Sciences*, *30*(11), 1189-1195. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.693621>
- Langan, E., Blake, C., & Lonsdale, C. (2013). Systematic review of the effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*(1), 37-49. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.06.007>
- Langan, E., Toner, J., Blake, C., & Lonsdale, C. (2015). Testing the Effects of a Self-Determination Theory-Based Intervention with Youth Gaelic Football Coaches on Athlete Motivation and Burnout. *Sport Psychologist*, *29*(4), 293-301. <https://doi.org/10.1123/tsp.2013-0107>
- Langer, E. J. (1989). Minding Matters: The Consequences of Mindlessness–Mindfulness. In *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 137-173). Elsevier BV. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60307-x](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60307-x)
- Langer, E. J. (1993). A Mindful Education. *Educational Psychologist*, *28*(1), 43-50. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2801_4

- Langer, E. J. (2014). Mindfulness forward and back. *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness*, 1, 7-20.
- Langer, E. J., & Moldoveanu, M. C. (2000). Mindfulness Research and the Future. *Journal of Social Issues*, 56(1), 129-139. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00155>
- Langer, E. J., Heffernan, D., & Kiester, M. (1988). Reducing burnout in an institutional setting: An experimental investigation. *Unpublished manuscript, Harvard University, Cambridge, MA.*
- Latash, M. L., & Lestienne, F. (Eds.). (2006). *Motor control and learning* (Vol. 78). Berlin: Springer.
- Lau, S. A. B., Paz, M. P., & Martínez, R. O. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista Estomatológica Herediana*, 16(1), 15-15.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.6.665>
- Leaviss, J., & Uttley, L. (2014). Psychotherapeutic benefits of compassion-focused therapy: an early systematic review. *Psychological Medicine*, 45(5), 927-945. <https://doi.org/10.1017/s0033291714002141>
- Lebois, L. A., Papiés, E. K., Gopinath, K., Cabanban, R., Quigley, K. S., Krishnamurthy, V., Barrett, L. F., & Barsalou, L. W. (2015). A shift in perspective: Decentering through mindful attention to imagined stressful events. *Neuropsychologia*, 75, 505-524. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2015.05.030>
- Ledesma, D., & Kumano, H. (2009). Mindfulness-based stress reduction and cancer: a meta-analysis. *Psycho-oncology*, 18(6), 571-579. <https://doi.org/10.1002/pon.1400>
- LeDoux, J. E. (1996). Chapter 26 Emotional networks and motor control: a fearful view. In *Elsevier eBooks* (pp. 437-446). [https://doi.org/10.1016/s0079-6123\(08\)61880-4](https://doi.org/10.1016/s0079-6123(08)61880-4)
- Lee, H., Wäsche, H., & Jekauc, D. (2018). Analyzing the Components of Emotional Competence of Football Coaches: A Qualitative Study from the Coaches' Perspective. *Sports*, 6(4), 123. <https://doi.org/10.3390/sports6040123>

- Lemyre, P., Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (2006). Influence of Variability in Motivation and Affect on Elite Athlete Burnout Susceptibility. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(1), 32-48. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.1.32>
- Libet, B. (1999). How does conscious experience arise? the neural time factor. *Brain Research Bulletin*, 50(5-6), 339-340. [https://doi.org/10.1016/s0361-9230\(99\)00143-4](https://doi.org/10.1016/s0361-9230(99)00143-4)
- Linehan, M. M. (1993). *Skills Training Manual for Treating Borderline Personality Disorder*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA20856529>
- Linehan, M. M., Schmidt, H. J., Dimeff, L. A., Craft, J. C., Kanter, J. W., & Comtois, K. A. (1999). Dialectical Behavior Therapy for Patients with Borderline Personality Disorder and Drug-Dependence. *American Journal on Addictions*, 8(4), 279-292. <https://doi.org/10.1080/105504999305686>
- Lippelt, D. P., Hommel, B., & Colzato, L. S. (2014). Focused attention, open monitoring and loving kindness meditation: effects on attention, conflict monitoring, and creativity—A review. *Frontiers in psychology*, 5, 1083. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01083>
- Longshore, K., & Sachs, M. C. (2015). Mindfulness Training for Coaches: A Mixed-Method Exploratory Study. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 9(2), 116-137. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2014-0038>
- Lumma, A., Kok, B. E., & Singer, T. (2015). Is meditation always relaxing? Investigating heart rate, heart rate variability, experienced effort and likeability during training of three types of meditation. *International Journal of Psychophysiology*, 97(1), 38-45. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2015.04.017>
- Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports—The feel-good factor? A review of conceptual considerations of well-being. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 109-127. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2011.584067>
- Lundqvist, C., & Kenttä, G. (2010). Positive emotions are not simply the absence of the negative ones: Development and validation of the Emotional Recovery Questionnaire (EmRecQ). *The Sport Psychologist*, 24(4), 468-488. <https://doi.org/10.1123/tsp.24.4.468>
- Lundqvist, C., Ståhl, L., Kenttä, G., & Thulin, U. (2018). Evaluation of a mindfulness intervention for Paralympic leaders prior to the Paralympic Games. *International*

Journal of Sports Science & Coaching, 13(1), 62-71.

<https://doi.org/10.1177/1747954117746495>

Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., & Davidson, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: effects of meditative expertise. *PloS one*, 3(3), e1897. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001897>

Lynch, J., & Scott, W. A. (1999). *Running within: A guide to mastering the body-mind-spirit connection for ultimate training and racing*. Human Kinetics.

MacAuley, D. (2012). Oxford Handbook of Sport and Exercise Medicine. In *Oxford University Press eBooks*. <https://doi.org/10.1093/med/9780199660155.001.0001>

Mack, D. E., Wilson, P., Kelley, C., & Mooradian, J. (2019). Teaching Well-Being Within the Context of Sport: The What, Why, How and for Whom! In *Social indicators research series* (pp. 257-275). Springer Nature (Netherlands). https://doi.org/10.1007/978-3-030-21551-4_14

Maclean, J., & Lorimer, R. (2016). Are coach education programmes the most effective method for coach development. *International Journal of Coaching Science*, 10(1), 71-88. https://repository.abertay.ac.uk/jspui/bitstream/10373/2411/2/Lorimer_AreCoachEducationProgrammes_Accepted_2016.pdf

MacPherson, A., Collins, D., & Obhi, S. S. (2009). The Importance of Temporal Structure and Rhythm for the Optimum Performance of Motor Skills: A New Focus for Practitioners of Sport Psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(sup1), S48-S61. <https://doi.org/10.1080/10413200802595930>

Madigan, D. J., Stoeber, J., Forsdyke, D., Dayson, M., & Passfield, L. (2017). Perfectionism predicts injury in junior athletes: Preliminary evidence from a prospective study. *Journal of Sports Sciences*, 36(5), 545-550. <https://doi.org/10.1080/02640414.2017.1322709>

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883-904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>

- Mahoney, J. J., & Hanrahan, S. J. (2011). A Brief Educational Intervention Using Acceptance and Commitment Therapy: Four Injured Athletes' Experiences. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 5(3), 252-273. <https://doi.org/10.1123/jcsp.5.3.252>
- Mahoney, J. J., Gucciardi, D. F., Ntoumanis, N., & Mallett, C. (2014). Mental Toughness in Sport: Motivational Antecedents and Associations With Performance and Psychological Health. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(3), 281-292. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0260>
- Mann, J. J., Dellwik, E., Bingöl, F., & Rathmann, O. (2007). Laser measurements of flow over a forest. *Journal of physics*. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/75/1/012057>
- Mann, T. N., Lamberts, R. P., & Lambert, M. J. (2014). High Responders and Low Responders: Factors Associated with Individual Variation in Response to Standardized Training. *Sports Medicine*, 44(8), 1113-1124. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0197-3>
- Mannes, Z. L., Waxenberg, L. B., Cottler, L. B., Perlstein, W. M., Burrell, L. E., Ferguson, E. G., Edwards, M. E., & Ennis, N. (2018). Prevalence and correlates of psychological distress among retired elite athletes: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 265-294. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2018.1469162>
- Mannion, J., & Andersen, M. B. (2016). Interpersonal Mindfulness for Athletic Coaches and Other Performance Professionals. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 439-463). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139871310.020>
- Marchand, W. R. (2012). Mindfulness-Based Stress Reduction, Mindfulness-Based Cognitive Therapy, and Zen Meditation for Depression, Anxiety, Pain, and Psychological Distress. *Journal of Psychiatric Practice*, 18(4), 233-252. <https://doi.org/10.1097/01.pra.0000416014.53215.86>
- Marcora, S. M., & Staiano, W. (2010). The limit to exercise tolerance in humans: mind over muscle? *European Journal of Applied Physiology*, 109(4), 763-770. <https://doi.org/10.1007/s00421-010-1418-6>
- Marks, D. R. (2008). The Buddha's extra scoop: Neural correlates of mindfulness and clinical sport psychology. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2(3), 216-241. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2.3.216>

- Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. In *American Psychological Association eBooks* (pp. 67-84). <https://doi.org/10.1037/10327-004>
- Maslow, A. H. (1971). *Self-actualization*. Tiburon, CA, USA: Big Sur Recordings.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, *53*(2), 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.2.205>
- McAlarnen, M. M., & Longshore, K. (2017). Evidence-based mindfulness: Proceed with caution. *Being mindful in sport and exercise psychology: Pathways for practitioners and students*, 31-56.
- Medvedev, O. N., Pratscher, S. D., & Bettencourt, A. (2020). Psychometric Evaluation of the Interpersonal Mindfulness Scale Using Rasch Analysis. *Mindfulness*, *11*(8), 2007-2015. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01415-5>
- Meichenbaum, D. (1977). Cognitive Behaviour Modification. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, *6*(4), 185-192. <https://doi.org/10.1080/16506073.1977.9626708>
- Memmert, D. (2009). Pay attention! A review of visual attentional expertise in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *2*(2), 119-138. <https://doi.org/10.1080/17509840802641372>
- Memmert, D. (2011). Creativity, expertise, and attention: Exploring their development and their relationships. *Journal of Sports Sciences*, *29*(1), 93-102. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.528014>
- Memmert, D., & Furley, P. (2007). "I Spy with My Little Eye!": Breadth of Attention, Inattentional Blindness, and Tactical Decision Making in Team Sports. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *29*(3), 365-381. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.3.365>
- Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., & Fresco, D. M. (2002). Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology-science and Practice*, *9*(1), 85-90. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.85>

- Meyer, B. J., & Fletcher, T. B. (2007). Emotional Intelligence: A Theoretical Overview and Implications for Research and Professional Practice in Sport Psychology. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/10413200601102904>
- Millar, S., Oldham, A. R., & Renshaw, I. (2013). Interpersonal, intrapersonal, extrapersonal? Qualitatively investigating coordinative couplings between rowers in Olympic sculling. *PubMed, 17*(3), 425-443. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23735495>
- Minkler, T. O., Glass, C. R., & Hut, M. (2020). Mindfulness training for a college team: Feasibility, acceptability, and effectiveness from within an athletic department. *Journal of Applied Sport Psychology, 33*(6), 609-626. <https://doi.org/10.1080/10413200.2020.1739169>
- Mistretta, E. G., Glass, C. R., Spears, C. A., Perskaudas, R., Kaufman, K. D., & Hoyer, D. (2017). Collegiate Athletes' Expectations and Experiences With Mindful Sport Performance Enhancement. *Journal of Clinical Sport Psychology, 11*(3), 201-221. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2016-0043>
- Mitchell, J., & Hassed, C. (2016). The Mindful AFL Player: Engagement, Mobile Apps, and Well-Being. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 268-299). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139871310.013>
- Moghadam, M. S., Sayadi, E., Samimifar, M., & Moharer, A. (2013). Impact assessment of mindfulness techniques education on anxiety and sports performance in Badminton players Isfahan. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 4*(5), 1170-1175. https://www.irjabs.com/files_site/paperlist/r_812_131130094821.pdf
- Moore, A. D., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition, 18*(1), 176-186. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.12.008>
- Moore, Z. E. (2016). Mindfulness, Emotion Regulation, and Performance. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 29-52). <https://doi.org/10.1017/cbo9781139871310.003>
- Moore, Z. E., & Gardner, F. L. (2014). Mindfulness and performance. *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness, 986-1003*.
- Moran, A. (2009). Attention, Concentration and Thought Management. In *Wiley-Blackwell eBooks* (pp. 18-29). <https://doi.org/10.1002/9781444303650.ch3>

- Moreland, J. J., Coxe, K., & Yang, J. (2018). Collegiate athletes' mental health services utilization: A systematic review of conceptualizations, operationalizations, facilitators, and barriers. *Journal of Sport and Health Science*, 7(1), 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2017.04.009>
- Morgan, W. H. (1985). Affective beneficence of vigorous physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 17(1), 94-100. <https://doi.org/10.1249/00005768-198502000-00015>
- Mosewich, A. D., Kowalski, K. C., Sabiston, C. M., Sedgwick, W. A., & Tracy, J. L. (2011). Self-Compassion: A Potential Resource for Young Women Athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(1), 103-123. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.103>
- Mountjoy, M., Brackenridge, C., Arrington, M., Blauwet, C. A., Carska-Sheppard, A., Fasting, K., Kirby, S., Leahy, T., Marks, S., Martin, K., Starr, K., Tiivas, A., & Budgett, R. (2016). International Olympic Committee consensus statement: harassment and abuse (non-accidental violence) in sport. *British Journal of Sports Medicine*, 50(17), 1019-1029. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096121>
- Müller, N. (Ed.). (2000). *Pierre de Coubertin 1863-1937: Olympism: selected writings*. International Olympic Committee.
- Nakamura, Y. M., & Orth, U. R. (2005). Acceptance as a Coping Reaction: Adaptive or not? *Swiss Journal of Psychology*, 64(4), 281-292. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.64.4.281>
- Nehra, D. K., Sharma, N., Kumar, P., & Nehra, S. (2013). Mindfulness based stress reduction (MBSR) program: An overview. *Mental Health: Risks and Resources*, 197-230.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. Motor development on children: Aspects of coordination and control.
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521-535. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001>
- Noakes, T. D. (2012). Fatigue is a Brain-Derived Emotion that Regulates the Exercise Behavior to Ensure the Protection of Whole Body Homeostasis. *Frontiers in Physiology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fphys.2012.00082>

- Noetel, M., Ciarrochi, J., Van Zanden, B., & Lonsdale, C. (2017). Mindfulness and acceptance approaches to sporting performance enhancement: a systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *12*(1), 139-175. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2017.1387803>
- Norsworthy, C., Thelwell, R., Weston, N., & Jackson, S. A. (2017). Flow training, flow states, and performance in elite athletes. *Int. J. Sport Psychol*, *49*, 134-152. doi: 10.7352/IJSP 2017.48.000
- Nyklíček, I., & Kuijpers, K. (2008). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction Intervention on Psychological Well-being and Quality of Life: Is Increased Mindfulness Indeed the Mechanism? *Annals of Behavioral Medicine*, *35*(3), 331-340. <https://doi.org/10.1007/s12160-008-9030-2>
- Olusoga, P., Butt, J., Hays, K. F., & Maynard, I. (2009). Stress in Elite Sports Coaching: Identifying Stressors. *Journal of Applied Sport Psychology*, *21*(4), 442-459. <https://doi.org/10.1080/10413200903222921>
- Olusoga, P., Butt, J., Maynard, I., & Hays, K. F. (2010). Stress and Coping: A Study of World Class Coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, *22*(3), 274-293. <https://doi.org/10.1080/10413201003760968>
- Olusoga, P., Maynard, I., Butt, J., & Hays, K. A. (2014). Coaching under Pressure: Mental skills training for sports coaches. *Sport & Exercise Psychology Review*, *10*(3), 31-44. <https://doi.org/10.53841/bpssepr.2014.10.3.31>
- Ong, J. C., & Sholtes, D. (2010). A mindfulness-based approach to the treatment of insomnia. *Journal of Clinical Psychology*, *66*(11), 1175-1184. <https://doi.org/10.1002/jclp.20736>
- Orlick, T. (1990). *In pursuit of excellence* (2nd Ed.). Champaign, IL: Leisure Press.
- Pal, G. K., & Velkumary, S. (2004). Effects of slow and fast breathing exercises on autonomic functions in young student volunteers. *Indian Journal of Medical Research*, *3*, 154-160.
- Palmi, J., & Solé, S. (2016). Intervenciones basadas en mindfulness (atención plena) en psicología del deporte. *Revista de psicología del deporte*, *25*(1), 147-155. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235143645019.pdf>

- Palmi, J., Planas, A., & Solé, S. (2018). Intervención mindfulness de rehabilitación de un deportista lesionado: Caso en fútbol profesional. *Revista de psicología del deporte*, 27(1), 115-122.
- Park, C. L. (1998). Stress-Related Growth and Thriving Through Coping: The Roles of Personality and Cognitive Processes. *Journal of Social Issues*, 54(2), 267-277. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.651998065>
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica*, 31(1), 11-19. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082013000100002>
- Partington, J. S., & Orlick, T. (1987). The Sport Psychology Consultant Evaluation Form. *Sport Psychologist*, 1(4), 309-317. <https://doi.org/10.1123/tsp.1.4.309>
- Passmore, J., & Marianetti, O. (2022). The role of mindfulness in coaching. *Coaching Practiced*, 327-339. <https://doi.org/10.1002/9781119835714.ch33>
- Passos, P., Araújo, D., Davids, K., & Shuttleworth, R. (2008). Manipulating Constraints to Train Decision Making in Rugby Union. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 125-140. <https://doi.org/10.1260/174795408784089432>
- Paterson, T. A., Luthans, F., & Jeung, W. (2013). Thriving at work: Impact of psychological capital and supervisor support. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 434-446 <https://doi.org/10.1002/job.1907>
- Pawsey, F., Wong, J. S., Kenttä, G., & Näswall, K. (2021). Daily Mindfulness Is Associated With Recovery Processes Among Coaches—A 4-Week Diary Study. *International sport coaching journal*, 8(3), 371-381. <https://doi.org/10.1123/iscj.2020-0045>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2003). Character Strengths Before and After September 11. *Psychological Science*, 14(4), 381-384. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.24482>
- Petitpas, A. J., Giges, B., & Danish, S. J. (1999). The Sport Psychologist-Athlete Relationship: Implications for Training. *Sport Psychologist*, 13(3), 344-357. <https://doi.org/10.1123/tsp.13.3.344>
- Petosa, R. L., & Holtz, B. (2013). Flow for Exercise Adherence: Testing an Intrinsic Model of Health Behavior. *American journal of health education*, 44(5), 273-277. <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.811364>

- Pilkington, V., Rice, S. M., Walton, C. C., Gwyther, K., Olive, L., Butterworth, M., Clements, M., Cross, G. F., & Purcell, R. (2022). Prevalence and Correlates of Mental Health Symptoms and Well-Being Among Elite Sport Coaches and High-Performance Support Staff. *Sports Medicine - Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40798-022-00479-y>
- Pineau, T. R., Glass, C. R., & Kaufman, K. A. (2014). Mindfulness in sport performance. *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness*, 1004-1033. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch52>
- Pineau, T. R., Glass, C. R., Kaufman, K. D., & Bernal, D. (2014). Self- and Team-Efficacy Beliefs of Rowers and Their Relation to Mindfulness and Flow. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 8(2), 142-158. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2014-0019>
- Pineau, T. R., Glass, C. R., Kaufman, K. D., & Minkler, T. O. (2019). From losing record to championship season: A case study of mindful sport performance enhancement. *Journal of sport psychology in action*, 10(4), 244-254. <https://doi.org/10.1080/21520704.2018.1549639>
- Pirson, M., Langer, E. J., Bodner, T., & Zilcha-Mano, S. (2012). The Development and Validation of the Langer Mindfulness Scale - Enabling a Socio-Cognitive Perspective of Mindfulness in Organizational Contexts. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2158921>
- Plemmons, M. G. (2015). *Evaluation of the effectiveness of the Mindfulness-Acceptance-Commitment (MAC) approach in recreational golfers* (Doctoral dissertation, Appalachian State University).
- Pol, R., Balagué, N., Ric, A., Torrents, C., Kiely, J., & Hristovski, R. (2020). Training or Synergizing? Complex Systems Principles Change the Understanding of Sport Processes. *Sports Medicine - Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40798-020-00256-9>
- Pol, R., Hristovski, R., Medina, D., & Balagué, N. (2018). From microscopic to macroscopic sports injuries. Applying the complex dynamic systems approach to sports medicine: a narrative review. *British Journal of Sports Medicine*, 53(19), 1214-1220 <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-097395>

- Porath, C. L., Spreitzer, G. M., Gibson, C. B., & Garnett, F. G. (2012). Thriving at work: Toward its measurement, construct validation, and theoretical refinement. *Journal of Organizational Behavior*, *33*(2), 250-275. <https://doi.org/10.1002/job.756>
- Poucher, Z. A., Tamminen, K. A., Kerr, G., & Cairney, J. (2019). A Commentary on Mental Health Research in Elite Sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, *33*(1), 60-82. <https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1668496>
- Powers, T. A., Koestner, R., Lacaille, N., Kwan, L., & Zuroff, D. C. (2009). Self-criticism, motivation, and goal progress of athletes and musicians: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, *47*(4), 279-283. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.03.012>
- Pratscher, S. D., Rose, A. J., Markovitz, L. C., & Bettencourt, A. (2017). Interpersonal Mindfulness: Investigating Mindfulness in Interpersonal Interactions, co-Rumination, and Friendship Quality. *Mindfulness*, *9*(4), 1206-1215. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0859-y>
- Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A., & Bettencourt, B. A. (2018). Interpersonal Mindfulness: Scale Development and Initial Construct Validation. *Mindfulness*, *10*(6), 1044-1061. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1057-2>
- Price, M. R., & Weiss, M. R. (2000). Relationships among Coach Burnout, Coach Behaviors, and Athletes' Psychological Responses. *Sport Psychologist*, *14*(4), 391-409. <https://doi.org/10.1123/tsp.14.4.391>
- Prigogine, I., & Nicolis, G. (1985). Self-organisation in nonequilibrium systems: towards a dynamics of complexity. *Bifurcation analysis*, 3-12.
- Purcell, R., Gwyther, K., & Rice, S. M. (2019). Mental Health In Elite Athletes: Increased Awareness Requires An Early Intervention Framework to Respond to Athlete Needs. *Sports Medicine - Open*, *5*(1). <https://doi.org/10.1186/s40798-019-0220-1>
- Purcell, R., Pilkington, V., Carberry, S., Reid, D. M., Gwyther, K., Hall, K., Deacon, A., Manon, R., Walton, C. C., & Rice, S. M. (2022). An Evidence-Informed Framework to Promote Mental Wellbeing in Elite Sport. *Frontiers in Psychology*, *13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780359>
- Purcell, R., Rice, S. M., Butterworth, M., & Clements, M. (2020). Rates and Correlates of Mental Health Symptoms in Currently Competing Elite Athletes from the Australian

- National High-Performance Sports System. *Sports Medicine*, 50(9), 1683-1694.
<https://doi.org/10.1007/s40279-020-01266-z>
- Quaglia, J. T., Brown, K. W., Lindsay, E. K., Creswell, J. D., & Goodman, R. J. (2014). From conceptualization to operationalization of mindfulness In: Handbook of Mindfulness: New York.
- Quinones, D. (2014). *Effects of a mindfulness meditation intervention on the flow experiences of college soccer players* (Doctoral dissertation, Miami University).
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22(4), 10004-1009.
- Randall, L. L., & Coakley, L. A. (2007). Applying adaptive leadership to successful change initiatives in academia. *Leadership & organization development journal*, 28(4), 325-335. <https://doi.org/10.1108/01437730710752201>
- Rao, A., & Hong, E. S. (2015). Understanding depression and suicide in college athletes: emerging concepts and future directions. *British Journal of Sports Medicine*, 50(3), 136-137. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-095658>
- Rathschlag, M., & Memmert, D. (2013). The Influence of Self-Generated Emotions on Physical Performance: An Investigation of Happiness, Anger, Anxiety, and Sadness. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35(2), 197-210.
<https://doi.org/10.1123/jsep.35.2.197>
- Ravizza, K. (1995). A “Mental Traininf” Approach to Performance Enhancement. *Sport Psychology: An Analysis of Athlete Behavior*, 35.
- Ravizza, K. (2002). A philosophical construct: A framework for performance enhancement. *International Journal of Sport Psychology*, 33(1), 4-18.
<https://psycnet.apa.org/record/2002-13927-002>
- Reardon, C. L., & Factor, R. M. (2010). Sport psychiatry: a systematic review of diagnosis and medical treatment of mental illness in athletes. *Sports Medicine*, 40, 961-980.
<https://doi.org/10.2165/11536580-000000000-00000>
- Reardon, C. L., Hainline, B., Aron, C. S., Baron, D., Baum, A. L., Bindra, A., Budgett, R., Campriani, N., Castaldelli-Maia, J. M., Currie, A., Derevensky, J. L., Glick, I. D., Gorczyński, P., Gouttebauge, V., Grandner, M. A., Han, D. H., McDuff, D. R.,

- Mountjoy, M., Polat, A., Engebretsen, L. (2019). Mental health in elite athletes: International Olympic Committee consensus statement (2019). *British Journal of Sports Medicine*, 53(11), 667-699. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-100715>
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of Coaching Behavior, Need Satisfaction, and the Psychological and Physical Welfare of Young Athletes. *Motivation and Emotion*, 28(3), 297-313. <https://doi.org/10.1023/b:moem.0000040156.81924.b8>
- Reis, N. A., Kowalski, K. C., Ferguson, L. J., Sabiston, C. M., Sedgwick, W. A., & Crocker, P. R. (2015). Self-compassion and women athletes' responses to emotionally difficult sport situations: An evaluation of a brief induction. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.011>
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engeser, S. (2003). Flow Short Scale. In *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t47787-000>
- Rice, M. E., & Harris, G. T. (2005). Comparing effect sizes in follow-up studies: ROC Area, Cohen's d, and r. *Law and Human Behavior*, 29(5), 615-620. <https://doi.org/10.1007/s10979-005-6832-7>
- Rice, S. M., Purcell, R., De Silva, S., Mawren, D., McGorry, P. D., & Parker, A. G. (2016). The Mental Health of Elite Athletes: A Narrative Systematic Review. *Sports Medicine*, 46(9), 1333-1353. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0492-2>
- Riemer, H. A. (2007). Multidimensional Model of Coach Leadership. In S. Jowette & D. Lavalley (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 57-73). Human Kinetics <https://doi.org/10.5040/9781492595878.ch-005>
- Robazza, C., & Bortoli, L. (2003). Intensity, idiosyncratic content and functional impact of performance-related emotions in athletes. *Journal of Sports Sciences*, 21(3), 171-189. <https://doi.org/10.1080/0264041031000071065>
- Robins, C. J., Keng, S., Ekblad, A., & Brantley, J. (2012). Effects of mindfulness-based stress reduction on emotional experience and expression: a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 68(1), 117-131. <https://doi.org/10.1002/jclp.20857>
- Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches

- with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology-science and Practice*, 9(1), 54-68. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.54>
- Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2007). An Open Trial of an Acceptance-Based Behavior Therapy for Generalized Anxiety Disorder. *Behavior Therapy*, 38(1), 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.04.004>
- Roemer, L., Williston, S. K., & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 52-57. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.006>
- Rogers, C. R. (1961). The Process Equation of Psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 15(1), 27-45. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1961.15.1.27>
- Rooks, J., Morrison, A. B., Goolsarran, M., Rogers, S. W., & Jha, A. P. (2017). “We Are Talking About Practice”: the Influence of Mindfulness vs. Relaxation Training on Athletes’ Attention and Well-Being over High-Demand Intervals. *Journal of cognitive enhancement*, 1(2), 141-153. <https://doi.org/10.1007/s41465-017-0016-5>
- Ross, A., & Thomas, S. (2010). The Health Benefits of Yoga and Exercise: A Review of Comparison Studies. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 16(1), 3-12. <https://doi.org/10.1089/acm.2009.0044>
- Röthlin, P., Birrer, D., Horvath, S., & Holtforth, M. G. (2016). Psychological skills training and a mindfulness-based intervention to enhance functional athletic performance: design of a randomized controlled trial using ambulatory assessment. *BMC Psychology*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0147-y>
- Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc. New York.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

- Ryan, R. M., & Huta, V. (2009). Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: the importance of eudaimonic thinking (response to the Kashdan et al. and Waterman discussion). *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 202-204.
<https://doi.org/10.1080/17439760902844285>
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9, 139-170.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2014). Self-realisation and meaning making in the face of adversity: a eudaimonic approach to human resilience. *Journal of Psychology in Africa*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/14330237.2014.904098>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Salmon, P. G., Santorelli, S. F., & Kabat-Zinn, J. (1998). Intervention elements promoting adherence to mindfulness-based stress reduction programs in the clinical behavioral medicine setting. In S. A. Shumaker, E. B. Schron, J. K. Ockene, & W. L. McBee (Eds.), *The handbook of health behavior change* (pp. 239–266). Springer Publishing Company.
- Salmon, P. M., Hanneman, S. M., & Harwood, B. J. (2010). Associative/Dissociative Cognitive Strategies in Sustained Physical Activity: Literature Review and Proposal for a Mindfulness-Based Conceptual Model. *The Sport Psychologist*, 24(2), 127-156.
<https://doi.org/10.1123/tsp.24.2.127>
- Santanello, A. W., & Gardner, F. H. (2007). The Role of Experiential Avoidance in the Relationship Between Maladaptive Perfectionism and Worry. *Cognitive Therapy and Research*, 31(3), 319-332. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9000-6>
- Sappington, R., & Longshore, K. (2015). Systematically Reviewing the Efficacy of Mindfulness-Based Interventions for Enhanced Athletic Performance. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 9(3), 232-262. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2014-0017>

- Schinke, R. J., Stambulova, N., Si, G., & Moore, Z. E. (2017). International society of sport psychology position stand: Athletes' mental health, performance, and development. *International journal of sport and exercise psychology*, *16*(6), 622-639. <https://doi.org/10.1080/1612197x.2017.1295557>
- Schneiderman, N., Ironson, G., & Siegel, S. D. (2005). Stress and Health: Psychological, Behavioral, and Biological Determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, *1*(1), 607-628. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144141>
- Schofield, T. P., Creswell, J. D., & Denson, T. F. (2015). Brief mindfulness induction reduces inattention blindness. *Consciousness and Cognition*, *37*, 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.08.007>
- Schroeder, P. (2010). Changing team culture: the perspectives of ten successful head coaches. *Journal of sport behavior*, *33*(1), 63-88. <https://works.bepress.com/pete-schroeder/3/>
- Schüler, J., & Brunner, S. (2009). The rewarding effect of flow experience on performance in a marathon race. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*(1), 168-174.
- Schwanhausser, L. A. (2009). Application of the Mindfulness-Acceptance-Commitment (MAC) Protocol With an Adolescent Springboard Diver. *Journal of Clinical Sport Psychology*, *3*(4), 377-395. <https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.377>
- Scott-Hamilton, J., & Schutte, N. S. (2016). The Role of Adherence in the Effects of a Mindfulness Intervention for Competitive Athletes: Changes in Mindfulness, Flow, Pessimism, and Anxiety. *Journal of Clinical Sport Psychology*, *10*(2), 99-117. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2015-0020>
- Scott-Hamilton, J., Schutte, N. S., & Brown, R. F. (2016). Effects of a Mindfulness Intervention on Sports-Anxiety, Pessimism, and Flow in Competitive Cyclists. *Applied Psychology: Health and Well-being*, *8*(1), 85-103. <https://doi.org/10.1111/aphw.12063>
- Scott-Hamilton, J., Schutte, N. S., Moyle, G. M., & Brown, R. F. (2016). The relationships between mindfulness, sport anxiety, pessimistic attributions and flow in competitive cyclists. *International Journal of Sport Psychology*, *47*(2), 103-121. <https://doi.org/10.7352/ijsp.2016.47.103>

- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S., & Kunze, S. (2012). The psychological effects of meditation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1139-1171. <https://doi.org/10.1037/a0028168>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Schore, AN (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self*. New York: Norton.
- Seligman, M. E. (2012). *Positive psychology in practice*. John Wiley & Sons.
- Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. *Choice Reviews Online*, 48(12), 48-7217. <https://doi.org/10.5860/choice.48-7217>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5>
- Shannon, S., Hanna, D., Haughey, T., Leavey, G., McGeown, C., & Breslin, G. (2019). Effects of a Mental Health Intervention in Athletes: Applying Self-Determination Theory. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01875>
- Shannon, S., Hanna, D., Leavey, G., Haughey, T., Neill, D., & Breslin, G. (2020). The association between mindfulness and mental health outcomes in athletes: testing the mediating role of autonomy satisfaction as a core psychological need. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-16 <https://doi.org/10.1080/1612197x.2020.1717578>
- Shapiro, D. H. (1980). *Meditation: Self-regulation Strategy and Altered State of Consciousness*. <https://www.amazon.com/Meditation-Self-Regulation-Strategy-Altered-Consciousness/dp/0202251322>
- Shapiro, D. H. (1992). A preliminary study of long-term meditators: Goals, effects, religious orientation, cognitions. *Journal of Transpersonal Psychology*. <http://psycnet.apa.org/record/1993-09391-001>
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., Thoresen, C. E., & Plante, T. G. (2010). The moderation of Mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: Results from a

- randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 67(3), 267-277.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20761>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., & Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64(7), 840-862.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20491>
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E. R., & Santerre, C. (2005). Meditation and Positive Psychology. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Cary, NC: Oxford University Press.
- Shapiro, S.L., Walsh, R., & Britton, W.B. (2003). An analysis of recent meditation research and suggestions for future directions. *Journal for Meditation and Meditation Research*, 3, 69–90.
- Sheard, M. A., & Golby, J. (2006). Effect of a psychological skills training program on swimming performance and positive psychological development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 149-169.
<https://doi.org/10.1080/1612197x.2006.9671790>
- Sheldon, K. M., Prentice, M., Halusic, M., & Schüler, J. (2015). Matches between assigned goal-types and both implicit and explicit motive dispositions predict goal self-concordance. *Motivation and Emotion*, 39(3), 335-343.
<https://doi.org/10.1007/s11031-014-9468-4>
- Siegel, D. M. (2010). *The Mindful Therapist: A Clinician's Guide to Mindsight and Neural Integration*. <https://psycnet.apa.org/record/2010-07489-000>
- Siegel, R. A., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What Is It? Where Did It Come From? In *Springer eBooks* (pp. 17-35). https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_2
- Sime, W. (2003). Sport psychology applications of biofeedback and neurofeedback. In M. S. Schwartz & F. Andrasik (Eds.), *Biofeedback: A practitioner's guide* (pp. 560–588). The Guilford Press.

- Simonovic, B., Stuppel, E. J. N., Gale, M. B., & Sheffield, D. (2016). Stress and Risky Decision Making: Cognitive Reflection, Emotional Learning or Both. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30(2), 658-665. <https://doi.org/10.1002/bdm.1980>
- Slagter, H. A., Lutz, A., Greischar, L. L., Francis, A., Nieuwenhuis, S., Davis, J., & Davidson, R. J. (2007). Mental Training Affects Distribution of Limited Brain Resources. *PLOS Biology*, 5(6), e138. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0050138>
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. P., & Grossbard, J. R. (2006). Measurement of Multidimensional Sport Performance Anxiety in Children and Adults: The Sport Anxiety Scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(4), 479-501. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.4.479>
- Smith, S., Yeomans, D. C., Bushe, C. J., Eriksson, C., Harrison, T., Holmes, R. R., Mynors-Wallis, L., Oatway, H., & Sullivan, G. J. (2007). A well-being programme in severe mental illness. reducing risk for physical ill-health: A post-programme service evaluation at 2 years. *European Psychiatry*, 22(7), 413-418. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2007.07.002>
- Smittick, A. L., Miner, K. N., & Cunningham, G. B. (2019). The “I” in team: Coach incivility, coach gender, and team performance in women’s basketball teams. *Sport Management Review*, 22(3), 419-433.
- Solé, S., Röthlin, P., & Blanch, A. (2021). Dispositional Mindfulness and Injury Time Loss in Soccer. *Sustainability*, 13(14), 8104. <https://doi.org/10.3390/su13148104>
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2013). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Routledge.
- Spencer, A. (2022). *Mindfulness Application in Professional Academy Football* (Doctoral dissertation, University of Winchester).
- Spencer, A. L., Kaufman, K. A., Glass, C. R., & Pineau, T. R. (2019). Mindful sport performance enhancement in action: A case study with an elite football academy. In *Mindfulness and Acceptance in Sport* (pp. 127-141). Routledge.
- Sridharan, D., Levitin, D. J., & Menon, V. (2008). A critical role for the right fronto-insular cortex in switching between central-executive and default-mode networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105(34), 12569-12574. <https://doi.org/10.1073/pnas.0800005105>

- Stankovic, D., & Baltzell, A. L. (2015). Mindfulness meditation in sport: Improved sport performance of master tennis players. *Manuscript completed*.
- Su, R., Tay, L., & Diener, E. (2014). The Development and Validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-being*, 6(3), 251-279.
<https://doi.org/10.1111/aphw.12027>
- Sugiyama, T., & Inomata, K. (2005). Qualitative Examination of Flow Experience among Top Japanese Athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 100(3_suppl), 969-982.
<https://doi.org/10.2466/pms.100.3c.969-982>
- Swann, C. (2016). Flow in Sport. In *Springer eBooks* (pp. 51-64).
https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_4
- Swann, C., Crust, L., Jackman, P. C., Vella, S. A., Allen, M. S., & Keegan, R. (2017). Psychological states underlying excellent performance in sport: toward an integrated model of flow and clutch states. *Journal of Applied Sport Psychology*, 29(4), 375-401.
<https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1272650>
- Swann, C., Keegan, R., Piggott, D., & Crust, L. (2012). A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 807-819. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.05.006>
- Tanay, G., & Bernstein, A. (2013). State Mindfulness Scale (SMS): Development and initial validation. *Psychological Assessment*, 25(4), 1286-1299.
<https://doi.org/10.1037/a0034044>
- Tang, Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225.
<https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tang, Y., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2012). Neural correlates of establishing, maintaining, and switching brain states. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(6), 330-337.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.05.001>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/13645570305055>

- Teasdale, J. R., Segal, Z. V., & Williams, J. C. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, *33*(1), 25-39. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)e0011-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)e0011-7)
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1995). *Trauma and Transformation: Growing in the Aftermath of Suffering*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA26697756>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). A clinical approach to posttraumatic growth. *Positive psychology in practice*, 405-419. doi:10.1002/9780470939338
- Tedeschi, R. G., & Kilmer, R. P. (2005). Assessing Strengths, Resilience, and Growth to Guide Clinical Interventions. *Professional Psychology: Research and Practice*, *36*(3), 230-237. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.3.230>
- Tedesqui, R. A. B., & Glynn, B. A. (2013). “Focus on What?”: Applying Research Findings on Attentional Focus for Elite-Level Soccer Coaching. *Journal of sport psychology in action*. <https://doi.org/10.1080/21520704.2013.785453>
- Thelwell, R. C., Wagstaff, C. R. D., Chapman, M., & Kenttä, G. (2016). Examining coaches’ perceptions of how their stress influences the coach–athlete relationship. *Journal of Sports Sciences*, *35*(19), 1928-1939. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1241422>
- Thelwell, R. C., Wagstaff, C. R. D., Rayner, A., Chapman, M., & Barker, J. B. (2016b). Exploring athletes’ perceptions of coach stress in elite sport environments. *Journal of Sports Sciences*, *35*(1), 44-55. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1154979>
- Theokas, C., Almerigi, J. B., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. J., & Von Eye, A. (2005). Conceptualizing and Modeling Individual and Ecological Asset Components of Thriving in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 113-143. <https://doi.org/10.1177/0272431604272460>
- Thienot, E., Jackson, B., Dimmock, J. A., Grove, J. R., Bernier, M., & Fournier, J. F. (2014). Development and preliminary validation of the mindfulness inventory for sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *15*(1), 72-80. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.10.003>
- Thompson, R., Kaufman, K. D., De Petrillo, L. A., Glass, C. R., & Arnkoff, D. B. (2011). One Year Follow-Up of Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE) With

- Archers, Golfers, and Runners. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 5(2), 99-116.
<https://doi.org/10.1123/jcsp.5.2.99>
- Timpka, T., Jacobsson, J., Dahlström, Ö., Kowalski, J., Bargoria, V., Ekberg, J., Nilsson, S., & Renström, P. (2015). The psychological factor 'self-blame' predicts overuse injury among top-level Swedish track and field athletes: a 12-month cohort study. *British Journal of Sports Medicine*, 49(22), 1472-1477.
- Tognoli, E., & Kelso, J. A. S. (2014a). The Metastable Brain. *Neuron*, 81(1), 35-48.
<https://doi.org/10.1016/j.neuron.2013.12.022>
- Toner, J., Montero, B. G., & Moran, A. (2014). Considering the role of cognitive control in expert performance. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14(4), 1127-1144.
<https://doi.org/10.1007/s11097-014-9407-6>
- Tops, M., Boksem, M. A. S., Quirin, M., IJzerman, H., & Koole, S. L. (2014). Internally directed cognition and mindfulness: an integrative perspective derived from predictive and reactive control systems theory. *Frontiers in Psychology*, 5.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00429>
- Torrents, C., Araújo, D., Gordillo, A., & Vives, M. (2011). El diseño de contextos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la motricidad. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 36, 27-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3641820>
- Tracey, J., & Elcombe, T. (2004). A Lifetime of Healthy Meaningful Movement: Have We Forgotten the Athletes? *Quest*, 56(2), 241-260.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491825>
- Ullrich-French, S., Hernández, J. R. H., & Montesinos, M. D. H. (2017). Validity evidence for the adaptation of the State Mindfulness Scale for Physical Activity (SMS-PA) in Spanish youth. *PubMed*, 29(1), 119-125. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.204>
- Uphill, M. A., Sly, D., & Swain, J. (2016). From Mental Health to Mental Wealth in Athletes: Looking Back and Moving Forward. *Frontiers in Psychology*, 7.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00935>
- Vago, D. R. (2014). Mapping modalities of self-awareness in mindfulness practice: a potential mechanism for clarifying habits of mind. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1307(1), 28-42. <https://doi.org/10.1111/nyas.12270>

- Vago, D. R., & Silbersweig, D. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169. <https://doi.org/10.1080/10413209908402956>
- Van Den Hurk, P. A. M., Giommi, F., Gielen, S. C. A. M., Speckens, A. E. M., & Barendregt, H. (2010). Greater efficiency in attentional processing related to mindfulness meditation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(6), 1168-1180. <https://doi.org/10.1080/17470210903249365>
- Van Der Velden, A. M., Kuyken, W., Wattar, U., Crane, C., Pallesen, K. J., Dahlgaard, J., Fjorback, L. O., & Piet, J. (2015). A systematic review of mechanisms of change in mindfulness-based cognitive therapy in the treatment of recurrent major depressive disorder. *Clinical Psychology Review*, 37, 26-39. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.02.001>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to Become a Persevering Exerciser? Providing a Clear, Future Intrinsic Goal in an Autonomy-Supportive Way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(2), 232-249. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.232>
- Varela, F. G., Maturana, H. R., & Uribe, R. (1991). Autopoiesis: The Organization of Living Systems, Its Characterization and a Model. In *Springer eBooks* (pp. 559-569). https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0718-9_40
- Vast, R., Young, R. L., & Thomas, P. R. (2009). Emotions in sport: Perceived effects on attention, concentration, and performance. *Australian Psychologist*, 45(2), 132-140. <https://doi.org/10.1080/00050060903261538>
- Vealey, R. S. (2007). Mental skills training in sport. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 287-309). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch13>

- Vealey, R. S., & Perritt, N. C. (2015). Hardiness and optimism as predictors of the frequency of flow in collegiate athletes. *Journal of sport behavior*, *38*(3), 321.
<https://psycnet.apa.org/record/2015-37671-005>
- Vealey, R. S., Armstrong, L., Comar, W., & Greenleaf, C. (1998). Influence of perceived coaching behaviors on burnout and competitive anxiety in female college athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, *10*(2), 297-318.
<https://doi.org/10.1080/10413209808406395>
- Verner-Filion, J., & Vallerand, R. J. (2018). A longitudinal examination of elite youth soccer players: The role of passion and basic need satisfaction in athletes' optimal functioning. *Psychology of Sport and Exercise*, *39*, 20-28.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.005>
- Vettese, L. C., Toneatto, T., Stea, J. N., Nguyen, L. A. B., & Wang, J. Y. (2009). Do Mindfulness Meditation Participants Do Their Homework? And Does It Make a Difference? A Review of the Empirical Evidence. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *23*(3), 198-225. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.23.3.198>
- Wachsmuth, S., Jowett, S., & Harwood, C. G. (2016). Conflict among athletes and their coaches: what is the theory and research so far? *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *10*(1), 84-107. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2016.1184698>
- Wagstaff, C. R. D. (2014). Emotion Regulation and Sport Performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *36*(4), 401-412. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0257>
- Wallace, B. A. (2005). *Genuine Happiness: Meditation as the Path to Fulfillment*.
http://buddhism.lib.ntu.edu.tw/BDLM/toModule.do?prefix=/search&page=/search_detail.jsp?seq=126190
- Walsh, R. (1983). Meditation Practice and Research. *Journal of Humanistic Psychology*, *23*(1), 18-50. <https://doi.org/10.1177/0022167883231004>
- Walton, C. C., Rice, S. M., Gao, C. X., Butterworth, M., Clements, M., & Purcell, R. (2021). Gender differences in mental health symptoms and risk factors in Australian elite athletes. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, *7*(1), e000984. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2020-000984>

- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, 101(1), 34-52. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.1.34>
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. G., & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 5-13. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.5>
- Weinberg, R. A., & Comar, W. (1994). The Effectiveness of Psychological Interventions in Competitive Sport. *Sports Medicine*, 18(6), 406-418. <https://doi.org/10.2165/00007256-199418060-00005>
- Weinberg, R. A., & Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio Físico*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=210227>
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2015). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (6th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wheeler, M. M., Arnkoff, D. B., & Glass, C. R. (2015). What is being studied as mindfulness meditation? *Nature Reviews Neuroscience*, 17(1), 59. <https://doi.org/10.1038/nrn.2015.6>
- Wicks, C. G. (2012). *Adolescent equestrienne athletes' experiences of mindfulness in competition* (Doctoral dissertation, Saybrook University).
- Wiese-Bjornstal, D. M. (2010). Psychology and socioculture affect injury risk, response, and recovery in high-intensity athletes: a consensus statement. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 103-111. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01195.x>
- Williams, J. C., & Kuyken, W. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy: a promising new approach to preventing depressive relapse. *British Journal of Psychiatry*, 200(5), 359-360. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.104745>
- Williams, J., & Andersen, M. B. (1998). Psychosocial antecedents of sport injury: Review and critique of the stress and injury model'. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/10413209808406375>

- Wilson, G. J., Pritchard, M., & Revalee, B. (2005). Individual differences in adolescent health symptoms: the effects of gender and coping. *Journal of Adolescence*, 28(3), 369-379. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.08.004>
- Wilson, K. G., & Murrell, A. R. (2004). Values work in acceptance and commitment therapy. Mindfulness and acceptance: *Expanding the cognitive-behavioral tradition*, 120-151.
- Wilson, R., Shenhav, A., Straccia, M. A., & Cohen, J. D. (2019). The Eighty Five Percent Rule for optimal learning. *Nature Communications*, 10(1). <https://doi.org/10.1038/s41467-019-12552-4>
- Witek-Janusek, L., Albuquerque, K., Chroniak, K. R., Chroniak, C., Durazo-Arvizu, R., & Mathews, H. L. (2008). Effect of mindfulness based stress reduction on immune function, quality of life and coping in women newly diagnosed with early stage breast cancer. *Brain Behavior and Immunity*, 22(6), 969-981. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2008.01.012>
- Witkiewitz, K., Bowen, S., Harrop, E. N., Douglas, H., Enkema, M. C., & Sedgwick, C. (2014). Mindfulness-Based Treatment to Prevent Addictive Behavior Relapse: Theoretical Models and Hypothesized Mechanisms of Change. *Substance Use & Misuse*, 49(5), 513-524. <https://doi.org/10.3109/10826084.2014.891845>
- Wolanin, A. T. (2004). Mindfulness-acceptance-commitment (MAC) based performance enhancement for Division I collegiate athletes: a preliminary investigation. In *UMI eBooks*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA71783182>
- Wolanin, A. T., & Gross, M. B. (2016). Mindfulness-and acceptance-based approaches with college student-athletes. In *The mindfulness-informed educator* (pp. 155-172). Routledge.
- Wolanin, A. T., & Schwanhauser, L. A. (2010). Psychological Functioning as a Moderator of the MAC Approach to Performance Enhancement. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4(4), 312-322. <https://doi.org/10.1123/jcsp.4.4.312>
- Wolanin, A. T., Hong, E. Y., Marks, D. R., Panchoo, K., & Gross, M. L. (2016). Prevalence of clinically elevated depressive symptoms in college athletes and differences by gender and sport. *British Journal of Sports Medicine*, 50(3), 167-171. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-095756>

- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). Wong and law emotional intelligence scale. *The leadership quarterly*. <https://doi.org/10.1037/t07398-000>
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890-905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. A. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *The Journal of Comparative Neurology*, 18(5), 459-482. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>
- Young, J. M., & Pain, M. D. (1999). The Zone: Evidence of a Universal Phenomenon for Athletes Across Sports. *Athletic Insight: the online journal of sport psychology*, 1(3), 21-30. <http://www.athleticinsight.com/Vol1Iss3/ZonePDF.pdf>
- Zald, D. H. (2003). The human amygdala and the emotional evaluation of sensory stimuli. *Brain Research Reviews*, 41(1), 88-123. [https://doi.org/10.1016/s0165-0173\(02\)00248-5](https://doi.org/10.1016/s0165-0173(02)00248-5)
- Zeidan, F., Gordon, N. S., Merchant, J. S., & Goolkasian, P. (2010). The Effects of Brief Mindfulness Meditation Training on Experimentally Induced Pain. *The Journal of Pain*, 11(3), 199-209. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2009.07.015>
- Zerubavel, N., & Messman-Moore, T. L. (2013). Sexual Victimization, Fear of Sexual Powerlessness, and Cognitive Emotion Dysregulation as Barriers to Sexual Assertiveness in College Women. *Violence Against Women*, 19(12), 1518-1537. <https://doi.org/10.1177/1077801213517566>
- Zhang, C., Si, G., Duan, Y., Lyu, Y., Keatley, D., & Chan, D. K. C. (2016). The effects of mindfulness training on beginners' skill acquisition in dart throwing: A randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 279-285. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.09.005>

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Índice de tablas

Tabla 1. Prácticas formales	102
Tabla 2. Ejemplo del protocolo MAC.....	110
Tabla 3. Ejemplo del protocolo MSPE	123
Tabla 4. Intervenciones cercanas a la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): adaptaciones del programa MAC.....	126
Tabla 5. Intervenciones cercanas a la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT): adaptaciones del programa ACT.....	127
Tabla 6. Otras intervenciones basadas en la meditación.....	128
Tabla 7. Resumen de los contenidos del programa.....	145
Tabla 8. Sistema de categorías y subcategorías utilizado para analizar el grupo focal	152
Table 9. Mean scores and standard deviations for the experimental condition at pre, post and follow-up period.....	155
Table 10. Mean scores and standard deviations for the control condition at pre, post and follow- up period	156
Table 11. Means, standard deviations, and repeated-measures ANOVA's interaction effect for all dependent variables and Post Hoc comparisons	158
Table 12. Means, standard deviations, and repeated-measures ANOVA for study variables and Post Hoc comparisons.....	161
Tabla 13. Resumen de los contenidos del programa M×E	191
Tabla 14. Características de los participantes entrevistados	196
Tabla 15. Sistema de categorías y subcategorías utilizado para analizar las entrevistas	199
Table 16. Means, standard deviations, and repeated-measures ANOVA condition x time effect in all dependent variables and subscales.....	204
Table 17. Means, standard deviations, and repeated-measures ANOVA in all dependent variables	213
Table 18. Post Hoc comparison between moments for each variable.....	214

Índice de figuras

Figura 1. Representación del sistema ecológico que afecta al deportista	25
Figura 2. Interacción de constreñimientos a diferentes escalas temporales	37
Figura 3. Ciclo del <i>continuum</i> de la relación entre autorregulación y el <i>flow</i>	46
Figura 4. Proceso de regulación emocional que propone el <i>mindfulness</i>	58
Figura 5. <i>Flow Channel Model</i>	70
Figura 6. Los tres axiomas del <i>mindfulness</i>	93
Figura 7. Descendencia de los programas principales basados en el <i>mindfulness</i>	108
Figura 8. Ruta desde el MSPE hasta el rendimiento máximo	114
Figura 9. Diagrama de flujo de los participantes en el Estudio 1	138
Figura 10. Diagrama de flujo del análisis del Estudio 1	150
Figure 11. Estimated marginal means of worry for each experimental condition at each period	159
Figure 12. Evolution of the estimated marginal means of sport anxiety	162
Figura 13. Diagrama de flujo de los participantes en el Estudio 2	186
Figura 14. Diagrama de flujo del análisis del Estudio 2	197
Figure 15. Estimated marginal means of study variables for each experimental condition at pre and post periods	205
Figure 16. Estimated marginal means of acting aware, non-judging and non-reactivity mindfulness trait subscales by experimental condition at pre and post periods	207
Figure 17. Estimated marginal means of the awareness of self and others and nonjudgmental acceptance interpersonal mindfulness subscales by experimental condition at pre and post periods	209
Figure 18. Estimated marginal means of impulse and clarity difficulties in emotion regulation subscales by experimental condition at pre and post periods	211
Figure 19. Evolution of the estimated marginal means for the experimental condition for each study variable	215

