

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ESCUELA DE DOCTORADO

**ANÁLISIS DEL *BURNOUT* Y EL LIDERAZGO EN
JÓVENES DEPORTISTAS Y ENTRENADORES:
IMPLICACIONES FORMATIVAS Y EDUCATIVAS**

Tesis doctoral

de

Joaquín Álvarez Fernández

Dirigida por

Dr. Roberto Ruiz Barquín

Dr. Ricardo de la Vega Marcos

Universidad Autónoma de Madrid

2021

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Escuela de Doctorado-Doctorado en Educación



**ANÁLISIS DEL *BURNOUT* Y EL LIDERAZGO EN
JÓVENES DEPORTISTAS Y ENTRENADORES:
IMPLICACIONES FORMATIVAS Y EDUCATIVAS**

Tesis doctoral

de

Joaquín Álvarez Fernández

Directores

Dr. Roberto Ruiz Barquín

Dr. Ricardo de la Vega Marcos

Universidad Autónoma de Madrid

2021

A mi padre y a mi madre,
a Aida, mi hermana,
a Edu, por hacerme ver el lado positivo de la vida.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar he de mostrar mi máxima gratitud hacia mis directores de esta tesis doctoral, al Dr. D. Roberto Ruiz Barquín y al Dr. D. Ricardo de la Vega Marcos. Durante estos años su labor ha sido clave para poder llevar a buen fin esta investigación. Su trato hacia mi persona ha sido sincero, honesto y cercano, con recomendaciones en los momentos más complejos de la investigación así como en otros en los que la idea que tenía en mente podía ser mejorada para poder ofrecer una mayor calidad del trabajo que estaba realizando. Debo señalar también la dedicación que han tenido con esta tesis doctoral, empleando parte de su tiempo con total profesionalidad para poder guiarme en este largo camino que ha sido la realización de este trabajo. Me gustaría también añadir que se da la circunstancia que ambos han sido profesores a lo largo de toda mi carrera académica, desde mis estudios en la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, pasando por el Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato hasta esta última etapa que ha sido el Doctorado en Educación. Por todos estos años pasados, solo puedo decir muchas gracias por todo lo que habéis hecho por mí.

Es obligado también agradecer el apoyo prestado al Centro de Escritura Académica de la Universidad Autónoma de Madrid y más en concreto a su director el Dr. D. Juan Antonio Núñez Cortés, quien de una manera desinteresada me hizo ver de una manera completamente diferente la manera en que deben ser escritos los textos científicos. El método que ha empleado a la hora de asesorarme en el estilo de escritura me ha permitido por un lado comprobar la importancia que tiene el expresar con claridad los datos científicos y las ideas de cada uno y por otro, ser capaz de conseguir que la lectura de la tesis sea clara y precisa.

Hay que añadir también al grupo de amigos que tengo, sin los cuales no existirían esos ánimos y apoyos que hacen que en momentos complicados te acuerdes de ese instante

que te permite poder proseguir con la labor de investigación que estaba llevando a cabo, ni tampoco esos días en los cuales una idea suya o proposición ayudaba a que pudiese ver las cosas con más claridad y de esta manera poder afrontar con renovadas energías mi tesis doctoral.

El apoyo recibido por mis compañeros de entrenamientos, ya que después de tantas horas de esfuerzo tanto a nivel físico como mental, siempre existía un momento en el cual me animaban a seguir adelante con esta aventura.

A los clubes que han participado en este estudio y tanto a sus entrenadores como a los jugadores, ya que sin ellos no hubiese sido posible llevar a cabo esta investigación. Gracias por estar en esos momentos complejos en los cuales la fatiga hacía que completar la gran cantidad de test fuese una tarea ardua. Gracias también por preocuparse por el desarrollo de la tesis doctoral, preguntando de manera periódica sobre su evolución y por animarme a proseguir con ello. Sin ninguna duda, puedo decir que he terminado conociendo buenos amigos durante los meses de la toma de datos con los que hoy en día aún tengo contacto con ellos.

No me puedo olvidar de todas las personas que se han preocupado por mí a lo largo de este periodo. Tampoco de otros profesores de la Universidad Autónoma de Madrid que se han interesado por el desarrollo de mi tesis y preguntando respecto a la temática de la misma, así como los compañeros de trabajo que he tenido en todos los empleos que he desarrollado a lo largo de esta etapa, los cuales también me animaban a proseguir esta investigación y mostraban interés en el desarrollo de la misma.

En último lugar quiero agradecer a toda mi familia por el apoyo que me ha prestado, su comprensión a la hora de soportar los momentos de menor motivación a la hora de realizar la tesis y los ánimos que me han dado para poder culminar este trabajo. Su actitud desinteresada aquellos veranos pasando datos al ordenador o las horas en las cuales me han escuchado leer este documento para poder comprobar si la escritura y exposición del mismo

era la adecuada será algo que jamás olvidaré. Por eso gracias a Aida, mi hermana, por preguntarme y aconsejarme en momentos difíciles. A mi padre Alfonso, por enseñarme a cómo afrontar la vida y transmitirme unos valores que me han servido para poder formarme como persona. Gracias a mi madre, Meme, por inculcarme el hábito del estudio y la lectura y por su ayuda y apoyo e incluso su aguante en mis peores momentos.

A todos vosotros, gracias por vuestra paciencia y comprensión.

Índice

Índice de tablas.....	24
Índice de figuras.....	32
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	35
INTRODUCCIÓN.....	36
Planteamiento y sentido de la investigación.....	37
Estructura de la tesis.....	41
Planteamiento del problema de investigación.....	44
CAPÍTULO 1. <i>BURNOUT</i> Y ÁREA LABORAL.....	46
1.1. Definición y antecedentes.....	49
1.2. Manifestaciones.....	50
1.2.1. Los orígenes y primeros años del <i>burnout</i>	50
1.2.1.1. Pioneros en la investigación.....	51
1.2.1.2. Los primeros cuestionarios sobre el síndrome de <i>burnout</i>	55
1.2.1.3. I Conferencia Nacional sobre <i>burnout</i> y finales de la década.....	57
1.2.2. La década de los años noventa.....	61
1.2.2.1. Primera Conferencia Europea sobre el <i>burnout</i>	61
1.2.2.2. Estudios comparados entre entre países.....	68
1.2.2.3. Relación entre el <i>burnout</i> y el uso de drogas y sustancias estupefacientes.....	70
1.2.2.4. El <i>burnout</i> en otros ámbitos laborales.....	71
1.2.2.5. <i>Burnout</i> en el ámbito familiar.....	73

1.2.3. Del año 2011 a la actualidad.....	74
1.2.3.1. Estudios comparados en trabajadores en distintos países.....	75
1.2.3.2. Investigaciones longitudinales.....	79
1.2.3.3. Investigaciones en el campo de la medicina.....	81
1.2.3.4. Relación médico paciente.....	82
1.2.3.5. Medidas de intervención.....	86
CAPÍTULO 2. <i>BURNOUT</i> Y EDUCACIÓN.....	88
2.1. Antecedentes en el contexto educativo.....	92
2.1.1. Los primeros estudios sobre <i>burnout</i> en el contexto educativo.....	92
2.1.2. El Agotamiento Emocional y la insatisfacción laboral en los docentes.....	94
2.1.3. Los estudios comparados entre países.....	100
2.1.4. La relación profesor y alumno.....	104
2.1.4.1. La disciplina del grupo.....	104
2.1.4.2. El comportamiento.....	105
2.1.4.3. El alumno y el <i>burnout</i>	106
2.1.5. La experiencia docente.....	107
2.1.6. Sugerencias de intervención.....	110
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DEL <i>BURNOUT</i> EN DEPORTISTAS Y ENTRENADORES.....	112
3.1. Factores del <i>burnout</i> en el deporte.....	114
3.1.1. Introducción.....	114
3.1.2. La relación entre el agotamiento y el <i>burnout</i>	117
3.1.3. El sobreentrenamiento en el contexto deportivo y el <i>burnout</i>	122
3.1.4. El apoyo social a los deportistas.....	126

3.1.5. <i>Burnout</i> en jóvenes deportistas.....	130
3.1.6. El <i>burnout</i> en entrenadores.....	135
3.2. Variables psicológicas y <i>burnout</i>	139
3.2.1. El Liderazgo.....	141
3.2.1.1. Modelo Multidimensional de Chelladurai.....	144
3.2.1.1.1. El Modelo Multidimensional de Chelladurai en Fútbol.....	149
3.2.1.1.2. El Modelo Multidimensional de Chelladurai en Fútbol Sala.....	150
3.2.1.1.3. El Modelo Multidimensional de Chelladurai en Voleibol.....	151
3.2.1.1.4. El Modelo Multidimensional de Chelladurai en Balonmano.....	151
3.2.2. La Personalidad.....	152
3.2.3. La Resiliencia.....	154
3.2.4. Los Estados de Ánimo.....	158
PARTE II. MARCO EMPÍRICO.....	162
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	164
4.1. Introducción.....	166
4.2. Objetivos.....	167
4.3. Hipótesis.....	168
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.....	170
5.1. Introducción.....	172
5.2. Participantes y procedimiento.....	173

5.3. Instrumentación.....	175
5.4. Procedimiento.....	185
5.5. Consideraciones éticas y deontológicas.....	191
5.6. Diseño de la investigación.....	192
5.7. Análisis de datos.....	193
CAPÍTULO 6. RESULTADOS.....	194
6.1. Datos socio demográficos de la muestra de deportistas y entrenadores.....	197
6.1.1. Datos deportivos y socio demográficos de deportistas.....	197
6.1.2. Datos deportivos y socio demográficos de entrenadores.....	200
6.2. Descripción de los niveles de <i>burnout</i> y los niveles de riesgo en la muestra de deportistas y entrenadores en los momentos uno y dos.....	205
6.2.0. Descriptivos de <i>burnout</i> en la muestra total de deportistas en el momento 1 y aplicación de la prueba de normalidad Kolmogorovo- Smirnov.....	206
6.2.1. Descriptivos de niveles de burnout en función de la categoría deportiva por sexo.....	206
6.2.2. Descriptivos y análisis de diferencia de medias del <i>burnout</i> en deportistas en el momento 1 en función de la categoría deportiva por sexo.....	207
6.2.3. Descriptivos de los niveles de burnout estableciendo posibles diferencias en función de la modalidad deportiva en el momento 1.....	208
6.2.4. Descriptivos de los niveles de <i>burnout</i> en el momento 1 comparando los deportes analizados entre sí (voleibol, $n=34$; Fútbol Sala, $n=32$; Fútbol, $n=36$; Balonmano, $n=33$) aplicando la prueba	209

Kruskall-Wallis.....	
6.2.5. Descriptivos de los niveles de <i>burnout</i> comparando el nivel de rendimiento de los jugadores (categoría deportiva en la que normalmente compite) en el momento 1.....	213
6.2.6. Descriptivos niveles de <i>burnout</i> comparando la categoría edad deportiva en el momento 1.....	216
6.2.7. Descriptivos de <i>Burnout</i> en la muestra total de deportistas en el momento 2 y aplicación de la prueba de normalidad Kolgomorov-Smirnov.	220
6.2.8. Descriptivos niveles de <i>burnout</i> en función de la categoría deportiva por sexo.....	220
6.2.9. Descriptivos de los niveles de <i>burnout</i> estableciendo posibles diferencias en función de la modalidad deportiva en el momento 2.....	222
6.2.10. Descriptivos de los niveles de <i>burnout</i> comparando la categoría de edad deportiva en el momento 2.....	230
6.3. Análisis de las relaciones entre los niveles de <i>burnout</i> y las variables de personalidad, autoeficacia, estrategias de afrontamiento, satisfacción y preferencias y percepción del liderazgo con los niveles de <i>burnout</i> de deportistas en el momento 1.....	237
6.3.1. Análisis correlaciones cuestionario de personalidad TIPI y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de deportistas en el momento 1.....	240
6.3.2. Análisis correlacionales entre los niveles <i>burnout</i> y los factores y puntuación total de Resiliencia en el momento 1 de deportistas.....	241
6.3.3. Análisis correlacionales entre los niveles <i>burnout</i> y los factores del cuestionario COPE primera parte en el momento 1 de deportistas.....	243

6.3.4. Análisis correlacionales entre los niveles <i>burnout</i> y los factores del cuestionario COPE segunda parte en el momento 1 de deportistas.	244
6.3.5. Análisis correlacionales entre los niveles <i>burnout</i> y su correlación con los niveles de autoeficacia y optimismo en el momento 1 de deportistas.....	246
6.3.6. Análisis correlacionales entre los niveles de <i>burnout</i> y las preferencias de liderazgo de los deportistas (LSS-1) en el momento 1.....	247
6.3.7. Análisis correlacionales entre los niveles <i>burnout</i> y la percepción del liderazgo de los deportistas que tienen de su entrenador (LSS-2) en el momento 1 de deportistas.....	249
6.3.8. Análisis correlacionales entre los niveles de <i>burnout</i> y su correlación con los niveles de satisfacción de los deportistas (ASQ) primera parte en el momento 1.....	250
6.3.9. Análisis correlacionales entre los niveles de <i>burnout</i> y su correlación con los niveles de satisfacción de los deportistas (ASQ) segunda parte en el momento 1.....	251
6.4. Análisis de las relaciones entre los niveles de <i>burnout</i> en deportistas y las variables de personalidad, autoeficacia, estrategias de afrontamiento, satisfacción, preferencias y percepción del liderazgo con los niveles de <i>burnout</i> de deportistas en el momento 2.....	253
6.4.1. Análisis correlacionales mediante el el coeficiente de correlación de Spearman entre el cuestionario de personalidad TIPI y los niveles de <i>burnout</i> de la muestra de deportistas en el momento 2.....	255
6.4.2. Análisis correlacionales mediante el el coeficiente de correlación de Spearman entre el cuestionario de resiliencia y los niveles de <i>burnout</i>	257

de la muestra de deportistas en el momento 2.....	
6.4.3. Análisis correlacionales mediante el el coeficiente de correlación de Spearman entre el cuestionario COPE su primera parte y los niveles de <i>burnout</i> de la muestra de deportistas en el momento 2.....	258
6.4.4. Análisis correlacionales mediante el el coeficiente de correlación de Spearman entre el cuestionario COPE su segunda parte y los niveles de <i>burnout</i> de la muestra de deportistas en el momento 2.....	260
6.4.5. Análisis correlacionales mediante el coeficiente de correlación de Spearman entre el cuestionario de autoeficacia y optimismo (LOT-R) y los niveles de <i>burnout</i> de la muestra de deportistas en el momento 2.....	261
6.4.6. Análisis correlacionales mediante el coeficiente de correlación de Spearman entre los niveles de <i>burnout</i> y las preferencias de liderazgo de los deportistas (LSS-1) en el momento 2.....	263
6.4.7. Análisis correlacionales entre los niveles de <i>burnout</i> y el cuestionario LSS-2 de la muestra de deportistas en el momento 2.....	264
6.4.8. Análisis correlacionales entre los niveles de <i>burnout</i> y los niveles de satisfacción de los deportistas (ASQ) primera parte, momento 2.....	265
6.4.9. Análisis correlacionales entre los niveles <i>burnout</i> y la satisfacción de los deportistas (ASQ) segunda parte, momento 2.....	266
6.5. Análisis de las correlaciones entre los niveles de <i>burnout</i> de entrenadores y las variables de personalidad, autoeficacia, estrategias de afrontamiento, autopercepción de las conductas de liderazgo por parte del propio entrenador y las preferencias de liderazgo del entrenador en el momento 1.....	268

6.5.1. Correlaciones cuestionario TIPI y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	269
6.5.2. Correlaciones cuestionario resiliencia y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	270
6.5.3. Correlaciones cuestionario COPE primera parte y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	271
6.5.4. Correlaciones cuestionario COPE segunda parte y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	272
6.5.5. Correlaciones cuestionario autoeficacia y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	273
6.5.6. Correlaciones cuestionario liderazgo en entrenadores LSS-3 y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	274
6.5.7. Correlaciones cuestionario liderazgo en entrenadores LSS-4 y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	275
6.6. Análisis de las relaciones entre los niveles de <i>burnout</i> de entrenadores, las variables de personalidad, autoeficacia, estrategias de afrontamiento, autopercepcion de las conductas de liderazgo por parte del propio entrenador y las preferencias de liderazgo del entrenador en el momento 2.....	276
6.6.1. Correlaciones cuestionario TIPI y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 2.....	277
6.6.2. Correlaciones cuestionario resiliencia y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	279
6.6.3. Correlaciones cuestionario COPE primera parte y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	280
6.6.4. Correlaciones cuestionario COPE segunda parte y niveles de	281

<i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	
6.6.5. Correlaciones cuestionario autoeficacia y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	282
6.6.6. Resultados niveles <i>burnout</i> y su correlación con los niveles obtenidos en el cuestionario life orientation test (LOT-R) para entrenadores en el momento 1.....	283
6.6.7. Correlaciones cuestionario liderazgo en entrenadores LSS-3 y niveles de <i>burnout</i> de la muestra de entrenadores en el momento 1.....	284
6.7. Diferencial de la escala de liderazgo LSS-2 menos LSS-1 y su relación con el síndrome de <i>burnout</i> momento 1.....	286
6.8. Diferencial de la escala de liderazgo LSS-2 menos LSS-1 y su relación con el síndrome de <i>burnout</i> momento 2.....	288
6.9. Diferencial de la escala de liderazgo LSS-4 menos LSS-3 y su relación con el síndrome de <i>burnout</i> momento 1.....	290
6.10. Diferencial de la escala de liderazgo LSS-4 menos LSS-3 y su relación con el síndrome de <i>burnout</i> momento 2.....	291
6.11. Niveles de riesgo de <i>burnout</i> en deportistas y entrenadores.....	293
6.11.1. Puntos de corte de la escala de <i>burnout</i> en deportistas empleando el cuestionario IBD de Garcés (1999, 2004).....	293
6.11.2. Puntos de corte de la escala de <i>burnout</i> en entrenadores empleando el cuestionario IBD de Garcés (1999, 2004).....	295
6.12. Análisis de las relaciones entre los estados de ánimo evaluados (vigor y fatiga) a lo largo de la temporada y los niveles de <i>burnout</i> alcanzados por los deportistas.....	296
6.12.1. Análisis correlacional mediante el coeficiente de correlación	308

Rho de Spearman entre los factores de <i>burnout</i> y puntuación total <i>burnout</i> en los momentos 1 y 2 con las diferentes medidas de magnitud y variabilidad de los estados de ánimo (fatiga y <i>burnout</i>).....	
6.12.2. Análisis de frecuencia de los cuatro grupos resultantes en función de la magnitud y grado de variabilidad del estado de ánimo fatiga.....	310
6.12.3. Análisis de diferencia de medias considerando los cuatro niveles de magnitud y variabilidad del estado de ánimo, fatiga y los niveles de <i>burnout</i> aplicando la prueba Krushal-Wallis.....	311
6.12.4. Niveles de <i>Burnout</i> entre el momento 1 y 2 y su relación con el promedio de los estados de ánimo Fatiga, Vigor y el diferencial vigor-fatiga prorrateado.....	315
6.12.5. Diferencial niveles de riesgo <i>burnout</i> momentos uno y dos.....	317
CAPÍTULO 7. Conclusiones y discusión.....	327
7.1. Reflexión de los resultados: Conclusiones finales.....	330
7.1.1. Conclusiones y discusión sobre el objetivo número 1.....	330
7.1.2. Conclusiones y discusión sobre el objetivo número 2.....	333
7.1.3. Conclusiones y discusión sobre el objetivo número 3.....	337
7.1.4. Conclusiones y discusión sobre el objetivo número 4.....	347
7.1.5. Conclusiones y discusión sobre el objetivo número 5.....	349
CAPÍTULO 8. Limitaciones de la tesis doctoral.....	353
8.1. Limitaciones de la muestra.....	355
8.2. Limitaciones en el compromiso de los participantes.....	356
8.3. Limitación temporal en la recogida de la muestra.....	357
8.4. Futuras líneas de investigación.....	358

CAPÍTULO 9. Implicaciones educativas.....	360
9.1. Implicaciones educativas de los resultados.....	363
9.1.1. Estudiantes y deportistas.....	363
EPÍLOGO.....	366
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	367
ANEXOS.....	422

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Equipos participantes y división entre jugadores y entrenadores.....</i>	173
Tabla 2 <i>Tabla de contingencia en considerando la variable categoría por sexo, deporte practicado y categoría de edad deportiva.....</i>	174
Tabla 3 <i>Días en los que se realizaban la recogida de los cuestionarios</i>	188
Tabla 4 <i>Relación de meses y semanas así como de días en los que se producen la recogida de la muestra. X es recogida de cuestionario, Y pruebas postcompetición</i>	189
Tabla 5 <i>Descriptivos de la autovaloración del rendimiento en entrenamientos y competiciones.....</i>	200
Tabla 6 <i>Descriptivos de la valoración del entrenador referida al equipo y su propia autovaloración.....</i>	204
Tabla 7 <i>Descriptivos de burnout en la muestra total de deportistas en el momento I(n=135).....</i>	206
Tabla 8 <i>Descriptivos y análisis diferencia medias del burnout deportistas momento I (n=135; hombres=101; mujeres=34).....</i>	207
Tabla 9 <i>Descriptivos niveles de burnout en el momento I comparando los deportes entre sí.....</i>	209
Tabla 10 <i>Análisis de diferencia de medias post hoc por pares en los factores del cuestionario de Burnout en función de las diferentes modalidades deportivas en el momento I(n=135).....</i>	211
Tabla 11 <i>Descriptivos y análisis de diferencia de medias en los niveles de burnout en función del nivel de rendimiento en el momento I (Autonómico nivel B, n=28; Autonómico nivel A, n= 67; Nacional, n= 40).....</i>	213
Tabla 12 <i>Análisis de diferencia de medias post hoc mediante el estadístico U de Mann-Whitney para el factor Despersonalización en función de la categoría</i>	215

<i>deportiva en la que normalmente se juega en el momento 1 (n=135).....</i>	
Tabla 13 <i>Descriptivos y análisis de diferencia de medias en los niveles de burnout en función de categoría de edad deportiva en el momento 1 (cadete, n=10; juvenil, n=50; senior, n=75).....</i>	216
Tabla 14 <i>Análisis de diferencia de medias post hoc mediante el estadístico U de Mann-Whitney para el factor Despersonalización y puntuación total burnout en función de la categoría de edad deportiva en el momento 1 (n=135).....</i>	219
Tabla 15 <i>Descriptivos de burnout en la muestra total de deportistas momento 2(n=124).....</i>	220
Tabla 16 <i>Descriptivos y análisis de diferencia de medias del Burnout en deportistas en el momento 2 en función de la categoría deportiva por sexo.....</i>	221
Tabla 17 <i>Descriptivos y análisis de diferencia de medias de los niveles de burnout en función de la modalidad deportiva en el momento 2 (n=124).....</i>	222
Tabla 18 <i>Análisis de diferencia de medias post hoc por pares en los factores del cuestionario de Burnout en función de las diferentes modalidades deportivas en el momento 2 (n=124).....</i>	226
Tabla 19 <i>Descriptivos y análisis de diferencia de medias en los niveles de burnout en función del nivel de rendimiento en el momento 2 (Autonómico nivel B, n=28; Autonómico nivel A, n= 60; Nacional, n= 36) (n=124).....</i>	228
Tabla 20 <i>Descriptivos y análisis de diferencia de medias en los niveles de burnout en función de categoría de edad deportiva en el momento 2 (cadete, n=10; juvenil, n=43; senior, n=71) (n=124).....</i>	230
Tabla 21 <i>Análisis de diferencia de medias post hoc mediante el estadístico U de Mann-Whitney para los tres factores y puntuación total de Burnout de la categoría de edad deportiva en el momento 2 (n=124).....</i>	232

Tabla 22 <i>Descriptivos de Burnout en entrenadores momento 1 y aplicación de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk. (n=14)</i>	233
Tabla 23 <i>Descriptivos de Burnout en entrenadores momento 2 y aplicación de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk (n=14)</i>	234
Tabla 24 <i>Niveles de riesgo de Burnout en deportistas en el momento 1 (n=135)</i> ...	235
Tabla 25 <i>Niveles de riesgo de Bunout en deportistas en el momento 2 (n=124)</i>	235
Tabla 26 <i>Análisis de frecuencia de burnout en entrenadores al inicio de temporada en el momento 1</i>	236
Tabla 27 <i>Análisis de frecuencia de burnout en entrenadores al inicio de temporada en el momento 2</i>	236
Tabla 28 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario TIPI deportistas y niveles de burnout en el momento 1 (n=135)</i>	240
Tabla 29 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y resiliencia deportistas momento 1 (n=135)</i>	241
Tabla 30 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario COPE deportistas momento 1 (n=135)</i>	243
Tabla 31 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario COPE deportistas momento 1 (n=135)</i>	244
Tabla 32 <i>Correlaciones entre niveles de burnout, el cuestionario de autoeficacia u optimismo (LOT-R) en deportistas momento 1 (n=135)</i> .	246
Tabla 33 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario LSS-1 deportistas momento 1 (n=135)</i>	247
Tabla 34 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario LSS-2 deportistas momento 1 (n=135)</i>	249
Tabla 35 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario ASQ deportistas</i>	250

<i>momento 1 (n=135)</i>	
Tabla 36 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario ASQ deportistas momento 1 (n=135) (segunda parte)</i>	251
Tabla 37 <i>Correlaciones niveles de burnout y cuestionario TIPI deportistas momento 2 (n=124)</i>	255
Tabla 38 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y resiliencia en deportistas momento 2 (n=124)</i>	257
Tabla 39 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario COPE en deportistas momento 2 (n=124)</i>	258
Tabla 40 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario COPE en deportistas momento 2 (n=124) (segunda parte)</i>	260
Tabla 41 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario de autoeficacia y optimismo en deportistas momento 2 (n=124)</i>	261
Tabla 42 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario LSS-1 en deportistas momento 2 (n=124)</i>	263
Tabla 43 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario LSS-2 en deportistas momento 2 (n=124)</i>	264
Tabla 44 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario ASQ en deportistas momento 2 (n=124) (primera parte)</i>	265
Tabla 45 <i>Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario ASQ en deportistas momento 2 (n=124) (segunda parte)</i>	266
Tabla 46 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario TIPI entrenadores y niveles de burnout en el momento 1 (n=14)</i>	269
Tabla 47 <i>Correlación cuestionario resiliencia entrenadores niveles de burnout momento 1 (n=14)</i>	270

Tabla 48 <i>Correlación cuestionario COPE entrenadores y burnout momento 1 (n=14) (primera parte)</i>	271
Tabla 49 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario COPE en entrenadores y niveles de burnout en el momento 1 (n=14) (segunda parte)</i>	272
Tabla 50 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario de autoeficacia y optimismo en entrenadores y niveles de burnout en el momento 1 (n=14)</i>	273
Tabla 51 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario LSS-3 en entrenadores y niveles de burnout en el momento 1 (n=14)</i>	274
Tabla 52 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario LSS-4 en entrenadores y niveles de burnout en el momento 1 (n=14)</i>	275
Tabla 53 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario TIPI entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14)</i>	277
Tabla 54 <i>Correlación cuestionario resiliencia entrenadores y burnout en el momento 2 (n=14)</i>	279
Tabla 55 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario COPE en entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14) (primera parte)</i>	280
Tabla 56 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario COPE en entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14) (segunda parte)</i>	281
Tabla 57 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario de autoeficacia y optimismo en entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14)</i>	282
Tabla 58 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario de la escala LSS-3 en entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14)</i>	283
Tabla 59 <i>Análisis de correlaciones del cuestionario de la escala LSS-4 en entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14)</i>	284
Tabla 60 <i>Diferencial escala liderazgo LSS-2 menos LSS-1 deportistas momento</i>	286

1.....	
Tabla 61 <i>Diferencial escala liderazgo LSS-2 menos LSS-1 deportistas momento</i>	288
2.....	
Tabla 62 <i>Diferencial escala liderazgo LSS-4 menos LSS-3 entrenadores momento</i>	290
1.....	
Tabla 63 <i>Diferencial escala liderazgo LSS-4 menos LSS-3 entrenadores momento</i>	291
2.....	
Tabla 64 <i>Análisis de frecuencia de burnout en deportistas al inicio de temporada</i>	293
<i>en el momento 1.....</i>	
Tabla 65 <i>Análisis de frecuencia de burnout en deportistas a la finalización de la</i>	294
<i>temporada en el momento 2.....</i>	
Tabla 66 <i>Análisis de frecuencia de burnout en entrenadores al inicio de temporada</i>	295
<i>en el momento 1.....</i>	
Tabla 67 <i>Análisis de frecuencia de burnout en entrenadores al inicio de temporada</i>	295
<i>en el momento 2.....</i>	
Tabla 68 <i>Descriptivos de los estados de ánimo Fatiga y Vigor y sus promedios.....</i>	297
Tabla 69 <i>Descriptivos y análisis de diferencia de medias mediante el estadístico de</i>	
<i>Kruskal-Wallis para múltiples muestras independientes considerando los estados</i>	
<i>de ánimo de los jugadores en Fatiga y Vigor durante la temporada, y los</i>	299
<i>promedios de Fatiga y Vigor en función de los niveles de burnout mostrados por</i>	
<i>los jugadores al inicio de temporada.....</i>	
Tabla 70 <i>Descriptivos y análisis de diferencia de medias mediante el estadístico de</i>	
<i>Kruskal-Wallis para múltiples muestras independientes considerando los estados</i>	305
<i>de ánimo de los jugadores en Fatiga y Vigor durante la temporada, y los</i>	
<i>promedios de Fatiga y Vigor en función de los niveles de burnout mostrados por</i>	

<i>los jugadores al final de temporada.....</i>	
Tabla 71 <i>Descriptivos de los promedios, promedios prorrateados en función del número de ítems, diferencial de la puntuación Vigor-Fatiga, desviaciones típicas halladas en los 8 momentos de evaluación y coeficientes de variación de Vigor y Fatiga.....</i>	307
Tabla 72 <i>Correlaciones entre promedios de Vigor y Fatiga, diferencial Vigor-Fatiga y Coeficientes de Variación entre los momentos 1 y 2.....</i>	308
Tabla 73 <i>Frecuencia de los grupos resultantes en función del estado de ánimo y la fatiga (n=134).....</i>	310
Tabla 74 <i>Diferencia de medias en función de las cuatro magnitudes de estado de ánimo, fatiga y niveles de burnout.....</i>	311
Tabla 75 <i>Contingencia comparando los niveles de riesgo del Burnout 1 y Burnout 2 en deportistas (n=124).....</i>	316
Tabla 76 <i>Análisis de frecuencia del diferencial de nivel de riesgo del momento 2 menos el 1 (5 niveles).....</i>	317
Tabla 77 <i>Análisis de frecuencia del diferencial de nivel de riesgo del momento 1 menos el 2 (2 niveles).....</i>	317
Tabla 78 <i>Análisis de diferencia de medias considerando los dos grupos de diferencial burnout (Diferencial -3-2-1, n=68; Diferencial 0-1, n=56) en función del promedio vigor, promedio fatiga, diferencial promedio vigor-fatiga, coeficiente de variación de vigor y coeficiente de variación de fatiga.....</i>	318
Tabla 79 <i>Análisis de diferencia de medias de las puntuaciones de burnout en deportistas entre el momento 1 y momento 2 aplicando la prueba W de Wilcoxon...</i>	320
Tabla 80 <i>Análisis de diferencia de medias de las puntuaciones de burnout en entrenadores entre el momento 1 y momento 2 aplicando la prueba W de</i>	322

<i>Wilcoxon</i>	
Tabla 81 <i>Tabla de contingencia comparando los niveles de riesgo del Burnout 1 y Burnout 2 en deportistas (n=124)</i>	324
Tabla 82 <i>Tabla de contingencia entre los niveles de burnout del momento 1 y el momento 2 en entrenadores</i>	325

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Esquema de organización de la tesis doctoral.....	44
Figura 2 Hito autores más relevantes.....	51
Figura 3 Dimensiones del <i>burnout</i>	56
Figura 4 Consecuencias físicas que pueden derivarse del síndrome de <i>burnout</i>	62
Figura 5 Consecuencias psicológicas que pueden derivarse del síndrome de <i>burnout</i>	63
Figura 6 Mapa estudio comparado países de Europa y Canadá.....	68
Figura 7 Hito estudios presente siglo.....	75
Figura 8 Mapa que muestra estudios internacionales de <i>burnout</i>	76
Figura 9 Exposición de los elementos que van a ser estudiados en el campo.....	92
Figura 10 Relación elementos que pueden influir en el <i>burnout</i> en profesores.....	98
Figura 11 Comparación de estudios entre países.....	100
Figura 12 Estudios donde se muestran investigaciones relativas al <i>burnout</i> en profesores comparando países entre sí.....	102
Figura 13 Gráfico que representa la experiencia de los docentes en relación con las estrategias que desarrollan, la eficacia de sus métodos y la percepción de los alumnos (Klasen y Chiu; Contemporary Education Psychology, 36 (2011) 114-129).....	109
Figura 14 Cuadro que muestra las diferentes variables que se exponen a continuación y su relación con el síndrome de <i>burnout</i>	139
Figura 15 Estilos de liderazgo siguiendo el enfoque interaccional.....	143
Figura 16 Modelo Multidimensional de Liderazgo Deportivo de Chelladuradi (Garcés de los Fayos, Olmedilla y Jara, 2006).....	144

Figura 17 Percepción de la justicia que es impartida por parte de los componentes de un grupo deportivo (Elovaino, Kiwimäki y Helkama, 2004 en Garcés de los Fayos, Olmedilla y Jara, 2006, p. 227).....	145
Figura 18 Relación entre la percepción de liderazgo y los niveles de <i>burnout</i> (Torrado, Arce, Vales-Vazquez, Areces, Iglesias, Valle y Patino, 2017).....	147
Figura 19 Gráfico que muestra la relación negativa existente entre la resiliencia y el <i>burnout</i> Si una persona presenta un perfil resiliente es menos probable que experimente conductas relacionadas con el <i>burnout</i>	156
Figura 20 Variables relacionadas con los estados de ánimo y el síndrome de <i>burnout</i>	158
Figura 21 Descriptivos del cuestionario de burnout IBD en función de la modalidad deportiva en el momento 1.....	210
Figura 22 Descriptivos de la categoría en la que normalmente juegan los deportistas en el momento 1.....	215
Figura 23 Descriptivos de la categoría edad en la que normalmente juegan los deportistas en el momento 2.....	218
Figura 24 Descriptivos del cuestionario de Burnout IBD en función de la modalidad deportiva en el momento 2.....	224
Figura 25 Descriptivos de la categoría en la que normalmente juegan los deportistas en el momento 2.....	229
Figura 26 Descriptivos de la categoría edad en la que normalmente juegan los deportistas en el momento 2.....	231
Figura 27 Descriptivos de los estados de ánimo, fatiga y vigor.....	297
Figura 28 Gráfica de promedio fatiga.....	302
Figura 29 Gráfica de promedio vigor.....	302

Figura 30 Descriptivos de los estados de ánimo de Fatiga en los 8 momentos en función de los niveles de riesgo de burnout determinados en el momento 1....	303
Figura 31 Descriptivos de los estados de ánimo de Vigor en los 8 momentos en función de los niveles de riesgo de burnout determinados en el momento 1.....	304
Figura 32 Descriptivos de los promedios de Vigor y Fatiga y diferencial Vigor-Fatiga para los cuatro perfiles de puntuación de fatiga de los deportistas.....	314
Figura 33 Descriptivos los factores y puntuación total Burnout del cuestionario de burnout IBD en los momentos 1 y 2 en función de los cuatro perfiles de puntuación de Fatiga en Deportistas.....	315
Figura 34 Descriptivos los promedios de Vigor y Fatiga prorrateados en función del número de ítems, diferencial de Vigor-Fatiga y Coeficiente de Variación de los promedios de Vigor y Fatiga.....	319
Figura 35 Descriptivos de los factores del cuestionario de Burnout IBD y la puntuación total Burnout considerando los momentos 1 y 2 en deportistas.....	321

Resumen

La presente tesis doctoral se centra en el estudio del *burnout* y la manera en la que afecta en jóvenes deportistas y entrenadores a lo largo de una temporada deportiva, en la cual también se estudian otras variables psicológicas que intervienen en el síndrome de *burnout* como es el liderazgo y los estados de ánimo, además de extraer las posibles implicaciones que tienen a nivel formativo y educativo en los sujetos de la muestra. Para ello se han empleado múltiples instrumentos con el objetivo de extraer el mayor número de datos posible con la muestra empleada, y establecer así una relación precisa de estas variables psicológicas con el del síndrome de *burnout*.

El objetivo general es saber en qué medida el *burnout* es un síndrome que puede influir en aspectos de los deportistas no sólo a nivel de riesgo de padecerlo, sino también a posibles variables de personalidad, las estrategias de afrontamiento y la manera en la que se percibe el liderazgo desarrollado por el entrenador. También se establece una relación entre los niveles de *burnout* y la fatiga, y la manera en la que la última influye en la posibilidad de que aparezca el síndrome de *burnout*.

Para ello, se utilizó un cuestionario de datos deportivos y sociodemográficos tanto para deportistas como entrenadores, el cuestionario de personalidad TIPI, el cuestionario de Resiliencia, el cuestionario de estrategias de afrontamiento contra el estrés COPE, la escala de autoeficacia general, el Cuestionario de Optimismo LOT-R, Cuestionario de Burnout IBD, las escalas de liderazgo LSS-1, LSS-2, LSS-3 y LSS-4, así como el Cuestionario de satisfacción del deportista ASQ.

En cuanto a los resultados relativos al *burnout*, entre otros resultados obtenidos, que en la primera medida los niveles están en un 0.7% de deportistas en riesgo de sufrir *burnout*, mientras que al finalizar la temporada este porcentaje se incrementa hasta el

11.9%, lo cual implica un aumento del 11.2%, cifra superior a otras investigaciones realizadas en estudios previos.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

Introducción

Planteamiento y sentido de la investigación

En la actualidad la sociedad vive de manera globalizada y debido a ello, se favorece una situación donde las nuevas tecnologías y la comunicación desarrollan un papel muy importante y en donde la situación de cambio es constante. De esta manera, entre muchas otras, las formas en las que se están organizando el trabajo y las obligaciones de las personas están provocando que existan un mayor estado en donde estas experimentan situaciones de estar agotadas y fatigadas por la situación de su día a día. A consecuencia de ello, se aumentan las probabilidades de que el *burnout* encuentre una situación más favorable para influir en las personas.

Pero, con independencia de como se presente hoy en día el *burnout*, se pueden plantear una serie de preguntas como, ¿dónde se comienza a estudiar el síndrome?, ¿afecta a varios ámbitos de la sociedad?, ¿puede evolucionar o por el contrario presenta un patrón estable?. Pues bien, respondiendo al primer interrogante, en un primer momento el *burnout* es objeto de estudio en el ámbito laboral, mientras que la respuesta a la segunda pregunta se puede señalar que afecta a otras áreas de la sociedad tales como la educación y el deporte. Pero, con independencia de que el término sea estudiado en estos contextos, ¿qué se entiende por *burnout*?. De manera sencilla se puede definir como la sensación de "estar quemado" por la situación que provoca que las personas no puedan desarrollar su actividad de una manera satisfactoria ya que las exigencias del entorno son superiores a los recursos de los que se

dispone al menos de manera percibida. Existe por tanto una necesidad de estudiar cómo afecta el síndrome en la sociedad actual, ya que comprender cómo afecta a las personas de una manera más concreta puede ayudarnos a evitar situaciones que faciliten la influencia del síndrome en las personas. Posteriormente, en el capítulo 1 (véase apartado 1.1) se atenderá a una conceptualización más exhaustiva del término.

Existe en la vida diaria de las personas una figura que ejerce una influencia importante en la misma y que suelen ser sus jefes, el entrenador o el profesor, quienes al actuar como si fuese un superior que ordena y manda, actúa como un agente externo que puede provocar en la vida diaria de las personas esta sensación de "estar quemado". Por citar un ejemplo, entre el año 2008 y 2009 en France Telecom, una compañía de telecomunicaciones francesa, un total de treinta y cinco suicidios de sus empleados guardaron relación con una situación de agotamiento y sensación de estar quemado por la situación debido a una injerencia excesiva de las responsabilidades laborales en la vida privada de estas personas (Elola, 2017). Por ello, ante este problema que está creciendo de forma gradual, grandes multinacionales del sector de las comunicaciones, aseguradoras, empresas como Volkswagen e incluso el servicio postal de Francia están intentando evitar generar situaciones que favorezcan experiencias relacionadas con el estar quemado en los empleados (Elola, 2017).

Fruto de este interés, en las últimas décadas han proliferado las investigaciones sobre el *burnout* en la escuela y en el deporte, los procesos por los que se forma el síndrome, qué lo facilita, sus características, como afrontarlo, así como qué estrategias se pueden desarrollar para evitar su aparición (Olivares, Garcés de los Fayos, Ortín y de Francisco, 2018; véase apartado 1.2.4.).

Asimismo, las investigaciones sobre el síndrome de *burnout* dentro del contexto deportivo se han centrado sobre todo en deportistas de alto nivel, aunque cada vez son más los estudios que se efectúan en un contexto competitivo más general, es decir, contando con

deportistas y entrenadores que no reciben una remuneración económica por la práctica deportiva, donde se puede incluir entre otros al deporte federativo, el deporte en edades de formación y desarrollo o el deporte extraescolar. Si además se añade que se intenta conocer los niveles del síndrome en los jóvenes deportistas y en edades evolutivas tempranas que a la vez están estudiando, el número de investigaciones centradas en este grupo de personas es aún menor.

Así pues, dentro del marco del *burnout* en el contexto deportivo y educativo, se puede plantear las siguientes preguntas. ¿Existen estudios que combinen el análisis del *burnout* en deportistas durante un periodo competitivo?; ¿se puede conocer si a lo largo de un periodo de tiempo hay evolución del síndrome de *burnout* o por el contrario se mantiene estable?; ¿es posible relacionarlo con otras variables que también juegan un papel importante en el desarrollo de la actividad física de la persona como el liderazgo, la resiliencia, la personalidad o los estados de ánimo?.

Como respuesta a la primera pregunta, hay que indicar que el número de estudios que han sido desarrollados en deportistas durante un periodo de tiempo de competición es menor si se compara con otras áreas de estudio del *burnout* como en la Medicina o en la Educación. Es cierto que autores como Rotella, Hanson y Coop (1991), Coakley (1992), Kelley y Gill (1993) y más recientemente DiFiore, Benjamin, Brenner, Gregory, Jayanthi, Landri y Luke (2018) tienen investigaciones realizadas con deportistas jóvenes dentro de un contexto de competición, en donde se analizan la posible relación que existe entre el *burnout* con otras variables como es el apoyo social, el número de lesiones, el nivel de rendimiento y en ocasiones, la capacidad que ha de tener el deportista de compaginar sus entrenamientos con el ámbito académico, es decir, el nivel de compatibilidad de la persona, sobre todo, en aquellas categorías que se ubican por rango de edad en el límite entre la educación secundaria y la formación universitaria.

Referente a la segunda pregunta sobre la posible evolución del *burnout*, es probable que esté presente estabilidad durante un periodo de tiempo, pero también es cierto que en muchas ocasiones puede responder a una situación cambiante que experimenta la persona, bien sea aumentando o disminuyendo su nivel en función de diferentes situaciones externas que afectan a la misma y por eso es recomendable conocer qué patrones de conducta favorecen su crecimiento o decrecimiento para actuar en consecuencia. Existen desde hace décadas diferentes estudios realizados por investigadores en diferentes campos como la educación y el deporte que pretenden conocer cómo se comporta el síndrome en un periodo determinado de tiempo, como se puede comprobar en las investigaciones de Burke y Greenglass (1995), Guthrie (1998), Brouwers y Tomic (2000), Mauno, Kinnunen y Ruokolainen (2007), o Apostoloidis (2012), entre otros.

En respuesta a la última pregunta, es cierto que otras variables entran en juego durante el desarrollo de una actividad deportiva, sobre todo si esta se realiza en deportes colectivos. Debido a ello, es necesario comprender la manera en que afectan elementos como la personalidad, el liderazgo del entrenador, los estados de ánimo y la resiliencia a las personas durante la práctica del deporte y en la competición, especialmente en periodos evolutivos y edades en desarrollo físico y psicológico. Máxime cuando una de las premisas básicas del deporte es la capacidad que tiene que tener una persona para poder adaptarse a las demandas del entorno, el cual suele ser cambiante y responder a estas con los recursos de que dispone.

Estructura de la tesis

En esta tesis doctoral se estudia el *burnout* en deportistas en edades evolutivas en formación y se relaciona su evolución con otros factores como el liderazgo, la resiliencia, los estados de ánimo y la personalidad. Para ello se estructura en dos partes: una primera que es el marco teórico y otra que es el marco empírico. El primero da cuenta de las investigaciones que son llevadas a cabo en el ámbito laboral, educativo y el deportivo.

Por otra parte, el marco empírico aporta información a través de cuestionarios a estudiantes sobre su percepción en cuanto a la eficacia, las estrategias individuales de afrontamiento, el *burnout*, la resiliencia, el liderazgo o la satisfacción en el deporte practicado. Por último, los resultados y conclusiones que se obtengan de dichos estudios permitirán sugerir posibles líneas de actuación y prevención para reducir o evitar las posibles influencias del *burnout* en los deportistas.

La estructura que se ha seguido para presentar en la tesis esta investigación cuenta con siete capítulos, que responden, en líneas generales, por este orden, a la fundamentación teórica, al marco empírico y dentro de este, la metodología, al estudio cuantitativo y por último los resultados y las conclusiones.

En su capítulo 1 se muestra lo relativo al *burnout* en el área laboral, que trata desde su inicio hasta la actualidad, indicando los aspectos más importantes en cada década para poder conocer cómo evoluciona el término hasta nuestros días en dicha área. Se trata del contexto más estudiado por parte de los investigadores y en donde existe un mayor número de estudios. Su análisis y descripción se constituye como un elemento básico para el abordaje en el ámbito educativo y deportivo.

El siguiente capítulo, el segundo, atiende a cómo es estudiado el síndrome en la Educación. En esta parte no sólo se analiza al profesor, sino que el estudiante es también

objeto de estudio. Así, elementos como la disciplina del grupo, el comportamiento, o estudios comparados entre países aparecen en esta parte.

Referente al *burnout* y el deporte se encuentra el capítulo tres, donde similar al capítulo anterior dos son los agentes analizados, por un lado los entrenadores y por el otro los deportistas. Sin embargo, dada la particularidad de la práctica deportiva y la competición, otras variables deben ser estudiadas en esta parte, como es el liderazgo, la personalidad, la resiliencia y los estados de ánimo.

Una vez se finaliza este tercer capítulo se inicia la parte II correspondiente al marco empírico, se continua con el siguiente capítulo, el cuarto, en donde se muestra lo relativo a los objetivos, las hipótesis y el diseño de esta investigación. El siguiente capítulo, el quinto, trata sobre la metodología, donde se conocen los aspectos referentes a los participantes de la muestra, las técnicas empleadas, los instrumentos aplicados, el procedimiento, el diseño de la investigación y los análisis de datos. A su vez, se incluyen las correspondientes consideraciones éticas y deontológicas, así como las consideraciones relacionadas con el compromiso ético realizado bajo la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, donde toda la información que se obtenga en este estudio será utilizada exclusivamente para la consecución de los objetivos del proyecto de investigación, garantizándose la más absoluta confidencialidad de los datos de los participantes en el estudio.

Los resultados se muestran en el sexto capítulo, gracias al cual se puede demostrar la consecución de los objetivos.

A continuación se presenta el capítulo séptimo, el cual corresponde a las conclusiones y la discusión, donde se comprueba la consecución de los objetivos, las limitaciones que

presenta la investigación, sus fortalezas, las propuestas de mejora y las futuras posibles líneas de investigación.

En último lugar el capítulo octavo recoge las limitaciones que se han encontrado en la realización de la presente tesis doctoral.

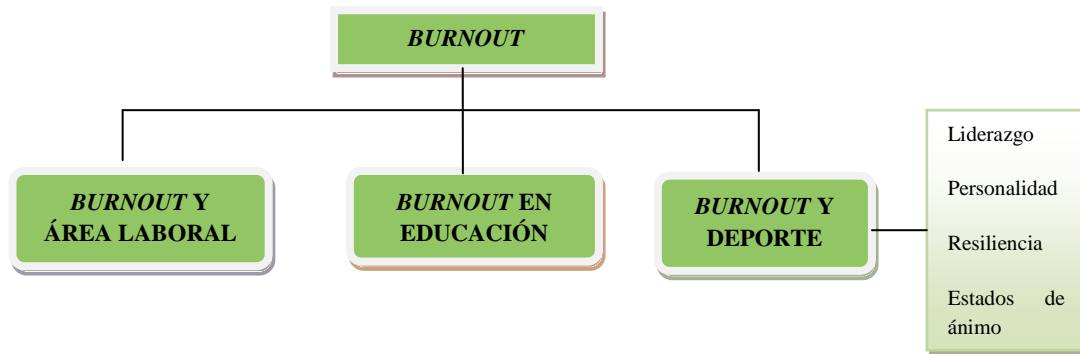
No es posible realizar esta investigación sin los estudios previos realizados que han ayudado a que esta y otras muchas investigaciones y tesis doctorales se puedan realizar. Por ello al final se presenta el apartado de referencias bibliográficas, donde se pueden verificar los proyectos anteriores llevados a cabo y que han sido tenidos en cuenta para apoyar esta tesis. Es necesario indicar que la consulta de dichos documentos se ha realizado de manera mayoritaria en las bases de datos Web of Science, Scopus, Annals of American Emergency, Journal Behavioral Medicine, American Psychological Association, Science Direct y Social Science & Medicine entre otras.

En la última parte del documento muestran los anexos los cuales permiten conocer información más detallada sobre los datos empleados para poder llevar a cabo esta tesis doctoral.

Esta investigación ofrece información útil desde un punto de vista educativo y deportivo, ya que permite disponer de información sobre cómo gestionar los grupos de deportistas y las medidas que se pueden llevar a cabo para evitar la aparición del síndrome. Al entrenador o profesor pueden serle de utilidad las mismas para así mejorar la dinámica del grupo y poder disminuir las probabilidades de experimentar situaciones negativas, o bien, revertirlas en positivas.

Figura 1

Esquema de organización de la tesis doctoral.



Fuente: elaboración propia.

Planteamiento del problema de investigación

El siguiente punto tras definir qué es el *burnout*, es saber que esta tesis doctoral tiene en dicho síndrome de *burnout* su eje central sobre el que se desarrollan todos los elementos que la componen. Se trata de un tema de especial relevancia ya que en la sociedad actual las relaciones entre las personas juegan un papel muy importante debido a que la gran mayoría de los individuos se encuentran relacionados entre sí, bien sea en un contexto laboral, personal, educativo o deportivo.

Al principio, el *burnout* se investiga en el campo del trabajo únicamente, pero de manera progresiva otras áreas como la educación y de manera posterior el deporte comienzan a ser objeto de estudio. La cuestión que se puede plantear es: ¿convendría conocer cómo afecta el síndrome al campo de la educación y el deporte?; ¿se puede saber si el *burnout* evoluciona en las personas a lo largo del tiempo o se mantiene estable?. La respuesta a la primera pregunta es sí, ya que es responsabilidad por parte de toda la sociedad de un país ofrecer la mejor educación posible y mejorarla, por lo tanto es importante reconocer la naturaleza del *burnout*. Siguiendo con la misma en lo referente al deporte, muchos estudiantes lo practican durante el desarrollo de sus estudios y puede ser otro motivo importante para que exista un conocimiento adecuado para saber cómo evitar el síndrome del

burnout y en caso de que aparezca, qué medidas pueden ser recomendables para poder afrontarlo.

La principal motivación para investigar en este campo es que en la mayoría de estudios se suele analizar el síndrome en el ámbito del deporte o en el de la educación no existiendo tantos estudios que combinen ambas áreas a la vez.

Otro motivo importante, es que la gran mayoría de estudios presentados por autores se centran en al área del alto rendimiento, mientras que la gran población de deportistas pertenecen a un nivel no profesional, aunque sí de competición. Hay que añadir que la mayoría de estos deportistas a su vez se encuentran cursando estudios, por tanto debe ser otro factor a tener en cuenta (Moya, 2017).

En muchas ocasiones las investigaciones llevadas a cabo han analizado el *burnout* en un sólo momento, por eso en esta tesis se trata de saber cómo evoluciona de manera longitudinal el síndrome. Además, se relaciona con otras variables que están muy presentes en el deporte como es el liderazgo, la resiliencia, los estados de ánimo, etc.

Por último, es necesario indicar que en esta investigación se emplea el masculino genérico en el texto. Con ello se quiere incluir tanto a los hombres como a las mujeres, no dejando de lado a ninguno de los géneros.

Capítulo 1
Burnout y Área
Laboral

1

A continuación son expuestas, a partir de un marco teórico formado por diferentes referencias y estudios realizados a lo largo de los años, las principales líneas de investigación, los conceptos y las ideas que surgen en torno al *burnout* en el ámbito laboral.

Este primer capítulo se divide en diferentes bloques que pretenden dar una idea sobre el estado de la cuestión en este ámbito. En el primero de estos bloques se presenta un panorama general sobre la definición de *burnout* y el inicio de sus estudios. Como se va a mostrar, al principio existieron muchas dificultades para definir de una forma precisa este concepto. Gracias a estos estudios de una manera progresiva se va acotando el término.

En su segunda parte se realiza una revisión de los estudios efectuados, desde la década de los 70 hasta la actualidad. De esta manera se puede conocer las investigaciones que han sido más importantes a lo largo de los diferentes años y que contribuyen a una mejor comprensión del *burnout* y su efecto en las personas.

1.1. DEFINICIÓN Y ANTECEDENTES

El debate en torno a qué se entiende por *burnout* surge a mediados de los años setenta en los Estados Unidos de Norteamérica debido a diferentes investigaciones que cuestionan un comportamiento común en personas que trabajan en contacto con pacientes (Freudenberger, 1974). No obstante, al principio, existe una gran dificultad para definir de una manera clara y precisa qué se entiende por *burnout* y lo que es más, que dicha definición sea aceptada por la comunidad científica. Asimismo, una de las complejidades que existen es que el *burnout* no es algo que afecte en un único momento a las personas, sino que está asociado con su vida cotidiana. Otra complejidad es que el término *burnout* ya es empleado con anterioridad a los años setenta ya es empleado por científicos de otro campo, en este caso en concreto con la Física. Así, físicos investigadores ya relacionan el término *burnout* con conceptos específicos relativos a la masa y turbulencias producidas en el plasma como consecuencia de una aplicación de *burnout-V* (Alexeff, Guest, McNally, Neidigh y Scott, 1969). También aparece el concepto *burnout* en investigaciones sobre dinámicas de fluidos ubicados en contenedores cuando se produce un exceso de aplicación de calor (Costello y Frea, 1968). Es decir, se puede indicar que la palabra *burnout* ya es empleada con anterioridad a las investigaciones de Freudenberger (1974), aunque en un ámbito científico diferente al que respecta a la presente tesis doctoral.

En cuanto a su definición, Freudenberger a mediados de los 70 define el *burnout* como una sensación en la cual en una persona prevalece el agotamiento o el cansancio debido principalmente a una sobrecarga de las exigencias laborales que no pueden verse satisfechas por los recursos personales y que derivan en sentimientos y emociones negativas (Freudenberger, 1974). Sin embargo, el término más aceptado por la comunidad científica es el definido por Maslach y Jackson siete años después quienes en un estudio empírico definen el *burnout* como un "*estado de Agotamiento Emocional causado por excesivas demandas*

psicológicas y emocionales en personas que trabajan en contacto con otras personas" (Maslach y Jackson, 1986, p. 630). Este estado está caracterizado por un Agotamiento Emocional, una Despersonalización y una baja Realización Personal. Es decir, se trata de aquellas situaciones negativas en la vida de la persona que provocadas por un agente externo, bajo el cual no tienen control, como puede ser el jefe, el entrenador o el profesor, tienen consecuencias negativas tanto a nivel físico como psicológico. Comúnmente, el estado de *burnout* se conoce como "estar quemado" (Garcés de los Fayos, 2004; Stewart y Ellery, 1996; Giges, Petitpas y Vernacchia, 2004; Raedeke, 2004; Apostoloidis, 2012; Lee, GaHyun, Huy y Lee, 2020). En las primeras investigaciones llevadas a cabo en los años setenta e inicios de los ochenta surgieron problemas para delimitar el término de manera adecuada, puesto que este presenta muchas similitudes con la definición de estrés. Para este último término existen varias acepciones, una de ellas es la adoptada por Seyle en 1956, quien lo define como "respuestas fisiológicas, que tienen tres etapas, la primera, en la que el cuerpo es alertado y responde con una reacción de alarma, a continuación, una actividad autónoma que se desencadena a medida que el cuerpo se prepara para hacer frente al estrés, la etapa de resistencia y por último, donde surge un estado de daño y colapso si no se puede hacer frente al estrés" (en Butler, 1993, p. 1). En el siguiente apartado se atenderá a cómo ha ido evolucionando el término de *burnout*.

1.2. MANIFESTACIONES

A continuación se pretenden exponer los estudios más relevantes respecto al *burnout* desde una perspectiva cronológica desde sus inicios hasta la actualidad.

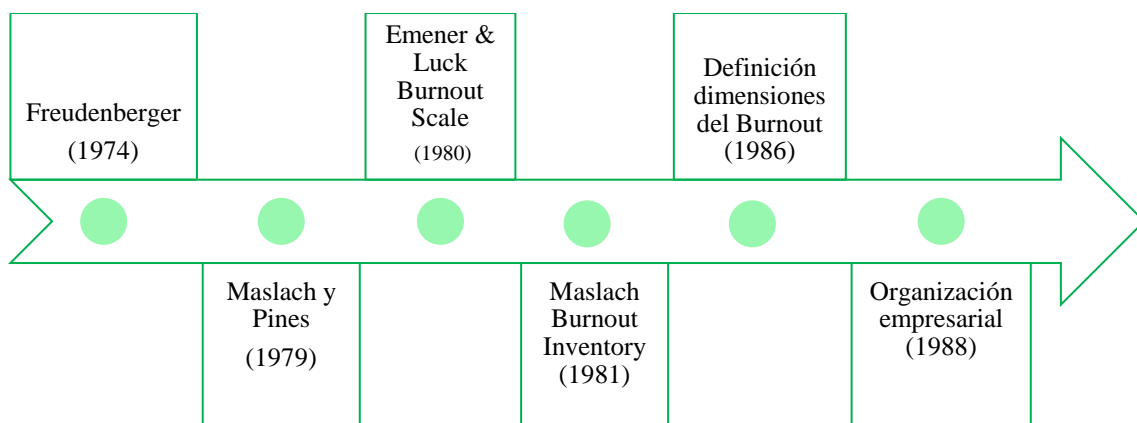
1.2.1. Los orígenes y primeros años del *Burnout*

Si bien Freudenberger es el primer autor en plantear el concepto, existen estudios previos que se acercan al término, como el realizado por Knight-Wegenstein en 1973 (en

Moriana y Herruzo, 2004) en donde se estudia la tensión que experimentan los profesores en clase. Los resultados de este último estudio dieron cuenta de que en torno a un 88% de una muestra de más de 9000 profesores presentaron estados que guardaban relación con el agotamiento y lo que posteriormente se conocería como *burnout*. Otro ejemplo aparece años antes, en concreto en 1953 por parte de Schwartz y Will quienes describen síntomas que guardan relación con el *burnout* tales como el fracaso y el resentimiento debido en gran parte a actitudes negativas de sus compañeros (en Bakker, Schaufeli, Sixma y Bosveld, 2001).

Figura 2

Hito que muestra los autores y estudios más relevantes en las primeras décadas de investigación del estado de *burnout*.



Fuente: Elaboración propia

1.2.1.1. Pioneros en la investigación

Se considera a Freudenberger como el primero en delimitar el concepto de *burnout* cuando es de los primeros investigadores en definir dicho término a un concepto similar al aceptado hoy en día por parte de la comunidad científica. Freudenberger relaciona el *burnout* con una serie de patrones de conducta que están relacionados con el estrés, pero que no llega a ser estrés propiamente dicho y que causa en las personas que lo padecen un

comportamiento que se ve reflejado en el trabajo en forma de baja motivación, falta de energía y monotonía durante el desarrollo de la tarea que tenía consecuencias negativas no solo en el empleado, sino también en el paciente (Elvira y Herruzo, 2004).

El hecho es que Freudenberger (1974) señala que existe una situación en la cual las personas experimentan síntomas tales como fatiga física, Agotamiento Emocional, apatía o tedio. Al año siguiente, inicia un estudio para conocer si el síndrome afecta de la misma manera a diferentes grupos étnicos (Freudenberger, 1975), llegando a recomendar una serie de medidas para disminuir la influencia del *burnout* en las personas. Sin embargo no llega a dar una definición exacta del término, ya que como el mismo autor indica, estados similares han sido reconocidos en otros grupos de personas como los drogodependientes. Este grupo presenta patrones de conducta similares cuando consumen sustancias estupefacientes. Otro grupo es el de los enfermeros (Freudenberger, 1975), quienes al repetir siempre las mismas tareas de una forma rutinaria experimentan síntomas similares a los descritos por él. A pesar de todos estos estudios, Freudenberger no llega a dar una definición exacta que sea aceptada de una manera unánime por la comunidad científica, puesto que describe todo lo relacionado a los síntomas, dónde lo ha visto reflejado o cómo se relaciona, pero sin llegar a su concepto actual.

En esta misma época, Maslach y Pines (1978) estudian el síndrome en una línea similar, relacionando a las personas que muestran menos energía y motivación cuando las demandas en su entorno laboral superan a los recursos de los que disponen. Esto desemboca en una disminución de la motivación a la hora de trabajar junto a niveles bajos de rendimiento a la hora de llevar a cabo el trabajo. En este caso, los autores proponen una serie de medidas para poder afrontarlo y así evitar la aparición del *burnout*, las cuales Son las siguientes: (Maslach y Pines, 1978).

- Familiarizar al personal laboral con el constructo.
- Clasificar de manera eficaz a los voluntarios entre aquellos que sí están implicados con la tarea y con aquellos que no se involucran en el trabajo.
- Evitar enviar a la misma persona una y otra vez a hacer la misma tarea de manera repetitiva, evitar tareas rutinarias, así como realizar tareas rutinarias buscando en todo momento que las actividades que se desarrollen sean novedosas.
- Tener tiempo libre y vacaciones de manera periódica tras una gran carga de trabajo.
- Crear conciencia de pertenencia al grupo en los trabajadores.
- Compartir experiencias entre los empleados y los superiores.
- Permitir que la plantilla acuda a cursos de formación.
- Si se necesita más personal, solicitarlo, en vez de cargar con más horas de trabajo a los que ya están desarrollando su labor.
- Participar en actividades físicas (Fredudenberg, 1977).

A lo largo de los años siguientes, el estado de *burnout* se entiende como una respuesta del organismo al estrés laboral de carácter crónico que deriva de los procesos laborales que se producen sobre todo en la ejecución de las tareas en las cuales ese contacto humano es más directo. Por esto, las profesiones que son más estudiadas en un inicio sean las relacionadas con el campo de la medicina, tanto en médicos como en profesionales de la enfermería entre otras especialidades (Panagoti, Geraghty, Johnson, Zhou, Panagopoulou, Chew-Graham, Peters, Hodgkinson, Riley y Esmail, 2018), el campo de la educación, en estudios realizados con maestros sobre todo (Iancu, Rusu, Maroiu, Pacurar y Maricutoiu, 2018), aunque también existen investigaciones realizadas con los discentes, fuerzas y cuerpos de seguridad, donde se pueden incluir no solo con policías y bomberos, si no también existen estudios con personal que trabaja en las cárceles, etc. (Smith, Hughes, DeJoy y Dyal, 2018), abogacía, administración, etcétera. Profesiones que son las que están en contacto directo con

los pacientes, los alumnos o los ciudadanos que en muchas ocasiones provocan como consecuencia la baja laboral de las personas.

Es necesario decir que este hecho, las bajas laborales, es uno de los primeros indicadores que se tienen en cuenta a la hora de empezar el estudio de este nuevo término por parte de los investigadores ya que se constataba a través de las administraciones la evolución de las mismas a lo largo de los años. Sin embargo, en los albores de su estudio aún no se tenía mucha idea de cómo actuar ante él, e incluso cómo medir el estado de *burnout*. El *burnout*, como estado, cuenta con una serie de factores de riesgo tanto a nivel físico como psicológico, los cuales son: fatiga física, jaquecas o cambios hormonales. Estas circunstancias están ligadas en mayor o menor medida a una sobrecarga del trabajo, a una situación en la cual el factor tiempo es importante, a una falta de satisfacción en la tarea que se está realizando, una ausencia de recompensas, unos recursos insuficientes, unas relaciones difíciles con los compañeros y con los pacientes/clientes, así como una percepción de falta de control sobre la tarea que provocan un impacto negativo en la persona que lo experimenta.

En los siguientes años, otros autores muestran su interés en el estado de la cuestión, como son Maslach (1978), Daley (1979) y Chernisse (1980). El primero de ellos continúa la línea de investigación realizada por Freudenberger y encuentra la relación entre el Agotamiento Emocional y los trabajos cuyos empleados tienen un contacto directo con las personas, aun así, indica en sus investigaciones que el *burnout* no es un elemento que se centre únicamente en el ámbito laboral, si no que otros aspectos de la vida cotidiana también se pueden ver influenciados por él, idea que comparte Daley (1979). Por otro lado, Chernisse (1980) relaciona el estrés laboral con el *burnout*, donde se concluye que es necesario encontrar una gestión adecuada en el trabajo para que los empleados trabajen más compenetrados y también tengan un trato correcto con el cliente. En esta misma época de comienzos de los años 80 investigadores como Chernisse (1980) o Edelwich y Brodsky

(1980) comienzan a estudiar la estructura de las empresas así como su manera de estar organizadas para poder establecer una conexión entre el clima del trabajo y el *burnout*. Edelvich y Brodsky (1980) organizan de manera cronológica los factores de entusiasmo, el agotamiento, la frustración y la apatía como pasos previos a un estado de *burnout*.

Entre los componentes que favorecen su aparición están un salario insuficiente, realizar horas adicionales, la monotonía laboral, el estancamiento y la falta de formación. A su vez, se proponen una serie de medidas de actuación tales como: Un salario adecuado, la posibilidad de una promoción interna entre los trabajadores y ofrecer cursos de formación para mejorar las habilidades, esto puede ser utilizado como instrumentos que sirven de contrapunto al *burnout*.

1.2.1.2. Los primeros cuestionarios sobre el síndrome de *burnout*

Es en esta época de la década de los 80 cuando, las investigadoras Christina Maslach y Susan Jackson realizan una conceptualización del término *burnout* (véase el apartado 1.1.). A pesar de llegar a un acercamiento tratando aspectos tanto emocionales como ocupacionales de las personas que trabajan en contacto con otros individuos, la novedad del *burnout* hace que no existan muchos antecedentes a la hora de conocer la naturaleza del mismo, esta situación provoca incertidumbre en los investigadores, pues existe una falta de cuestionarios que permitan conocer los niveles, la influencia y las consecuencias del mismo.

Para poder satisfacer esta demanda de manera adecuada, en 1980 se diseña y emplea una de las primeras escalas la cual recibe el nombre de Emener-Luck *Burnout Scale* (Emener y Luck, 1980), que cuenta con treinta ítems, se desarrolla en siete constructos y está asociado al agotamiento. Se trata de un cuestionario orientado al ámbito laboral y donde se relacionan diversos factores entre sí como: a) sentimientos generales relacionados con el trabajo, b) sentimientos relacionados con el trabajo y con uno mismo, c) disposiciones entre el ambiente

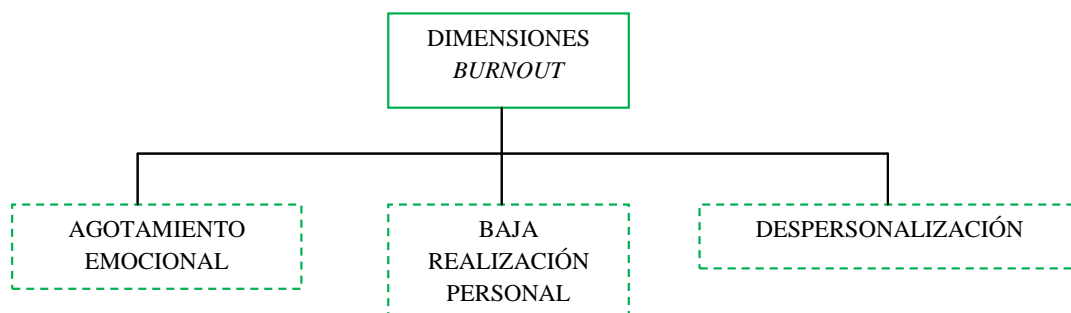
de trabajo, d) respuestas negativas del entorno laboral que afectan a la persona, e) alternativas y carrera laboral.

Aun así, hay autores que no están de acuerdo con la definición inicial respecto al *burnout*, tal y como señala Karger (1981), ya que más que una propia teoría, parece ser que el *burnout* es una descripción de estados que ya son conocidos y porque no existe una serie de elementos o patrones fijos que permitan predecir, estudiar y afrontar el fenómeno de manera adecuada. Además, muchos investigadores siguen tratando de buscar las relaciones entre el contexto laboral de la persona y cómo esto puede afectar al *burnout*, como indican Forney, Wallace-Schutzman y Thorne Wiggers (1982). Hay que añadir también que una falta de conciencia y colaboración por parte de las empresas dificulta el grado de influencia que tiene el *burnout* en los empleados (Golembiewski, Munzenrider y Carter, 1983).

Serán de nuevo Maslach y Jackson (1985) quienes años más tarde delimiten aún más el término de *burnout* al describir las dimensiones que tiene el mismo, las cuales son: un Agotamiento Emocional, una baja Realización Personal y la Despersonalización:

Figura 3

Dimensiones del *burnout*



Fuente: Elaboración propia

Además, hay que señalar que son precisamente estas investigadoras quienes comienzan a desarrollar a inicios de esta década, en concreto en 1981, el cuestionario más empleado hasta la fecha, conocido con el nombre de Maslach *Burnout* Inventory (Maslach y

Jackson, 1981), en adelante MBI. Este pretende ofrecer una herramienta a los expertos de la materia que quieren conocer el grado de influencia del *burnout* en el campo laboral y, a su vez, suplir posibles carencias que el Emener y Luck *Burnout Scale* (Emener, Luck y Gohs, 1982) puede tener.

Es a partir de este momento cuando las investigaciones posteriores emplean de manera mayoritaria el MBI, en especial a partir de la publicación de estudios que comprueban su eficacia, como los de Stout y Williams (1983) y el de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983), o el de Do Socorro, Wang y Rossi (2018). La novedad de su estudio todavía provoca situaciones en las que el *burnout* aparece ligado a otros conceptos, como el tedio, pero de una manera progresiva cada vez van siendo más acotadas las áreas de influencia del síndrome y su concepto va estando más claro (Pines, 1981). En los primeros estudios uno de los objetivos principales era conocer cómo afecta el síndrome en un espectro amplio de la población, así como determinar si la relación entre el trabajo, la satisfacción y el *burnout* puede afectar a la salud de las personas (Álvarez y Fernández, 1991; Corcoran, 1986).

1.2.1.3. I Conferencia Nacional sobre *burnout* y finales de la década

Es a raíz de la I Conferencia Nacional sobre *burnout* en Filadelfia, celebrada en 1981 (Medina, 2000), cuando entre otras cuestiones aparte de delimitar el término, se intenta conocer mejor la naturaleza del mismo y cómo afecta a las personas, así como desarrollar estrategias de actuación. El interés por parte de la comunidad científica en este nuevo concepto aumenta, así como el número de estudios científicos (Álvarez y Fernández, 1991) realizados. A pesar de seguir siendo el ámbito laboral de las personas el más estudiado (y dentro de este, la Medicina es la ciencia que es mayor objeto de estudio), van a ser otros campos como la Educación y el Deporte los que comienzan a tener un gran interés para la comunidad científica.

Diferentes aspectos que no han sido estudiados de una manera tan concreta en los años anteriores tales como la organización del trabajo, la metodología de las empresas, las posibles diferencias entre hombres y mujeres, o el nivel de rendimiento de los empleados, comienzan a ser estudiados y se demuestran que son factores que deben ser tenidos en cuenta puesto que favorecen en gran medida la aparición del *burnout*. (Eztion, 1984; Maslach y Jackson, 1985) e incluso se apunta la importancia que tiene el apoyo de las familias y de la vida privada en las personas para poder evitar que los niveles del estado de *burnout* aumenten.

Aun así, existe un número escaso de investigaciones en este campo tal y como indican Jackson y Schwab (1986) o Corcoran (1986), quienes enfatizan la falta de ideas más concluyentes debido a esta carencia. Además, aun no está muy clara la diferencia entre el *burnout* y el estrés laboral y por ello los autores recomiendan precaución al respecto cuando se estudie el concepto en el área laboral para poder evitar posibles confusiones entre los términos. Burke en 1987 añade otros factores que puede tener la persona y que pueden influir para estudiar el *burnout* en el trabajo, como es la sensación de culpa por no llevar a cabo un trabajo de manera adecuada, una baja proyección laboral o un rendimiento escaso, los cuales están cada vez más presentes en los diferentes entornos laborales.

En esta misma línea que vincula la manera en que está organizada una empresa con el *burnout*, se encuentran las investigaciones llevadas a cabo por Pines y Aronson (1988), Burke y Deszca (1988) y Leiter y Maslach (1988). Para ellos, la manera en que se plantea el trabajo juega un papel importante a la hora de aumentar las probabilidades de que un asalariado experimente una situación de *burnout*. Por ejemplo, cuando una empresa no ofrece las recompensas adecuadas si se consiguen los objetivos, o cuando se realiza un trabajo extraordinario, las probabilidades de que el trabajador se desmotive y pierda el interés en la tarea que está realizando aumenta. Si esta situación se produce de manera continuada, es muy

probable que la persona entre en un estado de *burnout* y se sienta quemada con su trabajo, ya que todo esfuerzo que realiza no es reconocido por sus superiores. Por ello, los autores citados anteriormente recomiendan una serie de medidas como una compensación económica adecuada, reconocimiento social cuando la labor ayuda a conseguir los objetivos, la posibilidad de promocionar dentro de la empresa, mejorar el clima de trabajo y empatizar con el empleado para que de esta manera se puedan aumentar las probabilidades de evitar situaciones de *burnout* en las personas. En consecuencia se propone desarrollar programas dentro del ámbito empresarial que sigan estas ideas para intentar mejorar la efectividad y el rendimiento en el trabajo.

Siguiendo en el mismo ámbito, Garden (1987) y Hocks (1988) añaden que hay que tener en cuenta que el *burnout* no es un estado que modifique sus tres dimensiones de manera equitativa, las cuales son el Agotamiento Emocional, la Despersonalización y la baja Realización, sino que normalmente suele prevalecer una mayor incidencia en la persona de un factor sobre los otros dos. Ello provoca que las posibilidades de experimentar situaciones de "estar quemado" aumenten. Además, los investigadores señalan que es interesante conocer los niveles de agotamiento y fatiga de las personas, ya que si se tienen en cuenta los estudios previos, quienes tienen *burnout* suelen presentar también altas puntuaciones en estos dos elementos señalados. De la misma manera, Pines y Aronson (1988) siguen estudiando el clima organizacional y sugieren una mejora a nivel de estructuración de las empresas si se quiere evitar que los empleados entren en un estado de *burnout*. Respecto a las recompensas, ambos señalan que estas suelen ser insuficientes para poder mejorar la situación profesional de las personas.

Respecto al estudio realizado en fuerzas y cuerpos de seguridad por Burke y Deszca (1988), ambos coinciden en señalar el agotamiento como un indicador de *burnout*, ya que parece existir una relación positiva entre este factor y el Agotamiento Emocional y la

Despersonalización, aunque no afecte tanto a la Realización Personal. Concretamente, los autores, al realizar este análisis con oficiales de policía, mencionan que el hecho de tener a personal a su cargo y ser responsables de ellos y a su vez, tener superiores que no recompensan de manera suficiente los objetivos cumplidos provoca que un porcentaje elevado de los oficiales (por encima del 10%) presente estados de *burnout*.

Así pues, en estos últimos estudios analizados se puede indicar que cuando se mezclan elementos como la fatiga, el cansancio, una organización no del todo óptima y unas recompensas insuficientes, es muy probable que las personas que trabajan en ese entorno experimenten situaciones de *burnout* (Leiter y Maslach, 1988). Los directivos tampoco tienen que ser personas que no puedan estar en contacto con el trabajador que se encuentra por debajo de ellos. Una conducta de un directivo más social, próximo al empleado y que se preocupe por los que están en un escalafón inferior propicia una mejora del clima de trabajo que ayuda a que los resultados a largo plazo sean mejores que si por el contrario no existe ningún contacto entre el empleado y su superior.

En el ámbito laboral, Hobfoll (1989), Freddy (1993) y Lee y Ashfort (1996) indican que es muy importante mantener los recursos de los empleados y en todo caso mejorarlos, no disminuirlos salvo caso de extrema necesidad, ya que llevar a cabo políticas que reduzcan estos puede tener como consecuencia un aumento inmediato de las posibilidades de que los empleados experimenten situaciones de *burnout*. En este sentido, es preciso que la relación entre las demandas y los recursos sean proporcionales entre sí, no solo para poder evitar la aparición del *burnout*, sino para poder mejorar el rendimiento de la empresa. Para ello, se deben plantear estrategias que permitan conseguir los objetivos de la manera más eficaz posible, aún cuando estos demanden muchos recursos (Keller y Koenig, 1989) y se debe evitar en todo momento que estos últimos se agoten.

Al final de la década de los 80 en la cual se produce un aumento de los estudios de *burnout* y el inicio de su análisis en otros trabajos de la sociedad. A pesar de ello, la gran mayoría de las investigaciones se realizan en el campo de la Medicina y más en concreto en la especialidad de Enfermería. Es necesario incrementar el número de estudios para conocer cómo evoluciona el estado y si las estrategias adoptadas son las adecuadas.

1.2.2. La década de los años noventa

Va a ser en esta década cuando se expone cómo diferentes investigaciones internacionales han atendido el *burnout* desde un punto de vista más global, e incluso se hace referencia a las relaciones que pueden existir entre el *burnout* y los problemas físicos, así como con el uso de drogas y estupefacientes. A pesar de que el *burnout* se sigue tratando desde un campo laboral, la nueva década presenta nuevas líneas de investigación que amplían los estudios realizados en las décadas anteriores.

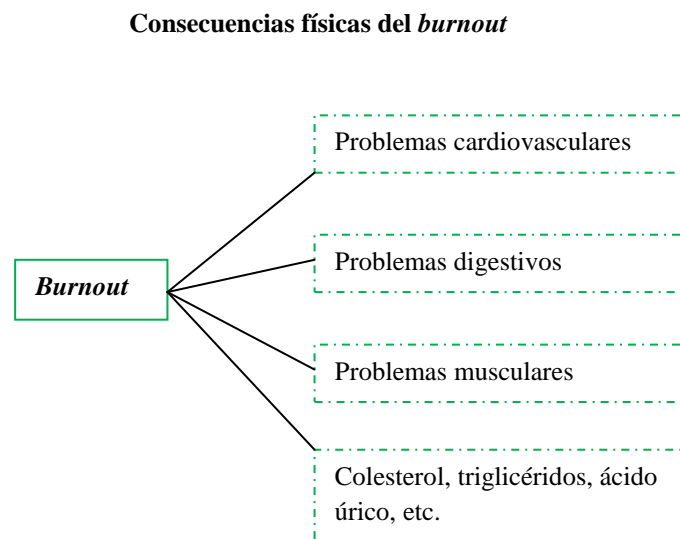
1.2.2.1. Primera Conferencia Europea sobre el *burnout*

La Primera Conferencia Europea sobre el *burnout* profesional se organiza en Polonia en 1990 (Blanco, 2018), la cual permite poner en contacto a los investigadores más relevantes en el campo del *burnout* en Europa. En ella, los científicos Schaufeli, Maslach y Marek (1993) coinciden en señalar que aún casi veinte años después del inicio del estudio del *burnout*, el número de investigaciones son escasas y que aún se desconocen muchos aspectos sobre el mismo. Al mismo tiempo, en esta conferencia también se afirma que el cuestionario más adecuado hasta la fecha para poder investigar el término es el MBI, siendo el más utilizado en los estudios del tema por la comunidad científica. Ello no quiere decir que en esta época no sean empleados otros cuestionarios como la Escalada de Personalidad de *burnout* de Jones (1980) y la escala de Tedio (Pines et al., 1981; en Arthur, 1990).

El hecho de que el *burnout* pueda tener consecuencias físicas común a las personas hace que sea objeto de estudio conocer los efectos que provoca el que una persona presente patrones de conducta relacionados con el estado. El esfuerzo de los investigadores por conocer de una manera más precisa las consecuencias da como resultado los siguientes aspectos:

Figura 4

Esquema donde se muestran las consecuencias físicas que puede derivar a causa de experimentar situaciones de *burnout*, sobre todo a raíz del Agotamiento Emocional y de la baja Realización Personal.

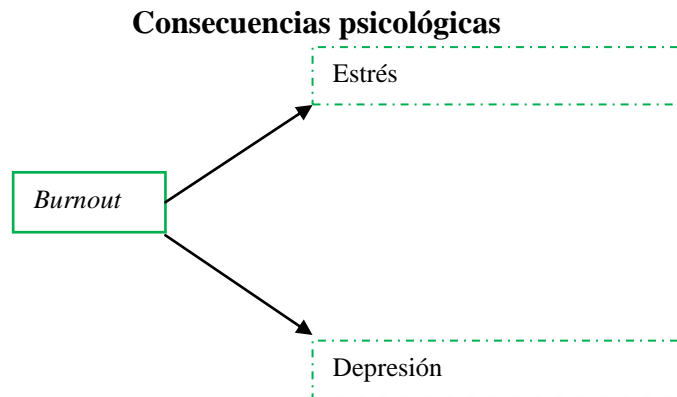


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al trato que desde el campo científico se han dado a las consecuencias psicológicas del *burnout*, un aspecto importante es saber que mayoritariamente el síndrome se ha relacionado con una serie de consecuencias psicológicas que suelen derivar en situaciones de estrés y depresión, la ansiedad y los trastornos psicósomáticos (Bauernhofer et al., 2018).

Figura 5

Consecuencias psicológicas que pueden derivar de una situación de *burnout* en la persona.



Fuente: Elaboración propia

En este contexto laboral, los investigadores tratan de saber qué factores del *burnout* son los que más influyen en una persona a la hora de realizar su trabajo. Hay que recordar que el ámbito de la medicina es de los más estudiados dentro de los diferentes trabajos que están en contacto con personas. Dentro de esta profesión, parece ser que la baja Realización Personal y el Agotamiento Emocional son las áreas que más afectan al personal sanitario, en especial a las enfermeras, como demuestran los estudios de Leiter (1991), Whippen y Canellos (1991) y, Bamberger y Conley (1991). Asimismo, también se establecen relaciones entre el *burnout* con diferentes problemas físicos relacionados con la condición física de una persona como son los problemas cardiovasculares, los digestivos, los musculares, el incremento del colesterol, un incremento del ácido úrico, así como una disminución de la condición física. Aspectos todos ellos que se encuentran registrados en las investigaciones de Melamed, Kusnhir y Shirom, (1992), Shirom, Westman, Samai y Carel, (1997), Leiter y Durup, (1994) y Byrne, (1994), quienes afirman que estos problemas de carácter fisiológico detectados en la muestra estaban estrechamente ligados con aquellas personas que tenían problemas de *burnout*. Además, en muchas ocasiones también estaban muy unidos con situaciones psicológicas de estrés o depresión. A nivel hormonal se pueden sufrir alteraciones como consecuencia de experimentar el síndrome, como indican los estudios de Melamed

(1999) y de Pruessner, Hellhammer, Dirk y Kirschbaum (1999), donde los niveles de cortisol en los médicos que presentan mayores puntuaciones del síndrome es mayor que en los compañeros que no tienen esos niveles, hay que indicar que esto puede estar unido a problemas para conciliar el sueño, irritabilidad, un agotamiento más rápido, etc.

El estrecho vínculo existente entre el *burnout* y problemas a nivel físico, fisiológico y psicológico en las personas hace que sea necesario dar una mayor importancia ante la problemática que plantea el *burnout* en la sociedad actual y que experimenta un punto de inflexión a raíz de la ya citada Primera Conferencia Europea sobre el *Burnout*, pues el número de investigaciones pasa alrededor de unas dos mil quinientas a más de cinco mil a finales de la década de los noventa (Schaufeli y Enzmann, 1998).

Otro de los motivos que provoca un aumento significativo en los niveles de *burnout* es el contacto excesivo con los pacientes. Por citar algunos ejemplos que se realizan en el área de la oncología, parece ser que debido a la relación médico-paciente que existe durante la duración del tratamiento, el *burnout* experimenta un aumento mayor en estos especialistas respecto a otros médicos (Vanyperen, Buunk y Schaufeli, 1992). En este mismo año, Oktay (1992) añade que el aumento de las probabilidades de experimentar el síndrome se debe al factor tiempo y que es recomendable sugerir estrategias que permitan reducir el tiempo que pasa el médico con el paciente. Se debe añadir que el hecho de trabajar con enfermedades graves como pueden ser el cáncer o enfermedades de transmisión sexual, da lugar a que la persona presente un mayor Agotamiento Emocional y una Despersonalización que derive en una situación de *burnout*. Dentro de este marco, se propone crear grupos de trabajo rotativos como medida para manejar la situación y tratar de evitar que el personal médico experimente el síndrome. A pesar de que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres a la hora de experimentar el *burnout* bajo las condiciones anteriormente expuestas, si es cierto que algunos estudios señalan que son las mujeres las que presentan mayor susceptibilidad a

la hora de experimentar el síndrome, aunque las diferencias son mínimas si se compara con sus compañeros (Pretty, McCarthy y Catano, 1992).

Aspectos tales como una baja orientación a la tarea, una mala organización laboral y un clima de trabajo inadecuado afecta a ambos por igual, por ello los autores inciden en una mejora de la organización del trabajo para evitar favorecer su aparición, problemática que ya es tratada en la década anterior por otros investigadores y que aún no ha podido encontrar solución (Duquete, Kerouac, Sandhu y Beaudet, 1994).

En los estudios se menciona incluso que tanto la Despersonalización como el Agotamiento Emocional son dos de los factores por los cuales las enfermeras se encuentran más afectadas. Hay que señalar también el estudio de elementos como el desgaste profesional, las características laborales, la formación tanto teórica como práctica, como características que son más determinantes a la hora de hacer frente al *burnout* (Álvarez y Fernández, 1991). Un desarrollo de habilidades inadecuadas para afrontar este problema puede provocar que una persona sea más propensa a experimentar el síndrome.

Años después Prosser, Johnson, Kuipers, Szumkler, Bebbington y Thornicroft (1996) y Drake y Yadama (1996) confirman la idea de que la baja Realización Personal y el Agotamiento Emocional es una realidad presente en un gran número de trabajadores del campo de la Medicina, llegando los mismos a padecer además de situaciones de *burnout*, altos niveles de estrés durante el desarrollo de su actividad laboral.

Relacionado con esta situación en el trabajo se encuentra la capacidad de flexibilidad a la hora de aclimatarse a nuevas situaciones laborales. Se trata de un factor que puede ayudar a disminuir la influencia del *burnout*, ya que parece ser que aquellas personas que han sido capaces de adecuarse a las situaciones cambiantes que se producen en el entorno laboral, a largo plazo, no se ven tan influenciadas por el síndrome, llegando incluso a su desaparición

(Cherniss, 1992). Esto se relaciona con la experiencia que tiene el empleado en su trabajo. Por otro lado, investigadores como Dunne y Jenkins, (1991) y Ramírez et al. (1995), demuestran que el personal médico que tiene más experiencia presenta niveles de *burnout* menores respecto al personal menos experimentado. Lo mismo se aprecia en la investigación llevada a cabo por Goldberg et al. (1996), donde se manifiesta el hecho de que profesionales médicos con menos experiencia en Medicina presentan altos signos de *burnout*. Así, este grupo muestra patrones de conducta relacionados con la falta de sueño, poca satisfacción laboral, disminución en la implicación laboral, autoevaluación más negativa que el grupo más experimentado e incluso la idea de abandonar la profesión en un periodo de diez años.

El estudio de Lee y Ashforth (1996) apoya la idea anterior, ya que se expone cómo las demandas en el trabajo afecta al Agotamiento Emocional, provoca Despersonalización y baja Realización Personal, incidiendo estos factores de manera mayoritaria en personal con menos experiencia. Esta línea argumental también es expuesta por Ross, Greenfield y Bennett (1999) al citar las demandas laborales, una falta de promoción en el trabajo y la organización del mismo como algunos de los pilares que deben ser analizados para poder evitar situaciones de *burnout* en los médicos para intentar evitar que en un futuro estos abandonen sus programas de trabajo. Al año siguiente Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2000), muestra que aquellas enfermeras con síntomas de *burnout* son menos optimistas, tienen menos motivación de cara al trabajo y hacia la vida en general.

De una manera más contemporánea, se sigue insistiendo en la necesidad de mejorar la organización laboral para poder mejorar la calidad del trabajo, ya que el *burnout* es un problema que en ocasiones se produce como consecuencia de una mala organización más que por aspectos individuales únicamente (Panagioti et al., 2017).

Algunos investigadores definen una teoría, mediante la cual se puede demostrar como el *burnout* puede ser un indicador de insatisfacción laboral. Dicha teoría, conocida como de

la Conservación de los Recursos (Castellón, García, Albadalejo y García, 1993), explica que en muchas ocasiones las personas lo que pretenden con su trabajo es dar respuesta a las demandas que se le plantean en su día a día. Sin embargo, cuando las demandas en el entorno laboral son tan altas que es muy difícil satisfacerlas con los recursos de los que dispone la persona, el síndrome de *burnout* aumenta de forma exponencial a la par que las demandas. De esta manera, existe una relación directa entre el exceso de demandas y los niveles de *burnout* (Schaufeli, Maslach y Marek, 1993; Scanlan y Still, 2019). A su vez, en estos casos se puede añadir la falta de incentivos al trabajador en forma de mejora de la condición de trabajo, acceso a cursos que permitan la formación y actualización de los mismos, un déficit en el trabajo de cohesión del grupo de trabajadores, que hace que la empatía, la coordinación y el apoyo entre las personas que trabajan en un mismo entorno sea en muchas ocasiones es inexistente, esto puede provocar a largo plazo que la persona que está en su puesto de trabajo acabe perdiendo la motivación por desarrollar su tarea, empiece a aumentar su sensación de hastío y monotonía con el trabajo y acabe quemándose por desarrollar dicha labor (Cordes y Dougherty, 1993). Hobfoll y Freedy (1993) indican que esta falta de motivación, de empatía con el resto del personal laboral, el hastío, la monotonía y el incremento de las demandas afecta a la persona, a su experiencia y de una manera directa también, a la capacidad que esta tiene con sus recursos de satisfacer dichas demandas. Además, los investigadores citados anteriormente (Hobfoll y Freedy, 1993), señalan que este conjunto de factores facilita la aparición del *burnout* en el entorno laboral. Por ejemplo, es lo que ocurre en muchos trabajos cuando los jefes exigen cada año conseguir objetivos más ambiciosos a sus empleados, pero sin embargo las recompensas ante estas nuevas demandas no son acordes a lo exigido. Esto produce a largo plazo una situación en la cual el empleado ve que sus recursos cada vez van más destinados a sus obligaciones profesionales y menos para su persona y vida privada y más aún, que con el mismo nivel de recursos debe satisfacer demandas exigen más medios para cumplir con los objetivos. Los investigadores citados en el párrafo anterior indican que

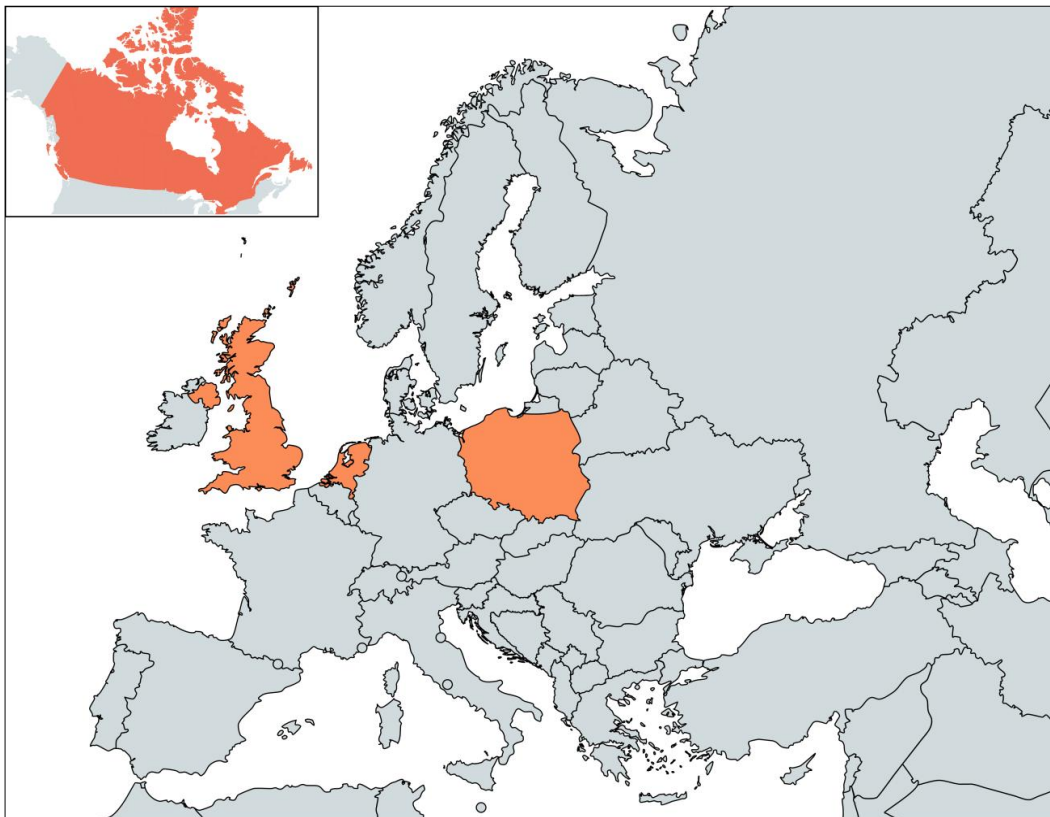
en la gran mayoría de las ocasiones esto provoca una disminución en el rendimiento del trabajo.

Como recomendación, indican que se hace necesario por tanto formar a los directivos de las diferentes compañías para que sean capaces de gestionar de manera adecuada su personal humano y ser consecuentes a la hora de exigir objetivos a estos, ya que si bien es cierto que las metas pueden ser difíciles de conseguir, no deben ser imposibles. Muy conectado con los objetivos se encuentran las recompensas, las cuales si no se hallan al mismo nivel que los primeros, no serán suficientes para poder evitar aumentar la probabilidad de que el personal laboral experimente situaciones de *burnout*.

1.2.2.2. Estudios comparados entre países

Figura 6

Mapa que muestra estudio comparativo de países donde se analiza el síndrome de *burnout*. Los colores indican estudios relativos en Inglaterra, Holanda, Polonia y Canadá, donde los niveles de *burnout* son similares.



Fuente: elaboración propia, de los datos tomados de los estudios de Schaufeli y Janczur (1994), Lloyd, Streiner y Shannon (1994), Osborne y Croucher (1994).

En el ámbito internacional existen estudios que han tratado de comparar si hay diferencias significativas entre la manera en que el síndrome de *burnout* afecta a unos países u otros. En cuanto a los resultados, los datos demuestran que no hay diferencias significativas en la manera en que el síndrome de *burnout* afecta a las personas de diferentes países. A pesar de que las primeras investigaciones se hacen en la cultura occidental en sus estudios de *burnout* en personal de enfermería en Canadá, Holanda, Polonia e Inglaterra (Schaufeli y Janczur, 1994; Lloyd, Streiner y Shannon, 1994; Osborne y Croucher, 1994), no encuentran grandes desigualdades. Sin embargo, en todos los casos existen una serie de elementos comunes que propician la aparición del *burnout*, los cuales son: una mala organización del trabajo, un clima laboral inadecuado y a una carga excesiva de tareas que provocan en las personas una situación de *burnout*. Los factores del *burnout* que más aumentan son el agotamiento personal y una baja Realización Personal, no incrementándose en este caso, de una manera tan significativa, el parámetro de Despersonalización. Por otro lado, Janssen, de Jonge y Bakker (1999) en su estudio en Holanda señala que además de los elementos citados anteriormente, existe una gerencia inadecuada por parte de la directiva que es quien suele influir de manera importante en la situación laboral, provocando que esta no sea óptima y por tanto sea más fácil experimentar situaciones de *burnout* por parte de las enfermeras.

En conclusión, independientemente del país, los fallos en la organización del trabajo son similares y por tanto las consecuencias derivadas de ello también. Se trata de una de las primeras veces que se intenta comprender el síndrome de una manera global y se hace visible el problema que supone para los países estudiados. Existe también la falta de políticas que permitan gestionar el problema de una manera adecuada y los autores citados anteriormente sugieren que incluso las leyes laborales de los países estudiados deben comenzar a tener en

cuenta la situación para prevenir las posibles bajas laborales derivadas de una situación en la cual los trabajadores experimentan el síndrome de *burnout*.

1.2.2.3. Relación entre el *burnout* con el uso de drogas y sustancias estupefacientes

Otras investigaciones revelan cómo el consumo de drogas y sustancias estupefacientes se relacionan con el *burnout*. Así, Nowack y Petkowski (1994), realizan un estudio con personal perteneciente al campo de la odontología llegando a demostrar que presentan síntomas relacionados con el *burnout* y entre ellos existe un pequeño grupo que también ha desarrollado patrones de conducta muy relacionados con el alcoholismo, a la vez que experimentan una notable disminución de los niveles de calidad de vida, abandono de hábitos saludables como una dieta sana y una falta de actividad física. Por otro lado, llegan a apreciar que las personas que tienen *burnout* y a la vez consumen drogas tienen menos resistencia a los quehaceres diarios y si a esto se añade que la persona que tiene *burnout* es además fumadora, por un lado disminuye su calidad de vida, mientras que por otro, la influencia del *burnout* en su vida es mayor.

Esta idea se ve reforzada por el estudio de Farmer (1995), quien indica que el consumo de drogas está muy relacionado con situaciones de Agotamiento Emocional y Despersonalización, lo que unido a una mala organización en el trabajo, una mala relación con los compañeros y los superiores y un trato excesivo con el cliente hace que la persona afectada tenga niveles de *burnout* muy altos. Otros que también ratifican esta línea argumental son Leiter, Harvie y Frizzell (1998), los cuales demuestran que las enfermeras que tenían menos satisfacción laboral y un peor trato con el cliente era un grupo que desarrollaba esta conducta en gran medida debido a una inadecuada organización en el trabajo que provoca que las enfermeras tengan un mayor cinismo en el desarrollo de su tarea profesional.

Por tanto, en un sentido amplio, las drogas se pueden relacionar con el *burnout* (Talih, Daher, Daou y Ajaltouni, 2018; Garner, Knight y Simpson, 2007). Si a esto se añade un mal equilibrio que suele existir en las empresas y que se comprueba a lo largo de esta tesis doctoral, es necesario reflexionar sobre la necesidad de adecuar el trabajo a las circunstancias para permitir que las personas puedan alcanzar un desarrollo personal, laboral y social satisfactorio que permita no sólo evitar el *burnout*, sino el consumo de drogas y estupefacientes.

1.2.2.4. El *burnout* en otros ámbitos laborales

Los trabajos, objeto de estudio para los expertos suelen ser aquellos en los que el trabajador está en contacto directo con las personas. Ello no quiere decir que otras profesiones no se estudien. Por ejemplo, la investigación llevada a cabo por Leiter y Schaufeli (1996) y Glass y McKnight (1996) se efectúa con personal de mantenimiento de aviación, programadores informáticos y personal administrativo, los cuales también muestran que el Agotamiento Emocional y la Despersonalización son elementos que experimentan muchos empleados en sus respectivos puestos de trabajo, lo que provoca que en muchas ocasiones el síndrome de *burnout* esté presente, el cual a su vez se puede relacionar con situaciones de estrés. Estas dificultades reflejadas en estos tipos de trabajos dan un enfoque más global al síndrome de *burnout*, puesto que se refleja que no necesita que se trate de un empleo que esté de cara al público para influir en las personas y padecer el estado. Esto además refuerza la idea de que no son los clientes, sino el clima organizacional quien puede influir de una manera más importante en el estado de las personas y afectar en su vida laboral el *burnout*.

Otro personal que no es ajeno a esto es el de recursos humanos tampoco es ajeno a este problema. Si bien es cierto que su trabajo está más en contacto con las personas, que no cliente, en muchas ocasiones, también se manifiestan situaciones de estrés y *burnout*

(Cordes, Dougherty y Blum, 1997). En casi todas las circunstancias, independientemente del sector laboral, hay una ausencia de estrategia o habilidades que permitan afrontar el síndrome, así se pone de manifiesto el desconocimiento que existe del mismo y la falta de recursos para poder hacer frente a él, llegando incluso a darle poca importancia del mismo en muchas ocasiones.

Al no existir ningún plan de actuación para ello, la insatisfacción laboral de la plantilla aumenta, los niveles de estrés también y poco a poco todo esto influye en la productividad de la empresa la cual va disminuyendo, trayendo consigo un trato con el cliente que cada vez es peor (y de manera recíproca, dicho trato negativo afecta de nuevo al personal laboral) y aumentando la probabilidad de que afecte a los balances de la compañía y con ello al futuro laboral de los miembros que la componen. Al ver en peligro el futuro de la empresa, la calidad del trabajo disminuye y este a su vez repercute en la organización laboral de la misma. En resumen, a largo plazo, debido a que las empresas no desarrollan estrategias adecuadas tanto en el tiempo como en la forma, los resultados pueden ser perjudiciales para la compañía (Prosser, Jhonson, Kuipers, Szmukler, Bebbington y Thornicroft, 1997).

Uno de los primeros parámetros en verse afectado por el *burnout* es el rendimiento laboral (Wright y Bonett, 1997), acto seguido, como consecuencia de esa disminución en el trabajo, la calidad del mismo va disminuyendo a la par que el primer parámetro (el rendimiento). Con relación a este aspecto, la experiencia en situaciones en donde el rendimiento exigido sea elevado es un factor clave para poder gestionar mejor la situación y poder así evitar que los niveles del síndrome aumenten o que hagan su aparición. Parece ser que cuanto más experiencia tenga una persona mejor puede gestionar la situación y viceversa. Esta relación de la experiencia se puede comprobar en el estudio longitudinal de Guthrie en 1998 quien demuestra que la experiencia en los estudiantes es un elemento muy importante a la hora de gestionar situaciones estresantes que pueden favorecer el *burnout*. Por lo tanto, la

experiencia es un elemento que también se debe tener en cuenta si se quiere afrontar aquellas situaciones en las cuales se puede favorecer situaciones relacionadas con el *burnout*.

1.2.2.5. *Burnout* en el ámbito familiar

En esta década de los nuevos campos de investigación sean explorados por parte de los expertos. Por ejemplo, la vida familiar de las personas también es objeto de estudio en este periodo, ya que ante la realidad de ver el *burnout* como algo global se hace necesario investigar en nuevos campos que permitan conocer mejor el síndrome. Ernst y Ozeki (1998), tratan de establecer relaciones entre las dimensiones que tienen el *burnout* laboral con el ámbito familiar y los posibles conflictos que pueden existir. Aún a pesar de que el *burnout* afecta de una manera importante a las personas, sin embargo no se aprecia que exista una relación directa entre ambas áreas de la vida de las personas en un sentido negativo. También puede ocurrir lo contrario, es decir, de una manera positiva, debido a que una satisfacción familiar ayuda de manera importante a conseguir una satisfacción laboral y experimentar menos situaciones de *burnout* (Wright y Cropanzano, 1998). Por otro lado, las diferencias entre géneros son prácticamente inexistentes, siendo en algunas ocasiones un poco superior las puntuaciones de *burnout* en mujeres que en hombres, pero con diferencias que no llegan a ser significativas en el total.

Por tanto, se finaliza la última década del siglo XX, en la que se conoce de una manera más amplia el estado de la cuestión, al apreciar no solo el *burnout* en el ámbito laboral y familiar, sino también en cómo afecta a diferentes sociedades a nivel internacional e incluso entre profesiones distintas a las dedicadas al campo de la medicina como pueden ser aquellas que no exigen una relación directa con el enfermo o el cliente (Sharma y Cooper, 2017). Es cierto que una modificación de la disposición en el trabajo puede ayudar a que los niveles se reduzcan, pero no es suficiente. No basta que el cambio sea solo al nivel de la manera en que se estructura el trabajo, también los recursos de las personas tienen que ser

suficientes para poder conseguir los objetivos propuestos e incluso que las recompensas que se dan si se cumplen estos no son lo bastante satisfactorios.

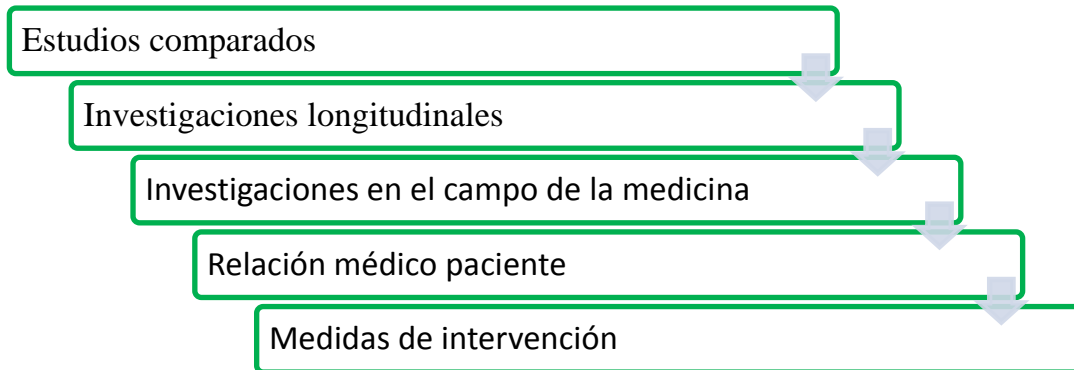
Ha de promoverse una mayor toma de conciencia por parte de las empresas para que haya una verdadera reforma en la manera en que se desarrolla la organización y la gestión de las mismas que permita afrontar con mayores garantías las situaciones de *burnout* (Rothenberger, 2017).

1.2.3. Del año 2011 a la actualidad

En esta parte de la tesis doctoral, se podrá comprobar la manera en la que han evolucionado las investigaciones del síndrome de *burnout* en la última década. Así, se da paso en primer lugar a estudios relevantes que se han realizado comparando diferentes países entre sí, lo que se conoce como estudios comparados. En segundo lugar, dada la naturaleza de la presente tesis doctoral, es interesante y necesario conocer investigaciones que se hayan realizado de manera longitudinal con el *burnout*, para poder tener una mejor perspectiva sobre cómo puede evolucionar el síndrome. Posteriormente, tal y como ha indicado con anterioridad, y dado el protagonismo que tiene el campo de la Medicina y el número de estudios que se han realizado en el mismo, se hace un repaso de las investigaciones más relevantes en esta ciencia de manera general. En cuarto lugar se establece un análisis de la posible incidencia del *burnout* en la relación entre el médico y paciente, un binomio que guarda similitudes con el de entrenador y deportista. Finalmente, esta parte se finaliza con una serie de medidas de intervención que pueden ayudar a mitigar o evitar que aparezcan los efectos del *burnout* en una persona.

Figura 7

Hito que representa los estudios del presente siglo



Fuente: Elaboración propia

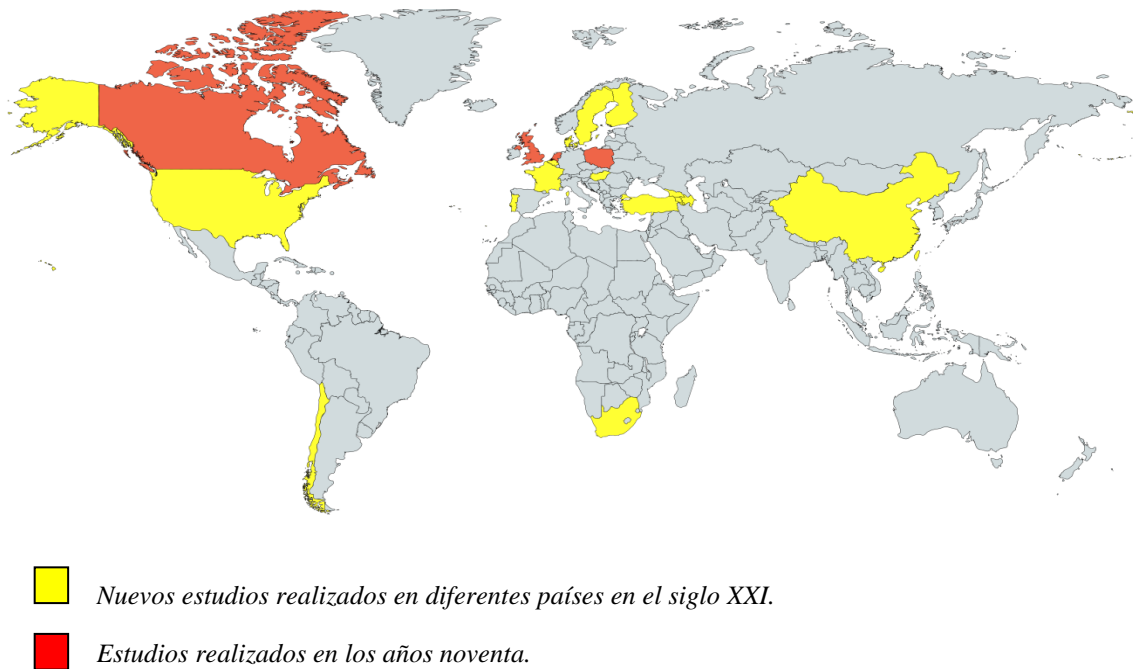
1.2.3.1. Estudios comparados en trabajadores en distintos países

Al igual que ocurre en el subapartado 1.2.2.2. de la presente tesis doctoral, numerosos investigadores se interesan por conocer la manera en la que el síndrome de *burnout* afecta en diferentes países para conocer si existen diferencias entre ellos.

Como se puede comprobar, en esta década los estudios realizados entre países y que se exponen a continuación se caracterizan porque en primer lugar, se hace a un mayor número de países, en segundo lugar, éstos países se ubican en continentes diferentes y por último, que entre estos países existen diferencias culturales. Esto puede ayudar a conseguir realizar un enfoque más global de las características del síndrome de *burnout*.

Figura 8

Mapa que muestra estudios internacionales de burnout.



Fuente: elaboración propia.

A partir de las investigaciones realizadas en la década de los años noventa en diferentes países de Europa y América del Norte, el inicio de este siglo continúa una línea similar comparando niveles de *burnout* entre diferentes países, ampliando la muestra a nuevos continentes, además de los ya estudiados, tal y como es el caso de los autores Schutte, Toppinen, Kalimo y Schaufeli (2000). En dicho estudio, el grupo de investigadores no encuentra diferencias significativas en los niveles de *burnout* de trabajadores del sector de la madera en los países de Holanda, Suecia, Dinamarca y Finlandia, ni entre alumnos en España, Portugal y Países Bajos. En todos los casos, los niveles de *burnout* son muy parecidos y al igual que ocurre con los estudios de la década anterior, de manera mayoritaria la existencia de un clima organizacional inadecuado y una demanda excesiva respecto a los medios de los que disponen las personas provoca que las probabilidades de *burnout* sean mayores. Como ocurre en estudios previos, el cinismo es otro factor que parece ser común a muchas personas que experimentan el estado de *burnout*, ya que los resultados demuestran que las personas en su día a día tienen comportamientos relacionados con este factor

(Kranabetter y Niessen, 2017). En esta época se comienza a investigar la influencia que tienen otro factor con influencia directa o indirecta sobre los niveles de *burnout*: el liderazgo. Los autores puntualizan que en muchas ocasiones es importante saber el tipo de liderazgo que ejerce un director sobre sus inferiores pues es muy probable que afecte de una manera importante a los niveles de *burnout* (Sexton et al., 2018).

Así, los directivos que tienen un liderazgo más orientado a la relación son quienes se encuentran más valorados y en consonancia, en esas empresas es donde los estudios encuentran menos niveles de *burnout* y a largo plazo, los objetivos se consiguen. En esta misma época, en otros países con una cultura diferente a la europea, como es el caso de Turquía, se empieza a estudiar el estado de *burnout*, donde Cam (2001) encuentra fallos graves en la manera en que se organizan las universidades y otras instituciones así como la metodología empleada en el trabajo, ello provoca que los profesionales de la materia en estos campos no realicen un trabajo con la calidad adecuada, el clima laboral en el que se desenvuelven no sea el apropiado. Como consecuencia de esto, los estudiantes no hallan las mejores condiciones para llevar a cabo sus tareas. Por otro lado, el Agotamiento Emocional es el factor que más destaca en el estado de *burnout* en Turquía en aquellas profesiones que tienen un trato directo con el cliente o las personas (Cam, 2001).

Otros estudios llevados a cabo en el sur de Europa y Holanda en profesiones que tienen un trato directo con las personas como los médicos, las enfermeras, etc. por parte de Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova y Bakker (2002) indican que existe una relación entre la cantidad de trabajos, la calidad de las clases, el número de tareas a realizar, la presión en el aula, en el ámbito familiar y el rendimiento académico para que aparezca el *burnout* cuyos resultados están en consonancia con los realizados por Ordenes (2004) en Chile y en donde se aduce que una presión excesiva en el profesorado está provocando que un gran porcentaje de estos presente niveles altos del mismo.

Otras investigaciones donde se pretende conocer la manera en que el *burnout* afecta a diferentes grupos de personas busca encontrar si existen diferencias en cómo afecta el síndrome en función del origen del individuo. Para ello, se analizan posibles diferencias entre grupos étnicos de distintas razas, guardando similitudes con el realizado por Freudenberguer en 1977, tal y como hacen Salyers y Bond (2001) al comparar a individuos afroamericanos y caucásicos. En este caso, llegan a la conclusión de que no hay diferencias entre los diferentes grupos en lo relativo al síndrome de *burnout*. Por lo que respecta al campo de la medicina, se compara la forma de trabajar entre hospitales húngaros, estadounidenses, belgas y canadienses. Piko (2006), afirma que el clima laboral al que está sometido el personal húngaro hace que presente mayores niveles de *burnout* y a consecuencia de ello su satisfacción laboral sea menor, puesto que la disposición del sistema sanitario húngaro es peor que el de los demás países que son investigados. Todo esto hace que también sean más propensos a padecer mayores problemas psicológicos.

En las Islas Británicas, Coomber y Barribal (2007) analizan la satisfacción laboral de enfermeras de diferentes partes del país. Más allá de los factores geográficos y climáticos, los aspectos laborales tienen más incidencia en el *burnout* y provocan que la satisfacción en el trabajo se vea disminuida. Otra investigación de Yeh, Cheng, Chen, Hu y Kristensen (2007) efectuada en China encuentran resultados semejantes en cuanto a los niveles de *burnout* experimentado por los trabajadores de varias compañías en Taiwan y en China.

Al igual que en el último caso, Demerouti, Mostert y Bakker efectúan su investigación en obreros de Sudáfrica y como ocurre en el caso de los países asiáticos citados anteriormente, es una inadecuada disposición del trabajo y la manera en que las recompensas no son capaces de satisfacer los esfuerzos realizados para la consecución de los objetivos propuestos provoca que los niveles de *burnout* en los empleados sigan patrones de influencia muy parecidos al de sus homólogos de China y Reino Unido.

Las investigaciones que se han expuesto en este apartado demuestran que a partir del inicio de los años dos mil el *burnout* es estudiado como un problema global afectando a los países independientemente de su situación geográfica, condición socioeconómica, cultural o religiosa.

1.2.3.2. Investigaciones longitudinales

A continuación, se van a tratar de conocer diferentes investigaciones cuya característica principal es que se realizan de una manera longitudinal, es decir, a lo largo de un periodo de tiempo. Si el *burnout* es un elemento que está influenciado por agentes externos, los cuales alguno de ellos no se pueden controlar (una persona no es capaz de dominar las decisiones de su jefe, o de cambiar por completo la organización de una empresa), es probable que el síndrome pueda sufrir a lo largo del tiempo diferentes variaciones en su nivel de incidencia. Por ejemplo, en el caso del estudio realizado por Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld y Van Dierendonck (2000) se sabe que si una persona tiene un trato con los clientes de manera continuada durante periodos prolongados, las probabilidades de experimentar situaciones de *burnout* son mayores, e incluso pueden llegar a producirse situaciones en las cuales las actitudes hacia los usuarios sean negativas debido a un contacto excesivo con los mismos. Cuando se dan estos casos, los factores que más se ven influidos son el Agotamiento Emocional y la Despersonalización (en contra de las situaciones en las que los recursos no son capaces de satisfacer las demandas, donde además del Agotamiento Emocional es la baja Realización Personal el que más aumenta). Se observó además que los niveles de agotamiento cuando una persona trata siempre con los mismos clientes son más elevados que cuando hay mayor variación. Obviamente, este aumento en el nivel del *burnout* no es inmediato, sino que es progresivo con el paso de los meses si las conductas se van repitiendo de manera periódica. Por ejemplo, lo que ocurre en trabajos con los entrenadores de gimnasio, el personal que trabaja en la hostelería, médicos, o los

profesores (Hu, Schaufeli y Taris, 2017). Estas conclusiones también son expuestas por Watcher y Goldman (2002) en su estudio sobre cómo formar a los empleados y evitar consecuencias negativas para la empresa. Mauno, Kinnunen y Ruokolainen (2007), Maslach y Leiter (2008) y Escribá, Artazcoc y Pérez-Hoyos (2008), son investigadores que también señalan la problemática que puede surgir de un contacto excesivo con los clientes (en su caso se trataba de pacientes). Estos estudios reflejan cómo a las ya conocidas demandas excesivas del trabajo y unos recursos escasos, hace que el síndrome de *burnout* aumente de manera considerable a lo largo de los meses. Si a esto se añade el agotamiento, que en muchas ocasiones es un elemento que actúa de una manera progresiva a lo largo del tiempo (de tal manera que si bien es cierto que en un primer momento no existe el *burnout*, sí va afectando al plano físico y psicológico de la persona), a largo plazo esta tiene más probabilidades de sufrir *burnout*. Por otro lado, el agotamiento no conoce de niveles de empleados, de tal manera que puede afectar tanto a los novatos como a los más experimentados (Dyrbye et al., 2012).

Existen una serie de indicadores que pueden ayudar a ver si a lo largo del tiempo una persona experimenta situaciones de *burnout*. Uno de los primeros es el cinismo, ya que hay relación entre el cinismo y el síndrome a largo plazo (Ahola, Toppinen-Tanner, Huuhtanen, Koskinen y Väänänen, 2008). El segundo indicador que está relacionado con el *burnout* es el nivel de interferencia que tienen las empresas en la vida laboral y que cada vez es mayor. Como se ha señalado en la introducción de esta tesis doctoral, una excesiva injerencia por parte de las empresas en la vida privada de los empleados guarda relación con el suicidio entre el año 2008 y 2009 de más de treinta empleados de la empresa France Telecom, actual Orange (Elola, 2017). Por último otro indicador es la falta de desarrollo laboral, que puede producir una sensación de estancamiento (Cox, 2008). Es necesario reconocer por parte de

los empresarios lo activo que es el trabajador en la empresa y valorarlo de manera adecuada para motivarlo y así ayudar a reducir los niveles de agotamiento.

Por otro lado, en las últimas décadas ha surgido un nuevo agente que influye en la población laboral en mayor o menor medida: las nuevas tecnologías (Cuervo, Orviz, Arce y Fernández, 2018), las cuales en muchas ocasiones ayudan a que el trabajador se vea más controlado por las empresas y por tanto, no exista una desconexión real entre el trabajo y la vida privada (Shanafelt et al., 2015).

Este nuevo agente que entra en juego en estos días facilita que el *burnout* esté siendo cada vez más relacionado con situaciones de depresión en las personas, ya que como señalan los investigadores, cada vez aparecen más sujetos que en una situación de depresión presentan síntomas muy relacionados con un cuadro de *burnout* (Bianchi, Schonfeld y Laurent, 2015).

Por tanto y a modo de resumen final de este apartado, se hace necesario, primero, saber que el *burnout* es variable, en segundo lugar, hay que incidir en variar los patrones de conducta dentro del trabajo en la medida de lo posible, no interferir en la vida de las personas fuera del horario de trabajo como tercera medida y en cuarto lugar, limitar el uso de las nuevas tecnologías para que los sujetos puedan desconectar del trabajo.

1.2.3.3. Investigaciones realizadas en el campo de la Medicina

La organización de la empresa (por ejemplo un hospital) es un elemento clave a la hora de conocer la incidencia del *burnout* en médicos (Aiken y Patrician, 2000). Además, el personal laboral dedicado a este campo de la ciencia suele estar en contacto directo con los pacientes, los cuales en función de su enfermedad pueden presentar mayor o menor gravedad. Estos elementos unidos entre sí pueden afectar de manera importante a los niveles de *burnout* en estos profesionales.

Un ejemplo concreto de cómo la gravedad de una enfermedad puede afectar a los profesionales se halla en las investigaciones de Lert, Chastang y Castano (2001), Kilfedder, Power y Wells (2001) quienes indican que el personal de enfermería que está en contacto con pacientes con enfermedades de transmisión sexual como el VIH, tienen niveles de *burnout* más elevados que los que están en contacto con otro tipo de pacientes o trabajan en otras áreas que se relaciona con la salud, por ejemplo, el área farmacéutica. Se da la circunstancia de que también tienen mayores niveles de frustración durante su trabajo (McHugh, Kutney-Lee, Cimiotti, Sloane y Aiken, 2011), produciendo una disminución de la calidad del mismo y un aumento de su Despersonalización. Alrededor de esta idea, se puede argumentar que existe una relación directa entre ambos elementos (Figueiredo-Ferraz, Grau-Alberola, Gil-Monte, García-Jueas, 2012).

Otro factor que debe ser tenido en cuenta es la experiencia laboral sobre todo si se da el caso de que el personal médico percibe una situación de estancamiento durante el desarrollo de su actividad profesional (Yu, 2016), lo que puede provocar que la motivación por realizar las obligaciones laborales disminuya y que la sensación de agotamiento aumente como consecuencia de dicho estancamiento.

Por ello es importante fomentar una gestión adecuada de la manera en que funcionan los centros médicos, que permitan un desarrollo de cualidades que contraresten la influencia del *burnout* como puede ser la resiliencia y que permita crear un sistema saludable en el entorno del trabajo para evitar el estado anteriormente mencionado (Guo, Luo, Cross, Plummer y Zhang, 2018).

1.2.3.4. Relación médico-paciente

Se produce un aumento de errores por parte del personal médico como consecuencia de una situación de *burnout* y un aumento de la angustia y la depresión entre los mismos

(Shanafelt et al., 2009). Este hecho en ocasiones está relacionado con el malestar y lo insatisfecho que se encuentra el paciente con el doctor, llegando incluso a establecer una relación con la muerte del enfermo. Este problema no disminuye con el paso del tiempo si se está en contacto continuado con el paciente, incluso si se llega a una situación de empatía y afecto excesivo con él, los niveles de *burnout* pueden aumentar de manera importante (Shanafelt et al., 2012).

En algunas circunstancias, el agotamiento, la fatiga, la frustración, o la poca energía al realizar el trabajo es percibido por el paciente, el cual tiene la sensación de que no está siendo bien tratado y por tanto su experiencia en el centro hospitalario es negativa. Al contrario, si la percepción del enfermo es que está siendo satisfactoriamente atendido, se pueden reducir los tiempos de estancia y facilitar posibles intervenciones quirúrgicas en el mismo. Esto sirve para afianzar la necesidad de evitar o reducir (si se da el caso) la aparición del *burnout* en el personal médico (Van Dam et al., 2012).

Según Aiken, Clarke, Sloane, Sochalski y Silber (2002) y Alarcón (2011), si se trabaja en un clima adecuado con un ratio empleado-cantidad de trabajo propicio y con unos objetivos alcanzables, las probabilidades de experimentar *burnout* disminuyen notablemente, teoría que también es apoyada por Nahrgang, Morgeson y Hofmann (2011) al describir cómo unos recursos bien empleados para los trabajadores consigue que su autonomía, motivación y energía aumente y como consecuencia la salud no se vea perjudicada, lo que produce a su vez una disminución de las bajas laborales y un aumento del compromiso por parte del trabajador. En caso contrario, se puede facilitar que aparezcan interacciones negativas entre los trabajadores y por tanto, que se produzca un aumento de los niveles de insatisfacción laboral y *burnout* (Shier, Graham y Nicholas, 2018).

Se evita así una situación en la cual la calidad del resultado sea menor y por otro lado se consigue que los niveles de insatisfacción laboral decrezcan porque las situaciones de

saturación en el trabajo desaparecen. Por tanto, es muy importante adecuar la carga de tareas a los recursos humanos disponibles.

Brotheridge y Grandey (2002) y Sonnentag (2003) estudian el constructo desde la perspectiva de las emociones y el descanso de las personas en su vida laboral. En este caso, existe un desajuste entre el componente emocional del trabajo y las exigencias del mismo así como el tiempo de recuperación de las personas en su tiempo libre, ya que en ocasiones, este no es suficiente para poder disminuir las situaciones de *burnout* hasta niveles aceptables. Esto se ve el excesivo control que tienen algunas empresas hacia el trabajador con el uso de nuevas tecnologías como el internet o los teléfonos móviles. Según Maslach (2003) y Gil-Monte (2003), un control laboral excesivo provoca agotamiento, baja motivación, estrés emocional y una sensación de estar permanentemente en el puesto de trabajo. Actitudes en la persona como, depresión, insomnio, irritabilidad, etc. están relacionadas con una situación de *burnout*, junto a los problemas físicos que se han mencionado en el subapartado anterior. Es necesario desarrollar estrategias de afrontamiento que permitan disponer de tiempo libre y desconexión laboral a las personas para mejorar el ambiente y la calidad del trabajo de estas.

Que el *burnout* está presente en las empresas en un porcentaje elevado lo demuestran estudios como el de Ordenes (2004), quien obtiene hasta un 69% de afectación del síndrome en empresas diferentes y en una muestra de más de 500 empleados.

La responsabilidad es otro factor que puede influir en el síndrome, tal y como indican una investigación realizada en un hospital de Madrid sobre el *burnout* en el personal de enfermería (Albadalejo, Villanueva, Ortega, Astasio, Calle y Domínguez, 2004).

El Copenhagen *Burnout* Inventory, realizado por Kristensen, Borritz, Villadsen y Christiansen (2007), ajusta el cuestionario MBI al trabajo, al añadir como escala la relación trabajo-cliente para saber los niveles de *burnout*.

La comunicación también es un factor a tener en cuenta. Esta idea es defendida por Krasner, Epstein, Beckman, Suchman, Chapman, Mooney y Quill (2009) ya que una mala conexión ayuda a que tanto el emisor como el receptor no puedan establecer un buen feedback y por tanto las actitudes de ambas personas sean negativas. Awa, Playmann y Walter (2010) recomiendan actuar de manera individual contra el síndrome ya que los beneficios son mayores que si se trabaja en grupo o se combinan medidas individuales y grupales.

Según el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo de España en su VI encuesta de condiciones de trabajo realizada en el año 2007, a finales de la primera década del s. XXI, más del 70% de los trabajadores se encontraban en riesgo de sufrir algún tipo de accidente laboral relacionado con el *burnout* tal y como se indica en el artículo realizado por Gil-Monte (2009), siendo un 75% en el campo de la Medicina. Otro ámbito en donde existe un alto componente de *burnout* es en las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado, como demuestra el estudio de Solana (2013) llevado a cabo con setecientos agentes del Cuerpo Nacional de Policía y el de Wong (2014) y Vaulerin, Arripe-Longueville y Emile (2016) con bomberos. En ambos casos los niveles de *burnout* son elevados, ya que cuentan con situaciones altas de estrés durante el desarrollo del trabajo dada la naturaleza del mismo y a un cansancio excesivo derivado de largas jornadas laborales y unos intervalos de trabajo que no son regulares, con picos de carga laboral que no son previsibles en muchas ocasiones. Entre los profesionales de estos gremios anteriormente citados, se da el caso de que quienes presentan síntomas relacionados con el *burnout* son más propensos a sufrir lesiones físicas tales como tendinitis, esguinces o desgarros musculares, que a su vez pueden ayudar a confirmar la idea de que el *burnout* puede tener consecuencias físicas además de las psicológicas (Houdmont, 2017).

Entre los indicadores psicológicos más repetidos en policías y bomberos que tienen *burnout* se encuentran: La fatiga mental, la fatiga física, la monotonía, el cansancio, las jaquecas o el insomnio (Solana, 2013).

Por tanto, como principales conclusiones de la revisión bibliográfica realizada, se puede indicar que:

- El *burnout* afecta a países de ambos hemisferios.
- Los estudios longitudinales permiten conocer la evolución del síndrome.
- El Cinismo se constituye como característica común en el *burnout*.
- Hay que limitar el contacto médico-paciente.
- Hay que adecuar la relación personal laboral-carga de trabajo.
- El alto control por parte de la empresa deriva en situaciones de *burnout*.
- Hay que comunicar adecuadamente para conseguir actitudes positivas
- Es de vital importancia tratar de manera individual el síndrome.

1.2.4.5. Medidas de intervención

Zwack y Schweitzer (2013) sugieren una estrategia que permita enfrentarse al *burnout* que está basada en la resiliencia, que es la manera en que una persona se sobrepone a las dificultades de la vida (Barton y Khan, 2019) en donde se indica que es necesario por parte de las organizaciones seguir las siguientes directrices con los trabajadores para posibilitar una mejor calidad del trabajo de los empleados, que estos aumenten sus niveles de resiliencia y a su vez, sean capaces de afrontar situaciones que están muy ligadas a una situación de *burnout*. Entre esas estrategias se encuentran: las gratificaciones y recompensas por un trabajo bien hecho, la posibilidad de limitar las horas de trabajo, un desarrollo profesional constante, el poder realizar actividades de ocio, así como conocer los límites profesionales, enfocar de manera positiva el trabajo y conseguir una reflexión personal sobre lo que se está realizando en el mismo (Zwack y Schweitzer, 2013).

Esto permite que la persona tenga unas reservas energéticas que le permita afrontar situaciones donde existe una gran demanda de recursos en el trabajo, e incluso, en situaciones en donde las condiciones son negativas se cuenta con una mayor probabilidad de solucionar el problema de manera satisfactoria.

Además, si se orienta las habilidades de una persona, bien sea un jefe o un gestor, hacia un liderazgo adecuado se pueden disminuir los niveles de *burnout* en las personas tal y como afirma Shanafelt (2015) en su investigación, donde un liderazgo adecuado puede ayudar a que el líder sea mejor valorado por el grupo y que suele ir acompañado una buena concepción de la persona, un aumento de la satisfacción, de la confianza y de la identificación con la empresa.

Una correcta autoevaluación de la labor realizada puede influir en los niveles de agotamiento en el trabajo, así como en la satisfacción de la tarea que se está llevando a cabo, en la motivación de la misma, en la identificación del trabajador con la tarea que está realizando, e incluso con la energía con la que acude a su puesto de trabajo (Peng, 2016).

Capítulo 2
Burnout y Educación

2

El segundo capítulo de la parte primera del marco teórico de esta tesis doctoral expone la relación existente entre el *burnout* y la educación. Se trata de una parte importante en la presente investigación, por un lado porque la muestra está compuesta por deportistas que en su gran mayoría cursan estudios académicos en Bachillerato, en la universidad y por otro, porque el deporte es un agente que puede servir como elemento para educar a las personas.

Por Educación se puede entender el proceso que constituye la verdadera praxis que permite una reflexión del hombre sobre sus acciones para transformar el mundo (Freire, 1969). Para Hoyos y Martínez (2006), la Educación ayuda a un desarrollo y una construcción personal. A través de ella, algunos conocimientos que adquiere el individuo le permiten que desarrolle un pensamiento crítico frente a la realidad que le rodea, a la vez que desarrolla conductas de respeto hacia los demás (English, 2014). También puede ayudar al proceso de emancipación de la persona y así se puede añadir otra de las características de la Educación,

la de ayuda a la formación de la persona y adquisición de recursos que permita su desarrollo como persona en la sociedad (Vila, 2009). Otros autores, como Gallo (2017), indican que existe una educación para el cuerpo y una educación que parte del cuerpo, que se basa en estilos hedonistas, sensibles, creativos y memorísticos, que permiten situar al ser humano en la sociedad como un todo, mente y cuerpo, a través de la experiencia educativa.

La educación juega un importante rol en las sociedades de hoy en día, ya que la gente suele necesitar un buen nivel de instrucción para poder desenvolverse de mejor forma durante el día a día. Por otro lado, los gobiernos destinan fondos para poder ofrecer a la sociedad la mejor formación posible, con el objetivo de poder contar en un futuro con personas que tengan mejores recursos para poder desarrollar labores profesionales (Abele et al., 2017).

Por tanto, se puede indicar que la alfabetización es uno de los pilares fundamentales de las sociedades, siendo uno de las áreas que más tienen en cuenta los países ya incluso desde mediados del siglo XX (Takayama, Sriprakash y Connell, 2016). Gracias a ella, una sociedad se puede permitir formar a las personas y orientarlas hacia aquellos campos en los cuales el individuo puede desarrollar de una manera satisfactoria sus habilidades.

Dentro del aula, prevalecen dos figuras que son fundamentales en el proceso educativo: el profesor y el alumno (Longboardi, Prino, Marengo y Settanni, 2016). Lo que se pretende con este capítulo es hacer un análisis del *burnout* desde un punto de vista educativo. No obstante, es necesario indicar que en este capítulo muchos estudios siguen una dinámica similar a la analizada en el anterior respecto a la manera en que el *burnout* puede afectar al conjunto del profesorado y del alumnado.

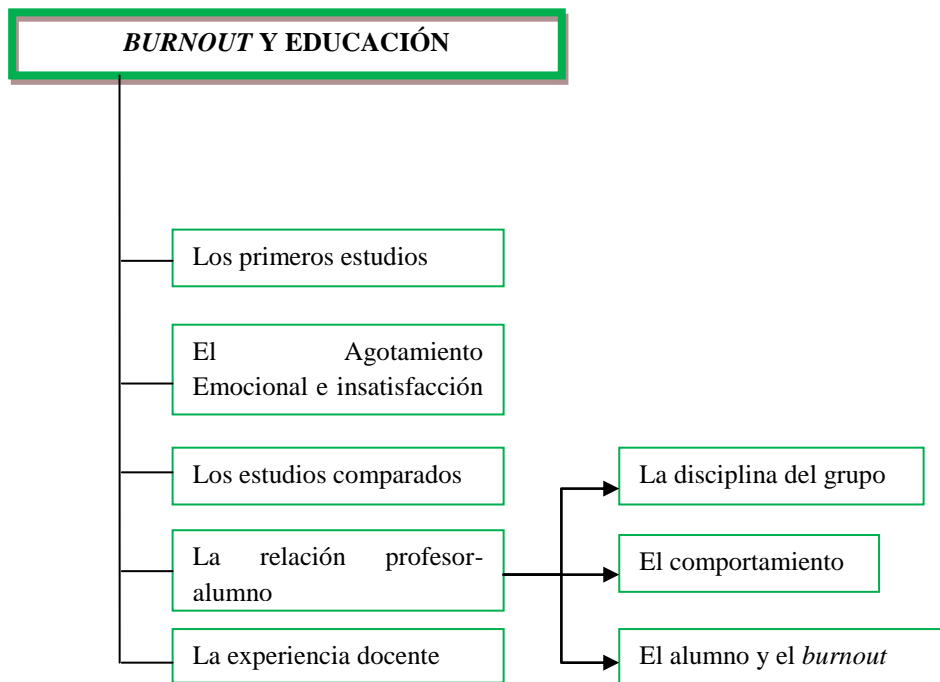
Esto quiere decir que, por un lado, muchos de las investigaciones que se exponen analizan la figura del profesor desde un punto de vista laboral (similar a como se ha realizado

con otras profesiones como los médicos, los enfermeros o los abogados), mientras que cuando el alumno es el objetivo de estudio, la orientación de las investigaciones se centran mas en las dinámicas de clase, los estilos de enseñanza o las motivaciones que tienen los discentes en el aula.

A continuación, se presenta un esquema donde se resaltan los aspectos más destacables de los estudios de *burnout* en esta área de la educación, desde sus inicios hasta la actualidad (Véase figura 2.1).

Figura 9

Exposición de los elementos que van a ser estudiados en el campo.



Fuente: elaboración propia

2.1. ANTECEDENTES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

2.1.1. Los primeros estudios sobre *burnout* en el contexto educativo.

En lo que se refiere a los inicios del estudio del *burnout* en educación, hay que señalar que las primeras investigaciones de las que se tiene conocimiento sobre el estado de la

cuestión son de mediados de los años 70, después de las realizadas por Freudenberger (1974) en el marco de aquellas profesiones que se encuentran en contacto directo con personas. En un primer momento, la figura que cobra protagonismo en los estudios es la del profesor, cuya función se hace bajo una metodología muy similar a la realizada con las profesiones que tienen un trato directo con las personas, es decir, no existen grandes diferencias entre las áreas laborales y la educación en estos primeros estudios efectuados en los años setenta y ochenta.

Así, una de las primeras investigaciones llevadas a cabo en este campo es la realizada por Wiskopf (1980) y Gentile y McMillan (1980), quienes estudian el síndrome de *burnout* en el profesorado. Estos autores señalan la particularidad que tiene esta profesión, ya que debido a que están en contacto directo con el alumnado, cuando los docentes experimentan una situación que está relacionada con el *burnout*, es más probable que en primer lugar tenga consecuencias en la clase y en segundo lugar provoque repercusiones en la calidad de la enseñanza. Para reforzar esta idea, advierten que a veces existe una correlación entre los grupos de alumnos que tienen un peor aprendizaje en las asignaturas en las que los profesores presentan mayores síntomas de *burnout*.

Desde este enfoque orientado hacia el profesorado, otro aspecto que se estudia es el nivel de satisfacción que tiene un profesor con el trabajo que realiza. Smith y McWilliams (1980) y Ricken (1980) describen situaciones en las cuales cuando un profesor no se encuentra satisfecho ni identificado con su trabajo, como consecuencia se suele generar una situación de cansancio general y monotonía en la tarea, falta de preparación de las clases, desidia, cierto hastío (características que al ser repetidas en el tiempo año tras año, aumenta las probabilidades de que el profesor entre en un estado de *burnout*). Los investigadores apuntan que sería recomendable una mayor implicación por parte de la dirección de los

centros educativos para poder gestionar de una manera más satisfactoria esta situación en las escuelas.

En este contexto, el *burnout* en el plano de la docencia tiene características específicas, entre las que se encuentran: el ambiente que existe en el aula, el papel educativo que desempeña el profesor respecto al alumno, las interacciones entre los escolares, la relación del profesor con los compañeros, así como la del centro con las familias (Richards, Hemphill, Templin, 2018). Por esto existen variables psicológicas que afectan a las causas, las condiciones y la manera que tiene de influir el síndrome en el personal educativo (Farber y Miller, 1981). Como es muy probable que no existan medidas de actuación adecuadas para evitar este problema, los profesores son más propensos a experimentar situaciones en las cuales existen síntomas de aislamiento respecto al resto de sus compañeros y una sensación de soledad. Esto se debe en gran parte a que los profesores en muchas ocasiones no son un grupo cohesionado durante el desarrollo de su labor profesional y pueden llegar a existir algunas veces conflictos entre ellos que merman la confianza y derivan en situaciones de *burnout* (Schwab e Iwanicki, 1982; Zabel y Zabel, 1982).

Finalmente, como síntesis de este primer apartado, se puede observar cómo ya las primeras investigaciones que son realizadas en los años 80 especifican las particularidades de la docencia y las características que derivan de una situación en la que existe una influencia del *burnout* en el desempeño de dicha profesión.

2.1.2. El Agotamiento Emocional y la insatisfacción laboral en los docentes.

Al igual que ocurre con otras profesiones, durante su labor profesional, el profesor está en contacto con otras personas, bien sean niños, adolescentes o adultos y como ocurre en otras áreas de trabajo, una relación adecuada entre los recursos y las demandas del mismo es importante para así reducir las probabilidades de que se experimenten situaciones de *burnout*

(Shoji et al., 2016). Cuando las exigencias son elevadas, la organización no es la adecuada y existe una falta de recursos para alcanzar los objetivos propuestos por parte de la comunidad educativa (Taylor, 2015).

Esto puede dar lugar a diferentes situaciones: en primer lugar, a la hora de impartir las clases puede derivar en una mayor predisposición a experimentar problemas psicológicos y físicos, en segundo lugar, una falta de confianza que provoque un ambiente de crispación entre ellos y facilite una depresión para el docente que puede conllevar en un caso extremo e incluso llegar a derivar en problemas cardiovasculares. En ocasiones es tal el grado en que afecta el *burnout* a los profesores que se llegan a alcanzar pautas de comportamiento que pueden derivar en conductas relacionadas con el alcoholismo y la drogadicción (Friedman, 1991; Burke, Greenglass y Schwarzer, 1996; Seidman y Zager, 1991).

Estas experiencias provocan en los profesores situaciones de agotamiento que no siguen un patrón común, las cuales pueden aparecer en cualquier momento del curso escolar, aunque la revisión bibliográfica realizada en este estudio desvela la mayor preponderancia de febrero como el mes donde se suelen experimentar más situaciones de *burnout* por parte del profesorado (Powers y Gose, 1986; Russell, Altmaier y Vanvelzen, 1987).

Además del agotamiento, la satisfacción en el desarrollo de la tarea suele verse muy mermada como consecuencia del *burnout* (Lauermann y König, 2016), por lo que se puede concluir que tanto el agotamiento como la insatisfacción con la tarea son elementos que están estrechamente ligados entre sí. Es muy probable que si uno aumenta su nivel en una de las variables, como por ejemplo el agotamiento, influya de manera importante en el otro factor (Capel, 1991; Friedman y Farber, 1992).

Pierce y Molloy (1990) indican que si se quiere acabar con el absentismo laboral de los profesores como consecuencia de las bajas laborales ya sea de carácter físico o

psicológico, es necesario mejorar la organización y las condiciones del trabajo para evitar que aparezca el *burnout* entre profesores (Vignoli, Guglielmi, Bonfiglioli y Violante, 2016).

Al mismo tiempo, es importante conocer tanto el agotamiento como la insatisfacción de los profesionales de la educación como argumentan Nagy y Nagy (1992). Para estos investigadores, no hace falta que el profesor tenga un porcentaje excesivamente alto en la puntuación de Agotamiento Emocional en el cuestionario de Maslach y Jackson (1981) para poder experimentar un estado de *burnout* por parte de los docentes.

Por otro lado, los científicos Greenglass, Fikserbaum y Burke (1996) afirman que es necesario contar con un apoyo tanto por parte de los superiores como de los compañeros si se quieren amortiguar los efectos del Agotamiento Emocional y la insatisfacción personal a la hora de desarrollar el trabajo por parte de los profesores (Zee y Koomen, 2018).

Todo esto hace que su autoestima aumente, lo que ayuda a reducir los niveles de *burnout* (Brouwers y Tomic, 2000). Esta idea es defendida a su vez por Bakker y Schaufeli (2000), Kyriacou (2001) y Tang, Au, Schwarzer y Schmitz (2001), quienes además añaden que la autoeficacia bien orientada puede ayudar de una manera importante a evitar situaciones de contagio del *burnout* entre colegas o compañeros de profesión.

También se indica que una buena comunicación entre la plantilla de los profesores es necesaria si se quieren reducir los niveles, ya que al tratarse de una profesión en donde existe un gran componente emocional, el agotamiento derivado de los sentimientos facilita la aparición de *burnout*. En su estudio comprobaron que los profesores que no se comunicaban con sus similares, ni hablaban de sus sentimientos, presentaban mayores niveles de agotamiento y una mayor insatisfacción con su labor, lo que derivaba en situaciones de *burnout*. A este respecto, otros estudios demostraron que el *burnout* se puede relacionar con el cortisol en las personas que son profesores, ya que cuanto mayor es el nivel del síndrome,

mayores son los niveles de presencia de esta hormona en el organismo (Oberle y Schonert-Reichl, 2016; Oosterholt, Maes, Van der Linden y Verbraak, 2015).

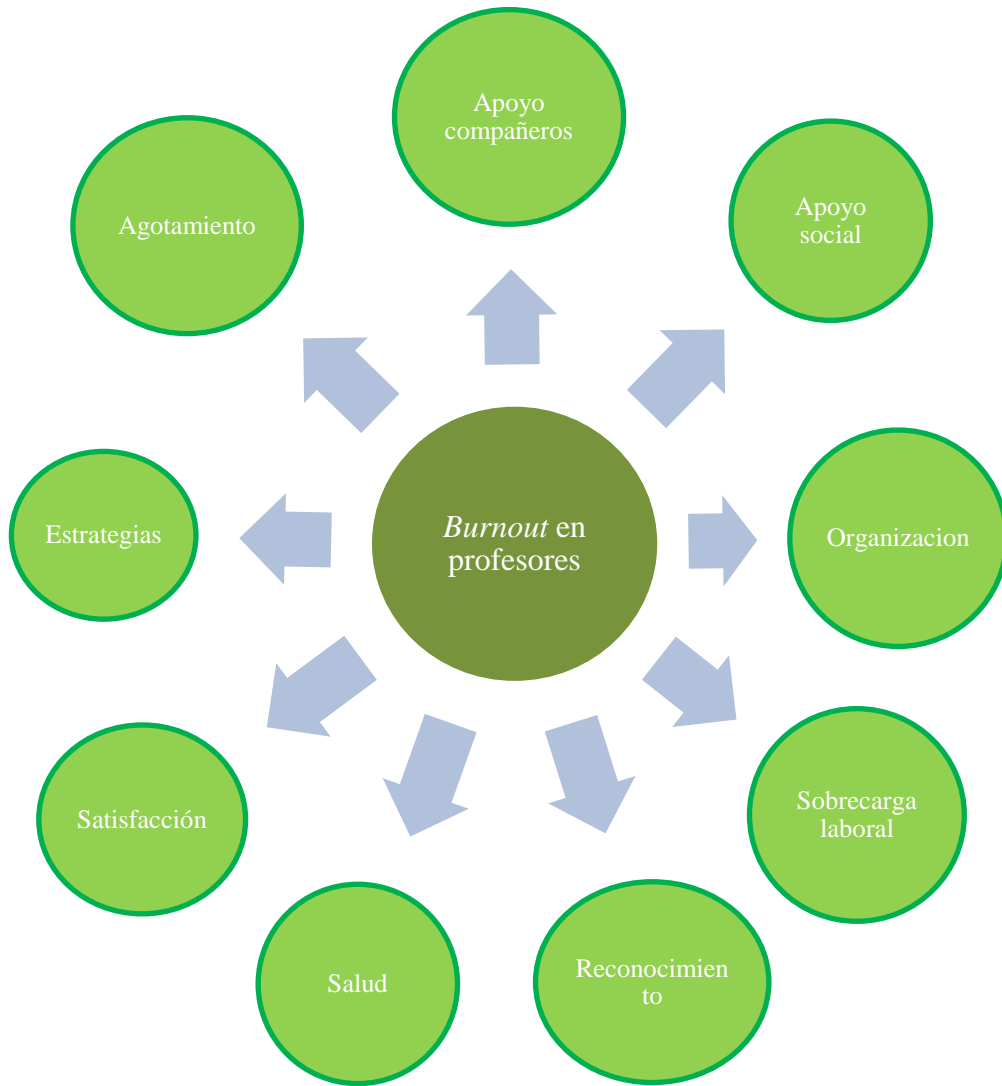
A inicios de los años 90, Cooper y Kelly (1993) indican que existen relaciones entre el *burnout* y el nivel educativo de los estudiantes, sobre todo en los cursos correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en España. En el mismo año, Kelley y Gill (1993) también ratifican la idea de que si no existe un apoyo social adecuado, la Realización Personal se puede ver afectada y por tanto derivar en experiencias que están relacionadas con este estado, idea que también comparten Littrell, Billingsley y Cross (1994), Gamsjäger y Sauer (1996), Brouwers, Evers y Tomic (2001) y Lackritz (2004). Por tanto, si no existe ese apoyo por parte de la sociedad que rodea a los profesores, su área emocional se ve afectada y su motivación respecto a la tarea disminuye, así como su autoeficacia y una desmotivación a la hora de realizar la labor educativa. También pueden aparecer problemas físicos e incluso, en un caso extremo enfermedades (Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas, 2005).

Existe una relación directa entre la satisfacción laboral y el *burnout*, de tal manera que si el primer factor es alto, el segundo es bajo o viceversa, esto es, muestran una correlación significativa de carácter negativo (Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas, 2005).

Por este motivo es importante que los diferentes miembros de la comunidad educativa colaboren entre sí, porque así se puede favorecer una situación de satisfacción laboral que ayude a disminuir la incidencia del estado (Dyrbye, Thomas y Shanafelt, 2006; Hermosa, 2006). Ambos autores exponen una serie de elementos que influyen en el conjunto del profesorado tal y como se puede comprobar en la siguiente página en el esquema.

Figura 10

Relación elementos que pueden influir en el burnout en profesores.



Fuente: Elaboración propia

Igualmente, otros aspectos que influyen son las leyes educativas (Kyriacou, 2001). Su rigidez y el hecho de que los gobiernos no tengan en cuenta medidas para mejorar la educación tales como la perfección, el clima organizacional que suele existir en las aulas o mejorar el ratio profesor-alumno hace que las medidas para afrontar el estado de *burnout*, en muchas ocasiones sean insuficientes. Tampoco la ley contempla cursos o talleres que

permitan a los profesores adquirir o mejorar sus habilidades para gestionar el ambiente del aula (Kyriacou, 2001). Esta rigidez, en muchas ocasiones, también se ve reflejada en la propia escuela o instituto (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus y Davidson, 2013), donde no se suelen producir los cambios necesarios a nivel directivo, estructural y de desarrollo y en donde en los últimos años se está produciendo un incremento de las cargas de trabajo que provoca mayor agotamiento en el profesorado (Van Droogenbroeck, Spruyt y Vanroelen, 2014) y una pérdida progresiva de su eficacia, además de una disminución de la calidad de la enseñanza y un menor nivel competencial de los discentes (Wang, Hall y Rahimi, 2015).

En síntesis, si se quieren reducir los niveles de Agotamiento Emocional e insatisfacción en el trabajo para así evitar el *burnout* en los profesores, es recomendable:

- Apoyar al docente tanto por parte de los compañeros como de los directores (Hastings y Brown ,2002)
- Comunicar y hablar entre los profesores sobre los sentimientos, las sensaciones o los puntos de vista a la hora de dar clase (Pyhalto, Pietarinen y Salmela-Aro, 2011).
- Contar con un apoyo social, ya sea la familia, los amigos o los conocidos (Viloria, Paredes y Paredes, 2003).
- Analizar el ambiente que existe en la clase y cómo puede afectar al maestro (Hastings y Brown ,2002).
- Conocer las reformas educativas y cómo pueden afectar al *burnout* de los profesores (Hastings y Brown ,2002).

2.1.3. Los estudios comparados entre países.

Más tarde, durante los siguientes años el *burnout* dentro de la educación también es estudiado en diferentes países, realizando estudios comparados entre sí. Para que su comprensión sea más sencilla, se muestran a continuación una serie de mapas con las leyendas que ayudan a entender siguiendo un orden cronológico los estudios realizados y los países en los que se llevan a cabo.

Figura 11

Estudio comparativo entre diferentes países.



★ Comparación entre Libano, Israel, Jordania y E.A.U.

★ Comparación entre Hong Kong y Nueva Zelanda.

Fuente: elaboración propia con datos de las investigaciones realizadas en Israel (Fejgin, Ephraty y Bensira, 1995), Jordania, Libano y Emiratos Árabes Unidos en el año 1995 (AbuHilal, 1995).

Uno de los factores que más han destacado los investigadores es que la manera en que las clases están organizadas no es la adecuada para el desarrollo de la labor educativa. Otro elemento común es la falta de apoyo y empatía entre los compañeros, hecho que parece ser el más determinante en el profesorado de los países de Oriente Medio como es el caso de Jordania, Libano y Emiratos Árabes Unidos (AbuHilal, 1995). En Israel, los investigadores

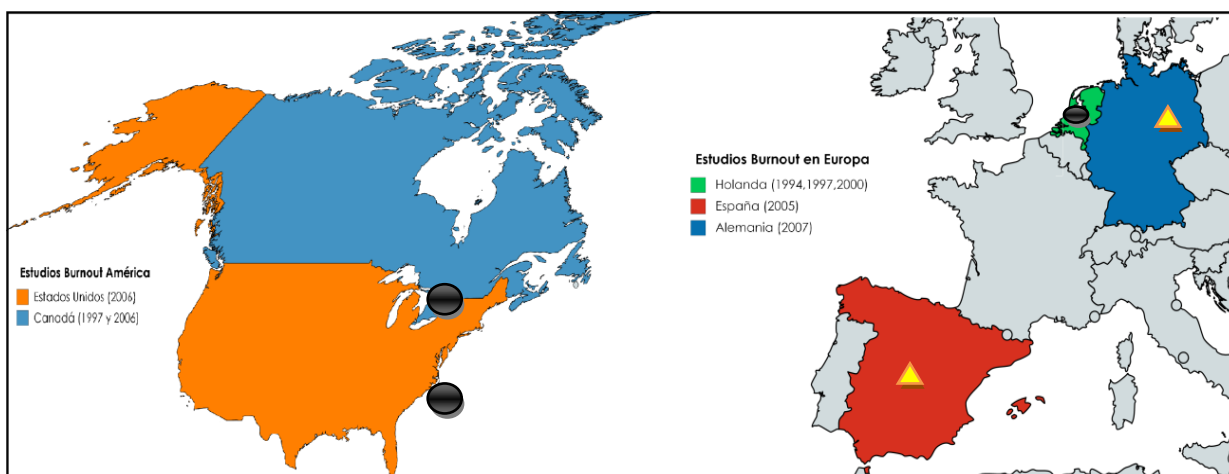
Fejgin, Ephraty y Bensira (1995) demuestran que uno de los colectivos de maestros que tienen mayores niveles de *burnout* corresponde a los especialistas en Educación Física. Los autores sugieren que las características propias de su labor profesional como son el hecho de desarrollar la materia en un espacio que suele estar fuera del aula, la mayor libertad de movimiento del alumnado, la existencia de mayor ruido en este tipo de clases o el hecho de que en la mayoría de las ocasiones los departamentos de educación física suelen estar separados dentro del edificio provocando en ocasiones situaciones de aislamiento respecto al resto de compañeros docentes, favorece que estos docentes tengan más probabilidades de experimentar el síndrome de *burnout*.

En este conjunto de países los investigadores añaden que los profesores identifican su labor profesional con un tipo de tarea en la que es más probable experimentar situaciones de estrés.

Al mismo tiempo, en otras partes del mundo como la zona del Sudeste Asiático y Oceanía se desarrolla, por parte de Whitehead y Ryba (1995) y Chan y Hui (1995) una serie de investigaciones sobre el *burnout* en profesores de Nueva Zelanda y Hong Kong respectivamente. Se puede añadir que en esta última ubicación también se estudia la capacidad de compromiso que tienen los docentes con su tarea educativa, el cual se ve afectado entre otras características por el estrés, la insatisfacción laboral, el Agotamiento Emocional y el *burnout*. Como resultado de estos estudios, se puede apreciar que existen una serie de elementos comunes en diferentes países que causan que la calidad de la labor docente no sea del todo positiva y que derive en una falta de motivación, una disminución del compromiso y menos ganas de acudir a su puesto de trabajo.

Figura 12

Estudios donde se muestran investigaciones relativas al burnout en profesores comparando países entre sí.



● : Países que se comparan entre sí

▲ : Comparación entre España y Alemania

Fuente: elaboración propia., con datos de las investigaciones realizadas en Holanda (Byrne, 1994 y Schaufeli, Daamen y Vanmierlo, 1994), Canadá (Greenglass, Burke y Konarski, 1997), Grecia (Kantas y Vassilaki, 1997) y los Estados Unidos de Norteamérica (Dyrbye, Thomas y Shanafelt, 2006), Hong-Kong (Lau, Yuen y Chan, 2005) y España (Gil-Monte, 2005).

Con respecto a la zona de América del Norte y Europa, a mediados de los años 90, se inician estudios comparativos entre países. Por ejemplo se encuentra el realizado por Byrne (1994) y Schaufeli, Daamen y Vanmierlo (1994), donde observan que los profesores de Holanda presentan unos niveles de *burnout* por encima de la media respecto a otros estudios realizados en otros campos laborales y donde se comprueba que el Agotamiento Emocional es alto debido a que las estrategias para afrontar situaciones en las que aparece el síndrome de estar quemado son inadecuadas, patrón que se repite al comparar estos estudios con el de Greenglass, Burke y Konarski (1997), con una amplia muestra de profesores en Canadá.

Kantas y Vassilaki (1997), simultáneamente, llevan a cabo una serie de estudios en Grecia, obteniendo unos resultados muy similares a los de sus compañeros holandeses.

En cuanto a los escolares, estos también se ven afectados por el estado de *burnout* como demuestra el estudio de Dyrbye, Thomas y Shanafelt (2006), realizado en Estados Unidos de Norteamérica y Canadá así como el realizado por Lau, Yuen y Chan (2005) en Hong Kong. Como conclusión de estas últimas investigaciones, la depresión y la ansiedad son factores que están presentes en los discentes y pueden provocar un aumento de la probabilidad de derivar en situaciones de *burnout*.

Por último, los estudios desarrollados por Gil-Monte (2005) en España con profesores y alumnos de educación, señalan el clima del aula como uno de los factores más relevantes a la hora de influir en el *burnout*.

A raíz de las investigaciones expuestas se pueden extraer las siguientes conclusiones comunes a los países entre sí:

- El *burnout* puede afectar en sistemas educativos diferentes entre sí, como ocurre entre los de Occidente y Oriente, donde la cultura, religión y la sociedad son diferentes.
- El Agotamiento Emocional es uno de los primeros factores en aparecer y aumentar de manera rápida.
- La manera en que se organiza el sistema educativo.
- Un clima de clase inadecuado favorece la aparición del síndrome.
- Los profesores y los alumnos presentan patrones similares en cuanto al Agotamiento Emocional.
- En los estudios en los que se hacen análisis comparados, los profesores con menos experiencia son más propensos a experimentar situaciones de Agotamiento Emocional.

- El MBI es el cuestionario más utilizado para conocer los niveles de *burnout* con los miembros de la comunidad educativa (profesorado y alumnado) (Gil-Monte y Peiró, 1999).

2.1.4. La relación profesor y alumno

2.1.4.1. La disciplina del grupo

Otro elemento que hay que tener en cuenta es la disciplina del grupo, puesto que un aula donde el alumnado manifieste comportamientos poco cívicos y éticos favorece un desgaste psicológico y físico en el maestro que puede derivar en *burnout* y a largo plazo en estrés (Truch, 1981). Como indica el autor, en muchas ocasiones los docentes no reciben durante su formación universitaria los conocimientos más adecuados para gestionar grupos de alumnos. Por ello, es conveniente promover cursos de formación continua donde se enseñe a los maestros a gestionar situaciones comprometidas que ocurren en algunos casos en el aula para ayudar a mejorar la resolución de los problemas que pueden surgir cuando estos imparten clase. Una idea que también defienden Anderson y Iwanicki (1984), quienes critican la falta de actualización que sufren los profesores durante el desarrollo de su labor profesional, que provoca que sus habilidades no evolucionen y los niveles del síndrome aumenten.

Como ocurre con aquellos trabajos que tienen un carácter social, el *burnout* también se produce en el conjunto del profesorado, estableciéndose una relación entre el mismo y las enfermedades físicas y psicológicas, tal y como muestran Belcastro y Gold (1983) y McIntyre (1984). Estos autores manifiestan la existencia del *burnout* en profesionales de la enseñanza con una mayor predisposición a padecer la baja laboral de carácter psicológico, normalmente como consecuencia del estrés al que se ven sometidos. Esta idea también es refrendada por Iwanicki y Schwab (1981), Beck y Cargiulo (1983), Belcastro, Hays y Gold (1983) y Gold (1984), quienes añaden que el control que debe tener sobre el aula el profesor

es uno de los factores clave para conocer la incidencia del *burnout* en su vida profesional. De esta manera, a mayor control sobre el aula, menor probabilidad de experimentar un estado de *burnout*.

2.1.4.2. El comportamiento

Durante los últimos años, el comportamiento del alumnado es objeto de estudio por parte de la comunidad científica. Burke y Greenglass (1995), Friedman (1995), explican que uno de los motivos principales por el que los profesores se agotan cuando realizan su labor profesional es en muchas ocasiones debido a que el comportamiento de los estudiantes en el mundo educativo es inadecuado, aspecto que además suele estar a su vez relacionado con situaciones en las que se da uno de los siguientes patrones de conducta: La falta de respeto, el déficit de atención y la carencia de sociabilidad. También Gamsjäger y Sauer (1996), indican que este comportamiento por parte del alumnado afecta por igual a los profesionales de la enseñanza.

Ante estos comportamientos por parte de los alumnos, Cooley y Yovanoff (1996) proponen una coordinación entre compañeros y ofrecer un programa de manejo del estrés para adecuar los recursos y habilidades docentes a la situación del aula y prevenir el agotamiento. Las medidas que se proponen están en relación con la necesidad de disminuir los niveles de *burnout* en los profesores debido a que el número de bajas laborales como consecuencia de los síntomas relacionados con este síndrome aumentan año tras año tal y como indican Burke, Greenglass y Schwarzer (1996) y Greenglass, Fiksernbaum y Burke (1996). Estos investigadores también hacen referencia a la directiva escolar como un colectivo que puede verse afectado por el *burnout* debido al comportamiento de los alumnos.

Las escuelas deportivas tampoco están exentas de que sus entrenadores y profesores sufran los mismos problemas que los ya citados anteriormente durante su actividad

profesional, independientemente de si es un deporte individual como el tenis (Kelley, Eklund y Ritter-Taylor, 1999) o colectivo como el baloncesto (Kelley y Gill, 1993). En este colectivo, el *burnout* puede ir acompañado en muchas ocasiones de estados de estrés (Guglielmi y Tatrow, 1998).

2.1.4.3. El alumnado y el *burnout*

La percepción del *burnout* por parte del alumnado se puede encontrar en las primeras investigaciones realizadas por Hastings y Baum (2003) y Evers, Tomic y Brouwers (2004), al tratar de conocer la manera en que los alumnos pueden verse afectados por el *burnout*. Tras analizar los estudios, se puede apreciar que el discente puede desarrollar una situación de agotamiento y desinterés por las asignaturas que le son impartidas, sobre todo si existe una coincidencia con una situación de *burnout* del profesor. Los estudios de Kokkinos (2007) y Fives, Hamman y Olivarez (2007), ahondan en la misma idea que los estudios realizados en años anteriores al concluir que los alumnos también pueden experimentar situaciones de *burnout* y añadir que el clima de clase no solo afecta a los docentes, sino también a los discentes. En este último caso además se debe añadir otros ambientes que existen fuera del aula pero dentro del contexto escolar, como es el momento del recreo, o en las zonas de talleres, el pabellón o el gimnasio. Los investigadores concluyen que el problema del síndrome de *burnout* no afecta de manera exclusiva a los adultos, sino que también los jóvenes pueden verse influenciados por dicho síndrome y que es necesario enfocar estudios a este conjunto de la población para poder conocer mejor cómo les afecta el *burnout*.

En los casos en los que los niveles de *burnout* experimentados por el estudiante son altos, las consecuencias del mismo pueden llegar, en casos extremos, a prolongarse hasta su vida adulta (Grayson y Alvarez, 2008). De esta forma se puede producir una situación en la que a pesar de existir una transición entre el periodo de estudiante y su paso a la vida laboral, cabe la posibilidad de que el *burnout* siga influyendo en la persona (Robins, Roberts y Sarris,

2018). De hecho, se puede llegar a producir un aumento de estos niveles en los primeros años de carrera laboral si las condiciones de su entorno laboral guardan cierta similitud con los de su etapa de estudiante (Rudman y Gustavsson, 2012).

Por eso, ante diferentes problemas psicológicos que puede experimentar el alumnado durante su etapa de estudiante, se hace necesario desarrollar medidas que permitan ayudar a la persona a evitar posibles conflictos en este plano (Stallman, 2010).

Si existe una mayor incidencia de patrones negativos en el alumnado, como puede ser el estrés, el agotamiento o el *burnout*, no solo puede verse influido el docente, sino que también dichos patrones pueden llegar a afectar al desarrollo de la clase, debido a que la conducta del alumno que se caracteriza por estos aspectos negativos puede influir en el resto de los estudiantes y repercutir en el desarrollo de la clase. Por tanto, puede existir una relación directa entre el *burnout* del alumnado, el ambiente del aula y la manera en que se imparte la docencia (Chaplain, 2008).

También se puede producir el efecto contrario. Así, la competencia emocional con la que cuenta el profesorado puede estar relacionada con los niveles del síndrome del *burnout* en el alumnado (Jennings y Greenber, 2009) y por eso al igual que con los maestros, es importante conocer las emociones de los alumnos cuando están en clase (Chang, 2009). Gran parte de este síndrome se ve influido por la manera en que el profesor imparte clase, por tanto, también es significativo conocer la metodología empleada por el maestro en sus clases (Skaalvik y Skaalvik, 2010).

2.1.5. La experiencia docente

La experiencia se trata de un factor importante cuando las personas van a realizar una tarea. Si una persona cuenta con esta característica, la manera en que se actúa, el uso de los recursos disponibles y la capacidad de adaptación es mayor que cuando una persona se

encuentra por primera vez en su rol de profesor. Se entiende entonces que una persona con veteranía puede aprovecharse de ello a la hora de gestionar una clase. Lo interesante es saber también si gracias a la misma se puede tratar de controlar la influencia del síndrome de *burnout* durante el desarrollo de la labor educativa.

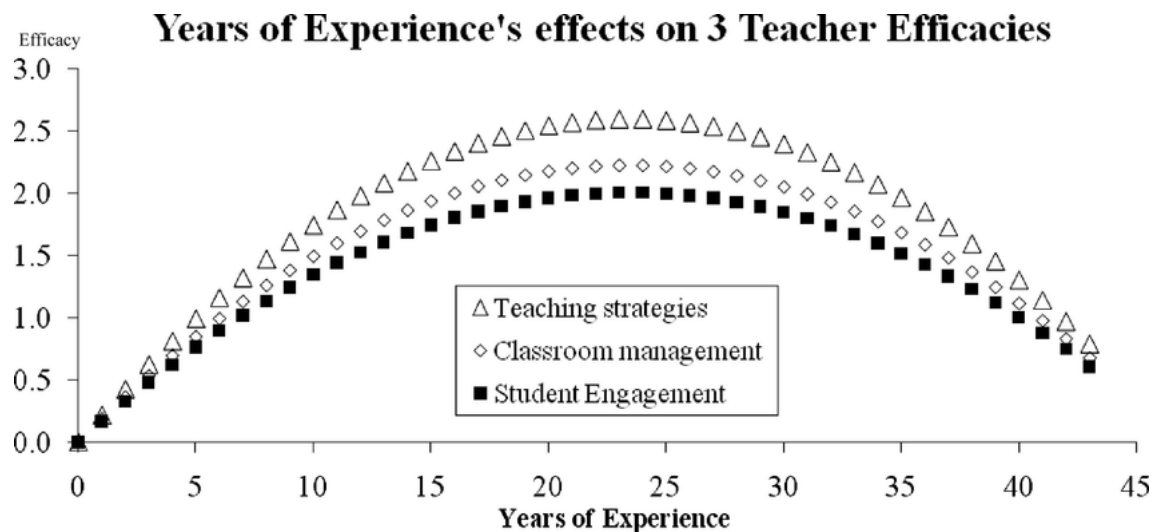
Para exponer esta idea, existen una serie de estudios que señalan la particularidad que tiene la labor docente respecto a otras que han sido estudiadas con anterioridad como la abogacía o la medicina. En el caso de los profesores, las características de la docencia conllevan que puedan existir situaciones en las cuales los profesores, conforme avanzan los años y van adquiriendo más experiencia, puedan comenzar a experimentar una reducción en su satisfacción por la tarea profesional que desarrollan e incluso llegar a una pérdida de la iniciativa y de las ganas por efectuar su labor. Como consecuencia de ello existen cualidades como el liderazgo, la empatía o la capacidad de gestión del grupo pueden verse afectadas, lo que provoca que puedan aumentar sus niveles de ansiedad y comience a proyectarse una idea negativa de la profesión que están desempeñando (Gold y Michael, 1985; Gold, 1985; Hildebrand y Seefeldt, 1986).

Existe una relación entre el agotamiento, el estrés y la experiencia docente, como indica Capel (1987) en su estudio, pero al contrario que en otras profesiones, los docentes en el inicio de su carrera no suelen tener tanto nivel de *burnout* como si pueden tener el personal docente más experimentado. Según el autor, la monotonía en el trabajo es un factor que influye de manera importante en el Agotamiento Emocional y que debe ser tenido en cuenta para evitar situaciones en las que prevalezca el síndrome. Además, tal y como muestran los estudios de Greenglass y Burke (1988) y Gold, Bachelor y Michael (1989), el *burnout* afecta al conjunto del profesorado por igual, sin existir diferencias significativas entre la actividad docente que desarrollen.

Klasen y Chiu (2011) exponen que los docentes que se encuentran en el punto medio de su carrera laboral y al mismo tiempo cuentan con más experiencia, suelen ser los más eficaces tanto a la hora de desarrollar estrategias como al hecho de manejar la situación del aula, argumento que también es expuesto por Heikonen, Pietarinen, Pyhalto, Toom y Soini (2017), los cuales exponen que los profesores que se encuentran en el inicio de su carrera profesional y que no tienen una interacción adecuada con el alumnado y una gestión del grupo adecuada, se relacionan con un contexto de *burnout* en profesores.

Figura 13

Gráfico que representa la experiencia de los docentes en relación con las estrategias que desarrollan, la eficacia de sus métodos y la percepción de los alumnos (Klasen y Chiu; *Contemporary Education Psychology*, 36 (2011) 114-129).



Fuente: Tomado de *Contemporary Education Psychology*, 36, 2011, 118).

2.1.6. Sugerencias de intervención

Al igual que ocurre con otros campos analizados con anterioridad en el contexto de los oncólogos, enfermería u otros trabajos que predominantemente están en contacto directo con personas, se pueden adoptar una serie de medidas que permitan en la medida de lo posible evitar la influencia del *burnout* en los profesores y de esta manera conseguir que la calidad docente no sea menor.

En primer lugar, como exponen Baker y Bal (2010), se debe buscar el mejor clima de trabajo, que permita optimizar los recursos disponibles para impartir clases por parte del docente y mejorarlos en la medida de lo posible llegado el caso. Conectando de manera adecuada las características individuales a las grupales, es posible conseguir efectos positivos. Por ejemplo, esto se puede conseguir si se fomenta un trabajo semanal con los maestros de una manera individual, que permita analizar el diseño de la materia y el liderazgo que puede tener el profesor en el aula para poder extrapolar esas experiencias al conjunto del profesorado para apoyarse entre los maestros y poner ideas en común que permitan mejorar el ambiente de trabajo.

En segundo lugar, otra medida que se puede adoptar para poder gestionar una situación de *burnout* y otros aspectos que pueden afectar de manera negativa a la experiencia docente como el estrés, es intentar trabajar la resiliencia con los docentes para que estos tengan un recurso que permita reducir la sensación de *burnout*, mediante la creación de trabajos en grupo que permita a su vez orientar la tarea docente hacia el objetivo común que es educar a los discentes (Richards, Levesque-Bristol, Templin y Graber, 2016).

En tercer lugar, al igual que ocurre en el contexto deportivo y que será tratado de manera posterior, la búsqueda de la perfección durante el desarrollo de la tarea profesional puede tener consecuencias negativas. Tal y como indican Moate, Gnilka, West y Bruns

(2016) un perfeccionismo mal adaptado (se entiende por este tipo de perfeccionismo aquel que es experimentado por la persona que realiza elevados niveles de autocrítica cuando no consiguen sus estándares de rendimiento y que provocan un efecto negativo) puede socavar la capacidad de los educadores para poder mantener una calidad educativa adecuada y a su vez facilita las probabilidades de desarrollar niveles de estrés y agotamiento. Para ello, es necesario que los docentes sean conscientes de los efectos tanto positivos como negativos (sobre todo agotamiento y estrés) que puede conllevar el perfeccionismo.

Por último, también se recomienda trabajar la empatía desde un punto de vista positivo como posible estrategia para prevenir el agotamiento y la mejora de la calidad de vida desde un punto de vista profesional (Andreychik, 2019).

Capítulo 3

Análisis del *burnout* en deportistas y entrenadores

3

3.1. FACTORES DEL *BURNOUT* EN EL DEPORTE

3.1.1. Introducción

En este capítulo 3 de la presente tesis doctoral se atiende a la relación que existe entre el estado de *burnout* y el deporte. Se exponen casos que están referidos tanto a entrenadores como a deportistas. En el ámbito deportivo se dan una serie de circunstancias que provocan que la toma de decisiones de las personas deba ser rápida, precisa y orientada hacia el objetivo planteado por parte de los miembros de la comunidad deportiva. Al igual que ocurre con el *burnout* en los contextos analizados en los capítulos anteriores, debe existir coherencia entre los objetivos y las capacidades que tiene el deportista o el entrenador para poder dar una respuesta adecuada.

La manera en que se programa la actividad deportiva y los niveles de exigencia de la práctica hace que se den una serie de factores que pueden tener influencia en los procesos de aumento de los niveles de *burnout*. Como consecuencia de ello, existen una serie de elementos que se relacionan con el estado de la cuestión que van a ser tratados, tales como el

agotamiento, el sobreentrenamiento y el apoyo social. Posteriormente, de una manera más precisa, se realizará un análisis tanto en los jóvenes deportistas como en los entrenadores.

Antes de profundizar en las características que se establecen entre la actividad física y el *burnout*, se hace necesario atender a la importancia que tiene en nuestra sociedad actual la práctica deportiva. Es muy probable que el comienzo del siglo XXI sea el momento en el que exista más preocupación por parte de la Humanidad respecto a la práctica de dicha actividad si se compara con otras épocas (Petralia et al., 2018), en gran medida debido a que la preocupación por este fenómeno ha llevado incluso a realizar programas escolares o de rehabilitación de enfermedades empleando la actividad física como elemento clave en la consecución de este objetivo, como se puede comprobar en el programa desarrollado por Story, Nanney y Schwartz (2009). Los motivos que llevan a la práctica deportiva de las personas pueden ser aspectos relacionados con la salud, la mejora de la condición física y psicológica, la estética o la capacidad de sociabilizar entre otros (Benjamín et al. 2017 y Maestre, 2019).

Estudios recientes, como los realizados por Arends en el 2017, han llegado a concluir que una práctica deportiva adecuada, junto con una dieta saludable, aportan unos efectos positivos ante determinados tipos de patologías tales como la diabetes, el cáncer, la obesidad, las enfermedades cardiovasculares, la depresión o la osteoporosis. Más aún, otros estudios, como el realizado por Warburton, Nicol y Bredin (2006), indican que esta práctica tiene efectos positivos en las personas, sobre todo en aquellas que responden a un perfil sedentario. También Hamilton (2018) apoya esta idea, indicando que como consecuencia de esta práctica, se mejora el metabolismo, la salud muscular y se promueve un estilo de vida activo y saludable.

En cambio, existe también la posibilidad de que una actividad física inadecuada genere consecuencias negativas para quien lo practica, las cuales están en consonancia con

las patologías anteriores (Manley, 2017). Así, en el estudio de Holtermann, Krause, Van Der Beek y Straker (2018) se muestra cómo una práctica excesiva puede producir desajustes cardiovasculares si la intensidad de la misma no es la adecuada, también puede provocar lesiones articulares y provocar problemas tanto a nivel funcional, como orgánico y psicológico produciendo situaciones de estrés, sobrecarga y ansiedad en las personas que practican deporte.

En este sentido, los campos de la Educación y la Psicología no son ajenos a este fenómeno y son conscientes de las implicaciones positivas y negativas que la práctica deportiva puede tener en las personas, independientemente de la edad del practicante.

Para ello, si se quieren evitar las implicaciones negativas que pueden encontrarse en el deporte, se deben conocer, por un lado, los motivos que lo causan y por otro, las acciones que se pueden hacer para contrarrestar sus efectos perniciosos. Bajo esta premisa, el capítulo analizará cómo y por qué se da el *burnout* en el contexto deportivo.

El objetivo principal del mismo es exponer la relación que existe entre el estado de *burnout* y el deporte, tanto a nivel individual como a nivel colectivo, analizando para ello una serie de características que se producen en la práctica deportiva, como es el agotamiento, el sobreentrenamiento, el apoyo social, e incluso también se analiza de una manera más específica cómo puede afectar el fenómeno del *burnout* en jóvenes deportistas y en entrenadores. Al mismo tiempo, analizar la relación *burnout* y deporte después de su estudio en los campos laboral y educativo permite pasar de una visión más global del constructo, a una más específica y que tiene un especial interés para la presente tesis doctoral.

Al mismo tiempo, dadas las características de la presente tesis, en la parte final de este capítulo aparecen una serie de variables psicológicas que están estrechamente ligadas

con el *burnout* y el deporte, las cuales pueden afectar de igual manera tanto a jugadores como a entrenadores.

Entre estas variables se hallan: con el liderazgo (Fernet, Guay, Seneca y Austin, 2012), la personalidad (Markati, Psychountaki, Kingston, Karteroliotis y Apostolidis, 2019), la resiliencia (Wagstaff, Hings, Larner y Fletcher, 2018) y los estados de ánimo (Montero-Carretero, González-Cutre, Moreno-Murcia, Carratalá y Cervelló, 2015).

3.1.2. La relación entre el agotamiento físico y emocional con el *burnout*

El agotamiento tanto físico como emocional en el deporte es un factor muy importante a la hora de saber gestionar el rendimiento de una persona (Lundkvist, Gustafsson, Davis, Holmström, Lemyre y Ivarsson, 2018). Este factor puede aparecer cuando la relación entre la intensidad del ejercicio, el volumen del mismo y el descanso requerido no es el adecuado. Debido a ello, los niveles de energía de la persona bajan a unos índices que no son suficientes para poder mantener el rendimiento necesario (Blanchfield, Hardy, De Morree, Staiano y Marcora, 2014). Como consecuencia de ello, se producen una serie de efectos negativos a nivel físico, como acumulación de lactato, disminución de los niveles de electrolitos, alteraciones en el funcionamiento de sistemas orgánicos y también impactos negativos en el plano psicológico (Maturana, Keir, McLay y Murias, 2017).

En relación con este último plano, el psicológico, una de las primeras investigaciones al respecto es la realizada por Smith (1984), quien indica que el *burnout* en el deporte es un síntoma que está en estrecha relación con el estrés y que afecta tanto a los jóvenes atletas como a los entrenadores e incluso a otros miembros que están relacionados con el área deportiva, como los árbitros, la directiva, los componentes del cuerpo técnico, etc. siendo más probable que este estado haga acto de presencia cuando los miembros de una comunidad deportiva se ven afectados por el agotamiento. En este punto, Smith (1984) cita además de a

los entrenadores y a los deportistas, a otras figuras que desempeñan un rol en el mundo del deporte, como son los médicos, los psicólogos o los directivos.

Como consecuencia de las demandas que se exigen a lo largo de una temporada deportiva, la relación entre las personas que conviven durante este periodo de tiempo pueden verse afectadas por el agotamiento es decir, la conexión deportista-entrenador puede sufrir fluctuaciones. Se produce por tanto una dinámica negativa que puede acentuarse si los resultados deportivos no satisfacen los objetivos que son planteados al inicio de la temporada (Davis, Appleby, Davis, Wetherell y Gustafsson, 2018).

Un factor muy importante que debe intentar controlar el entrenador para poder reducir las probabilidades de influencia de *burnout* en sus deportistas es la carga de trabajo que programa a la plantilla (Schwellnus et al., 2016). Un segundo factor es la coherencia de los objetivos planteados. Por último, ambos factores deben ser acordes a los recursos disponibles (Drew y Finch, 2016).

Respecto al agotamiento, es importante saber en qué momento hace acto de presencia para así poder tomar las medidas necesarias para intentar disminuir su influencia. Entre estas medidas se pueden encontrar el descanso activo, el descanso pasivo e incluso el cambio de actividad (Silvers-Granelli et al., 2015)

En el caso contrario, si los niveles de agotamiento son tan altos que comienzan a afectar al deportista tanto en el plano físico como en el emocional, a largo plazo se puede llegar a facilitar un abandono de la práctica deportiva por parte de este. Asimismo, estas probabilidades de abandono pueden aumentar si además dicha persona se encuentra en un estado de *burnout* (Larner, Wagstaff, Thelwell y Corbett, 2017).

En ocasiones, se ha relacionado la carga de entrenamiento con el abandono del deporte y el *burnout* (Feigley, 1984). No obstante, existen situaciones en las cuales no hay

una correlación exacta entre la cantidad de entrenamiento y las percepciones de *burnout*. A pesar de esto, los investigadores señalan que es importante controlar los niveles de entrenamiento para poder intentar evitar los posibles efectos perniciosos que puede tener a nivel tanto físico como mental en el deportista, adecuando para ello tanto el volumen como la intensidad del mismo (Gustafsson, Kenttä y Hassmén, 2011).

También hay que tener en cuenta la importancia que el perfeccionismo puede tener en el agotamiento (Madigan, Stoeber y Passfield, 2017), ya que a largo plazo, un alto nivel de perfección puede influir en el *burnout*. Este elemento puede ser empleado como un predictor de la angustia que puede experimentar un deportista, sobre todo en edades tempranas, que puede derivar en un sobreentrenamiento, que se tratará a continuación y en un estado de *burnout* (Madigan, Stoeber y Passfield, 2017).

Por otro lado, en el deporte suelen prevalecer dinámicas cambiantes en las que la persona debe ser capaz de emplear sus recursos para poder adaptarse a dichos cambios (Madigan, Stoeber y Passfield, 2016). Si un deportista se encuentra en un estado óptimo tanto a nivel físico como psicológico, su capacidad de adaptación al entorno puede ser buena. Al contrario, si en el deportista impera una situación de agotamiento, su capacidad de adaptación a las dinámicas del deporte no es positiva, su capacidad intuitiva se ve mermada y el rendimiento deportivo disminuye. Estas características que se producen en los deportistas también pueden ser aplicadas a la figura del entrenador (Collins, Collins y Carson, 2016; Smith, 1986).

Ante estas premisas, autores como Altfeld, Schaffran, Kleinert y Kellman (2018), proponen una serie de medidas si se quiere minimizar el riesgo de *burnout* tanto en entrenadores como en deportistas.

- Recuperación: Es necesario facilitar el proceso de adaptación del cuerpo tanto a nivel físico como a nivel psicológico. Este último plano tiene mayor importancia en los entrenadores puesto que la fatiga que estos experimentan suele afectar en dicho plano. Problemas como la falta de concentración, de sueño, la sensación de tensión o la irritabilidad pueden reducirse si la recuperación es adecuada.
- Manejo de las propias expectativas: En este caso los investigadores hacen referencia a plantear unas líneas de entrenamiento y actuación coherentes. Ni es aconsejable un estado de máximo perfeccionamiento ni un estado de mínima exigencia. Por tanto, es importante conocer las posibilidades de cada uno, teniendo en cuenta que si se exige demasiado a un deportista se puede favorecer una situación de estrés y por el contrario si la exigencia es mínima las consecuencias pueden ser negativas, tales como la posibilidad de que aparezca una situación de desidia en los entrenamientos. Este manejo de las expectativas es una actuación que es cambiante, por que las mismas no mantienen su nivel a lo largo de una temporada deportiva, ni los momentos de exigencia son siempre los mismos.
- Actuar contra la falta de control y las recompensas: Al igual que ocurre con otros contextos ya analizados, una de las relaciones que más impacto tiene en el *burnout* es la sensación de falta de control de un entrenador sobre las sesiones de entrenamiento y unas recompensas que no son adecuadas cuando los objetivos son cumplidos. En este sentido, el liderazgo que debe ejercer un entrenador juega un papel importante ya que debe ser capaz de gestionar las condiciones fluctuantes que se dan en la relación con deportistas a lo largo de toda una temporada.
- Enfocar el trabajo de manera estructural: Se trata de organizar una serie de patrones que buscan como objetivo principal poder mantener la motivación, los niveles de rendimiento y sobre todo, un estado saludable en los entrenadores a lo largo de una temporada deportiva y en donde es necesario emplear de manera adecuada las

habilidades de comunicación, de liderazgo, también de resolución de conflictos o la capacidad de gestionar grupos. Para ello, se hace recomendable seguir una estructura lógica que permita adquirir pautas que estén orientadas a esta mejora tanto de la motivación, como del rendimiento y del clima de trabajo, de una manera progresiva y que consiga facilitar su asimilación por parte de las personas que componen el equipo deportivo.

Para concluir esta parte, si se consigue que un grupo deportivo sea capaz de controlar el agotamiento, se puede tener una mayor eficacia a la hora de afrontar situaciones de Agotamiento Emocional, situaciones de baja Realización Personal o en las que prevalece un clima de relación entre los jugadores y entrenadores que no es adecuado (Lee y Chelladurai, 2016).

En el caso de que los niveles de agotamiento sean perjudiciales para la dinámica del grupo, los entrenadores deben contar con una serie de habilidades tanto a nivel individual como a nivel de colectivo que les permitan controlar y gestionar el grupo de trabajo de tal manera que el estado de *burnout* tenga la menor incidencia posible en el rendimiento del equipo. Si bien es cierto que no existe una serie de medidas exactas que aseguren el éxito para reducir los niveles de *burnout*, un enfoque individual combinado con intervenciones estructurales sugiere que esta estrategia puede ser efectiva para ejercer un dominio sobre el agotamiento (West, Dyrbye, Erwin y Shanafelt, 2016).

Respecto a las situaciones expuestas, es importante y recomendable de cara a los entrenadores, conocer de forma periódica los niveles de carga que tiene el deportista mediante test especializados para así poder ajustar de manera adecuada la carga de entrenamiento al deportista durante un periodo de tiempo específico, para así poder prevenir situaciones de fatiga, enfermedad, lesiones e incluso *burnout* (Schwellnus et al., 2016; Wenger, Yusuke, Lier y Gojanovic, 2019).

Por ello, es muy importante conocer y saber aplicar las cargas de trabajo, puesto que si se programa un trabajo demasiado exigente, se pueden aumentar las probabilidades de que un deportista acabe sobreentrenado (Cox, 2008). Se trata de un estado que guarda mucha relación con el *burnout*, como se va a ver a continuación y que puede ser evitado si se toman una serie de medidas que permitan gestionar de una manera más adecuada la carga de trabajo de los deportistas (Sánchez, 2011).

3.1.3. El sobreentrenamiento en el contexto deportivo y el *burnout*

En esta parte se va a tratar la influencia que puede llegar a existir entre los conceptos de sobreentrenamiento y *burnout*, para ello es necesario saber qué se entiende por sobreentrenamiento (Weinberg y Gould, 2010).

En primer lugar, Cadegiani y Kater (2017) indican que el sobreentrenamiento o síndrome de sobreentrenamiento funcional se trata de una situación en la que los recursos que tiene la persona se ven superados por las exigencias de la carga de trabajo y la falta de recuperación ante dichas cargas (Cervelló, 2003).

De ello se desprende que la capacidad de desempeño que tiene un atleta se vea mermada y por tal motivo se produce un aumento de la fatiga y aparecen una serie de disfunciones tanto a nivel hormonal como metabólico, así como alteraciones en los sistemas inmunológicos (Kellmann, 2010).

De ahí que se puede llegar a una situación en la que este proceso tiene una serie de efectos perjudiciales para el individuo tanto en el plano físico como en el plano psicológico (Sorkkila, Aunola y Ryba, 2017), que puede ir desde una situación de fatiga moderada de la cual la persona se recupera con un descanso bien programado, hasta un abandono total del deporte. Debido a ello, es muy importante controlar las cargas de trabajo y programarlas entre un umbral mínimo y máximo de tolerancia por parte del deportista (Meeusen et al.,

2013). En gran medida es recomendable seguir estas pautas, porque en un caso extremo se puede llegar al sobreentrenamiento (Suay y Salvador, 2003; Suay y Bonete, 2003; Nielsen, Bertelsen, Ramskov, Moller, Hulme, Theisen, Finch, Fortington, Mansournia y Parner, 2019; Sánchez, 2020), momento en el cual las probabilidades de que el deportista experimente un estado de *burnout* son mayores (Reider, 2017) que si la carga de trabajo se ubica dentro de su umbral de tolerancia (Faigenbraum et al., 2009).

Para apoyar esta idea, existen estudios como el realizado por el Comité Olímpico Británico, institución que ya en 1990 enlaza de manera directa el sobreentrenamiento con ciertas situaciones de *burnout* que experimentan los atletas y que favorecen el abandono de la práctica deportiva (BOC, 1990). Al mismo tiempo, Taylor, Daniel, Leith y Burke (1990) corroboran esta asociación y también manifiestan que las consecuencias del *burnout* y el sobreentrenamiento pueden continuar teniendo un efecto negativo en las personas a muy largo plazo, más allá incluso del abandono de la práctica deportiva (Cadebiani y Kater, 2019).

Esta relación entre el sobreentrenamiento y el *burnout* es bidireccional (Isoard-Gauehur, Guillet-Déscas y Gustafsson, 2016), con ello se quiere decir que existe la posibilidad de que el proceso se produzca en sentido contrario. En la mayoría de estas ocasiones, el primer elemento que aumenta es el Agotamiento Emocional, que afecta tanto a los jóvenes (DiFiori et al., 2014) como a los veteranos (Rotella, Hanson y Coop, 1991).

Como se ha citado anteriormente, un sobreentrenamiento produce alteraciones a nivel hormonal en el deportista. Hooper, Mackinnon, Gordon y Bachmann (1993) investigan esta línea tratando de comprobar los cambios hormonales que puede producir el sobreentrenamiento, sobre todo en lo relativo a los niveles de norepinefrina en sangre, los cuales se alteran como consecuencia de un sobreentrenamiento (Nicoll, Sterzcala y Fry, 2017).

Relacionado con esto se encuentra también una investigación realizada en deportes de resistencia, donde se indica que el *burnout* puede tener consecuencias a largo plazo, debido a que niveles elevados del síndrome hace que la facilidad de agotarse y de quemarse sea mayor, e incluso, puede producir cambios en el organismo como son: disminución de la capacidad neuromuscular, inhibiciones de motoneurona alfa y un aumento de los niveles de cortisol (Lehman, Lormes, Opitz-Gress, Steinacker y Gastmann, 1997), las conclusiones a las que llegan los investigadores tras este estudio se encuentra en consonancia con investigaciones previas.

Es interesante conocer los niveles de *burnout* de un deportista o de la plantilla, porque gracias a ello y a través del uso de cuestionarios adecuados, como puede ser el MBI de Maslach y Jackson (1984), es posible conocer si la planificación del entrenamiento puede derivar en situaciones que favorezcan el sobreentrenamiento en los mismos.

La manera en que se programa una temporada deportiva también es muy importante para poder evitar situaciones de sobreentrenamiento. Como señalan Kenta, Hassmen y Raglin (2001), se puede evitar una situación de sobreentrenamiento siguiendo esta medida, además de poder evitarse situaciones que propicien el abandono, el estancamiento del rendimiento, el nivel de frustración y la sensación de *burnout* que puede experimentar el atleta. En cuanto a la planificación, especial atención a los deportes individuales, puesto que sus atletas son más propensos a experimentar el sobreentrenamiento respecto a aquellos participantes en deportes colectivos, sobre todo en el periodo de la adolescencia (González, Tomás, Castillo, Duda y Balaguer, 2017).

Dado que el sobreentrenamiento produce un efecto perjudicial en la persona, su aparición favorece que el deportista pueda sufrir lesiones, máxime cuando son adolescentes (Rice et al., 2016), debido por un lado a la juventud de sus estructuras corporales que provoca que su capacidad de rendimiento sea menor respecto a un adulto y por otro lado,

porque su falta de experiencia hace que en ocasiones se exija más de lo que son capaces de ofrecer (Small et al., 2007).

En síntesis, estos investigadores (Rice et al., 2016 y Small et al., 2007), recomiendan una serie de medidas para evitar el sobreentrenamiento, sobre todo en los deportistas adolescentes. Entre esas medidas se pueden destacar:

1. Mantener entrenamientos atractivos e interesantes para cada rango de edad.
2. Descansar una o dos veces por semana de la práctica del deporte que el joven esté practicando.
3. Permitir un descanso más prolongado cada trimestre para evitar una especialización demasiado prematura.
4. Conseguir un bienestar y educar a los jóvenes en su totalidad para poder estar en sintonía con sus cuerpos.
5. Conocer las sensaciones que transmite el deportista durante los entrenamientos y la temporada (si está cansado, si tiene molestias articulares, o si está agobiado).
6. Impulsar el desarrollo de actividades educativas para toda la comunidad deportiva (jugadores, entrenadores y padres).
7. Fomentar el apoyo médico para prevenir posibles lesiones.
8. Prevenir a los padres de prestar atención a sus hijos y no agotarlos con un exceso de carga competitiva.

Debido al sobreentrenamiento, otro aspecto importante en el deportista que puede verse afectado es el plano social. Es necesario indicar la relación existente entre el plano social y el *burnout*. Por ello la investigación de Lemrye, Hall y Roberts (2008), señala cómo el agotamiento afecta también al plano social, existiendo una variación de este parámetro desde el inicio de la temporada hasta el final de la misma, afectando no sólo a la motivación, sino a la percepción del logro conseguido y a la confianza en sus capacidades atléticas y de

gestión de la situación que puede percibir la persona, llegando a relacionarse estrechamente con momentos en los que el individuo experimenta situaciones de *burnout*.

En síntesis, se puede establecer la hipótesis de que el agotamiento debe ser controlado para gestionar la situación de la plantilla y evitar así situaciones en las que se puedan propiciar la aparición del síndrome de *burnout* bien sea en los deportistas o en los entrenadores (Adie, Duda, Ntoumanis, 2008).

Esta idea también es compartida por Appleby, Davis y Gustafsson (2018), quienes indican que la carga de trabajo puede afectar a la salud de los deportistas, tanto a nivel físico como en el plano psicológico. Los investigadores añaden que puede existir una situación en la cual la cantidad de horas de entrenamiento en los deportistas y la percepción que estos tienen sobre dicho volumen de trabajo provoque que los niveles de *burnout* varíen, de tal manera que este elemento actúa como un constructo dinámico, el cual afecta de diferente manera a un mismo atleta en función de las percepciones que este tenga en un momento puntual sobre la carga de entrenamiento.

3.1.4. Apoyo social a los deportistas y entrenadores

Al igual que ocurre en las áreas laboral y educativa, el apoyo social es muy importante para el deportista (Ryan, 2017). Ello se debe en gran medida a que una ayuda adecuada permite que se puedan reducir los niveles de *burnout* en los deportistas sobre todo si este viene de las personas que les rodean, ya sea la pareja, la familia, los compañeros de equipo, los entrenadores, la directiva o los amigos.

Uno de los aspectos que hay que tener en cuenta dentro de este apoyo social es el tipo de mensaje que se transmite a la persona que está practicando deporte, el cual puede tener efectos tanto positivos como negativos. Así, como señalan Cranmer, Anzur y Sollitto (2017), los mensajes positivos son recordados por los atletas y este apoyo enfatiza el conjunto de

habilidades de las que disponen para conseguir el éxito deportivo, para reforzar sus relaciones con los demás compañeros y permitir mejorar su bienestar y rendimiento en el terreno de juego. Por el contrario, los mensajes negativos entre deportistas provocan que los patrones de conducta de los mismos se modifiquen y que se pierda la identidad social con el grupo deportivo, derivando en conductas negativas para el grupo (Benson, Bruner y Eys, 2018).

Por tanto, es importante tener en consideración el tipo de mensaje que se transmite a los deportistas, no sólo por parte de los entrenadores, sino también por los familiares y amigos.

Un buen mensaje puede ayudar a que la armonía en el entorno del jugador sea adecuada y que por tanto, el estado de *burnout* no aparezca en el día a día del deportista. Tal y como señala Coakley (1992) en su investigación con jóvenes deportistas la armonía del entorno social de los atletas favorece que los niveles de *burnout* disminuyan y viceversa, un inadecuado entorno social potencia su aumento.

A raíz de éste último estudio citado, se exponen una serie de propuestas para intentar ayudar a los jóvenes a evitar la influencia del *burnout* en su vida deportiva, entre las que se encuentran (Coakley, 1992):

- Buscar relaciones sociales que estén en consonancia con la práctica deportiva.
- Evitar situaciones de control excesivo de la vida privada de los atletas.
- Trabajar de manera crítica con los jóvenes deportistas sobre el por qué participan en esa actividad y cómo afecta a sus vidas.
- Organizar de manera adecuada los programas de entrenamiento.

El entrenador tampoco es ajeno al *burnout* (tal y como se puede comprobar en el apartado 3.1.6.). Kelley (1993) observa que los niveles de satisfacción de estos aumentan si

perciben un mayor apoyo por parte de la sociedad que le rodea, teniendo una disminución de los niveles de estrés, *burnout* y agotamiento, dándose en el caso tanto de los entrenadores de deportes individuales como en los de deportes colectivos, a pesar de ser estos últimos los que están un poco más influenciados por el contexto social.

Esta idea es apoyada por el estudio de Bealey, Armstrong y Comar (1998). Así, un entrenador motivado y que cuente con el apoyo social necesario desarrolla estilos que a largo plazo pueden aportar resultados satisfactorios para la entidad deportiva. La idea de que los resultados y el rendimiento aumentan si el apoyo social percibido es positivo es defendida por Rees y Hardy (2000), quienes además indican una serie de beneficios derivados de dicho apoyo en los siguientes campos:

- Campo emocional.
- Campo comunicativo.
- Capacidad de adaptarse a las exigencias del juego de una manera más eficaz.
- En grupos deportivos se mejora la relación entre los deportistas y entre deportista-entrenador.
- Disminución de los niveles del síndrome de *burnout*.

En cuanto al estudio realizado por Medina y García (2002), aquellos deportistas que presenten situaciones de *burnout* deberían contar con un apoyo tanto social como psicológico positivo y efectivo para así disminuir o evitar situaciones negativas no sólo en el deportista, sino también en el equipo deportivo. Cresswell y Eklund (2005) indican que gracias al apoyo de la sociedad los deportistas pueden mejorar su capacidad de ejecución de las técnicas en el deporte, optimizar sus recursos respecto a las demandas de la situación deportiva y gestionar de una manera más adecuada el agotamiento que se produce en los momentos de la competición. Con frecuencia estas situaciones también facilitan momentos satisfactorios para

el deportista y un aumento de su motivación ante las exigencias del entorno (Lonsdale, Hodge y Rose, 2009)

Como señalan Aunola, Sorkkila, Viljaranta, Tolvanen y Ryba (2018), este apoyo social se hace más necesario, sobre todo el apoyo familiar, en aquellos deportistas que se encuentran en un periodo importante de su vida como puede ser el caso de los jóvenes deportistas que se encuentran en su transición de la escuela primaria a secundaria. De acuerdo con el grupo investigador, si se consigue una relación adecuada entre el afecto y el control psicológico sobre el deportista, se puede conseguir un estado en el sujeto que le proteja de la aparición del síndrome del *burnout*, o en caso de que este exista, que sus niveles no aumenten.

Así, el apoyo social permite aumentar las probabilidades de conseguir un ambiente más favorable para los deportistas y el entrenador, que pueda ayudar a manejar de una manera más adecuada las situaciones cambiantes que se producen en el contexto deportivo (Arnold, Edward y Rees, 2018). En ello influye en gran medida la manera en que se organiza la práctica deportiva, ya que si esta no está realizada de manera adecuada, se puede asociar con efectos negativos en el deportista, como un sobreentrenamiento, lesiones o *burnout* (Larner, Wagstaff, Thelwell y Corbett, 2018).

Se debe recordar que dentro de este apoyo social que pueden recibir tanto el entrenador como la plantilla se encuentra la manera en que se organiza la práctica deportiva (Kilo y Hassmen, 2016). Para ilustrar esto, aquellos entrenadores que sienten que están apoyados por la directiva y que además comprueban que la organización del trabajo es adecuada, suelen tener menos influencia del *burnout* y a largo plazo, suelen tener mejor rendimiento dentro de la organización.

3.1.5. *Burnout* en jóvenes deportistas

El tema de este apartado es analizar el síndrome en jóvenes deportistas. Antes de avanzar en él, es necesario saber que por este tipo específico de deportistas se entiende aquellos que se encuentran en las categorías inferiores y en categorías deportivas de edades en desarrollo (menores de 21, 20, 19 o 18 años dependiendo de la disciplina deportiva, país de referencia y estructura competitiva), en donde el nivel competitivo va aumentando de manera progresiva conforme se avanza en cada categoría hasta llegar a la absoluta.

En ocasiones, las situaciones de *burnout* en este grupo de deportistas son tan elevadas que provoca un abandono prematuro de la actividad física (Casagrande, Coimbra y Andrade, 2018; Sors et al., 2020; Weinberg y Goud, 2010).

De manera mayoritaria los estudios realizados con jóvenes deportistas han sido efectuados con aquellos que tenían un nivel competitivo elevado (lo que se conoce como jóvenes promesas, deportistas pertenecientes a los programas de tecnificación deportiva o de detección y promoción de talentos deportivos, que compiten en campeonatos nacionales e internacionales (Barbosa-Luna et al., 2017), donde el desempeño de las características deportivas en lo relativo a rendimiento, técnica, estrategia, táctica y presión deportiva están próximas al alto rendimiento o profesionalismo, en donde se han observado patrones de comportamiento muy relacionados con el *burnout*.

Sin embargo, del total de jóvenes que practican deporte, los de alto rendimiento representan un porcentaje menor que la gran mayoría de jóvenes deportistas, cuando a pesar de todo, por un lado el número de éstos últimos es mayor y por otro, el carácter formativo está por encima del carácter del rendimiento del deportista, estado que se agudiza sobre todo en edades tempranas. Es por ello por lo que en este apartado del capítulo de *burnout* y deporte se van a exponer investigaciones que van a tratar sobre estos aspectos en la juventud

deportista, desde el de nivel federado más básico, hasta las cotas más altas de alto rendimiento que se llegan a ver reflejadas en los Juegos Olímpicos y campeonatos profesionales.

A continuación se presentan una serie de estudios que muestran o analizan los motivos que dan lugar a momentos de *burnout* en jóvenes deportistas.

A nivel internacional, Rotella, Hanson y Coop (1991) junto con Coakley (1992), realizan investigaciones en las que se muestra cómo los jóvenes experimentan situaciones de *burnout* en la práctica deportiva, mientras que en España, Garcés de los Fayos (1993) aborda el tema dentro del ámbito nacional y lo relaciona manera directa como una de las posibles causas de abandono del deporte por parte de los jóvenes, afectando desde edades tan tempranas como son once o doce años, que corresponde a la categoría alevín-infantil en la mayoría de los deportes.

Al igual que ocurre en el apartado anterior cuando se mostraba la influencia del apoyo social en el deportista, en este caso la familia cobra aún más trascendencia, ya que dicho entorno suele jugar un papel clave en el desarrollo de los deportistas. Por ejemplo en los casos en los que se produce una excesiva presión paternal el resultado en el joven suele ser que sus niveles de *burnout* aumentan y dicho incremento puede ir aparejado a un aumento tanto de la ansiedad a la hora de practicar el deporte como en un caso extremo a la necesidad de abandonarlo (Leff y Hoyle, 1995).

Por otro lado, Wiersma (1999) establece una serie de recomendaciones a seguir con los deportistas en edades de formación para conseguir disminuir los procesos de *burnout* en ellos, las cuales son:

- Conocer los procesos madurativos de los atletas, tanto a nivel físico como psíquico y en especial atención a las chicas (debido a sus características hormonales y que en algunos casos han derivado en problemas alimenticios y otros tipos de lesiones).
- Establecer la práctica deportiva como un lugar donde se establezcan relaciones sociales.
- Conseguir un ambiente adecuado entre quienes hagan deporte.
- No realizar deporte como una obligación, sino como disfrute del mismo.
- Limitar la edad de especialización deportiva, por ejemplo, el COI limita las edades a 16 años en el caso de la gimnasia.
- Usar programas deportivos más abiertos y no tan cerrados y especializados en edades inferiores a los 15 años.
- Evitar emplear aspectos de los planes de alto rendimiento con los jóvenes atletas.
- Entender por parte tanto de los padres como de los entrenadores la necesidad de planificar a muy largo plazo con los nuevos atletas.

Ante el aumento de las lesiones en jóvenes practicantes del deporte, Brenner (2007) propone otras series de medidas además de las dadas por Wiersma (1999) para evitar situaciones de *burnout* en los mismos:

- Mantener entrenamientos atractivos e interesantes para cada rango de edad.
- Descansar una o dos veces por semana de la práctica del deporte que el joven esté practicando.
- Permitir un reposo más prolongado cada trimestre.
- Conseguir un bienestar y educar a los jóvenes en su totalidad para poder estar en sintonía con sus cuerpos.
- Conocer las sensaciones que transmite el deportista durante los entrenamientos y la temporada (si está cansado, tiene molestias articulares, etc.).

- Impulsar el desarrollo de actividades educativas para toda la comunidad deportiva (jugadores, entrenadores y padres).
- Fomentar el apoyo médico para prevenir posibles lesiones.
- Prevenir a los padres de prestar atención a sus hijos y no agotarlos con un exceso de carga competitiva.

Brenner (2007) también recomienda organizar entrenamientos no tan exigentes, donde se prime la formación del deportista sobre los resultados, para reducir las lesiones, el agotamiento y los niveles de *burnout*.

Todas estas medidas también son defendidas por DiFiore et al. (2014), para poder tomar acciones que permita reducir el número de jóvenes atletas afectados por el *burnout*.

El perfeccionismo puede ser otro elemento que influya en el *burnout* en los jóvenes atletas el cual es estudiado en los últimos años. A la hora de realizar la práctica deportiva, en ocasiones, el énfasis sobre una ejecución técnica o táctica perfecta se ejerce de una manera tan excesiva sobre el deportista, que puede llegar a facilitar situaciones de *burnout*, agotamiento e incluso un abandono definitivo de la práctica deportiva (Appleton, Hall y Hill, 2009; Brenner, 2016 y Garcés de los Fayos, 2016; Hill, 2013; Madigan, Stoeber y Passfiel, 2015).

Relacionado con este parámetro se ubica la especialización, en gran medida debido a que cada vez los deportistas van siendo orientados hacia una tarea determinada y específica a edades más tempranas. Estudios como el de Padaki et al. (2017), relacionan la especialización con las sobrecargas del deportista, el *burnout* y una disminución de la satisfacción en la práctica deportiva.

En una línea similar se encuentra el estudio de Myer, Jayanthi, DiFiori, Faigenbaum, Kiefer, Logersted y Micheli (2016) quienes indican que para evitar aquellas situaciones en

las que prevalece el sobreentrenamiento en jóvenes deportistas y el *burnout*, los padres y los entrenadores deben de ser capaces de gestionar los entrenamientos de manera adecuada. De esta manera, se recomienda que sean globales, en los cuales se trabaje de manera adecuada la fuerza, resistencia y los procesos neuromusculares que puedan ayudar al joven deportista para entrenamientos futuros más específicos relacionados con la práctica deportiva, permitiendo de esta manera desarrollar de una manera más satisfactoria las habilidades necesarias y reducir los factores de riesgo de las lesiones, ubicando en años posteriores el proceso de especialización del deportista.

Algunos investigadores como Gustafsson, Sagar y Stenling (2017), relacionan esa dinámica deportiva en la cual se busca optimizar el resultado con el miedo al fracaso, el cual puede tener una relación directa con el *burnout* y con el estrés psicológico. Hay que añadir también que se puede producir el proceso contrario. De esta manera un deportista que se encuentre en un estado de *burnout* es más probable que experimente situaciones en las cuales existe una sensación de miedo al fracaso. Además, las posibilidades de que el deportista acabe abandonando el deporte son más altas. De esta manera, se puede sugerir que existe una relación directa entre el *burnout* y el miedo al fracaso.

Para finalizar, en la actualidad han surgido nuevos deportes conocidos como los e-sports, deportes electrónicos o (Garcés de los Fayos, 2017), los cuales están incrementando tanto su impacto en la sociedad, como su nivel de profesionalismo.

Por otro lado, respecto a prevalencia del *burnout*, investigaciones recientes como las realizadas por Isorna, Vázquez, Pérez, Alias y Vaquero (2019), indican que la prevalencia del *burnout* en deportistas se ubica en el 3.9%, mientras que la prevalencia en el estudio realizado por Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol (2014), está situada en un 4.8%. En otras investigaciones, los valores en atletas con alto nivel de *burnout* en países europeos se ubican entre el 1% y el 9% (Gustafsson et. al. 2007)

La edad media de sus jugadores suele responder a un perfil de persona joven, dentro del cual, un gran porcentaje son individuos en plena adolescencia. Este conjunto de participantes no son ajenos a situaciones que se pueden relacionar con el estado de *burnout* en jóvenes deportistas, debido por un lado a que se tratan de competiciones que están creciendo de una manera muy rápida y por otro a que su nivel de profesionalismo está siendo cada vez mayor. Si bien es cierto que existen algunas diferencias con los datos que se suelen obtener en otros estudios, parece ser que es necesario tomar una serie de medidas específicas para este tipo de deportes con la intención de prevenir la influencia o aparición del síndrome en los jugadores.

3.1.6. *Burnout* en entrenadores

Una figura que cobra especial importancia en el plano deportivo es la del entrenador (Wallace, Covassin, Nogle, Gould y Kovan, 2017). Este debe aunar las características de: el liderazgo, la gestión de grupos, la comunicación, la empatía, la asertividad, de manera que le permita conseguir los objetivos que se plantean al inicio de la temporada (Pike, Pryor, Vandermark, Mazerolle y Casa, 2017). Esto debe ser capaz de hacerlo en todo momento, colaborando con los jugadores para conseguir los resultados deseados. Sin embargo, al igual que el resto de personas, el entrenador es una figura que también puede experimentar situaciones de *burnout* durante el desarrollo de su tarea (Olusoga, 2018; Romero, Pitney, Brumels y Mazerolle, 2018).

Para ilustrar esto, hay que destacar las primeras investigaciones llevadas a cabo por Garcés de los Fayos (1993) o por Malinauskas, Malinauskiene y Dumciene (2018), quienes sugieren una serie de medidas a tomar por parte de los entrenadores si se quiere evitar situaciones de estrés y *burnout* no sólo en ellos mismos, sino también en los jugadores:

- Planificar los entrenamientos.

- Planificar los entrenamientos de carácter psicológicos.
- Trabajar la motivación.
- Evitar la saturación.
- Adecuar la estructura deportiva del deporte de competición.
- Valorar la edad del deportista (el autor incluso indica la posibilidad de elevar la edad mínima para deportistas).
- Conocer y controlar (en la medida de lo posible) los agentes externos estresantes.

Kelley (1994) y Schaffran, Altfeld y Kellman (2016), en sus artículos sobre el estrés y el *burnout* en entrenadores escolares el primero y sobre entrenadores deportivos el los segundos, señalan que el síndrome de *burnout* es un elemento que está presente en esta última figura, sobre todo debido a que tradicionalmente son los primeros en ser señalados como los responsables de una mala gestión cuando los objetivos planteados no son conseguidos, de esta manera puede traer consigo un desgaste de estos profesionales y una insatisfacción en el desarrollo de su labor. Igualmente, dos años después Stewart y Ellery (1996) en su artículo sobre el estrés y otros problemas psicológicos en jugadores de voleibol de instituto refutan la misma idea citada anteriormente en entrenadores de diferentes deportes de equipo como son el voleibol, béisbol y softball. En el caso de los niveles hormonales que se estudian entre los entrenadores se aprecian variaciones sobre todo en lo relativo a la hormona del cortisol. Por tanto, un entrenador con *burnout* puede dar lugar a que sus jugadores también lo experimenten de modo que debe tener cuidado a la hora de programar una serie de objetivos que quiera alcanzar, tratando de planificar uno que si sean factibles de alcanzar y emplear un liderazgo adecuado que permita conseguir en la medida de lo posible el objetivo planteado (Rad y Ghalenoei, 2013).

Además, una falta de atención hacia la figura del entrenador respecto a los jugadores tradicionalmente hace que no exista ninguna medida de prevención hacia estos (Giges,

Petitpas y Vernacchia, 2004). Por tanto, una serie de servicios de apoyo psicológico, social y deportivo deberían ser ofrecidos a los entrenadores para ayudar a conseguir los objetivos (DeFreese y Mihalik, 2016).

Si un entrenador percibe que no es apoyado por la comunidad que le rodea, puede perder el interés a la hora de realizar su tarea, si a ello se suma una mayor presión social que puede experimentar, una situación de monotonía en la tarea y una falta de flexibilidad a la hora de desarrollar la misma, puede provocar que la manera en que se planifique el trabajo se vea afectado y afectar por tanto a los resultados deportivos, fundamentales a la hora de medir o calificar el trabajo del entrenador (Raedeke, 2004). Así pues, se proponen otras medidas para disminuir esta situación de monotonía las cuales son:

- Mejorar el nivel organizativo para que a su vez mejore el ambiente de entrenamiento.
- Mejorar el compromiso de los entrenadores.
- Conocer el motivo por el cual un entrenador decidió entrenar.
- Reflexionar sobre las consecuencias que puede tener el dejar de entrenar.

Es necesario también conceder tiempo y autonomía a los entrenadores dentro de su entorno de trabajo e interferir lo menos posible para ayudar a que mejore su competencia y la del grupo deportivo y favorecer la relación y comunicación entre los diferentes agentes que componen una plantilla deportiva (Adie, Duda, Ntoumanis; 2008).

El ambiente laboral está muy ligado con el liderazgo este es muy importante en un entrenador a la hora de gestionar los grupos. De manera tradicional, como indican y Carlin y Garcés de los Fayos (2010), existen dos tipos de condiciones laborales, los cuales son:

- Entorno orientado a la tarea: Normalmente realizado por un entrenador que se encarga de apoyar a sus deportistas y da muchas instrucciones.

- Entorno orientado al ego: Son aquellos entrenadores que no dan mucho apoyo, pero sin embargo castigan más.

En definitiva, es recomendable fomentar un ambiente basado en el esfuerzo y la dedicación más allá de los resultados, sobre todo si se trabaja con jóvenes deportistas. Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch and Thogersen-Ntoumani (2011) añaden que a un entorno favorable de trabajo se debe añadir una percepción de control de la situación por parte del entrenador para que sea percibida por los jugadores y que pueda afectar de manera positiva al grupo deportivo (Ostrow, Watson y Tunick, 2005).

Se puede señalar que los niveles de *burnout* y estrés en los entrenadores pueden ser elevados debido al rol que desempeñan dentro del campo del deporte (Altfeld, Kellmann, 2015), es por ello por lo que en muchas ocasiones a pesar de conseguir los objetivos marcados, los profesionales experimentan situaciones en las que los niveles de agotamiento son muy altos, de ahí que decidan finalizar la realización de la tarea con el grupo deportivo una vez acabada la temporada (Apostoloidis, 2012).

3.2. VARIABLES PSICOLÓGICAS Y *BURNOUT*

El cuadro que se expone a continuación muestra las diferentes variables psicológicas que tienen su influencia en el síndrome de *burnout* y que tienen su importancia dentro del ámbito deportivo. Por ello, la estructura que sigue este capítulo es la de ir relacionando cada variable que se expande desde la columna central la cual desciente del cuadro de *burnout* y variables.

Figura 14

Cuadro que muestra las diferentes variables que se exponen a continuación y su relación con el síndrome de burnout.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se inicia el último apartado del capítulo tres que cierra el marco teórico de la presente tesis doctoral. En este caso se exponen diferentes variables que tienen

importancia en el contexto deportivo, tales como el liderazgo, la personalidad, la resiliencia y los estados de ánimo. El motivo de su inclusión en la presente tesis doctoral se debe a la realización del análisis de su posible influencia de forma directa o indirecta sobre los niveles de *burnout* en deportistas y entrenadores, de forma que se consideran tanto los factores internos como externos a la persona.

Una de las partes de esta investigación es conocer cómo las diferentes variables psicológicas mencionadas, las cuales pueden tener su importancia en un contexto deportivo debido a la presencia del *burnout*. Por otro lado, es importante conocer la manera en que dichas variables pueden influir en los procesos de evolución del *burnout*.

El método de exposición de este apartado se efectúa de la siguiente manera: En primer lugar, se trata lo relativo a la relación entre el liderazgo y el estado de *burnout*. Al mismo tiempo se estudia el Modelo Multidimensional de Liderazgo de Chelladurai, también conocido por las siglas MML (Álvarez, Castillo y Falcó, 2010; Atienza, Solá y Crespo, 1994; Chelladurai, 1978, 1984, 1990; Chelladurai y Saleh, 1980; Gómez, 2017; Muñío, Gimeno & Gómez, 2016; Riemer y Chelladurai, 1998; Ruiz, 2006; 2007; Ruiz-Barquín y de la Vega, 2015).

A continuación se exponen algunos de los principales factores de la personalidad que pueden potenciar o inhibir la probabilidad de estados de *burnout* en función de la literatura científica previa revisada (Hildenbrand, Sacramento y Binnewies, 2018).

En tercer lugar aparece la resiliencia es un factores importante en esta investigación, porque permite conocer si gracias a este factor existe la posibilidad de que el *burnout* afecte en menor medida a las personas.

El último punto de este apartado hace referencia a los estados de ánimo, los cuales también se pueden relacionar con el estado de *burnout*.

3.2.1. El Liderazgo

Con respecto a este concepto en la presente tesis doctoral se van a tratar los aspectos más significativos del mismo dentro del campo del deporte. Hay que tener en cuenta que dentro del deporte y más en concreto en los deportes colectivos, los equipos funcionan como pequeñas estructuras que buscan conseguir el objetivo común que se suele programar al inicio de la temporada (Fransen et al., 2017). Para ello la cohesión del grupo (tanto el entrenador como los jugadores), el buen clima de trabajo y la capacidad de desempeñar cada miembro del equipo su rol de manera adecuada facilita la consecución de los objetivos (Fransen, Boen, Vansteenkiste, Mertens y Vande Broek (2018).

Para poder realizar una aproximación adecuada a la variable del liderazgo en el deporte, por un lado, se procederá a analizar el fenómeno del liderazgo de manera general, mientras que por otra parte, se exponen diferentes investigaciones realizadas en el ámbito deportivo que se muestran en esta investigación.

En primer lugar es necesario definir qué se entiende por liderazgo. Tomando como referencia a diversos autores como Barrow (1977), Graeff (1983) y Weinberg y Gould (2010), el liderazgo se define como el proceso de conducta que se produce entre los individuos y/o los diferentes grupos con los cuales se trabaja y que busca conseguir una serie de objetivos. Estos aspectos se pueden encontrar tanto en la educación como en el deporte y la sociedad las cuales se pueden ver afectas por características diferentes como la motivación, la toma de decisiones, la comunicación y la confianza.

Sin embargo, en ocasiones puede existir ambigüedad en el término, ya que las diferencias en el término entre el líder o director pueden no estar (Balaguer, 1994). En la figura de este último, busca la consecución de los objetivos bajo todos los medios posibles y disponibles, pero no asegura que las personas que estén a su cargo desempeñen sus labores con una motivación adecuada y que se desarrollen como individuos. Un líder, además de

intentar alcanzar los objetivos propuestos, tiene un trato más humano y empático con las personas que trabajan con él y es capaz de obtener el mejor rendimiento del colectivo (Graeff, 1983; Franssen, Vanbeselaere, De Cuyper, Vande Broek y Boen; 2014).

Tradicionalmente se dice que mientras un director se designa por parte de los superiores, un líder suele ser escogido por sus iguales, normalmente por el grupo, no existe una figura determinada para ello (puede ser o bien el entrenador, o un jugador) y cuenta con la confianza y el respeto del colectivo, así se facilita la manera en que se orienta el grupo para poder conseguir las metas planteadas. Por otro lado, los líderes suelen tener un gran sentido de la responsabilidad (Weinberg y Gould, 2010).

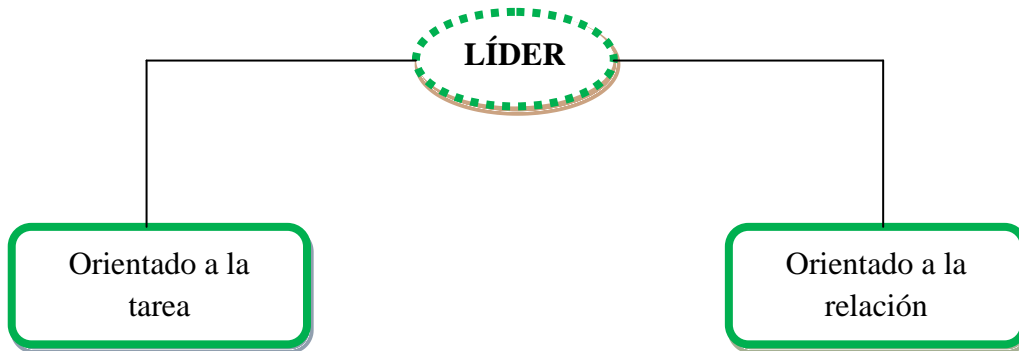
Al igual que ocurre con otros elementos que son estudiados como el *burnout*, el liderazgo tiene diferentes enfoques, los cuales son expuestos a continuación (Garcés et. al, 2005):

- Enfoque de rasgo: Este enfoque se basa en que el líder tiene una serie de aptitudes que permite desempeñar este rol independientemente de la situación en la cual se encuentre, sin importar el área en el que se trabaja y sin influencia del exterior, independientemente de si se tratase del campo de la educación, el deporte o los negocios. En pocas palabras, según este enfoque, el líder nace con características para serlo (Gould y Weinberg, 2010).
- Enfoque conductual: En lo que atañe a este, el enfoque conductual defiende la idea de que hay una serie de conductas que son innatas al líder, por lo tanto, si se reconoce a una persona que tiene dichas características puede ejercer una labor de liderazgo sin ningún problema. Estas características son: Comunicación, instrucción y demostración y en último lugar las conductas reactivas y espontáneas.
- Enfoque interaccional: Por el contrario, el enfoque interaccional reconoce que no existen características únicas del líder, si no que son las situaciones experimentadas

por una persona las que influyen en ésta y como consecuencia produce que el estado de liderazgo sea más variable. Dentro de este enfoque hay que diferenciar entre el líder orientado a la tarea y el líder orientado a la relación.

Figura 15

Estilos de liderazgo siguiendo el enfoque interaccional



Fuente: *Elaboración propia* (Balaguer, Castillo y Tomas, 1996).

En lo relativo al primero, el caso del líder orientado a la tarea, se trata de una persona que busca ante todo la consecución del resultado por encima de la relación y cohesión con el resto del grupo y es el líder que suele asegurar mejores resultados en situaciones más extremas, bien sea cuando estas son muy favorables, o sobre todo cuando son muy desfavorables.

Con respecto al segundo, un líder orientado a la relación se suele desenvolver mejor en aquellas situaciones en las que los factores externos son más estables, independientemente de que estos sean positivos o negativos.

Sin embargo, no se trata de estados definitivos, de tal manera que un líder puede mostrar un estilo diferente en función del carácter de la persona, de la experiencia o del grupo de trabajo (Noce, de Matos, Calábria, Martin y Coelho, 2013).

Lo que parece ser indicativo de una mejora de la dinámica del grupo es que un liderazgo bien enfocado desde los puestos más altos del equipo y una atención a los

elementos más débiles del grupo provocan un mayor compromiso de los deportistas y reduce los niveles de *burnout* (Shanafelt y Noseworthy, 2017).

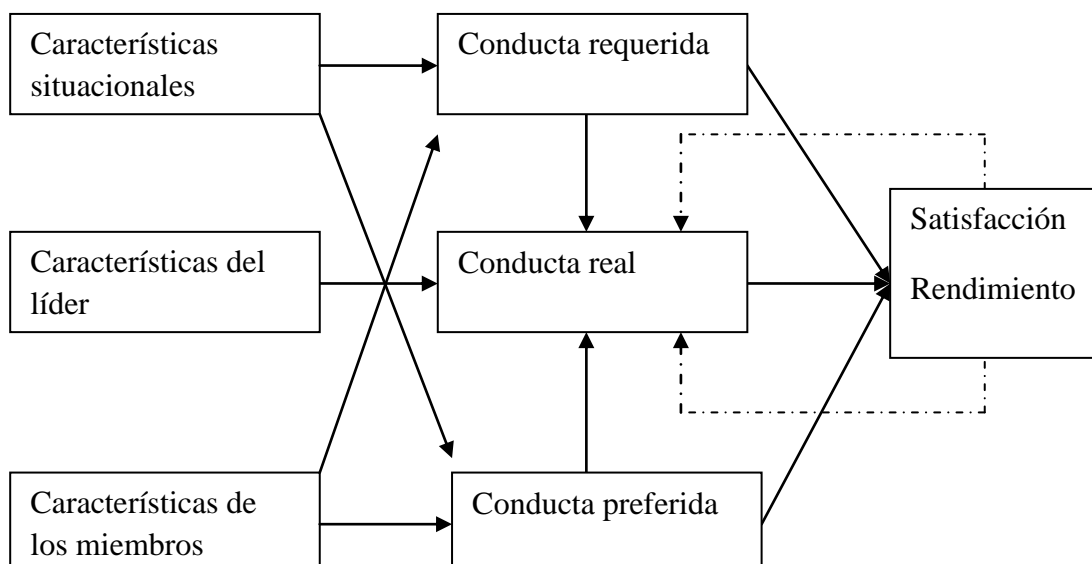
Gracias a esta actitud del líder, se produce una mayor cohesión del grupo, un incremento de los niveles de protección frente a problemas psicológicos en el grupo como el Agotamiento Emocional e incluso la depresión (Schermlyu y Meyer, 2016).

3.2.1.1. Modelo Multidimensional de Chelladurai (M.M.L; 2004)

Chelladurai (2004) describe el Modelo Multidimensional de Liderazgo como un tipo de liderazgo de carácter interaccional, es decir, que las situaciones condicionan la conducta del líder, dicha conducta puede tener consecuencias no sólo en el propio líder, sino también en la conducta del grupo. Por otra parte, en este modelo no existe un solo líder en el equipo, el cual no está identificado de manera exclusiva en la figura del entrenador o director, sino que permite la existencia de varios líderes en el equipo que desarrollarían diferentes comportamientos en diversas situaciones y que serían percibidos por el resto del equipo de manera diferente. Según los resultados obtenidos, así serán sus efectos.

Figura 16

Modelo Multidimensional de Liderazgo Deportivo de Chelladurai (2004); Garcés de los Fayos, Olmedilla y Jara, (2006).



Fuente: *Elaboración propia Adaptación de la propuesta realizada por Chelladurai (2004).*

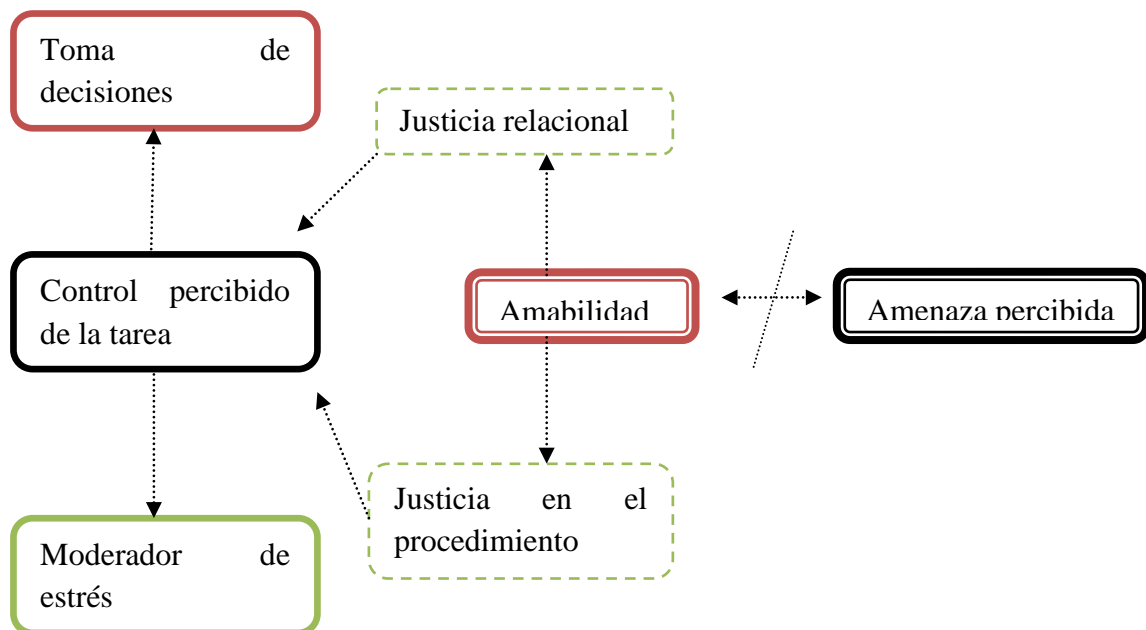
Además del liderazgo en el deporte, también hay que tener en cuenta otros aspectos: la percepción de la justicia impartida por el líder y el concepto de sacrificio que puede tener el mismo, (Ruiz, 2007).

Respecto al primer aspecto, hay que señalar que la toma de decisión del líder no es lineal, ya que debe ser considerada por una serie de factores como la justicia (procedural y relacional), la amabilidad, la toma de decisiones, el estrés, etc.

En cuanto al segundo factor, se refiere a las características del líder como prototipo, que muestra una serie de conductas que el resto de miembros del equipo puede percibir como un sacrificio, que puede tener como consecuencias un increment o del nivel de confianza y de seguimiento por parte del grupo.

Figura 17

Percepción de la justicia que es impartida por parte de los componentes de un grupo deportivo (Elovaino, Kiwimäki y Helkama, 2004 en Garcés de los Fayos, Olmedilla y Jara, 2006, pp. 227).



Fuente: *Adaptación de la propuesta realizada por* Elovaino, Kiwimäki y Helkama (2004; en Garcés de los Fayos, Olmedilla y Jara, 2006, p. 227).

Existen una serie de componentes que afectan de manera importante a esta conducta los cuales son (Ruiz, 2007, p.677):

- **Antecedentes del líder:** Se refiere a la situación en la cual se desarrollan las actividades ya sean actividades físicas individuales como colectivas y en donde entran en juego las características de la persona como es la inteligencia, la autoconfianza, la asertividad, la flexibilidad, la toma de decisiones o la empatía y el grado de compenetración con el grupo (Ruiz, 2007).
- **Comportamiento del líder:** En lo que atañe a este apartado, son tres los parámetros a analizar: La conducta requerida al líder, es decir, lo que se espera del líder, la conducta real, que es la manera en la que el líder desarrolla la tarea y la conducta preferida del líder, que hace referencia a la situación de comportamiento preferida por el líder (Ruiz, 2007).
- **El carisma del líder:** Este factor trata de cómo el resto de miembros de la plantilla perciben al líder.
- **Los resultados derivados de la conducta del líder:** No solo los de carácter cuantitativo es decir, si se han conseguido los objetivos, bien sea en puntos, el anotaciones o victorias, sino a los elementos cualitativos como el respeto del grupo, la empatía o la cohesión entre todo el cuerpo deportivo.

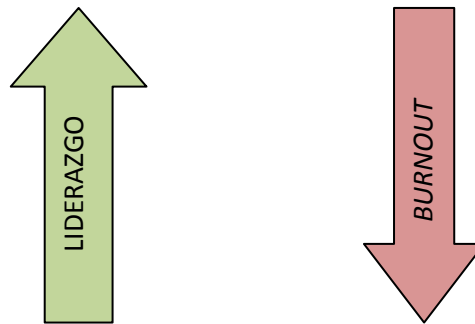
Parece ser que si la capacidad del líder es positiva y tiene la capacidad de manejar con solvencia situaciones en las que las exigencias son altas como por ejemplo, remontar un partido en los últimos instantes, o cuando es necesario defender un resultado durante un periodo de tiempo largo en un encuentro, se puede producir un efecto que provoca una mayor

implicación por parte de los deportistas y puede incluso hacer que disminuyan los niveles de *burnout* (Torrado et al., 2017).

Luego cuanto más alto sea la percepción de liderazgo por parte del grupo, es más probable que las puntuaciones de *burnout* sean más bajas.

Figura 18

Relación entre la percepción de liderazgo y los niveles de *burnout* (Torrado, Arce, Vales-Vazquez, Areces, Iglesias, Valle y Patino, 2017).



Fuente: *Elaboración propia.*

Hay que tener en consideración también la manera en que un líder se puede ver influido por el resto del grupo. Es decir, no es sólo como actúa en el momento de exigencia deportiva, sino también cómo se dirige a los componentes del grupo y la intensidad con la que dirige al mismo durante los entrenamientos y la competición. Por ejemplo, en un equipo de fútbol, la manera en que el entrenador se involucra, organiza y maneja el grupo está también ligado al *burnout* del mismo, de tal manera que la percepción de un liderazgo fuerte por parte de los jugadores puede prevenir la aparición del mismo (Yildiz, 2011).

Una línea similar que también es descrita por Price y Wiss (2000), quienes indican que si el grupo deportivo percibe una conducta más positiva, una relación más democrática y menos autocrática del entrenador provoca que los aspectos psicológicos positivos

aumenten (como la competencia percivida, el disfrute en la tarea o la motivación ante la misma) y por el contrario los negativos (el *burnout* o la ansiedad) disminuyan.

Se debe tener en cuenta también que un líder puede estar influenciado por la inteligencia emocional que pueda experimentar en un periodo de tiempo determinado. Ésta puede contribuir en diferentes aspectos dentro del deporte, tanto desde un punto de vista positivo, en la cual los objetivos y las dinámicas de los entrenamientos siguen la línea marcada, o por el contrario puede tener una connotación negativa ya que puede llegar a favorecer que exista un agotamiento en el trabajo, un incremento del Agotamiento Emocional, que es uno de los elementos que componen el *burnout* y una disminución de la satisfacción en la tarea, que también relacionado con el síndrome (Lee y Chelladurai, 2018). Por ello, si se trabaja de una manera adecuada la inteligencia emocional puede ayudar a que la conducta del líder sea más positiva y de esta manera tener más posibilidades de evitar el agotamiento y aumentar la satisfacción por la tarea.

Y dentro de estos aspectos que existen en un grupo deportivo, se encuentra también la cohesión, el cual es un factor relacionado con la conducta que desarrolla el líder, de esta manera, si un líder consigue que su grupo esté cohesionado, es más probable que se cumplan los objetivos planteados (Lee y Chelladurai, 2018).

Por cohesión se entiende una serie de fuerzas que contribuyen a que los componentes de un grupo pertenezcan a él, tanto por la capacidad de atracción que hay entre ellos como por los recursos, la capacidad de control y las ventajas que puede obtener cada miembro de él (Garcés de los Fayos, Olmedilla y Jara, 2006). Existe una estrecha relación entre la cohesión del grupo, los valores del mismo y el rendimiento como señalan (López, Rocha y Castillo, 2013). Los investigadores Nascimento y Viera (2013) dicen que los resultados son un componente que tienen una especial importancia en la cohesión del grupo y que pueden provocar modificaciones en la conducta del líder. La satisfacción de pertenencia al grupo

está en estrecha relación con los resultados obtenidos, con la cohesión y la conducta que tiene el líder (Gouya, Moslehi y Dousti, 2014).

En último lugar es necesario añadir que en la actualidad uno de los cuestionarios empleados es el conocido como Leadership Scale for Sports, bajo las siglas LSS, el cual también es el empleado en el desarrollo de esta investigación (Chelladurai y Saleh, 1980).

A su vez, Chelladurai y Reimer (1998) crearon la Escala de Satisfacción Deportiva ASQ (*Athlete Satisfaction Questionnaire*). Ambos cuestionarios son utilizados en la presente tesis doctoral en las respectivas adaptaciones al castellano realizadas por Ruiz-Barquín y de la Vega (2015) del cuestionario LSS-3, y la adaptación realizada por Ruiz, De la Vega y Redón (2011); en Redón, (2012) del cuestionario ASQ, desarrollándose las correspondientes adaptaciones para todos los deportes de equipo considerados en el estudio (ver anexo 26).

Una vez se ha explicado qué es el liderazgo y cómo se analiza en nuestros días, se exponen los diferentes aspectos del Modelo Multidimensional de Chelladurai en los deportes que se estudian en la presente investigación.

3.2.1.1.1. Modelo Multidimensional de Liderazgo en Fútbol

Garland y Barry (1990) aplican dicho modelo para saber si la personalidad de los jugadores y el comportamiento del líder puede ser un predictor del rendimiento del fútbol a nivel universitario. Parece ser que un elemento clave como es el apoyo social a la conducta del líder influye en su rendimiento y como se ha podido comprobar está relacionado con pautas para poder disminuir la influencia del *burnout* en los deportistas, ayudando también a desarrollar bajo una percepción de satisfacción la tarea. Años más tarde la investigación realizada por Saybani, Yuso, Soon, Hassan y Zardoshtian (2013) afirma que los niveles de

satisfacción de un grupo de trabajo están estrechamente ligados al estilo de liderazgo del entrenador y tienen repercusiones en el rendimiento del grupo de trabajo.

La investigación realizada por Ruiz-Barquín y de la Vega-Marcos (2015), demuestra que existen diferencias de liderazgo en función del deporte practicado y el número de personas que conforman una plantilla. Por último, Duarte, Teques y Silva (2017) señalan que el estilo de liderazgo puede ir variando en función de las necesidades del momento y los recursos de los que se dispone.

Por tanto, dentro del fútbol se puede tener en cuenta que existen una serie de variables que influyen a la hora de organizar y gestionar una plantilla a lo largo de la temporada, las cuales son: el nivel de experiencia de los jugadores, la situación del grupo, la dinámica dentro del grupo, el número de jugadores del equipo y el apoyo social que recibe el entrenador (aspecto que estrechamente relacionado con el *burnout*).

3.2.1.1.2. Modelo Multidimensional de Liderazgo en Fútbol Sala

Otro de los deportes analizados en esta tesis doctoral es el fútbol-sala, el cual guarda similitudes con el fútbol (más allá de ser un deporte colectivo, es uno que también usa un móvil que se golpea con los pies, excepto las acciones realizadas por el portero y en donde se juega normalmente con cuatro jugadores y un portero en vez de los diez y un portero con los que se juega en fútbol).

El estudio desarrollado por Gomes, Pereira y Pine (2008) muestra que el carisma, el feedback positivo e incluso el feedback negativo suelen ser los aspectos que más prefieren los jugadores de sus líderes (que en la mayoría de las ocasiones están reconocidos en la figura del entrenador).

3.2.1.1.3. Modelo Multidimensional de Liderazgo en Voleibol

Se trata de un deporte de equipo, con la particularidad de que se juega en un espacio común pero dividido por una red, en donde la sistemática del juego es alternativa limitada por una serie de golpes máximos (tres) y en donde la zona de puntuación no es una portería o una canasta, si no que es una zona de juego.

En cuanto a las investigaciones más significativas en cuanto al liderazgo en voleibol de los últimos años aparece la de Shirin, Salah y Nahid (2012) predicen la motivación de jugadoras de élite de voleibol en función de los estilos de liderazgo de sus entrenadores, empleando la LSS (Chelladurai & Saleh, 1980). Los resultados en esta investigación indican que el estilo de liderazgo parece influir a la motivación, tanto la de carácter intrínseco, como la extrínseca e incluso la desmotivación y en donde los autores sugieren que es importante que el entrenador conozca su estilo de liderazgo para poder aumentar el nivel de motivación de las jugadoras. Al igual que ocurre en otros deportes, en el caso del voleibol Nacar y Gacar (2013) recomiendan a los líderes adoptar un estilo de liderazgo más democrático si se quiere dar un cariz educativo al deporte y obtener mejores beneficios a largo plazo. Por último, Rohani, Janani y Talebian (2013) indican que es muy importante que el líder conozca los objetivos que tienen que conseguir, las características de la plantilla y utilizar un estilo democrático si se quiere disminuir la ansiedad en los jugadores de voleibol.

3.2.1.1.4. Modelo Multidimensional de Liderazgo en Balonmano

Se analiza en este apartado la relación del liderazgo con el último deporte que es estudiado en esta tesis doctoral, el balonmano.

El número de estudios que son realizados en este deporte son menos respecto al resto de deportes de equipo mencionados, si bien se destaca el estudio publicado por Borrego, Leitao, Alves, Silva y Palmic (2010) o a nivel nacional el realiado por Mayo (1997). Estos

autores señalan que una satisfacción de los jugadores de balonmano está muy condicionada no sólo por los resultados, sino también por la conducta del líder.

3.2.2. La Personalidad

La manera en que un deportista desarrolla su comportamiento durante las fases del juego, ha sido relacionada con la personalidad en muchas ocasiones (Valdés, 1998; Rogowska, 2020; Ruiz, 2004). Sin embargo, no existe un modelo perfecto de personalidad del deportista, el método de medición es complejo y no hay una fórmula óptima e infalible que asegure que una personalidad determinada conlleve implícito un éxito en el deporte.

La personalidad es un elemento que es estudiado a lo largo de las últimas décadas en el deporte (Cruz y Cantón, 1992; Mirzaei, Nikbakhsh, Sharififar, 2013). Sin embargo, es complicado dar una definición exacta del término dado que aún no ha sido encontrada la personalidad perfecta para el deporte, dado que el número de personalidades es muy elevado. Si se toma como referencia a Bermúdez (1986 en Garcés de los Fayos, Olmedilla y Jara, 2006), por personalidad se conoce:

- Un elemento que abarca la conducta
- Implica la consistencia de características permanentes internas y estables
- No existe un juicio de valor
- Hace único el carácter de cada persona
- Carácter hipotético

Existen una serie de enfoques que ayuda a conocer mejor las características de la personalidad del deportista, entre los cuales se encuentran:

- Enfoque disposicional: Que defiende que los rasgos generales son relativamente estables

- Enfoque situacional: Donde se tienen en cuenta los refuerzos y las influencias ambientales a la hora de moldear el tipo de conducta
- Enfoque interactivo: Una de las más empleadas en el campo del deporte, donde se considera que existe una relación entre los rasgos del deportista con la situación que se está dando en ese momento (Garcés de los Fayos, Olmedilla y Jara, 2006).

Dentro del ámbito deportivo se han utilizado numerosos cuestionarios de personalidad basados en diferentes parámetros, pero en los últimos años los más empleados son el 16PF de Cattell (Cattell y Mead, 2008), el POMS-VIC (De la Vega Marcos, Ruíz-Barquín, Hernández, 2014) y el modelo de personalidad de los cinco grandes factores (Ruiz, 2005; García-Naveira y Barquín, 2013).

En esta parte se va a tratar la relación que existe entre la personalidad dentro del deporte y el *burnout*. Se trata de un apartado que está muy ligado al síndrome de *burnout* debido a que existen facetas de la personalidad como es la esabilidad o el Agotamiento Emocional que influyen de manera importante en los niveles del síndrome que puede tener una persona (Alenezi, McAndrew y Fallon, 2019).

El interés por el *burnout* y como se relaciona con la personalidad está creciendo en los últimos años, a tenor de las investigaciones consultadas. Como indican Cresswell y Eklund (2005), el agotamiento, el sobreentrenamiento y el *burnout* de un deportista está muy influenciado por la motivación que pueda tener de cara a la actividad deportiva. Los autores determinan que un deportista que está motivado puede emplear dicha motivación como un elemento que atenúe la influencia del *burnout* en la actividad.

El estudio de González, Ros y Garcés de los Fayos (2014) indica que el neuroticismo y la responsabilidad son factores que están muy relacionados con el *burnout* y que están muy presentes en los deportistas, ya que la atención y el agotamiento se ven influenciados por

ambos factores de la personalidad, idea que también refrendan Barretm, Easonm, Lazar y Mazerolle (2016) al afirmar que la influencia de la personalidad de un deportista influye de manera importante en los niveles de *burnout*. Es necesario indicar también que el *burnout* puede afectar a la personalidad del individuo, llegando a una "crisis de identidad" que algunos autores señalan que se puede llegar a alcanzar (Makhmutova, Baranov y Ovechkin, 2017).

Por tanto, la relación entre la personalidad y el *burnout* en el deporte es estrecha, ya que ambos factores se pueden ver influenciados por el otro. Parece ser que los deportistas que tienen un perfil más constante y tenaz, al tener mayor capacidad de sacrificio pueden soportar mejor la presión, el estrés y abordar mejor situaciones de *burnout* (Ruiz, 2005).

3.2.3. La Resiliencia

Este apartado expone las relaciones que existe entre la resiliencia y el *burnout* en deporte. Por resiliencia se puede entender aquel conjunto de factores que se caracterizan por una serie de resultados positivos, a pesar de la existencia de una serie de dificultades para cumplir el objetivo propuesto, intentando comprender qué elementos han hecho posible la consecución de la meta (Masten, 2001).

Un elemento característico de la resiliencia es su estabilidad, dado que ésta puede propiciar una situación en la que en ocasiones puntuales se pueda mantener un adecuado funcionamiento físico y psicológico en situaciones exigentes y contrarias, e incluso puede llegar a favorecer la recuperación de la persona en un momento delicado (Bonanno, 2004).

Se trata también de un facto que no está relacionado en exceso con la edad, ni con el sexo, sino con la habilidad social y la confianza en sí mismo que tiene la persona (Fergus y Zimmerman, 2005), consiguiendo reponerse a situaciones adversas.

Por tanto, la resiliencia es un factor que en el ámbito deportivo tiene una vital importancia, debido a que si un entrenador o líder es capaz de gestionarlo adecuadamente, se facilita la consecución de los resultados propuestos al inicio de la temporada (Lu, Wir, Chang, Chien-Chih, Ya-Wen, Ju-Han, Gill, 2016).

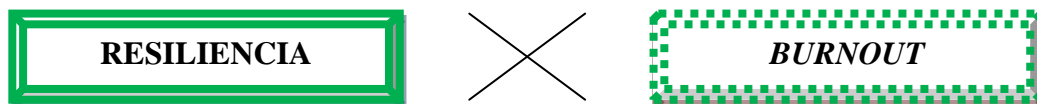
La resiliencia es un factor que se estudia sobre todo a partir de la segunda mitad del pasado siglo y en donde el optimismo, el positivismo o la autoreficacia, (Strumpfer, 2003) son elementos relacionados con la resiliencia que pueden hacer frente a los factores negativos que derivan de una situación de *burnout* y que ayudan a facilitar situaciones que son más favorables para la persona, llegando a indicar que la resiliencia es un elemento que puede ayudar a dar la puntilla al *burnout* (Masten, 2004).

Según diversos investigadores como Dyrbye et al. (2010), existen una serie de factores asociados a la resiliencia que ayudan a recuperarse e incluso prevenir situaciones de *burnout*, de tal manera que si una persona muestra un perfil resiliente tiene menos probabilidades de experimentar una situación relacionada con el síndrome de estar quemado, cuentan con un mayor apoyo social a la hora de realizar la tarea y extraen aspectos positivos de las vivencias que experimentan. El grupo investigador recomienda trabajar de manera adecuada la resiliencia con los deportistas y estudiantes para así conseguir un grupo que pueda sobreponerse a situaciones de *burnout*. Esta idea ya es defendida por Chang (2003) al señalar que las personas que tienen una personalidad más positiva tienen un mayor apoyo y son capaces de sobreponerse a las situaciones más complejas, a la vez que sienten una mayor realización en la tarea que están desarrollando (bien sea entrenando o educando), mientras que aquellos que tienen pensamientos negativos son más propensos a desarrollar situaciones en las que prime el agotamiento, la Despersonalización, la baja autoestima, aspectos que están relacionados con el *burnout*.

Este positivismo en el trabajo y el alto grado de significación personal es defendido también por Cooke, Doust y Steele (2013) como características relacionadas con la resiliencia y que ayudan a reducir la influencia del *burnout* en la persona y Goldhagen, Kingsolver, Stinnett y Rosdahl (2015) insisten en trabajar la resiliencia con los grupos para poder evitar situaciones de *burnout*, planificándolo de manera adecuada para así disminuir las probabilidades de que este afecte a las personas del grupo. Esta medida es adoptada por Lioassis, Shochet, miller y Biggs (2009) a través de la promoción de un Programa Adulto de Resiliencia que consigue mejorar el rendimiento en el trabajo, mejorar la satisfacción, la conciliación familiar y un equilibrio más adecuado entre la vida privada y la vida profesional.

Figura 19

Figura que muestra la relación negativa existente entre la resiliencia y el *burnout* Si una persona presenta un perfil resiliente es menos probable que experimente conductas relacionadas con el *burnout*.



Fuente: *Elaboración propia*

Los investigadores Brown y Lafferty (2015) sugieren a los entrenadores que sean capaces de favorecer en sus plantillas conductas que permitan desarrollar conductas resilientes para prevenir la aparición de posibles patrones de *burnout* en un futuro, idea que también es apoyada por Lu, Ping, Chang, Chih, Wen, Han y Gill (2016), quienes indican además la ayuda que ese tipo de conductas puede suponer a la hora de conseguir los objetivos por parte del deportista.

También se recomienda aprovechar los momentos adversos para poder trabajar esta cualidad, así, se puede conseguir qué de este tipo de situaciones, un mayor desarrollo de la resiliencia en los jugadores. De esta manera, se puede llegar a influir de manera positiva en la

dinámica del equipo (Morgan, Fletcher y Sarkar, 2015). Por tanto, en base a las ideas de los autores que se acaban de citar, se sugieren a los entrenadores adoptar una serie de medidas que pueden ayudar a conseguir un perfil resiliente en los jugadores:

- Reconocer la parte del grupo que presenta un menor perfil resiliente.
- Orientar de manera positiva el trabajo para fomentar la satisfacción personal.
- Organizar el trabajo de manera adecuada y eficaz para evitar situaciones de *burnout* y facilitar la aparición de factores resilientes.
- Programar un patrón de intervención resiliente para prevenir el *burnout*.
- Utilizar de manera adecuada situaciones desfavorables en la experiencia de la persona para transformarlas en situaciones que puedan fomentar la resiliencia.
- Fomentar la autoestima de las personas.

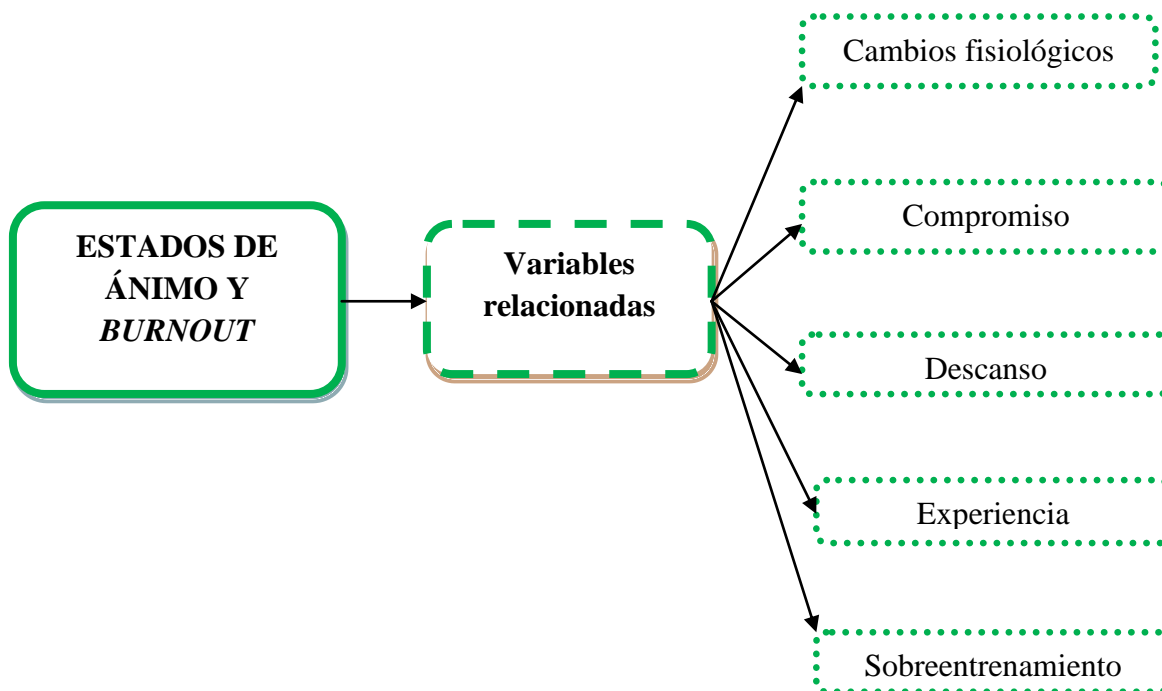
Gracias a fomentar una dinámica resiliente en el grupo, junto con un apoyo entre la plantilla y el entrenador y las interacciones que se producen tanto en el entrenamiento como en la competición, se puede llegar a moderar la influencia negativa que el *burnout* puede tener en la dinámica del grupo (Lu, Lee, Chang, Chou, Hsu, Lin y Gill, 2016).

Se puede indicar que existe una conexión entre la resiliencia y el *burnout* y a su vez están en relación con el liderazgo. Es importante que las personas que desempeñan un rol de liderazgo tengan la capacidad de intervenir a lo largo de una temporada para que así se pueda reducir las adversidades en el deporte y que se pueda apoyar la resiliencia entre los miembros de los equipos (Jackson, Vandall-Waler, Vanderspan-Wright, Wishart y Moore (2018).

3.2.4. Los Estados de Ánimo

Figura 20

Variables relacionadas con los estados de ánimo y el síndrome de burnout.



Fuente: *Elaboración propia*

Se inicia el último apartado de la primera parte de la presente tesis doctoral perteneciente al marco teórico. El último aspecto a relacionar con el *burnout* que aparece en deportistas (y por consiguiente, también puede ocurrir en los estudiantes), es el correspondiente a los estados de ánimo. A continuación se exponen los diferentes aspectos que un entrenador debe tener en cuenta si quiere mejorar los estados de ánimo en su plantilla y así disminuir las probabilidades de que el *burnout* aparezca en sus jugadores.

Iniciando su estudio con la investigación de Gonzalez-Bono, Salvador, Serrano y Ricarte (1999), los estados de ánimo parecen estar ligados a respuestas fisiológicas y en el caso del deporte está muy influenciado por la victoria/derrota. Tal es la influencia de este factor que puede afectar también a las respuestas fisiológicas que da el organismo, puesto que se pueden producir cambios hormonales a nivel de testosterona o cortisol. La percepción

del rendimiento del deportista y cómo ayuda al colectivo también está relacionado con los estados de ánimo, sobre todo si dichos comportamientos se ven reconocidos por el grupo. Los investigadores sugieren a los entrenadores que hagan partícipes a todos los miembros del grupo y que a su vez reconozca de manera pública y dando un cariz positivo la actuación de los miembros.

El compromiso y los estados de ánimo también influyen en la dinámica del grupo, así, si la dinámica del mismo es buena, las experiencias agradables y positivas de los jugadores son mayores, la sensación de *burnout* disminuye y la compenetración entre los miembros de todo el equipo aumenta (Totterdell, 2000). También la manera en que se organizan las actividades y el entrenamiento pueden favorecer a promover esa dinámica positiva ya que actividades que son percibidas por los jugadores como buenas favorece un estado de ánimo alegre y disminuye las sensaciones de sobrecarga, entrenamiento y *burnout* (Berger y Motl, 2000).

El descanso también es otro factor que influye en los estados de ánimo, por lo que hace necesario planificar de manera adecuada los ejercicios, momentos de carga, participación activa y el rendimiento en competición para favorecer un estado de ánimo adecuado en la plantilla (Rosen, Gimotty, Shea y Bellini, 2006).

Otro elemento a tener en cuenta es la experiencia, ya que según la investigación de Grobbelaar, Malan, Steyn y Ellis (2010) con jugadores de rugby, un jugador experimentado al tener mayor responsabilidad que uno novato, suele estar más expuesto a situaciones de *burnout* y que ello afecte a sus estados de ánimo. En los deportes colectivos los investigadores también señalan que el puesto en el cual juegue el jugador es significativo, ya que suelen ser los defensores quienes presentan mayores variaciones de los estados de ánimo y mayores puntuaciones de *burnout*.

Molinero, Salguero y Márquez (2012) argumentan que el sobreentrenamiento también es otro factor que además de favorecer un estado de *burnout*, también afecta a los estados de ánimo, ya que cuando un jugador presenta síntomas de sobreentrenamiento, los estados de ánimo varían, de tal manera que la persona se muestra más apática, conflictiva, desganada, fatigada. Es entonces cuando se hace necesario modificar el estímulo del entrenamiento. Los investigadores recomiendan seguir las siguientes pautas para mantener unos estados de ánimo estables en la plantilla:

- Conocer el estado de ánimo del grupo.
- Gestionar los resultados del grupo para que no afecte a los estados de ánimo de los miembros.
- Organizar la actividad de manera adecuada para que todos se sientan partícipes de la misma.
- Fomentar un descanso adecuado.
- Identificar las características de los jugadores más experimentados y los menos experimentados.
- Evitar el sobreentrenamiento.

PARTE II

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4

Objetivos e Hipótesis

4

4.1. INTRODUCCIÓN

En este cuarto capítulo de la tesis doctoral se presenta la metodología que se ha empleado para poder desarrollar esta investigación. Así, este capítulo se encuentra diferenciado en los siguientes apartados, los cuales son: hipótesis, en segundo lugar los objetivos y en tercer lugar se hace mención al diseño de la investigación.

En las hipótesis se encuentran los aspectos de los que se parte y que influyen de en los objetivos de la investigación, los cuales se encuentran relacionados con el apartado anterior de hipótesis.

Después se expone la metodología que se ha empleado para poder desarrollar de manera adecuada la presente tesis doctoral.

Se dedica este capítulo a presentar el método llevado a cabo en el estudio empírico de la presente tesis doctoral. Se exponen en su inicio, los objetivos generales que se han tratado

en la presente investigación, para a continuación exponer las hipótesis que se derivan de la realización de dichos objetivos.

Posteriormente se expone lo relativo a los apartados básicos de la composición y metodología de la investigación: Participantes, instrumentación, procedimiento (consideraciones éticas), diseño de la investigación y análisis estadísticos a desarrollar.

4.1. OBJETIVOS

En base a las hipótesis que se exponen, se pueden definir los objetivos que aparecen en este estudio. Como se puede observar a continuación, con estos objetivos se pretende dar respuesta a las hipótesis que se plantean.

1. Describir algunas de las principales características deportivas y sociodemográficas de la muestra de deportistas y entrenadores evaluados.
2. Describir los niveles de *Burnout* en la muestra de deportistas y entrenadores en el momento 1 (inicio de temporada) y el momento 2 (final de temporada), y establecer comparaciones entre los niveles de *burnout* en deportistas en función de la categoría por sexo, modalidad deportiva, categoría de competición en la que participa (nivel competitivo), y categoría de edad deportiva en los dos momentos de evaluación.
3. Establecer posibles relaciones entre los niveles de *burnout* y las variables de personalidad, estrategias de afrontamiento y liderazgo consideradas en el estudio en la muestra de deportistas y entrenadores en los momentos 1 y 2.
4. Describir los estados de ánimo (fatiga y vigor) evaluados a lo largo de la temporada, y establecer posibles relaciones entre los estados ánimo y *burnout* en los momentos 1 y 2.
5. Establecer posibles diferencias en los niveles *burnout* entre los momentos 1 y 2 en la muestra de deportistas y entrenadores.

4.2. HIPÓTESIS

Considerando los objetivos, las hipótesis del presente estudio son:

1. Existe la presencia de *Burnout* deportivo en deportistas y entrenadores pertenecientes a deportes de equipo (Fútbol, Fútbol-Sala, Balonmano y Voleibol) en deporte federado no profesional o no de alto rendimiento.
2. Existen diferencias de *Burnout* entre deportistas pertenecientes a diferentes modalidades deportivas, nivel competitivo (campeonato en el que se juega), categoría deportiva de edad y categoría por sexo.
3. Existen importantes diferencias de *Burnout* en deportistas y entrenadores entre el inicio de temporada final de temporada, existiendo una mayor probabilidad de *Burnout* al finalizar la temporada y mostrando cómo el *Burnout* es un proceso dinámico y no estático.
4. Existen importantes relaciones entre los niveles de *burnout* en deportistas y entrenadores y las variables de personalidad, estrategias de afrontamiento y el liderazgo (preferido y percibido por los deportistas y entrenadores).
5. Existen importantes relaciones entre los estados de ánimo evaluados a lo largo de la temporada en deportistas y sus niveles de *Burnout* al inicio y final de temporada.
6. La descripción de los niveles de riesgo de padecer *Burnout* en deportistas y entrenados constituye una clasificación más específica y precisa que la simple determinación de la presencia o ausencia de *burnout* de forma dicotómica.

Capítulo 5

Metodología

5

5.1. INTRODUCCIÓN

Se presenta el estudio cuantitativo, donde los elementos empleados se obtienen a partir del acuerdo llegado con las plantillas que deciden participar en la investigación. A su vez, los cuestionarios utilizados son desarrollados por diversos científicos los cuales son los más empleados por la comunidad científica para conocer los resultados de los factores que se quieren analizar y han sido validados por diversos estudios a lo largo de las últimas décadas. Previamente en el capítulo 4 se han conocido la parte de la metodología, donde se conocen los objetivos, las hipótesis y el diseño de la investigación.

El primer apartado (5.1.) corresponde a la muestra, donde una tabla expone la relación de deportistas y entrenadores que corresponde a cada equipo, así como la categoría en la cual los equipos desarrollaban su actividad.

En el segundo apartado, los instrumentos de evaluación muestran los elementos que son empleados para poder obtener los datos de los equipos. Los cuestionarios empleados han

sido validados a través de diferentes investigaciones y son los más utilizados dentro del campo científico del deporte.

El tercer apartado, expone el componente ético que permite que esta tesis haya podido ser realizada. Para ello, se necesita el consentimiento de los jugadores y entrenadores y de los padres y/o tutores en el caso de que el jugador sea menor de edad.

5.2. PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

La muestra objeto de estudio se constituye como una muestra de carácter incidental e intencional no aleatoria, basada en el criterio de accesibilidad. A pesar de que la muestra de jugadores no es aleatoria, el número de participantes evaluado conlleva a que los resultados a obtener en el presente estudio no supera el $\pm 10\%$ de error muestral ($n > 100$; nivel de confianza del 95%; en Arkin y Colton, 1962, tomado de León y Montero, 2015).

Tabla 1

Equipos participantes y división entre jugadores y entrenadores

EQUIPO	Categoría	TOTAL	
		Jugadores	Entrenadores
Club Voleibol Colmenar Viejo	Senior masculino	12	1
Club Voleibol Colmenar Viejo	Senior femenino	8	1
Club Voleibol Colmenar Viejo	Juvenil femenino	14	2
E.F.S. Colmenar Viejo	Senior femenino	12	1
E.F.S. Colmenar Viejo	Senior masculino	9	1
E.F.S. Colmenar Viejo	Juvenil masculino	11	1
C.D.E. Bacovi	Juvenil masculino	18	1
C.D.E. Bacovi	Senior masculino	19	1
A.D. Colmenar Viejo	Juvenil	19	1
A.D. Colmenar Viejo	Tercera división	16	1

Fuente: Elaboración propia

En la presente investigación participaron un total de 149 participantes (ver tabla 1), de los cuales 135 son deportistas, teniendo una edad media de 20.64 años ($DT=5.31$), y donde el 40.3% es menor de 18 años ($n=48$) y el 59.7% restante tiene 18 años o más años ($n=71$). La muestra de entrenadores está compuesta por 14 participantes, los cuales son todos hombres.

En la tabla 2 se especifica cuántos deportistas pertenecen a cada categoría deportiva (cadete, juvenil o senior), cuántos equipos diferentes lo constituyen, cuántos son de categoría de masculina y cuántos de categoría femenina, y en qué nivel competitivo participan.

Tabla 2

Tabla de contingencia en considerando la variable categoría por sexo, deporte practicado y categoría de edad deportiva

Categoría de edad			Deporte practicado				Total
			Balonmano	Fútbol	Fútbol sala	Voleibol	
Cadete	Sexo/género del sujeto	Hombre	10				10
	Total		10				10
Juvenil	Sexo/género del sujeto	Hombre	8	17	11	0	36
		Mujer	0	0	0	14	14
	Total		8	17	11	14	50
Senior	Sexo/género del sujeto	Hombre	15	19	9	12	55
		Mujer	0	0	12	8	20
	Total		15	19	21	20	75
Total	Sexo/género del sujeto	Hombre	33	36	20	12	101
		Mujer	0	0	12	22	34
	Total		33	36	32	34	135

En la tabla de contingencia, se observa cómo la muestra de deportistas está compuesta por 101 deportistas de categoría masculina (78.8%), y 34 de categoría femenina (25.2%).

Por deportes, 33 pertenecen al deporte del balonmano (24.4%; todos de categorías masculina), 36 al deporte del fútbol (26.7%; todos de categorías masculina), 32 al deporte del fútbol sala (23.7%; $n=20$ de categoría masculina, y $n=12$ de categoría femenina), y 34 al deporte del voleibol (25.2%; $n=12$ de categoría masculina, y $n=22$ de categoría femenina).

Respecto a la categoría de edad deportiva, la muestra está formada por 10 jugadores cadete (7.41%; todos pertenecientes a la categoría masculina), 50 jugadores juveniles (37.04%; 36 de categoría masculina y 14 de categoría femenina), y 75 pertenecientes a categoría senior (55.55%; 55 de categoría masculina y 20 de categoría femenina).

La muestra de entrenadores por 14 entrenadores, todos hombres, siendo la distribución por deportes la siguiente: 4 (28.57%) entrenadores de balonmano, 4 (28.57%) entrenadores de voleibol, 3 (21.43%) entrenadores de fútbol, 3 (21.43%) entrenadores de fútbol sala.

Es necesario indicar también que hay equipos que cuentan con el trabajo de un primer entrenador y un segundo entrenador, como es el caso del voleibol senior masculino, el fútbol senior masculino o el balonmano juvenil masculino, mientras que en el resto de equipos por el contrario los entrenadores realizan su labor por sí solos, sin ningún tipo de ayudante.

5.3. INSTRUMENTACIÓN

En este apartado se presentan los diferentes instrumentos de evaluación utilizados en el estudio tanto para la muestra de deportistas como para la muestra de entrenadores. Dadas las características del estudio, se ha utilizado una metodología basada en la administración de cuestionarios. Algunos de los principales criterios para la selección de las pruebas han sido:

- Que los instrumentos dispongan de un importante respaldo teórico y empírico.
- Que los instrumentos presenten la mayor afinidad con los objetivos que se persiguen en los objetivos.
- Dado el elevado número de constructos a evaluar, que las pruebas sean lo más reducidas posibles. En el presente estudio se decidió utilizar las versiones tradicionales del cuestionario de estrategias de afrontamiento (COPE) y el

cuestionario de *Burnout* (IBD) debido fundamentalmente a que disponen de un mayor respaldo empírico que las posteriores versiones reducidas.

A continuación se presentan las pruebas utilizadas para la muestra de deportistas, las cuales se pueden ver en el apartado de anexos.

De forma previa se administró a los deportistas que quisieron participar en la investigación el correspondiente consentimiento informado, siendo firmado por todos los deportistas, y complementado también el de padres/tutores en caso de que los deportistas tuvieran una edad menor de 18 años en el momento de la administración de las pruebas (ver anexo 17).

- Cuestionario de datos deportivos y sociodemográficos. El cuestionario está formado por 16 preguntas con diferentes formatos de respuesta (cuantitativo y cualitativo). El cuestionario es una adaptación del cuestionario para deportistas de Ruiz (2004) en el deporte del Judo, y del cuestionario de datos sociodemográficos de Ruiz, De la Vega y Redón (2011; en Redón, 2012). El objetivo de este cuestionario es disponer de los datos básicos deportivos y sociodemográficos de la muestra de deportistas.
- TIPI (Ten Item Personality Inventory; Romero, Villar, Gómez-Fraguela y López-Romero, 2012). El cuestionario TIPI supone una versión reducida que evalúa los cinco factores de personalidad dentro del Modelo de los Cinco Grandes Factores (Costa y McCrae, 1982). El cuestionario está formado por 10 ítems y cinco factores (2 ítems por cada factor). Si bien la escala original dispone de un formato de respuesta de siete pasos (1=totalmente en desacuerdo, 7= totalmente de acuerdo), en el presente estudio se tomó la decisión de utilizar el formato de respuesta de cinco pasos debido a: el formato de respuesta de cinco pasos simplifica y ayuda a responder a los deportistas especialmente de menor edad en el estudio (cadetes); la mayoría de cuestionarios de personalidad basado en el Modelo de los “Big Five” o los Cinco Grandes Factores de Personalidad, utilizan un formato de respuesta de cinco pasos

(Bermúdez, 1995, 1998; Caprara, Babaranelli, Borgogni y Perugini, 1993); la mayoría de las pruebas utilizadas en los cuestionarios para deportistas y entrenadores del presente estudio, utilizan un formato de respuesta de cinco pasos. Los niveles de fiabilidad del estudio original son (momento 1 y momento 2): Extraversión ($\alpha=.54 - .61$); Afabilidad ($\alpha=.38-.44$); Responsabilidad ($\alpha=.54-.51$); Estabilidad Emocional ($\alpha=.59 - .59$); Apertura ($\alpha=.48-.46$).

Los niveles de fiabilidad hallados en nuestro estudio son: Extraversión: .62; Afabilidad: .38; Responsabilidad: .35; Estabilidad Emocional: .42; Apertura a la Experiencia: .18. El cuestionario total tiene una fiabilidad de .460. Si bien los niveles de fiabilidad se muestran valores reducidos, hay que considerar el coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach muestra limitaciones cuando el número de ítems es especialmente reducido (tan solo dos ítems por factor).

- Cuestionario de Resiliencia (Wagnield y Young, 1993; adaptación al castellano realizada por Ruiz, De la Vega, Poveda, Rosado y Serpa, 2012). La escala de resiliencia está formada por 25 ítems y dos factores: Competencia Personal (17 ítems) y Aceptación de uno mismo y de la vida (8 ítems).

En el estudio de Wagnield y Young (1993), los niveles de fiabilidad de escala se han hallado entre .73 y .91. En el estudio de Ruiz et al. (2012), en el Factor I (Competencia Personal) obtiene un $\alpha=.765$, hallando en el Factor II (Aceptación de uno mismo y de la vida) $\alpha=.494$. La fiabilidad del cuestionario total es de $\alpha=.808$.

En el presente estudio, los niveles de fiabilidad del Factor I (Competencia Personal) es de $\alpha=.84$; para el factor II (aceptación de uno mismo y de la vida), es de .50; los niveles de fiabilidad de la escala total es de $\alpha=.85$).

- Cuestionario COPE (Crespo y Cruzado, 1997). El cuestionario está formado por 60 ítems con un formato de respuesta de cuatro pasos (1 = Nunca lo hago; 2 = Lo hago a veces; 3 = Lo hago bastante; 4 = Lo hago con mucha frecuencia). El cuestionario está

formado por 14 subescalas: Búsqueda de apoyo social, $\alpha=.91$, Religión, $\alpha=.93$; Humor, $\alpha=.92$; Consumo de alcohol o drogas, $\alpha=.92$; Planificación y Afrontamiento Activo, $\alpha=.78$; Abandono de esfuerzo de afrontamiento, $\alpha=.75$; Centrarse en las emociones y desahogarse, $\alpha=.80$; Negación, $\alpha=.63$; Referenar el afrontamiento, $\alpha=.60$; Concentrar esfuerzos para solucionar la situación, $\alpha=.65$; Crecimiento personal, $\alpha=.60$; Reinterpretación positiva, $\alpha=.64$; Actividades distractoras, $\alpha=.32$; Evasión, $\alpha=.37$).

Los niveles de fiabilidad hallados en nuestro estudio son: Búsqueda de Apoyo Social: $\alpha=.84$; Religión: $\alpha=.88$; Humor: $\alpha=.82$; Consumo de Alcohol o drogas: $\alpha=.82$; Planificación y afrontamiento activo: $\alpha=.72$; Abandono de los esfuerzos de afrontamiento: $\alpha=.70$; Centrarse en las emociones y deshagarse $\alpha=.68$; Aceptación: $\alpha=.560$; Negación: $\alpha=.68$; Refrenar el afrontamiento: $\alpha=.38$; Concretar esfuerzos para solucionar la situación: $\alpha=.55$; Crecimiento personal: $\alpha=.48$; Reinterpretación positiva; $\alpha=.50$; Actividades distractoras de la situación: $\alpha=.30$; Evadirse; $\alpha=.22$. Cuestionario total: $\alpha=.89$.

- Escala de autoeficacia general (Baessler y Schwarcer, 1996). El cuestionario está constituido por 10 ítems y un sistema de respuesta de 4 pasos (1= Nada de acuerdo; 2= Algo de acuerdo; 3= Bastante de acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo). Los niveles de fiabilidad obtenidos llegan a valores de $\alpha=.80$.

En el presente estudio, el cuestionario presenta unos niveles de fiabilidad de .84.

- Cuestionario de Optimismo LOT-R (Ferrando, Chico y Tous, 2002). El cuestionario consta de 10 ítems y dos factores: Optimismo (3 ítems) y Pesimismo (3 ítems). La puntuación total del cuestionario se calcula restando optimismo menos pesimismo. El formato de respuesta es de cinco pasos (va de 0=Estoy totalmente en desacuerdo 4= Prácticamente estoy siempre de acuerdo). En este caso se obtienen valores de fiabilidad entre $\alpha=.58$ y $\alpha=.70$.

Los niveles de fiabilidad hallados en el presente estudio son: Optimismo: $\alpha=.63$;
Pesimismo: $\alpha=.77$.

- Cuestionario IBD (Inventario de *Burnout* en Deporte; Garcés de los Fayos, 1999; 2004). Es un cuestionario constituido por tres factores: Agotamiento Emocional (8 ítems); Despersonalización (10 ítems); Reducida Realización Personal (8 ítems).

El formato de respuesta de 5 pasos (1= Nunca he sentido o pensado esto; 2=Alguna vez al año lo he pensado o sentido; 3=Alguna vez al mes lo he pensado o sentido; 4=Alguna vez a la semana lo he pensado o sentido; 5=Pienso o siento esto diariamente). Los niveles de fiabilidad de la escala son: Agotamiento Emocional $\alpha = .746$; Reducida Realización Personal, $\alpha =.757$ y Despersonalización, $\alpha =.757$.

Los niveles de fiabilidad en el presente instrumento en el presente estudio es: Agotamiento Emocional: $.77$; Reducida Realización Personal: $.78$; Despersonalización: $.90$; Cuestionario total: $.86$.

Para la determinación de la posible existencia de *Burnout*, se ha tomado el criterio seguido por Garcés (2004) y seguido, entre otros autores por Berengui, Garcés de los Fayos, Ortín, de la Vega y López (2013): puntuaciones por encima del percentil 66 de las puntuaciones en Agotamiento Emocional y Despersonalización, y puntuaciones menores del percentil 33 en Reducida Realización Personal ($AE \geq 19$ puntos & $D \geq 20$ puntos & $RRP \leq 24$ puntos; ver anexos 9 y 10)

Para la segunda toma de datos, realizada en la semana siguiente, se cumplimentaban los siguientes cuestionarios:

- LSS-1 (Liderazgo preferido por los deportistas; Chelladurai y Saleh., 1980; adaptación al castellano realizada por Ruiz, de la Vega y Redón (2011; en Redón, 2012) al deporte del fútbol; adaptación al deporte del Balomnano, Mayo (1997); adaptación al deporte del voleibol y futbol-sala; Ruiz-Barquín, 2016©). El formato de

respuesta está formado por cinco pasos (1 = Nunca; 2 = Raras veces, aproximadamente el 25% de las veces; 3 = Ocasionalmente, aproximadamente el 50% de las veces; 4 = A menudo, aproximadamente el 75% de las veces; 5 = Siempre).

Los niveles de fiabilidad hallados en Chelladurai y Saleh (1980) para deportistas son: Entrenamiento e Instrucción: $\alpha=.76$; Conducta Democrática; $\alpha=.77$; Conducta Autocrática, $\alpha=.66$; Apoyo Social, $\alpha=.72$; Feedback Positivo, $\alpha=.79$.

Los niveles de fiabilidad del presente estudio son: Entrenamiento e Instrucción: .86; Conducta Democrática; .69; Conducta Autocrática: .50; Apoyo Social; .67; Feedback Positivo; .73; Cuestionario total: .88.

– LSS-2 (Liderazgo percibido por los deportistas; Chelladurai y Saleh., 1980; adaptación al castellano realizada por Ruiz, de la Vega y Redón, (2011; en Redón, 2012) al deporte del fútbol; adaptación al deporte del Balomnano, Mayo (1997); adaptación al deporte del voleibol y futbol-sala; Ruiz-Barquín, 2016©). Las escalas de fútbol y fútbol-sala ya fueron utilizadas por Rodríguez (2017).

– El formato de respuesta está formado por cinco pasos (1 = Nunca; 2 = Raras veces, aproximadamente el 25% de las veces; 3 = Ocasionalmente, aproximadamente el 50% de las veces; 4 = A menudo, aproximadamente el 75% de las veces; 5 = Siempre). Los niveles de fiabilidad hallados en Chelladurai y Saleh (1980) para deportistas son: Entrenamiento e Instrucción: $\alpha=.93$; Conducta Democrática; $\alpha=.87$; Conducta Autocrática, $\alpha=.79$; Apoyo Social, $\alpha=.86$; Feedback Positivo, $\alpha=.92$.

Los niveles de fiabilidad del presente estudio son: Entrenamiento e Instrucción: $\alpha=.84$; Conducta Democrática; $\alpha=.81$; Conducta Autocrática: $\alpha=.54$; Apoyo Social; $\alpha=.82$; Feedback Positivo; $\alpha=.79$; Cuestionario total: .90.

– Cuestionario de Satisfacción ASQ (Athlete Satisfacción Questionnaire; Reimer y Chelladurai; 1998; adaptación de Ruiz, de la Vega y Redón; en Redón, 2012). El cuestionario está formado por 56 ítems y un sistema de respuesta de 7 pasos (7=

Extremadamente Satisfecho, a 1 =Nada Satisfecho). Está compuesto por 15 factores: Desempeño individual: $\alpha=.85$; Desempeño del equipo: $\alpha= .95$; Uso de Habilidades; $\alpha= .92$; Estrategia: $\alpha= .94$; Trato Personal: $\alpha= .92$; Entrenamiento e Instrucción: $\alpha=.88$; Contribución verbal del equipo: $\alpha= .83$; Contribución social del equipo; $\alpha=.91$; Ética: $\alpha= .79$; Integración del equipo: $\alpha= .88$; Dedicación personal; $\alpha= .78$; Presupuesto: $\alpha= .92$; Personal Médico: $\alpha= .87$; Servicios de apoyo académico; $\alpha=.86$; Agentes externos: $\alpha=.65$; Cuestionario total: $\alpha=.96$.

- Los niveles de fiabilidad del presente estudio son: Desempeño individual: $\alpha=.72$; Desempeño del equipo: $\alpha= .84$; Uso de Habilidades; $\alpha=.88$; Estrategia: $\alpha=.87$; Trato Personal: $\alpha=.86$; Entrenamiento e Instrucción: $\alpha= .82$; Contribución verbal del equipo: $\alpha=.82$; Contribución social del equipo; $\alpha=.74$; Ética: $\alpha=.68$; Integración del equipo: $\alpha= .81$; Dedicación personal; $\alpha= .71$; Presupuesto: $\alpha=.74$; Personal Médico: $\alpha=.84$; Servicios de apoyo académico; $\alpha=.69$; Agentes externos: $\alpha=.65$; Cuestionario total: $\alpha=.96$.

Al igual que en el caso de lo deportistas, todos los entrenadores que quisieron participar en la investigación cumplieron de forma previa a las pruebas los correspondientes consentimientos informados. En este caso, todos los entrenadores tenía al menos 18 años de edad, por lo que no se cumplieron los consentimientos correspondientes a padres/tutores.

En el caso de los instrumentos utilizados para entrenadores, los cuestionarios a completar eran los mismos que los administrados a los deportistas, excepto en el caso de las escalas de liderazgo (diferentes escalas de LSS y no administración del cuestionario ASQ) y el cuestionario de datos deportivos y sociodemográficos del entrenador (cuestionario con ítems diferenciales al de los deportistas), los cuales eran (ver anexos 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41 y 42):

- Cuestionario de datos deportivos y sociodemográficos para entrenadores y técnicos deportivos (adaptación del cuestionario para entrenadores de atletismo de Ruiz-Barquín, de la Vega y Del Campo, 2015). El cuestionario está formado por 18 preguntas con diferentes formatos de respuesta (cuantitativo y cualitativo). El cuestionario es una adaptación del cuestionario para entrenadores de Ruiz (2004) en el deporte del Judo, y posteriormente reducido y adaptado al deporte del atletismo por Ruiz-Barquín, De la Vega y Del Campo (2015). El objetivo de este cuestionario es disponer de los datos básicos deportivos y sociodemográficos de la muestra de entrenadores.
- TIPI (Ten Item Personality Inventory; Romero, Villar, Gómez-Fraguela y López-Romero, 2012). Los niveles de fiabilidad hallados en con la muestra de entrenadores son: Extraversión: $\alpha=.78$; Afabilidad: $\alpha=.62$; Responsabilidad: $\alpha=.37$; Estabilidad Emocional: $\alpha=.54$; Apertura a la Experiencia $\alpha=.54$; Cuestionario total: $\alpha=.43$.
- Cuestionario de Resiliencia (Wagnield y Young, 1993; adaptación al castellano realizada por Ruiz, De la Vega, Poveda, Rosado y Serpa, 2012). Para la muestra de entrenadores, se obtiene unos niveles de fiabilidad de: α =Competencia Personal: .89; Aceptación de uno mismo y de la vida: $\alpha=.65$. Cuestionario total de $\alpha=.90$
- Cuestionario Cope (Crespo y Cruzado, 1997). Los niveles de fiabilidad hallados en nuestros estudio son: Búsqueda de Apoyo Social: $\alpha=.91$; Religión: $\alpha=.84$; Humor: $\alpha=.93$; Consumo de Alcohol o drogas: $\alpha=1.00$; Planificación y afrontamiento activo: $\alpha=.85$; Abandono de los esfuerzos de afrontamiento: $\alpha=.59$; Centrarse en las emociones y deshagarse: $\alpha=.66$; Aceptación: $\alpha=.78$; Negación: $\alpha=.65$; Refrenar el afrontamiento: $\alpha=.67$; Concretar esfuerzos para solucionar la situación: $\alpha=.76$; Crecimiento personal: $\alpha=.31$; Reinterpretación positiva; $\alpha=.84$; Actividades distractoras de la situación: $\alpha=.25$; Evadirse; $\alpha=.24$. Cuestionario total: $\alpha=.89$. Para el cuestionario total se obtienen unos niveles de fiabilidad de $\alpha=.93$.

- Escala de autoeficacia general (Baessler y Schwarcer, 1996). Se obtiene una fiabilidad de $\alpha=.90$.
- Cuestionario de Optimismo LOT-R (Ferrando, Chico y Tous, 2002). En el presente estudio, los niveles de fiabilidad hallados son: Optimismo: $\alpha=.83$; Pesimismo; $\alpha= .79$.
- Escala de Liderazgo LSS-3 (Chelladurai y Saleh, 1982; Crespo, Atienza y Balaguer, 1994; Ruiz, 2006, 2007; Ruiz-Barquín y de la Vega, 2015). Esta escala evalúa la percepción por parte del propio entrenador de sus conductas de Liderazgo. En el presente estudio se utilizó la versión LSS-3 adaptada al deporte del Fútbol (Ruiz-Barquín y De la Vega, 2015). Para el deporte del Balonmano se aplicó la versión adaptada de Mayo (1997). Para los deportes de voleibol y fútbol-sala, se utilizaron las escalas LSS-3 adaptadas por Ruiz-Barquín (2016©). Las escalas de fútbol y fútbol-sala ya fueron utilizadas por Rodríguez (2017).

Al igual que las escalas LSS-1 y LSS-2 para deportistas, el cuestionario está formado por 40 ítems y una escala de cinco pasos de respuesta (1=Nunca; 2=Raras veces (25% de las veces); 3=Ocasionalmente (50% de las veces); 4= A menudo (75% de las veces); 5= Siempre. A su vez, está formado por los mismos cinco factores: Entrenamiento e Instrucción, Conducta Democrática, Conducta Autocrática, Apoyo Social y Feedback Positivo.

Los niveles de fiabilidad hallados en el presente estudio son: Entrenamiento e Instrucción: $\alpha=.82$; Conducta Democrática: $\alpha=.69$; Apoyo Social: $\alpha=.88$; Feedback Postivo: $\alpha=.82$; Escala total es de $\alpha=.85$. No se ha podido calcular la fiabilidad de Conducta Autocrática por violar los supuestos del modelo de fiabilidad.

- Los niveles de fiabilidad para la Escala de Liderazgo LSS-4 (Ruiz-Barquín, 2015©; en Rodríguez, 2017). Los niveles de fiabilidad hallados son:

Entrenamiento e Instrucción: .87; Conducta Democrática:.53; Conducta Autocrática: .66; Apoyo Social: .87; Feedback Positivo: .90; Escala total es de .85. Los niveles de fiabilidad para la escala total es de .88.

- Cuestionario IBD (Inventario de *Burnout* en Deporte; Garcés de los Fayos, 1999; 2004). Es un cuestionario constituido por tres factores: Agotamiento Emocional (8 ítems); Despersonalización (10 ítems); Reducida Realización Personal (8 ítems).

El formato de respuesta de 5 pasos (1= Nunca he sentido o pensado esto; 2=Alguna vez al año lo he pensado o sentido; 3=Alguna vez al mes lo he pensado o sentido; 4=Alguna vez a la semana lo he pensado o sentido; 5=Pienso o siento esto diariamente). Los niveles de fiabilidad hallados en el presente estudio son: Agotamiento Emocional: .81; Despersonalización; .68; Realización Personal: .91; Cuestionario total: .68.

En este caso, se especificaba de forma explícita a los entrenadores que respondieran los ítems considerando su labor deportiva como entrenadores.

Para la determinación de la posible existencia de *Burnout*, se ha tomado el mismo criterio seguido que para deportistas, y mencionado por Garcés (2004) y entre otros autores por Berengui, Garcés de los Fayos, Ortín, de la Vega y López (2013): puntuaciones por encima del percentil 66 de las puntuaciones en Agotamiento Emocional y Despersonalización, y puntuaciones menores del percentil 33 en Reducida Realización ($AE \geq 17$ puntos & $D \geq 16$ puntos & $RRP \leq 26$ puntos (ver anexos 5, 6, y 7).

A pesar de que el número de entrenadores es relativamente reducido, los valores de fiabilidad obtenidos muestran valores adecuados, mostrando en algunos casos valores sensiblemente superiores a los hallados con deportistas. Asimismo, la mayoría de valores obtenidos de los cuestionarios y factores superan el valor de .70 (Nunnally, 1978).

Especialmente en el cuestionario TIPI y en factores con un reducido número de ítems, se obtienen valores inferiores a este valor.

En este último caso, dado que realizar cada inicio de semana de la versión abreviada del cuestionario POMS-VIC (Borges, Ruiz-Barquín, y de la Vega, 2017; Borges, Ruiz-Barquín y de la Vega, 2019; De la Vega, Ruiz-Barquín, Tejero-González y Borges, 2014) fue considerado como excesivo por parte de los entrenadores, se acordó realizar un total de ocho cuestionarios que eran realizados cada dos semanas para poder conseguir una mayor colaboración por parte de los equipos.

Los niveles de fiabilidad del cuestionario POMS-VIC en su escala Intensidad es de: Fatiga $\alpha=.85$; Vigor, $\alpha=.84$. En la primera administración de nuestro estudio, los niveles de fiabilidad hallados son: Fatiga: $\alpha=.85$; Vigor: $\alpha=.77$.

A parte de estas pruebas, se administraron otros cuestionarios y medidas que, por motivos de extensión y considerando los objetivos establecidos en el estudio, no se analizaron pero si se administraron:

- Cuestionario de valoración del rendimiento del deportista por parte del entrenador (ver Anexo 42).
- Registro de resultados deportivos obtenidos por todos los equipos y deportes evaluados (Real Federación de Fútbol de Madrid, 2014; Federación Madrileña de Fútbol Sala, 2014; Real Federación Madrileña de Balonmano, 2014 y Federación de Madrid de Voleibol, 2014).

5.4. PROCEDIMIENTO

En un primer momento, se contactó al inicio de la temporada con una serie de equipos deportivos de la localidad de Colmenar Viejo, de manera mayoritaria con las directivas de los equipos deportivos interesados, sobre la posibilidad de participar en una tesis doctoral

realizada en la Universidad Autónoma de Madrid. Dado que se trata de una investigación novedosa, existió una gran predisposición a colaborar en este proceso investigativo.

Se debe indicar que debido a que sólo una persona iba a administrar todos los cuestionarios, era necesario saber a la mayor brevedad posible cuáles eran los equipos interesados en participar y a su vez organizar los días en los cuales se iba a proceder a pasar los cuestionarios. Todo este proceso de contactos, entrevistas personales y confirmación por parte de los equipos llevo un proceso en el tiempo que aproximadamente duró de septiembre a finales de noviembre.

Una vez establecido y aprobado el plan de investigación de la presente tesis doctoral, se programó una serie de contactos y entrevistas con los diferentes entrenadores deportivos de los deportes de equipo considerados para informarles y explicarles los objetivos, características y posible utilidad del estudio. Con aquellos entrenadores que mostraron interés en colaborar, se programó una serie de reuniones donde estuvieran ellos y los deportistas de sus respectivos equipos. En esta reunión, se informó detalladamente a los deportistas de los objetivos y características del estudio. Asimismo, se informó de que la participación en el estudio es voluntaria, pudiendo abandonar el estudio en cualquier momento que indicasen. En estas sesiones, tanto los entrenadores como los deportistas, cumplieron los correspondientes consentimientos informados y las pruebas iniciales. Las pruebas iniciales se llevaron a cabo entre los meses de septiembre y diciembre del 2018.

Otra reunión a mediados de diciembre fue necesaria con la totalidad de las plantillas y con el entrenador presente, para así a su vez informar a los presentes que es necesario una autorización por parte de los jugadores para poder participar en la tesis doctoral, con el añadido de que aquellos jugadores que fuesen menores de edad debían contar a su vez con la autorización de sus padres y tutores. En esta reunión se explica también lo relativo a cómo funciona la recogida de la muestra en el momento 1, la cual se efectúa al inicio de la presente tesis doctoral, así como lo detalles de la recogida de la muestra en el momento 2, realizada al

finalizar la temporada. Como gran parte de las personas que participan en esta investigación son también estudiantes, se debe indicar también que por ello, la finalización de la temporada coincide con el periodo de los exámenes finales, por tanto, el número de participantes que completa la batería de cuestionarios en el momento 2 ($n=124$) es ligeramente menor si se compara con el momento 1 ($n=135$).

A pesar de ello, se puede afirmar estadísticamente que la mortandad estadística en un estudio de carácter longitudinal con deportistas, es muy reducido ($n=11$; solo del 8.15%). En el caso de los entrenadores, no existe pérdida muestral en los datos recogidos ($n=14$ en los dos momentos).

Es en este paso donde también se solicitan las autorizaciones tanto de los entrenadores como de los deportistas, sin las cuales esta tesis doctoral no hubiese podido realizarse. Tras requerir las autorizaciones necesarias bajo la Ley de protección de datos 15/1999, así como en cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, toda la información que se obtenga será utilizada exclusivamente para la consecución de los objetivos del proyecto de investigación, por parte de las direcciones de los clubes implicados en el proyecto, así como de las plantillas cuyos miembros eran mayores de edad y de los padres o tutores en el caso de deportistas menores de edad, se pudo iniciar el proceso, a inicios de enero, de recogida de la muestra de datos, iniciando dicho procedimiento con el cuadernillo de cuestionarios que corresponden al momento 1.

Mayor dificultad plantea la evaluación de los entrenadores del rendimiento de sus jugadores y la evaluación de los estados de ánimo, la cual se realizó justo después de cumplimentar las pruebas iniciales hasta final de temporada.

En este periodo, se administró el cuestionario POMS-VIC después de las competiciones (Borges, Ruiz-Barquín, y de la Vega, 2017, 2019; De la Vega, Ruiz-Barquín, Tejero-González y Borges, 2014). Por motivos de logística, viabilidad y la evitación de

sobrecarga de pruebas a deportistas y entrenadores, se realizaron estas administraciones cada 14 días. De esta forma, se intenta evaluar a todos los jugadores y equipos al menos en 8 ocasiones durante la temporada, de forma que se pueda registrar longitudinalmente la variación de los estados de ánimo con medidas pre y post en las dimensiones del *Burnout*, la puntuación total de *Burnout* y el resto de variables psicológicas y de liderazgo consideradas.

A su vez es necesario señalar que las personas que participaron de los diferentes equipos lo hicieron de manera voluntaria, siendo positiva su predisposición a participar en esta investigación a pesar de dar muestras de cansancio conforme la misma iba llegando a sus fases finales.

No obstante, se dio el caso de jugadores y entrenadores quienes por motivos de diferente índole, como puede ser académico, sobre todo al final del proceso, por lesiones o por voluntad propia dejaron de participar en el proceso de recogida de la muestra.

Las figuras 18 y 19 pretenden mostrar la periodización de la recogida de la muestra.

No obstante, se debe señalar que no todos los deportes tienen el mismo formato de competición deportiva y por ende, las temporadas, fases, categorías y demás particularidades propias de cada deporte hace que sean diferentes entre sí. Por ejemplo, había equipos que la recogida de la muestra se debía realizar un lunes o martes (así se había acordado con ellos) y otros los cuales debía ser los miércoles.

También debe ser tenida en cuenta la imposibilidad por parte del investigador de poder estar en dos sitios diferentes presente a la vez para poder realizar la recogida de la muestra.

Tabla 3

Días en los que se realizaban la recogida de los cuestionarios

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
-------	--------	-----------	--------	---------	--------	---------

Fuente: *Elaboración propia*

Seguido, en la figura 19, con la letra X_1 se recoge el momento en el que se realiza la recogida de las pruebas iniciales, mientras que con la letra X_2 se muestra la semana en la que es realizada la recogida del segundo momento de la batería de cuestionarios. Ésta es realizada tanto a entrenadores como a deportistas.

En cuanto a las pruebas postpartido, están representadas con la letra Y, mientras que en subíndice aparece el número que representa el número de recogida de la muestra, que va desde el 1, el primer día, hasta el número 8, correspondiente a la última recogida.

Tabla 4

Relación de meses y semanas así como de días en los que se producen la recogida de la muestra. X es recogida de cuestionario, Y pruebas postcompetición

Mes	Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio	
Club/ Categ./semana	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
CVCV (SM)	X_1	Y_1		Y_2		Y_3		Y_4		Y_5		Y_6		Y_7		Y_8	X_2	
CVCV (SF)	X_1	Y_1		Y_2		Y_3		Y_4		Y_5		Y_6		Y_7		Y_8	X_2	
CVCV (JF)	X_1	Y_1		Y_2		Y_3		Y_4		Y_5		Y_6		Y_7		Y_8	X_2	
E.F.S. CV (SF)	X_1	Y_1		Y_2		Y_3		Y_4		Y_5		Y_6		Y_7		Y_8	X_2	
E.F.S. CV (SM)	X_1	Y_1		Y_2		Y_3		Y_4		Y_5		Y_6		Y_7		Y_8	X_2	
E.F.S. CV (JM)	X_1	Y_1		Y_2		Y_3		Y_4		Y_5		Y_6		Y_7		Y_8	X_2	
C.D.E. Bacovi (JM)		X_1	Y_1		Y_2		Y_3		Y_4		Y_5		Y_6		Y_7		Y_8	X_2
C.D.E. Bacovi		X_1	Y_1		Y_2		Y_3		Y_4		Y_5		Y_6		Y_7		Y_8	X_2

(SM)																	
A.D. CV		X ₁	Y ₁		Y ₂		Y ₃		Y ₄		Y ₅		Y ₆		Y ₇		Y ₈ X ₂
(JM)																	
A.D. CV (3 ^{er} Div.) M		X ₁	Y ₁		Y ₂		Y ₃		Y ₄		Y ₅		Y ₆		Y ₇		Y ₈ X ₂

Fuente: *Elaboración propia*

La fecha en la que se realizaron los cuestionarios coincidía con los primeros días de entrenamiento de la semana, normalmente la tarde del lunes o martes, salvo que por motivo de causa mayor fuese imposible llevarlo a cabo, bien sea por un día festivo o por descanso de la plantilla, en ese caso, se efectuaba en el día más próximo posible al lunes.

En lo relativo a la fase en la que la plantilla rellenaba los cuestionarios, dicho momento era siempre previo al entrenamiento. El motivo principal fue que tras una reunión con los entrenadores, se acordó que este era la situación más favorable para poder cumplimentar los cuestionarios, ya que la plantilla no se encontraba fatigada por los ejercicios programados para la sesión. Los cuestionarios a cumplimentar fueron explicados para que se comprenda correctamente cómo hacerlos y completarlos en el periodo de tiempo estipulado, solventando las dudas que surgían tanto a los entrenadores como a los deportistas.

Dado que los cuadernillos del momento 1 y 2 son demasiado extensos, se acuerda realizar todos los cuestionarios en dos días de semana sucesivos, de tal manera que en aproximadamente un total de cuarenta minutos, divididos en una primera parte que tenía una duración de veinte minutos aproximadamente y en un segundo día se finalizaba el cuadernillo en otro veinte minutos aproximadamente. De esta manera, en dos días se había finalizado la batería de cuestionarios que componían los cuadernillos correspondientes a los momentos 1 y 2 respectivamente.

Esto se hacía de esta manera porque así se conseguía que en la primera toma de datos del cuadernillo, cada jugador o jugadora pudiese cumplimentar los datos correspondientes y familiarizarse con los cuestionarios que debía completar, mientras que en el segundo momento ya conocía la mecánica y por tanto el tiempo de finalización de los cuestionarios solía ser más rápido.

Además, siguiendo estas pautas se aseguraba que todas las plantillas siguiesen el mismo protocolo en el momento de cumplimentar los cuestionarios.

La segunda administración de las mismas pruebas iniciales para deportistas y entrenadores pero después de la evaluación de los ocho registros de los estados de ánimo, se realizaron entre los meses de mayo y junio. Se evaluaron antes a aquellos equipos que terminaron la temporada antes (por el tipo de deporte, tipo de competición o eliminación temprana de campeonatos). Los equipos con mayor rendimiento alcanzado (aquellos que se mantuvieron activos hasta el final de los campeonatos) fueron evaluados más tarde. En todo caso, el diferencial de evaluación pre y post no superó en ningún momento los dos meses de diferencia temporal, logrando controlar en cierta medida la posible variable momento de evaluación.

En base a los objetivos establecidos, y por motivos de extensión, en la presente tesis doctoral se incluye la parte principal de los resultados derivados del estudio, dado que este abarca un mayor contenido que los mostrados en el presente documento.

5.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y DEONTOLÓGICAS

En primer lugar, dada las características de esta investigación, la duración de la recogida de datos y el número de los mismos se hace necesario la entrega por la parte investigadora de un consentimiento informado y la firma de éste por parte de los deportistas antes de dar inicio a la parte de la recogida de los datos de esta tesis doctoral. Además, dada la novedad que supone en muchos casos el término "*burnout*", o de manera coloquial "estar

quemado", es aún mas necesario explicar de manera breve y por escrito en qué consiste la investigación en la que van a tomar parte.

En segundo lugar, debido a que hay deportistas que en el momento de la recogida de datos son menores de edad, es necesario también contar con el consentimiento informado de los padres/madres o tutores de los deportistas, documento que se entrega junto con el consentimiento del propio deportista.

Por último, se indica que todos los datos se emplean única y exclusivamente para la consecución de los objetivos de la investigación y se garantiza la confidencialidad de los mismos, en base a la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. Toda la información que se obtenga será utilizada exclusivamente para la consecución de los objetivos del proyecto de investigación, garantizándose la más absoluta confidencialidad de los datos de los participantes en el estudio.

5.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Según León y Montero (2007), el estudio presenta un diseño ex post facto prospectivo. A su vez, se conforma como un estudio descriptivo y correlacional de carácter longitudinal.

La existencia de medidas pre y post de los niveles de *Burnout* y del resto de características psicológicas y de liderazgo, unido a la evaluación longitudinal de los estados de ánimo a lo largo de la temporada, supone la realización de un estudio que intenta superar algunas de las limitaciones de la mayor parte de estudios realizados en *Burnout* y Deporte (principalmente, la predominancia de estudios descriptivos transversales y no longitudinales).

5.7. ANÁLISIS DE DATOS

Para la realización de los análisis estadísticos, se ha utilizado en el presente estudio el paquete estadístico SPSS de Windows versión 22.0. A continuación se presentan los análisis de datos desarrollados:

- Análisis de frecuencias y tablas de contingencia. Cálculo de percentiles.
- Análisis de tendencia central (medias) y de dispersión (desviación típica y coeficiente de variación).
- Pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk y Kolgomorov-Smirnov).
- Análisis de diferencia de medias para dos muestras independientes mediante el estadístico U de Mann-Whitney.
- Análisis de diferencia de medias para dos muestras relacionadas mediante el estadístico W de Wilcoxon.
- Análisis de diferencia de media para varias muestras independientes mediante la prueba Kruskal-Wallis.
- Aplicación del coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach (α)

Capítulo 6

Resultados

6

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la parte cuantitativa, los cuales se han obtenido a partir de la información que se ha obtenido en los cuestionarios respondidos tanto por las plantillas que participaron en esta investigación como por sus entrenadores. En el capítulo 4, se ha realizado una muestra de los cuestionarios empleados y de los indicadores y aspectos que se pretenden medir con dichos cuestionarios. A partir de estos, se exponen a continuación los resultados obtenidos en este estudio en diferentes apartados.

Hay que tener en cuenta que el presente capítulo se verá dividido por los momentos en los cuales se obtuvieron las muestras, esto es, la primera de ellas al inicio de la investigación y la segunda de ellas al final de la misma. Entre medias de ambas, se realizó una recogida de muestra en hasta ocho ocasiones para poder conocer la evolución de las personas que participaron en el proceso de la investigación. Por ello, este capítulo pretende seguir la misma estructura, para poder facilitar la comprensión de los datos obtenidos.

A su vez, la muestra se divide en deportistas y entrenadores. Por eso, en primer lugar se atiende a los resultados obtenidos por los primeros, para posteriormente analizar los resultados de los entrenadores.

6.1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LA MUESTRA DE DEPORTISTAS Y ENTRENADORES.

En el siguiente apartado se muestran los datos relativos al objetivo uno de la presente tesis doctoral que hace referencia a los datos sociodemográficos de la muestra de deportistas y entrenadores. En primer lugar, se hace referencia a los deportistas para posteriormente exponerse los resultados relativos a los entrenadores.

6.1.1 Datos deportivos y sociodemográficos de deportistas.

A continuación se presentan los principales resultados del cuestionario deportivo y sociodemográfico para deportistas:

- La tasa de respuesta de la edad es del 88.15% ($n=119$). La edad media de la muestra es de 20.64 años ($DT=5.31$). El 40.3% es menor de 18 años ($n=48$); el 59.7% es 18 años o más ($n=71$). La edad media de inicio en la práctica del deporte es de 10.56 años ($DT=4.62$).
- La edad media de inicio en competición es de 11.34 años ($DT=4.50$).
- El 78.8% de la muestra pertenece a categoría masculina ($n=101$), mientras que el 25.2% pertenecen a la categoría femenina ($n=34$).
- Respecto al nivel de estudios, la tasa de respuesta es del 88.9% ($n=120$). Solo el 0.8% está estudiando educación primaria ($n=1$); el 29.2% se encuentran en educación secundaria ($n=35$); el 25% se encuentra estudiando Bachillerato ($n=30$); el 9.2% se encuentra estudiando Ciclos Formativos ($n=11$); el 35.8% está realizando estudios universitarios ($n=43$).

- Respecto al número de temporadas que han estado jugando, la tasa de respuesta es del 86.7%. La muestra se distribuye desde que es la primera temporada en la que participa (5.1%; $n=6$), hasta 17 temporadas (1.7%; $n=2$). La mayor prevalencia se encuentra en 15 temporadas (12.8%; $n=15$), 7 temporadas (10.3%; $n=12$) y 12 temporadas (8.5%; $n=10$). El centil 50 (frecuencias acumuladas) se encuentra en 7 temporadas. De media se obtiene 7.34 temporadas ($DT=.4.19$).
- El 24.4% compite en balonmano ($n=33$); el 26.7% compite en fútbol ($n=36$); el 23.7% compite en fútbol sala ($n=32$); y el 25.2% compite en voleibol ($n=34$).
- La muestra evaluada está dividida en 10 equipos. El número de jugadores depende del deporte practicado, pero el mínimo son 8 jugadores y el máximo 15 jugadores.
- En todos los casos se ha evaluado al menos al 80% de la plantilla. En algunos casos se ha podido evaluar a todo el equipo de forma íntegra (100%).
- Respecto a la categoría (campeonato, liga, nivel de rendimiento) en la que juega en el momento de la evaluación, se encuentran en categoría autonómica A, categoría autonómica B y categoría nacional.
- El 7.4% de la muestra es cadete ($n=10$); el 37% es juvenil ($n=50$); el 55.6% es senior ($n=75$).
- El 20.7% juega en Autonómico nivel B ($n=28$); el 49.6% juega en Autonómico A ($n=67$); el 29.6% juega en Nacional ($n=40$). Desde otra perspectiva, el 85.9% ($n=116$) pertenecen a categoría amateur, y el 14.1% ($n=19$) son jugadores semiprofesionales.
- Si se divide la muestra en nivel deportiva amateur y nivel semiprofesional, amateur supone el 85.9% ($n=116$), y profesional el 14.1% ($n=19$).
- La tasa de respuesta a la cuestión es del 88.1% ($n=119$). El 56.3% juega habitualmente como titular en su equipo ($n=67$); el 43.7% habitualmente es suplente en su equipo ($n=52$).

- Respecto al grado de compatibilidad entre la actividad deportiva y extradeportiva, la media es de 7.73 ($DT=1.64$).
- El nivel de satisfacción medio con los compañeros de equipo es de 8.74 ($DT=1.24$).
- El nivel de satisfacción medio con el entrenador es de 8.45 ($DT=1.38$).
- La satisfacción media con el rendimiento del equipo en los entrenamientos es de 7.33 ($DT=1.55$).
- La satisfacción media con el rendimiento del equipo en las competiciones es de 7.03 ($DT=1.68$).
- La satisfacción media en términos generales como jugador es de 7.53 ($DT=1.40$).
- Respecto a la autovaloración del rendimiento en entrenamientos y competición, se presentan los resultados obtenidos en la presente tabla:

Tabla 5*Descriptivos de la autovaloración del rendimiento en entrenamientos y competiciones*

AUTOEVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO	Min.	Máx.	M	DT
Aspecto físico (resistencia. velocidad. elasticidad....)	4	10	7.41	1.22
Aspecto técnico (lanzamientos. pases. remates. controles....)	4	10	7.30	1.42
Aspecto táctico (estrategias. triangulaciones. comunicación....)	4	10	7.11	1.46
Aspecto psicológico (motivación. atención....)	3	10	7.55	1.53
Valoración general de los entrenamientos	4	10	7.57	1.28
Aspecto físico (resistencia. velocidad. elasticidad....)	4	10	7.59	1.29
Aspecto técnico (lanzamientos. pases. remates. controles....)	4	10	7.11	1.46
Aspecto psicológico (motivación. atención....)	4	10	7.60	1.62
Valoración general de las competiciones	4	10	7.37	1.45

Los resultados de la tabla 5 muestran valores medio-elevados en los diferentes ítems (escala entre 1 y 10). Sin embargo, puede observarse cómo la valoración global en los entrenamientos es ligeramente superior a la puntuación otorgada en competiciones. A su vez, se puede observar como la amplitud de puntuación en los diferentes es elevada (la mayor parte una amplitud de 6 puntos, salvo el aspecto psicológico en entrenamiento que llega 7 puntos). A su vez, se puede observar como la mayor desviación típica se obtiene en el aspecto psicológico en entrenamientos ($DT=1.53$) y en competiciones. ($DT=1.62$).

6.1.2. Datos deportivos y socio demográficos de entrenadores

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos del cuestionario deportivo y sociodemográfico para entrenadores deportivos:

- Respecto al sexo, la tasa de respuesta es del 78.6% ($n=11$), siendo el 100% entrenadores hombres. El autor de la presente tesis doctoral y administrador de las pruebas del estudio, confirma que los 14 entrenadores evaluados son hombres.

- En la cuestión referida al deporte que entrenas, se halla que 4 entrenadores (28.57%) son entrenadores de balonmano; 4 (28.57%) entrenadores de voleibol; 3 (21.43%); entrenadores de fútbol, y 3 (21.43%) entrenadores de fútbol sala.
- Las horas dedicadas a la semana al deporte que entrenas (tasa de respuesta de $n=11$) se sitúa entre 4 hora y 18 horas semanales, teniendo una media de horas dedicadas 8.73 años ($DT=4.29$).
- En cuanto a los años de experiencia como entrenador en el deporte principal (tasa de respuesta de $n=12$), se observa una amplitud de años desde 1 hasta 18 años de experiencia. La media de años se sitúa en 6.92 años ($DT=5.11$ años).
- La edad a la que el entrenador se inició en el deporte principal (tasa de respuesta $n=12$) se sitúa entre los 12 y los 43 años, siendo la edad media de 23.33 años ($DT=8.45$).
- Respecto a la cuestión si ejerces como entrenador en uno o varios clubes, la tasa de respuesta es de 9, respondiendo uno en dos casos y 7 en varios casos.
- En cuanto al tipo de club que ejerces, la tasa de respuesta es del 78.6% ($n=11$). Ha respondido el 9.1% ($n=1$) ejercicio en centro público; el 72.7% ($n=8$) responde ejercicio en centro privado; un 18.2% ($n=2$) responde que ejerce tanto en centro público como privado.
- En cuanto al nivel deportivo de los deportistas a los que entrenas, el 36.4% responde nivel recreativo ($n=4$); nivel federado responde el 54.5% ($n=6$); alto rendimiento responde el 9.1% ($n=1$).
- La tasa de respuesta en la pregunta referida ha sido deportista, ha respondido el 57.1% ($n=8$), respondiendo los 8 “sí”.
- Respecto a los deportes practicados por los entrenadores (deporte practicado 1), destacan: balonmano ($n=2$), fútbol sala ($n=4$), fútbol ($n=1$), voleibol ($n=2$)

- Respecto al nivel de rendimiento obtenido como deportista, la tasa de respuesta es del 57.1%; el 25% ($n=2$) nivel recreativo; el 50% ($n=4$) nivel federado; el 12.5% ($n=1$) alto rendimiento; 12.5% nivel profesional ($n=1$).
- Considerando la cuestión referida a los deportes practicados por los entrenadores (deporte practicado 2), la tasa de respuesta es $n=5$: balonmano ($n=1$), fútbol sala ($n=1$), fútbol ($n=1$), natación ($n=1$) y pádel ($n=1$).
- El nivel de rendimiento alcanzado en deporte 2 es: 80% ($n=4$) nivel recreativo; 20% ($n=1$) nivel federado.
- En deportes practicados 3, solo han respondido dos entrenadores ($n=2$): los dos practicaron fútbol, y los dos a nivel recreativo.
- En deporte practicado 4, solo ha respondido un entrenador ($n=1$): voley playa. A pesar de ello, 3 entrenadores respondieron el nivel de deporte practicado 4, siendo 2 entrenadores de nivel recreativo y 1 de nivel federado.
- En la cuestión referida si sigue compitiendo actualmente como deportista, la tasa de respuesta $n=5$, respondiendo $n=3$ que “sí”, y $n=2$ “no”.
- Respecto a si sigue compitiendo y en qué deporte, la tasa de respuesta fue del 64.3% ($n=9$): voleibol $n=3$;
- Respecto a qué nivel sigue compitiendo, la tasa de respuesta fue de $n=5$: $n=3$ en alto rendimiento; $n=1$ nivel recreativo; $n=1$ nivel federado.
- En la pregunta referida a nivel de estudios del entrenador, la tasa de respuesta es del 42.9% ($n=6$), respondiendo todos estudios universitarios. De estos entrenadores la mayor parte ($n=4$) son licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y los dos restantes en Administración y Dirección de empresas.
- En cuanto a la titulación deportiva que tienen los entrenadores, la tasa de respuesta es de $n=5$: 3 con titulación nivel II o entrenador regional; 1 con titulación nivel I Monitor-Instructor, y 1 con nivel de entrenador nacional.

- Respecto a la pregunta de si los entrenadores disponen de otras titulaciones deportivas, la tasa de respuesta es del 42.9% ($n=6$), respondiendo un 33.3% que sí ($n=2$) y un 66.7% que no ($n=4$).
- Respondiendo de si el entrenador tiene alguna otra ocupación, la tasa de respuesta es del 50% ($n=7$), respondiendo “no” el 57.1% ($n=4$) y “sí” el 42.9% ($n=3$).
- Respecto a los objetivos que tienen para la presente temporada de cara al equipo y jugadores (tasa de respuesta de $n=6$), las respuestas han sido: “Ascender a 1ª masculina y obtener el mejor puesto posible” ($n=3$); “asesorar técnica, táctica y físicamente” ($n=1$); obtener una formación básica” ($n=1$); “formación básica” ($n=1$); “llenar al máximo nivel internacional” ($n=1$); “mejorar la posición del equipo respecto a la temporada anterior” ($n=1$); “permanencia en la liga” ($n=1$).
- En la cuestión referida a los objetivos personales como entrenador: “aprender día a día” ($n=2$); “llegar a entrenar a un equipo olímpico” ($n=2$); “mejorar rendimiento” ($n=1$); “rutina positiva, dinámica de grupo, repeto, trabajo en equipo y compenetración del equipo” ($n=2$); “técnica, táctica, movimiento de balón rápido” ($n=1$).
- En la cuestión referida a cualquier objetivo que tengas no incluido anteriormente: “hacer que el equipo resulte atractivo para posibles incorporaciones futuras y que aumente así el nivel del equipo” ($n=1$); “mejora del juego y unión del equipo” ($n=1$); “ser competitivos en la copa” ($n=1$).
- Respecto al nivel de satisfacción mostrado por el entrenador en diferentes con el el equipo de deportistas a los que entrenas: 7.22 puntos de media ($DT=.2.54$).
- A continuación se presentan los análisis descriptivos referidos a la valoración del rendimiento del equipo y del propio entrenador (Autovaloración):

Tabla 6.

Descriptivos de la valoración del entrenador referida al equipo y su propia autovaloración (n=9).

	Min.	Máx.	M	DT
Valora de 0 a 10: Con el equipo de deportistas que entrenas	2	10	7.22	2.54
Valora de 0 a 10: Con el rendimiento del equipo mostrado en los entrenamientos	2	9	6.89	2.37
Valora de 0 a 10: Con el rendimiento del equipo mostrado en las competiciones	3	8	6.00	1.77
Valora de 0 a 10: Con los medios materiales e instalaciones en las cuales entrenas	1	9	6.67	2.50
Valora de 0 a 10: Con los responsables y directivos del club o centro (deportivo o educativo)	0	10	6.67	2.92
Valora de 0 a 10: Con tu propio rendimiento en los entrenamientos	7	9	7.75	.89
Valora de 0 a 10: Con tu propio rendimiento en las competiciones	1	8	6.44	2.13
Valora de 0 a 10: En que se están cumpliendo los objetivos deportivos previstos hasta el momento	4	10	7.50	2.33
Valora de 0 a 10: En que crees que se van a cumplir los objetivos deportivos al final de temporada	7	10	8.50	1.41

La tabla muestra valores medios y medio-elevados en las puntuaciones obtenidas.

Las puntuaciones obtenidas medias se sitúan en un margen de 6 puntos y 8.50 puntos.

Es destacable cómo la mayor homogeneidad de las puntuaciones es en el ítem “valora tu propio rendimiento en los entrenamientos” ($DT=.89$), siendo el que mayor dispersión de puntuaciones presenta “el nivel de rendimiento del equipo obtenido por el equipo en los entrenamientos”.

La mayor puntuación (8.50) se obtiene en el ítem “en que medida crees que se van a cumplir los objetivos deportivos al final de temporada”. La puntuación más baja (6.0) se obtiene en la valoración del rendimiento del equipo en competiciones.

Es destacable el importante diferencial de puntuación entre la autovaloración del rendimiento en entrenamientos (7.75) y en competición (6.44).

6.2. DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES *BURNOUT* Y LOS NIVELES DE RIESGO EN LA MUESTRA DE DEPORTISTAS Y ENTRENADORES EN LOS MOMENTOS UNO Y DOS.

Se pretende conocer los niveles de *burnout* tanto en los deportistas como en los entrenadores, en los momentos 1 y 2 realizados en esta tesis doctoral. Se debe recordar que el momento 1 es realizado al inicio de la temporada mientras que el se realiza al finalizar la misma. También es necesario saber que la muestra de los deportistas con resultados válidos para la realización de análisis se corresponde a un total de 135 participantes, mientras que el grupo de entrenadores está formado por un total de 14 participantes.

En primer lugar se presentan los análisis descriptivos de las puntuaciones directas en *Burnout* para deportistas y entrenadores en los momentos 1 y 2. Posteriormente, se describen los niveles de Riesgo de *Burnout* para deportistas y entrenadores en los momentos 1 y 2. Por último, se establecen los análisis de diferencia de medias entre los niveles de *burnout* en función de la categoría por sexo, modalidad deportiva, categoría en la que normalmente compete (nivel de rendimiento) y categoría de edad.

El cálculo de los niveles de riesgo están basados en los estudios desarrollados en el deporte del fútbol por Ruiz-Barquín y Bartolomé (2016), Ruiz-Barquín, Bartolomé y de la Vega (2017), Bartolomé (2016) y Redondo (2019) y en el deporte del Judo está realizado por Contreras y (2018) y Espinosa (2019)

El nivel de riesgo supone una alternativa a la propuesta dicotómica de presencia o ausencia de *Burnout*: Existe una alta posibilidad de *Burnout* cuando existe puntuaciones elevadas en Agotamiento Emocional y Despersonalización, y bajas en Realización Personal (Garcés; 1999; 2004).

En el presente estudio se divide en cuatro niveles de riesgo: Muy bajo riesgo (no existencia de Agotamiento Emocional, Despersonalización o Reducida Realización Personal); bajo riesgo (cuando existe la presencia de alguno de los tres factores considerados

anteriormente); medio riesgo (cuando existe la presencia de dos factores considerados anteriormente); alto riesgo (cuando existe la presencia de los tres factores considerados anteriormente a la vez). Desde esta perspectiva, cuando un deportista o entrenador presente alto riesgo, según los estándares tradicionales tendría *Burnout*. Cuando no se den los tres factores del *Burnout* simultáneamente, tradicionalmente no se podría etiquetar o afirmar que el entrenador o deportista tendría *Burnout*.

Descripción de los niveles de *Burnout* en deportistas momento 1.

A continuación se presentan los análisis descriptivos de las puntuaciones de *Burnout* de la muestra de deportistas total en el momento 1.

6.2.0 Descriptivos de *burnout* en la muestra total de deportistas en el momento 1 y aplicación de la prueba de normalidad Kolgomorov-Smirnov.

Tabla 7

Descriptivos de burnout en la muestra total de deportistas en el momento 1 (n=135)

	<i>M</i>	<i>DT</i>	KS	Sig.
Agotamiento emocional	16.53	5.10	.963	.312
Reducida Realización Personal	27.82	5.51	,945	.333
Despersonalización	17.98	7.58	2,013	.001***
Total <i>Burnout</i>	6.69	13.15	1,131	.155

*** $p < .001$

Los resultados de la tabla 7 muestran cómo el factor Despersonalización no se distribuye de forma normal ($p < .001$).

6.2.1. Descriptivos de niveles de burnout en función de la categoría deportiva por sexo.

En la tabla 6.2.1 se aprecia que se realiza una división dentro de los deportistas en función de la categoría deportiva por sexo. Dicha división muestra que las diferencias de medias no son significativas en la dimensión agotamiento emocional del *burnout*, pero si se observan mayores diferencias en las variables Despersonalización, donde la media de esta variable es mayor en chicos que en chicas (19.55 frente a 13.29 a favor del primero) mientras

que en Realización Personal se produce el efecto contrario, siendo mayor la puntuación en las deportistas (30) respecto a ellos (27.08).

En cuanto al total *burnout* la mayor diferencia se produce en la media, con una puntuación de 9.30 para los chicos y de -1.08 para las chicas.

La tabla 6.2.1. muestra los resultados que se han obtenido referente a los niveles del síndrome de *burnout* de los deportistas en el momento 1. Como puede comprobarse, aparece el síndrome de *burnout* dividido en sus tres dimensiones, el Agotamiento Emocional, la Despersonalización, la Realización Personal y posteriormente en la última fila el total *burnout*.

Respecto a las columnas, en primer lugar aparece la media, seguido de la desviación típica, el rango promedio y su suma, la prueba de U de Mann-Whitney, la Z y la significación estadística de los resultados obtenidos. Por último, es necesario indicar que aparece para cada dimensión y para el total *burnout* dos filas, la superior corresponde a los chicos y la inferior a las chicas.

6.2.2. Descriptivos y análisis de diferencia de medias del *burnout* en deportistas en el momento 1 en función de la categoría deportiva por sexo

Tabla 8

Descriptivos y análisis diferencia medias del burnout deportistas momento 1 (n=135; hombres=101; mujeres=34)

	Sexo	M	DT	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Agotamiento Emocional	H	16.84	5.42	69.79	7048.50	1536.500	-.917	.359
	M	15.61	3.90	62.69	2131.50			
Despersonalización	H	19.55	7.72	77.37	7814.00	771.000	-4.808	.000***
	M	13.29	4.73	40.18	1366.00			
Realización Personal	H	27.08	5.61	62.81	6343.50	1192.500	-2.664	.008**
	M	30.00	4.59	83.43	2836.50			
Total Burnout	H	9.30	13.46	75.97	7672.50	912.500	-4.081	.000***
	M	-1.08	8.36	44.34	1507.50			

** $p < .01$; *** $p < .001$

Los resultados muestran cómo los deportistas de categoría masculina presentan mayores puntuaciones en Agotamiento Emocional ($p>.05$), Despersonalización y Total *Burnout* (ambos con $p<.001$), y menores puntuaciones en Realización Personal ($p<.01$).

Como se muestra en los resultados, se puede comprobar que la puntuación media más elevada se obtiene en la Realización Personal, donde los chicos obtienen una puntuación de 27.08, mientras que las chicas obtienen su puntuación más elevada con un 30 ($p=.008$).

Los resultados más bajos se obtienen en el total *burnout*, donde los chicos obtienen una media de 9.30 y las chicas un -1.08 ($p=.000$).

6.2.3. Descriptivos de los niveles de burnout estableciendo posibles diferencias en función de la modalidad deportiva en el momento 1.

La tabla número 5 que se expone a continuación, muestra la comparación de los niveles de *burnout* en el momento 1 cuando se comparan los deportes entre sí. De esta manera, se puede saber cuál es el deporte que tiene un mayor rango promedio con la variable del síndrome de *burnout* cuando es comparado con otro de la muestra. Para ello se hace uso de la prueba de U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. También nos permite saber la significación de las relaciones en estas pruebas.

6.2.4. Descriptivos de los niveles de *burnout* en el momento 1 comparando los deportes analizados entre sí (voleibol, $n=34$; Fútbol Sala, $n=32$; Fútbol, $n=36$; Balonmano, $n=33$) aplicando la prueba Kruskal-Wallis.

Tabla 9

Descriptivos niveles de burnout en el momento 1 comparando los deportes entre sí

		<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango Promedio	Chi-cuadrado	Sig.
Agotamiento Emocional	Voleibol	15.76	3.54	64.00	5.829	.120
	Fútbol sala	17.34	5.92	72.94		
	Fútbol	17.86	5.67	77.69		
	Balonmano	15.09	4.64	56.76		
Despersonalización	Voleibol	13.32	3.78	42.35	27.750	.000***
	Fútbol sala	20.53	9.02	79.95		
	Fútbol	21.22	7.10	87.63		
	Balonmano	16.76	7.02	61.42		
Reducida Realización Personal	Voleibol	30.15	4.89	83.96	12.360	.006**
	Fútbol sala	27.88	6.03	67.75		
	Fútbol	28.00	4.96	69.21		
	Balonmano	25.18	5.24	50.48		
Total <i>Burnout</i>	Voleibol	-1.06	8.99	44.10	18.816	.000**
	Fútbol sala	10.00	15.79	76.42		
	Fútbol	11.08	12.36	81.96		
	Balonmano	6.67	11.66	69.23		

** $p < .01$; *** $p < .001$

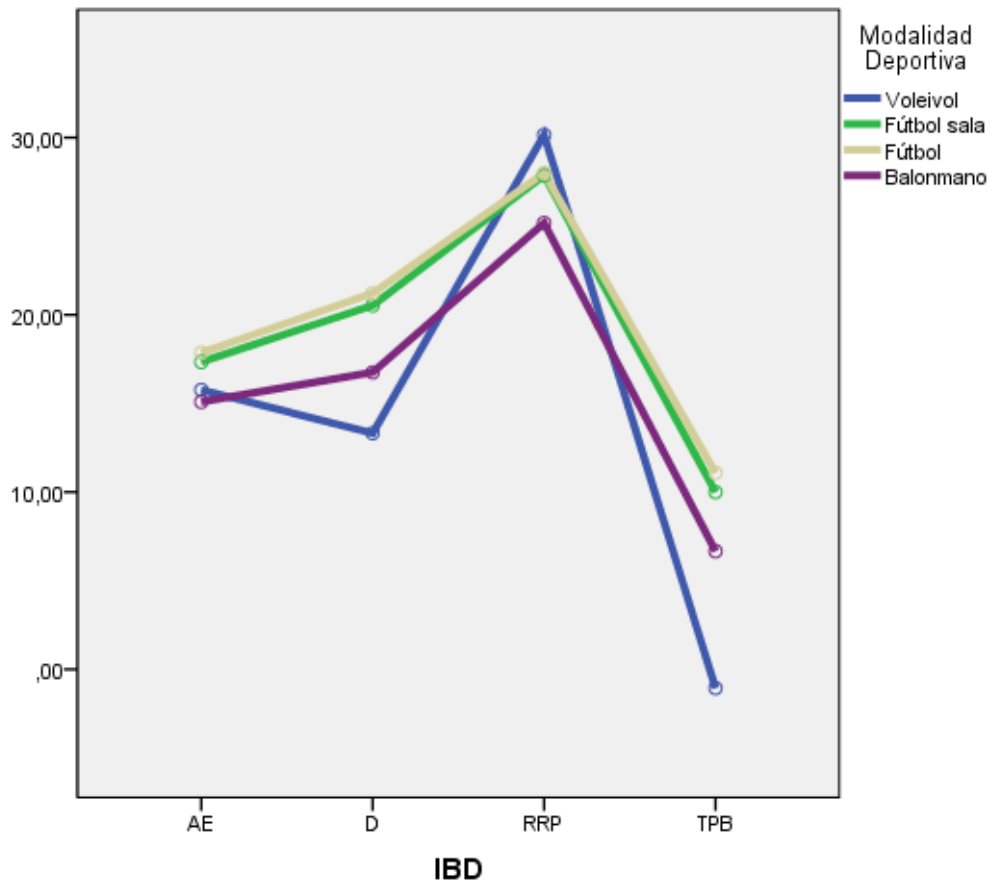
Los resultados de la tabla 9 muestran cómo los deportistas de Fútbol y Fútbol-Sala obtienen las mayores puntuaciones en los factores Agotamiento Emocional, Despersonalización y Puntuación Total *Burnout*. En el Factor Realización Personal, obtienen las mayores puntuaciones los deportistas de voleibol. Por otro lado, los jugadores de balonmano obtienen las menores puntuaciones en los factores Agotamiento Emocional y Reducida Realización Personal.

Considerando la puntuación total *Burnout*, las mayores puntuaciones las obtienen los jugadores de fútbol, seguidos de los de fútbol sala, voleibol y balonmano.

En cuanto a los niveles de significación, se observa claramente como existen diferencias de $p < .001$ en Despersonalización y Puntuación Total *Burnout*. Asimismo, se observan diferencias de $p < .01$ en Reducida Realización Personal.

Figura 21

Descriptivos del cuestionario de burnout IBD en función de la modalidad deportiva en el momento 1.



En la figura 20, puede observarse cómo los jugadores de Voleibol muestran un perfil de puntuaciones positivo en cuanto a las bajas puntuaciones en Agotamiento Emocional, Despersonalización, Puntuación Total *Burnout* y elevadas en Realización Personal. De forma similar a lo que ocurre con el Modelo de Salud Mental de Morgan (1980; Weinberg y Gould, 2010), se observa un “Perfil Iceberg” al disponer de altas puntuaciones en Realización Personal y reducidas en el resto de variables consideradas. Se puede observar un perfil de puntuaciones menos favorable en el resto de grupos, y especialmente en los deportistas de Fútbol y Fútbol Sala (con puntuaciones similares). Los deportistas de balonmano muestran un perfil de puntuaciones simétricas al de futbolistas y jugadores de

fútbol-sala, pero con menores puntuaciones en todos los factores de *Burnout* y puntuación total *Burnout*.

Con el objetivo de establecer entre qué deportes se encuentran exactamente las diferencias, en la tabla se aplica la prueba U de Mann-Whitney por pares para los factores donde se han encontrado diferencias significativas.

Tabla 10

Análisis de diferencia de medias post hoc por pares en los factores del cuestionario de Burnout en función de las diferentes modalidades deportivas en el momento 1 (n=135)

	Grupos	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Despersonalización	1-2	24.71	840.00	245.000	-3.854	.000***
		42.84	1371.00			
	1-3	23.21	789.00	194.000	-4.928	.000***
		47.11	1696.00			
	1-4	29.44	1001.00	406.000	-1.959	.050*
		38.70	1277.00			
	2-3	32.56	1042.00	514.000	-.763	.446
		36.22	1304.00			
	2-4	37.55	1201.50	382.500	-1.916	.055†
		28.59	943.50			
	3-4	41.29	1486.50	367.500	-2.726	.006**
		28.14	928.50			
Reducida Realización Personal	1-2	37.18	1264.00	419.000	-1.609	.108
		29.59	947.00			
	1-3	39.66	1348.50	470.500	-1.667	.096
		31.57	1136.50			
	1-4	42.12	1432.00	285.000	-3.469	.001***
		25.64	846.00			
	2-3	33.95	1086.50	558.500	-.216	.829
		34.99	1259.50			
	2-4	37.20	1190.50	393.500	-1.769	.077†
		28.92	954.50			
	3-4	39.65	1427.50	426.500	-2.018	.044*
		29.92	987.50			
Total Burnout	1-2	26.56	903.00	308.000	-3.032	.002**
		40.88	1308.00			
	1-3	25.18	856.00	261.000	-4.129	.000***
		45.25	1629.00			
	1-4	27.37	930.50	335.500	-2.832	.005**
		40.83	1347.50			
	2-3	33.77	1080.50	552.500	-.289	.773
		35.15	1265.50			
	2-4	34.78	1113.00	471.000	-.748	.454
		31.27	1032.00			
	3-4	38.56	1388.00	466.000	-1.539	.124
		31.12	1027.00			

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; 1=Voleibol; 2=Fútbol sala; 3=Fútbol; 4=Balonmano

Son especialmente relevantes las diferencias halladas en Despersonalización y Puntuación Total *Burnout*. Destacan especialmente las diferencias de puntuaciones al comparar el grupo de voleibol con el resto de grupos en todos los factores y puntuación total.

En Despersonalización, el grupo de deportistas de voleibol (con las menores puntuaciones) obtiene diferencias significativas con todos los grupos ($p < .001$ y $p < .05$). Asimismo, se observa la mayor similitud de puntuaciones entre los grupos de fútbol y fútbol sala ($p > .05$) al no existir diferencias significativas entre ellos.

Por otro lado, destacan las diferencias halladas entre los grupos fútbol y balonmano ($p < .01$) en Despersonalización y Realización Personal.

Los resultados muestran cómo el deporte de voleibol es el que presenta el menor rango promedio en el momento 1 del total *burnout*. Cuando se compara con otros deportes, la mayor diferencia se encuentra con el fútbol, ya que en este caso se ve que el rango promedio del voleibol tiene un valor de 25.18 y en el caso del fútbol el valor obtenido es de 45.25. En el caso de que se quiera saber qué deportes muestran rangos promedios similares, se puede observar que para el momento 1 del total de *burnout*, la comparativa entre los deportes de fútbol sala y fútbol es en la que se obtienen valores más ajustados, ya que el primero de ellos tiene una puntuación de 33.77 y el segundo 35.15.

En los resultados obtenidos en la U de Mann Whitney la comparativa que obtiene una menor puntuación es la que es efectuada entre el voleibol y el fútbol, con un valor de 261, mientras que la puntuación más alta que es de 552.50 se obtienen en la relación cuando se comparan entre los deportes de fútbol sala y fútbol.

Respecto a la significación estadística, las comparaciones más significativas son las realizadas entre los deportes de voleibol con fútbol sala y voleibol con fútbol, cuyo nivel de significación es de $p < .001$. También se muestra significación estadística entre el voleibol y el balonmano con una puntuación de $p < .001$

6.2.5. Descriptivos de los niveles de *burnout* comparando el nivel de rendimiento de los jugadores (categoría deportiva en la que normalmente compite) en el momento 1.

Una vez establecidas las diferencias de *burnout* en función de las diferentes modalidades deportivas consideradas en el estudio, a continuación se presentan los descriptivos y análisis de diferencias en función del nivel de rendimiento. Para ello, se ha considerado la categoría deportiva en la que normalmente compite el jugador.

Tabla 11

Descriptivos y análisis de diferencia de medias en los niveles de burnout en función del nivel de rendimiento en el momento 1 (Autonómico nivel B, n=28; Autonómico nivel A, n= 67; Nacional, n= 40)

		<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango Promedio	Chi-cuadrado	Sig.
	Autonómico nivel B	15.04	4.56	56.61	3.999	.135
Agotamiento Emocional	Autonómico nivel A	16.48	4.95	68.08		
	Nacional	17.68	5.53	75.84		
	Autonómico nivel B	16.39	7.61	57.14	6.413	.040*
Despersonalización	Autonómico nivel A	17.60	7.71	65.25		
	Nacional	19.73	7.20	80.20		
	Autonómico nivel B	27.64	6.92	68.16	1.254	.534
Reducida Realización Personal	Autonómico nivel A	27.31	4.99	64.69		
	Nacional	28.80	5.26	73.43		
	Autonómico nivel B	3.79	13.22	59.54	2.232	
Total <i>Burnout</i>	Autonómico nivel A	6.76	12.56	68.00		.328
	Nacional	8.60	14.03	73.93		

* $p < .05$

Los resultados de la tabla 11 muestran un perfil de puntuaciones similar entre las tres categorías, si bien se muestran mayores diferencias entre grupos en todos los factores del IBD a excepción de Realización Personal, donde las puntuaciones son muy similares entre los tres grupos. Se observa también diferencias en las puntuaciones en Puntuación Total *Burnout*. El grupo de categoría nacional dispone de mayores puntuaciones en todos los factores del IBD y puntuación total *burnout*, seguido del nivel autonómico A y en último lugar nivel autonómico B.

En cuanto a las diferencias significativas existentes, se muestran en el factor Despersonalización con $p < .05$ (tabla 8). Los resultados muestran claras diferencias estadísticas entre las categorías distales (nivel autonómico B y Nacional; $p < .05$). Asimismo, se observan resultados con tendencia a la significación estadística entre nivel autonómico A y Nacional ($p < .10$), no hallando diferencias entre los niveles autonómico A y autonómico B ($p > .05$).

Figura 22

Descriptivos de la categoría en la que normalmente juegan los deportistas en el momento 1.

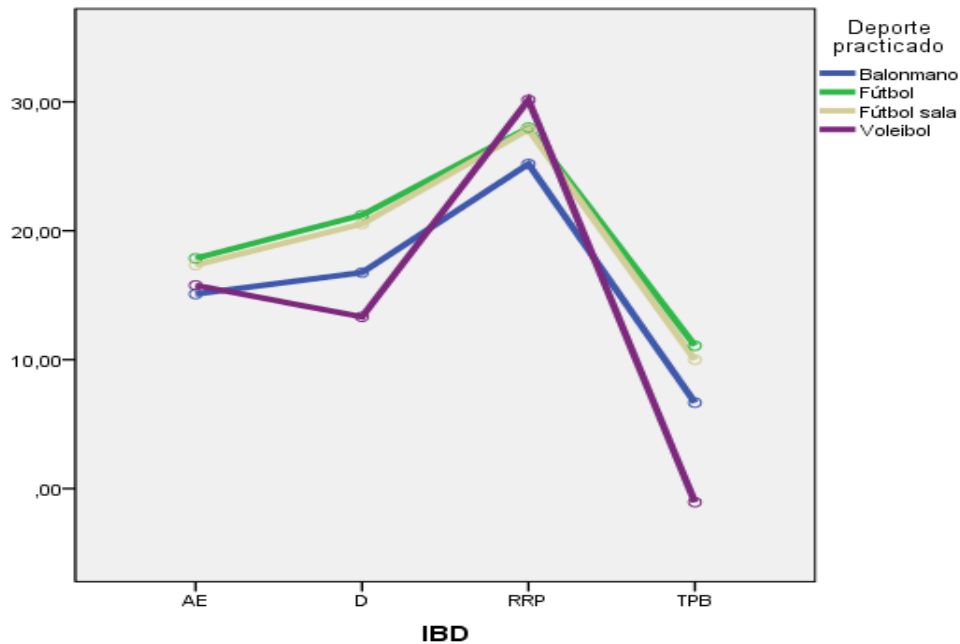


Tabla 12

Análisis de diferencia de medias post hoc mediante el estadístico U de Mann-Whitney para el factor Despersonalización en función de la categoría deportiva en la que normalmente se juega en el momento 1 (n=135)

	Grupos	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Despersonalización	1-2	44.20	1237.50	831.500	-.873	.383
		49.59	3322.50			
	1-3	27.45	768.50	362.500	-2.469	.014*
		39.44	1577.50			
	2-3	49.66	3327.50	1049.500	-1.875	.061†
		61.26	2450.50			

† $p < .10$; * $p < .05$; 1= Nivel Autónomo B; 2= Nivel autonómico A; 3= Nivel Nacional

6.2.6. Descriptivos niveles de *burnout* comparando la categoría edad deportiva en el momento 1.

Una vez establecidas las diferencias de *burnout* en función del nivel de rendimiento deportivo (categoría en la que normalmente compite), a continuación se presentan los descriptivos y análisis de diferencias en función de la categoría de edad deportiva.

Tabla 13

Descriptivos y análisis de diferencia de medias en los niveles de burnout en función de categoría de edad deportiva en el momento 1 (cadete, n=10; juvenil, n=50; senior, n=75)

		<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango Promedio	Chi-cuadrado	Sig.
Agotamiento Emocional	Cadete	17.20	4.94	74.20	1.078	.583
	Juvenil	16.94	5.25	71.34		
	Senior	16.17	5.06	64.95		
Despersonalización	Cadete	21.10	9.53	79.30	1.042	.594
	Juvenil	18.50	8.33	68.67		
	Senior	17.21	6.72	66.05		
Reducida Realización Personal	Cadete	23.30	5.74	36.80	11.769	.003**
	Juvenil	26.86	5.24	61.06		
	Senior	29.07	5.28	76.79		
Total <i>Burnout</i>	Cadete	15.00	13.22	92.00		
	Juvenil	8.58	13.07	73.00		.035*
	Senior	4.32	12.71	61.47	6.683	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Los análisis descriptivos muestran cómo a menor categoría de edad deportiva, mayores puntuaciones se obtienen en los factores y puntuación total de *Burnout* a excepción del factor Reducida Realización Personal, donde el perfil de puntuaciones es inverso.

Se observan diferencias significativas en Realización Personal ($p < .01$) y Puntuación Total *Burnout* ($p < .05$).

Con el objetivo de determinar entre qué grupos existen diferencias significativas, se realizan los análisis post hoc entre grupos mediante la aplicación del estadístico U de Mann-Whitney.

Figura 23

Descriptivos de la categoría edad en la que normalmente juegan los deportistas en el momento 2.

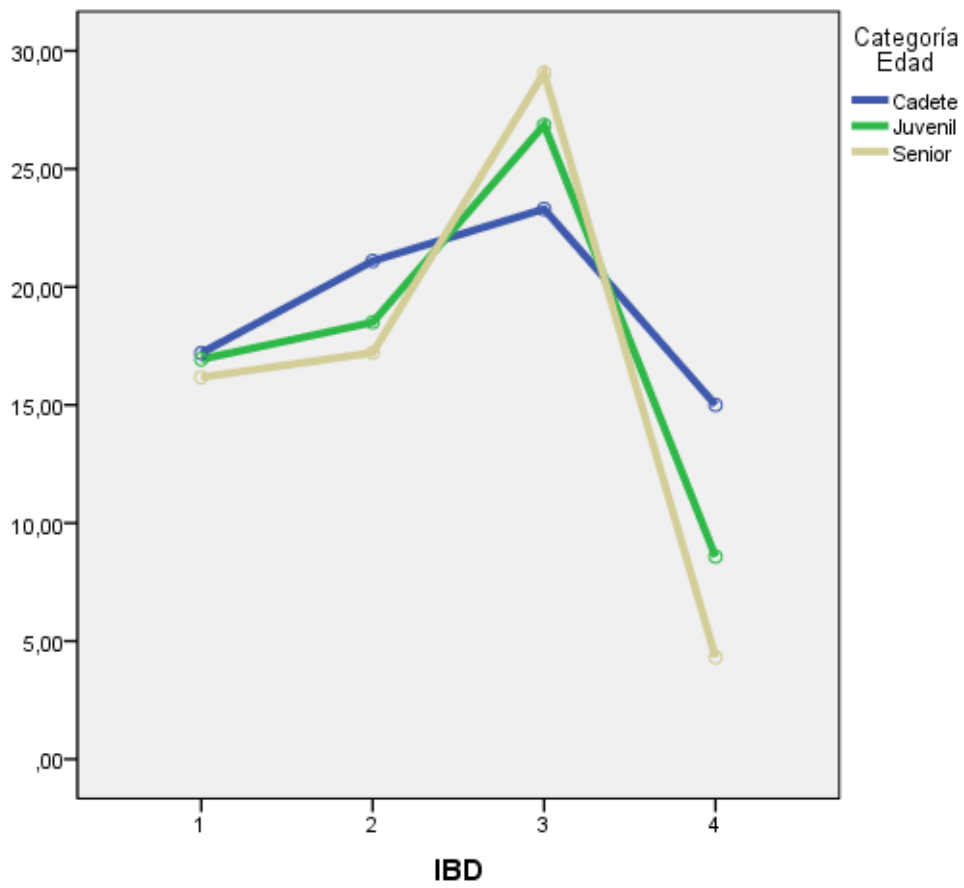


Tabla 14

Análisis de diferencia de medias post hoc mediante el estadístico U de Mann-Whitney para el factor Despersonalización y puntuación total burnout en función de la categoría de edad deportiva en el momento 1 (n=135)

	Grupos	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Reducida Realización Personal	1-2	20.60	206.00	151.000	-1.968	.049*
		32.48	1624.00			
Personal	1-3	21.70	217.00	162.000	-2.911	.004**
		45.84	3438.00			
	2-3	54.08	2704.00	1429.000	-2.253	.024*
		68.95	5171.00			
Puntuación Total Burnout	1-2	38.60	386.00	169.000	-1.608	.108
		28.88	1444.00			
	1-3	58.90	589.00	216.000	-2.171	.030*
		40.88	3066.00			
	2-3	69.62	3481.00	1544.000	-1.669	.095†
		58.59	4394.00			

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

En el factor Reducida Realización Personal, las mayores diferencias se hallan entre los senior y los cadetes ($p < .01$), seguido de las diferencias entre senior y juveniles ($p < .05$), y en menor medida entre los cadetes y juveniles ($p < .05$).

En puntuación total *Burnout* solo se muestran entre los grupos cadete y senior ($p < .05$).

Burnout en deportistas.

A continuación se presentan los análisis descriptivos de las puntuaciones de *Burnout* de la muestra de deportistas total en el momento 2.

6.2.7. Descriptivos de *Burnout* en la muestra total de deportistas en el momento 2 y aplicación de la prueba de normalidad Kolgomorov-Smirnov.

Tabla 15.

Descriptivos de burnout en la muestra total de deportistas momento 2(n=124)

	<i>M</i>	<i>DT</i>	KS	Sig.
AE	17.73	5.68	.870	.436
RRP	26.62	6.17	.774	.587
D	19.63	8.03	4.300	.000***
Total burnout	10.74	14.53	1.002	.268

*** $p < .001$

Los resultados muestran cómo el factor Despersonalización no se distribuye de forma normal ($p < .001$).

6.2.8. Descriptivos niveles de *burnout* en función de la categoría deportiva por sexo.

La tabla 12 del apartado 6.2.6. muestra los resultados de estadísticos de contraste en el *burnout* de los deportistas, momento que corresponde con el final de la temporada. Se sigue el mismo procedimiento que en el caso anterior, donde se diferencia entre sexo masculino y femenino. De esta manera, se observa que existen diferencias más significativas en el caso del Agotamiento Emocional, siendo la puntuación obtenida en chicos (18.35) mayor que en chicas (15.80).

Tabla 16

Descriptivos y análisis de diferencia de medias del Burnout en deportistas en el momento 2 en función de la categoría deportiva por sexo (n=124)

		<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann- Whitney	<i>Z</i>	Sig.
Agotamiento	H	18.35	5.85	66.57	6258.00			
Emocional	M	15.80	4.67	49.73	1492.00	1027.00	-2.239	.025*
	H	21.47	8.03	71.35	6706.50			
Despersonalización	M	13.83	4.58	34.78	1043.50	578.50	-4.862	.000***
	H	26.23	5.75	59.92	5632.50			
Realización	M	27.83	7.27	70.58	2117.50	1167.50	-1.417	.157
Personal	H	13.59	14.34	69.46	6529.50			
Total Burnout	M	1.80	11.27	40.68	1220.50	755.50	-3.820	.000***

* $p < .05$; *** $p < .001$

En la siguiente variable, la Despersonalización, se puede comprobar que se trata de la variable de *burnout* que más diferencia presenta. En este caso, la puntuación media de los chicos (21.47) es superior a la puntuación media de las chicas (13.83; $p < .001$).

No ocurre lo mismo en el caso de la tercera variable del *burnout* que corresponde con la Reducida Realización Personal, donde la diferencia entre sexos no es tan acentuada (los chicos obtienen un 26.23 y las chicas un 27.83; $p > .05$).

En cuanto al total *burnout* se puede apreciar que la puntuación media más elevada corresponde a los chicos (13.59) respecto a las chicas (1.80; $p < .001$). De esta forma es la mayor diferencia que se puede apreciar en la tabla 6.1.2 aunque esta es menor que en la tabla 6.1.1 que corresponde con el momento 1 de la muestra de deportistas.

6.2.9. Descriptivos de los niveles de *burnout* estableciendo posibles diferencias en función de la modalidad deportiva en el momento 2.

En la tabla 13 se presentan los descriptivos y análisis de diferencia de medias en los niveles de *burnout* en el momento 2.

Tabla 17

Descriptivos y análisis de diferencia de medias de los niveles de burnout en función de la modalidad deportiva en el momento 2 (n=124)

		<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango Promedio	Chi-cuadrado	Sig.
Agotamiento Emocional	Voleibol	16.62	4.38	55.55	12.026	.007**
	Fútbol sala	17.97	6.03	63.95		
	Fútbol	20.36	5.945	79.29		
	Balonmano	15.88	5.31	50.55		
Despersonalización	Voleibol	14.59	4.55	39.71	25.749	.000***
	Fútbol sala	20.45	8.80	65.19		
	Fútbol	24.45	7.43	85.20		
	Balonmano	18.52	7.62	57.47		
	Voleibol	28.93	6.58	76.84		
Reducida Realización Personal	Fútbol sala	24.72	6.51	51.45	8.245	.041*
	Fútbol	27.15	4.61	64.89		
	Balonmano	25.73	6.39	57.21		
Puntuación <i>Burnout</i>	Total	2.28	11.07	41.60	19.851	.000**
	Fútbol sala	13.69	15.21	70.41		
	Fútbol	17.67	12.46	79.88		
	Balonmano	8.67	14.83	56.53		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

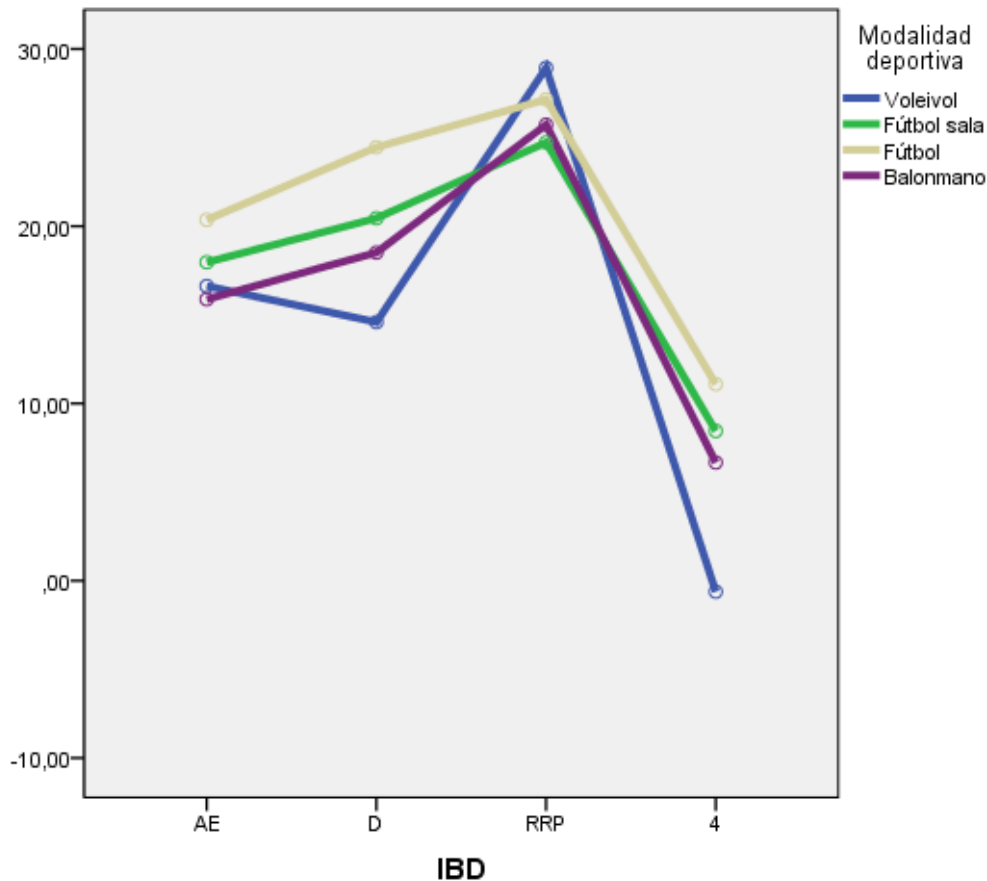
En la tabla 17 se puede observar cómo se obtienen resultados similares al momento 1, si bien en este caso se presentan resultados significativos en todos los factores y puntuación total de *Burnout*.

De forma descriptiva, el grupo de futbolistas obtienen las mayores puntuaciones en todos los factores y puntuación total *burnout* a excepción del factor Reducida Realización Personal, que son de nuevo los jugadores de voleibol.

Las mayores diferencias se hallan en el factor de Despersonalización y puntuación total *Burnout*, ambas con $p < 0.001$. También se hallan importantes diferencias en el factor Agotamiento Emocional ($p < .01$). Las menores diferencias se hallan en el factor Reducida Realización Peronal.

Figura 24

Descriptivos del cuestionario de Burnout IBD en función de la modalidad deportiva en el momento 2



En la figura 24 puede observarse cómo el perfil de puntuaciones obtenido en el momento 2 es similar al momento 1. Sin embargo, puede observarse como a pesar de que el perfil obtenido en los jugadores de fútbol sala son similares a los jugadores de fútbol, existe un ligero distanciamiento en las puntuaciones. De esta forma, los jugadores de fútbol sala muestran puntuaciones más similares a los jugadores de balonmano. Asimismo, se puede observar un mayor “perfil iceberg” en los jugadores de voleibol, seguidos de los de balonmano, fútbol sala, y finalmente fútbol.

Con el objetivo de establecer entre qué deportes se encuentran exactamente las diferencias, en la tabla 14 se aplica la prueba U de Mann-Whitney por pares para los factores donde se han encontrado diferencias significativas.

Tabla 18

Análisis de diferencia de medias post hoc por pares en los factores del cuestionario de Burnout en función de las diferentes modalidades deportivas en el momento 2 (n=124)

	Grupos	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Agotamiento Emocional	1-2	27.60	800.50	365.500	-.858	.391
		31.40	910.50			
	1-3	24.72	717.00	282.000	-2.779	.005**
		37.45	1236.00			
	1-4	33.22	963.50	428.500	-.708	.479
		29.98	989.50			
	2-3	27.66	802.00	367.000	-1.577	.115
		34.88	1151.00			
	2-4	34.90	1012.00	380.000	-1.393	.164
		28.52	941.00			
	3-4	40.95	1351.50	298.500	-3.163	.002**
		26.05	859.50			
Despersonalización	1-2	23.67	686.50	251.500	-2.642	.008**
		35.33	1024.50			
	1-3	19.29	559.50	124.500	-5.005	.000***
		42.23	1393.50			
	1-4	26.74	775.50	340.500	-1.959	.050*
		35.68	1177.50			
	2-3	26.22	760.50	325.500	-2.162	.031*
		36.14	1192.50			
	2-4	33.64	975.50	416.500	-.877	.381
		29.62	977.50			
	3-4	40.83	1347.50	302.500	-3.107	.002**
		26.17	863.50			
Reducida Realización Personal	1-2	34.83	1010.00	266.000	-2.408	.016*
		24.17	701.00			
	1-3	35.31	1024.00	368.000	-1.562	.118
		28.15	929.00			
	1-4	36.71	1064.50	327.500	-2.133	.033*
		26.92	888.50			
	2-3	27.29	791.50	356.500	-1.724	.085†
		35.20	1161.50			
	2-4	29.98	869.50	434.500	-.622	.534
		32.83	1083.50			
	3-4	35.55	1173.00	477.000	-.868	.385
		31.45	1038.00			
Total Burnout	1-2	23.17	672.00	237.000	-2.855	.004**
		35.83	1039.00			
	1-3	21.12	612.50	177.500	-4.249	.000***
		40.62	1340.50			
	1-4	27.31	792.00	357.000	-1.716	.086†
		35.18	1161.00			
	2-3	29.22	847.50	412.500	-.932	.351
		33.50	1105.50			
	2-4	35.36	1025.50	366.500	-1.581	.114
		28.11	927.50			
	3-4	39.76	1312.00	338.000	-2.650	.008**
		27.24	899.00			

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; 1=Voleibol; 2=Fútbol sala; 3=Fútbol; 4=Balonmano

Los resultados muestran cómo existen importantes diferencias entre los diferentes tipos de deportes en todos los factores y la puntuación total *Burnout*.

En el factor Agotamiento Emocional, los jugadores de fútbol muestran importantes diferencias tanto con los jugadores de voleibol y balonmano (ambos con $p < .01$), teniendo el primero las mayores puntuaciones.

En el factor Despersonalización, jugadores de fútbol muestran diferencias con los otros tres deportes considerados, siendo las mayores diferencias con voleibol ($p < .001$), Balonmano ($p < .01$), y en menor medida fútbol sala, resultado que no aparecía en los resultados realizados en el momento 1. Asimismo, voleibol presenta diferencias con todos los deportes, siendo mayores con fútbol ($p < .001$), fútbol sala ($p < .01$), y en menor medida balonmano ($p < .05$). A diferencia de los resultados hallados en el factor Agotamiento Emocional, en Despersonalización se hallan diferencias significativas entre voleibol y balonmano ($p < .05$), indicando una evolución diferencial de los niveles de *burnout* a lo largo de la temporada en los dos tipos de deporte.

En el factor Realización Personal, solo se ha hallado diferencias entre voleibol con fútbol sala y balonmano ($p < .05$), y solo resultados con tendencia a la significación estadística al compararlo con fútbol ($p < .10$).

Respecto a la puntuación total *burnout*, se observa claramente cómo los futbolistas disponen de mayor puntuación, seguido de fútbol sala, balonmano y voleibol (similar tendencia de puntuaciones que en el momento 1). Se observan diferencias en voleibol al compararlo con los otros tres deportes, si bien solo se observan resultados con tendencia a la significación estadística al compararlos con balonmano ($p < .10$; $p < .001$ al compararlo con fútbol y $p < .01$ al compararlo con fútbol sala).

Tabla 19

Descriptivos y análisis de diferencia de medias en los niveles de burnout en función del nivel de rendimiento en el momento 2 (Autonómico nivel B, n=28; Autonómico nivel A, n= 60; Nacional, n= 36) (n=124)

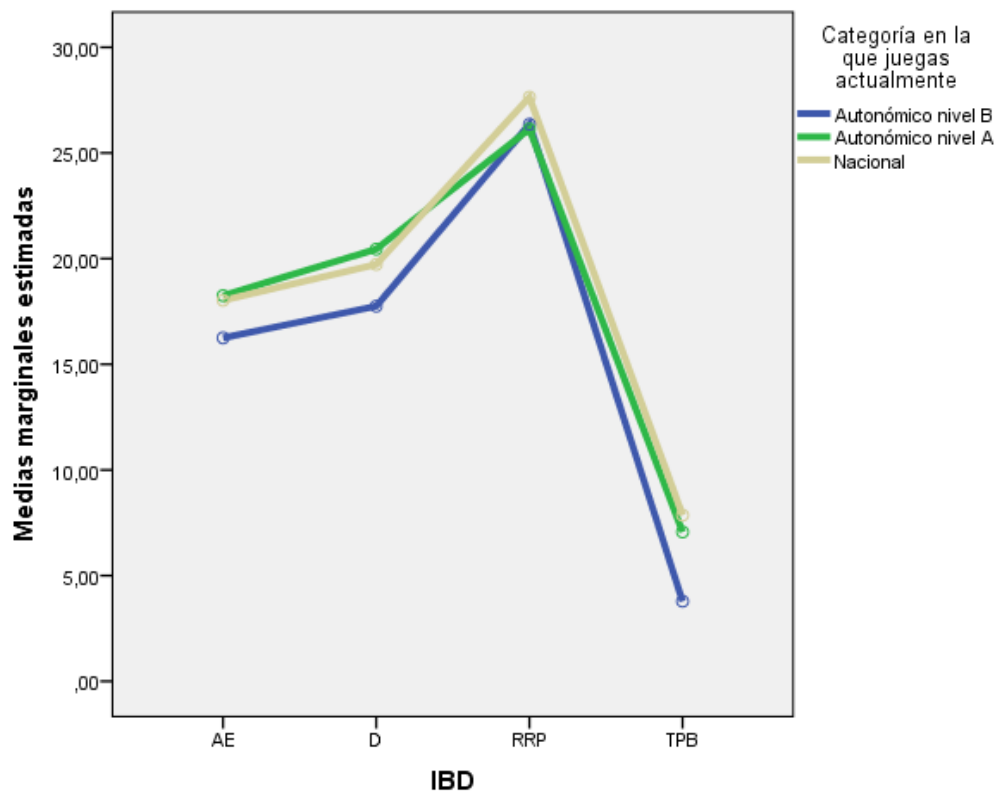
		<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango Promedio	Chi-cuadrado	Sig.
	Autonómico nivel B	16.25	5.25	53.29	2.428	.297
Agotamiento Emocional	Autonómico nivel A	18.25	5.94	65.77		
	Nacional	18.03	5.52	64.22		
	Autonómico nivel B	17.75	8.05	53.32	2.377	.305
Despersonalización	Autonómico nivel A	20.45	8.59	64.93		
	Nacional	19.72	6.97	65.60		
	Autonómico nivel B	26.36	6.54	61.04		
Reducida Realización Personal	Autonómico nivel A	26.13	6.46	59.64	1.401	.496
	Nacional	27.64	5.38	68.40		
	Autonómico nivel B	7.64	14.85	54.57		
Puntuación Burnout	Total Autonómico nivel A	12.57	15.66	66.92	2.310	.315
	Nacional	10.11	12.05	61.31		

A diferencia del momento 1, en este caso los resultados muestran la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. A pesar de ello, se puede observar cómo los jugadores de nivel nacional presentan mayores puntuaciones en el factor Reducida Realización Personal, siendo el grupo de competición autonómica el que mayores

puntuaciones obtiene en Agotamiento Emocional, Despersonalización y Puntuación Total *Burnout*.

Figura 25

Descriptivos de la categoría en la que normalmente juegan los deportistas en el momento 2.



A diferencia del momento 1, en el momento 2 los jugadores del nivel autonómico A obtienen las mayores puntuaciones en todos los factores y la puntuación total *Burnout* a excepción del factor Reducida Realización Personal, que obtiene puntuaciones similares al nivel Autonómico B.

Por tanto, se observa una tendencia de los niveles de *burnout* diferenciales en los tres niveles de rendimiento en función del momento inicial o total de la temporada.

6.2.10. Descriptivos de los niveles de *burnout* comparando la categoría de edad deportiva en el momento 2.

Una vez establecidas las diferencias de *burnout* en función del nivel de rendimiento deportivo (categoría en la que normalmente compite), a continuación se presentan los descriptivos y análisis de diferencias en función de la categoría de edad deportiva.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en función de la categoría deportiva de edad:

Tabla 20

Descriptivos y análisis de diferencia de medias en los niveles de burnout en función de categoría de edad deportiva en el momento 2 (cadete, n=10; juvenil, n=43; senior, n=71) (n=124)

		<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango Promedio	Chi-cuadrado	Sig.
Agotamiento Emocional	Cadete	18.9000	6.24411	69.75	7.421	.024*
	Juvenil	19.3953	6.04798	73.27		
	Senior	16.5634	5.14291	54.96		
Despersonalización	Cadete	23.2000	10.03106	74.65	6.714	.035*
	Juvenil	22.0930	9.00744	71.52		
	Senior	17.6338	6.49888	55.32		
Reducida Realización Personal	Cadete	24.8000	5.07280	49.30	6.327	.042*
	Juvenil	25.4419	5.82810	54.14		
	Senior	27.5915	6.39325	69.42		
Puntuación Total Burnout	Cadete	17.3000	16.53313	76.85	12.825	.002**
	Juvenil	16.0465	15.19704	75.64		
	Senior	6.6056	12.51340	52.52		

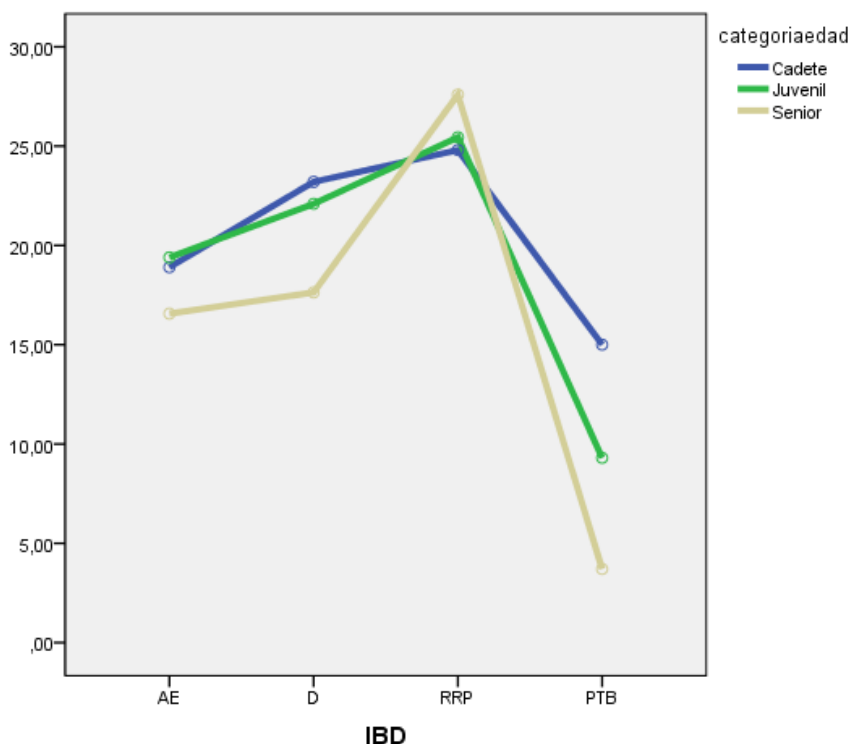
* $p < .05$; ** $p < .01$

Los análisis descriptivos muestran claramente cómo el grupo senior dispone de los menores niveles de *Burnout*, manifestado en las menores puntuaciones en Agotamiento Emocional, Despersonalización y puntuación total *burnout*. Asimismo, dispone de las mayores puntuaciones en Reducida Realización Personal, mostrándose un “perfil iceberg” en las puntuaciones de *Burnout*. Las puntuaciones de cadetes y juveniles son muy similares, disponiendo mayores niveles de *burnout* total en cadetes que en juveniles.

Respecto a las diferencias estadísticas halladas, se muestran en los tres factores puntuación total *burnout*. Las mayores diferencias se muestran en puntuación total *burnout* ($p < .01$), siendo en los tres factores algo menor ($p < .05$).

Figura 26

Descriptivos de la categoría edad en la que normalmente juegan los deportistas en el momento 2.



La figura 26 muestra claramente las tendencias de puntuación y la diferencia entre los grupos evaluados.

Con el objetivo de determinar entre qué grupos existen diferencias significativas, a continuación se realizan los correspondientes análisis post hoc mediante la aplicación de la prueba de U de Mann-Whitney por pares.

Tabla 21

Análisis de diferencia de medias post hoc mediante el estadístico U de Mann-Whitney para los tres factores y puntuación total de Burnout de la categoría de edad deportiva en el momento 2 (n=124)

	Grupos	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
Agotamiento Emocional	1-2	25.70	257.00	202.000	-.296	.767
		27.30	1174.00			
	1-3	49.55	495.50	269.500	-1.230	.219
		39.80	2825.50			
	2-3	67.97	2922.50	1076.500	-2.636	.008**
		51.16	3632.50			
Despersonalización	1-2	28.30	283.00	202.000	-.296	.767
		26.70	1148.00			
	1-3	51.85	518.50	246.500	-1.562	.118
		39.47	2802.50			
	2-3	66.83	2873.50	1125.500	-2.349	.019*
		51.85	3681.50			
Reducida Realización Personal	1-2	25.10	251.00	196.000	-.433	.665
		27.44	1180.00			
	1-3	29.70	297.00	242.000	-1.625	.104
		42.59	3024.00			
	2-3	48.70	2094.00	1148.000	-2.216	.027*
		62.83	4461.00			
Total Burnout	1-2	27.20	272.00	213.000	-.045	.964
		26.95	1159.00			
	1-3	55.15	551.50	213.500	-2.033	.042*
		39.01	2769.50			
	2-3	70.69	3039.50	959.500	-3.316	.001***
		49.51	3515.50			

Los análisis post hoc confirman la diferencia de puntuaciones entre el grupo senior del de junior y cadete. Se muestran diferencias entre el grupo senior y el grupo juvenil en Puntuación Total *Burnout* ($p < .001$), Agotamiento Emocional ($p < .01$), Reducida Realización Personal ($p < .05$) y Despersonalización ($p < .05$). Solo se observan diferencias entre el grupo senior y cadete en puntuación total *burnout* ($p < .05$). No se muestra ninguna diferencia estadística entre los grupos de cadete y juvenil.

c) *Burnout* en entrenadores momento 1.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos de la muestra de entrenadores en el momento 1. Como se puede observar, el Agotamiento Emocional muestra una puntuación media de 14.07 ($DT=4.21$), mientras, la Despersonalización da como resultado una puntuación de media 15.50 ($DT=3.52$) y la Realización Personal obtiene un resultado de 31.57 (que es el resultado más elevado de toda la tabla) ($DT=6.06$)

Por otro lado, el total *burnout* en entrenadores momento 1 da una media de -2 (resultado más bajo de la tabla) ($DT=10.78$)

Tabla 22

Descriptivos de Burnout en entrenadores momento 1 y aplicación de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk. (n=14)

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Shapiro-Wilk	Sig.
Agotamiento Emocional	14.07	4.21	.889	.079
Despersonalización	15.50	3.52	.857	.027*
Realización Personal	31.57	6.06	.925	.260
Total <i>burnout</i>	-2.00	10.78	.963	.778

* $p<.05$

Los resultados muestran como en el factor Despersonalización no cumple con los supuestos de normalidad ($p<.05$).

d) *Burnout* en entrenadores momento 2.

La muestra de entrenadores del momento 2 muestra como resultados una media de Agotamiento Emocional de 17.60, lo cual es la dimensión del *burnout* que obtiene resultados más bajos de esta tabla ($DT=4.41$); una media en del 19 ($DT=5.17$) y en una media del 28.35, que es el resultado más alto de esta tabla, ($DT=6.35$).

En último lugar, en el total *burnout* en entrenadores en el obtiene una media la muestra de 8.50, resultado más bajo de la tabla ($DT=13.03$).

Tabla 23

Descriptivos de Burnout en entrenadores momento 2 y aplicación de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk (n=14)

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Shapiro-Wilk	Sig.
Agotamiento Emocional	17.60	4.41	.934	.346
Despersonalización	19.00	5.17	.933	.336
Realización Personal	28.35	6.35	.991	1.000
Total burnout	8.50	13.03	.914	.180

Los resultados muestran cómo en este caso se distribuyen todas las variables de forma normal.

Niveles de riesgo en deportistas en los momentos 1 y 2 en la muestra de deportistas y entrenadores.

Si bien en posteriores apartados se desarrolla de forma específica el procedimiento seguido para el establecimiento de los puntos de corte establecidos para la determinación de la presencia o ausencia de Burnout, a continuación se muestran los niveles de burnout en la muestra de deportistas (Garcés, 1999; 2004). Como se comentará en posteriores apartados, en el presente estudio se muestran los niveles de burnout en función de los niveles de burnout que cumple el deportista. De esta forma, un nivel de riesgo muy bajo, indica una muy baja probabilidad de padecimiento de burnout (muy bajo riesgo). La aparición de uno de los tres síntomas o indicadores, indicaría una probabilidad baja (bajo riesgo). Con la presencia de dos síntomas, hablaríamos de que el deportista tiene una probabilidad mayor de padecer burnout (nivel medio de riesgo). Por último, los deportistas que cumplan los tres síntomas o indicadores, el deportista tiene una alta probabilidad de burnout (alto riesgo).

A continuación se presentan los niveles de riesgo en deportistas en los momentos 1 y 2.

Tabla 24*Niveles de riesgo de Burnout en deportistas en el momento 1 (n=135)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bajo riesgo	96	71.1	71.1	71.1
	Bajo riesgo	27	20.0	20.0	91.1
	Medio riesgo	11	8.1	8.1	99.3
	Alto Riesgo	1	.7	.7	100.0
	Total	135	100.0	100.0	

Tabla 25*Niveles de riesgo de Bunout en deportistas en el momento 2 (n=124)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bajo riesgo	39	28.9	31.5	31.5
	Bajo riesgo	37	27.4	29.8	61.3
	Medio riesgo	32	23.7	25.8	87.1
	Alto Riesgo	16	11.9	12.9	100.0
	Total	124	91.9	100.0	

Respecto a la muestra de entrenadores, se siguieron los mismos criterios de corrección que la muestra de deportistas (Garcés, 1999; 2004). Como se desarrollará en apartados posteriores del presente trabajo, debido a que los perfiles de puntuaciones son diferenciales, los puntos de corte también fueron diferenciales.

A continuación se presentan los niveles de riesgo en entrenadores en los momentos 1 y 2.

Tabla 26*Análisis de frecuencia de burnout en entrenadores al inicio de temporada en el momento 1*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo riesgo	4	28.6	28.6
Bajo riesgo	4	28.6	57.1
Medio riesgo	3	21.4	78.6
Alto Riesgo	3	21.4	100.0
Total	14	100.0	

Tabla 27*Análisis de frecuencia de burnout en entrenadores al inicio de temporada en el momento 2*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo riesgo	4	28.6	28.6
Medio riesgo	3	21.4	50.0
Alto Riesgo	7	50.0	100.0
Total	14	100.0	

6.3. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS NIVELES DE *BURNOUT* Y LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD, AUTOEFICACIA, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO, SATISFACCIÓN Y PREFERENCIAS Y PERCEPCIÓN DEL LIDERAZGO CON LOS NIVELES DE *BURNOUT* DE DEPORTISTAS EN EL MOMENTO 1.

De forma precedente a la realización de los análisis, se realizan las correspondientes pruebas de normalidad en las variables consideradas mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

En resiliencia, el factor Aceptación (Z de $K-S=.611$; $p=.849$), Competencia Personal (Z de $K-S=.891$; $p=.405$) y puntuación total Resiliencia (Z de $K-S=.571$; $p=.571$), se distribuyen de forma normal ($p>.05$). En Autoeficacia (Z de $K-S=1.103$; $p=.175$), Pesimismo (Z de $K-S=1.154$; $p=.140$) y Optimismo (Z de $K-S=1.126$ $p=.159$), también se distribuyen de forma normal ($p<.05$). Sin embargo, en el factor Optimismo (Z de $K-S=1.513$; $p=.020$) no se distribuye de forma normal ($p<.05$).

Respecto a las estrategias de afrontamiento (COPE), el factor Búsqueda de Apoyo Social (BAP; Z de $K-S=.784$; $p=.571$), es el único que se distribuye de forma normal ($p>.05$). En los factores Religión (Z de $K-S=2.544$; $p=.000$), Humor (Z de $K-S=1.562$; $p=.015$), Consumo de Alcohol y Drogas (CDAYD; Z de $K-S=3.589$; $p=.000$), Planificación y Afrontamiento Activo (PYAA; Z de $K-S=1.408$; $p=.038$), Abandono de los esfuerzos de abandono; (ADLEDA; Z de $K-S=1.603$; $p=.012$), Centrarse en las emociones y desahagarse (CELEYD; Z de $K-S=1.451$; $p=.030$), Aceptación (Z de $K-S=1.652$; $p=.009$), Negación (Z de $K-S=1.428$; $p=.034$), Refrenar el afrontamiento (REA; Z de $K-S=1.728$; $p=.005$), Concretar esfuerzos para solucionar la situación; (CEPSLS; Z de $K-S=1.607$; $p=.011$); Crecimiento Personal (CP; Z de $K-S=1.878$; $p=.002$), Reinterpretación Positiva (RP; Z de $K-S=1.862$; $p=.002$), Actividades Distractoras de la Situación (ADDLS; Z de $K-S=1.706$; $p=.006$) y Evadirse (Z de $K-S=1.638$; $p=.009$), no se distribuyen de forma normal ($p<.05$).

La prueba de normalidad aplicada a la escala de liderazgo LSS-1, los factores EI (Z de K-S=.759; $p=.613$), CD (Z de K-S=.717; $p=.743$), CA (Z de K-S=1.279; $p=.076$), AS (Z de K-S=.799; $p=.545$) y FP (Z de K-S=.900; $p=.393$), se distribuyen de forma normal ($p>.05$).

La prueba de normalidad aplicada a la escala de liderazgo LSS-2, los factores Entrenamiento e Instrucción (EI; Z de K-S=.763; $p=.603$), Conducta Democrática (CD; Z de K-S=.681; $p=.683$), Conducta Autocrática (CA; Z de K-S=.933; $p=.349$), Apoyo Social (AS; Z de K-S=.760; $p=.611$) y Feedback Positivo (FP; Z de K-S=1.213; $p=.105$), se distribuyen de forma normal ($p>.05$).

La prueba de normalidad aplicada al cuestionario satisfacción para deportistas (ASQ), muestra cómo los factores Desempeño Individual (Z de K-S=1.241; $p=.092$), Desempeño del Equipo (Z de K-S=1.101; $p=.177$), Estrategia (Z de K-S=1.019; $p=.250$), Trato Personal (Z de K-S=.964; $p=.310$), Entrenamiento e Instrucción (Z de K-S=1.328; $p=.059$), Ética (Z de K-S=1.071; $p=.201$), Dedicación Personal (Z de K-S=1.151; $p=.141$), Presupuesto (Z de K-S=1.009; $p=.261$), Personal Médico (Z de K-S=.958; $p=.318$) y Agentes Externos (Z de K-S=.997; $p=.273$), se distribuyen de forma normal ($p<.05$). Sin embargo, los factores Uso de Habilidad (Z de K-S=1.518; $p=.020$) Contribución verbal del equipo (Z de K-S=1.385; $p=.043$), Integración del equipo (Z de K-S=1.452; $p=.029$), y Servicios de Apoyo (Z de K-S=1.530; $p=.019$), no se distribuyen de forma normal ($p<.05$).

Dado que existe un porcentaje significativo de variables que no se distribuyen de forma normal, se toma la decisión estadística de utilizar análisis no paramétricos.

Este apartado se centra en las relaciones que existen entre los cuestionarios que cumplimentaron los deportistas en el momento 1 y su relación con el *burnout*. Se debe indicar que el orden que siguen las tablas que se exponen a continuación es el mismo que los cuestionarios que realizaron las diferentes plantillas al inicio de la temporada.

De esta manera, en primer lugar se presenta la correlación entre el cuestionario de personalidad TIPI y el cuestionario de *burnout* (véase tabla 6.3.1). A partir de este cuestionario, se puede visualizar la correlación entre el cuestionario de resiliencia y la escala de *burnout* (véase tabla 6.3.2).

Es necesario indicar que el cuestionario de estrategias de afrontamiento COPE, se encuentra dividido en dos partes tanto en el momento 1 como en el momento 2, dada la dificultad que existe al incluir un cuestionario con múltiples dimensiones en una misma tabla respetando el formato de la presente tesis doctoral. Por ello se puede ver que hay un cuestionario COPE momento 1 primera parte (véase tabla 6.3.3) y seguido se encuentra el cuestionario COPE momento 1 pero su segunda parte (véase tabla 6.3.4).

La siguiente correlación corresponde a la escala de autoeficacia con el cuestionario de *burnout* (véase tabla 6.3.5) seguido de las escalas de liderazgo y su relación con el síndrome de *burnout*. En el caso de dichas escalas, en primer lugar se expone la escala de Liderazgo Preferido por los deportistas LSS-1 con las puntuaciones de Burnout (véase tabla 6.3.6) que se refiere a la manera en que el deportistas prefiere que sea su entrenador y seguido se ubica la escala de Liderazgo percibido por los deportistas LSS-2 y su relación con el *burnout* (véase tabla 6.3.7).

Para finalizar este momento, se encuentra el cuestionario ASQ (*Athlete Satisfaction Questionnaire*) y su relación con el síndrome de *burnout*. Al igual que ocurre con el cuestionario COPE, el ASQ se muestra dividido en dos partes tanto en el momento 1 como en el momento 2 (véanse tablas 6.2.8 y 6.2.9).

a) Tablas de resultados momento 1 deportistas.

La tabla 6.3.1. da a conocer las correlaciones entre los niveles de *burnout* y el cuestionario de personalidad TIPI en deportistas en el momento 1.

6.3.1. Análisis correlaciones cuestionario de personalidad TIPI y niveles de *burnout* de la muestra de deportistas en el momento 1.

Tabla 28

Análisis de correlaciones del cuestionario TIPI deportistas y niveles de burnout en el momento 1 (n=135)

	Extraversión	Agradabilidad	Escrupulosidad	Estabilidad emocional	Apertura experiencia
	-.297***	-.028	-.204*	-.265**	-.290***
Agotamiento Emocional	.000	.748	.017	.002	.001
	-.132	-.232**	-.031	-.207*	-.174*
Despersonalización	.127	.007	.719	.016	.044
	.306***	.066	.123	.010	.211*
Realización Personal	.000	.451	.156	.913	.014
	-.327***	-.137	-.161†	-.225**	-.291***
Total burnout	.000	.115	.062	.009	.001

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

La correlación más elevada alcanza una puntuación de $rho = -.327$ ($p < .001$) mientras que la correlación más baja tiene una puntuación de $rho = -.174$ ($p < .05$).

En el Agotamiento Emocional, se ven correlaciones inversas en la extraversión con $rho = -.297$ ($p < .001$), la escrupulosidad $rho = -.204$ ($p < .05$), la estabilidad emocional $rho = -.265$ ($p < .01$) y la apertura a la experiencia $rho = -.290$ ($p < .001$).

En la Despersonalización el número de correlaciones significativas es menor, siendo estas inversas con la agradabilidad $rho = -.232$ ($p < .01$), la estabilidad emocional $rho = -.207$ ($p < .05$), y la apertura a la experiencia $rho = -.174$ ($p < .05$).

La Realización Personal tiene como correlación directa la extraversión, $rho = .306$ ($p < .001$) y la apertura a la experiencia, $rho = .211$ ($p < .05$).

Por último el total *burnout* muestra correlaciones inversas en extraversión $rho = -.327$ ($p < .01$), la estabilidad emocional $rho = -.225$ ($p < .01$) y la apertura a la experiencia $rho = -.291$ ($p < .01$).

En la tabla 6.3.2. se permite conocer la relación existente entre los niveles de *burnout* de los deportistas con los niveles de resiliencia. Siguiendo la estructura de tablas anteriores, las filas están organizadas en base a las dimensiones del síndrome de *burnout* y en la última se encuentra el total del mismo.

Por el contrario, en las columnas se pueden observar las dimensiones que componen el cuestionario de escala de la resiliencia. De esta manera, en primer lugar aparece la competencia personal, en la columna central se encuentran las puntuaciones de la aceptación y en la última columna se muestran los resultados que se han obtenido en la dimensión resiliencia.

6.3.2. Análisis correlacionales entre los niveles *burnout* y los factores y puntuación total de Resiliencia en el momento 1 de deportistas.

Tabla 29

Correlaciones entre niveles de burnout y resiliencia deportistas momento 1 (n=135)

	Competencia personal	Aceptación	Resiliencia
Agotamiento Emocional	-.203*	-.246**	-.248**
	.018	.004	.004
Despersonalización	.029	-.071	-.022
	.736	.415	.800
Realización Personal	.293***	.143†	.278***
	.001	.098	.001
Total <i>burnout</i>	-.186*	-.184*	-.220*
	.031	.033	.010

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En la tabla 29 se puede observar que existe un elevado número de correlaciones estadísticamente significativas directas e inversas con una magnitud relativamente baja. Las correlaciones más elevadas llegan a valores de $rho = .293$ ($p < .001$), siendo las más bajas de $rho = -.184$ ($p < .05$).

El mayor número de puntuaciones significativas se ha hallado en el Agotamiento Emocional, la puntuación total de *burnout* y la Realización Personal.

Considerando el cruce del Agotamiento Emocional con la puntuación total de resiliencia y sus dos factores, se llegan valores correlacionales inversas con una $p < .01$ en resiliencia ($\rho = -.248$), en Aceptación ($\rho = -.246$) y con una $p < .05$ competencia personal ($\rho = -.203$).

Respecto a las correlaciones halladas entre Realización Personal y Resiliencia, muestran cómo se obtiene resultados significativos con una $p < .001$ en Competencia Personal ($\rho = .293$) y en Resiliencia ($p = .278$). En Aceptación sólo se obtiene una tendencia a la significación estadística $p < .10$ ($\rho = .143$).

Por último, al considerar la puntuación total de *burnout*, se obtienen correlaciones significativas de $p < .01$ en resiliencia ($\rho = -.220$) y con una $p < .05$ en la dimensión de competencia personal ($\rho = -.186$) y en la dimensión de aceptación ($\rho = -.184$).

De esta forma se muestran los resultados obtenidos en el momento 1 del cuestionario de resiliencia y su relación con las puntuaciones obtenidas con el síndrome de *burnout*. En la tabla 6.3.3., las filas están organizadas en base a las dimensiones del síndrome de *burnout* y en la última se encuentra el total del mismo.

Sin embargo, es necesario indicar que el cuestionario COPE, dado el elevado número de variables, se ha decidido dividir en dos partes para facilitar su lectura. De esta manera, en la primera columna se puede ver la dimensión BAP (Búsqueda de Apoyo Social), seguido de la religión, el humor, el CDAYD (Consumo de Alcohol y Drogas), el PYAA (Planificación y Afrontamiento Activo), la ADLEDA (Abandono de los esfuerzos de Afrontamiento) y finaliza con la dimensión CELEYD (Centrarse en las Emociones y Deshaogarse).

6.3.3. Análisis correlacionales entre los niveles *burnout* y los factores del cuestionario COPE primera parte en el momento 1 de deportistas.

Tabla 30

Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario COPE deportistas momento 1 (n=135)

	BAP	Religión	Humor	CDAYD	PYAA	ADLEDA	CELEYD
Agotamiento	-.136	.359***	-.022	.253**	-.112	.479***	.313***
Emocional	.116	.000	.796	.003	.196	.000	.000
Despersonalización	-.035	.490***	.041	.406***	-.037	.444***	.301***
	.683	.000	.641	.000	.667	.000	.000
Realización	.317***	.089	.230**	-.035	.444***	-.209*	.145†
Personal	.000	.306	.007	.686	.000	.015	.093
Total burnout	-.206*	.385***	-.082	.347***	-.251**	.530***	.234**
	.016	.000	.346	.000	.003	.000	.006

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Nota Acrónimos: búsqueda de apoyo (BAP), Consumo de alcohol y drogas (CDAYD), Planificación y afrontamiento activo (PYAA), Abandono de los esfuerzos de afrontamiento (ADLEDA), Centrase en las emociones y desahogarse (CELEYD).

La tabla 30 muestra que existe un elevado número de correlaciones estadísticamente significativas, hallando valores correlacionales medios y relativamente reducidos. La correlación más elevada llegan a valores de $rho = .530$ ($p < .001$), siendo la más baja de $rho = -.251$ ($p < .05$).

El mayor número de correlaciones se encuentran en Agotamiento Emocional (AE), Despersonalización (D) y total burnout (TB).

Considerando el cruce de AE con la religión, el CDAYD, el ADLEDA y el CELEYD se llegan a correlaciones con una $p < .001$ en religión ($rho = .359$), en CDAYD ($rho = .253$), en ADLEDA ($rho = .479$) y en CELEYD ($rho = .313$).

A su vez en el cruce de Despersonalización con religión, el CDAYD, el ADLEDA y CELEYD se llegan a condiciones con una $p < .001$ en religión ($rho = .490$), en CDAYD ($rho = .406$), en ADLEDA ($rho = .444$) y en CELEYD ($rho = .301$).

Por último al considerar el total del *burnout* se producen correlaciones inversa de $p<.05$ en BAP ($rho=-.206$) y PYAA ($rho=-.251$) y correlaciones de $p<.001$ religión ($rho=.385$), CCDAYD ($rho=.347$), ADLEDA ($rho=.530$) y de $p<.01$ en CELEYD ($rho=.234$)

En la tabla 30, las filas están organizadas en base a las dimensiones del síndrome de *burnout* y en la última se encuentra el total del mismo.

Sin embargo, es necesario indicar que el cuestionario COPE, dado el elevado número de variables, se ha decidido dividir en dos partes para facilitar su lectura. De esta manera, a continuación se muestra la segunda parte, donde en la primera columna se puede ver la dimensión aceptación, seguido de la negación, el REA, el CEPSSL, la competencia personal (CP), la realización personal (RP), la ADDLS y finaliza con la dimensión evadirse.

6.3.4. Análisis correlacionales entre los niveles *burnout* y los factores del cuestionario COPE segunda parte en el momento 1 de deportistas.

Tabla 31

Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario COPE deportistas momento 1 (n=135)

	Aceptación	Negación	REA	CEPSLS	CP	RP	ADDLS	Evadirse
Agotamiento	.022	.380***	.228**	.116	-.222**	-.078	.164†	.357***
Emocional	.798	.000	.008	.181	.010	.368	.058	.000
Despersonalización	-.098	.472***	.157	.157	-.186*	-.047	.333***	.346***
	.257	.000	.069	.069	.031	.585	.000	.000
Realización	.006	-.104	.079	.200*	.340***	.340***	.077	-.140
Personal	.948	.231	.360	.020	.000	.000	.373	.106
Total burnout	-.050	.458***	.134	.043	-.315***	-.203*	.223**	.411***
	.562	.000	.121	.623	.000	.018	.009	.000

† $p<.10$; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Nota Acrónimos: Refrenar el afrontamiento (REA), Centrarse en las emociones y desahogarse (CEPSLS), Crecimiento Personal (CP), Reinterpretación Positiva (RP), Actividades distractoras de la situación (ADDLS).

En esta tabla se puede observar que existe un elevado número de correlaciones estadísticamente significativas. La correlación más elevada llegan a valores de $rho=.411$ ($p<.001$), siendo la más baja de $rho=.200$ ($p<.05$).

El mayor número de correlaciones se encuentran en el Agotamiento Emocional (AE) Despersonalización (D) y total burnout (TB).

Considerando el cruce de AE con negación, REA (Refrenar el Afrontamiento), CP (Crecimiento Personal) y evadirse, se produce una correlación inversa de $p<.01$ en CP ($rho=-.222$) y correlaciones positivas en negación ($rho=.380$), REA ($rho=.228$) y evadirse ($rho=.357$).

Considerando el cruce de D (Despersonalización) con la negación, el CP (Competencia Personal), el ADDLS (Actividades Distractoras de la Situación) y evadirse se llegan a correlaciones con una $p<.001$ en negación ($rho=.472$), en ADDLS ($rho=.333$) y en evadirse ($rho=.346$), mientras que se obtiene correlación inversa $p<.05$ en CP ($rho=-.186$).

Al considerar el total de *burnout* se encuentra una correlación invera $p<.05$ en CP ($rho=-.315$) y de $p<.01$ en RP (Reintepretación Positiva; $rho=-.203$), mientras que existe correlación $p<.01$ en negación ($rho=.458$), ADDLS ($rho=.223$) y evadirse ($rho=.411$).

Por último al considerar la Reducida Realización Personal se observan correlaciones significativas de $p<.05$ en CEPSSL (Concretar Esfuerzos para Solucionar la Situación; $rho=-.200$) y correlaciones de $p<.001$ en CP ($rho=.340$) y RP ($rho=.340$).

En la tabla 6.3.5. que se expone a continuación muestra la correlación entre el síndrome de *burnout* ordenado en filas en función de las dimensiones, finalizando con el total *burnout*, con la escala de autoeficacia general de Baessler y Scharcer (1996). Se debe indicar que los resultados muestran las diferencias entre sexos.

6.3.5. Análisis correlacionales entre los niveles *burnout* y su correlación con los niveles de autoeficacia y optimismo en el momento 1 de deportistas.

Tabla 32

Correlaciones entre niveles de burnout, el cuestionario de autoeficacia u optimismo (LOT-R) en deportistas momento 1 (n=135)

	Autoeficacia	Optimismo	Pesimismo	Total optimismo
Agotamiento Emocional	-.243**	-.323***	.267**	-.380***
Despersonalización	.012	-.239**	.319***	-.384***
Realización Personal	.308**	.339**	-.201*	.304**
Total burnout	-.229**	-.383***	.412***	-.519***
	.008	.000	.000	.000

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En esta tabla la correlación más elevada llegan a valores de $rho = -.519$ ($p < .001$), siendo la más baja de $rho = -.201$ ($p < .05$).

El Agotamiento Emocional (AE), la reducida Realización Personal (RRP) y el total de *burnout* son las dimensiones que muestran más correlaciones, mientras que la Despersonalización (D) muestra un número menor de ellas.

Considerando el cruce de AE con autoeficacia, optimismo, pesimismo y total optimismo, se produce una correlación en pesimismo de $p < .01$ ($rho = .267$), mientras que existen correlaciones inversas en autoeficacia $p < .01$ ($rho = -.243$), optimismo ($rho = -.323$) y total optimismo ($rho = -.380$)

En la RRP existe una correlación inversa de $p < .05$ en pesimismo ($rho = -.201$) y correlación de $p < .01$ en autoeficacia ($rho = .308$), optimismo ($rho = .339$) y total optimismo ($rho = .304$).

En el total de *burnout* hay correlaciones inversas $p<.01$ en autoeficacia ($rho=-.229$), pesimismo ($rho=-.383$) y total optimismo ($rho=-.519$), mientras que existe correlación en pesimismo de $p<.01$ ($rho=.412$).

6.3.6. Análisis correlacionales entre los niveles de *burnout* y las preferencias de liderazgo de los deportistas (LSS-1) en el momento 1.

La tabla expuesta a continuación muestra la relación entre el síndrome de *burnout*, sus dimensiones y el total del mismo, con las dimensiones con las que cuenta la escala de liderazgo LSS-1 en el momento 1 para los deportistas y es el cuestionario que indica cómo prefiere que sea la conducta del entrenador desde el punto de vista del deportista. Las diferentes columnas muestran las dimensiones que componen dicha escala de liderazgo.

Tabla 33

Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario LSS-1 deportistas momento 1 (n=135)

	Entrenamiento e instrucción	Conducta democrática	Conducta autocrática	Apoyo social	Feedback positivo
Agotamiento	-.170*	.056	.189*	-.040	-.100
Emocional	.049	.520	.028	.648	.249
Despersonalización	-.128	.100	.342***	-.020	-.031
	.138	.250	.000	.815	.721
Realización	.376***	.078	-.025	.168†	.336***
Personal	.000	.368	.770	.052	.000
Total <i>burnout</i>	-.290***	.066	.277***	-.086	-.198*
	.001	.445	.001	.319	.022

† $p<.10$; * $p<.05$; *** $p<.001$

Los resultados muestran que existen correlaciones significativas entre los resultados que se han obtenido y las dimensiones del *burnout* en lo que respecta al cuestionario LSS-1 que corresponde a la conducta preferida del deportista respecto al liderazgo a desarrollar por el entrenador.

Aun así, la correlación inversa más elevada en el cruce entre el total *burnout* y EI ($\rho=-.290$; $p<.001$) mientras que la correlación directa más elevada se produce en el cruce entre la Realización Personal y el entrenamiento e instrucción ($\rho=.376$; $p<.001$).

Existe una correlación inversa entre el Agotamiento Emocional y el entrenamiento e instrucción con $\rho=-.170$ ($p<.05$) y directa con CA, $\rho=.189$ ($p<.05$).

También se observa una correlación significativa entre la Despersonalización y CA de $\rho=.342$ ($p<.001$).

La Reducida Realización Personal correlaciona directamente con FP, $\rho=.336$ ($p<.001$).

El total *burnout* es la dimensión que más correlaciona, siendo inversa con el EI, $\rho=-.290$ ($p<.001$) y FP, $\rho=-.198$ ($p<.05$), y directa con CA, $\rho=.277$ ($p<.001$).

6.3.7. Análisis correlacionales entre los niveles *burnout* y la percepción del liderazgo de los deportistas que tienen de su entrenador (LSS-2) en el momento 1 de deportistas.

Esta tabla expone la relación entre el síndrome de *burnout*, sus dimensiones y el total del mismo, con las dimensiones con las que cuenta la escala de liderazgo LSS-2 en el momento 1 para los deportistas, que es el cuestionario que expone cómo es realmente percibida la conducta del entrenador por parte del deportista. Las diferentes columnas muestran las dimensiones que componen dicha escala de liderazgo.

Tabla 34

Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario LSS-2 deportistas momento 1 (n=135)

	Entrenamiento e instrucción	Conducta democrática	Conducta autocrática	Apoyo social	Feedback positivo
Agotamiento Emocional	-.232**	.032	.212*	.079	-.100
Despersonalización	.004	.321**	.214*	.184*	.042
Realización Personal	.959	.000	.013	.033	.629
Total <i>burnout</i>	.263**	-.024	-.051	.037	.154
	.002	.779	.558	.667	.074
	-.196*	.238**	.214*	.125	-.066
	.023	.005	.013	.149	.450

* $p < .05$; ** $p < .01$

Los resultados obtenidos muestran que existen un elevado número de correlaciones positivas. En este caso se expone la LSS-2 que corresponde con las conductas de liderazgo del entrenador que perciben sus jugadores. La correlación inversa más elevada se produce con el cruce entre el Agotamiento Emocional y el entrenamiento e instrucción ($\rho = -.232$; $p < .01$), mientras que por otro lado, la correlación positiva que más puntuación obtiene es el cruce entre la Reducida Realización Personal y el entrenamiento e instrucción ($\rho = .263$; $p < .01$).

6.3.8. Análisis correlacionales entre los niveles de *burnout* y su correlación con los niveles de satisfacción de los deportistas (ASQ) primera parte en el momento 1

Esta tabla expone la correlación entre el *burnout* y las diferentes dimensiones del *athlete satisfaction questionnaire* (ASQ). En la parte de la izquierda se encuentran las dimensiones del *burnout* finalizando con el total del *burnout* y en las columnas aparecen las dimensiones del cuestionario ASQ, empezando por el desempeño del equipo, el uso de habilidades, la estrategia, el trato personal, el entrenamiento e instrucción y la contribución verbal del equipo.

Tabla 35

Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario ASQ deportistas momento 1 (n=135)

	Desempeño del equipo	Uso de habilidades	Estrategia	Trato personal	Entrenamiento e instrucción	Contribución verbal del equipo
Agotamiento	-.008	-.239**	-.045	-.137	-.218*	-.108
Emocional	.929	.005	.607	.114	.011	.211
Despersonalización	.019	.091	.031	.062	-.043	-.094
n	.827	.293	.724	.472	.620	.277
Realización	.138	.304***	.291***	.225***	.341***	.074
Personal	.109	.000	.001	.009	.000	.391
Total burnout	-.050	-.168†	-.122	-.111	-.252**	-.127
	.564	.052	.160	.199	.003	.141

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Las correlaciones más elevadas llegan a valores de $\rho = .341$ ($p < .001$) mientras que las más bajas corresponden a $\rho = -.218$ ($p < .05$).

El mayor número de correlaciones hallado se encuentra en la Reducida Realización Personal (RRP), en el cruce de uso de habilidades con $\rho = .304$ ($p < .001$), también en el cruce con la estrategia $\rho = .291$ ($p < .001$), el trato personal $\rho = .225$ ($p < .01$), el entrenamiento e instrucción con $\rho = .341$ ($p < .001$).

Por otro lado, el Agotamiento Emocional correlaciona de manera inversa con el uso de habilidades $rho = -.239$ ($p < .01$) y el entrenamiento e instrucción $rho = -.218$ ($p < .05$).

Por último, el total *burnout* correlaciona de manera inversa con entrenamiento e instrucción $rho = -.252$ ($p < .01$).

6.3.9. Análisis correlacionales entre los niveles de *burnout* y su correlación con los niveles de satisfacción de los deportistas (ASQ) segunda parte en el momento 1.

En la tabla 34 se puede comprobar la correlación entre el *burnout* y las diferentes dimensiones del *Athlete satisfaction questionnaire* (ASQ) en su segunda parte del momento 1. En la parte de la izquierda se encuentran las dimensiones del *burnout* finalizando con el total del *burnout* y en las columnas aparecen las dimensiones del cuestionario ASQ, empezando por la ética, la integración del equipo, la dedicación personal, el presupuesto, el personal médico, los servicios de apoyo académico y los agentes externos.

Tabla 36

Correlaciones entre niveles de burnout y el cuestionario ASQ deportistas momento 1 (n=135) (segunda parte)

	Ética	Integración equipo	Dedicación personal	Presupuesto	Personal médico	Servicios de apoyo académico	Agentes externos
Agotamiento Emocional	-.204*	-.070	-.270**	.217*	.224**	-.022	.076
Despersonalización	-.171*	-.057	-.006	.223**	.298***	.120	.215*
Realización Personal	.048	.509	.945	.009	.000	.167	.012
Total burnout	.218*	.097	.381***	-.058	-.034	.135	-.010
	.011	.264	.000	.504	.693	.119	.910
	-.269**	-.101	-.268**	.237**	.275***	.004	.157†
	.002	.245	.002	.006	.001	.964	.069

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

La segunda parte del *Athlete satisfaction questionnaire* (ASQ) permite observar que hay un mayor número de correlaciones estadísticamente significativas tanto directas como

inversas que en la tabla 35 La correlación directa más elevada llega a valores de $rho=.381$ ($p<.001$) mientras que la correlación inversa alcanza un valor de $rho= -.270$ ($p<.01$).

Las correlaciones en el Agotamiento Emocional se encuentran de manera inversa con la ética $rho=-.204$ ($p<.05$) y la dedicación personal con $rho=-.270$ ($p<.01$) y de manera directa con el presupuesto $rho=.217$ ($p<.05$) y con el personal médico $rho=.224$ ($p<.01$).

También se muestran correlaciones en la Despersonalización, con una correlación inversa en ética $rho=-.171$ ($p<.05$) y de manera directa con el presupuesto $rho=.223$ ($p<.01$), el personal médico $rho=.298$ ($p<.01$) y con los agentes externos $rho=.215$ ($p<.05$)

En cuanto a la Realización Personal, correlaciona directamente con la ética $rho=.218$ ($p<.05$) y la dedicación personal con $rho=.381$ ($p<.01$).

Por último el total *burnout* correlaciona inversamente con la ética $rho= -.269$ ($p<.05$) y la dedicación personal con $rho=-.268$ ($p<.05$), mientras que de manera directa con presupuesto $rho=.237$ ($p<.01$) y personal médico $rho=.275$ ($p<.001$).

6.4. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS NIVELES DE *BURNOUT* EN DEPORTISTAS Y LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD, AUTOEFICACIA, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO, SATISFACCIÓN, PREFERENCIAS Y PERCEPCIÓN DEL LIDERAZGO CON LOS NIVELES DE *BURNOUT* DE DEPORTISTAS EN EL MOMENTO 2.

Este apartado se centra en las relaciones que existen entre los cuestionarios que cumplimentaron los deportistas en el momento 2 y su relación con el *burnout*. Se debe indicar que el orden que siguen las tablas que se exponen a continuación es el mismo que los cuestionarios que realizaron las diferentes plantillas al finalizar la temporada. La principal diferencia entre el momento 1 y el estriba en que a lo largo de este periodo algunos deportistas no continuaron la investigación, bien porque dejaron de acudir a entrenar con sus equipos o en algunos casos porque decidieron de manera voluntaria dejar de participar en esta tesis doctoral.

De esta manera, en primer lugar se presenta la correlación entre el cuestionario TIPI y el cuestionario de *burnout* (véase tabla 6.4.1). A partir de este cuestionario, se puede visualizar la correlación entre el cuestionario de resiliencia y la escala de *burnout* (véase tabla 6.4.2).

Es necesario indicar que el cuestionario COPE, el cual mide el afrontamiento al estrés por parte de los deportistas, en él se encuentra dividido en dos partes tal y como ocurre en el momento 1, dada la dificultad que existe al incluir un cuestionario con múltiples dimensiones en una misma tabla respetando el formato de la presente tesis doctoral. Por ello se puede ver que hay un cuestionario COPE primera parte (véase tabla 6.4.3) y seguido se encuentra el cuestionario COPE momento 1 pero su segunda parte (véase tabla 6.4.4).

La siguiente correlación corresponde a la escala de autoeficacia de Baessler y Schwarcer con el cuestionario de *burnout* (véase tabla 6.3.5) seguido de las escalas de liderazgo y su relación con el síndrome de *burnout*. En el caso de dichas escalas, en primer

lugar se expone la escala LSS-1 con el síndrome (véase tabla 6.3.6) que se refiere a la manera en que el deportista prefiere que sea su entrenador y seguido se ubica la escala de liderazgo LSS-2 y su relación con el *burnout* (véase tabla 6.3.7) que hace referencia a cómo percibe el deportista que es su entrenador.

Para finalizar este momento, se encuentra el cuestionario ASQ (*Athlete Satisfaction Questionnaire*) y su relación con el síndrome de *burnout*. Al igual que ocurre con el cuestionario COPE, el ASQ se muestra dividido en dos partes tanto en el momento 1 como en el 2 (véanse tablas 6.4.8 y 6.4.9).

La tabla 37 como se puede comprobar muestra en la columna del extremo de la izquierda aparecen las tres dimensiones del síndrome de *burnout* y abajo el total *burnout* momento 1, mientras que desde la segunda columna hasta la sexta aparecen las dimensiones del cuestionario TIPI, los cuales son la extraversión, la agradabilidad, la escrupulosidad, la estabilidad emocional y la apertura a la experiencia.

6.4.1. Análisis correlacionales mediante el el coeficiente de correlación de Spearman entre el cuestionario de personalidad TIPI y los niveles de *burnout* de la muestra de deportistas en el momento 2.

Tabla 37

Correlaciones niveles de burnout y cuestionario TIPI deportistas momento 2 (n=124)

	Extraversión	Agradabilidad	Escrupulosidad	Estabilidad emocional	Apertura experiencia
Agotamiento Emocional	-.179*	-.166†	-.150†	-.241**	-.244**
Despersonalización	-.135	-.255**	-.214*	-.189*	-.065
Realización Personal	.134	.005	.017	.036	.473
Total burnout	.244**	.189*	.178*	.098	.146
	.006	.037	.049	.277	.107
	-.241**	-.269**	-.248**	-.235**	-.183*
	.007	.003	.006	.009	.042

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

La tabla muestra un elevado número de correlaciones estadísticamente significativas, si bien los valores hallados disponen de unos valores bajos o moderados. Los mayores valores correlacionales son $\rho = -.269$ ($p < .05$), siendo los más reducidos de $\rho = -.178$ ($p < .05$).

Es destacable cómo considerando el total *burnout*, todas las correlaciones significativas y negativas con las variables de personalidad consideradas. A su vez, es importante destacar cómo esta tendencia en las puntuaciones es similar para los factores Agotamiento Emocional y Despersonalización. Sin embargo, esto no ocurre así con el Factor Realización Personal, que presenta correlaciones positivas con Extraversión, Agradabilidad y Escrupulosidad ($p < .05$).

De forma específica, se puede observar cómo en el factor Agotamiento Emocional, se observan correlaciones inversas en la extraversión con $\rho = -.179$ ($p < .05$), la estabilidad emocional $\rho = -.241$ ($p < .01$) y la apertura a la experiencia $\rho = -.244$ ($p < .01$).

En la Despersonalización no existen tantas correlaciones, siendo estas inversas con la agradabilidad $\rho=-.255$ ($p<.01$), la escrupulosidad con $\rho=-.214$ ($p<.05$), la estabilidad emocional $\rho=-.189$ ($p<.05$).

La Reducida Realización Personal tiene como correlación directa la extraversión, $\rho=.244$ ($p<.01$), la agradabilidad $\rho=.189$ ($p<.05$) y la escrupulosidad, $\rho=.178$ ($p<.05$).

Por último, el total *burnout* muestra correlaciones inversas en extraversión $\rho= -.241$ ($p<.01$), en agradabilidad $\rho=-.269$ ($p<.01$), en escrupulosidad $\rho=-.248$ ($p<.01$), la estabilidad emocional $\rho=-.235$ ($p<.01$) y la apertura a la experiencia $\rho= -.183$ ($p<.05$).

La tabla 6.4.1. permite conocer la relación existente entre el síndrome de *burnout* de los deportistas con los niveles de resiliencia. Siguiendo la estructura de tablas anteriores, las filas están organizadas en base a las dimensiones del síndrome de *burnout* y en la última se encuentra el total del mismo.

Por el contrario, en las columnas se pueden observar las dimensiones que componen el cuestionario de escala de la resiliencia. De esta manera, en primer lugar aparece la competencia personal, en la columna central se encuentran las puntuaciones de la aceptación y en la última columna se muestran los resultados que se han obtenido en la dimensión resiliencia.

6.4.2. Análisis correlacionales mediante el el coeficiente de correlación de Spearman entre el cuestionario de resiliencia y los niveles de *burnout* de la muestra de deportistas en el momento 2.

Tabla 38

Correlaciones entre niveles de burnout y resiliencia en deportistas momento 2 (n=124)

	Competencia personal	Aceptación	Resiliencia
Agotamiento Emocional	-.222*	-.199*	-.231**
	.013	.027	.010
Despersonalización	-.170†	-.086	-.155†
	.059	.342	.087
Realización Personal	.336***	.215*	.321***
	.000	.016	.000
Total <i>burnout</i>	-.323***	-.217*	-.312***
	.000	.016	.000

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En la tabla 38 se puede observar que existe un elevado número de correlaciones estadísticamente significativas directas e inversas con una magnitud relativamente baja. Las correlaciones más elevadas llegan a valores de $rho = .336$ ($p < .001$), siendo las más bajas de $rho = -.199$ ($p < .05$).

El mayor número de correlaciones hallado se encuentra en Agotamiento Emocional, puntuación total de *burnout* y Reducida Realización Personal.

Considerando el cruce del Agotamiento Emocional con la puntuación total de Resiliencia y sus dos factores, se llegan valores correlacionales inversos con una $p < .01$ en Resiliencia ($rho = -.231$), en Aceptación ($rho = -.199$) y con una $p < .05$ Competencia Personal ($rho = -.222$).

Las correlaciones halladas entre Reducida Realización Personal y Resiliencia, muestran cómo se obtiene resultados significativos con una $p < .001$ en Competencia Personal ($rho = .336$) y en Resiliencia ($p = .321$). En Aceptación sólo se obtiene una significación de $p < .05$ ($rho = .215$).

Por último, al considerar la puntuación total de *burnout*, se obtienen correlaciones inversas significativas de $p < .001$ en resiliencia ($r = -.312$) y en competencia personal ($r = -.323$), y una $p < .05$ y en aceptación ($r = -.217$).

En la tabla 38, las filas están organizadas en base a las dimensiones del síndrome de *burnout* y en la última se encuentra el total del mismo.

Sin embargo, es necesario indicar que el cuestionario COPE, dado el elevado número de variables, se ha decidido dividir en dos partes para facilitar su lectura. De esta manera, en la primera columna se puede ver la dimensión BAP, seguido de la religión, el humor, el CDAYD, el PYAA, la ADLEDA y finaliza con la dimensión CELEYD.

6.4.3. Análisis correlacionales mediante el coeficiente de correlación de Spearman entre el cuestionario COPE su primera parte y los niveles de *burnout* de la muestra de deportistas en el momento 2.

Tabla 39

Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario COPE en deportistas momento 2 (n=124)

	BAP	Religión	Humor	CDAYD	PYAA	ADLEDA	CELEYD
Agotamiento Emocional	-.039	.401***	.007	.304***	.059	.298***	.181*
	.665	.000	.943	.001	.518	.001	.045
Despersonalización	.073	.478***	.008	.408***	.239**	.363***	.340***
	.422	.000	.928	.000	.007	.000	.000
Realización Personal	.144	-.153†	.135	-.272**	.244**	-.179*	-.079
	.110	.089	.135	.002	.006	.047	.384
Total burnout	-.033	.499***	-.045	.462***	.043	.401***	.297***
	.716	.000	.617	.000	.639	.000	.001

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Nota Acrónimos: búsqueda de apoyo (BAP), Consumo de alcohol y drogas (CDAYD), Planificación y afrontamiento activo (PYAA), Abandono de los esfuerzos de afrontamiento (ADLEDA), Centrase en las emociones y desahogarse (CELEYD).

En la tabla 39 se puede observar que existe un elevado número de correlaciones estadísticamente significativas. La correlación más elevada llega a valores de $\rho=.499$ ($p<.001$), siendo la más baja de $\rho=.181$ ($p<.05$).

El mayor número de correlaciones se encuentran en Agotamiento Emocional (AE), Despersonalización (D) y Total Burnout (TB).

Considerando el cruce de AE con la religión, el CDAYD, el ADLEDA y el CELEYD se llegan a correlaciones con una puntuación en religión $\rho=.359$ ($p<.001$), en CDAYD $\rho=.253$ ($p<.001$), en ADLEDA $\rho=.479$ ($p<.001$) y en CELEYD $\rho=.313$ ($p<.001$).

A su vez en el cruce de D con la religión, el CDAYD, el ADLEDA y CELEYD se llegan a condiciones con una $p<.001$ en religión ($\rho=.478$), en CDAYD ($\rho=.408$), en ADLEDA ($\rho=.363$) y en CELEYD ($\rho=.340$).

Por último, al considerar el total del *burnout* se producen correlaciones directas de $p<.001$ en religión ($\rho=.499$), CCDAYD ($\rho=.462$) religión ($\rho=.385$), ADLEDA ($\rho=.401$) y CELEYD ($\rho=.297$).

En la tabla 39, las filas están organizadas en base a las dimensiones del síndrome de *burnout* y en la última se encuentra el total del mismo.

Sin embargo, es necesario indicar que el cuestionario COPE, dado el elevado número de variables, se ha decidido dividir en dos partes para facilitar su lectura. De esta manera, a continuación se muestra la segunda parte, donde en la primera columna se puede ver la dimensión aceptación, seguido de la negación, el REA, el CEPSSL, la competencia personal (CP), la realización personal (RP), la ADDLS y finaliza con la dimensión evadirse.

6.4.4. Análisis correlacionales mediante el el coeficiente de correlación de Spearman entre el cuestionario COPE su segunda parte y los niveles de *burnout* de la muestra de deportistas en el momento 2.

Tabla 40

Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario COPE en deportistas momento 2 (n=124) (segunda parte)

	Acceptación	Negación	REA	CEPSLS	CP	RP	ADDLS	Evadirse
Agotamiento	.002	.296***	.167	.113	-.156†	-.072	.105	.354***
Emocional	.985	.001	.063	.213	.084	.428	.246	.000
Despersonalización	-.070	.522***	.189*	.245**	-.251**	.036	.128	.411***
	.440	.000	.036	.006	.005	.688	.156	.000
Realización Personal	.052	-.216*	-.088	.005	.250**	.255**	-.076	-.258**
	.568	.016	.332	.953	.005	.004	.401	.004
Total burnout	-.032	.502***	.201*	.192*	-.312***	-.122	.137	.473***
	.725	.000	.025	.032	.000	.176	.130	.000

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Nota Acrónimos: Refrenar el afrontamiento (REA), Centrarse en las emociones y desahogarse (CEPSLS), Crecimiento Personal (CP), Reinterpretación Positiva (RP), Actividades distractoras de la situación (ADDLS).

La correlación más elevada llega a valores de $\rho = .522$ ($p < .001$), siendo la más baja de $\rho = .189$ ($p < .05$).

El mayor número de correlaciones se encuentran en la Despersonalización (D), la Reducida Realización Personal (RP) y total burnout (TB).

Considerando el cruce de AE con negación y evadirse, se produce una correlación directa de $p < .001$ en negación ($\rho = .296$) y en evadirse ($\rho = .354$).

Considerando el cruce de D se produce una correlación directa con negación con puntuación de $\rho = .522$ ($p < .001$), el CEPSLS con puntuación de $\rho = .245$ ($p < .01$) y evadirse con $\rho = .411$ ($p < .001$). Mientras hay correlaciones negativas en CP con una puntuación de $\rho = -.251$ ($p < .01$).

En el cruce de RP, las correlaciones son directas con CP, $\rho=.250$ ($p<.01$) y RP, $\rho=.255$ ($p<.01$). Por otro lado, hay correlaciones negativas en negación, $\rho= -.216$ ($p<.05$) y evadirse, $\rho=-.258$ ($p<.01$).

Por último, al considerar el total de *burnout* hay correlación directa en negación con $\rho=.502$ ($p<.01$) y evadirse $\rho=.473$ ($p<.001$), REA $\rho=.201$ ($p<.05$) y CEPOLS con $\rho=.192$ ($p<.05$). Por otro lado, hay correlación inversa en CP $\rho= -.312$ ($p<.01$).

En la tabla 6.4.5 que se expone a continuación, se muestra la correlación los niveles de *burnout* ordenados en filas en función de las dimensiones, finalizando con el total *burnout*, con la escala de autoeficacia general de Baessler y Scharcer (1996).

6.4.5. Análisis correlacionales mediante el coeficiente de correlación de Spearman entre el cuestionario de autoeficacia y optimismo (LOT-R) y los niveles de *burnout* de la muestra de deportistas en el momento 2.

Tabla 41

Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario de autoeficacia y optimismo en deportistas momento 2 (n=124)

	Autoeficacia	Optimismo	Pesimismo	Total optimismo
Agotamiento Emocional	-.199*	-.252**	.196*	-.292***
	.026	.005	.029	.001
Despersonalización	-.013	-.172†	.421***	-.415***
	.884	.057	.000	.000
Realización Personal	.275**	.239**	-.206*	.303***
	.002	.007	.022	.001
Total burnout	-.209*	-.265**	.418***	-.475***
	.020	.003	.000	.000

† $p<.10$; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Respecto a la correlación más elevada, ésta tiene un valor de $\rho= -.475$ ($p<.001$) mientras que la más baja presenta un valor de $\rho= .196$ ($p<.05$).

En cuanto al Agotamiento Emocional, presenta correlaciones inversas de $p<.001$ en total optimismo; con una $p<.05$ se obtiene una $\rho= -.252$ en optimismo, así como una una

$rho = .196$ en pesimismo. Respecto a Autoeficacia, se obtiene una correlación inversa de $rho = -.199$ ($p < .05$).

Respecto a la Despersonalización, presenta una correlación directa en pesimismo con una $rho = .479$ ($p < .001$) e inversa en total optimismo con $rho = -.415$ ($p < .001$).

La Realización Personal (RRP) es junto con el total de *burnout* la dimensión que mayor número de correlaciones obtiene. Con una $p < .001$ se hallan correlaciones en total optimismo ($rho = .303$); con una $p < .01$ se hallan correlaciones en optimismo ($rho = .239$); con una $p < .05$ se hallan correlaciones negativas en pesimismo ($rho = -.206$). Respecto a la escala de Autoeficacia, se hallan correlaciones significativas de $p < .01$ con un valor de $rho = .275$.

Por último, el total *burnout* tiene una correlación directa con pesimismo ($p < .001$), con una $rho = .418$ y correlaciones inversas de $p < .01$ en optimismo, con $rho = -.265$. En total optimismo se llega a valores de $rho = -.475$ ($p < .001$). Con una $p < .05$ se obtienen valores en autoeficacia de $rho = -.209$.

A continuación se muestran los resultados que se obtienen al correlacionar las dimensiones del cuestionario *life orientation test*, conocido como LOT-R con las dimensiones del síndrome de *burnout* y su total en el momento 1 de los deportistas (tabla 6.4.6.).

La tabla 41 presenta la relación entre el síndrome de *burnout*, sus dimensiones y el total del mismo, con las dimensiones con las que cuenta la escala de liderazgo LSS-1, que trata sobre cómo prefiere el deportista que se comporte su entrenador. Las diferentes columnas muestran las dimensiones que componen dicha escala de liderazgo.

6.4.6. Análisis correlacionales mediante el coeficiente de correlación de Spearman entre los niveles de *burnout* y las preferencias de liderazgo de los deportistas (LSS-1) en el momento 2.

Tabla 42

Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario LSS-1 en deportistas momento 2 (n=124)

	Entrenamiento e instrucción	Conducta democrática	Conducta autocrática	Apoyo social	Feedback positivo
Agotamiento Emocional	-.146	.079	.379***	.104	-.055
	.105	.385	.000	.254	.543
Despersonalización	-.193*	.227*	.544***	.189*	-.099
	.032	.011	.000	.036	.274
Realización Personal	.310***	-.015	-.131	.062	.184*
	.000	.869	.146	.493	.041
Total <i>burnout</i>	-.279**	.168†	.512***	.112	-.164†
	.002	.063	.000	.218	.069

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

La correlación inversa más elevada en el cruce entre el total *burnout* y el entrenamiento e instrucción ($\rho = -.279$; $p < .01$), mientras que la correlación directa más elevada se produce en el cruce entre Reducida Realización Personal y Entrenamiento e Instrucción ($\rho = .544$; $p < .001$).

Existe una correlación directa entre el Agotamiento Emocional y la Conducta Autocrática con $\rho = -.379$ ($p < .001$).

También se muestra una correlación entre la Despersonalización y el Entrenamiento e Instrucción, siendo esta inversa al obtener un resultado de $\rho = -.193$ ($p < .05$) y directa con CD, $\rho = .227$ ($p < .05$), CA con una $\rho = .544$ ($p < .01$) y AS con una $\rho = .189$ ($p < .01$).

La Reducida Realización Personal correlaciona directa con Entrenamiento e Instrucción, $\rho = .310$ ($p < .001$) y con FP, $\rho = .184$ ($p < .05$).

El total *burnout* es la dimensión que más correlaciona, siendo inversa con el EI, $\rho = -.279$ ($p < .01$) y FP, $\rho = -.164$ ($p < .05$) y directa con CA, $\rho = .512$ ($p < .001$).

En la tabla 42 se expone la relación entre el síndrome de *burnout*, sus dimensiones y el total del mismo, con las dimensiones con las que cuenta la escala de liderazgo LSS-2, que es cómo el deportista percibe el liderazgo que desarrolla su entrenador con el equipo. Las diferentes columnas muestran las dimensiones que componen dicha escala de liderazgo.

6.4.7. Análisis correlacionales entre los niveles de *burnout* y el cuestionario LSS-2 de la muestra de deportistas en el momento 2.

Tabla 43

Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario LSS-2 en deportistas momento 2 (n=124)

	Entrenamiento e instrucción	Conducta democrática	Conducta autocrática	Apoyo social	Feedback positivo
Agotamiento	-.129	.180*	.191*	.200*	-.010
Emocional	.152	.046	.033	.026	.913
Despersonalización	.021	.458***	.312***	.295***	.053
	.813	.000	.000	.001	.556
Realización	.158†	-.028	-.168†	.072	.008
Personal	.079	.761	.063	.425	.925
Total <i>burnout</i>	-.074	.344***	.306***	.227*	.045
	.412	.000	.001	.011	.620

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los valores correlacionales observados muestran valores correlacionales medios y positivos. La mayor magnitud correlacional llega a valores de .458 ($p < .001$).

Considerando el factor Agotamiento Emocional, se observa una correlación directa con CD ($\rho = .180$; $p < .05$), CA ($\rho = .191$; $p < .05$) y AS ($\rho = .200$; $p < .05$).

Considerando el factor Despersonalización, se observan correlaciones más elevadas que con el anterior factor. Se observan correlaciones significativas con CD ($\rho = .458$; $p < .001$), con CA ($\rho = .312$; $p < .001$) y AS ($\rho = .295$; $p < .001$).

Respecto al factor Reducida Realización Personal, no se hallan correlaciones estadísticamente significativas con los factores del cuestionario de liderazgo LSS-2 de deportistas en el momento 2.

Por último, considerando la puntuación total *Burnout*, se muestran correlaciones significativas con Conducta Democrática ($rho=.344$; $p<.001$), Conducta Autocrática ($rho=.306$; $p<.001$) y Apoyo Social ($rho=.227$; $p<.05$).

6.4.8. Análisis correlacionales entre los niveles de *burnout* y los niveles de satisfacción de los deportistas (ASQ) primera parte, momento 2.

Tabla 44

Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario ASQ en deportistas momento 2 (n=124) (primera parte)

	Desempeño del equipo	Uso de habilidades	Estrategia	Trato personal	Entrenamiento e instrucción	Contribución verbal del equipo
Agotamiento Emocional	-.193*	-.050	-.202*	-.122	-.158†	-.220*
	.032	.583	.025	.177	.079	.014
Despersonalización	.067	.008	.046	-.030	-.027	-.070
	.457	.928	.614	.744	.769	.440
	.277**	.176*	.255**	.242**	.356***	.267**
Realización Personal	.002	.050	.004	.007	.000	.003
	-.156†	-.090	-.162†	-.167†	-.228*	-.238**
Total burnout	.084	.321	.072	.064	.011	.008

† $p<.10$; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

En esta tabla se muestra la correlación entre el *burnout* y las diferentes dimensiones del *Athlete Satisfaction Questionnaire* (ASQ). En la parte de la izquierda se encuentran las dimensiones del *burnout* finalizando con el total del *burnout* y en las columnas aparecen las dimensiones del cuestionario ASQ, empezando por el desempeño del equipo, el uso de habilidades, la estrategia, el trato personal, el entrenamiento e instrucción y la contribución verbal del equipo.

Los resultados que se obtienen de la primera parte del cuestionario *Athlete Satisfaction Questionnaire* (ASQ) en el muestran que las correlaciones más elevadas llegan a valores de $rho=.356$ ($p<.001$) mientras que las más bajas corresponden a $rho=.176$ ($p<.05$).

El mayor número de correlaciones hallado se encuentra en la Reducida Realización Personal (RRP), en el cruce del desempeño de equipo con $rho=.277$ ($p<.01$), uso de

habilidades con $\rho=.176$ ($p<.05$), también en el cruce con la estrategia $\rho=.255$ ($p<.01$), el trato personal $\rho=.242$ ($p<.01$), el entrenamiento e instrucción con $\rho=.356$ ($p<.01$) y la contribución verbal del equipo $\rho=.267$ ($p<.01$).

Por otro lado, el Agotamiento Emocional correlaciona de manera inversa con el uso de habilidades ($\rho= -.239$; $p<.01$) y el entrenamiento e instrucción ($\rho= -.218$; $p<.05$).

Por último, el total *burnout* correlaciona de manera inversa con entrenamiento e instrucción ($\rho=-.228$, $p<.05$) y la contribución verbal al equipo ($\rho= -.238$, $p<.01$).

6.4.9. Análisis correlacionales entre los niveles *burnout* y la satisfacción de los deportistas (ASQ) segunda parte, momento 2.

Tabla 45

Correlaciones entre niveles de burnout y cuestionario ASQ en deportistas momento 2 (n=124) (segunda parte)

	Ética	Integración del equipo	Dedicación personal	Presupuesto	Personal medico	Servicios de apoyo académico	Agentes externos
Agotamiento Emocional	-.284**	-.136	-.336***	.218*	.260**	-.029	.227*
Despersonalización	.001	.131	.000	.015	.004	.751	.011
Realización Personal	-.305***	-.069	-.182*	.209*	.327***	.134	.284***
Total burnout	.001	.447	.043	.020	.000	.138	.001
	.374***	.147	.414***	.043	-.047	.189*	.041
	.000	.102	.000	.636	.606	.035	.652
	-.439***	-.154	-.408***	.183*	.302***	-.018	.228*
	.000	.088	.000	.042	.001	.847	.011

† $p<.10$; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Esta tabla corresponde a la correlación entre el *burnout* y las diferentes dimensiones del *Athlete Satisfaction Questionnaire* (ASQ) en su segunda parte. En la parte de la izquierda se encuentran las dimensiones del *burnout* finalizando con el total del *burnout* y en las columnas aparecen las dimensiones del cuestionario ASQ, empezando por la ética, la integración del equipo, la dedicación personal, el presupuesto, el personal médico, los servicios de apoyo académico y los agentes externos.

A continuación se presentan los resultados que se obtienen de la segunda parte del cuestionario *Athlete Satisfaction Questionnaire* (ASQ) en el momento 2. Las correlaciones

directas más elevadas llegan a valores de $\rho=.374$ ($p<.001$), mientras que las correlaciones inversas más elevadas llegan a valores de $\rho=-.439$ ($p<.01$).

Las correlaciones en el Agotamiento Emocional se encuentran de manera inversa con la ética ($\rho=-.284$, $p<.05$) y la dedicación personal ($\rho= -.182$, $p<.05$) y de manera directa con el presupuesto ($\rho=.209$, $p<.05$), con el personal médico ($\rho=.327$, $p<.001$) y con los agentes externos ($\rho=.284$, $p<.05$).

También se observan correlaciones en la Despersonalización, con una correlación inversa en ética ($\rho= -.305$; $p<.01$) y de manera directa con el presupuesto ($\rho=.223$; $p<.01$), el personal médico ($\rho=.298$, $p<.01$) y con los agentes externos ($\rho=.215$, $p<.05$).

En cuanto la Realización Personal correlaciona directamente con la ética ($\rho=.374$, $p<.01$), la dedicación personal ($\rho=.414$, $p<.01$) y los servicios de apoyo académico ($\rho=.189$; $p<.05$).

Por último el total *burnout* correlaciona inversamente con la ética ($\rho= -.439$; $p<.01$), la dedicación personal con ($\rho= -.408$; $p<.01$), mientras que de manera directa con presupuesto ($\rho=.183$, $p<.05$), el personal médico ($\rho=.302$, $p<.01$) y los agentes externos con un resultado ($\rho=.228$, $p<.05$).

6.5. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS NIVELES DE *BURNOUT* EN ENTRENADORES Y LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD, AUTOEFICACIA, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO, AUTOPERCEPCIÓN DE LAS CONDUCTAS DE LIDERAZGO POR PARTE DEL PROPIO ENTRENADOR Y LAS PREFERENCIAS DE LIDERAZGO DEL ENTRENADOR EN EL MOMENTO 1.

Este apartado se centra en las relaciones que existen entre los cuestionarios que cumplimentaron los entrenadores en el momento 1 y su relación con el *burnout*. Se debe indicar que el orden que siguen las tablas que se exponen a continuación es el mismo que los cuestionarios que realizaron los técnicos al inicio de la temporada.

De esta manera, en primer lugar se presenta la correlación entre el cuestionario de personalidad TIPI y el cuestionario de *burnout* (véase tabla 6.5.1). A partir de este cuestionario, se puede visualizar la correlación entre el cuestionario de resiliencia y la escala de *burnout* (véase tabla 6.5.2).

El cuestionario COPE, el cual mide el afrontamiento al estrés por parte de los deportistas, se divide en dos partes tanto en el momento 1 como en el momento 2, dada la dificultad que existe al incluir un cuestionario con múltiples dimensiones en una misma tabla respetando el formato de la presente tesis doctoral. Por ello se puede ver que hay un cuestionario COPE momento 1 primera parte (véase tabla 6.5.3) y seguido se encuentra el cuestionario COPE momento 1 pero su segunda parte (véase tabla 6.5.4).

La siguiente correlación corresponde a la escala de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer con el cuestionario de *burnout* (véase tabla 6.5.5) seguido de las escalas de liderazgo y su relación con el síndrome de *burnout*. En el caso de dichas escalas, en primer lugar se expone la escala LSS-3 (escala de liderazgo referida a la autopercepción del entrenador) con el síndrome (véase tabla 6.5.6) que se refiere a la manera en que el entrenador percibe los comportamientos específicos durante el desarrollo de su labor y seguido se ubica la escala de liderazgo LSS-4 (escala de preferencias de liderazgo del propio

entrenador) y su relación con el *burnout* (véase tabla 6.5.7) que hace referencia a cómo le gustaría desarrollar la labor de entrenar por parte del entrenador.

Señalar que los entrenadores, este grupo no cumplimentó el cuestionario ASQ (*Athlete Satisfaction Questionnaire*).

6.5.1 Correlaciones cuestionario TIPI y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 1.

La tabla mostrada permite conocer la relación entre el síndrome de *burnout* en los entrenadores y las variables del cuestionario TIPI en el momento 1. Debido a ello, cada fila expone las diferentes dimensiones del *burnout*, las cuales son el Agotamiento Emocional, la Despersonalización, la Reducida Realización Personal y finaliza con el total de *burnout*, mientras que la serie de columnas muestra las dimensiones el TIPI, que son la extraversión, la agradabilidad, la escrupulosidad, la estabilidad emocional y la apertura a la experiencia.

Tabla 46

Análisis de correlaciones del cuestionario TIPI entrenadores y niveles de burnout en el momento 1 (n=14)

	Extraversión	Agradabilidad	Escrupulosidad	Estabilidad emocional	Apertura experiencia
Agotamiento Emocional	-.573*	.234	-.338	-.242	-.464†
Despersonalización	-.130	-.146	-.271	-.171	-.118
Realización Personal	.473†	-.252	.173	.186	.547*
Total <i>burnout</i>	-.634*	.305	-.239	-.170	-.555*
	.015	.289	.410	.562	.040

† $p < .10$; * $p < .05$

La tabla 46 permite conocer las posibles correlaciones existentes entre los niveles de *burnout* y el TIPI en entrenadores en el momento 1.

Las correlación más elevada alcanza una puntuación de $\rho = .547$ ($p < .05$) mientras que la correlación inversa más alta obtiene unos valores de $\rho = -.634$ ($p < .05$).

Como se puede comprobar no existe un gran número de correlaciones significativas.

Estas se encuentran en los siguientes cruces:

- En el Agotamiento Emocional, se ven correlaciones inversas en la extraversión con $rho = -.573$ ($p < .05$).
- La Realización Personal muestra una correlación directa en la extraversión ($rho = .547$, $p < .05$).
- En último lugar, se puede observar que el total *burnout* de los entrenadores en el momento 1 presenta correlaciones de carácter inverso con la dimensión que corresponde a la extraversión ($rho = -.634$, $p < .05$) y también con la dimensión que en apertura a la experiencia ($rho = -.555$, $p < .05$).

6.5.2. Correlaciones cuestionario resiliencia y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 1.

La tabla 47 muestra los resultados obtenidos en el momento 1 de entrenadores correlacionando el cuestionario de *burnout* con el de resiliencia. De esta manera en las filas se ubican las dimensiones del *burnout*, el Agotamiento Emocional, la Despersonalización, la Reducida Realización Personal, así como el total del *burnout*, mientras que en las columnas se ubican las dimensiones del cuestionario de resiliencia, que son la competencia personal, la aceptación y la resiliencia.

Tabla 47

Correlación cuestionario resiliencia entrenadores niveles de burnout momento 1 (n=14)

	Competencia personal	Aceptación	Resiliencia
Agotamiento Emocional	-.507† .064	-.625* .017	-.650* .012
Despersonalización	-.364 .201	-.312 .278	-.304 .290
Realización Personal	.702** .005	.586* .028	.691** .006
Total <i>burnout</i>	-.743** .002	-.756** .002	-.820*** .000

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

De esta manera, se puede comprobar que la correlación más elevada alcanza una correlación de $\rho=.702$ ($p<.01$) mientras que la correlación más baja tiene una magnitud de $\rho=-.820$ ($p<.001$).

El Agotamiento Emocional correlaciona de manera inversa con la aceptación, ($\rho= -.625$; $p<.05$) y la resiliencia ($\rho= -.650$, $p<.05$).

La Realización Personal muestra correlaciones directas de $p<.01$ con la competencia personal, $\rho=.702$ y la resiliencia $\rho=.691$; mientras que con aceptación obtiene una $\rho=.586$ ($p<.05$).

El total *burnout* muestra correlaciones inversas de $p<.01$ con la competencia personal ($\rho=-.743$), la aceptación ($\rho= -.756$) y de $p<.001$ con la resiliencia ($\rho= -.820$).

6.5.3. Correlaciones cuestionario COPE primera parte y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 1.

Al igual que ocurre con el caso de los deportistas, el cuestionario COPE se divide en dos pares debido al número de dimensiones con las que cuenta dicho cuestionario. En este caso, la tabla 6.5.3. muestra la relación entre el síndrome de *burnout*, sus dimensiones y el total *burnout* con las dimensiones del cuestionario COPE en esta parte que son el BAP, la religión, el humor, la CDAYD, la PYAA, la ADLED y el CELEYD en el momento 1.

Tabla 48

Correlación cuestionario COPE entrenadores y burnout momento 1 (n=14) (primera parte)

	BAP	Religión	Humor	CDAYD	PYAA	ADLED	CELEYD
Agotamiento Emocional	.180	-.277	-.191	-.419	.153	.173	-.087
	.539	.337	.513	.136	.603	.555	.766
Despersonalización	.030	.015	.084	-.277	-.066	.143	-.138
	.918	.960	.776	.338	.822	.626	.638
Realización Personal	.396	.144	.310	.094	.404	-.328	.163
	.162	.622	.281	.749	.151	.252	.578
Total <i>burnout</i>	-.268	-.170	-.379	-.216	-.255	.246	-.274
	.354	.562	.181	.458	.378	.397	.342

Nota Acrónimos: búsqueda de apoyo (BAP), Consumo de alcohol y drogas (CDAYD), Planificación y afrontamiento activo (PYAA), Abandono de los esfuerzos de afrontamiento (ADLEDA), Centrase en las emociones y desahogarse (CELEYD).

En la tabla 48 puede observarse cómo no se han obtenido correlaciones significativas en el momento 1 de la muestra de entrenadores para el cuestionario COPE parte primera.

6.5.4. Correlaciones cuestionario COPE segunda parte y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 1.

La segunda parte en la que se divide el COPE muestra de nuevo en las filas las dimensiones del *burnout* y el total de síndrome de *burnout* junto con las dimensiones del cuestionario COPE que en este caso en concreto pertenecen a la aceptación, la negación, la REA, el CEPSSL1, el compromiso y entrega, la Realización Personal, la ADDLS y el evadirse en el momento 1 de los entrenadores. Es necesario indicar que esta división del cuestionario se hace debido a la extensión de las variables del COPE.

Tabla 49

Análisis de correlaciones del cuestionario COPE en entrenadores y niveles de burnout en el momento 1 (n=14) (segunda parte)

	Aceptación	Negación	REA	CEPSSL1	CP	RP	ADDLS	Evadirse
Agotamiento	.078	-.372	.290	.190	.046	-.116	-.032	-.002
Emocional	.792	.190	.314	.516	.876	.693	.912	.994
Despersonalización	-.056	-.196	.182	-.176	-.027	-.140	-.134	.040
	.849	.502	.533	.548	.927	.632	.648	.891
Realización	.328	.052	.166	.326	.580*	.472†	.619*	.057
Personal	.253	.859	.570	.256	.030	.089	.018	.846
Total burnout	-.191	-.197	-.052	-.269	-.291	-.373	-.453	.031
	.512	.500	.860	.353	.313	.189	.104	.917

† $p < .10$; * $p < .05$

Nota Acrónimos: Refrenar el afrontamiento (REA), Centrarse en las emociones y desahogarse (CEPSSL), Crecimiento Personal (CP), Reinterpretación Positiva (RP), Actividades distractoras de la situación (ADDLS).

En la tabla 49 se muestran los resultados obtenidos de la correlación entre el *burnout* y el cuestionario COPE su segunda parte en el momento 1 de los entrenadores.

La correlación positiva más elevada se obtiene con un valor de $\rho=0.619$ ($p<.05$), mientras que la correlación inversa con un mayor valor se obtiene $\rho= -.453$, si bien no obtiene valores significativos ($p=.104$)

En cuanto a las correlaciones con mayores valores se encuentran en el cruce de Realización Personal con CP, $\rho=0.580$ ($p<.05$) y ADDLS, $\rho=0.619$ ($p<.05$).

6.5.5. Correlaciones cuestionario autoeficacia y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 1.

Se expone a continuación la tabla correspondiente al conjunto de correlaciones entre las variables del síndrome de *burnout* y su total en el momento 1 de los entrenadores, con las dimensiones del cuestionario de autoeficacia y optimismo, en el momento 1 de entrenadores.

Tabla 50

Análisis de correlaciones del cuestionario de autoeficacia y optimismo en entrenadores y niveles de burnout en el momento 1 (n=14)

	Autoeficacia	Optimismo	Pesimismo	Total Optimismo
Agotamiento Emocional	-.474†	-.324	.441	-.400
	.087	.259	.115	.156
Despersonalización	-.167	-.257	.069	-.149
	.569	.376	.814	.611
Realización Personal	.580*	.313	-.711**	.537*
	.030	.276	.004	.048
Total burnout	-.635*	-.442	.727**	-.633*
	.015	.114	.003	.015

† $p<.10$; * $p<.05$; ** $p<.01$

En la tabla 50 se muestran los resultados que se obtienen de la correlación entre la escala de autoeficacia y la de *burnout* en entrenadores en el momento 1.

La puntuación más elevada en dicha correlación es de $\rho=.727$ ($p<.01$) y la más baja es de $\rho=-.711$ ($p<.01$).

La Realización Personal tiene una correlación directa con la autoeficacia, $\rho=.580$ ($p<.05$) y el total optimismo, $\rho=.537$ ($p<.05$) y de manera inversa con el pesimismo $\rho=-.711$ ($p<.01$).

Para finalizar el análisis de la tabla 6.23 el total *burnout* tiene una correlación inversa con la autoeficacia, $rho=-.635$ ($p<.05$) y el total optimismo, $rho=-.633$ ($p<.05$) y directa con el pesimismo, $rho=.727$ ($p<.01$).

6.5.6. Correlaciones cuestionario liderazgo en entrenadores LSS-3 y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 1.

Se expone la primera de las tablas de la relación entre las variables del síndrome de *burnout* y las variables de la escala de liderazgo en concreto la LSS-3, que indica un comportamiento característico de la conducta del entrenador para entrenadores en el momento 1.

Tabla 51

Análisis de correlaciones del cuestionario LSS-3 en entrenadores y niveles de burnout en el momento 1 (n=14)

	Entrenamiento e instrucción	Conducta democrática	Conducta autocrática	Apoyo social	Feedback positivo
Agotamiento Emocional	-.120	.208	-.212	.036	.103
	.684	.476	.467	.903	.725
Despersonalización	-.102	.191	-.211	-.134	-.355
	.727	.513	.469	.649	.213
Realización Personal	.434	-.230	.248	.196	.591*
	.121	.429	.393	.502	.026
Total <i>burnout</i>	-.363	.227	-.226	-.208	-.457†
	.202	.435	.437	.477	.100

† $p<.10$; * $p<.05$

El valor correlacional más elevado de forma directa llega a $rho=.591$ ($p<.05$), siendo la mayor correlación de carácter inverso de $rho= -.457$ ($p=.100$), si bien esta última correlación no muestra valores estadísticamente significativos.

La correlación obtenida entre la variable Realización Personal del burnout y la variable de liderazgo Feedback Positivo (FP), llega a valores correlacionales de $rho=.591$ ($p<.05$).

6.5.7. Correlaciones cuestionario liderazgo en entrenadores LSS-4 y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 1.

Se expone la primera de las tablas de la relación entre las variables del síndrome de *burnout* y las variables de la escala de liderazgo en concreto la LSS-4, muestra la conducta que le gustaría desarrollar como entrenador en el momento 1 referente a las preferencias de liderazgo del entrenador..

Tabla 52

Análisis de correlaciones del cuestionario LSS-4 en entrenadores y niveles de burnout en el momento 1 (n=14)

	Entrenamiento e instrucción	Conducta democrática	Conducta autocrática	Apoyo social	Feedback positivo
Agotamiento Emocional	-.146	.173	.149	.008	.029
	.618	.554	.611	.979	.921
Despersonalización	-.126	.049	-.110	-.003	-.319
	.669	.867	.707	.991	.266
Realización Personal	.649*	.360	.060	.301	.699**
	.012	.206	.839	.296	.005
Total <i>burnout</i>	-.471†	-.257	-.146	-.275	-.484†
	.089	.374	.619	.342	.079

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

El valor correlacional más elevado de forma directa es de $rho = .699$ ($p < .01$), siendo el valor correlacional más elevado de forma inversa de $rho = -.484$ ($p = .079$)

Los mayores valores correlacionales de forma directa, se obtienen entre la variable de *burnout* Realización Personal y la variable de liderazgo feedback positivo (LSS- 4) al obtenerse valores de $rho = .699$ ($p < .01$), y con la variable entrenamiento e instrucción valores de on puntuación de $rho = .649$ ($p < .05$).

6.6. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS NIVELES DE *BURNOUT* DE ENTRENADORES Y LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD, AUTOEFICACIA, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO, AUTOPERCEPCIÓN DE LAS CONDUCTAS DE LIDERAZGO POR PARTE DEL PROPIO ENTRENADOR Y LAS PREFERENCIAS DE LIDERAZGO DEL ENTRENADOR EN EL MOMENTO 2.

Este apartado se centra en las relaciones que existen entre los cuestionarios que cumplimentaron los entrenadores en el momento 2 y su relación con el *burnout*. Se debe indicar que el orden que siguen las tablas que se exponen a continuación es el mismo que los cuestionarios que realizaron los técnicos al finalizar la temporada.

De esta manera, en primer lugar se presenta la correlación entre el cuestionario TIPI y el cuestionario de *burnout* (véase tabla 53). A partir de este cuestionario, se puede visualizar la correlación entre el cuestionario de resiliencia y la escala de *burnout* (véase tabla 54).

Es necesario indicar que el cuestionario COPE, el cual mide el afrontamiento al estrés por parte de los deportistas, se encuentra dividido en dos partes tanto en el momento 1 como en el momento 2, dada la dificultad que existe al incluir un cuestionario con múltiples dimensiones en una misma tabla respetando el formato de la presente tesis doctoral. Por ello se puede ver que hay un cuestionario COPE primera parte (véase tabla 55) y seguido se encuentra el cuestionario COPE pero su segunda parte (véase tabla 56).

La siguiente matriz de correlaciones corresponde a la escala de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer (1996) con el cuestionario de *burnout* (véase tabla 57) seguido de las escalas de liderazgo y su relación con el síndrome de *burnout*. En el caso de dichas escalas, en primer lugar se expone la escala LSS-3 con el síndrome (véase tabla 58) que se refiere a la manera en que el entrenador percibe los comportamientos específicos durante el desarrollo de su labor y seguido se ubica la escala de liderazgo LSS-4 y su relación con el *burnout* (véase tabla 59) que hace referencia a cómo le gustaría desarrollar la labor de entrenar por parte del entrenador.

Es necesario señalar que en el caso de los entrenadores, este grupo no cumplimentó el cuestionario ASQ (*Athlete Satisfaction Questionnaire*).

6.6.1. Correlaciones cuestionario TIPI y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 2.

La tabla mostrada permite conocer la relación entre el síndrome de *burnout* en los entrenadores y las variables del cuestionario de personal TIPI en el momento 2. Debido a ello, cada fila expone las diferentes dimensiones del *burnout*, las cuales son el Agotamiento Emocional, la Despersonalización, la Realización Personal y finaliza con el total de *burnout*, mientras que la serie de columnas muestra las dimensiones el TIPI, que son la extraversión, la agradabilidad, la escrupulosidad, la estabilidad emocional y la apertura a la experiencia.

Tabla 53

Análisis de correlaciones del cuestionario TIPI entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14)

	Extraversión	Agradabilidad	Escrupulosidad	Estabilidad emocional	Apertura experiencia
Agotamiento Emocional	-.107	.347	-.179	-.006	-.573*
Despersonalización	.152	-.088	-.382	.131	-.704**
Realización Personal	.604	.765	.178	.655	.005
Total <i>burnout</i>	.075†	.177	.465	.078†	.673**
	.799	.545	.094	.791	.008
	.007	-.051	-.417	-.025	-.761**
	.982	.864	.138	.933	.002

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

La tabla 53 permite determinar las posibles correlaciones existentes entre los niveles de *burnout* y el TIPI en entrenadores en el momento 1.

Los valores correlacionales obtenidos más elevados de carácter inverso son $rho = -.761$ ($p < .01$), mientras el valor más elevado obtenido de forma directa es $rho = .673$ ($p < .01$).

A pesar de no existir un elevado número de correlaciones, estas son mayores que las obtenidas en el momento 1. Todas las correlaciones significativas halladas se concentran en la dimensión del TIPI Apertura Mental:

- En el Agotamiento Emocional, se observan correlaciones inversas en la apertura a la experiencia con $\rho = -.573$ ($p < .05$).
- La depersonalización tiene un cruce con la apertura a la experiencia y obtiene una correlación inversa de $\rho = -.704$ ($p < .01$).
- Se observan correlaciones estadísticamente significativas positivas entre la variable Realización Personal (RRP) y apertura a la experiencia con una $\rho = .673$ ($p < .01$).
- Para finalizar los datos del TIPI en entrenadores, el total *burnout* muestra correlaciones inversas significativas en apertura a la experiencia, $\rho = -.761$ ($p < .01$).

6.6.2. Correlaciones cuestionario resiliencia y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 2.

La tabla 6.6.2 muestra los resultados obtenidos en el momento 2 de entrenadores correlacionando el cuestionario de *burnout* con el de resiliencia. De esta manera en las filas se ubican las dimensiones del *burnout*, el Agotamiento Emocional, la Despersonalización, la Realización Personal, así como el total del *burnout*; mientras que en las columnas se ubican las dimensiones del cuestionario de resiliencia, que son la competencia personal, la aceptación y la resiliencia.

Tabla 54

Correlación cuestionario resiliencia entrenadores y burnout en el momento 2 (n=14)

	Competencia personal	Aceptación	Resiliencia
Agotamiento Emocional	-.290	-.290	-.291
	.314	.315	.313
Despersonalización	-.184	-.168	-.190
	.528	.566	.515
Realización Personal	.141	.132	.146
	.630	.654	.619
Total <i>Burnout</i>	-.212	-.189	-.203
	.468	.519	.487

En este caso, a diferencia de los resultados en el momento 1, no se hallan correlaciones estadísticamente significativas en el momento 2 en la muestra de entrenadores entre los niveles de Burnout y la Resiliencia.

A continuación se expone el cuestionario COPE se divide en dos pares debido al número de dimensiones con las que cuenta dicho cuestionario.

En este caso, la tabla 54 muestra la relación entre el síndrome de *burnout*, sus dimensiones y el total *burnout* con las dimensiones del cuestionario COPE en esta parte que son el BAP, la religión, el humor, la CDAYD, la PYAA, la ADLED y el CELEYD en el momento 2.

6.6.3. Correlaciones cuestionario COPE primera parte y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 2.

Tabla 55

Análisis de correlaciones del cuestionario COPE en entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14) (primera parte)

	BAP	Religión	Humor	CDAYD	PYAA	ADLEDA	CELEYD
Agotamiento Emocional	-.333	.499†	.052	.245	-.264	.333	.199
	.245	.070	.861	.399	.362	.244	.496
Despersonalización	-.041	.813***	.265	.478†	-.672**	.584*	.472†
	.889	.000	.359	.084	.008	.028	.088
Realización Personal	.390	-.784***	.070	-.819***	.793***	-.713**	-.354
	.168	.001	.811	.000	.001	.004	.214
Total burnout	-.275	.829***	.031	.646*	-.701**	.703**	.447
	.341	.000	.916	.013	.005	.005	.109

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Nota Acrónimos: búsqueda de apoyo (BAP), Consumo de alcohol y drogas (CDAYD), Planificación y afrontamiento activo (PYAA), Abandono de los esfuerzos de afrontamiento (ADLEDA), Centrase en las emociones y desahogarse (CELEYD).

La tabla 55 muestra los resultados obtenidos en el cuestionario COPE, su primera parte, en los entrenadores en el momento 2.

Los valores correlacionales más elevados directos llegan a valores de $rho = .829$ ($p < .001$), siendo los valores correlacionales inversos más elevados de $rho = -.819$. ($p < .001$).

Los cruces de correlación significativos se encuentran en la Despersonalización con la Religión, $rho = .813$ ($p < .001$) y el ADLEDA, $rho = .284$ ($p < .05$) de manera directa y de forma inversa con la PYAA, $rho = -.672$ ($p < .01$).

En cuanto a la Realización Personal muestra correlaciones inversas con la Religión, $rho = -.784$, ($p < .001$), el CDAYD, $rho = -.819$, ($p < .001$) y ADLEDA, $rho = -.713$, ($p < .01$). También se obtiene correlación directa entre la Realización Personal y el PYAA, $rho = .793$ ($p < .01$).

Respecto al total *burnout*, se muestra una correlación directa con Religión, $rho=.829$, ($p<.001$), el ADLEDA, $rho=.703$, ($p<.01$) y la CDAYD, $rho=.646$, ($p<.05$) y correlaciona de manera negativa con el PYAA, $rho= -.701$, ($p<.01$).

6.6.4. Correlaciones cuestionario COPE segunda parte y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 2.

La segunda parte en la que se divide el COPE muestra de nuevo en las filas las dimensiones del *burnout* y el total de síndrome de *burnout* junto con las dimensiones del cuestionario COPE que en este caso en concreto pertenecen a la aceptación, la negación, la REA, el CEPSSL1, el compromiso y entrega, la Realización Personal, la ADDLS y el evadirse en el momento 2 de los entrenadores. Es necesario indicar que esta división del cuestionario se hace debido a la extensión de las variables del COPE.

Tabla 56

Análisis de correlaciones del cuestionario COPE en entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14) (segunda parte)

	Aceptación	Negación	REA	CEPSSL1	CP	RP	ADDLS	Evadirse
Agotamiento	-.158	.190	-.389	-.253	-.215	-.368	.135	.430
Emocional	.590	.515	.170	.383	.461	.195	.646	.125
Despersonalización	-.150	.584*	-.283	-.268	-.585*	-.599*	.345	.459†
	.608	.028	.327	.355	.028	.024	.226	.099
Realización Personal	.192	-.581*	.581*	.461†	.685**	.688**	-.238	-.526†
	.511	.029	.029	.097	.007	.006	.412	.053
Total burnout	-.149	.589*	-.507	-.424	-.623*	-.686**	.344	.554*
	.612	.027	.064	.131	.017	.007	.228	.040

† $p<.10$; * $p<.05$; ** $p<.01$

Nota Acrónimos: Refrenar el afrontamiento (REA), Centrarse en las emociones y desahogarse (CEPSSL1), Crecimiento Personal (CP), Reinterpretación Positiva (RP), Actividades distractoras de la situación (ADDLS).

La tabla 56 expone los resultados obtenidos en el cuestionario COPE, su segunda parte, en los entrenadores en el momento 2.

Los valores correlacionales directos más elevados llegan a valores de $rho=.688$ ($p<.01$), mientras que los mayores valores correlacionales inversos más elevados llegan a valores de $rho=-.686$ ($p<.01$).

Los cruces de correlación significativos se encuentran en la Despersonalización con la Negación, $rho=.584$ ($p<.05$) y de forma inversa con CP, $rho= -.585$ ($p<.05$) y el RP, $rho= -.599$ ($p<.05$).

En cuanto a la Realización Personal muestra correlaciones significativas inversas con la negación, $rho= -.581$, ($p<.05$) y directas con el REA, $rho= .581$, ($p<.05$), el CP, $rho=.685$, ($p<.01$) y el RP, $rho=.688$ ($p<.01$).

Respecto al total *burnout* muestra una correlación directa con la Negación, $rho=.589$, ($p<.05$) y el Evadirse, $rho=.554$, ($p<.05$). Asimismo, tiene correlaciones significativas inversas con el CP, $rho=-.623$ ($p<.05$), la RP, $rho=-.686$ ($p<.01$).

A continuación la tabla de correlaciones entre las variables del síndrome de *burnout* y su total en el momento 2 de los entrenadores, con las dimensiones del cuestionario de autoeficacia, en entrenadores momento 2.

6.6.5. Correlaciones cuestionario autoeficacia y optimismo y los niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 2.

Tabla 57

Análisis de correlaciones del cuestionario de autoeficacia y optimismo en entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14)

	Autoeficacia	Optimismo	Pesimismo	Total optimismo
Agotamiento Emocional	-.160	-.549*	-.005	-.283
	.585	.042	.988	.327
Despersonalización	-.060	-.529†	.317	-.528†
	.838	.052	.269	.052
Realización Personal	-.116	.587*	-.341	.576*
	.693	.027	.233	.031
Total burnout	.082	-.696**	.285	-.608*
	.780	.006	.323	.021

† $p<.10$; * $p<.05$; ** $p<.01$

El valor correlacional directo más elevado es de $rho = -.696$ ($p < .01$), siendo el valor correlacional más elevado inverso de $rho = -.549$ ($p < .05$).

El Agotamiento Emocional correlaciona de manera inversa con el Optimismo, al obtener una puntuación de $rho = -.549$ ($p < .05$).

La Realización Personal tiene una correlación directa con el Optimismo, $rho = .587$ ($p < .05$) y el Total Optimismo, $rho = .576$ ($p < .05$).

Por último el total *burnout* tiene una correlación inversa con el optimismo, $rho = -.696$ ($p < .01$) y el total optimismo, $rho = -.608$ ($p < .05$).

Se exponen a continuación los resultados obtenidos en el momento 1 con el cuestionario *life orientatio test* (LOT-R) completado por los entrenadores.

Se expone la primera de las tablas de la relación entre las variables del síndrome de *burnout* y las variables de la escala de liderazgo en concreto la LSS-3, que indica un comportamiento característico de la conducta del entrenador en el momento 2.

6.6.6. Correlaciones cuestionario liderazgo en entrenadores LSS-3 y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 2.

Tabla 58

Análisis de correlaciones del cuestionario de la escala LSS-3 en entrenadores y niveles de burnout en el momento 2 (n=14)

	EI	CD	CA	AS	FP
Agotamiento Emocional	-.020	.284	.457	-.245	-.147
	.946	.325	.100	.398	.616
Despersonalización	-.306	.410	.465†	-.326	-.493†
	.287	.146	.094	.255	.073
Realización Personal	.703**	-.362	-.703**	.424	.654*
	.005	.204	.005	.131	.011
Total burnout	-.462†	.365	.662**	-.369	-.540*
	.097	.199	.010	.194	.046

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los valores correlacionales directos o positivos llegan a $rho = .703$ ($p < .01$), siendo los valores correlacionales inversos más elevados de $rho = -.703$ ($p < .01$).

En el Agotamiento Emocional no se obtienen correlaciones significativas con las dimensiones de la escala LSS-3 al igual que ocurre con la Despersonalización.

Sin embargo, la Realización Personal tiene una correlación directa significativa con EI, $\rho=.703$ ($p<.01$) y FP, $\rho=.654$ ($p<.05$) y de manera inversa con CA, $\rho=-.703$ ($p<.01$).

El total *burnout* correlaciona de manera directa con CA, $\rho=.662$ ($p<.01$) y de manera inversa con FP, $\rho= -.540$ ($p<.05$).

Tabla 6.6.7. Correlaciones cuestionario liderazgo en entrenadores LSS-4 y niveles de *burnout* de la muestra de entrenadores en el momento 2.

Se expone la primera de las tablas de la relación entre las variables del síndrome de *burnout* y las variables de la escala de liderazgo en concreto la LSS-4, que muestra la conducta que le gustaría desarrollar como entrenador en el momento 2.

Tabla 59

*Análisis de correlaciones del cuestionario de la escala LSS-4 en entrenadores y niveles de *burnout* en el momento 2 (n=14)*

	EI	CD	CA	AS	FP
Agotamiento Emocional	-.125	.259	.531†	.130	-.079
	.671	.372	.051	.658	.788
Despersonalización	-.460†	.300	.439	-.110	-.394
	.098	.298	.117	.708	.164
Realización Personal	.804***	-.180	-.633*	.271	.769***
	.001	.539	.015	.349	.001
Total <i>burnout</i>	-.623*	.252	.620*	-.092	-.557*
	.017	.384	.018	.755	.039

† $p<.10$; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

La tabla 59 se muestran los resultados obtenidos de correlacionar el cuestionario de liderazgo LSS-4 para entrenadores en el momento 2.

El valor correlacional positivo más elevado es de $\rho=.804$ ($p<.001$), siendo el valor correlacional inverso más elevado de $\rho= -.633$ ($p<.05$).

En la variable de *burnout* Realización Personal se producen unas correlaciones directas con EI, $\rho=.804$ ($p<.001$) y FP, $\rho=.769$ ($p<.001$) e inversas con la variable CA, $\rho= -.633$ ($p<.05$).

Respecto al total *burnout* hay una correlación directa con CA, $\rho=.620$ ($p<.05$) e inversas con las variables EI, $\rho=-.623$ ($p<.05$) y la variable FP, $\rho=-.557$ ($p<.05$).

6.7. DIFERENCIAL DE LA ESCALA DE LIDERAZGO LSS-2 MENOS LSS-1 Y SU RELACIÓN CON EL SÍNDROME DE *BURNOUT* MOMENTO 1.

A continuación se muestran los resultados que se obtienen como consecuencia de restar los valores obtenidos en el cuestionario de liderazgo LSS-2 de deportistas, que corresponde a cómo es percibido el entrenador por parte del deportista, menos los resultados obtenidos en el cuestionario LSS-1 que es cómo prefiere que sea el entrenador por parte del jugador. Estos resultados en concreto corresponden al momento 1 de la recogida de datos.

Tabla 60

Diferencial escala liderazgo LSS-2 menos LSS-1 deportistas momento 1

	LSS-2-LSS-1 entrenamiento e instrucción	LSS-2-LSS-1 Conducta democrática	LSS-2-LSS-1 Conducta autocrática	LSS-2-LSS-1 Apoyo social	LSS-2-LSS-1 Feedback positivo
Agotamiento	.001	.024	-.035	.159†	-.033
Emocional	.993	.781	.691	.066	.714
Despersonalización	.159†	.307***	-.181*	.311***	.105
	.065	.000	.036	.000	.248
Realización Personal	-.151†	-.135	.008	-.092	-.121
	.081	.119	.931	.291	.181
Total burnout	.155†	.243**	-.121	.279***	.098
	.072	.004	.163	.001	.278

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los datos de esta tabla muestran el diferencial entre la escala de liderazgo LSS-2 y la escala de liderazgo LSS-1 del momento 1 de los deportistas y su relación con las dimensiones del *burnout* y el total *burnout*.

Como se puede comprobar, existe una correlación significativa de carácter directo de $p < .01$ entre la Despersonalización y la Conducta Democrática ($\rho = .307$) y con el Apoyo Social ($\rho = .311$) mientras que en la misma dimensión existe una correlación negativa de $p < .05$ con la Conducta Autocrática ($\rho = -.181$).

En cuanto al total *burnout*, correlaciona de manera directa ($p<.01$) con el diferencial de puntuación en la conducta democrática ($rho=.243$) y con el diferencial de puntuación en el apoyo social ($rho=.279$).

Respecto al resto de dimensiones, no se obtienen resultados destacados entre las correlaciones efectuadas entre los cuestionarios.

6.8. DIFERENCIAL DE LA ESCALA LIDERAZGO LSS-2 MENOS LSS-1 Y SU RELACIÓN CON EL SÍNDROME DE *BURNOUT* MOMENTO 2.

A continuación se muestran los resultados que se obtienen como consecuencia de restar los valores obtenidos en el cuestionario de liderazgo LSS-2 de deportistas, que corresponde a cómo es percibido el entrenador por parte del deportista, menos los resultados obtenidos en el cuestionario LSS-1 que es cómo prefiere que sea el entrenador por parte del jugador. Estos resultados en concreto corresponden al momento 2 de la recogida de datos.

Tabla 61

Diferencial escala liderazgo LSS-2 menos LSS-1 deportistas momento 2

	LSS-2-LSS-1 entrenamiento e instrucción	LSS-2-LSS-1 Conducta democrática	LSS-2-LSS-1 Conducta autocrática	LSS-2- LSS-1 Apoyo social	LSS-2- LSS-1 Feedback positivo
Agotamiento	.042	.124	-.223*	.200*	.060
Emocional	.644	.172	.013	.027	.506
Despersonalización	.227*	.305***	-.267**	.241**	.162†
	.011	.001	.003	.007	.073
Realización	-.173†	-.005	.008	-.029	-.188*
Personal	.055	.960	.929	.754	.037
	.215*	.219*	-.238**	.223*	.193*
Total burnout	.016	.015	.008	.013	.032

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

La tabla 61 muestra los datos que se obtienen al calcular el diferencial entre la escala de liderazgo LSS-2 y la escala de liderazgo LSS-1 de los deportistas y su relación con las dimensiones del *burnout* y el total *burnout*.

En esta ocasión, el Agotamiento Emocional obtiene una correlación de $p < .05$ con el diferencial de puntuación en apoyo social ($\rho = .200$) y una correlación negativa de $p < .05$ con el diferencial de puntuación en la conducta autocrática ($\rho = -.223$).

Respecto a la Despersonalización, correlaciona de manera directa con una puntuación de $p < .01$ con el diferencial de puntuación en conducta democrática ($\rho = .305$) y el apoyo social ($\rho = .241$) y una correlación directa de $p < .05$ con el diferencial de puntuación en Entrenamiento e Instrucción ($\rho = .227$). Sin embargo, correlaciona significativamente de manera negativa $p < .01$ con el diferencial de puntuación en Conducta Autocrática ($\rho = -.267$).

La Realización Personal correlaciona significativamente de forma negativa ($p < .05$) con el diferencial de puntuación en *feedback* positivo al obtener un valor correlacional de $\rho = -.188$.

Por último, en el total de *burnout* se obtienen correlaciones directas de $p < .05$ con el diferencial de puntuación en entrenamiento e instrucción ($\rho = .215$), conducta democrática $\rho = (.219)$, apoyo social ($\rho = .223$) y *feedback* positivo ($\rho = .193$) y una correlación inversa de $p < .01$ con el diferencial de puntuación en conducta autocrática ($\rho = -.238$).

6.9. DIFERENCIAL DE LA ESCALA LIDERAZGO LSS-4 MENOS LSS-3 Y SU RELACIÓN CON EL SÍNDROME DE *BURNOUT* MOMENTO 1.

Seguido es expuesta la tabla que muestra las diferencias que se obtienen al realizar la resta entre la escala de liderazgo LSS-4 de entrenadores, que hace referencia al comportamiento que le gustaria desarrollar al entrenador, menos la escala LSS-3, que se refiere a la conducta que el entrenador percibe que tiene. En este caso corresponde al momento 1 de la muestra.

Tabla 62

Diferencial escala liderazgo LSS-4 menos LSS-3 entrenadores momento 1

	LSS-4-LSS- 3entrenamiento e instrucción	LSS-4-LSS- 3Conducta democrática	LSS-4-LSS- 3Conducta autocrática	LSS-4-LSS- 3Apoyo social	LSS-4- LSS-3 Feedback positivo
Agotamiento	-.153	-.022	.186	-.098	-.103
Emocional	.600	.939	.524	.738	.726
Despersonalización	-.111	.053	.133	.160	-.128
	.706	.856	.650	.586	.664
Realización Personal	.281	.463†	-.059	.091	.425
	.331	.096	.841	.756	.130
Total <i>burnout</i>	-.254	-.251	.149	-.038	-.320
	.381	.386	.610	.898	.264

† $p < .10$

En este caso, en el momento 1 de los entrenadores, el diferencial de las escalas de liderazgo mencionadas no muestran resultados de carácter significativo con las escalas del *burnout* como tampoco en la dimensión total *burnout*.

6.10. DIFERENCIAL DE LA ESCALA LIDERAZGO LSS-4 MENOS LSS-3 Y SU RELACIÓN CON EL SÍNDROME DE *BURNOUT* MOMENTO 2.

A continuación se expone la tabla que expone las diferencias que se obtienen al efectuar la resta entre la escala de liderazgo LSS-4 de entrenadores, que hace referencia al comportamiento que le gustaria desarrollar al entrenador, menos la escala LSS-3, que se refiere a al conducta que el entrenador percibe que tiene. En este caso corresponde al de la muestra.

Tabla 63

Diferencial escala liderazgo LSS-4 menos LSS-3 entrenadores momento 2

	LSS-4-LSS-3 entrenamiento e instrucción	LSS-4-LSS-3 Conducta democrática	LSS-4-LSS-3 Conducta autocrática	LSS-4-LSS-3 3 Apoyo social	LSS-4-LSS-3 3 Feedback positivo
Agotamiento	-.294	-.214	.535*	.578*	.110
Emocional	.308	.462	.049	.030	.707
Despersonalización	-.531†	-.092	.218	.408	.081
Realización	.051	.753	.454	.148	.784
Personal	.606*	.191	-.243	-.247	.446
Total burnout	.022	.512	.402	.395	.110
	-.599*	-.198	.374	.465†	-.151
	.024	.498	.188	.094	.607

† $p < .10$; * $p < .05$

Así, al analizar la dimensión de Agotamiento Emocional, existe correlación directa de $p < .05$ en la resta LSS-4 menos LSS-3 en conducta autocrática, con un valor correlacional de $rho = .535$. También el diferencial obtenido con el diferencial de puntuación en el apoyo social obtiene una significación de $p < .05$ al obtener un valor de $rho = .578$.

El mayor valor correlacional directo significación se obtiene en la dimensión del *burnout* que se conoce como Realización Personal y su correlación con el diferencial de puntuación en entrenamiento e instrucción con un valor de $rho = .606$ ($p < .05$).

En cuanto al total *burnout*, éste correlaciona de manera inversa ($p < .05$) con el diferencial de puntuación en entrenamiento e instrucción ya que obtiene un valor de $rho = -.599$.

6.11. NIVELES DE RIESGO DE *BURNOUT* EN DEPORTISTAS Y ENTRENADORES.

El siguiente subapartado del capítulo 6 pretende mostrar los resultados que se obtienen a la hora de analizar el *burnout* en función de los niveles de riesgo de que éste síndrome haga su aparición tanto en los deportistas como en los entrenadores a lo largo de la temporada que ha sido analizada.

6.11.1. Puntos de corte de la escala de *burnout* en deportistas empleando el cuestionario IBD de Garcés (1999, 2004).

Cómo se ha determinado en el apartado de Instrumentación de la presente tesis doctoral, para la determinación de la posible existencia de *burnout* se ha tomado el criterio seguido por Garcés (2004) y autores como Berengui, Garcés de los Fayos, Ortín, de la Vega y López (2013), los puntos de corte hallados para cada uno de los tres factores que componen el cuestionario IBD son: Agotamiento ≥ 19 puntos; Despersonalización ≥ 20 puntos; Reducida Realización Personal ≤ 24 puntos.

Tabla 64

Análisis de frecuencia de burnout en deportistas al inicio de temporada en el momento 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo riesgo	96	71.1	71.1
Bajo riesgo	27	20.0	91.1
Medio riesgo	11	8.1	99.3
Alto Riesgo	1	.7	100.0
Total	135	100.0	

Los resultados de la tabla 64 muestran cómo la mayor parte de los deportistas muestran valores de riesgo muy bajos (71.1%; $n=96$). Un 20% ($n=27$) son deportistas de bajo riesgo (presencia de un solo indicio o síntoma de *burnout*). Ya en mucha menor medida, se muestra cómo solo 11 deportistas (8.1%) muestran valores medios de *burnout* (presencia de

dos indicios o síntomas de burnout). Solo un jugador presenta un alto riesgo de burnout (presencia de los tres indicios o síntomas de Burnout).

Tabla 65

Análisis de frecuencia de burnout en deportistas a la finalización de la temporada en el momento 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo riesgo	39	31.5	31.5
Bajo riesgo	37	29.8	61.3
Medio riesgo	32	25.8	87.1
Alto Riesgo	16	12.9	100.0
Total	124	100.0	

En esta tabla, los resultados muestran una frecuencia de deportistas mucho más similar en función de los niveles de riesgo de *burnout* hallados. La mayor parte de los deportistas muestran valores de riesgo muy bajos en 39 deportistas. Un 29.8% ($n=37$) son deportistas de bajo riesgo (presencia de un solo indicio o síntoma de *burnout*). Con porcentajes similares, se hallan a 11 deportistas (8.1%) que muestran valores medios de *burnout* (presencia de dos indicios o síntomas de *burnout*). Se observa cómo un importante porcentaje de deportistas presentan un alto riesgo de *burnout* (presencia de los tres indicios o síntomas de *burnout*).

6.11.2. Puntos de corte de la escala de *burnout* en entrenadores empleando el cuestionario IBD de Garcés (1999, 2004).

Como se ha mostrado en el apartado instrumentación, y de forma análoga a los criterios seguidos con la muestra de deportistas del presente estudio, los puntos de corte establecidos para los tres factores del cuestionario IBD son: Agotamiento Emocional $AE \geq 17$ puntos; Despersonalización ≥ 16 puntos; Reducida Realización Personal ≤ 26 puntos).

Tabla 66

Análisis de frecuencia de burnout en entrenadores al inicio de temporada en el momento 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy bajo riesgo	4	28.6	28.6
Bajo riesgo	4	28.6	57.1
Medio riesgo	3	21.4	78.6
Alto Riesgo	3	21.4	100.0
Total	14	100.0	

Tabla 67

Análisis de frecuencia de burnout en entrenadores al inicio de temporada en el momento 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo riesgo	4	28.6	28.6
Medio riesgo	3	21.4	50.0
Alto Riesgo	7	50.0	100.0
Total	14	100.0	

6.12. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE LOS ESTADOS DE ÁNIMO EVALUADOS (VIGOR Y FATIGA) A LO LARGO DE LA TEMPORADA Y LOS NIVELES DE *BURNOUT* ALCANZADOS POR LOS DEPORTISTAS

A continuación se presentan los análisis descriptivos de los estados de ánimo (Vigor y Fatiga) durante las ocho toma de datos realizadas durante la temporada. Asimismo, se presentan las puntuaciones promedio de los estados de ánimo Vigor y Fatiga.

Tabla 68

Descriptivos de los estados de ánimo Fatiga y Vigor y sus promedios

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
IFATIGA1	122	6.82	5.31	-5.00	22.00
IFATIGA2	113	7.81	5.39	.00	22.00
IFATIGA3	110	8.28	5.31	-1.00	23.00
IFATIGA4	110	7.39	5.25	.00	19.00
IFATIGA5	107	8.30	5.43	.00	22.00
IFATIGA6	101	7.45	5.43	-1.00	22.00
IFATIGA7	93	6.48	5.00	-2.00	18.00
IFATIGA8	69	7.12	5.05	.00	22.00
IVIGOR1	122	20.57	5.25	-4.00	31.00
IVIGOR2	113	20.42	5.59	3.00	32.00
IVIGOR3	110	19.76	5.41	7.00	32.00
IVIGOR4	110	19.89	5.19	1.00	31.00
IVIGOR5	107	18.42	5.41	2.00	30.00
IVIGOR6	101	19.62	5.37	3.00	31.00
IVIGOR7	93	20.42	5.54	-1.00	30.00
IVIGOR8	69	20.14	5.07	7.00	31.00
PROMEDIO VIGOR I	134	19.80	3.61	7.00	30.00
PROMEDIO FATIGAI	134	7.51	3.36	.00	16.25

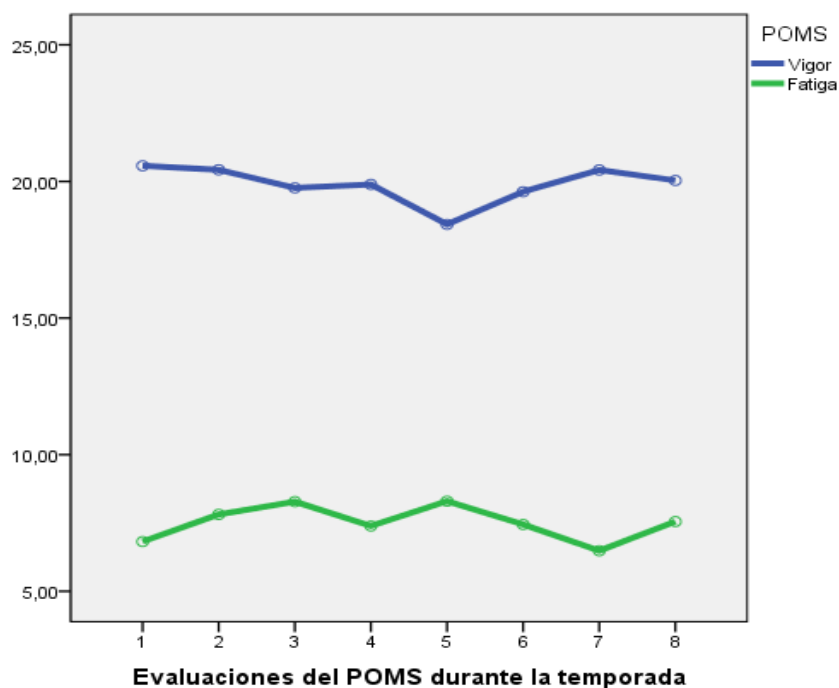
Es necesario destacar cómo se han incluido en los análisis aquellos jugadores que al menos han sido evaluados en 5 de las 8 evaluaciones de la temporada. Los promedios de Vigor y Fatiga han sido realizados en función de resultados en las diferentes evaluaciones (un mínimo de 5 evaluaciones y un máximo de 8 evaluaciones). Los valores perdidos de los jugadores evaluados en menos de ocho ocasiones pero con más de 5, han sido valorados en

función del promedio de los estados de ánimo de Vigor y Fatiga del resto de evaluaciones cumplimentadas.

La tabla 64 permite observar cómo a excepción de las dos últimas evaluaciones (7ª y 8ª), en el resto de casos se superan ampliamente un número muestral superior a 100 participantes (el 75% de la muestra total).

Figura 27

Descriptivos de los estados de ánimo, fatiga y vigor.



A continuación se presentan los análisis de diferencia de medias considerando los niveles de riesgo de *burnout* en deportistas y los estados de ánimo (Fatiga y Vigor) en las ocho tomas de datos y sus respectivos promedios (Promedio Fatiga y Promedio Vigor).

En la tabla se muestra las relaciones de los descriptivos entre los niveles de riesgo de encontrarse en una situación de *burnout* con los estados de ánimo de fatiga y el vigor. Como se puede comprobar, la fatiga viene representada en primer lugar en los ocho momentos que se pasan los cuestionarios correspondientes a la muestra. De esta forma, a la derecha de la palabra fatiga, un número representa cada momento en el cual se paso el cuestionario

correspondiente. El mismo patrón es seguido con el vigor, de esta forma, a la derecha de la palabra vigor un número del uno al ocho representa el momento en el cual se ha pasado el cuestionario correspondiente. Es necesario indicar que ambas variables se obtienen del mismo cuestionario, el Poms-Vic en su versión reducida de 15 ítems, si bien solo se incluyen los resultados de la escala intensidad.

A la izquierda de los análisis descriptivos, se muestran los resultados derivados de la aplicación del estadístico Kruskal-Wallis para el establecimiento de diferencias de varias muestras independientes. Dado que el número de deportistas en el subgrupo de alto riesgo de *burnout* es de tan solo un deportista, se muestran los datos descriptivos del deportista pero los análisis de diferencia de medias solo se realizan con los tres niveles de riesgo restantes (muy bajo riesgo, bajo riesgo y medio riesgo).

Tabla 69

Descriptivos y análisis de diferencia de medias mediante el estadístico de Kruskal-Wallis para múltiples muestras independientes considerando los estados de ánimo de los jugadores en Fatiga y Vigor durante la temporada, y los promedios de Fatiga y Vigor en función de los niveles de burnout mostrados por los jugadores al inicio de temporada.

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango promedio	Chi-cuadrado	Sig.
Fatiga 1	Muy bajo riesgo	85	6.98	5.32	61.32	1.750	.417
	Bajo riesgo	26	5.88	4.70	55.50		
	Medio riesgo	10	8.40	6.69	72.60		
	Alto Riesgo	1	2.00	.			
Fatiga 2	Muy bajo riesgo	80	7.61	5.26	55.78	.564	.754
	Bajo riesgo	23	7.43	4.64	55.98		
	Medio riesgo	9	9.89	8.04	64.28		
	Alto Riesgo	1	14.00	.			
Fatiga 3	Muy bajo riesgo	79	8.53	5.01	56.87	1.116	.572
	Bajo riesgo	19	7.26	6.16	48.66		
	Medio riesgo	11	8.55	6.25	52.50		
	Alto Riesgo	1	5.00	.			
Fatiga 4	Muy bajo riesgo	78	7.21	5.15	53.83	.385	.825
	Bajo riesgo	22	8.09	5.89	58.30		
	Medio riesgo	9	7.78	5.02	57.06		
	Alto Riesgo	1	3.00	.			
Fatiga 5	Muy bajo riesgo	76	7.75	5.35	50.19	4.209	.122
	Bajo riesgo	21	8.76	5.43	58.07		
	Medio riesgo	9	11.00	5.41	70.78		
	Alto Riesgo	1	16.00	.			
Fatiga 6	Muy bajo riesgo	72	6.65	4.56	47.49	8.579	.014*
	Bajo riesgo	20	7.70	6.38	49.93		
	Medio riesgo	8	14.13	6.47	79.06		
	Alto Riesgo	1	6.00	.			

Fatiga 7	Muy bajo riesgo	66	6.39	4.84	45.98	1.483	.476
	Bajo riesgo	20	6.40	5.62	44.45		
	Medio riesgo	6	8.67	4.84	59.08		
	Alto Riesgo	1	1.00	.			
Fatiga 8	Muy bajo riesgo	50	6.98	4.90	34.48	1.455	.483
	Bajo riesgo	15	6.67	5.39	33.63		
	Medio riesgo	4	10.50	5.92	46.63		
	Alto Riesgo		.	.			
Vigor 1	Muy bajo riesgo	85	21.47	4.91	67.43	9.935	.007**
	Bajo riesgo	26	19.12	4.20	47.65		
	Medio riesgo	10	16.60	8.09	41.05		
	Alto Riesgo	1	22.00	.			
Vigor 2	Muy bajo riesgo	80	21.11	5.51	60.66	9.242	.010**
	Bajo riesgo	23	17.70	4.98	38.39		
	Medio riesgo	9	22.11	5.73	65.83		
	Alto Riesgo	1	13.00	.			
Vigor 3	Muy bajo riesgo	79	19.94	5.62	56.09	4.217	.121
	Bajo riesgo	19	17.79	4.65	43.50		
	Medio riesgo	11	21.73	4.69	67.00		
	Alto Riesgo	1	22.00	.			
Vigor 4	Muy bajo riesgo	78	20.23	5.46	57.79	4.086	.130
	Bajo riesgo	22	18.18	4.23	42.93		
	Medio riesgo	9	21.00	4.72	60.28		
	Alto Riesgo	1	21.00	.			
Vigor 5	Muy bajo riesgo	76	18.57	5.51	54.34	2.068	.356
	Bajo riesgo	21	17.38	5.08	46.36		
	Medio riesgo	9	20.44	5.05	63.06		
	Alto Riesgo	1	12.00	.			
Vigor 6	Muy bajo riesgo	72	20.32	5.50	54.60	5.489	.064†
	Bajo riesgo	20	17.45	4.89	37.95		
	Medio riesgo	8	18.63	4.44	45.00		
	Alto Riesgo	1	21.00	.			

Vigor 7	Muy bajo riesgo	66	20.70	5.67	47.65	3.107	.212
	Bajo riesgo	20	20.85	4.13	48.25		
	Medio riesgo	6	16.33	7.71	28.00		
	Alto Riesgo	1	18.00	.			
Vigor 8	Muy bajo riesgo	50	20.68	5.22	37.34	2.726	.256
	Bajo riesgo	15	18.93	4.82	30.00		
	Medio riesgo	4	18.00	3.16	24.50		
	Alto Riesgo	0	.	.			
Promedio vigor	Muy bajo riesgo	95	20.16	3.74	71.45	5.974	.050*
	Bajo riesgo	27	18.54	3.20	50.93		
	Medio riesgo	11	19.90	3.03	68.00		
	Alto Riesgo	1	18.42	.			
Promedio fatiga	Muy bajo riesgo	95	7.33	2.99	64.89	3.384	.184
	Bajo riesgo	27	7.25	4.00	66.09		
	Medio riesgo	11	9.77	4.32	87.41		
	Alto Riesgo	1	6.71	.			

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas con una $p < .05$ en Fatiga 6, y con una $p < .01$ en Vigor 1 y Vigor 2 entre los deportistas con diferentes niveles de *burnout* en el momento 1. Asimismo, se observa también una significación estadística de $p < .05$ en promedio Vigor, si bien la tendencia no es clara.

Se puede comprobar como de manera gradual a partir del momento 1 la media de fatiga de la muestra va en aumento hasta las dos últimas sesiones en las cuales se pasa el cuestionario donde la media no sigue aumentando y se estabiliza ligeramente. Sin embargo, en el momento cinco es cuando la media de fatiga es más elevada, con una puntuación de 8.22, lo cual puede indicar que este dato ocurra en el momento de mayor carga de la temporada. Posteriormente, los valores disminuyen levemente, pero salvo en el momento siete, el resto de momentos da puntuaciones medias de riesgo de experimentar una situación de *burnout* relacionada con la variable fatiga por encima de 7.

Figura 28

Gráfica de promedio fatiga.

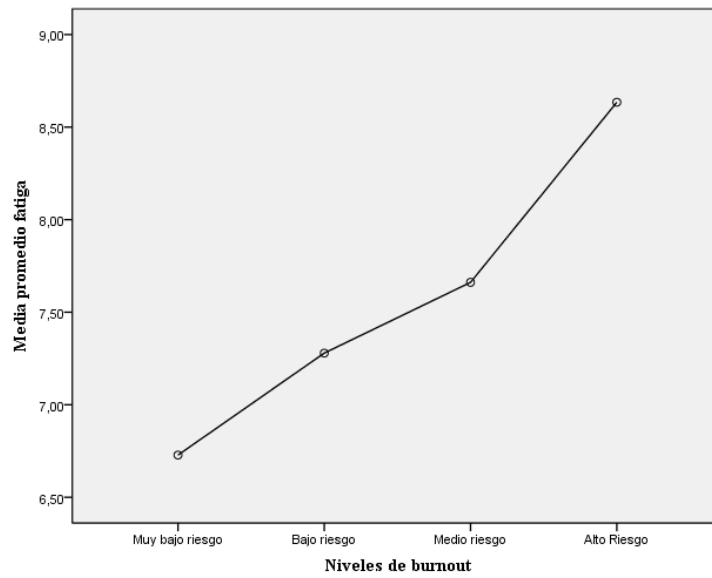


Figura 29

Gráfica de promedio vigor.

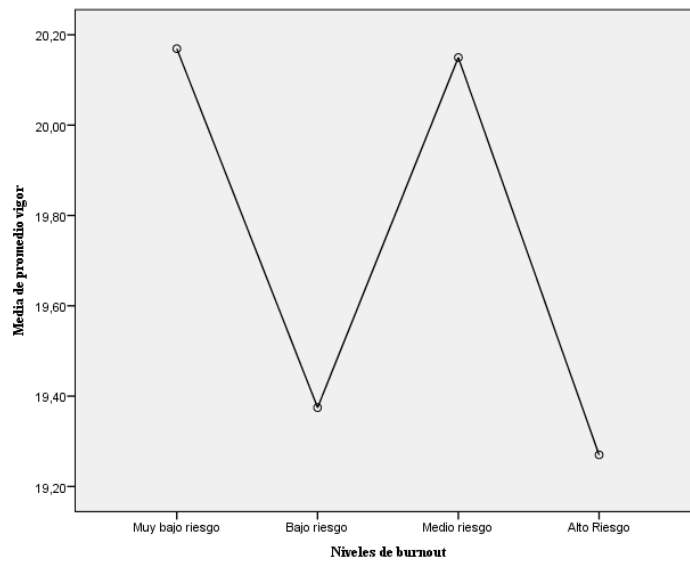


Figura 30

Descriptivos de los estados de ánimo de Fatiga en los 8 momentos en función de los niveles de riesgo de burnout determinados en el momento 1.

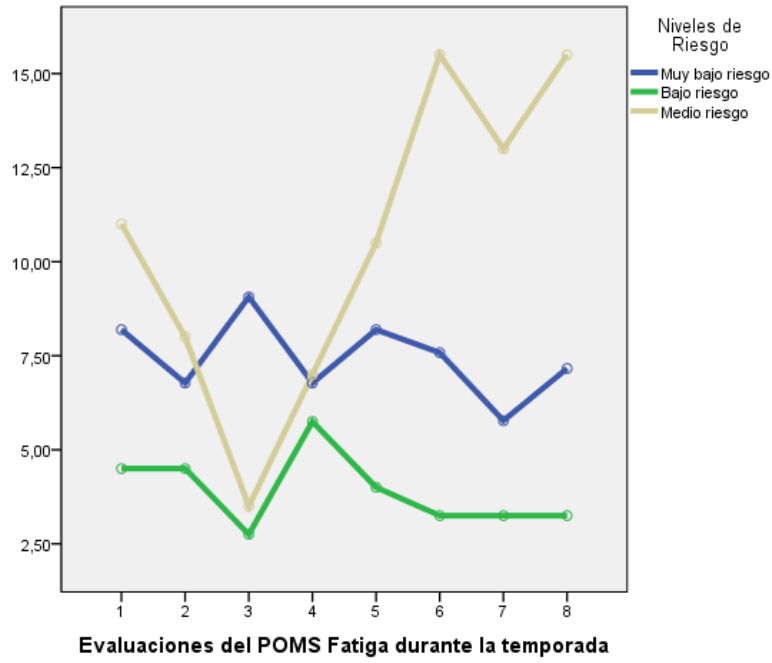


Figura 31

Descriptivos de los estados de ánimo de Vigor en los 8 momentos en función de los niveles de riesgo de burnout determinados en el momento 1.

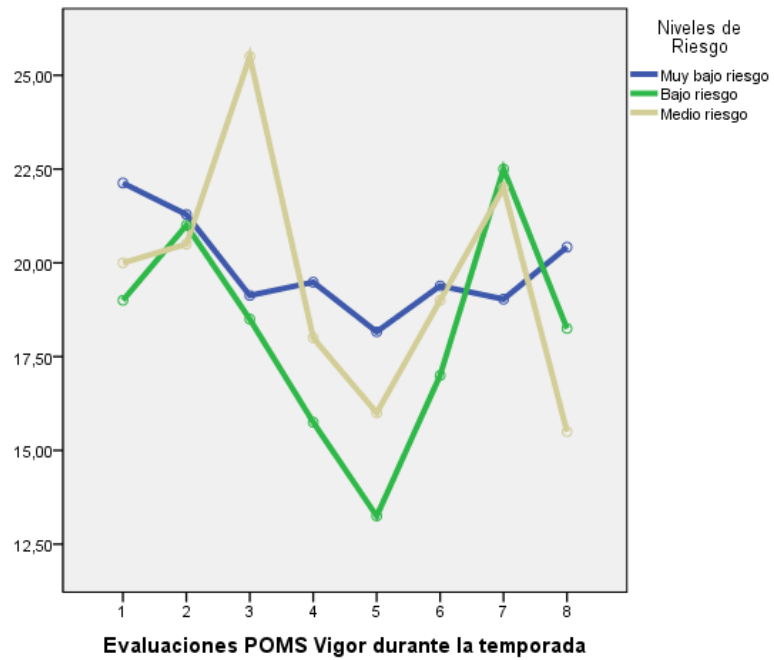


Tabla 70

Descriptivos y análisis de diferencia de medias mediante el estadístico de Kruskal-Wallis para múltiples muestras independientes considerando los estados de ánimo de los jugadores en Fatiga y Vigor durante la temporada, y los promedios de Fatiga y Vigor en función de los niveles de burnout mostrados por los jugadores al final de temporada

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango promedio	Chi-cuadrado	Sig.
Fatiga 1	Muy bajo riesgo	36	5.64	5.23	50.21	2.700	.440
	Bajo riesgo	33	7.30	5.88	59.38		
	Medio riesgo	28	7.29	5.06	63.07		
	Alto Riesgo	16	6.44	4.80	56.75		
Fatiga 2	Muy bajo riesgo	32	7.97	6.15	53.69	2.849	.416
	Bajo riesgo	33	7.18	4.52	51.20		
	Medio riesgo	27	6.96	5.61	48.48		
	Alto Riesgo	13	9.38	4.43	65.27		
Fatiga 3	Muy bajo riesgo	33	7.94	5.26	52.62	.498	.919
	Bajo riesgo	28	7.71	5.00	50.77		
	Medio riesgo	29	8.10	5.41	51.64		
	Alto Riesgo	14	8.57	5.14	57.46		
Fatiga 4	Muy bajo riesgo	33	5.39	5.08	41.03	7.936	.047*
	Bajo riesgo	29	8.24	5.37	57.09		
	Medio riesgo	28	7.64	4.94	53.54		
	Alto Riesgo	13	9.31	3.77	65.19		
Fatiga 5	Muy bajo riesgo	31	7.16	5.73	42.26	5.371	.147
	Bajo riesgo	30	8.10	4.80	50.80		
	Medio riesgo	25	8.56	5.59	51.46		
	Alto Riesgo	13	10.38	4.63	63.81		
Fatiga 6	Muy bajo riesgo	26	5.81	4.23	40.56	5.375	.146
	Bajo riesgo	29	6.52	4.86	43.88		
	Medio riesgo	25	8.32	5.27	52.90		
	Alto Riesgo	14	9.64	5.87	58.25		
Fatiga 7	Muy bajo riesgo	25	4.00	3.42	31.66	10.227	.017*
	Bajo riesgo	27	5.89	4.60	41.96		
	Medio riesgo	22	8.00	4.93	51.98		
	Alto Riesgo	11	8.82	6.15	53.36		
Fatiga 8	Muy bajo riesgo	24	5.92	5.59	26.67	3.899	.273
	Bajo riesgo	18	7.50	5.29	33.25		
	Medio riesgo	16	8.19	4.46	36.06		
	Alto Riesgo	5	9.40	4.45	40.10		

Vigor 1	Muy bajo riesgo	36	22.47	5.17	69.13	10.202	.017*
	Bajo riesgo	33	19.55	4.14	46.83		
	Medio riesgo	28	19.36	6.47	49.71		
	Alto Riesgo	16	21.75	3.86	63.44		
Vigor 2	Muy bajo riesgo	32	20.56	6.58	55.14	2.129	.546
	Bajo riesgo	33	19.73	5.23	46.85		
	Medio riesgo	27	21.56	4.85	57.56		
	Alto Riesgo	13	21.00	5.69	53.88		
Vigor 3	Muy bajo riesgo	33	20.97	5.28	58.70	2.785	.426
	Bajo riesgo	28	19.25	4.71	49.41		
	Medio riesgo	29	19.28	6.22	52.48		
	Alto Riesgo	14	18.64	5.06	44.11		
Vigor 4	Muy bajo riesgo	33	20.18	5.11	55.45	5.172	.160
	Bajo riesgo	29	18.83	5.44	45.74		
	Medio riesgo	28	20.93	4.86	59.43		
	Alto Riesgo	13	18.46	4.72	41.19		
Vigor 5	Muy bajo riesgo	31	17.90	5.12	48.32	3.356	.340
	Bajo riesgo	30	18.07	5.29	47.75		
	Medio riesgo	25	19.96	5.23	58.56		
	Alto Riesgo	13	16.92	6.68	42.73		
Vigor 6	Muy bajo riesgo	26	19.00	6.03	46.71	.544	.909
	Bajo riesgo	29	19.76	5.60	47.48		
	Medio riesgo	25	20.00	4.89	50.36		
	Alto Riesgo	14	19.14	4.70	43.89		
Vigor 7	Muy bajo riesgo	25	22.00	4.58	51.30	4.760	.190
	Bajo riesgo	27	19.30	6.39	38.72		
	Medio riesgo	22	20.18	5.77	42.70		
	Alto Riesgo	11	19.36	5.03	35.23		
Vigor 8	Muy bajo riesgo	24	21.71	5.60	39.04	7.365	.061†
	Bajo riesgo	18	18.67	4.52	26.42		
	Medio riesgo	16	18.56	4.41	26.06		
	Alto Riesgo	5	22.00	5.79	37.30		
Promedio vigor	Muy bajo riesgo	39	20.17	4.04	69.08	3.761	.289
	Bajo riesgo	37	19.37	3.41	57.65		
	Medio riesgo	32	20.15	3.58	65.66		
	Alto Riesgo	16	19.27	3.38	51.38		
Promedio fatiga	Muy bajo riesgo	39	6.73	3.49	54.55	5.457	.141
	Bajo riesgo	37	7.28	3.13	62.59		
	Medio riesgo	32	7.66	3.30	63.66		
	Alto Riesgo	16	8.63	2.57	79.34		

† $p < .10$; * $p < .05$

Los resultados muestran diferencias significativas con una $p < .05$ en Fatiga 4, Fatiga 7 y Vigor 1.

Con el objetivo de determinar las posibles relaciones entre los estados de ánimo evaluados (vigor y fatiga) y los niveles de *burnout* alcanzados por los deportistas, a continuación se presentan los correspondientes análisis descriptivos:

- Índices de variabilidad: desviación típica y coeficiente de variación.
- Promedio vigor.
- Promedio fatiga.
- Diferencial de vigor menos fatiga

Dado que el coeficiente de variación conlleva en su fórmula implícitamente una mayor precisión con datos paramétricos, estos análisis son complementados por análisis basados en frecuencias (división de grupos en función de centiles). De cara al cálculo del diferencial de Vigor menos Fatiga, se ha prorrateado la puntuación total entre el número de ítems (8 y 7 respectivamente).

Tabla 71

Descriptivos de los promedios, promedios prorrateados en función del número de ítems, diferencial de la puntuación Vigor-Fatiga, desviaciones típicas halladas en los 8 momentos de evaluación y coeficientes de variación de Vigor y Fatiga

	Min.	Máx.	M	DT
Promedio Vigor	7.00	30.00	19.80	3.61
Promedio Fatiga	.00	16.25	7.51	3.36
promediovigor8	.88	3.75	2.48	.45
promediofatiga7	.00	2.32	1.07	.48
difpromediovigorfatifa	-1.41	3.21	1.40	.77
dtpromvigor	.50	12.15	3.91	1.84
dtpromfatiga	.00	11.55	4.06	1.99
cvpromvigor	.03	.81	.21	.12
cvpromfatiga	.00	2.25	.63	.36

La tabla expuesta muestra los promedios que se obtienen en el Vigor y Fatiga y cómo estos se relacionan con el momento 1 del *burnout*, esto es, al inicio de la temporada y a su vez la relación con el *burnout*, que coincide con el periodo en el cual finaliza la temporada.

6.12.1. Análisis correlacional mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman entre los factores de *burnout* y puntuación total *burnout* en los momentos 1 y 2 con las diferentes medidas de magnitud y variabilidad de los estados de ánimo (fatiga y *burnout*)

Tabla 72

Correlaciones entre promedios de Vigor y Fatiga, diferencial Vigor-Fatiga y Coeficientes de Variación entre los momentos 1 y 2.

	PROMEDIO VIGOR I	PROMEDIO FATIGA I	Dif promedio vigor fatiga	Cv promedio vigor	Cv promedio fatiga
Agotamiento	-.258**	.440**	-.448**	.160†	-.291**
Emocional	.003	.000	.000	.065	.001
momento 1	134	134	134	134	134
Despersonalización	-.173*	.316***	-.314***	.000	-.314***
momento 1	.046	.000	.000	.997	.000
Realización	.116	.005	.052	.111	.096
Personal momento 1	.181	.958	.552	.200	.272
Total <i>burnout</i>	-.238**	.300***	-.336***	.024	-.287***
momento 1	.006	.000	.000	.779	.001
Agotamiento	-.149†	.321***	-.286***	.048	-.182*
Emocional	.099	.000	.001	.594	.044
momento 2					
Despersonalización	-.071	.128	-.122	-.090	-.197*
momento 2	.433	.157	.177	.320	.028
Realización	.128	-.067	.093	.030	-.004
Personal momento 2	.155	.459	.305	.738	.968
Total <i>burnout</i>	-.148	.214*	-.209*	-.030	-.166†
momento 2	.102	.017	.020	.742	.065

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los resultados muestran un elevado número de correlaciones estadísticamente significativas. Se puede observar cómo el Promedio de Vigor obtiene correlaciones significativas negativas de magnitud relativamente bajas pero significativas con todos los

factores del *burnout* ($p < .01$ y $p < .05$; entre $\rho = -.173$ y $\rho = -.258$) en el momento 1 a excepción de RRP y resultados con tendencia a la significación estadística con AE ($p < .10$; $\rho = -.149$).

Respecto al promedio de Fatiga, se obtienen correlaciones significativas positivas en todos los factores donde correlacionaba el factor promedio Vigor, además de en Agotamiento Emocional 2 y Total *burnout* 2 ($p < .001$ y $p < .05$; entre $\rho = .214$ y $\rho = .440$). En este caso, la magnitud de las correlaciones son medias y medio-bajas y mayores que las halladas en promedio Vigor.

Los resultados obtenidos con diferencial prorrateado Vigor-Fatiga son similares a los de promedio Fatiga, obteniéndose diferencias significativas en las mismas variables y con similares valores.

Es destacable indicar cómo no se observan correlaciones significativas en el Coeficiente de Variación de Vigor (marginalmente en AE 1 con $p < .10$ y $\rho = .160$ y sin embargo, si con el CV de Fatiga). Se muestran correlaciones en todos los factores del IBD del momento 1 y momento 2, a excepción de Reducida Realización Personal.

Las correlaciones halladas son todas negativas y de magnitud relativamente bajas ($p < .001$, $p < .01$, $p < .05$; entre $\rho = -.314$ y $\rho = -.182$). Se muestran resultados con tendencia a la significación estadística en total *burnout* 2 ($p < .10$; $\rho = -.166$).

Dado que las correlaciones muestran cómo es el factor coeficiente de variación de fatiga obtiene mayores correlaciones estadísticamente significativas con los diferentes factores y puntuaciones de *burnout* en los momentos 1 y 2 y con el objetivo de determinar exactamente las relaciones existentes entre fatiga y *burnout*, a continuación se establecen los siguientes análisis de diferencia de medias entre los deportistas con altas y bajas puntuaciones en fatiga y alta y baja variabilidad en fatiga atendiendo al coeficiente de variación. Para ello, se calculan las frecuencias de cada una de las dos variables en dos

grupos simétricos, estableciendo como punto de corte el percentil 50 de las frecuencias en cada variable (ver anexos 10.1, 10.2, y 10.3).

A continuación se presentan los análisis de frecuencias.

6.12.2. Análisis de frecuencia de los cuatro grupos resultantes en función de la magnitud y grado de variabilidad del estado de ánimo fatiga.

Tabla 73

Frecuencia de los grupos resultantes en función del estado de ánimo y la fatiga (n=134)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
baja fatiga -baja variabilidad	24	17.3	17.3
baja fatiga -alta variabilidad	44	33.1	50.4
alta fatiga -baja variabilidad	42	31.6	82.0
alta fatiga -alta variabilidad	24	18.0	100.0

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

A continuación se presentan los análisis de diferencia de medias considerando estos cuatro niveles y los niveles de *burnout*.

6.12.3. Análisis de diferencia de medias considerando los cuatro niveles de magnitud y variabilidad del estado de ánimo, fatiga y los niveles de *burnout* aplicando la prueba Krushal-Wallis.

Tabla 74

Diferencia de medias en función de las cuatro magnitudes de estado de ánimo, fatiga y niveles de burnout

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango promedio	Chi.cuadrado	Sig.
Promedio vigor I	baja fatiga -baja variabilidad	24	2.3984	.44685	63.58		
	baja fatiga -alta variabilidad	44	2.6731	.44889	84.41	13.333	.004**
	alta fatiga -baja variabilidad	42	2.3200	.40481	55.11		
	alta fatiga -alta variabilidad	24	2.4601	.42666	62.10		
Promedio fatiga I	baja fatiga -baja variabilidad	24	.8185	.26888	42.27	99.717	.000***
	baja fatiga -alta variabilidad	44	.6629	.30774	31.64		
	alta fatiga -baja variabilidad	42	1.5544	.35158	107.90		
	alta fatiga -alta variabilidad	24	1.2328	.16561	87.77		
Diferencial promedio Vigor- fatiga	baja fatiga -baja variabilidad	24	1.5799	.53007	78.06	62.423	.000***
	baja fatiga -alta variabilidad	44	2.0102	.60291	98.83		
	alta fatiga -baja variabilidad	42	.7656	.62587	34.51		
	alta fatiga -alta variabilidad	24	1.2274	.50364	57.23		
Agotamiento Emocional 1	baja fatiga -baja variabilidad	24	15.8750	4.36700	62.19		
	baja fatiga -alta variabilidad	44	14.7273	4.94323	52.58	15.634	.001***
	alta fatiga -baja variabilidad	42	18.7143	4.91531	85.02		

	alta fatiga -alta variabilidad	24	16.9583	5.13707	69.50		
Despersonalización 1	baja fatiga -baja variabilidad	24	17.9167	6.80100	69.52		
	baja fatiga -alta variabilidad	44	15.9545	6.67155	55.81	3.863	.277
	alta fatiga -baja variabilidad	42	20.5476	7.38225	83.19		
	alta fatiga -alta variabilidad	24	17.4167	9.36189	59.46		
Realización Personal 3 1	baja fatiga -baja variabilidad	24	27.0833	5.14077	61.65		
	baja fatiga -alta variabilidad	44	27.7727	6.45148	68.40	1.614	.656
	alta fatiga -baja variabilidad	42	27.5238	5.05211	65.54		
	alta fatiga -alta variabilidad	24	28.7500	4.59915	75.15		
Total burnout 1	baja fatiga -baja variabilidad	24	6.7083	10.80450	68.60	10.035	.017*
	baja fatiga -alta variabilidad	44	2.9091	12.16135	56.11		
	alta fatiga -baja variabilidad	42	11.7381	13.43468	81.96		
	alta fatiga -alta variabilidad	24	5.6250	14.11078	61.96		
Agotamiento Emocional 2	baja fatiga -baja variabilidad	24	17.6250	5.08033	61.88	8.195	.042*
	baja fatiga -alta variabilidad	41	16.0000	6.08276	50.88		
	alta fatiga -baja variabilidad	37	19.4595	5.26305	73.85		
	alta fatiga -alta variabilidad	22	18.1818	5.60303	65.75		
Despersonalización 2	baja fatiga -baja variabilidad	24	21.3750	8.01527	71.60	4.834	.184
	baja fatiga -alta variabilidad	41	18.2683	8.11796	54.59		
	alta fatiga -baja variabilidad	37	20.0000	7.44983	65.78		
	alta fatiga -alta variabilidad	22	19.6364	8.93119	61.80		
Realización Personal	baja fatiga -baja variabilidad	24	27.2500	5.16889	65.83	1.034	.793

2	baja fatiga -alta variabilidad	41	27.0488	7.44631	64.32		
	alta fatiga -baja variabilidad	37	25.7027	5.56709	57.58		
	alta fatiga -alta variabilidad	22	26.6818	5.70202	63.75		
Total burnout	baja fatiga -baja variabilidad	24	11.7500	13.03590	65.23	4.764	.190
2	baja fatiga -alta variabilidad	41	7.2195	16.62906	53.28		
	alta fatiga -baja variabilidad	37	13.7568	13.17279	70.69		
	alta fatiga -alta variabilidad	22	11.1364	13.60426	62.93		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los análisis descriptivos muestran cómo el grupo 3 (alta fatiga y baja variabilidad) obtienen las menores puntuaciones promedio en Vigor, las mayores puntuaciones promedio en Fatiga y las menores puntuaciones en diferencial prorrateado Vigor-Fatiga. Asimismo, se observa cómo obtienen en el momento 1 las mayores puntuaciones en Agotamiento Emocional, en Despersonalización y puntuación *Burnout* Total. En el momento 2, se observa un mismo patrón de puntuaciones en Agotamiento Emocional y *Burnout* total momento 2, si bien estas diferencias son menores que en el momento 1. Asimismo, se observa cómo los deportistas de alta fatiga y baja variabilidad (grupo 3) tienen las menores puntuaciones en Reducida Realización Personal momento 2.

De forma antagónica y simétrica, se puede observar cómo el grupo de deportistas con mayor protección de *Burnout* son aquellos que disponen de bajas puntuaciones en Fatiga y alta variabilidad (grupo 2).

El factor de *Burnout* donde muestra un patrón similar independientemente del grupo al que pertenezca es RRP (tanto uno como dos). A modo de discusión, se puede indicar que la Reducida Realización Personal depende de forma relevante del nivel de satisfacción, rendimiento percibido y resultados obtenidos (cumplimiento de objetivos). Por tanto, será

necesario determinar la influencia de estos factores en conjunción con los estados de ánimo evaluados.

Respecto a las diferencias significativas encontradas, se hallan diferencias con $p < .001$ en promedio Fatiga y diferencial prorrateado Vigor-Fatiga, y con $p < .01$ en promedio Vigor y Agotamiento Emocional 1. Con una $p < .05$ se observan diferencias significativas en Total *Burnout* 1 y Agotamiento Emocional 2.

Figura 32

Descriptivos de los promedios de Vigor y Fatiga y diferencial Vigor-Fatiga para los cuatro perfiles de puntuación de fatiga de los deportistas.

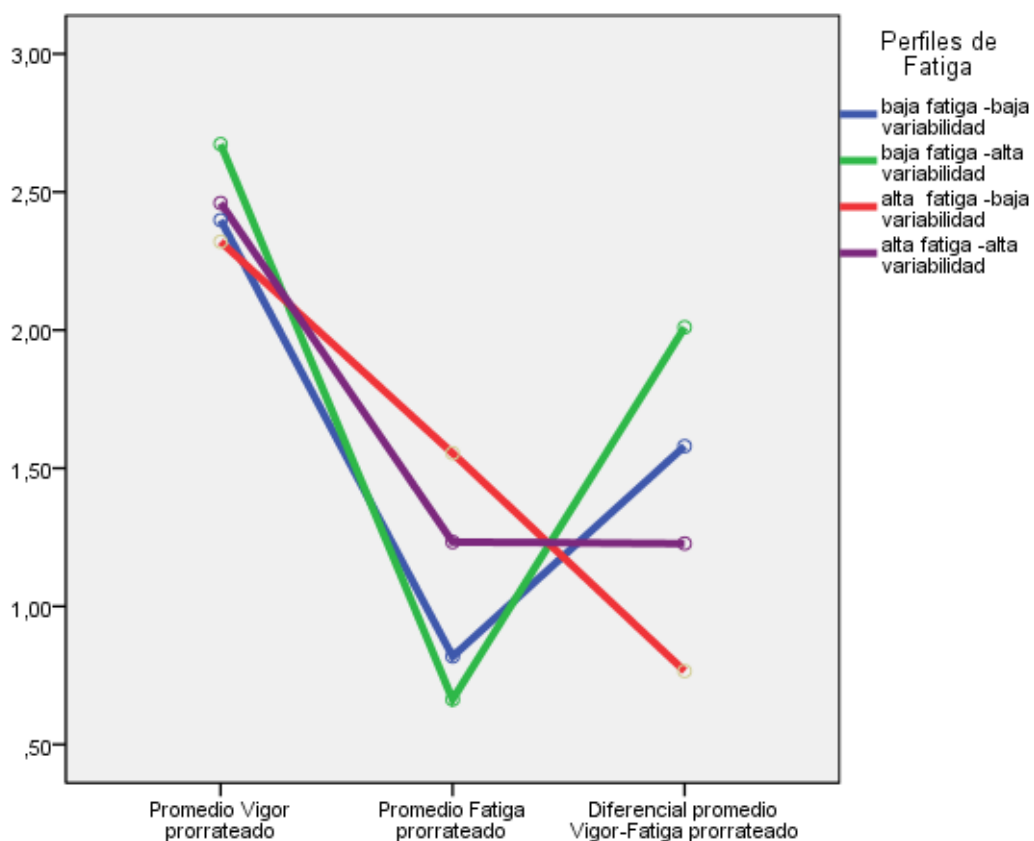
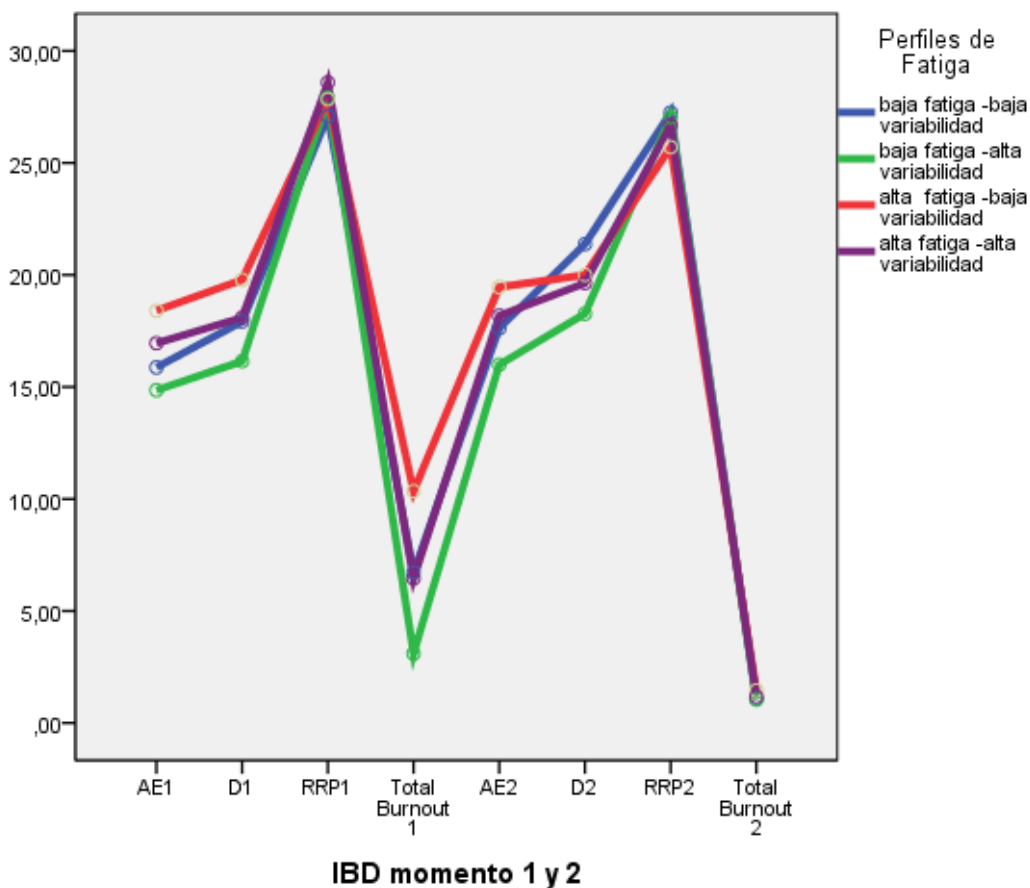


Figura 33

Descriptivos los factores y puntuación total Burnout del cuestionario de burnout IBD en los momentos 1 y 2 en función de los cuatro perfiles de puntuación de Fatiga en Deportistas.



A continuación se determina la influencia del diferencial del *Burnout* entre los momentos 1 y 2 y el promedio de los estados de ánimo de Fatiga y Vigor y el diferencial vigor-fatiga prorrateado.

6.12.4. Niveles de *Burnout* entre el momento 1 y 2 y su relación con el promedio de los estados de ánimo Fatiga, Vigor y el diferencial vigor-fatiga prorrateado.

A continuación se exponen los resultados obtenidos de los niveles de riesgo que presentan los deportistas del estudio en los momentos 1 y 2. A su vez se analiza las posibles diferencias en los niveles de riesgo de *burnout* entre los dos momentos mediante la aplicación del coeficiente de contingencia.

Tabla 75

Contingencia comparando los niveles de riesgo del Burnout 1 y Burnout 2 en deportistas (n=124)

		Nivel <i>Burnout</i> 2				Total	
		Muy bajo riesgo	Bajo riesgo	Medio riesgo	Alto Riesgo		
Nivel <i>Burnout</i> 1	Muy bajo riesgo	Recuento	37	29	16	7	89
		% del total	29.8%	23.4%	12.9%	5.6%	71.8%
	Bajo riesgo	Recuento	2	8	8	6	24
		% del total	1.6%	6.5%	6.5%	4.8%	19.4%
	Medio riesgo	Recuento	0	0	8	2	10
		% del total	0.0%	0.0%	6.5%	1.6%	8.1%
	Alto Riesgo	Recuento	0	0	0	1	1
		% del total	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	0.8%
	Total	Recuento	39	37	32	16	124
		% del total	31.5%	29.8%	25.8%	12.9%	100.0%

En la tabla 71 se puede observar cómo claramente existe un incremento de los niveles de riesgo de *Burnout*. En un nivel 1 de muy bajo riesgo, se pasa de 89 deportistas en el momento 1 a tan solo 39 deportistas en el momento 2. En un nivel 2 de bajo riesgo, sube de 24 deportistas a 37 deportistas. En un nivel 3 de medio riesgo, se pasa de tan solo 10 jugadores a 32 jugadores. Por último, se pasa de un solo deportista de nivel 4 alto riesgo a 16 jugadores en el momento 2.

Estos cambios se confirman cuando se aplica el Coeficiente de Contingencia, donde se obtiene un valor del estadístico de .489 y una $p=.000$, incluyendo una muestra total de 124 jugadores.

6.12.5. Diferencial niveles de riesgo *burnout* momentos uno y dos.

En este caso son expuestos los resultados que se obtienen en el diferencial del momento 1 del *burnout* con el momento 2 del *burnout* en deportistas considerando los niveles de riesgo.

Tabla 76

Análisis de frecuencia del diferencial de nivel de riesgo del momento 2 menos el 1 (5 niveles)

		Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	-3	5.6	5.6
	-2	17.7	23.4
	-1	31.5	54.8
	0	43.5	98.4
	1	1.6	100.0
	Total		100.0

Dado que solo existen dos casos en el valor 1, se transforma la variable de cinco niveles en 2 niveles: Grupo 1 (diferencial negativo; valores -3, -2 y -1); diferencial neutro o positivo (valores 0 y 1).

Tabla 77

Análisis de frecuencia del diferencial de nivel de riesgo del momento 1 menos el 2 (2 niveles)

		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Diferencial -3 -2 -1	54.8	54.8
	Diferencial 0-1	45.2	100.0
	Total	100.0	

A continuación se desarrollan los correspondientes análisis de diferencia de medias entre los dos niveles de diferencial de *burnout*, las puntuaciones promedio de vigor y fatiga, y el diferencial de vigor-fatiga.

Tabla 78

Análisis de diferencia de medias considerando los dos grupos de diferencial burnout (Diferencial -3-2-1, n=68; Diferencial 0-1, n=56) en función del promedio vigor, promedio fatiga, diferencial promedio vigor-fatiga, coeficiente de variación de vigor y coeficiente de variación de fatiga

		<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig.
PROMEDIOVIGOR prorrateado	Diferencial - 3 -2 -1	2.4799	.44922	61.93	4211.00			
	Diferencial 0-1	2.4721	.46488	63.20	3539.00	1865.000	-.196	.845
PROMEDIOFATIGAI prorrateado	Diferencial - 3 -2 -1	7.8837	2.77816	69.13	4700.50			
	Diferencial 0-1	6.7671	3.67261	54.46	3049.50	1453.500	-2.262	.024*
difpromediovigorfatifa	Diferencial - 3 -2 -1	1.3537	.68112	58.41	3972.00	1626.000	-1.396	.163
	Diferencial 0-1	1.5053	.82970	67.46	3778.00			
cvpromvigor	Diferencial - 3 -2 -1	.1917	.10385	57.09	3882.00	1536.000	-1.848	.065†
	Diferencial 0-1	.2299	.14093	69.07	3868.00			
cvpromfatiga	Diferencial - 3 -2 -1	.5610	.25851	57.46	3907.00	1561.000	-1.722	.085†
	Diferencial 0-1	.7169	.44703	68.63	3843.00			

† $p < .10$; * $p < .05$

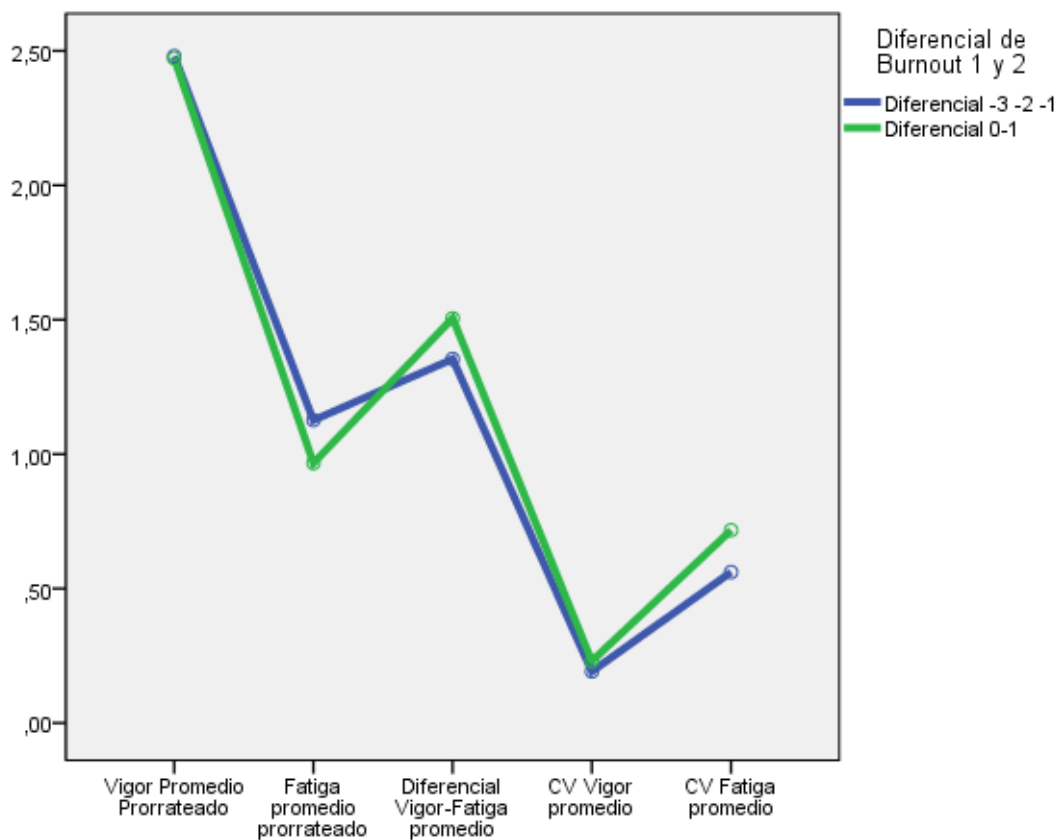
Los resultados muestran cómo se obtienen mayores niveles de Fatiga promedio en el grupo 1 (diferencial negativo). Por el contrario, en el resto de variables obtiene mayores puntuaciones el grupo 2 (diferencial neutro o positivo).

En cuanto a los niveles de significación estadística hallados, se observan diferencias con una $p < .05$ en promedio Fatiga. Sólo se observan resultados con tendencia a significación

estadística en los Coeficientes de Variación de Fatiga y Coeficientes de Variación de Vigor ($p < .10$).

Figura 34

Descriptivos los promedios de Vigor y Fatiga prorrateados en función del número de ítems, diferencial de Vigor-Fatiga y Coeficiente de Variación de los promedios de Vigor y Fatiga.



Una vez realizados los análisis referidos a los niveles de riesgo y las relaciones del *burnout* con los estados de ánimo, se presentan a continuación los análisis de diferencia de medias entre las puntuaciones del momento 1 y el momento 2 considerando los tres factores del *burnout* y la puntuación total *burnout*.

Tabla 79

Análisis de diferencia de medias de las puntuaciones de burnout en deportistas entre el momento 1 y momento 2 aplicando la prueba W de Wilcoxon.

	<i>M</i>	<i>DT</i>		Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig.
AE momento 1	16.48	5.16	Rangos negativos	30.27	787.00	-3.768	.000***
AE momento 2	17.73	5.68	Rangos positivos	44.12	2294.00		
D momento 1	17.92	7.50	Rangos negativos	36.69	954.00	-3.337	.001***
D momento 2	19.63	8.03	Rangos positivos	43.04	2367.00		
RRP momento 1	27.85	5.47	Rangos negativos	42.23	2365.00	-2.829	.005**
RRP momento 2	26.62	6.17	Rangos positivos	41.52	1121.00		
Total burnout momento 1	6.56	12.97	Rangos negativos	38.52	924.50	-3.959	.000***
Total burnout momento 2	10.74	14.53	Rangos positivos	44.76	2730.50		

** $p < .01$; *** $p < .001$

Los resultados muestran claramente cómo existen diferencias en los 3 factores del *Burnout* y la puntuación total *Burnout*. Se observan diferencias con una $p < .001$ en Agotamiento Emocional, Despersonalización y Puntuación Total *Burnout*. En Reducida Realización Personal, se obtiene una significación de $p < .01$.

En todos los casos, a excepción del factor Realización Personal, se incrementan las puntuaciones. Es especialmente relevante cómo se produce un incremento de más de 4 puntos entre la puntuación total *Burnout 1* y puntuación total *Burnout 2*.

Figura 35

Descriptivos de los factores del cuestionario de Burnout IBD y la puntuación total Burnout considerando los momentos 1 y 2 en deportistas.

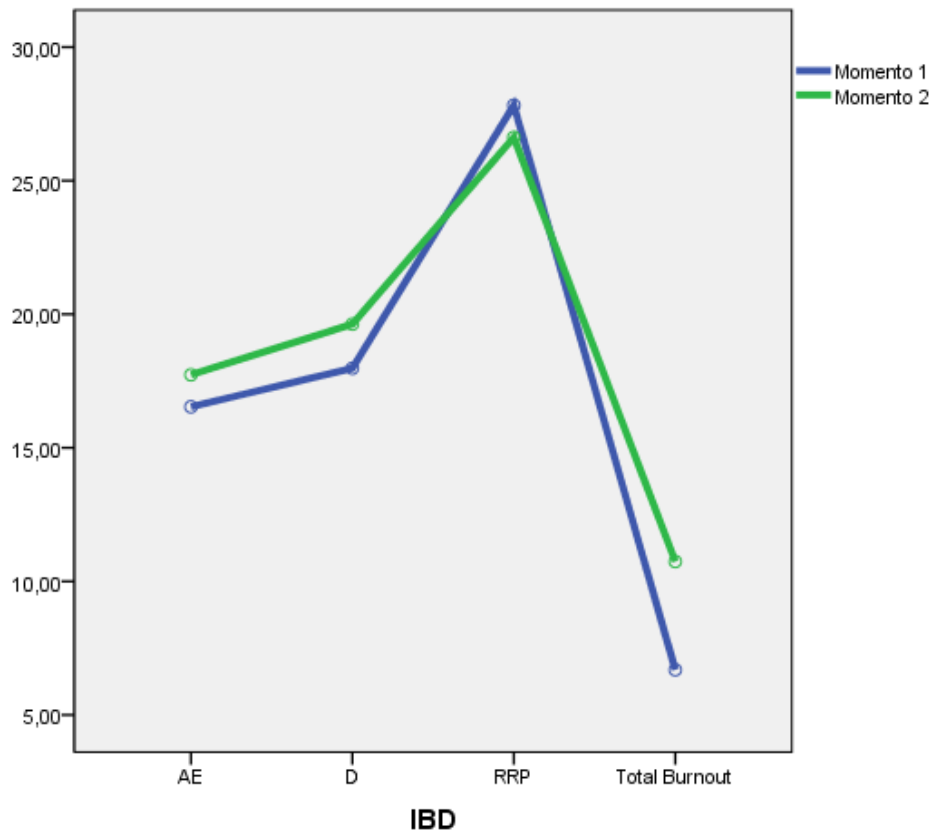


Tabla 80

Análisis de diferencia de medias de las puntuaciones de burnout en entrenadores entre el momento 1 y momento 2 aplicando la prueba W de Wilcoxon

	<i>M</i>	<i>DT</i>		Rango	Suma de rangos	Z	Sig.
AE momento 1	14.0714	4.21470	Rangos negativos	.00	.00	-2.807	.005**
AE momento 2	17.8571	4.11109	Rangos positivos	5.50	55.00		
D momento 1	15.5000	3.52464	Rangos negativos	4.00	16.00	-2.300	.021*
D momento 2	19.0000	5.17390	Rangos positivos	8.90	89.00		
RRP momento 1	31.5714	6.06014	Rangos negativos	8.07	56.50	-1.374	.169
RRP momento 2	28.3571	6.35619	Rangos positivos	4.30	21.50		
Totalburnout momento 1	-2.0000	10.78460	Rangos negativos	4.63	18.50	-2.140	.032*
Totalburnout momento 2	8.5000	13.03103	Rangos positivos	8.65	86.50		

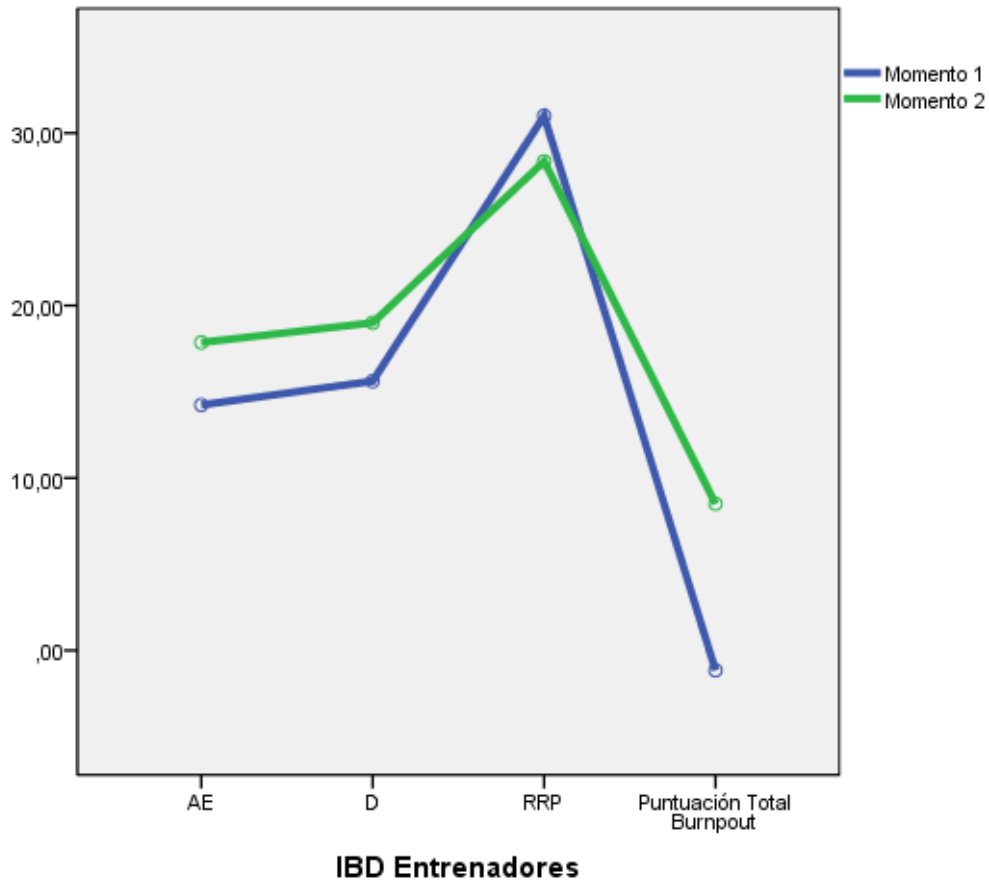
* $p < .05$; ** $p < .01$

Los análisis descriptivos muestran un incremento de las puntuaciones del momento 1 al momento 2 en todos los factores y puntuación total *burnout*, a excepción del factor Realización Personal, donde se reducen las puntuaciones.

Los resultados muestran cómo existen diferencias significativas en todos los factores y puntuación total *burnout* a excepción del factor Realización Personal. Las mayores diferencias se hallan en el factor Agotamiento Emocional ($p < .01$), seguido de Despersonalización y Puntuación Total *Burnout* (ambos con $p < .05$).

Figura 35

Descriptivos de los factores del cuestionario de Burnout IBD y la puntuación total Burnout considerando los momentos 1 y 2 en entrenadores



Una vez realizados los análisis de diferencia de medias entre los momentos 1 y 2 para la muestra de deportistas y entrenadores, a continuación se presentan los análisis comparativos de las muestras en los dos momentos considerando los niveles de riesgo.

Tabla 81

Tabla de contingencia comparando los niveles de riesgo del Burnout 1 y Burnout 2 en deportistas (n=124)

		Nivel Burnout 2				Total	
		Muy bajo riesgo	Bajo riesgo	Medio riesgo	Alto Riesgo		
Nivel Burnout 1	Muy bajo riesgo	Recuento	37	29	16	7	89
		% del total	29.8%	23.4%	12.9%	5.6%	71.8%
	Bajo riesgo	Recuento	2	8	8	6	24
		% del total	1.6%	6.5%	6.5%	4.8%	19.4%
	Medio riesgo	Recuento	0	0	8	2	10
		% del total	0.0%	0.0%	6.5%	1.6%	8.1%
	Alto Riesgo	Recuento	0	0	0	1	1
		% del total	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	0.8%
Total	Recuento	39	37	32	16	124	
	% del total	31.5%	29.8%	25.8%	12.9%	100.0%	

En la tabla 81 se puede observar cómo claramente existe un incremento de los niveles de riesgo de Burnout. En un nivel 1 de muy bajo riesgo, se pasa de 89 deportistas en el momento 1 a tan solo 39 deportista en el momento 2. En un nivel 2 de bajo riesgo, sube de 24 deportistas a 37 deportistas. En un nivel 3 de medio riesgo, se pasa de tan solo 10 jugadores a 32 jugadores. Por último, se pasa de un solo deportista de nivel 4 alto riesgo a 16 jugadores en el momento 2.

Estos cambios se confirman cuando se aplica el Coeficiente de Contingencia, donde se obtiene un valor del estadístico de .489 y una $p=.000$, incluyendo una muestra total de 124 jugadores.

Al igual que se ha realizado anteriormente en apartados anteriores con deportistas, a continuación se presentan la tabla de contingencia entre el momento 1 y momento 2 considerando los niveles de *burnout* de los entrenadores. Asimismo, se aplica el coeficiente

de contingencia con el objetivo de determinar si existen diferencias en las frecuencias entre los dos momentos considerando los niveles de riesgo de *burnout*.

Tabla 82

Tabla de contingencia entre los niveles de burnout del momento 1 y el momento 2 en entrenadores

Nivel burnout		Nivel de riesgo entrenadores 2			Total	
		Bajo riesgo	Medio riesgo	Alto riesgo		
Nive de riesgo entrenadores 1	Muy bajo riesgo	Recuento	1	2	1	4
		% del total	7.1%	14.3%	7.1%	28.6%
	Bajo riesgo	Recuento	2	0	2	4
		% del total	14.3%	0.0%	14.3%	28.6%
	Medio riesgo	Recuento	1	1	1	3
		% del total	7.1%	7.1%	7.1%	21.4%
	Alto riesgo	Recuento	0	0	3	3
		% del total	0.0%	0.0%	21.4%	21.4%
	Total	Recuento	4	3	7	14
		% del total	28.6%	21.4%	50.0%	100.0%

La tabla 82 muestra cómo en el momento 1 se observan 4 casos con un nivel muy bajo de riesgo de *burnout*. En el momento 2, no se observan caso con estos niveles. En el momento 1 se observa 4 entrenadores con un nivel de riesgo bajo, apareciendo el mismo número de entrenadores en el momento 2. Sin embargo, en el momento 1 se observan 3 entrenadores con nivel medios de riesgo, observándose 3 casos en el momento 2. Lo más destacado es cómo en el momento 1 solo se observan 3 casos con alto riesgo de padecer *burnout*, y prácticamente se duplica esta cifra en el momento 2 (se llega a 7 casos, el 50% de la muestra total de entrenadores evaluados).

Aplicando el coeficiente de contingencia para determinar si existen diferencias en las frecuencias entre los dos momentos, se obtiene un valor de .575 y una significación aproximada de .327 ($p > .05$). El reducido número de casos total y la aparición de valores muy

bajos en varias casillas (1 o 2 de frecuencia), puede influir en que los resultados obtenidos no muestren valores estadísticamente significativos.

Capítulo 7

Conclusiones y Discusión

7

Este capítulo de la tesis tiene como objetivo exponer las conclusiones y reflexiones que se tienen a partir de los resultados obtenidos con la muestra. De esta manera, se pretende conseguir por un lado una recapitulación de carácter integrador de las diferentes partes que la componen, en su momento 1, los análisis intermedios que son efectuados a lo largo de la temporada y el momento 2. De esta manera es posible interpretar de manera adecuada esta investigación. En la primera parte de este capítulo se hará un breve recorrido por lo expuesto sobre la problemática del *burnout* en nuestra sociedad hoy en día, en los diferentes ámbitos que han sido estudiados en esta tesis. Si bien el estudio cuenta con una serie de limitaciones, expone una serie de patrones de conducta que son seguidos por las personas que sugieren nuevas orientaciones y preguntas que están pendientes de respuesta. Preguntas que son interesantes de responder para poder fomentar una serie de pautas que permitan por un lado conocer mejor el síndrome del *burnout* por parte de la sociedad y por otro lado que pueda activar mecanismos para limitar su influencia en las personas.

Para concluir este capítulo, en su parte final se hará una recapitulación con las principales limitaciones que se han encontrado a la hora de llevar a cabo esta investigación. Estas con carácter general pueden permitir encontrar nuevas oportunidades para desarrollar futuras investigaciones relacionadas con diferentes características del *burnout* y su influencia en los equipos deportivos, tanto a las plantillas como al cuerpo técnico.

7.1. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se presenta una reflexión integradora de los resultados que tiene como cometido exponer las conclusiones finales de esta investigación y la Discusión de los resultados obtenidos. Esta parte permite conocer la reflexión y para ello se ha dividido en una serie de apartados que siguen el orden de los objetivos expuestos en el capítulo correspondiente.

7.1.1. Conclusiones y discusión sobre el objetivo número 1

Atendiendo al objetivo nº1 de la presente investigación, “describir algunas de las principales características deportivas y sociodemográficas de la muestra de deportistas y entrenadores evaluados”, el estudio nos ha permitido conocer de forma clara y precisa las principales características personales, sociodemográficas y deportivas de una muestra de deportistas y entrenadores pertenecientes a diferentes deportes de equipo que juegan en clubes de la Comunidad de Madrid.

En cuanto a la *agrupación de deportistas si son mayores o menores de edad*, si bien es cierto que predomina el número de deportistas que pasan de los dieciocho años, también hay un número notable que están por debajo de dicha edad. No obstante, es necesario indicar que éstos últimos se encontraban próximos a cumplir la mayoría, al igual que los que sobrepasaban esta edad habían cumplido los años hacía poco. Eso permite concluir que la muestra con la que se está trabajando está formada por deportistas que se encuentran en el inicio de su veintena, lo cual permite obtener datos respecto al *burnout* con una muestra de deportistas muy jóvenes.

En referencia al *nivel de estudios de los deportistas*, se puede comprobar que gran parte de la muestra cuenta con estudios superiores, bien sea en universidad o ciclos formativos y también gran parte se encuentra en el bachillerato, lo cual permite obtener como conclusión que se trabaja con un conjunto de deportistas que también prosiguen sus estudios a la vez que compiten en el deporte.

Respecto a los *deportes practicados por la muestra de deportistas*, como se ha expuesto los deportes participantes son voleibol, fútbol sala, balonmano y fútbol, lo cual permite abarcar un gran espectro de deportes colectivos que en nuestra sociedad actual son muy conocidos y practicados. Esta parte enlaza con el *número de deportistas por deporte practicado*, en la cual un aspecto muy positivo es que el número de deportistas por deporte es muy parejo, apenas existiendo diferencias entre los deportes.

Referente a la *categoría de los deportistas en función de la edad*, prevalecen el conjunto de deportistas que compiten en senior por delante del resto de categorías. En este sentido, se debe tener en cuenta que muchos de los deportistas que competían en categoría senior eran destacados de las categorías inferiores cuyos entrenadores "*ascendían*" al equipo superior, lo cual permite consultar los datos desde un prisma interesante: El número de atletas senior que reciben exigencia por parte del entrenador como un adulto está compuesto en ocasiones por deportistas que aún son menores de edad y que están jugando en una categoría superior.

En cuanto al *nivel de categoría del deporte practicado*, existe la problemática de que no todos los deportes nombran a sus categorías de la misma manera. Aun así, se debe tener en cuenta que a nivel nacional equivaldría a la tercera división de fútbol, esto es, si bien es cierto que no son profesionales de su deporte, si es cierto que competían a gastos pagados y en ocasiones existen casos en los que recibían remuneración de carácter económico.

Sobre el *nivel de dedicación de los deportistas*, que como se puede comprobar, si bien la gran mayoría pertenece al campo amateur, es decir, no cobran por realizar su deporte, si

existe un pequeño grupo que recibe una compensación económica. Al respecto, esto permite tratar un aspecto interesante y es que la gran mayoría de estudios de *burnout* en deporte se han realizado con deportistas de alto nivel dado que su nivel de exigencia y compromiso es mayor, sin embargo, la gran mayoría de la población de deportistas pertenece al campo amateur, lo cual no quiere decir que exista la posibilidad de que el síndrome de *burnout* influya en la persona.

En primer lugar respecto al *nivel de la plantilla que es entrenada por los entrenadores*, la totalidad de los entrenadores son federados excepto uno de ellos que se dedica de manera profesional a la labor de entrenador y que coincide con la plantilla en la cual hay jugadores que reciben una remuneración de carácter económico por la práctica deportiva. En segundo lugar, respecto a los *entrenadores que han sido deportistas previamente*, en esta muestra se puede comprobar que todos a excepción de uno de ellos han pasado por una etapa de sus vidas en las cuales han sido deportistas.

Referente al *nivel del deporte entrenado*, la muestra representa una práctica totalidad de equipos federados que compiten, dos de ellos en alto rendimiento y uno a nivel profesional. En este último caso es necesario indicar que no hay una dedicación exclusiva por parte de la plantilla a esta actividad a pesar de como se ha comentado anteriormente recibir una remuneración económica por ello. Se puede concluir por tanto que si bien es cierto que no es de manera profesional, todos los entrenadores desarrollan parte de su actividad deportiva bajo una dinámica competitiva.

Respecto a si *sigues compitiendo como deportista*, se puede apreciar que muchos de los entrenadores aún compiten, sobre todo los que entrenan a equipos inferiores. Se daban situaciones particulares como el caso del voleibol, donde había entrenadores que competían en otros equipos de la misma liga si el calendario lo permitía. Esto enlaza con la siguiente cuestión, donde se pregunta *¿a qué nivel?* a los mismos y donde la muestra ya se divide casi de manera equitativa entre los federados y los que compiten a nivel recreativo. Esto significa

que los entrenadores siguen siendo personas en su gran mayoría activas que aún encuentran motivación en la práctica deportiva en su día a día.

En cuanto al *nivel de estudios del entrenador*, la práctica totalidad cuenta con estudios universitarios, lo cual demuestra la buena formación académica de los mismos, mientras que dentro de los que tienen estudios, en el apartado de *estudios relacionados con el deporte*, tres de ellos cumplen esta premisa, lo cual indica que hay una parte de la muestra que además tiene amplios conocimientos de las dinámicas que se producen en las actividades deportivas.

Para finalizar, en cuanto al *nivel de entrenador*, todos cuentan con titulación de entrenadores, en donde la gran mayoría de la muestra se encuentra en el nivel II, el cual está en un nivel medio-alto mientras que dos de ellos se encuentran en el nivel III, que sería el máximo nivel, lo cual permite concluir que la muestra de entrenadores tiene conocimientos y dispone de recursos para desarrollar de manera adecuada su labor deportiva con el equipo al que dirigen.

7.1.2. Conclusiones y discusión respecto al objetivo número 2

Considerando el segundo objetivo, “describir los niveles de *Burnout* en la muestra de deportistas y entrenadores en el momento 1 (inicio de temporada) y el momento 2 (final de temporada), los resultados en los deportistas y entrenadores muestran lo siguiente:

En primer lugar, la prevalencia de los datos en el momento 1 de los deportistas muestran una prevalencia de 0.7% para deportistas en nivel de alto riesgo de sufrir *burnout*, un 8.1% de jugadores en alto riesgo, y un 20% en un bajo riesgo. Estos resultados están por debajo de los obtenidos por Olivares (2020) y Garcés de los Fayos y Arce (2014). Sin embargo, en el momento 2, al finalizar la temporada, los resultados aumentan a un total de 11.9% de deportistas en alto riesgo, un 23.7% con riesgo medio y un 27.4% de bajo riesgo.

Es decir, se produce un aumento de 11.2% de deportistas que están en alto riesgo de sufrir *burnout*, datos superiores a las investigaciones anteriormente citadas o a la

investigación de Isorna, Vázquez, Pérez, Alias y Vaquero (2019), que se ubica en el 3.9% o el realizado por Sánchez-Alcaraz y Gómez-Mármol (2014), situada en un 4.8%.

A nivel internacional, los valores en atletas con alto nivel de *burnout* en países europeos se ubican entre el 1% y el 9% (Gutafsson et. al. 2007), resultados similares a los obtenidos en la presente investigación. Además, los resultados indican que no existe una gran diferencia entre los deportes individuales y los colectivos, lo cual puede llevar a indicar que el problema del síndrome de *burnout* afecta por igual independientemente de la modalidad deportiva.

En cuanto a la prevalencia en entrenadores, en el momento 1, al inicio de la recogida de la muestra, un 21.4% de los mismos está en situación de alto riesgo de *burnout*, otro 21.4% se encuentra en medio riesgo y en bajo riesgo un 28.6%. Sin embargo, en el momento de finalizar la recogida de la muestra, al final de la temporada, en el momento 2 ese porcentaje de alto riesgo de *burnout* en entrenadores asciende al 50%, y en medio riesgo se mantiene en 21.4%. Es muy probable que estos datos se deban a que al no lograr los objetivos, en algunos casos de entrenadores cabe la posibilidad de que el siguiente año no sean renovados y por tanto no entrenen a la plantilla con la cual han competido esta temporada. A su vez, hay que tomar con precaución estos datos debido al reducido número muestral de entrenadores evaluados, si bien el análisis longitudinal en los niveles de burnout permiten determinar el claro incremento entre el momento de inicio y final de la temporada.

En lo que respecta a la variable sexo, los resultados muestran diferencias muy notables en todos los factores del cuestionario IBD y la puntuación total *burnout* a excepción del factor agotamiento emocional. Las peores puntuaciones las tienen el subgrupo de categoría masculina. Estos resultados muestran que existen importantes diferencias en función de la variable categoría deportiva por sexo, constituyéndose resultados similares a los presentados en las investigaciones desarrolladas por Garcés (1999) y en la misma línea de

los resultados obtenidos por Olivares, Garcés, Ortín y de Francisco (2018). Estas diferencias pueden ser en parte debidas al diferencial de la muestra es muy elevado, existiendo una baja variabilidad de puntuaciones especialmente en el grupo de categoría femenina. Se recomienda para futuro estudios ampliar el número muestral de ambos grupos controlando otras posibles variables variables contaminantes en los resultados (nivel de rendimiento, tipo de deporte y estilo de liderazgo del entrenador entre otros).

Respecto a la variable que se relaciona con el deporte que se practica, los resultados muestran que tanto el agotamiento emocional como la despersonalización y la realización personal presentan niveles similares en todos los deportes, a excepción del voleibol que es el deporte que menos puntuación en despersonalización tiene. El total *burnout* presenta su mayor puntuación en fútbol, como ocurre en los resultados obtenidos por Francisco, Garcés de los Fayos y Arce (2014). Esto puede deberse a que los entrenamientos en fútbol son más largos que los deportes que han sido tratados en esta investigación, lo cual conlleva un mayor desgaste no solo a nivel físico, sino también mental y a un aumento de la exigencia.

Si se considera el Nivel de Rendimiento y las puntuaciones obtenidas, se comprueba que en las dimensiones del *burnout* no existen diferencias significativas entre el nivel autonómico A y B. No obstante, si se percibe un mayor *burnout* total en la categoría nacional. Ello puede ser debido a que la exigencia es mayor, la carga de trabajo y entrenamientos tanto a nivel físico como psicológico sea más alta y a que los desplazamientos para la disputa de los encuentros son mayores que en las categorías autonómicas. Además, probablemente un deportista a nivel individual dentro de un deporte colectivo tiene menos incidencia por sí mismo respecto a los resultados por la propia naturaleza del deporte, lo cual puede incidir en que a mayor exigencia deportiva, mayor probabilidad de *burnout*.

Esta mayor prevalencia del *burnout* en categorías superiores de equipos deportivos concuerda con los resultados obtenidos por Pedrosa y García-Cueto (2014) y Olivares (2020). Por último, en cuanto a la comparación en función de la categoría edad en la que participa, en las variables agotamiento emocional, despersonalización y realización personal se presentan resultados similares, siendo ésta última variable la categoría senior la que presenta puntuaciones más altas. Sin embargo, en lo que se refiere al total *burnout*, es la categoría cadete la que presenta una puntuación más alta $M=15$, hasta más de 10 puntos de diferencia con la categoría senior. Esto se puede deber a que en muchas ocasiones, existen transferencias entre jugadores que ascienden de la categoría cadete a categorías superiores, lo cual pueden conllevar un aumento de la presión sobre su rendimiento.

Los resultados obtenidos difieren de los de De Francisco, Garcés de los Fayos y Arce (2014), donde indican que las diferencias entre edades no son significativas, en parte puede ser porque muchos deportes que analizan son de carácter individual y en ellos las transferencias de jugadores de diferentes categorías no suele ser tan común como en los colectivos.

Hay que añadir también que al tratarse de deportes de equipo, en la cual existen cambios constantes como es el caso del balonmano y el voleibol, además de contar con otro en el cual la frecuencia de cambios también es alta como el fútbol sala, donde junto con los dos primeros no hay límites de cambios, se produce el caso de que no haya una gran diferencia del número de titulares o suplentes. Sí es cierto que esta clasificación tiene mayor importancia en el caso del fútbol, donde las sustituciones entre jugadores están limitadas a tres cambios por partido.

En cuanto a la *agrupación de los deportistas si están o no lesionados*, en el momento del estudio un total de once deportistas de la muestra estaban lesionados. Si bien es cierto que no es un número elevado, sí tiene como consecuencia que el compromiso a la hora de

participar en todo el proceso a lo largo de la temporada se viese afectado porque no acudían a todos los entrenamientos por motivos médicos en la mayoría de los casos.

7.1.3. Conclusiones y discusión respecto al objetivo número 3

En relación con el objetivo nº 3 de esta investigación, "establecer posibles relaciones entre los niveles de *burnout* y las variables de personalidad, estrategias de afrontamiento y liderazgo considerados en el estudio en la muestra de deportistas y entrenadores en los momentos 1 y 2", el estudio ha permitido conocer los siguientes aspectos:

Existen relaciones entre los niveles de *burnout* de esta investigación y los tres constructos mencionados, la personalidad, las estrategias de afrontamiento y el liderazgo tanto en la muestra de deportistas como de entrenadores. Los resultados obtenidos muestran que las relaciones son consistentes temporalmente.

De manera más específica, en cuanto a la personalidad en la muestra de deportistas, que está relacionado con el cuestionario TIPI, la Resiliencia, el cuestionario de Autoeficacia y el LOT-R, los resultados muestran una relación lineal con algunos de los obtenidos por Garcés (1999), así como también con los obtenidos por García-Hernández, Garcés de los Fayos, González y Ortín (2020).

De forma específica, y considerando el cuestionario TIPI de personalidad, se observa un elevado número de relaciones entre los factores de personalidad, los factores del burnout y la puntuación total Burnout. Si bien se observa una cierta estabilidad de los resultados obtenidos en el momento 1 respecto al momento 2, se observa un incremento del número de relaciones en el momento 2. Los factores Extraversión, Estabilidad Emocional y Apertura a la Experiencia juegan un papel relevante tanto en el momento 1 y 2, si bien en el momento 2 se suman el resto de factores (Agradabilidad y Escrupulosidad). Por tanto, y aunque las relaciones mostradas a nivel correlacional son moderadas o reducidas, pueden ejercer un posible efecto protector en la aparición del Burnout en la muestra de deportistas evaluados.

Similares resultados se obtienen con los constructos de Resiliencia, Autoeficacia y Optimismo, destacando especialmente el papel protector de este último. En congruencia con los supuestos teóricos en los que se basan estos constructos, se muestra de forma clara y sostenida en el tiempo (en los momentos 1 y 2) el papel protector de estas tres variables. El hecho de disponer de actitudes o capacidades para el afrontamiento de adversidades como ocurre en el contexto deportivo (Ruiz, De la Vega, Poveda, Rosado y Serpa, 2012; Marín, García-Jarillo, De Francisco, Ortín y de Los Fayos, 2020), hace que la resiliencia sea consuetudina como un factor relevante a considerar. Respecto a la Autoeficacia General, se observan relaciones con burnout también de forma inversa, si bien las relaciones obtenidas son menores que en el caso de la Resiliencia y el Optimismo. Muy probablemente, medidas más específicas de autoeficacia podrían ofrecer mayores relaciones con el constructo de Burnout.

Respecto al Optimismo, se considera una variable clave en los resultados obtenidos. El hecho de que un determinado deportista tenga expectativas positivas respecto al futuro próximo o lejano, incluso considerando variables ajenas a su control, puede ejercer un efecto de prevención o del desarrollo de un afrontamiento más efectivo de situaciones que podrían favorecer la posibilidad de Burnout. Asimismo, el Optimismo se puede relacionar con la presencia de expectativas positivas del propio deportista, del entorno y del futuro, lo que es más probable que pueda desarrollar estrategias de afrontamiento más activas y mantenidas un mayor tiempo.

Esto lleva a concluir que las variables estables como son los rasgos de personalidad en la muestra de deportistas, a pesar de que en las investigaciones mencionadas se hacen en un único momento y en este caso es una investigación longitudinal, se mantienen y guardan cierta similitud en los dos momentos de la evaluación. Por tanto, existen variables que sí son mantenidas en el tiempo, como puede ser la Apertura a la Experiencia o la Competencia Personal, se puede incrementar la probabilidad de que una persona no tenga tantas

probabilidades de experimentar el síndrome de *burnout*, y por tanto es probable que los resultados deportivos sean mejores (factores de protección y variables moduladoras en la probabilidad de aparición del Burnout).

El elevado número de variables personalidad cruzadas con los factores de burnout y puntuación total burnout se mantienen en los dos momentos de la evaluación (1 y 2), si bien los valores correlacionales son más elevados en el momento 2 de evaluación.

Respecto a las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y los niveles de burnout en la muestra de deportistas, se observan un elevado número de correlaciones estadísticamente significativas tanto en el momento 1 como en el momento 2 de evaluación. Considerando la puntuación total burnout, destacan las relaciones entre el Burnout y las estrategias de Abandono de los esfuerzos de afrontamiento (ADLEDA), Negación y Evadirse en el momento 1. Estas relaciones mantienen en el momento 2, especialmente en Negación y Evadirse, e incorporándose como relevante las relaciones halladas en la estrategia Religión y Consumo de Alcohol y Drogas (CDAYD). Desde esta perspectiva, se observa que los deportistas que disponen de mayores niveles de Burnout se caracterizan por desarrollo de un mayor número de estrategias de afrontamiento evitativas, evasivas o pasivas, y en menor medida el desarrollo de estrategias de afrontamiento activas. Este aspecto puede deberse a que el Burnout, al caracterizarse por un elevado nivel de agotamiento emocional y desmotivación (falta de realización en la actividad deportiva), genere o se relacione con altos niveles de fatiga que provoquen una reducción de la actividad y energía necesaria para el desarrollo de las estrategias activas (con independencia de que el deportista haya intentado de forma previa desarrollar estrategias activas con un nivel reducido o nulo de éxito).

Si se analizan las relaciones entre el *burnout* y las diferentes medidas de Liderazgo recogidas en el estudio, se muestra cómo existen relaciones significativas entre *los niveles de burnout*, la percepción del liderazgo (escala de liderazgo LSS-2), el liderazgo deseado o preferido (escala de liderazgo LSS-1) y las puntuaciones diferenciales entre las dos escalas.

Cómo describe el propio Chelladurai en su Modelo Multidimensional de Liderazgo (Balaguer, 1994; Cox, 2008; Weinberg y Gould, 2010), la existencia de significativas diferencias entre el liderazgo deseado de los deportistas y el que perciben de su entrenador percibido, incrementan la probabilidad de que aparezca una pérdida de rendimiento y/o pérdida de satisfacción. Una aportación significativa del presente estudio es que estos niveles discrepancia pueden relacionarse con un posible incremento de los niveles de burnout del deportista. Por ello, en este caso se podría concluir que los estilos de liderazgo sí podrían afectar a los deportistas en el desempeño deportivo y en el síndrome de *burnout* que pueden experimentar.

En el presente estudio, se observa la existencia de correlaciones estadísticamente significativas entre el liderazgo preferido por el deportista (LSS-1), el liderazgo percibido por el deportista (LSS-2) y la puntuación diferencial de las dos escalas. A pesar de que la magnitud de las relaciones halladas son moderadas o reducidas, son significativas, mostrándose en un elevado número de cruces entre los cinco factores de las escalas, las puntuaciones diferenciales de las escalas, los diferentes factores del Burnout, y la puntuación total de Burnout.

Estos resultados permiten continuar con la línea de investigación entre Liderazgo y Burnout (Castillo et. al., 2017). Es necesario la realización de futuros estudios que analicen de forma más específica estos resultados, desarrollando análisis con equipos deportivos concretos ($n=1$; un solo equipo) de cara a diseños cuasiexperimentales de intervención y prevención del burnout en deportistas en función de las modificaciones oportunas y beneficiosas del liderazgo del entrenador.

Los resultados muestran como tanto el factor despersonalización como a puntuación total burnout mantienen relaciones directas e indirectas con los diferenciales de puntuación en el momento 1 y 2, apareciendo estas mismas relaciones también en agotamiento emocional y realización personal en el momento 2.

Se muestra una clara tendencia a que los deportistas con mayores puntuaciones de Burnout presentan mayores puntuaciones diferenciales en los factores conducta democrática y apoyo social. Esta tendencia de puntuaciones se mantiene en el momento 2, si bien en este caso se extienden las relaciones a todos los factores de puntuaciones diferenciales de LSS-2 menos LSS-1, mostrándose solo correlaciones negativas en el diferencial de puntuaciones Conducta Autocrática. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que, aunque sea de forma reducida o limitada, el diferencial de puntuaciones entre la percepción del liderazgo entrenador de los deportistas (LSS-2) y las preferencias de liderazgo de los deportistas (LSS-1), se relaciona con mayores niveles de Burnout, y de forma selectiva, con los tres factores que componen el burnout (especialmente, con el factor despersonalización).

Estos resultados pueden interpretarse en el sentido de que aquellos deportistas que disponen de mayor Burnout, tienen una mayor probabilidad de no cumplir con las expectativas o logros deportivos, pudiendo tener de forma sostenida bajos resultados deportivos. Ante esta situación, suelen demandar en mayor medida cambios más rápidos y contundentes de las conductas de liderazgo del entrenador, los cuales no siempre son desarrollados o percibidos por los propios deportistas, y por tanto pudiendo incrementarse la distancia entre la LSS-2 y la LSS-1 (un ajuste adecuado que potenciase el rendimiento deportivo y/o satisfacción sería una puntuación diferencial de “0” o próxima a ella; afirmación numérica basada en el modelo de ***Chelladurai, 1978, 1990, y Chelladurai y Saleh, 1980*** Incluir referencias en referencias bibliográficas) entre el momento 1 y el momento 2.

Es necesaria la realización de estudios más extensos y profundos en esta dirección, dado que desde la presente tesis doctoral solo se pretende disponer de una primera aproximación de las relaciones del Burnout con las diferentes escalas que propone el modelo (LSS-1, LSS-2, LSS-3), las propuestas por Ruiz (2016©; en Rodríguez, 2017), y las puntuaciones diferenciales (LSS-2 menos LSS-1, y LSS-4 menos LSS-3). Estos análisis se

desarrollan respetando los supuestos teóricos y prácticos en los que se basa el Modelo Multidimensional de Chelladurai (Chelladurai, 1978; 1990; Weinberg y Gould, 2010). Los análisis sobre el liderazgo realizados en esta investigación y los resultados, participantes y equipos que intervienen no son demasiado extensos y convendría para futuras investigaciones ahondar más en esta teoría con una muestra mayor que la presente. Además, estos análisis son de carácter interequipo, dado que participan plantillas de deportes diferentes. Sería interesante realizar este estudio a un nivel intraequipo, para de esta manera saber de una forma más detallada si el liderazgo del entrenador influye en el deportista.

Respecto a los análisis de satisfacción de los deportistas (cuestionario ASQ), se muestran importantes relaciones entre los factores de burnout y los factores del cuestionario. Estas relaciones se mantienen tanto en el momento 1 como en el momento 2. Sin embargo, en el momento 2 se observa un mayor número de relaciones y una magnitud de las relaciones mayor. Desde esta perspectiva, el cuestionario de satisfacción ASQ es un instrumento que permite de forma directa o indirecta analizar el estado de satisfacción del deportista, pudiendo mostrar indicios relacionados directa o indirectamente con el estrés, burnout, insatisfacción, tedio o desmotivación (Lee, Kang y Kim, 2017).

A continuación se muestran las conclusiones y discusión de los resultados obtenidos en la muestra de entrenadores.

De forma genérica, los resultados obtenidos en las relaciones entre personalidad y burnout en entrenadores, muestran una misma tendencia de resultados que los obtenidos en deportistas, si bien existen algunas diferencias.

Considerando los cinco factores de personalidad del cuestionario TIPI en la muestra de entrenadores, destaca la importancia de los factores Extraversión y del factor Apertura a la Experiencia como posibles factores protectores de Burnout, y especialmente Apertura a la Experiencia por mantener importantes relaciones tanto en el momento 1 como el momento 2, incrementándose la magnitud de las relaciones en el momento 2. El rasgo Apertura a la

Experiencia podría constituirse un posible factor protector del Burnout en la muestra de entrenadores debido a que podría influir en el desarrollo de un mayor número de estrategias de afrontamiento y flexibilidad en la aplicación de estas, pudiendo mostrar una mayor capacidad en la relativización de posibles aspectos o dinámicas negativas del equipo (falta de resultados, posibles conflictos dentro del equipo...). A su vez, este factor promueve el hecho de que los entrenadores dispongan de múltiples inquietudes e intereses, lo que podría conducir a focos atencionales y conductas no solo circunscritas al ámbito laboral, y por tanto, disponer de nichos o espacios vitales no circunscritos estrictamente a temáticas laborales o del entrenamiento deportivo (Ruiz-Barquin, 2012; González-Hernández et. al., 2018).

Respecto a las variables Resiliencia, Autoeficacia y Optimismo, se observa la misma tendencia de los resultados obtenidos con la muestra de deportistas, si bien existen algunas diferencias. En los resultados obtenidos con entrenadores, se observan importantes relaciones de los constructos con el Burnout tanto en el momento 1 como en el momento 2. Sin embargo, las relaciones halladas en el momento 1 en Resiliencia y Autoeficacia, no se muestran en el momento 2, y sí se mantienen en el factor optimismo. Si bien se debe ser prudente en el análisis de los resultados por el reducido número muestral de entrenadores, se observa claramente el papel preponderante de la variable optimismo como posible factor protector del burnout. Estos resultados pueden indicar cómo niveles elevados de optimismo, podrían permitir unas expectativas más positivas acerca de un futuro próximo o lejano en relación al propio entrenador, equipo o contexto, pudiendo favorecer una actitud positiva que favorezcan procesos cognitivos, emocionales actitudes y conductuales proactivos o de afrontamiento eficaz ante situaciones negativas o de estrés mantenidas temporalmente que puedan favorecer al probabilidad de aparición del burnout (Reche, Tutte y Ortín, 2014).

Respecto a las estrategias de afrontamiento evaluadas mediante el cuestionario COPE, los resultados obtenidos muestran similitudes y diferencias con los obtenidos con la muestra de deportistas. Se muestran similitudes en hallar relaciones entre las estrategias de

afrontamiento y los niveles de burnout en los momentos 1 y 2. Sin embargo, una importante diferencia es que, si bien en las muestras existe un notable incremento en las relaciones del momento al momento 2, en el caso de los entrenadores todavía más acusada.

En la muestra de entrenadores se observan importantes relaciones entre el factor Realización Personal y las estrategias de Crecimiento Personal (CP) y Actividades Distractoras de la situación (ADDLS). Sin embargo, no se muestran relaciones con el resto de factores y puntuación total Burnout. Por el contrario, cuando se analizan las relaciones en el momento 2, se observa un mayor número de relaciones y una magnitud mucho mayor de estas relaciones entre estrategias de afrontamiento y burnout. Al igual que ocurría con la muestra de deportistas, se observan elevadas correlaciones entre total Burnout con la estrategia Religión, el Consumo de Alcohol y Drogas (CDAYD), Evadirse y la Negación, teniendo también importancia en esta muestra las estrategias de Planificación y Afrontamiento Activo (PYAA), el Abandono de los Esfuerzos de Afrontamiento (ADLEDA), el Crecimiento Personal (CP) y la Reinterpretación Positiva (RP). Por tanto, y en cierta medida de forma similar a la muestra de deportistas, se observan relaciones entre estrategias y burnout, existiendo un amplio abanico de estrategias a desarrolladas. Sin embargo, los resultados muestran que en la muestra de entrenadores son mucho más acusadas las relaciones entre estrategias y burnout en el momento 2. Es importante en futuros estudios que se analicen los perfiles de los estilos de afrontamiento desarrollados por los deportistas y entrenadores con baja o muy baja probabilidad de burnout, y aquellos con alta o muy alta probabilidad de padecer burnout.

No obstante, y como se ha comentado de forma reiterativa en el presente apartado, los resultados obtenidos especialmente con la muestra de entrenadores deben considerarse con cautela, si bien pueden servir de orientación para futuros estudios.

Respecto a la percepción de los estilos de lidiazgo de los entrenadores (LSS-3), se observa en el momento 1 solo relación puntual entre el factor Realización Personal y el

Feedback positivo, no hallándose relaciones entre el resto de factores de liderazgo y Burnout. Sin embargo, y cómo se mostrado en anteriores variables como los rasgos de personalidad y las estrategias de afrontamiento al comprar los momentos 1 y 2, las relaciones entre los factores de liderazgo percibidos por el propio entrenador y los factores de burnout en el momento 2, muestran un elevado número de relaciones. Se muestra como elevadas puntuaciones en los factores de liderazgo Feedback positivo y Entrenamiento e Instrucción (aunque este solo como tendencia y en menor medida), y se muestran como indicadores de protección del Burnout. Sin embargo, el factor Conducta Autocrática correlaciona positivamente con la puntuación total burnout, indicando una tendencia de que los entrenadores muestran una mayor tendencia a ser autoritarios a medida que se incrementan sus niveles de Burnout total, reduciéndose las conductas de Entrenamiento e Instrucción y Feedback positivo. Estas tendencias de puntuación pueden implicar a nivel práctico que a medida que se eleva los niveles de Burnout en determinados entrenadores (especialmente según avanza la temporada), se vuelven más directivos, autocráticos y orientados a la tarea (intentos de incremento de rendimiento). Sin embargo, esta tendencia no se ve acompañada de factores emocionales y de apoyo como es el factor Apoyo Social. De esta forma se impone al deportista el desarrollo de conductas más orientadas a la tarea, pero sin embargo, no se acompaña o incluso se reducen las conductas del entrenador orientadas al Entrenamiento y la Instrucción, dado que muy posiblemente estas conductas provocan un mayor desgaste emocional y de carga cognitiva en los entrenadores. Este perfil de puntuaciones puede favorecer el hecho de que un entrenador deportivo con ciertos niveles de burnout podría favorecer un mayor estrés, insatisfacción o también mayor burnout a sus deportistas. Esta reflexión invita a que en futuros estudios se analicen las posibles relaciones entre el padecimiento del Burnout entrenadores y en deportistas, debiendo realizarse estudios específicos y con un importante control de variables.

Respecto a las preferencias de liderazgo (LSS-4: Ruiz-Barquín 2015©; en Rodríguez, 2017) de los entrenadores, el perfil de puntuaciones es similar a los obtenidos por la LSS-3, existiendo un mayor número de relaciones con el Burnout en el momento 2 que en el momento 1. Al igual que los resultados obtenidos con la LSS-3, en el momento 1 solo se muestran relaciones puntuales entre el factor Realización Personal con Entrenamiento e Instrucción y Feedback positivo, no observándose relaciones en el resto de factores. Sin embargo, y de forma similar a los resultados obtenidos con la LSS-3, los factores Entrenamiento e Instrucción y Feedback positivo se muestran como posibles indicadores positivos que se contraponen o antagonizan a los niveles de puntuación total burnout, mientras Conducta Autocrática se relaciona de forma positiva con Burnout. Estos resultados análogos a los obtenidos con la LSS-3 puede indicar que en determinados entrenadores no existen importantes diferencias entre la percepción del propio liderazgo y el liderazgo preferido o deseado por el entrenador. Sin embargo, se muestra la consistencia de relaciones entre la puntuación total Burnout y los tres factores de liderazgo que correlacionan de forma directa o indirecta al igual que con la LSS-3.

Tanto los resultados obtenidos en la LSS-3 como en la LSS-4 muestran las conductas de liderazgo que pueden servir de indicadores de determinados estilos que, si no están justificados adecuadamente por la situación y las características del propio equipo y deportistas, mantenidos temporalmente pueden indicar incrementos en los niveles de riesgo de Burnout, y consecuentemente, reducciones de rendimiento, incrementos de insatisfacción y estrés en los deportistas.

Respecto a las puntuaciones diferenciales entre las escalas LSS-4 (preferencias de liderazgo del propio entrenador) y LSS-3 (percepción del liderazgo del propio entrenador), muestran valores diferenciales con los resultados obtenidos con deportistas. Estas diferencias se manifiestan principalmente en cuanto a la estabilidad de las relaciones (mayor estabilidad entre el momento 1 y 2 en la muestra de deportistas). A diferencia de la muestra de

deportistas, en el grupo de entrenadores, no se muestran en el momento 1 relaciones significativas entre los niveles de burnout y las puntuaciones diferenciales de las escalas LSS-4 y LSS-3, si bien en el momento 2 estas relaciones se multiplican. Estas diferencias en los resultados obtenidos en el momento 1 y 2 pueden deberse a que los entrenadores son más conscientes de los ajustes que tienen que desarrollar de sus conductas de liderazgo a medida que avanza la temporada.

En el momento 2 se refleja claramente cómo existe una tendencia a que los entrenadores con mayor agotamiento emocional, reducida realización personal y puntuaciones elevadas en Burnout, muestra mayores niveles de discrepancia entre las escalas LSS-4 y LSS-3 en varios de los cinco factores que componen dichas escalas (principalmente en Entrenamiento e Instrucción, Conducta Autocrática y Apoyo Social).

De forma análoga a los resultados obtenidos con la muestra de deportistas al relacionar los niveles de Burnout con las puntuaciones diferenciales entre la LSS-2 y la LSS-1, es necesario la realización de futuros estudios donde pueden comprobar las relaciones entre las escalas de forma más profunda, más contralada (no solo en dos momentos de la temporada, sino en más) y con mayor generalidad (validez externa; estudios con un mayor número de participantes, y considerando no solo deportes de equipo, sino también los grupos de entrenamiento y competición en deportes individuales), desarrollándose estudios con análisis específicos de un solo equipo (estudios de n=1 equipo) y segmentando los análisis en función de la dinámica de cada equipo.

7.1.4. Conclusiones y discusión respecto al objetivo número 4

En lo respectivo al objetivo nº 4, "describir los estados de ánimo (fatiga y vigor) evaluados a lo largo de la temporada, y establecer posibles relaciones entre los estados ánimo y *burnout* en los momentos 1 y 2", las conclusiones permiten indicar:

Que una de las aportaciones más importantes de la presente tesis es que el *burnout*, analizando en 2 momentos diferentes a lo largo de una temporada, se ha relacionado con 8

momentos durante la misma en donde se analizaban los estados de ánimo, vigor y fatiga de los entrenadores y deportistas.

En este caso, se hace comparando los resultados con los obtenidos por Garcés de los Fayos (1999,2004), y se puede señalar que si se produce un aumento de la fatiga, existe mayor probabilidad de tener *burnout*. Esto se ve de manera clara en esta investigación con las personas que están en medio riesgo, como a partir de la 5ª toma de datos su nivel de fatiga aumenta considerablemente.

Por lo tanto, se hace necesario adecuar las cargas de trabajo tanto en los entrenamientos como en las competiciones porque sí parece que tiene una influencia en el *burnout*. No obstante, se precisan realizar más estudios en esta línea, es decir, comparando las cargas de entrenamiento y competición con los estados de *burnout* para poder extraer resultados más concluyentes.

Otro aspecto importante de esta tesis doctoral es que se muestran relaciones entre los estados de ánimo y el *burnout* de manera longitudinal, lo que puede permitir realizar una radiografía del mismo a lo largo del tiempo, porque se puede comprobar cómo los estados de ánimo sí pueden facilitar la aparición del síndrome de *burnout* en un deportista o entrenador.

Uno de los aspectos más relevantes del presente trabajo con la muestra de deportistas es el análisis de las relaciones entre los estados de ánimo (Vigor y Fatiga) con los factores y puntuación total de burnout. Una aportación especialmente relevante es el presente estudio es el análisis de estas relaciones considerando diferentes parámetros de los estados de ánimo: no solo el análisis de la variable intensidad de los estados de ánimo, sino también el análisis de la variable nivel de variabilidad. Los resultados obtenidos indican un mayor peso de la fatiga respecto al factor vigor en las relaciones establecidas con los niveles de burnout. Este análisis, nos ha permitido establecer cuatro perfiles de estados de ánimo (baja fatiga-alta variabilidad, baja fatiga-alta variabilidad, alta fatiga-baja variabilidad, alta fatiga-alta variabilidad) y sus relaciones con los niveles de Burnout tanto en los momentos 1 como 2.

Los perfiles con mayor riesgo de burnout es el grupo 3 (alta fatiga-baja variabilidad), siendo el perfil de los estados de ánimo más protegido ante el Burnout el grupo 2 (baja fatiga-alta variabilidad). Estos resultados pueden indicar que los deportistas con alto nivel de fatiga, requieren descensos en los niveles de este parámetro que le permitan lograr una homeostasis tanto a nivel psicológico como fisiológico. El hecho de quedarse mantenido durante mucho tiempo el estado de fatiga, puede provocar elevaciones en algunos de los factores que componen (especialmente en el factor agotamiento emocional) el burnout y en la puntuación total de este, pudiendo manifestarse una cierta incapacidad de recuperación a nivel psicológico, y en determinados casos también a nivel fisiológico.

En estos resultados obtenidos en los estados de ánimo se debe señalar que no son iguales en chicos y chicas. Es probable que si se segmentasen por sexo, podría darse resultados diferentes, como ocurre en la investigación de Ruiz-Barquín (2012) y en otras investigaciones que muestran las diferencias de los estados de ánimo en función de la variable sexo (Balaguer et al., 1993). Por otro lado, es importante también la realización de estudios que consideren la existencia de posibles diferencias y perfiles de ánimo en función de la variable edad. Estos estudios podrían segmentar y controlar las diferentes submuestras en función de la edad, dado que es muy probable que existan diferencias tanto en intensidad como en el nivel de estabilidad-variabilidad.

7.1.5. Conclusiones y discusión respecto al objetivo número 5

El objetivo nº 5, "establecer posibles diferencias en los niveles de *burnout* momento 1 y 2 de deportistas y entrenadores" se presentan las siguientes conclusiones.

Considerando la muestra de deportistas, los resultados muestran diferencias entre los momentos 1 y 2 en los tres factores y la puntuación Total Burnout. Todas puntuaciones sufren un ascenso excepto el factor Realización Personal (se produce una Reducida Realización Personal, RRP). Esta tendencia en las puntuaciones se refleja también a nivel de frecuencias, ya que en el momento 1, al inicio de la investigación, sólo hay 1 deportista que

se encuentre en alto riesgo de *burnout* y 11 en nivel medio de riesgo. Sin embargo, conforme avanza la temporada, en el momento 2 se hallan 16 deportistas con alto riesgo de Burnout, y con un nivel medio riesgo se hallan 32 deportistas. Esto lleva a concluir que el desarrollo de la temporada, el estilo de liderazgo del entrenador, la personalidad del deportista y la manera en que hace frente a las situaciones que se presentan a lo largo de la misma influyen en la probabilidad de padecer *burnout*. A esta reflexión, y considerando algunos resultados obtenidos en el objetivo nº 4, el incremento de la fatiga también puede estar influyendo en ese incremento de los niveles de Burnout. Sin embargo, estas variables no son los únicos factores que pueden estar influyendo. Posteriores estudios deberían considerar la inclusión y análisis de variables de rendimiento y resultados deportivos, nivel de cohesión del equipo, características motivacionales (entre otras), que intenten ofrecer una interpretación más global para intentar ofrecer explicaciones plausibles de ese incremento de los niveles de burnout durante la temporada.

A nivel de entrenadores, los resultados obtenidos a nivel cuantitativo y de análisis de frecuencias muestran una tendencia similar a los hallados con la muestra de deportistas. A nivel cuantitativo, las tendencias en las puntuaciones son similares, si bien la única variable donde no se hallan diferencias es en el factor Realización Profesional. Respecto a los análisis de frecuencias, muestran una tendencia similar a las halladas en deportistas, si bien en el caso de los entrenadores los cambios son más abruptos y marcados. De los 14 entrenadores, en el momento 1 la mayor parte de ellos se hallan con un nivel de riesgo bajo o muy bajo, y tan solo 6 entrenadores con medio o alto riesgo (3 respectivamente). Sin embargo, en el momento 2 la mitad de la muestra llega a niveles elevados de burnout, no mostrándose ningún caso de muy bajo riesgo.

Este incremento más acusado y abrupto en los entrenadores que en deportistas, pueden ser debidos a múltiples factores: uno de ellos es debido a que puede existir una sobreestimación en los incrementos de burnout por el reducido número muestral; el estrés al

que está sometido el técnico deportivo, pueden ser diferenciales o incluso mayores que los de los propios deportistas; es necesario la inclusión de análisis que analicen el nivel de cumplimiento de resultados y nivel de rendimiento establecido al inicio de temporada, dado que este factor podría ofrecer una posible interpretación de esos incrementos de burnout tan elevados.

Asimismo, se recomienda utilizar percentiles y baremos específicos en los momentos 1 y 2 tanto para deportistas como entrenadores, pudiendo determinar los incrementos de burnout de una forma más específica que mediante la metodología de corrección propuesta inicialmente por Garcés (1999; 2004).

Por otro lado, existen diferencias entre las modalidades deportivas, sobre todo en la puntuación total *burnout*. En este caso, los resultados más elevados en total *burnout* son los obtenidos por el deporte del fútbol, seguido del fútbol sala.

Se da la circunstancia de que son los deportes que contienen a los 2 equipos que compiten en la categoría más alta, lo cual puede permite señalar que a mayor exigencia en el nivel de la competición, más probabilidad hay de tener mayores puntuaciones en el total *burnout*. Estos resultados están en línea con los obtenidos por Garcés (2014).

En cuanto a la diferencia por sexos, es necesario reflejar que el número de chicos respecto al de chicas al ser mayor en los primeros, no permite extrapolar conclusiones absolutas a la hora de definir de manera precisa.

A modo de conclusión, y considerando las hipótesis del estudio, se presentan de forma concreta y resumida la aceptación o rechazo de las hipótesis de estudio:

1.- Existe la presencia de *Burnout* deportivo en deportistas y entrenadores pertenecientes a deportes de equipo (Fútbol, Fútbol-Sala, Balonmano y Voleibol) en deporte federado no profesional o no de alto rendimiento.

Se acepta la hipótesis.

2.- Existen diferencias de *Burnout* entre deportistas pertenecientes a diferentes modalidades deportivas, nivel competitivo (campeonato en el que se juega), categoría deportiva de edad y categoría por sexo.

Se acepta la hipótesis.

3.- Existen importantes diferencias de *Burnout* en deportistas y entrenadores entre el inicio de temporada final de temporada, mostrando cómo el *Burnout* es un proceso dinámico y no estático.

Se acepta la hipótesis.

4.- Existen importantes relaciones entre los niveles de *burnout* en deportistas y entrenadores y las variables de personalidad, estrategias de afrontamiento y el liderazgo (preferido y percibido por los deportistas y entrenadores).

Se acepta la hipótesis.

5.- Existen importantes relaciones entre los estados de ánimo evaluados a lo largo de la temporada en deportistas y sus niveles de *Burnout* al inicio y final de temporada.

Se acepta parcialmente la hipótesis. Existen relaciones significativas, pero la magnitud de estas son de carácter medio, moderado o relativamente bajas.

6.- La descripción de los niveles de riesgo de padecer *Burnout* en deportistas y entrenados constituye una clasificación más específica y precisa que la simple determinación de la presencia o ausencia de *burnout* de forma dicotómica.

Se acepta la hipótesis.

Capítulo 8
Limitaciones de la
tesis doctoral

8

Para concluir, se exponen las principales limitaciones de la investigación realizada, las cuales atañen a toda la tesis doctoral. En este caso, las limitaciones pueden llegar a servir como una oportunidad para poder efectuar investigaciones en el futuro que estén relacionadas con los diferentes elementos respecto al *burnout* en una muestra de deportistas y entrenadores y conocer cómo hay diferentes cualidades como el liderazgo, la resiliencia o la fatiga entre otros aspectos que influyen en dicho síndrome.

Por ello, las limitaciones del estudio se pueden ordenar por un lado en la propia metodología de este estudio y por otro lado en la estructuración de los objetivos del mismo.

Con relación a las primeras, se debe incidir en primer lugar en que durante el proceso de la investigación se han intentado solventar en la medida de lo posible, aunque en ocasiones no ha sido posible disminuir los posibles efectos que ha tenido en la misma.

8.1. Limitaciones respecto a la muestra

En primer lugar, una de las principales limitaciones de este estudio corresponde a la muestra que participa en esta investigación. En gran medida es debido a que se producía una coincidencia en los tiempos de entrenamiento por parte de las plantillas que hacía inviable

que una sola persona fuese capaz de controlar en todo momento, aunque gracias a la colaboración de los entrenadores y deportistas se consiguió solventar este inconveniente. Si bien es cierto que se pudo organizar el tiempo disponible de manera adecuada para poder recoger los datos necesarios en los primeros días de la semana, era físicamente imposible recoger la muestra de los once equipos en una única tarde, tarea que de haber contado con colaboradores sí hubiese sido posible efectuar.

En segundo lugar, pasadas las primeras semanas de inicio de la investigación existió interés por parte de plantillas de otras disciplinas deportivas en participar en esta tesis doctoral e incluso existió la posibilidad de que perteneciesen a otras localidades, pero la recogida de la muestra se fundamentó en un principio de eficacia, ya que todos los equipos participantes a excepción de dos entrenaban en el mismo pabellón multiusos. Además, al haber iniciado ya la recogida de la muestra, el tiempo de recogida de la misma no sería igual entre los equipos ni las disciplinas deportivas.

A pesar de estas limitaciones, es importante destacar cómo la pérdida muestral entre la evaluación inicial y final de la temporada ha sido reducida en la muestra de deportistas ($n=11$; 8.15%), no existiendo pérdida muestral en el grupo de entrenadores. Este hecho nos ha permitido realizar el análisis longitudinal con garantías estadísticas, si bien es necesario la realización de futuros estudios con muestras mayores y otras disciplinas deportivas individuales y no solo de deportes de equipo.

8.2. Limitaciones en el compromiso de los participantes

Cuando se realiza una investigación de carácter longitudinal en la que a lo largo de un periodo determinado se deben completar un gran número de cuestionarios y estos producen una fatiga en la persona, pueden ocurrir casos en los que hay gente que decide no seguir con su participación en el proceso. Otra dificultad encontrada ha sido que hubo deportistas que bien porque no podían acudir por motivos personales, por exámenes, lesiones u otros motivos no llegaron a participar al cien por cien en todo el proceso de recogida de la muestra.

Lo mismo ocurre con algunos entrenadores, quienes en algunas ocasiones puntuales no facilitaron la recogida de los datos e incluso se dieron situaciones complicadas a la hora de tomar datos para la muestra en la cual no hubo colaboración en ese momento por parte del técnico. Sin embargo, es necesario ser justo y reconocer que en la mayoría de las ocasiones tanto los deportistas como los entrenadores colaboraron a lo largo de todo el proyecto de una manera activa, amable y desinteresada.

También el hecho de que la temporada de manera mayoritaria a finales de mayo o principios de junio provocó que muchas plantillas en el tramo final de este proceso investigativo al estar compuestas por estudiantes éstos no llegasen a participar en los cuestionarios finales o fuese muy complicado cumplimentarlos debido a que se encontraban en periodos de exámenes. Ésta última limitación conecta con la siguiente que se expone en el siguiente apartado.

8.3. Limitación temporal de la recogida de la muestra

Cuando se efectúa una investigación de carácter longitudinal, no es extraño que parte de la muestra falle debido a la imposibilidad de que la totalidad de la misma esté disponible en todo momento para realizar la recogida de datos de manera efectiva. Si a eso se añade que el número de datos recogidos es alto y que las plantillas también contaban con más de diez personas junto con el entrenador, esto provoca que muchos de los participantes no realizasen la cumplimentación de todas las pruebas en los ocho momentos que se han llevado a cabo a lo largo de la temporada, si bien un alto porcentaje de la muestra ha cumplimentado las ocho evaluaciones previstas o al menos cinco de ellas.

A ello se debe de unir un desgaste tanto a nivel físico como a nivel mental que hacía que la predisposición a la hora de realizar los cuestionarios fuese menor y el tiempo de los mismos mayor.

Ante esta limitación y las anteriormente expuestas, se llegó a la conclusión que la situación de la muestra no era la idónea para ampliarlo a una temporada más, que hubiese

permitido a lo largo de dos años obtener una mayor perspectiva sobre cómo el síndrome de *burnout* evoluciona en una persona y puede afectar a su día a día.

8.4. Futuras líneas de investigación

Suponen un desafío a solventar en un futuro mediante nuevas investigaciones. También durante la fase en que el marco teórico ha sido revisado se ha detectado que podría haberse incidido más en cómo afecta el síndrome de *burnout* en aspectos más concretos aún de los que nos ha ocupado. Es debido a ello por lo que se proponen una serie de investigaciones relacionadas con la temática que podrían ser llevadas a cabo en un futuro próximo.

En primer lugar, sería interesante conocer la posible evolución que puede tener el síndrome de *burnout* en una serie de plantillas a lo largo de varias temporadas. Es cierto que como se ha citado en las limitaciones es complicado debido a que estas suelen experimentar muchas variaciones de una temporada a otra, sobre todo en los deportistas. A pesar de ello si se puede tener la certeza de que el cuerpo técnico se va a mantener y en gran medida la plantilla va a seguir siendo la misma, puede ser útil tener un concepto más amplio del síndrome de *burnout* de una manera longitudinal a lo largo de dos temporadas consecutivas.

En segundo lugar, se podría realizar un estudio que relacione el citado síndrome con otros aspectos importantes dentro de un equipo deportivo, como es el grado de cohesión, el clima del grupo, y el liderazgo no solo ejercido por los técnicos deportivos, sino también por los líderes formales e informales dentro del grupo (jugadores y deportistas (Olmedilla et. al., 2009)). Si bien desde el presente estudio se ha realizado una aproximación genérica a las relaciones entre liderazgo y burnout, es necesario la realización de estudios específicos que determinen las relaciones específicas entre constructos, de forma que permitan desarrollar estrategias de prevención y afrontamiento del burnout en deportistas y entrenadores.

Algunas de las futuras investigaciones deberían analizar e intentar determinadas relaciones entre las conductas del líder con una mayor incidencia en el *burnout en sus*

jugadores/deportistas, para de esta manera derimir si es adecuado dicha conducta en determinadas situaciones de juego, pudiendo realizar intentos de intervenciones con el fin de disminuir las probabilidades de que el síndrome influya en la plantilla.

Por último, un hecho actual es que a nivel global el síndrome de *burnout* cada vez cobra más importancia y la sociedad en general tiene más conciencia de dicha conducta. En gran medida, las nuevas tecnologías han ayudado a que dicho síndrome afecte a la vida de las personas, debido a que en todo momento pueden estar controladas en su vida privada, bien sea a través de dispositivos móviles, como de los sistemas de posicionamiento global, los relojes inteligentes o a través de la consulta de cualquier información en internet (Brubaker y Beverly, 2020). En este sentido, se podría atender a si aquellas personas que muestran un perfil resiliente, son capaces de gestionar de una manera más adecuada estas influencias del día a día y por tanto ofrecer más resistencia al síndrome de *burnout*.

Capítulo 9

Implicaciones educativas

9

Este capítulo de la tesis tiene como objetivo exponer las principales implicaciones educativas a partir de los resultados que se obtienen en los capítulos explicados con anterioridad. De esta manera, se pretende ofrecer una descripción de carácter integrador en el ámbito de la educación fruto de las partes que han sido desarrolladas con anterioridad.

Además, se debe recordar que esta tesis doctoral se ubica dentro del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y por ello, se hace más importante una explicación dentro de este ámbito que en este caso a su vez está muy ligado a la actividad física, tan presente en nuestra sociedad actual. Es cierto que se trata de una relación que dentro del eje central de esta tesis, el *burnout*, no ha sido tan tratada como otros campos, tal y como se puede comprobar en la primera parte de esta tesis, este estudio sí permite conocer un enfoque que permita unir dos aspectos que tienen su notoriedad en nuestros días.

Así pues, se pretende exponer una serie de motivos, que permiten comprender la presente tesis doctoral desde un enfoque educativo sin olvidar el plano deportivo, para así poder conocer mejor el síndrome de *burnout* desde un enfoque distinto al habitual.

9.1. Implicaciones educativas de los resultados.

A continuación, se presentan una serie de apartados que pretende unificar los aspectos educativos y deportivos para de esta manera observar de una forma global la presente tesis doctoral, en donde existen dos campos que tienen una especial importancia en la sociedad actual, como son la educación y el deporte. Se trata de un binomio interesante, por un lado porque se produce un trabajo interdisciplinar entre dos especialidades diferentes entre sí pero que tienen muchas cosas en común y por otro lado porque en muchas ocasiones es en estas áreas de "frontera" entre dos ciencias cuando se producen avances que son interesantes para las personas.

9.1.1. Estudiantes y deportistas

Este apartado refleja una particularidad que tiene una gran parte de la muestra participante en la presente tesis doctoral: la gran mayoría de los deportistas que participan en la misma se encontraban en una parte de su vida en la cual compaginaban su ámbito deportivo con el académico, puesto que la gran mayoría de la muestra participante eran estudiantes. Esto tiene como particularidad que unido al compromiso de rendir tanto en los entrenamientos como en las competiciones, se unía a su vez la presión por obtener buenos resultados en el plano académico. Para poder ser conscientes de la importancia que tienen los estudios en los participantes en esta tesis doctoral, es necesario recordar que el 29.2% de los deportistas se encuentran en la educación secundaria, el 25% en el bachillerato, el 9.2% se encuentra realizando un ciclo formativo y un 35.8% se encuentra en la universidad. Eso hace un total de un 99.2% de deportistas que en el momento de la realización de la tesis doctoral se encuentran a su vez desarrollando su formación académica. Como dato a tener en cuenta, estas personas que son estudiantes tienen un compromiso no solo con los estudios, sino

también con el deporte, dado que un 12.8% de la muestra lleva al menos 15 temporadas practicando el deporte, un 8.5% lleva 12 temporadas practicando el deporte y un 10.3% lleva 7 temporadas. Eso puede ayudar a entender que gran parte de su etapa inicial de la vida la cual se desarrolla como estudiante ha estado a su vez compaginada con la de deportista federado, independientemente del nivel posterior que hayan sido capaces de alcanzar con posterioridad.

Otro aspecto que tiene una especial importancia radica en que este estudio es de carácter longitudinal, lo cual permite conocer la evolución en diferentes parámetros analizados anteriormente, como la resiliencia, la autoeficacia, el liderazgo percibido y el deseado o el nombrado *burnout* de deportistas-estudiantes a lo largo del periodo de tiempo analizado, siendo quizás más importante la segunda faceta que la primera, puesto que la gran mayoría de la muestra, a pesar de dedicarse a deporte federado, eran conscientes de la dificultad y los sacrificios que conllevan el intentar prosperar de manera profesional en el deporte que practican, por lo que en su día a día tenía una gran importancia el desarrollo de sus carreras académicas.

Al respecto de ello, hay que señalar que gracias a esta particularidad de la muestra y a la particularidad de este binomio estudiante-deportista se puede iniciar una serie de investigaciones en las que las Ciencias de la Educación en colaboración las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se apoyen mutuamente e investiguen sobre las consecuencias de carácter negativo que tienen el *burnout* en el día a día de las personas a lo largo del tiempo en la figura nombrada del estudiante-deportista.

Esto podría conllevar resultados que tengan un gran interés, ya que en ocasiones es en esta frontera interdisciplinar entre diferentes especialidades científicas donde también se obtienen resultados provechosos para la sociedad y porque además en el perfil poblacional de los deportistas, los que se dedican a ello de manera profesional representan un porcentaje menor que los que se dedican a él sin expectativas de llegar a vivir de él de manera

profesional, lo cual no quiere decir que no intenten competir al más alto nivel que le permitan sus habilidades.

EPÍLOGO

A modo de conclusión y terminada esta tesis doctoral, se puede estar de acuerdo con Séneca y esperar que este texto abra nuevas rutas para proseguir la investigación, porque «jamás se descubriría nada si nos considerásemos satisfechos con las cosas descubiertas».

Una vez esta tesis doctoral es finalizada, aparece el desafío de hacer que los cuerpos técnicos que tienen diferentes plantillas a su cargo, los jugadores y en definitiva, las personas en general, tomen conciencia sobre la importancia que tiene el síndrome de *burnout* y la problemática que se plantea en nuestros días sobre dicho síndrome. Se necesita seguir recorriendo esta vía para poder mejorar la capacidad de respuesta en todos los ámbitos y actuar con la decisión necesaria, tanto el educativo, como el deportivo, el psicológico, el laboral y el empresarial para poder mejorar en definitiva la salud tanto psíquica como física de las personas. Al fin y al cabo, como diría Francis Bacon:

"El requisito del éxito es la prontitud de las decisiones" (Bacon).

Referencias bibliográficas

Abu-Hilal, M. M. (1995). Dimensionality of burnout: Testing for invariance across Jordanian and Emirati teachers. *Psychological reports*, 77(3), 1367-1375. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Abele, E., Chryssolouris, G., Sihm, W., Metternich, J., ElMaraghy, H., Seliger, G., Sivard, G., ElMaraghy, W., Hummel, V., Tisch, M., y Seifermann, S. (2017). Learning factories for future oriented research and education in manufacturing. *CIRP Annals-manufacturing technology*, 66 (2), 803-826. DOI: 10.1016/j.cirp.2017.05.005. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Adie, J.W., Duda, J.L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic need theory. *Springer science+bussiness media*, 32 (7), 189-199. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Agencia Estatal, Boletín Oficial del Estado. Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. Recuperado el 06 de septiembre de 2020 de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>

Ahola, K. Honkonen, T. Isometsä, E. Kalimo, R. Nykyri, E. Aromaa, A. Lönnqvist. J. (2005). The relationship between job-related *burnout* and depressive disorders-results from the Finnish health 2000 study. *Journal of affective disorders*, 88 (1), 55-52. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Ahola, K. Toppinen-Tanner, P. Huuhtanen, A. Koskinen, A. Väänänen, A. (2008). Occupational *burnout* and chronic work disability: An eight-year cohort study on pensioning among Finnish forest industry workers. *Journal of affective disorders*, 115 (1-2), 150-159. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Aiken, L.H. Clarke, S.P. Sloane, D.M. Sochalski, J. Silber, J.H. (2002). Hospital nurse staffing and patient mortality, nurse *burnout*, and job dissatisfaction. *American medical association*. 288(16). Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Aikne, L.H. Patrician, P.A. (2000) Measuring organizational traits of hospitals: The revised nursing work index. *Nursing Research*, 49(3), 146-153. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of vocational behavior*, 79(2), 549-562. Albaladejo, R. Villanueva, R. Ortega, P. Astasio, P. Calle, M.E. Domínguez, V. (2004). Síndrome de *burnout* en el personal de enfermería de un hospital de Madrid. *Revista española de salud pública*. 78 (6), 505-516. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Alenezi, A., McAndrew, S., & Fallon, P. (2019). Burning out physical and emotional fatigue: Evaluating the effects of a programme aimed at reducing burnout among mental health nurses. *International journal of mental health nursing*, 28(5), 1045-1055.

Altfeld, S., y Kellmann, M. (2015). Are german coaches highly exhausted? A study of differences in personal and environmental factors. *International journal of sports science & coaching*, 10(4), 637-654. DOI: 10.1260/1747-9541.10.4.637. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Álvarez, O., Castillo, L., y Falcó, C. (2010). Estilos de liderazgo en la Selección Española de taekwondo. *Revista de psicología del deporte*, 10(2), 219-230.

Álvarez Gallego, E., & Fernández Ríos, L. (1991). El Síndrome de " Burnout" o el desgaste profesional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 11(39), 257-265.

Andreychik, Michael R. (2019). Feeling your joy helps me to bear feeling your pain: Examining associations between empathy for others' positive versus negative emotions and *burnout*. *Personality and individual differences*, 137, 147-156. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.08.028>. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Appleby, R., Davis, P., Davis, L., y Gustafsson, H. (2018). Examining perceptions of teammates *burnout* and training hours in athlete *burnout*. *Journal of Clinical Sport*

Psychology, 12(3), 316-332. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2017-0037>. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Appleton, P.R., Halk, H.K., y Hill, A.P. (2009). Relations between multidimensional perfectionism and *burnout* in junior-elite male athletes. *Psychology of sport and exercise*, 10(4), 457-465. DOI: 10.1016/j.psychsport.2008.12.006. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Arce, C., de Francisco, C., Andrade, E., Arce, I., y Raedeke, T. (2010). Adaptación española del athlete *burnout* questionnaire (ABQ) para la medida del *burnout* en futbolistas. *Psicothema*, 22(2), 250-255. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Arnold, Rachel., Edwards, Thomas., y Ress, Tim (2018). Organizational stressors, social support and implications for subjective performance in high-level sport. *Psychology of sport & exercise*, 39, 204-212. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.010>.

Arthur, N. M. (1990). The assessment of burnout: A review of three inventories useful for research and counseling. *Journal of Counseling & Development*, 69(2), 186-189. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Atienza, F., Solá, I.B. y Crespo, M. (1994). Análisis psicométrico de la versión española de la escala de liderazgo para el deporte de Chelladurai y Saleh en la versión entrenadores. *Revista de Psicología Social Aplicada*, (1), 5-23.

Aunola, K., Sorkkila, M., Viljaranta, J., Tolvanen, A., y Ryba, T.V. (2018). The role of parental and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport *burnout* during the transition to upper secondary school. *Journal of adolescence*, 69, 140-149. DOI: 10.1016/j.adolescence.2018.10.001. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Awa, W.L. Plaumann, M. Walter, U. (2010). *Burnout* prevention: A review of intervention programs. *Patient education and counseling*, 78 (2), 184-190. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

- Bacharach, S. B., Bamberger, P., & Conley, S. (1991). Work-home conflict among nurses and engineers: Mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work. *Journal of Organizational Behavior*, 12(1), 39-53.. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Bakker, A.B. Demerouti, E. Schaufeli, W.B. (2005). The crossover of *burnout* and work engagement among working couples. *Human relations*. 58(5), 661. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Bakker, A.B. Demerouti, E. Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict *burnout* and performance. *Human resource management*. 43(1), 83-104. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Bakker, A.B. Demerouti, E. Verbeke, W. (2005). Using the job demands-resources model to predict *burnout* and performance. *Human resource management*. 43(1), 83-104. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Bakker, A.B. Schaufeli, W.B. Sixma, H.J. Bosveld, W. Van Dierendonck, D. (2000). *Journal of Organizational Behavior*. 21 (4), 425-441. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E., y Xanthopoulou. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99 (2), 274-284. DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.274. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Bakker, A.B., y Matthijs, P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83 (1), 189-206. DOI: 10.1348/096317909X402596. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Bakker, A.B., y Schaufeli, W.B. (2000). *Burnout* contagion processes among teachers. *Journal of applied social psychology*, 30(11), 2289-2308.

- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Sixma, H.J., y Bosveld, W. (2001). *Burnout contagion among general practitioners. Journal of social & clinical psychology, 20(1)*, 82-98. DOI: <https://doi.org/10.1521/jscp.20.1.82.22251>.
- Balaguer, I., Castillo, L., y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica, 17(1)*, 71-81. Recuperado de <https://www.researchgate.net>.
- Barbosa-Luna, Adrián, E., Tristán, José, L., Tomás, Inés., González, Alejandra. y López-Walle, Jeannette, M. (2017). Climas motivacionales, motivación autodeterminada, afectos y burnout en deportistas: enfoque multinivel. *Acción psicológica, 14(1)*, 105-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.14.1.19266>. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2017000100105.
- Bartolomé, S. (2015). *Predictores del desgaste profesional en jugadoras profesionales y semiprofesionales de fútbol. Trabajo Fin de Máster no publicado. Máster en Psicología del Deporte y la Actividad Física*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Barry, F., y Miller, J. (1981). Teacher *burnout*: A psychoeducational perspective. *Teachers college record, 83(2)*, 225-43. Recuperado de <http://www.scopus.com>.
- Barton, Michelle A., Khan, William, A. (2018). The place in meaning of relational pauses. *Organization Studies, Vol. 40(9)*, 1409-1429. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0170840618782294#crossmark-widget>.
- Bauernhofer, K., Bassa, D., Canazei, M., Jimenez, P., Paechter, M., Papousek, I., Fink, A., y Weiss, E.M. (2018). Subtypes in clinical *burnout* patients enrolled in an employee rehabilitation program: differences in *burnout* profiles, depression, and recovery/resources-stress balance. *BMC psychiatry, 18(10)*. DOI: 10.1186/s12888-018-1589-y. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Beck, C.L., y Gargiulo, R.H.M. (1983). *Burnout* in teachers of retarded and nonretarded children. *The journal of educational research*, 76(3), 169-173. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Belcastro, P. A., Hays, L. C., & Gold, R. S. (1983). Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53(2), 364-366. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Belcastro, P.A., Roberts, S. (1983). Teachers stress and *burnout*: Implications for school health personel. *Child & family health & social care*, 53(7), 404-407. DOI: 10.1111/j.1746-1561.1983.tb03148.x. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Berengüí, R., Garcés, E. J, Ortín, F.J., de la Vega R. y López, J. M. (2013). Optimism and *Burnout* in competitive sport. *Psychology*, 4(9), 13.

Anderson, M. B. G., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Bermúdez, J. (1995, 1998). Manual del Cuestionario “*Big Five*” (BFQ). Madrid: TEA.

Bianchi, R., Schonfeld, I., y Laurent, E. (2015). *Burnout*-depression overlap: A review. *Clinical psychology review*, 36, 28-41. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Montilla, M. B. (2006). Estudio cualitativo sobre el síndrome del Bernout en el trabajo social. *Acciones e investigaciones sociales*, (1 Ext), 443-443.. Recuperado de www.dialnet.com

Boada i Grau, J., de Diego Vallejo, R., y Agulló, E. (2004). El *burnout* y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizational y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16(1), 125-131. Recuperado de <http://www.scopus.com>

BOE, núm. 294, de 6 de diciembre de 2018. Pp. 119788-119857. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantóa de los derechos digitales.

- Borges, Ruiz-Barquín y De la Vega, R. (2017). Análisis y validación psicométrica de una nueva forma de presentación (ordenada) del Perfil de Estados de Ánimo (Valencia, Intensidad, Control) POMS-VIC. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 82-87.
- Brenner, J. S. (2007). Overuse injuries, overtraining, and burnout in child and adolescent athletes. *Pediatrics*, 119(6), 1242-1245. doi:10.1542/peds.2007-0887. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Brotheridge, C.M. Grandey, A.A. (2002). Emotional labor and *burnout*: Comparing two perspectives of "People work". *Journal of behavior*, 60(1), 17-39. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Brouwers, A., Evers, W.J.G., y Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and *burnout* among secondary-school teachers. *Journal of applied social psychology*, 31(7), 1474-1491. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher *burnout* and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and teacher education*, 16(2), 239-253. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Brubaker, J. R., & Beverly, E. A. (2020). Burnout, perceived stress, sleep quality, and smartphone use: a survey of osteopathic medical students. *Journal of Osteopathic Medicine*, 120(1), 6-17.
- Budgett, R. (1990). Overtraining syndrome. *British journal of sports medicine*, 24(4), 231-236. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Burke, R. Deszca, G. (1988). Career orientations, satisfaction and health among police officers: Some consequences of person-job misfit. *Psychological reports*, 62(2). Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its

consequences. *Anxiety, stress, and coping*, 9(3), 261-275. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Burke, R.J., y Greenglass, E.R. (1988). Career orientatios and psychological *burnout* in teachers. *Psychological reports*, 63(1), 107-116. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Burke, R.J., y Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological *burnout* in teachers. *Human relations*, 48(2), 187. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1989). Sex differences in psychological burnout in teachers. *Psychological Reports*, 65(1), 55-63. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American educational research journal*, 31(3), 645-673. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Byrne, B.M. (1994). Testing for the factorial validity, replication, and invariance of a measuring instrument: A paradigmatic application based on the Maslach *Burnout* Inventory. *Journal of multivariate behavioral research*, 29(3), 289-311. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Byrne, B. M. (1994). Testing for the factorial validity, replication, and invariance of a measuring instrument: A paradigmatic application based on the Maslach Burnout Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 29(3), 289-311. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Cadegiani, F.A., y Kater, C.E. (2019). Novel causes and consequences of overtraining syndrome: the EROS-DISRUPTORS study. *BMC sports science medicine and rehabilitation*, 11(1), 21. DOI: 10.1186/s13102-019-0132-x. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

- Caldas Blanco, M. E. (2018). *Prevención de riesgos laborales en el sector docente*. Ministerio de Educación. ISB 8436958764.
- Cam, O. (2001). The *burnout* in nursing academicians in Turkey. *International Journal of Nursing Studies*, 38(2), 201-207. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Capel, S.A. (1986). Psychological and organizational factors related to *burnout* in athletics trainers. *Research quarterly for exercise and sport*, 57(4), 321-328. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.1986.10608093>. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(3), 279-288. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 36-45.. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1991.tb00959.x. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The “Big Five Questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281-288.
- Cardeal da Costa, J. Garcia de Lima, R.A. (2005). Luto da equipe: revelacoes dos profissionais de enfermagem sobre o cuidado a criança/adolescente no processo de morte e morrer. *Revista latino-americana enfermagem*, 13(2), 151-157. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Carlin, M., y Garcés de los Fayos, E.J. (2010). El síndrome de *burnout*: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de psicología*, 26(1), 169-180. Recuperado de <http://www.scopus.com>

- Castillo, I., Álvarez, O., Esteva, I., Queralt, A., & Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de psicología del deporte*, 26(3), 57-61.
- Castellón, M. García, M. Albadalejo, B. García, AL. (1993). Relaciones entre *burnout*, ambigüedad de rol y satisfacción laboral en el personal de banca. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*. Recuperado de <https://www.dialnet.es>
- Cattell, H. E., & Mead, A. D. (2008). The Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF).
- Chan, D. W., & Hui, E. K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British journal of educational psychology*, 65(1), 15-25. Recuperado de <http://www.scopus.com>
- Chaplain, R.P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational psychology*, 28(2), 195-209. DOI: 10.1080/01443410701491858. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Chelladurai, P., y Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2(1), 34-35.
- Chelladurai, P. (1984). Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behaviour and satisfaction of athletes in varying sports. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 27-41.
- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. *International Journal of Sport Psychology*, 21(4), 328-354.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational behavior*, 13(1), 1-11. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Coakley, J. (1992). *burnout* among adolescent athletes: A personal failure or social problem? *Human Kinetics Journal*, 9(3), 271-285. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

- Colino, N., y Pérez de León, P. (2015). El síndrome de *burnout* en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias psicológicas*, 9(1), 27-41. Recuperado de <https://www.dialnet.com>
- Contreras, S. (2018). *Niveles de Riesgo de Burnout en Judo*. Trabajo Fin de Máster no publicado. Máster en Psicología del Deporte y la Actividad Física. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Cooley, E., y Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce *burnout* and improve retention of special educators. *Excepcional children*, 62(4), 336. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Cooper, C.L., y Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British journal of educational psychology*, 63(1), 130-143. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01046.x. Recuperado de <http://www.scopus.com>
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W., & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(6), 685-701. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Costa, P. y McCrae, R. R. (1992). *Neo-PI-R: Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R)*. Odessa, F.L: Psychological Assessment Resources.
- Crespo, M. y Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de conducta*, 23(92), 797-830.

Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2004). The athlete burnout syndrome: Possible early signs. *Journal of science and medicine in sport*, 7(4), 481-487. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Cuervo Carabel, T., Orviz Martínez, N., Arce García, S., y Fernández Suárez, I. (2018). Tecnoestrés en la sociedad de la tecnología y la comunicación: revisión bibliográfica a partir de la web of science. *Archivo de prevención de riesgos laborales*. 21(1), 18-25. DOI: 10.12961/apr.2018.21.01.4. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Dale, K., y Weinberg, R. (1990). *Burnout* in sport: a review and critique. *Journal of applied sport psychology*, 2(1), 67-83. DOI: 10.1080/10413209008406421. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

DeFreese, J.D., y Mihali, J.P. (2016). Work-based social interactions, perceived stress, and workload incongruence as antecedents of athletic trainer *burnout*. *Journal of athletic training*, 51(1), 28-34. DOI: 10.4085/1062-6050-51.2.05. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

De la Vega Marcos, R., Barquín, R. R., Hernández, P. B., & González, C. M. T. (2014). Una nueva medida tridimensional del estado de ánimo deportivo: el POMS-VIC. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 37-46.

Demerouti, E. Bakker, A.B. Nachreiner, F. Schaufeli, W.B. (2000). A model of *burnout* and life satisfaction amongst nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 32(2), 454-464. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Demerouti, E. Bakker, A.B. Nachreiner, F. Schaufeli, W.B. (2001) The job demands-resources model of *burnout*. *Journal of applied psychology*, 86(3), 499-512. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Demerouti, E., Mostert, K., y Bakker, A.B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of occupational health psychology*, 15(3), 209-222. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

De la Vega, R., Ruiz-Barquín, R., Borges, P. & Tejero, C. (2014). Una nueva medida tridimensional del estado de ánimo deportivo: el POMS-VIC. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 37-46.

DiFiori, J.P., Benjamin, H.J., Brenner, J.S., Gregory, A., Jayanthi, N., Landry, G.L., y Luke, A. (2014). Overuse injuries and burnout in youth sports: a position statement from the American Medical Society for Sports Medicine. *Sports Medicine*, 48(4), 287-288. DOI: 10.1136/bjsports-2013-093299. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Do Soccoro, María., Wang, Yuan-Pang., y Rossi Menezes, Paulo. (2018). Structural validity of the Maslach Burnout Inventory and influence of depressive symptoms in banking workplace: Unfastening the occupational conundrum. *Psychiatry research*, 267, 168-174. DOI: 10.1016/j.psychres.20018.05.069. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Drake, B., & Yadama, G. N. (1996). A structural equation model of burnout and job exit among child protective services workers. *Social Work Research*, 20(3), 179-187. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Duquette, A., Kérowc, S., Sandhu, B. K., & Beaudet, L. (1994). Factors related to nursing burnout a review of empirical knowledge. *Issues in mental health nursing*, 15(4), 337-358. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Dyrbye, L., West, C., Satele, D., Boone, S., Tan, L., Sloan, J., y Shanafelt, TD. (2014). *Burnout* among U.S. medical students, residents, and early career physicians relative to the general U.S. population. *Academic medicine*, 89(3). Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Dyrbye, L.N., Thomas, M.R., Huntington, J.L., Lawson, K.L., Novotny, P.J., Sloan, J.A., y Shanafelt, T.D. (2006). Personal life events and medical students *burnout*: A multicenter study. *Academic medicine*, 81(4), 374-384. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Dyrbye, L.N., Thomas, M.R., y Shanafelt, T.D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical

students. *Academic medicine*, 81(4) 354-373. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Escribá-Agüir, V. Artazcoz, L. Pérez-Hoyos, S. (2008). Efecto del ambiente psicosocial y de la satisfacción laboral en el síndrome de *burnout* en médicos especialistas. *Gaceta Sanitaria*, 22(4), 300-8. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Espinosa, S. (2018). *Niveles Burnout en Judokas de Alto Rendimiento: Análisis de las relaciones con el Liderazgo y otras variables psicológicas pre y post competitivas*. Trabajo Fin de Máster no publicado. Máster en Psicología del Deporte y la Actividad Física. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Evers, W.J.G., Tomic, W., y Brouwers, A. (2004). *Burnout among teachers-Student's and teacher's perceptions compared*. *School psychology international*, 25(2), 131-148. doi: 10.1177/0143034304043670. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Faigenbraum, A.D., Kraemer, W.J., Blimkie, C.J.R., Jeffreys, I., Micheli, L.J., Nitka, M., y Rowland, T.W. (2009). Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength conditioning association. *Journal of strength and conditioning research*, 23(5), 560-579. DOI: 10.1519/JSC.0b013e31819df407. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Fegin, N., Ephraty, N., y Ben-Sira, D. (1996). Work environment and *burnout* of physical education teachers. *Human kinetics journals*, 15(1), 64-78. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Feigley, D.A. (1984). Psychological *burnout* in high-level athletes. *The physician and sportsmedicine*, 12(10), 108-119. <http://dx.doi.org/10.1080/00913847.1984.11701971>
Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher *burnout*: The role of perceived school environment and motivational factors.

Teaching and teacher education, 28(4), 514-525. DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.013.

Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Ferrando, P. J., Chico, E., & Tous, J. M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14(3), 673-680.

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. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Forney, D. S., Wallace-Schutzman, F., & Wiggers, T. T. (1982). Burnout among Career Development Professionals: Preliminary Findings and Implications. *Personnel & Guidance Journal*, 60(7). Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Fransen, K., Vanbeselaere, N., De Cuyper, B., Vande Broek, G., y Boen, F. (2014). The myth of the team captain as a principal leader: extending the athlete leadership classification within sport teams. *Journal of sport sciences*, 32(14), 1389-1397. DOI: 10.1080/02640414.2014.891291. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Fransen, K., Haslam, S.A., Mallet, C.J., Steffens, N.K. Peters, K., y Boen, F. (2017). Is perceived athlete leadership quality related to team effectiveness? A comparison of three professional sports teams. *Journal of science and medicine in sport*, 20(8), 800-806. DOI: 10.1016/j.jsams.2016.11.024. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Fransen, K., Boen, F., Vansteenkiste, M., Mertens, N., y Vande Broek, G. (2018). The power of competence support: The impact of coaches and athlete leaders on intrinsic motivation and performance. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 28(2), 725-745. DOI: 10.1111/sms.12950. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.

Recuperado de <http://www.scopus.com>.

- Freudenberger, H. J. (1975). The dynamics and treatment of the young drug abuser in an Hispanic therapeutic community. *Journal of Psychedelic Drugs*, 7(3), 273-280. Recuperado de <http://www.scopus.com>
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73. Recuperado de <http://www.scopus.com>
- Friedman, I.A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects fo teacher burnout. *The journal of educational research*, 84(6), 325-333. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Friedman, I.A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of educational research*, 88(5), 281. Recuperado de <http://www.scopus.com>
- Friedman, I.A., y Farber, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The journal of educational research*, 86(1), 28-35. DOI: 10.1080/00220671.1992.9941824. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Fuigueiredo-Ferraz, H., Grau-Alberola, E., Gil-Monte, P., y García-Juesas, J.A. (2012). Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Psicothema*, 24(2), 271-276. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Gamsjäger, E., y Sauer, J. (1996). Burnout among teachers: An empirical research with teachers of secondary school in Austria. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 40-56. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Garcés de Los Fayos Ruiz, E. J. (1993). Frecuencia de burnout en deportistas jóvenes: estudio exploratorio. *Revista de psicología del deporte*, 2(2), 0055-63.
- Garcés de los Fayos, E.J. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40. Recuperado de <http://www.scopus.com>
- García, Felipe, E., Barraza-Peña, Carmen Gloria., Wlodarczyk, Anna., Alvear-Carrasco, Marcela., y Reyes-Reyes, Alejandro. (2018). Psychometric properties of the Brief-COPE for

the evaluation of coping strategies in the Chilean population. *Psycologia: Reflexao e Crítica*, 31. DOI: 10.1186/s41155-018-0102-3.

García-Hernández, M. D., de los Fayos Ruiz, E. G., Hernández, J. G., & Montero, F. O. (2020). Incidencia de la personalidad y resiliencia en la aparición del burnout en una muestra de deportistas españoles. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 95-102.

García-Jarillo, M., De Francisco, C., Ortín, F. J., & de Los Fayos, E. J. G. (2020). Sintomatología del síndrome de burnout en deportistas: un estudio con metodología Delphi. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(3), 15-25.

García-Naveira, A., & Ruiz-Barquín, R. (2013). La personalidad del deportista: una revisión teórica desde la perspectiva de rasgos.

Garner, B.R., Knight, K., y Simpson, D.D. (2007). *Burnout* among corrections-based drug treatment staff-Impact of individual and organizational factors. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 51(5), 510-522. DOI: 10.1177/0306624X06298708. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Gentile, L.M., y McMillan, M.M. (1980). Combating *burnout*: A must for secondary urban reading teachers. *Reading world*. 19(4), 332-338. DOI: 10.1080/19388078009557552. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Giges, B., Petitpas, A.J., y Vernacchia, R.A. (2004). Helping coaches meet their own needs: Challenges for the sport psychology consultant. *The sport psychologist*, 18(4), 430-444.

Gil.Monte, P.R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de *burnout*) en profesionales de enfermería. *Revista eletrónica interacao*, 1(1), 19-33. Recuperado de <https://www.scopus.com>

Gil-Monte, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Pública*, 39, 1-8. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Gil-Monte, P. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista española salud pública*, 83(2), 169-173.

Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Gil-Monte, P., Unda, S., y Sandoval, J.I. (2009). Validez factorial del <<cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo>> (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. *Salud mental*, 32(3), 205-214. Recuperado de <https://www.dialnet.com>

Gil-Monte, P.R., Carlotto, M.S., y Goncalves, S. (2010). Validation of the brazilian version of the "Spanish *burnout* inventory" in teachers. *Revista Saúde Pública*, 44(1) ,1-8.

Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Gil-Monte, P.R., y Peiro, J.M. (1999). Testing for the factorial validity of the MBI: Results for a multioccupational sample. *Psychothema*, 11(31), 679-689.

Gimeno, E. M. C. (2003). Sobreentrenamiento, burnout y motivación en el deporte. In *El síndrome de sobreentrenamiento: una visión desde la Psicobiología del Deporte* (pp. 40-57).

Recuperado de <https://www.dialnet.es>

Glass, D. C., & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and health*, 11(1), 23-48.

Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mullola, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Jarvinen, L., y Hintsanen, T. (2016). Work stress, poor recovery and *burnout* in teachers.

Occupational medicine-oxford, 66(7), 564-570. DOI: 10.1093/occmed/kqw086. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Gómez, J.M.R. (2017). Personalidad, liderazgo y rendimiento en jugadores y entrenadores de fútbol y fútbol sala (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).

Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers. *Educational and*

Psychological Measurement, 44(4), 1009-1016. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching. *Education*, 105(3). Recuperado de <http://www.scopus.com>

Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45(2), 377-387. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Gold, Y., Bachelor, P., & Michael, W. B. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49(3), 549-561. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Gold, Y., & Michael, W. B. (1985). Academic self-concept correlates of potential burnout in a sample of first-semester elementary-school practice teachers: A concurrent validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 45(4), 909-914. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Goldberg, R., Boss, R. W., Chan, L., Goldberg, J., Mallon, W. K., Moradzadeh, D.,... & McConkie, M. L. (1996). Burnout and its correlates in emergency physicians: four years' experience with a wellness booth. *Academic Emergency Medicine*, 3(12), 1156-1164. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *The Journal of applied behavioral science*, 19(4), 461-481. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

González-Hernández, J., Rocamora, P., Ortín, F. J., & de Los Fayos, E. J. G. (2018). Diferencias individuales, creencias de éxito y respuesta para tomar decisiones en diferentes

tipologías del deportista. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 36(1), 41-50.

González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Gonzalez, L., Tomas, I., Castillo, I., Duda, J.L., y Balaguer, I. (2017). A test of basic psychological needs theory in young soccer players: time-lagged design at the individual and team levels. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 27(11), 1511-1522. DOI: 10.1111/sms.12778. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Goodger, K., Gorely, T., Lavallee., y Hardwood, C. (2007). Burnout in sport: a systematic review. *The sport psychologist*, 21(2), 127-151. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Gould, D., Udry, E., Tuffey, S. y Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assessment. *The sport psychologist*, 10(4), 332-340. <http://www.scopus.com>

Grayson, J.L., y Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363. DOI: 10.1016/j.tate.2007.06.005. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex roles*, 18(3-4), 215-229. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Greenglass, E., Fiksenbaum, L., y Burke, R.J. (1996). Components of social support buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, stress & coping*, 9(3), 185-197. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Greenglass, E.R., Bburke, R.j., y Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of *burnout* in teachers: Examination of a model. *Work & stress*, 11(3), 267-278.

Recuperado de <http://www.scopus.com>

Guglielmi, R.S., y Tatro, K. (1998). Occupational stress, *burnout*, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, 68(1), 61.

Recuperado de <http://www.scopus.com>.

Guo Yu-Fng., Luo, Yuan-Hui., Lam, Louisa., wendy, Cross., y Zhang, Jing-Ping. (2018). *Burnout* and its association with resilience in nurses: A cross-sectional study. *Wiley journal of clinical nursing*, 27(1-2), 441-449. DOI: 10.1111/jocn.13952. Recuperado de

<https://apps.webofknowledge.com>

Gustafsson, Henrik., Sagar, S.S., y Stenling, A. (2017). Fear of failure, psychological -stress, and *burnout* among adolescent athletes competing in high level sport. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 27(12), 2091-2102. DOI: 10.1111/jsms.12797. Recuperado

de <https://apps.webofknowledge.com>

Gustafsson, Henrik., Kenttä Göran., y Hassmén, Peter. (2011). Athlete *burnout*: an integrated model and future research directions. *International review of sport and exercise psychology*, 4(1), 3-24. DOI: 10.1080/1750984X.2010.541927. Recuperado de

<https://apps.webofknowledge.com>

Gustafsson, H., Kenttä, G., Hassmén, P., & Lundqvist, C. (2007). Prevalence of *burnout* in competitive adolescent athletes. *The sport psychologist*, 21(1), 21-37.

Guthrie, E., Black, D., Bagalkote, H., Shaw, C., Campbell, M., & Creed, F. (1998). Psychological stress and *burnout* in medical students: a five-year prospective longitudinal study. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 91(5), 237-243. Recuperado de

<https://apps.webofknowledge.com>

Hakanen, J. Schaufeli, W.B. Ahola, K. (2008). The job demands-resources model: A three year cross-lagged study of *burnout* depression, commitment, and work engagement. *Work & stress*, 22(3), 224-241. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B., y Schaufeli, W.B. (2006). *Burnout* and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Hastings, R.P., y Bham, M.S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher *burnout*. *School psychology international*, 24(1), 115-127. DOI: 10.1177/0143034303024001905. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Hastings, R.P., y Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educator's *burnout*. *Mental retardation*, 40(2), 148-156. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Heikonen, Lauri., Pietarinen, Janne., Pyhälto, Kirsi., Toom, Auli., y Soini, Tiina (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-pacific journal of teacher education*, 45(3), 250-266. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>.

Hermosa, A.M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "*burnout*" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15(1), 81-89. Recuperado de <http://www.scopus.com>.

Hildebrand, J., y Seefeldt, C. (1986). Teacher *burnout* and environmental quality in child care centers. *Child care quarterly*, 15(2), 90-97. DOI: 10.1007/BF01121153. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Hildebrand, K., Sacramento, C.A., y Binnewies, C. (2018). Transformational leadership and *burnout*: The role of thriving and followers' openness to experience. *Journal of*

occupational health psychology, 23(1), 31-43. DOI: 10.1037/ocp0000051. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burn-out/ed. by WB Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. *Professional Burn-out: Recent Developments in Theory and Research*. London: Taylor and Francis, 115-122. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Hooper, S.L., Mackinnon, L.T., Gordon, R.D. y Bachmann, A.W. (1993). Hormonal responses of elite swimmers to overtraining. *Medicine and science in sports and exercise*, 25(6), 741-747. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Houdmont, J. (2017). Stressors in police work and their consequences. Stress in policing: sources, consequences and interventions. *Psychological and behavioural aspects of risk*, 51-67. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Karger, H. J. (1981). Burnout as alienation. *Social service review*, 55(2), 270-283. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Hu, Q., Schaufeli, W.B., y Taris, T.W. (2017). How are changes in exposure to job demands and job resources related to *burnout* engagement? A longitudinal study among Chinese nurses and police officers. *Stress and health*, 33(5), 631-644. DOI: 10.1002/smi.2750. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Iancu, A.E., Rusu, A., Maroiu, C., Pacurar, R., y Maricutoiu, L.P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher *burnout*: a meta-analysis. *Educational psychology review*, 30(2), 373-396. DOI: 10.1007/s10648-017-9420-8, Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Isoard-Gautehur, S., Guillet-Déscas, E., y Gustafsson, H. (2016). Athlete *burnout* and the risk of dropout among young elite handball players. *Sports psychologist*, 30(2), 123-130. DOI: 10.1123/tsp.2014-0140. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Isorna Folgar, M., Vázquez Figueiredo, M. J., Pérez Saborido, I., Alias García, A., & Vaquero Cristóbal, R. (2019). Síndrome de Burnout en piragüistas españoles de alto nivel: prevalencia en función de variables sociodemográficas y de la práctica deportiva.

Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and psychological measurement*, 41(4), 1167-1174. Recuperado de <http://www.scopus.com>.

Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of applied psychology*, 71(4), 630. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-305. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Janssen, P. P., De Jonge, J., & Bakker, A. B. (1999). Specific determinants of intrinsic work motivation, burnout and turnover intentions: a study among nurses. *Journal of advanced nursing*, 29(6), 1360-1369. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Jennings, P., y Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom. Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Jiménez-Moreno, M^a. P., Ríos-Rodríguez, M^a.L., Canto-Ortiz, J., San Martín-García, J., y Perles-Nova, F. (2010). Satisfacción laboral y *burnout* en trabajos poco cualificados: Diferencias entre sexos en población inmigrante. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 26(3), 255-265. Recuperado de <https://www.scopus.com>.

Johnson, D., Kuipers, S., Szmuckler, E., Bebbington, G., & Graham, T. (1996). Mental health, burnout and job satisfaction among hospital and community based mental health staff. *The British Journal of Psychiatry*, 169(3), 334-337. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

- Kantas, A., y Vassilaki, E. (1997). *Burnout* in greek teachers: Main findings and validity of the Maslach *Burnout* Inventory. *Work & stress*, 11(1), 94-100. Recuperado de <http://www.scopus.com>
- Keller, K. L., & Koenig, W. J. (1989). Management of stress and prevention of burnout in emergency physicians. *Annals of emergency medicine*, 18(1), 42-47. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Kelley, B.C. (1993). An examination of personal/situational variables, stress appraisal, and *burnout* in collegiate teacher-coaches. *Research quarterly for exercise and sport*, 64(1), 94-102. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Kelley, B.C. (1994). A model of stress and *burnout* in collegiate coaches: Effects of gender and time of season. *Research quarterly for exercise and sport*, 65(1), 48-58. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Kelley, B.C., Eklund, R.C., y Ritter-Taylor, M. (1999). Stress and *burnout* among collegiate tennis coaches. *Journal of sport & exercise psychology*, 21(2), 113-130. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Kelley, B.C., y Gill, D.L. (1993). An examination of personal/situational variables, stress appraisal, and *burnout* in collegiate teacher-coaches. *Research quarterly for exercise and sport*, 64(1), 94-102. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Kenttä, G., Hassmén, P., & Raglin, J. S. (2001). Training practices and overtraining syndrome in Swedish age-group athletes. *International journal of sports medicine*, 22(06), 460-465. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Kielfedder, C.J. Power, K.G. Wells, T.J. (2001). *Burnout* in psychiatric nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 34(3), 383-396. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Kilo, Rachel, A., y Hassmen, Peter. (2016). *Burnout* and turnover intentions in Australian coaches as related to organisational support and perceived control. *International journal of*

sports science & coaching. 11(2), 151-161. DOI: 10.1177/1747954116636710. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Kirk, W., & Walter, G. (1981). Teacher Support Groups Serve to Minimize Teacher Burnout: Principles for Organizing. *Education*, 102(2). Recuperado de <http://www.scopus.com>

Klassen, R.M., y Ming, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational psychology*, 102(3), 741-756. DOI: 10.1037/a0019237. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Klassen, R.M., y Ming, M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary educational psychology*, 36(2), 114-129. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.01.002. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1989). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory: A critical review and reconceptualization. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 25(2), 131-144. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and *burnout* in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243. DOI: 10.1348/000709905X90344. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Konig, D., Huonker, M., Schmid, A., Halle, M., Berg, A., y Keul, J. (2001). Cardiovascular, metabolic, and hormonal parameters in professional tennis players. *Medicine and science in sports and exercise*, 33(4), 654-658.

Ernst Kossek, E., & Ozeki, C. (1998). Work-family conflict, policies, and the job-life satisfaction relationship: A review and directions for organizational behavior-human resources research. *Journal of applied psychology*, 83(2), 139. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Krabanetter, C., y Niessen, C. (2017). Managers as role models for health: Moderators of the relationship of transformational leadership with employee exhaustion and cynicism. *Journal*

of occupational health psychology, 22(4), 492-501. DOI: 10.1037/ocp0000044. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Krasner, M. Epstein, R. Beckman, H. Suchman, A. Chapman, B. Mooney, C. Quill, T. (2009). Association of an educational program in mindful communication with *burnout*, empathy, and attitudes among primary care physicians. *American medical association*, 302(12), 1284-1293. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Kristensen, T.S. Borritz, M. Villadsen, E. Christensen, K.B. (2007). The Copenhagen *Burnout Inventory*: A new tool for the assessment of *burnout*. *Work & stress*. 19(3), 192-207. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35. DOI: 10.1080/00131910124115. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and *burnout*: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Lackrits, J.R. (2004). Exploring *burnout* among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and teacher education*, 20(7), 713-729. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Larner, R. J., Wagstaff, C. R. D., Thelwell, R. C., & Corbett, J. (2017). A multistudy examination of organizational stressors, emotional labor, burnout, and turnover in sport organizations. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 27(12), 2103-2115. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/SMS.12833>

Lau, P.S.Y., Yuen, M.T., y Chan, R.M.C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to *burnout* among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516. DOI: 10.1007/s11205-004-8033-z. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of applied Psychology, 81*(2), 123. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Lee, K., Kang, S., & Kim, I. (2017). Relationships among stress, burnout, athletic identity, and athlete satisfaction in students at Korea's physical education high schools: Validating differences between pathways according to ego resilience. *Psychological reports, 120*(4), 585-608.
- Lee, M.J., Kim, G., Lee, J., Vo, N.H., y Lee, S.M. (2020). The effects of academic stress and academic failure tolerance on academic *burnout* among college students: moderate mediation effects of interpersonal stress. *Journal of the Korea Convergence Society, 11*(2), 175-185. DOI: 10.15207/JKCS.2020.11.2.175. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Leff, S.S., y Hoyle, R.H. (1995). Young athletes perceptions of parental support and pressure. *Journal of youth and adolescence, 24*(2) ,187. <http://www.scopus.com>
- Lehmann, M.J., Lormes, W., Opitz-Gress, A., Steinacker, J.M., Foster, C., y Gastmann, U. (1997). Training and overtraining: An overview and experimental results in endurance sports. *Journal of sports medicine and physical fitness, 37*(1), 7-17. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational behavior, 12*(2), 123-144. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Leiter, M. P., Harvie, P., & Frizzell, C. (1998). The correspondence of patient satisfaction and nurse burnout. *Social science & medicine, 47*(10), 1611-1617. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of organizational behavior, 9*(4), 297-308. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

- Leiter, M. P., & Harvie, P. L. (1996). Burnout among mental health workers: a review and a research agenda. *International journal of social psychiatry*, 42(2), 90-101. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, stress, and coping*, 9(3), 229-243. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Leiter, M. P., & Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, stress, and coping*, 7(4), 357-373. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Lemyre, P.N., Hall, H.K., y Roberts, G.C. (2008). A social cognitive approach to *burnout* in elite athletes. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 18(2), 221-234. DOI: 10.1111/j.1600-0838.2007.00671.x. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Lert, F. Chastang, J.F. Castano, I. (2000). Psychological stress among hospitals factors caring for HIV patients in the late nineties. *AIDS CARE*, 13(6), 763-778. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Levin, S. (1994). When injuries don't go away: Pinpointing the problem. *Physician and sportsmedicine*, 22(3), 109-113. <http://www.scopus.com>.
- Ley Orgánica de protección de datos. (L.O. 3/2018).
- Littrell, P.C., Billingsley, B.S., y Cross, L.H. (1994). The effects of principal support on special and general educator's stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and special education*, 15(5), 297-310. Recuperado de <http://www.scopus.com>.
- Llorent, V. J., & Ruiz-Calzado, I. (2016). El Burnout y las variables sociodemográficas en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). *Ciência & saúde coletiva*, 21, 3287-3295. DOI: 10.1590/1413-812320152110.00732015. Recuperado de <https://www.dialnet.com>.

- Lloyd, S., Streiner, D., & Shannon, S. (1994). Burnout, depression, life and job satisfaction among Canadian emergency physicians. *The Journal of emergency medicine*, 12(4), 559-565. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Lonsdale, C., Hodge, K., y Rose, E. (2009). Athlete *burnout* in elite sport: A self-determination perspective. *Journal of sports sciences*, 27(8), 785-795. DOI: 10.1080/02640410902929366. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Lu, Frank J.H., Lee, Wei Ping., Chang, Yu-Kai., Chou, Chien-Chih., Hsu, Ya-Wen., Lin, Ju-Han y Gill, Diane L. (2016). Interaction of athletes' resilience and coaches' social support on the stress-*burnout* relationship: A conjunctive moderation perspective. *Psychology of Sport and Exercise* 22, 202-209. DOI: 10.1016/j.psychosport.2015.08.005.
- Madigan, D.J., Stoeber, J., y Passfield, L. (2016). Perfectionism and changes in athlete *burnout* over three months: Interactive effects of personal standards and evaluative concerns perfectionism. *Psychology of sport and exercise*, 26, 32-39. DOI: 10.1016/j.psychosport.2016.05.010. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Maestre Baidez, M. (2020). El perfil del entrenador excelente: un análisis en los clubes de fútbol de categoría infantil, cadete y juvenil. *Proyecto de investigación*.
- Markati, A., Psychountaki, M., Kingston, K., Karteroliotis, K., y Apostolidis, N. (2019) Psychological and situational determinants of *burnout* in adolescent athletes. *International journal of sport and exercise psychology*, 17(5), 521-536. DOI: 10.1080/1612197X.2017.1421680. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de *burnout*. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat academia*, (112), 42-80. Recuperado de www.dialnet.com.
- Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare*, 36(2), 56-58. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current directions in psychological science*, 12(5), 189-192. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex roles*, 12(7-8), 837-851. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Maslach, C. Jackson, S.E. (2001). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of occupational behaviour*, 2(2), 99-113. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Maslach, C. Leiter, M.P. (2008). Early predictors of job *burnout* and egagement. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498-512. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Maslach, C. Schaufeli, W.B. Leiter, M.P. (2001) Job *burnout*. *Annual Review Psychology*, 52(1), 397-422. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 12, 1-16. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Mauno, S. Kinnunen, U. Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of vocational behavior*. 70(1), 149-171. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Mayo, C. (1997). El liderazgo en los deportes de equipo: balonmano femenino. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de València.
- Mazur, P.J. (1989). Differential impact of administrative organizational, and personality factors on teacher *burnout*. *Teaching and teacher education*, 5(4), 337-353. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- McHugh, M., Kutney-Lee, A., Cimiotti, J., Sloane, D., y Aiken, L. (2011). Nurses' widespread job dissatisfaction, *burnout*, and frustration with health benefits signal

problems for patient care. *Health affairs*, 30(2), 202. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

McIntyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54(2), 235-238. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1984.tb02585.x. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

McLnerney, Dennis M., Ganotice, Fraide A., King, Ronnel, B., Morin, Alexandre J.S., y Marsh, Herbert W. (2015). Teachers' Commitment and psychological well-being: implications of self-beliefs for teaching in Hong Kong. *Educational Psychology*, 3(8), 926-945. DOI: 10.1080/01443410.2014.895801. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Medina Mojena, G., y García Ucha, F.E. (2002). *Burnout*, locus de control y deportistas de alto rendimiento. *Cuadernos de psicología del deporte*, 2(2).

Medina Tornero, M.E. (2000). Evaluación de la calidad asistencial del servicio de ayuda a domicilio. Universidad de Murcia. Servicio de publicaciones. ISBN 84-8371-162-1.

Melamed, S., Kushnir, T., & Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral medicine*, 18(2), 53-60. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological bulletin*, 132(3), 327. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Meneghini, F., Paz, A. A., & Lautert, L. (2011). Fatores ocupacionais associados aos componentes da síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem. *Texto & contexto enfermagem*. Florianópolis, SC, 20(2), 225-233. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Miró, E. Solanes, A. Martínez, P. Sánchez, A.I. Rodríguez, J. (2007). Relación entre el *burnout* o <<síndrome de quemarse por el trabajo>>, la tensión laboral y las características del sueño. *Psicothema*. 19(3), 338-394. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Mirzaei, A., Nikbakhsh, R., y Sharififar, F. (2013). The relationship between personality traits and sport performance. *European journal of experimental biology*. 3(3), 439-442. ISSN: 2248-9215. Recuperado de

Moate, Randall M., Gnilka, Philip B., West Erin M., y Bruns, Kristin L. (2016). Stress and *burnout* among counselor educators: Differences between adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Journal of counseling & development*, 94(2), 161-171. DOI: 10.1002/jcad.12073. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.

Montero, I. y León, O. G. (2015). Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa. Madrid: McGraw-Hill

Montero-Carretero, C., Gonzalez-Cutre, D., Moreno-Murcia, J.A., Carratala, V., y Cervello, E.M. (2015). Motivation, mood state, and flow in elite judokas. *Revista mexicana de psicología*, 32(2), 101-112. DOI: WOS: 000357548400001. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Moriana, J.A., y Herreruzo, J. (2004). Estrés y *burnout* en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621. Recuperado de <http://www.scopus.com>.

Muñío, M., Gimeno, M.F., y Gómez, C. (2016). Adaptación de la Escala de Liderazgo para el Deporte (LSS) para deportistas y entrenadores de un centro de tecnificación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 21-32.

Myer, Gregory D., Jayanthi, Neeru., DiFiori, John P., Faigenbaum, Avery D., Kiefer, Adam W., Logerstedt, David., y Micheli, Lyle J. (2016) Sports Specialization, Part II: Alternative solutions to early sport specialization in youth athletes. *Sports health a multidisciplinary*

approach, 8(1), 65-73. DOI: 10.1177/1941738115614811. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Nagy, S., & Nagy, M. C. (1992). Longitudinal examination of teachers' burnout in a school district. *Psychological reports*, 71(2), 523-531. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Nahrgang, J., Morgenson, F., y Hofmann. (2011). Safety at work: A meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, *burnout*, engagement and safety outcomes. *Journal of applied psychology*, 96(1), 71-64. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Nielsen, R.O., Bertelsen, M.L., Ramskov, D., Moller, M., Hulme, A., Theisen, D., Finch, C.F., Fortington L.V., Mansournia, M.A., y Parner, E.T. (2019). Time-to-event analysis for sports injury research part 1: time -varying exposures. *British journal of sports medicine*, 53(1), 61-68. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Nowack, K. M., & Pentkowski, A. M. (1994). Lifestyle habits, substance use and predictors of job burnout in professional working women. *Work & Stress*, 8(1), 19-35. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Nunnally, J. (1978). Psychometric theory. Mc Graw-Hill Publ Co. *New York*.

Oberle, E., y Schonert-Reich, K.A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher *burnout* and morning cortisol in elementary school students. *Social science & medicine*, 159, 30-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Olivares, E.M., Garcés de los Fayos, E.J., Ortín, F., y De Francisco, C.M. (2018). Prevalencia de "*burnout*" a través de dos medidas y su relación con variables sociodeportivas. *Universitas psychologica*, 17(3), 1-9. DOI: 1011144/javeriana.ypsy17-3.pbmr.

- Olusoga, P., Bentzen, M., & Kentta, G. (2019). Coach burnout: A scoping review. *International sport coaching journal*, 6(1), 42-62.
- Ordenes, N. (2004). Prevalencia de *Burnout* en trabajadores del hospital Roberto del Río. *Revista chilena de pediatría*. 75(5), 449-454. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Osborne, D., & Croucher, R. (1994). Levels of burnout in general dental practitioners in the south-east of England. *British dental journal*, 177(10), 372-377. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Harris, B. S., & Ostrow, A. C. (2008). Coach and athlete burnout: The role of coaches' decision-making style. *Sports and Athletics Developments*, 81-100.
- Oktay, J. S. (1992). Burnout in hospital social workers who work with AIDS patients. *Social Work*, 37(5), 432-439. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Olivares Tenza, E.M. (2020). *Síndrome de burnout en deportistas: análisis de variables psicológicas y psicopatológicas* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia.
- Olmedilla, A., Ortega, E., de los Fayos, E. J. G., Jara, P., & Ortín, F. J. (2009). Evolución de la investigación y de la aplicación en Psicología del Deporte, a través del análisis de los Congresos Nacionales de Psicología del Deporte (1999-2008). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4(10), 15-23.
- Padaki, A. S., Popkin, C. A., Hodgins, J. L., Kovacevic, D., Lynch, T. S., & Ahmad, C. S. (2017). Factors that drive youth specialization. *Sports health*, 9(6), 532-536. DOI: 10.1177/1941738117734149. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Panagioti, M., Panagopoulou, E., Bower, P., George Lewith, M.D., Kontopantelis, E., Chew-Graham, C., Dawson, S., van Marwijk, H., Geraghty, K., y Esmail, A. (2017). Controlled interventions to reduce *burnout* in physicians a systematic review and meta-analysis. *Jama Internal Medicine*, 177(2), 195-205. DOI: 10.1001/jamainternmed.2016.7674. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Panagioti, M., Geraghty, K., Johnson, J., Zhou, A.L., Panagopoulou, E., Che-Graham, C., Peters, D., Hodkinson, A., Riley, R. y Esmail, A. (2018). Association between physician *burnout* and patient safety, professionalism, and patient satisfaction. A systematic review and meta-analysis. *Jama Internal Medicine*, 178(10), 1317-1330. DOI: 10.1001/jamainternmed.2018.3713. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Petralia, MC., Coco, M., Maci, T., Minissale, C., De Pasquale, C., Donato, E., Maniaci, M., Commodari, E., Di Nuovo, S., Perciavalle, V., Di Corrado, D., Guarnera, M., Pirrone, C., Castellano, S., Platania, S., Ramaci, T., Bellomo, M., Maggio, C., Sehili, A., Coco, L.S.G., Napolitano, S., Ascione, A., Perciavalle, V., y Buscemi, A. (2018). Succesfully aging. Choice of life or life that choices? *Acta Médica Mediterránea*, 34(1), 107-111. DOI: 10.19193/0393-6384_2018_1_18. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Pedrosa, I., & García-Cueto, E. (2014). Estudio del síndrome de burnout en deportistas: prevalencia y relación con el esquema corporal. *Universitas Psychologica*, 13(1).

Petrucci de Melo, L., y Carlotto, M.S. (2016). Prevalencia e predictores de *burnout* em bombeiros. *Psicologia: Ciencia e profissao*, 36(3), 668-681. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37-51. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1990.tb00920.x. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Pike, A.M., Pryor, R.R., Vandermark, L.W., Mazerolle, S.M., y Casa, D.J. (2017). Athletic trainer services in public and private secondary schools. *Journal of athletic training*, 52(1), 5-11. DOI: 10.4085/1062-6050-51.11.15. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Piko, B. (2006). *Burnout*, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among hungarian health care staff: A questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 43(3), 311-318. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Pines, A. Elliot, A. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. American psychological association. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Ponce, C.R., Bulnes, M.S., Aliaga, J.R. Atalaya, M.C., y Huertas, R.E. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista IIPSI*, 8(2), 87-112. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Powers, S., & Gose, K. F. (1986). Reliability and construct validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of university students. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1), 251-255. Recuperado de <http://www.scopus.com>.

Pretty, G. M., McCarthy, M. E., & Catano, V. M. (1992). Psychological environments and burnout: Gender considerations within the corporation. *Journal of Organizational Behavior*, 701-711. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Price, Melissa S., y Wiss, Maureen, R. (2000). Relationships among coach *burnout*, coach behaviours, and athletes' psychological responses. *The sport psychologist*, 14(4), 391-409. Número de acceso WOS: 000166209800006. ISSN: 0888-4781. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Prosser, D., Johnson, S., Kuipers, E., Szmukler, G., Bebbington, P., & Thornicroft, G. (1997). Perceived sources of work stress and satisfaction among hospital and community mental health staff, and their relation to mental health, burnout and job satisfaction. *Journal of psychosomatic research*, 43(1), 51-59. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H., & Kirschbaum, C. (1999). Burnout, perceived stress, and cortisol responses to awakening. *Psychosomatic medicine*, 61(2), 197-204. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., y Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for *burnout* experienced by Finnish teachers. *Teaching and teacher education*, 27(7), 1101-1110. DOI: 10.1016/j.tate.2011.05.006. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

- Rad, L. S., & Ghalei, M. (2013). The relationship between leadership behavior and burnout among coaches and athletes. *European Journal of Experimental Biology*, 3(3), 195-205. ID: 2192646. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org>.
- Raedeke, T.D. (1997). Is athlete *burnout* more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of sport & exercise psychology*, 19(4), 396-417. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Raedeke, T.D. (2004). Coach commitment and *burnout*: A one-year follow-up. *Journal of applied sport psychology*, 16(4), 333-349. DOI: 10.1080/10413200490517995. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Raedeke, T.D., Smith, A.L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete *burnout* measure. *Journal of sport & exercise psychology*, 23(4), 281-306. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Ramirez, A. J., Graham, J., Richards, M. A., Cull, A., Gregory, W. M., Leaning, M. S.,... & Timothy, A. R. (1995). Burnout and psychiatric disorder among cancer clinicians. *British journal of cancer*, 71(6), 1263-1269. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Reche, C., Tutte, V., & Ortín, F. J. (2014). Resilience, optimism and burnout in competitive judokas in Uruguay. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(2), 271-286.
- Redón, G. (2012). *El liderazgo de los entrenadores: cómo influye en el rendimiento y satisfacción de los deportistas*. El caso del fútbol. Trabajo Fin de Máster no publicado. Máster en Psicología del Deporte y la Actividad Física. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Redondo, G. (2019). *Niveles de Riesgo del Burnout en Diferentes Equipos de Fútbol* Trabajo Fin de Máster no publicado. Máster en Psicología del Deporte y la Actividad Física. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Rees, T., y Hardy, L. (2000). An investigation of the social support experiences of high-level sports performers. *The sport Psychologist*, 14(4), 327-347. <http://www.scopus.com>

Reider, B. (2017). Too much? Too soon? *American journal of sports medicine*, 45(6), 1249-1251. DOI: 10.1177/0363546517705349. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Richard, K. Andrew R., Levesque-Bristol, Chanta., Templin, Thomas J., Graber, Kim C. (2016). The impact of resilience on role stressors and *burnout* in elementary and secondary teachers. *Social psychology of education*, 19(3), 511-536. DOI: 10.1007/s11218-016-9346. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Richards, K.A.R., Hemphill, M.A., y templin, T.J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and *burnout*. *Teachers and teaching*, 24(7), 768-787. DOI: 10.1080/13540602.2018.1476337. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1995). Job stressors, type A behavior, coping responses, and psychological burnout among teachers. *International Journal of stress management*, 2(1), 45-57. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Ricken, R. (1980). Teacher *burnout*-A failure of the supervisory process. *NASSP bulletin*, 64(34), 21-24. DOI: 10.1177/01926365800644340. Recuperado de <http://www.scopus.com>.

Riemer, H.A., y Chelladurai, P. (1998). Development of the athlete satisfaction questionnaire (ASQ). *Journal of sport and exercise psychology*, 20(2), 127-156.

Robins, Tamara G., Roberts, Rachel M., y Sarris, Aspa. (2018). The role of student *burnout* in predicting future *burnout*: exploring the transition from university to the workplace. *Higher education research & development*, 37(1), 115-130. DOI: 10.1080/07294360.2017.1344827. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Rodríguez, J.M. (2017). *Personalidad, liderazgo y rendimiento en jugadores y entrenadores de fútbol y fútbol sala*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Romero, M.G., Pitney, W.A., Brumels, K., y Mazerolle, S.M. (2018). Role strain, part 1: Experiences of athletic trainers employed in the professional sports setting. *Journal of athletic training*, 53(2), 184-189. DOI: 10.4085/1062-6050-213-16. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Ross, M. W., Greenfield, S. A., & Bennett, L. (1999). Predictors of dropout and burnout in AIDS volunteers: A longitudinal study. *Aids Care*, 11(6), 723-731. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Rothenberger, D.A. (2017). Physician *burnout* and well-being: A systematic review and framework for action. *Diseases of the colon & rectum*, 60(6), 567-576. DOI: 10.1097/DCR.0000000000000844. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Rotella, R. J., Hanson, T., & Coop, R. H. (1991). Burnout in youth sports. *The Elementary School Journal*, 91(5), 421-428. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Rudman, Ann., y Gustavsson, J. Petter (2012). *Burnout* during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *International journal of nursing studies*, 49(8), 988-1001. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2012.03.010. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Ruiz, R. (2004). *Análisis de las características psicológicas, deportivas y sociales en el deporte del judo a nivel competitivo una propuesta teórica y metodológica para la predicción del rendimiento*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Ruiz, R. (2006). Diferencias de liderazgo en entrenadores de judo a nivel competitivo. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2), 21-38.
- Ruiz, R. (2007). Características de liderazgo en el deporte del judo. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(1), 9-24.

- Ruiz-Barquín, R., del Campo Vecino, J., & de la Vega Marcos, R. (2015). La resiliencia en entrenadores de atletismo de alto rendimiento. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 69-76.
- Ruiz-Barquín, R. (2012). Relaciones entre características de personalidad y estados de ánimo: un estudio con deportistas de combate universitarios. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 7(1), 89-112. ISSN: 1886-8576
- Ruiz-Barquín, R. y Bartolomé, S. (2016). El *Burnout* en jugadores profesionales y semiprofesionales de fútbol. En García, J.M., Calvo, B. y Mora, R. (coords.). *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (p.157). Facultad de Ciencias del Deporte Universidad de Castilla-La Mancha, del 21 al 23 de abril de 2016.
- Ruiz-Barquín, R., Bartolomé, S. y De la Vega, R. (2017). *Burnout* in professional female soccer players. En Ganyan, S., Cruz y Jaenes.J.C.: *Sport Psychology: Linking theory to practice* (pp.412-413). ISSP 14TH World Congress: Spòrt. Sevilla, 2017.
- Ruiz-Barquín, R., y de la Vega-Marcos, R. (2015). Adaptación de la escala de liderazgo LSS-3 al fútbol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(60), 677-700.
- Russell, D.W., Altamier, E., y Van Velzen, D. (1987). Job delated stress, social support, and *burnout*. *Journal of applied psychology*, 72(2), 269-274. Recuperado de <http://www.scopus.com>.
- Ryan, W. (2017). The influence of coach leadership behaviour and authenticity on *burnout* among collegiate athletes. *Electronic theses and dissertations*, 1620.
- Salyers, M.P. Bond, G.R. (2001). An exploratory analysis of racial factors in staff *burnout* among assertive community treatment workers. *Community Mental Health Journal*, 37(5), 393-404. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Sánchez, F. (2011). Análisis de las variables relacionadas con el sobreentrenamiento y la salud de las bailarinas. (Doctorado). Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez, S. (2020). Síntomas tempranos para la detección precoz del sobreentrenamiento. In *Perspectivas y análisis de la salud. Un acercamiento multidisciplinar* (pp. 191-198). Dykinson.

Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., & Gómez-Mármol, A. (2014). Prevalencia del síndrome de burnout en tenistas según su orientación motivacional. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 9(1), 111-122.

Scanlan, J.N. y Still, M. (2019). Relationships between *burnout*, turnover intention, job satisfaction, job demands and job resources for mental health personnel in an Australian mental health service. *BMC health services research*, 19(1), 1-11. DOI: 10.1186/s12913-018-3841-z. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Schaffran, O., Altfeld, S., y Kellman, M. (2016). *Burnout* in sport coaches. A review of correlates, measurement and intervention. *Deutsche zeitschrift für sportmedizin*, 65(1), 121-126.

Schaufeli, W.B. Bakker, A.B. Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict *burnout*, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of organizational behavior*, 30(7), 893-917.

Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of organizational behavior*, 14(7), 631-647. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Schaufeli, W.B. Bakker, A.B., Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and psychological measurement*. 66(4), 701-716. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

- Schaufeli, W.B. Martínez, I.M. Marques Pinto, A. Salanova, M. Bakker, A.B. (2002). *Burnout and engagement in university students. Journal of cross-cultural psychology*, 35(5), 464-481. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Schaufeli, W. B., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI-validity study. *Educational and psychological measurement*, 54(3), 803-812. Recuperado de <http://www.scopus.com>.
- Schaufeli, W. B., & Janczur, B. (1994). Burnout among nurses: A Polish-Dutch comparison. *Journal of cross-cultural psychology*, 25(1), 95-113. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Schmidt, G.W., y Stein, G.L. (1991). Sport commitment: A model integrating enjoyment, dropout, and *burnout*. *Journal of sport & exercise psychology*, 13(3), 254-265. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Schutte, N. Toppinen, S. Kalimo, R. Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach *Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)* across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(1), 53-66. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Schwab, R.L., y Iwanicki, E.F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher *burnout*. *Educational administration quarterly*, 18(1), 60-74. Recuperado de <http://www.scopus.com>.
- Schwarzer, R., y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and *burnout*: Mediation analyses. *Applied psychology: An international review*, 57, 152-171. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Schwellnus, Martin., Soligar, Torbjorn., Alonso, Juan Manuel., Bahr, Roald., Clarsen, Ben., Dijkstra, H. Paul., Gabbett, Tim., Gleeson, Michael., Hägglun, Martin., Hutchinson, Mark, R., Van Rensburg, Christa Janse., Meeusen, Romain., Orchard, John., Pluim, Babette M.,

Raftery, Martin., Budgett, Richard., y Engebretsen, Lars. (2016). How much is too much? (Part 2). International Olympic Committee consensus statement on load in sport and risk of illness. *British Journal of sports medicine*, 50(17), 1043-1052. DOI: 10.1136/bjsports-2016-096572. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Seidman, S. A., & Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work & Stress*, 5(3), 205-216. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Sexton, J.B., Adair, K.C., Leonar, M.W., Franke, T.C., Proulx, J., Watson, S.R., Magnus, B., Bogan, B., Jamal, R., y Schwndimann, R. (2018). Poviding feedback following leadership walkrounds is associated with better patient safety culture, higher employee engagement and lower burnout. *BMJ Quiality & satefy*, 27(4), 261-270. DOI: 10.1136/bmjqs-2016-006399.

Schwellnus, M., Slogard, T., Alonso, J.M., Bahr, R., Clarsen, B., Dijkstra, H.P., Gabbett, T.J., Gleeson, M., Hagglund, M., Hutchinson, M.R., Van Resburg, C.J., Meeusen, R., Orchard, J.W., Pluim, B.M., Raftery, M., Budgett, R., y Engebretsen, L. (2016). How much is too much? (Part 2) International Olympic Committee consensus statement on load in sport and risk of illness. *British journal of sports medicine*, 50(17), 1043-1052. DOI: 10.1136/bjsports-2016-096572. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Shanafelt, T. D., Gorringer, G., Menaker, R., Storz, K. A., Reeves, D., Buskirk, S. J., ... & Swensen, S. J. (2015, April). Impact of organizational leadership on physician burnout and satisfaction. In *Mayo Clinic Proceedings*, 90(4) ,432-440. Elsevier. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Shanafelt, T. D., Boone, S., Tan, L., Dyrbye, L. N., Sotile, W., Satele, D.,... & Oreskovich, M. R. (2012). Burnout and satisfaction with work-life balance among US physicians relative to the general US population. *Archives of internal medicine*, 172(18), 1377-1385. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Shanafelt, T.D., Hasan, O., Dyrbye, L., Sinsky, C., Satele, D., Sloan, J., y west, C. (2015). Changes in burnout and satisfaction with work-life. Balance in physicians and the general US

working population between 2011 and 2014. *Clinic Proceedings*, 90(12), 1600-1613.

Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Shanafelt, T.D., y Noseworthy, JH. (2017). Executive leadership and physician well-being: Nine organizational strategies to promote engagement and reduce *burnout*. *Clinic proceedings*, 92(1), 129-146. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>, DOI: 10.1016/j.mayocp.2016.10.004.

Shanafelt, TD., Charles, M., Bechamps, G., Russell, T., Dyrbye, L., Satele, D., Collicott, P., Novotny, P., Sloan, J., y Freischlag, J. (2010). *Burnout* and medical errors among american surgeons. *Annals of surgery*, 30(10), 3. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Sharma, R. R., & Cooper, C. L. (2016). *Executive burnout: Eastern and western concepts, models and approaches for mitigation*. Emerald Group Publishing. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Shier, Micheal L., Graham, Jhon R., y Nicholas, David (2018). Interpersonal interactions, workplace violence, and occupational health outcomes among social workers. *Journal of social work*, 18(5), 525-547. DOI: 10.1177/1468017316656089. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Shirom, A., Westman, M., Shamai, O., & Carel, R. S. (1997). Effects of work overload and burnout on cholesterol and triglycerides levels: The moderating effects of emotional reactivity among male and female employees. *Journal of occupational health psychology*, 2(4), 275. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Singh, J. (2000). Performance productivity and quality of frontline employees in service organizations. *Jagdip Journal of Marketing*. 64(2), 15. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Skaalvik, E.M., y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher *burnout*: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069. DOI: 10.1016/j.tate.2009.11.001. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Skaalvik, E.M., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038. DOI: 10.1016/j.tate.2011.04.001. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Smith, D.L., y McWilliams, L. (1980). Diagnostic-prescriptive approach to reading teacher *burnout*. *Reading World*, 20(1), 53-56. DOI: 10.180/19388078009557570. Recuperado de <http://www.scopus.com>.

Smith, R.E. (1984). The Dynamics and prevention of stress-induced *burnout* in athletics. *Primary care*, 11(1), 115-127. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Smith, R.E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic *burnout*. *Journal of sport psychology*, 8(1), 36-50. DOI: <https://doi.org/10.1123/jsp.8.1.36>. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Smith, T.D., Hughes, K., DeJoy, D.M., y Dya, M.A. (2018). Assessment of relationships between work stress, work-family conflict, *burnout* and firefighter safety behavior outcomes. *Safety science*, 103, 287-292. DOI: 10.1016/j.ssci.2017.12.005. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

So-Kum, C., Wing-Tung, A., Schwarzer, R., y Schmitz, G. (2001). Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: role of stress resource factors and *burnout*. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 887-901. DOI: 10.1000/job.120. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of applied Psychology*, 88(3), 518-528. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Sorkkila, M., Aunola, K., y Ryba, T.V. (2017). A person-oriented approach to sport and school *burnout* in adolescent student-athletes: The role of individual and parental

expectations. *Psychology of sport and exercise*, 28, 58-67. DOI: 10.1016/j.psychsport.2016.10.004. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Sors, F., Lourido, D.T., Damonte, S., Santoro, I., Galmonte, A., Agostini, T., y Murgia, M. (2020). Former road cyclist still involved in cycling report lower *burnout* levels than those who abandoned this sport. *Frontiers in psychology*, 11, 400. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00400. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Stallman, Helen M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian psychologist*, 45(4), 249-257. DOI:10.1080/00050067.2010.482109. Recuperado de <http://www.scopus.com>.

Stewart, M.J., y Ellery, P.J. (1996). Amount of psychological stress reported by high school volleyball officials. *Perceptual and motor skills*, 85(1), 337-338. <http://www.scopus.com>.

Story, Mary., Nanney, Marilyn S. y Schwartz, Marlene, B. (2009). Schools and obesity prevention: Creating school environments and policies to promote healthy eating and physical activity. *The Milbank Quarterly*, 87(1), 71-100. DOI: 10.1111/j.1468-0009-2009.00548.x. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Stout, J. K., & Williams, J. M. (1983). Comparison of two measures of burnout. *Psychological reports*, 53(1), 283-289. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Schwarzer, R., & Baessler, J. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y estrés*, 2(1), 1-8.

Suay, F., & Salvador, A. (2003). Marcadores psicológicos de sobreentrenamiento. *El Síndrome de Sobreentrenamiento: Una Visión Desde la Psicobiología del Deporte*, 103-124.

Suay, F., & Bonete, E. (2003). Conceptos básicos y terminología del sobreentrenamiento. In *El síndrome de sobreentrenamiento: una visión desde la psicobiología del deporte* (pp. 16-39). Paidotribo.

- Taris, T. W., Schreurs, P. J., & Schaufeli, W. B. (1999). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey: A two-sample examination of its factor structure and correlates. *Work & Stress, 13*(3), 223-237. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Tatar, M., y Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perception of *burnout* among teachers. *British journal of educational psychology, 69*(4), 457-468. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Taylor, A.H., Daniel, J.V. Leith, L. y Burke, R.J. (1990). Perceived stress, psychological *burnout* and paths to turnover intentions among sport officials. *Journal of applied sport psychology, 2*(1), 84-97. DOI: 10.1080/10413209008406422. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Tenorio, A. Rossi, P. (2008). Burnout syndrome and common mental disorders among community-based health agents. *Revista Saúde Pública, 42*(5), 921-9. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Tiemi, N. Soldati, Sueli. Alves, A. (2005). Reflexoes sobre estresse e *burnout* e a relacao com a enfermagem. *Revista latino-americana enfermagem, 13*(2), 255-261. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Tims, M., Bakker, A., y Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of occupational health psychology, 18*(2), 230-240.
- Rogowska, A. (2020). Personality differences between academic team sport players and physical education undergraduate students. *Physical Education of Students, 24*(1), 55-62. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0107>. Recuperado de <http://scopus.com>
- Romero, E., Villar, P., Gómez-Fraguela, J. A., & López-Romero, L. (2012). Measuring personality traits with ultra-short scales: A study of the Ten Item Personality Inventory (TIPI) in a Spanish sample. *Personality and Individual Differences, 53*(3), 289-293.

- Ruiz, R. (2004). *Análisis de las características psicológicas, deportivas y sociales en el deporte del judo a nivel competitivo una propuesta teórica y metodológica para la predicción del rendimiento*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ruiz, R., de la Vega, R., Poveda, J., Rosado, A., & Serpa, S. (2012). Análisis psicométrico de la Escala de Resiliencia en el deporte del fútbol. *Revista de Psicología del deporte*, 21(1), 143-151.
- Ruiz, R. (2007). *Análisis de las características psicológicas, deportivas y sociales en el deporte del judo a nivel competitivo una propuesta teórica y metodológica para la predicción del rendimiento*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Ruiz-Barquín, R. & de la Vega-Marcos, R. (2015). Adaptación de la escala de liderazgo LSS-3 al fútbol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(60), 677-700.
- Ruiz-Barquín, R., del Campo, J., & de la Vega Marcos, R. (2015). La resiliencia en entrenadores de atletismo de alto rendimiento. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 69-76.
- Truch, S. (1981). *Teacher burnout and what to do about it*. Academic therapy publications. 139. Recuperado de <http://www.scopus.com>.
- Tutte, V., Blasco, T., y Cruz-Feliu, J. (2006). Evolución de los índices de *burnout* en un equipo femenino de baloncesto. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(1).
- Unterbrin, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griebhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch., Seibt, R., Wirsching, M., y Bauer, J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International archives occupational environment health*, 80(5), 433-441. DOI: 10.1007/s00420-007-0169-0. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Valdés, H.M. (1998). Personalidad y deporte: avances imprescindibles para el educador físico. Barcelona: *Inde publicaciones*.

Van Dam, A., Keijers, G., Verbraak, M., Eling, P., y Becker, E. (2012). Burnout patients primed with success did not perform better on a cognitive task than burnout patients primed with failure. *Psychology scientific research*, 3(8), 583-589. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., y Vanroelen, C. (2014). *Burnout* among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and teacher education*, 43, 99-109. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological reports*, 81(2), 371-382. Recuperado de <http://www.scopus.com>

VanYperen, N. W., Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1992). Communal orientation and the burnout syndrome among nurses 1. *Journal of applied social psychology*, 22(3), 173-189. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Vaulerin, J., d'Árripe-Longueville, F., y Emile, M. (2017). Physical exercise and *burnout* facets predict injuries in a population based sample of french career firefighters. *Applied ergonomics*, 54, 131-135. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Viloria, H., Paredes, M., y Paredes, L. (2003). *Burnout* en profesores de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(2), 133-146. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Vives Benedicto, L. y Garcés de los Fayos, E.J. (2004). Incidencia del síndrome de *burnout* en el perfil cognitivo en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Cuadernos de psicología del deporte*, 4(1)

- Wagnild, G., y Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Wagstaff, C., Hings, R., Larner., y Fletcher, D. (2018). Psychological resilience's moderation of the relationship between the frequency of organizational stressors and *burnout* in athletes and coaches. *Sport psychologist*, 32(3), 178-188. DOI: 10.1123/tsp.2016-0068. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Wallace, J., Covassin, T., Nogle, S., Gould, D., y Kovan, J. (2017). Knowledge of concussion and reporting behaviors in high school athletes with or without acces to and athletic trainer. *Journal of athletic training*, 52(3) ,228-235. DOI: 10.4085/1062-6050-52.1.07. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Wang, H., Hall, N.C., y Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and casual attributions in teachers: Effects on *burnout*, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, 47, 120-130. DOI: 10.1016/j.tate.2014.12.005. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>
- Wachter, R. M., & Goldman, L. (2002). The hospitalist movement 5 years later. *Jama*, 287(4), 487-494. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2010). *Fundamentos De Psicología Del Deporte Y Del Ejercicio Físico/Fundamentals of Sport Psychology and Physical Exercise*. Ed. Médica Panamericana.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2010). *Fundamentos De Psicología Del Deporte Y Del Ejercicio Físico/Fundamentals of Sport Psychology and Physical Exercise*. Ed. Médica Panamericana.
- Weiskopf, P.E. (1980). *Burnout* among teachers of exceptional children. *Exceptional children*, 47(1), 18-23. Recuperado de <http://www.scopus.com>

Wenger, N., Takechi, y.L., Lier, F., y Gojanovic, B. (2019). La fatigüe chez lathlete adolescent. *Revue medicale suisse*, 15(657), 1323-1328. DOI: 31290627. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>.

Whippen, D. A., & Canellos, G. P. (1991). Burnout syndrome in the practice of oncology: results of a random survey of 1,000 oncologists. *Journal of Clinical Oncology*, 9(10), 1916-1920. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Whitehead, A.J., y Ryba, K. 81995). New Zealand teacher's perceptions of occupational stress and coping strategies. *New Zealand journal of educational studies*, 30(2), 177-188. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Wiersma, L.D. (2000). Risks and benefits of youth sport specialization: Perspectives and recommendations. *Pediatric exercise science*, 12(1), 13-22. <http://www.scopus.com>

Wright, T. A., & Bonett, D. G. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(5), 491-499. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Wright, T. A., & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of applied psychology*, 83(3), 486. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

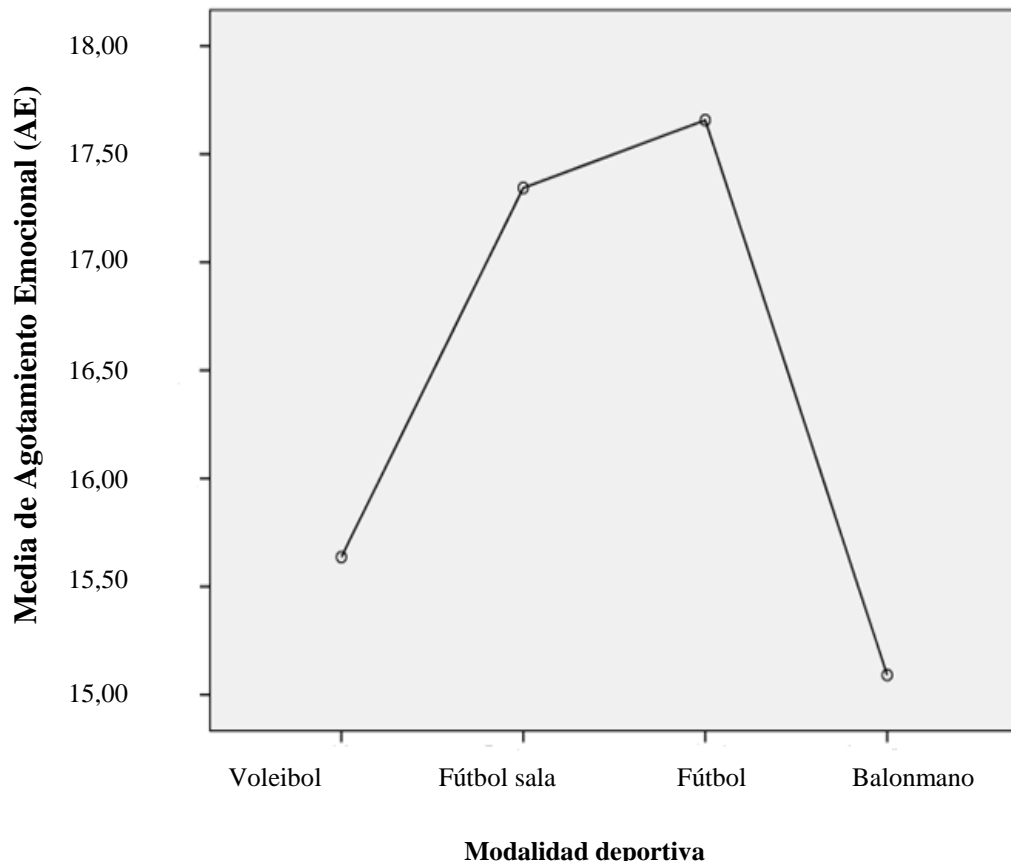
Yeh, W.Y. Cheng, Y. Chen, C.J. Hu, P.Y. Kristense, T. (2007). Psychometric properties of the chinese version of Copenhagen *burnout* Inventory among employees in two companies in Taiwan. *International Journal of Behavioral Medicine*, 14(3), 126-133. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701-708. DOI: 10.1007/s11205-014-0716-5. Recuperado de <https://apps.webofknowledge.com>

Anexos

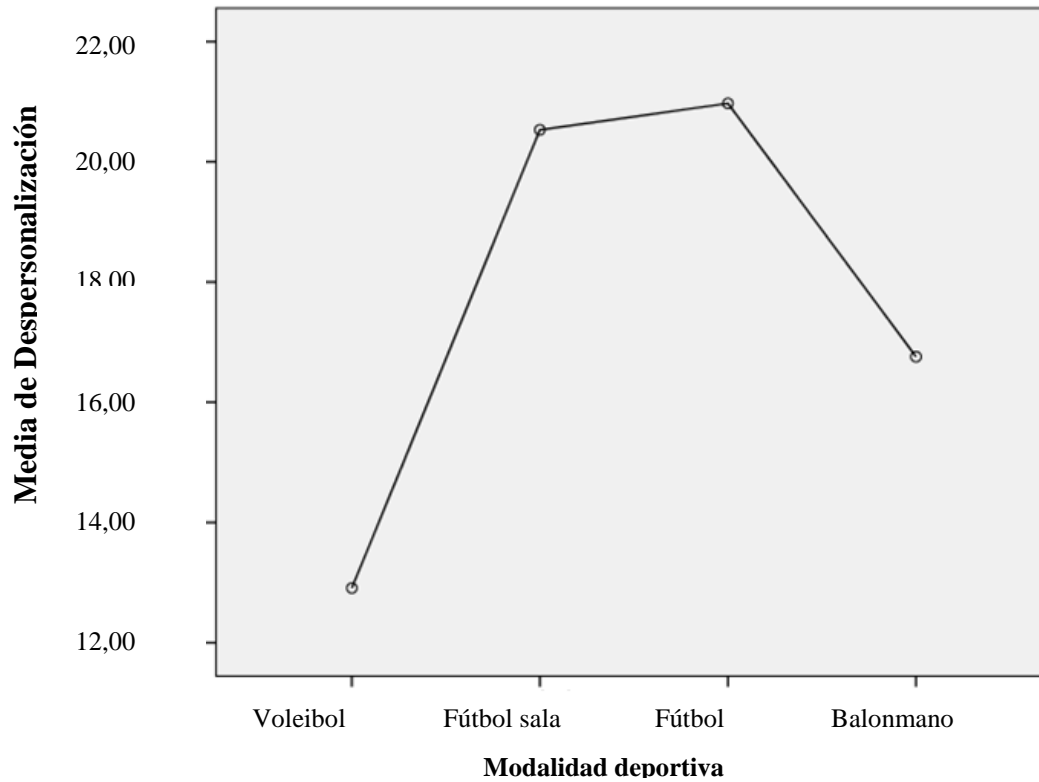
Anexo 1

Gráfica media de la dimensión de Agotamiento Emocional en función de la modalidad deportiva.



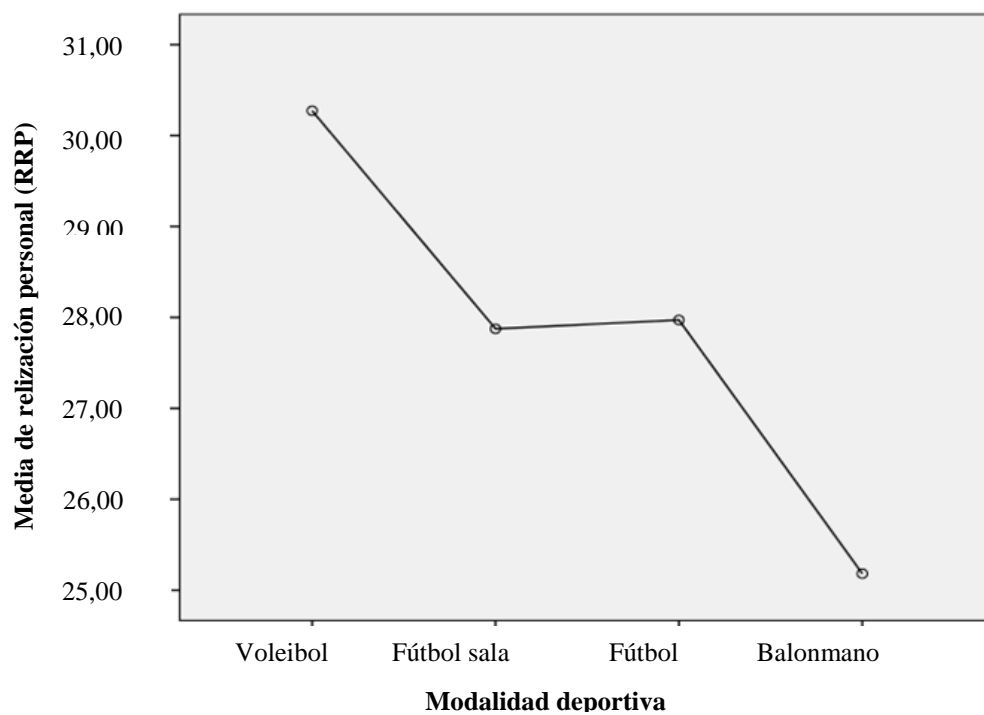
Anexo 2

Gráfica media obtenida de la dimensión Despersonalización en función de la modalidad deportiva.



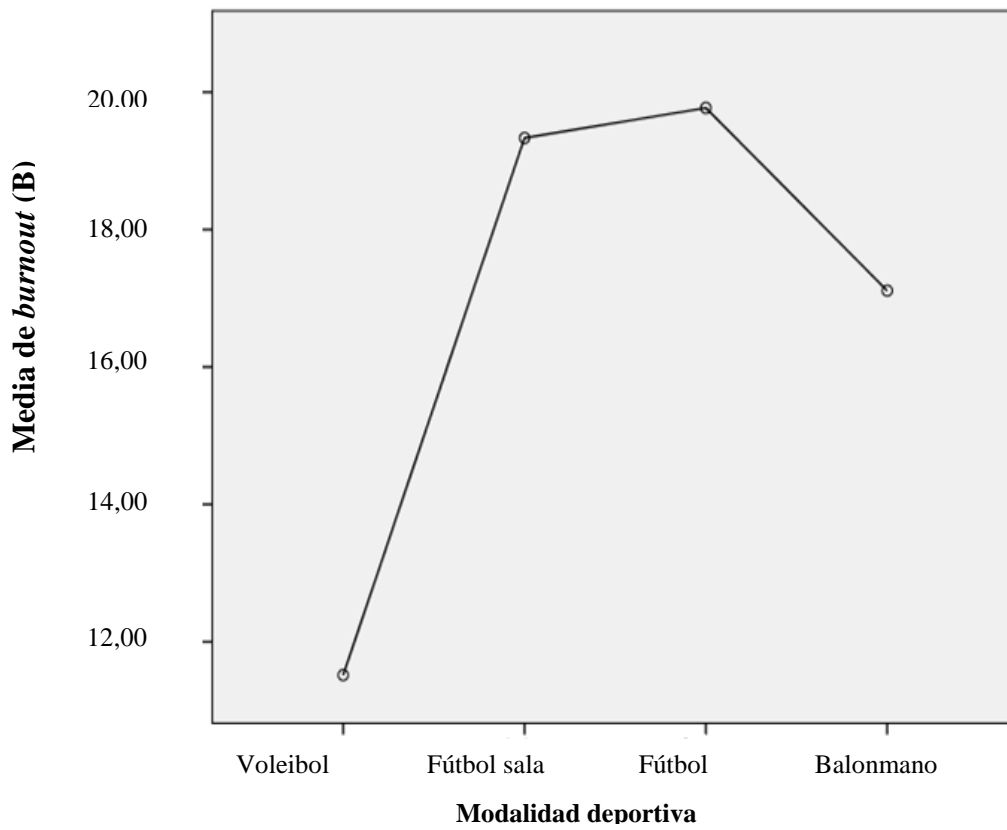
Anexo 3

Gráfica media obtenida de la dimensión Realización Personal en función de la modalidad deportiva.



Anexo 4

Media de los niveles del síndrome de *burnout* en función de las modalidades deportivas



Anexo 5

Niveles de riesgo de *burnout* de los deportistas. En primer lugar aparecen las dimensiones del síndrome, y a continuación el total del mismo.

Agotamiento Emocional deportistas momento 1 ($n=135$)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
8.00	1	.7	.7	.7
9.00	6	4.4	4.4	5.2
10.00	12	8.9	8.9	14.1
11.00	5	3.7	3.7	17.8
12.00	10	7.4	7.4	25.2
13.00	8	5.9	5.9	31.1
14.00	11	8.1	8.1	39.3
15.00	8	5.9	5.9	45.2
16.00	7	5.2	5.2	50.4
17.00	9	6.7	6.7	57.0
18.00	12	8.9	8.9	65.9
*19.00	11	8.1	8.1	74.1
20.00	7	5.2	5.2	79.3
21.00	7	5.2	5.2	84.4
22.00	7	5.2	5.2	89.6
23.00	1	.7	.7	90.4
24.00	3	2.2	2.2	92.6
25.00	7	5.2	5.2	97.8
26.00	1	.7	.7	98.5
34.00	1	.7	.7	99.3
36.00	1	.7	.7	100.0
Total	135	100.0	100.0	

* En negrita se marca el valor 19, que indica el CENTIL cincuenta. Los valores superiores al anteriormente expuesto indica la frecuencia de deportistas que obtienen valores de riesgo en la dimensión de Agotamiento Emocional.

Anexo 6

Despersonalización deportistas momento 1 (n=135).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
10.00	18	13.3	13.3	13.3
11.00	12	8.9	8.9	22.2
12.00	10	7.4	7.4	29.6
13.00	6	4.4	4.4	34.1
14.00	13	9.6	9.6	43.7
15.00	9	6.7	6.7	50.4
16.00	9	6.7	6.7	57.0
17.00	4	3.0	3.0	60.0
18.00	4	3.0	3.0	63.0
19.00	3	2.2	2.2	65.2
*20.00	6	4.4	4.4	69.6
21.00	4	3.0	3.0	72.6
22.00	3	2.2	2.2	74.8
23.00	3	2.2	2.2	77.0
24.00	3	2.2	2.2	79.3
25.00	2	1.5	1.5	80.7
26.00	3	2.2	2.2	83.0
27.00	6	4.4	4.4	87.4
28.00	2	1.5	1.5	88.9
30.00	2	1.5	1.5	90.4
31.00	6	4.4	4.4	94.8
33.00	2	1.5	1.5	96.3
34.00	1	.7	.7	97.0
35.00	1	.7	.7	97.8
37.00	2	1.5	1.5	99.3
47.00	1	.7	.7	100.0
Total	135	100.0	100.0	

*El valor 20 marcado en negrita indica el CENTIL cincuenta, en los niveles de riesgo de Despersonalización en deportistas. Los valores superiores al anteriormente expuesto indica la frecuencia de deportistas que obtienen valores de riesgo en la dimensión de despersonalización.

Anexo 7

Realización Personal deportista momento 1 ($n=135$).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
12.00	1	.7	.7	.7
13.00	1	.7	.7	1.5
15.00	1	.7	.7	2.2
18.00	2	1.5	1.5	3.7
19.00	3	2.2	2.2	5.9
20.00	1	.7	.7	6.7
21.00	5	3.7	3.7	10.4
22.00	6	4.4	4.4	14.8
23.00	11	8.1	8.1	23.0
*24.00	10	7.4	7.4	30.4
25.00	11	8.1	8.1	38.5
26.00	9	6.7	6.7	45.2
27.00	1	.7	.7	45.9
28.00	9	6.7	6.7	52.6
29.00	8	5.9	5.9	58.5
30.00	13	9.6	9.6	68.1
31.00	10	7.4	7.4	75.6
32.00	3	2.2	2.2	77.8
33.00	7	5.2	5.2	83.0
34.00	7	5.2	5.2	88.1
35.00	4	3.0	3.0	91.1
36.00	4	3.0	3.0	94.1
37.00	4	3.0	3.0	97.0
38.00	1	.7	.7	97.8
39.00	2	1.5	1.5	99.3
40.00	1	.7	.7	100.0
Total	135	100.0	100.0	

*El valor 24 marcado en negrita indica el CENTIL cincuenta, en los niveles de riesgo de Reducida Realización Personal en deportistas. Los valores inferiores al anteriormente expuesto indica la frecuencia de deportistas que obtienen valores de riesgo en la dimensión de Reducida Realización Personal.

Una vez establecidos los puntos de corte de las tres dimensiones del Burnout en función de los criterios establecidos por Garcés (1999), el filtro para determinar qué

deportistas tienen una alta probabilidad de padecer burnout es: $AE \geq 19$ & $D \geq 20$ & $RRP \leq 24$
 (n=135)

Anexo 8

Baremos puntuación total Burnout en deportistas (AE+D-RRP) (n=135).

Total *burnout* deportistas (n=135).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-18.00	1	.7	.7	.7
-16.00	1	.7	.7	1.5
-15.00	2	1.5	1.5	3.0
-14.00	1	.7	.7	3.7
-13.00	2	1.5	1.5	5.2
-11.00	1	.7	.7	5.9
-10.00	4	3.0	3.0	8.9
-9.00	2	1.5	1.5	10.4
-8.00	3	2.2	2.2	12.6
-6.00	8	5.9	5.9	18.5
-5.00	4	3.0	3.0	21.5
-4.00	2	1.5	1.5	23.0
-3.00	5	3.7	3.7	26.7
-2.00	7	5.2	5.2	31.9
-1.00	2	1.5	1.5	33.3
.00	2	1.5	1.5	34.8
1.00	9	6.7	6.7	41.5
2.00	5	3.7	3.7	45.2
3.00	1	.7	.7	45.9
4.00	4	3.0	3.0	48.9
5.00	5	3.7	3.7	52.6
6.00	1	.7	.7	53.3
7.00	5	3.7	3.7	57.0
8.00	9	6.7	6.7	63.7
9.00	3	2.2	2.2	65.9
10.00	1	.7	.7	66.7
11.00	3	2.2	2.2	68.9
12.00	4	3.0	3.0	71.9
14.00	1	.7	.7	72.6
15.00	2	1.5	1.5	74.1
16.00	3	2.2	2.2	76.3
17.00	3	2.2	2.2	78.5

18.00	2	1.5	1.5	80.0
19.00	2	1.5	1.5	81.5
21.00	2	1.5	1.5	83.0
22.00	2	1.5	1.5	84.4
23.00	3	2.2	2.2	86.7
24.00	1	.7	.7	87.4
25.00	2	1.5	1.5	88.9
26.00	2	1.5	1.5	90.4
27.00	3	2.2	2.2	92.6
28.00	2	1.5	1.5	94.1
29.00	2	1.5	1.5	95.6
32.00	1	.7	.7	96.3
33.00	2	1.5	1.5	97.8
35.00	1	.7	.7	98.5
42.00	1	.7	.7	99.3
45.00	1	.7	.7	100.0
Total	135	100.0	100.0	

Anexo 9

Agotamiento Emocional entrenadores momento 1 (n=14)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
9.00	2	14.3	14.3	14.3
10.00	1	7.1	7.1	21.4
11.00	1	7.1	7.1	28.6
12.00	4	28.6	28.6	57.1
15.00	1	7.1	7.1	64.3
*17.00	2	14.3	14.3	78.6
20.00	2	14.3	14.3	92.9
21.00	1	7.1	7.1	100.0
Total	14	100.0	100.0	

*El valor 17 marcado en negrita indica el CENTIL cincuenta en los niveles de riesgo de Agotamiento Emocional en entrenadores en el momento 1. Los valores inferiores al anteriormente expuesto indica la frecuencia de deportistas que obtienen valores de riesgo en la dimensión de Agotamiento Emocional.

Anexo 10

Despersonalización entrenadores momento 1 (n=14)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
12.00	3	21.4	21.4	21.4
13.00	1	7.1	7.1	28.6
14.00	3	21.4	21.4	50.0
15.00	1	7.1	7.1	57.1
*16.00	2	14.3	14.3	71.4
17.00	1	7.1	7.1	78.6
18.00	1	7.1	7.1	85.7
19.00	1	7.1	7.1	92.9
25.00	1	7.1	7.1	100.0
Total	14	100.0	100.0	

*El valor 16 marcado en negrita indica el CENTIL cincuenta, en los niveles de riesgo de Despersonalización en entrenadores. Los valores inferiores al anteriormente expuesto indica la frecuencia de deportistas que obtienen valores de riesgo en la dimensión de Despersonalización.

Anexo 11

Reducida Realización Personal entrenadores momento 1 (n=14)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
22.00	1	7.1	7.1	7.1
23.00	1	7.1	7.1	14.3
*26.00	1	7.1	7.1	21.4
27.00	2	14.3	14.3	35.7
28.00	1	7.1	7.1	42.9
31.00	1	7.1	7.1	50.0
33.00	1	7.1	7.1	57.1
36.00	2	14.3	14.3	71.4
37.00	2	14.3	14.3	85.7
39.00	1	7.1	7.1	92.9
40.00	1	7.1	7.1	100.0
Total	14	100.0	100.0	

*El valor 26 marcado en negrita indica el CENTIL cincuenta, en los niveles de riesgo de Reducida Realización Personal en entrenadores. Los valores inferiores al anteriormente expuesto indica la frecuencia de deportistas que obtienen valores de riesgo en la dimensión de Reducida Realización Personal.

Una vez establecidos los puntos de corte de las tres dimensiones del Burnout en función de los criterios establecidos por Garcés (1999), el filtro para determinar qué entrenadores tienen una alta probabilidad de padecer burnout es: $AE \geq 17$ & $D \geq 16$ & $RRP \leq 26$ ($n=14$)

Anexo 12. Estadísticos descriptivos deportistas.

Anexo 12.1. Estadísticos descriptivos TIPI momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Extraversión	135	3.00	10.00	7.06	2.00
Agradabilidad	135	3.00	10.00	7.64	1.57
Escrupulosidad	135	3.00	10.00	7.85	1.69
Estabilidad emocional	135	2.00	10.00	6.91	1.81
Apertura experiencia	135	3.00	10.00	7.60	1.53

Anexo 12.2. Estadísticos descriptivos TIPI momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Extraversión	124	2.00	10.00	7.12	2.04
Agradabilidad	124	3.00	10.00	7.58	1.56
Escrupulosidad	124	3.00	10.00	7.90	1.53
Estabilidad emocional	124	2.00	10.00	7.00	1.90
Apertura experiencia	124	5.00	10.00	7.87	1.36

Anexo 12.3. Estadísticos descriptivos resiliencia momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Competencia personal	135	63.00	116.00	91.94	11.06
Aceptación	135	23.00	55.00	38.94	5.92
Resiliencia	135	90.00	169.00	130.88	15.18

Anexo 12.4. Estadísticos descriptivos resiliencia momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Competencia Personal	124	47.00	116.00	89.91	13.56
Aceptación	124	19.00	53.00	38.54	6.20
Resiliencia	124	66.00	169.00	128.45	18.37

Anexo 12.5. Estadísticos descriptivos *burnout* momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Agotamiento Emocional	135	8.00	36.00	16.53	5.10
Despersonalización	135	10.00	47.00	17.97	7.58
Realización Personal	135	12.00	40.00	27.82	5.51
Total <i>burnout</i>	135	-18.00	45.00	6.68	13.15

Anexo 12.6. Estadísticos descriptivos *burnout* momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Agotamiento Emocional	124	8.00	36.00	17.73	5.67
Despersonalización	124	10.00	42.00	19.62	8.03
Realización Personal	124	9.00	40.00	26.62	6.16
Total <i>burnout</i>	124	-18.00	44.00	10.74	14.53

Anexo 12.7. Estadísticos descriptivos COPE momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
BAP	135	8.00	32.00	21.00	4.69
Religión	135	4.00	16.00	6.57	3.26
Humor	135	4.00	16.00	10.19	3.04
CDAYD	135	4.00	14.00	5.50	2.27
PYAA	135	6.00	24.00	15.30	2.97
ADLEDA	135	3.00	11.00	5.34	2.04
CELEYD	135	4.00	16.00	8.97	2.50
Aceptación	135	5.00	16.00	10.18	2.12
Negación	135	4.00	13.00	7.02	2.27
REA	135	6.00	14.00	9.54	1.75
CEPSLS	135	5.00	15.00	9.97	1.93
CP	135	2.00	8.00	6.24	1.22
RP	135	4.00	12.00	8.46	1.57
ADDLS	135	4.00	12.00	7.22	1.68
Evadirse	135	3.00	11.00	6.49	1.69

Anexo 12.8. Estadísticos descriptivos COPE momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
BAP	124	11.00	31.00	21.20	4.51
Religión	124	4.00	16.00	7.12	3.33
Humor	124	4.00	16.00	10.46	2.94
CDAYD	124	4.00	15.00	6.29	2.90
PYAA	124	9.00	23.00	15.40	2.73
ADLEDA	124	3.00	11.00	5.86	2.01
CELEYD	124	4.00	16.00	8.97	2.46
Aceptación	124	6.00	16.00	10.18	2.16
Negación	124	4.00	15.00	7.76	2.26
REA	124	4.00	15.00	9.65	1.83
CEPSLS	124	5.00	15.00	10.08	1.73
CP	124	3.00	8.00	6.16	1.15
RP	124	3.00	12.00	8.09	1.72
ADDLS	124	4.00	12.00	7.50	1.72
Evadirse	124	3.00	11.00	6.70	1.63

Anexo 12.9. Estadísticos descriptivos autoeficacia momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoeficacia	135	17.00	40.00	30.42	4.53928
Optimismo	135	2.00	12.00	8.20	2.26951
Pesimismo	135	.00	12.00	4.91	2.76024
Total optimismo	135	-9.00	12.00	3.29	4.18254

Anexo 12.10. Estadísticos descriptivos autoeficacia momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoeficacia	124	20.00	40.00	30.19	4.56
Optimismo	124	2.00	12.00	8.09	2.28
Pesimismo	124	.00	11.00	5.44	2.56
Total optimismo	124	-6.00	11.00	2.65	3.76

Anexo 12.11. Estadísticos descriptivos LSS-1 momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
LSS-1 EI	135	2.08	5.00	3.90	.597
LSS-1 CD	135	1.89	5.00	3.19	.588
LSS-1 CA	135	1.40	4.40	2.62	.64
LSS-1 AS	135	1.75	5.00	3.36	.57
LSS-1 FP	135	1.20	5.00	3.89	.70

Anexo 12.12. Estadísticos descriptivos LSS-1 momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
LSS-1 EI	124	2.31	5.00	3.72	.57
LSS-1 CD	124	1.89	4.56	3.13	.53
LSS-1 CA	124	1.20	4.40	2.74	.71
LSS-1 AS	124	1.75	5.00	3.21	.63
LSS-1 FP	124	1.60	5.00	3.66	.72

Anexo 12.11. Estadísticos descriptivos LSS-2 momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
LSS-2 EI	135	2.31	5.00	3.66	.60
LSS-2 CD	135	1.33	4.89	3.06	.70
LSS-2 CA	135	1.40	4.80	2.76	.70
LSS-2 AS	135	1.13	5.00	3.26	.76
LSS-2 FP	135	2.00	5.00	3.55	.77

Anexo 12.12. Estadísticos descriptivos LSS-2 momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
LSS-2 EI	124	1.69	4.92	3.48	.60
LSS-2 CD	124	1.56	4.78	2.95	.67
LSS-2 CA	124	1.20	4.60	2.87	.73
LSS-2 AS	124	1.50	5.00	3.18	.73
LSS-2 FP	124	2.00	5.00	3.40	.68

Anexo 12.13. Estadísticos descriptivos ASQ momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Desempeño individual	135	6.00	21.00	14.67	3.56
Desempeño del equipo	135	3.00	20.00	12.54	4.44
Uso de habilidades	135	6.00	28.00	19.77	4.58
Estrategia	135	6.00	35.00	24.65	5.39
Trato personal	135	9.00	35.00	25.34	5.68
Entrenamiento e instruccion	135	3.00	21.00	15.21	3.71
Contribución verbal del equipo	135	6.00	21.00	15.00	3.40
Ética	135	6.00	21.00	15.57	3.07
Integracion de lequipo	135	8.00	28.00	19.92	4.61
Dedicacion personal	135	12.00	28.00	21.88	3.47
Prespueste	135	3.00	21.00	11.72	4.05
Personal médico	135	4.00	27.00	14.26	6.20
Servicios de apoyo academico	135	3.00	14.00	8.90	2.45
Agentes externos	135	4.00	21.00	12.14	3.95

Anexo 12.14. Estadísticos descriptivos ASQ momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Desempeño individual	124	4.00	21.00	14.25	3.55
Desempeño del equipo	124	4.00	20.00	13.04	4.04
Uso de habilidades	124	6.00	28.00	18.71	4.40
Estrategia	124	6.00	34.00	23.46	5.47
Trato personal	124	8.00	34.00	23.96	5.76
Entrenamiento e instrucción	124	3.00	21.00	14.42	3.64
Contribución verbal del equipo	124	6.00	21.00	14.74	3.44
Contribución social del equipo	124	6.00	21.00	15.25	2.99
Ética	124	8.00	21.00	15.31	2.80
Integración delequipo	124	9.00	28.00	20.06	4.00
Dedicación personal	124	9.00	28.00	20.79	3.92
prespueste	124	3.00	20.00	11.76	3.89
Personal médico	124	4.00	27.00	14.91	6.11
Servicios de apoyo academico	124	3.00	13.00	8.58	2.46
Agentes externos	124	3.00	21.00	12.16	3.98

Anexo 13. Estadísticos descriptivos entrenadores.

Anexo 13.1. Estadísticos descriptivos TIPI momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Extraversión	14	3.00	10.00	7.28	2.16
Agradabilidad	14	4.00	10.00	8.21	1.57
Escrupulosidad	14	6.00	10.00	8.50	1.28
Estabilidad emocional	14	7.00	10.00	8.07	1.07
Apertura experiencia	14	5.00	10.00	8.21	1.47

Anexo 13.2. Estadísticos descriptivos TIPI momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Extraversión	14	4.00	10.00	7.57	1.82
Agradabilidad	14	6.00	10.00	8.00	1.51
Escrupulosidad	14	6.00	10.00	8.57	1.28
Estabilidad emocional	14	6.00	10.00	8.28	1.38
Apertura experiencia	14	4.00	10.00	7.35	1.78

Anexo 13.3. Estadísticos descriptivos resiliencia momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Resiliencia	14	110.00	164.00	137.92	15.23
Aceptación	14	33.00	49.00	40.57	5.16
Competencia personal	14	77.00	116.00	97.35	10.89

Anexo 13.4. Estadísticos descriptivos resiliencia momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Resiliencia	14	141.00	214.00	179.2857	20.83
Aceptación	14	31.00	51.00	41.3571	6.02
Competencia personal	14	110.00	164.00	137.9286	15.23

Anexo 13.5. Estadísticos descriptivos *burnout* momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máy.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Agotamiento Emocional	14	9.00	21.00	14.15	3.55
Despersonalización	14	12.00	25.00	15.50	3.52
Realización Personal	14	22.00	40.00	31.57	6.06
Total <i>burnout</i>	14	-19.00	23.00	-2.00	10.78

Anexo 13 6. Estadísticos descriptivos *burnout* momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máy.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Agotamiento Emocional	14	12.00	25.00	17.60	4.41
Despersonalización	14	11.00	28.00	19.00	5.17
Realización Personal	14	16.00	40.00	28.35	6.35
Total <i>burnout</i>	14	-9.00	27.00	8.50	13.03

Anexo 13.7. Estadísticos descriptivos COPE momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máy.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Aceptación	14	33.00	49.00	40.57	5.16
BAP	14	14.00	28.00	21.28	4.64
Religión	14	4.00	12.00	5.92	2.81
Humor	14	4.00	16.00	10.00	3.67
CDAYD	14	4.00	12.00	6.00	2.80
PYAA	14	10.00	22.00	17.28	3.79
ADLEDA	14	3.00	7.00	4.07	1.26
CELEYD	14	4.00	11.00	7.42	2.20
Aceptación	14	5.00	15.00	10.00	3.01
Negación	14	4.00	8.00	5.57	1.60
REA	14	6.00	11.00	8.78	1.80
CEPSLS	14	8.00	14.00	10.42	1.98
CP	14	5.00	8.00	7.07	.99
RP	14	5.00	12.00	8.64	2.46
ADDLS	14	4.00	9.00	6.42	1.65
Evadirse	14	3.00	7.00	5.00	1.17

Anexo 13.8. Estadísticos descriptivos COPE momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Aceptación	14	31.00	51.00	41.35	6.02
BAP	14	14.00	32.00	22.57	4.86
Religión	14	4.00	14.00	7.50	4.07
Humor	14	6.00	14.00	9.92	2.46
CDAYD	14	4.00	12.00	6.00	2.80
PYAA	14	14.00	24.00	16.78	2.66
ADLEDA	14	3.00	10.00	5.42	2.20
CELEYD	14	5.00	13.00	8.85	2.24
Aceptación	14	7.00	14.00	10.00	1.92
Negación	14	4.00	15.00	7.57	3.87
REA	14	4.00	13.00	8.28	2.61
CEPSLS	14	7.00	16.00	10.42	2.13
CP	14	4.00	8.00	6.21	1.47
RP	14	5.00	12.00	8.14	2.34
ADDLS	14	5.00	10.00	7.42	1.50
Evadirse	14	3.00	9.00	5.78	1.71

Anexo 13.9. Estadísticos descriptivos autoeficacia momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoeficacia	14	26.00	40.00	31.64	4.12
Optimismo	14	3.00	12.00	9.00	2.44
Pesimismo	14	.00	9.00	3.42	2.79
Total optimismo	14	-6.00	12.00	5.57	4.79

Anexo 13.10. Estadísticos descriptivos autoeficacia.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoeficacia	14	26.00	38.00	30.42	3.89
Optimismo	14	1.00	12.00	7.78	3.04
Pesimismo	14	.00	10.00	4.28	3.22
Total optimismo	14	-5.00	11.00	3.50	4.76

Anexo 13.11. Estadísticos descriptivos LSS-3 momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
EI	14	3.46	4.77	4.09	.42
CD	14	2.11	4.00	2.77	.49
CA	14	1.60	3.00	2.27	.40
AS	14	2.50	5.00	3.63	.78
FP	14	3.60	5.00	4.28	.51

Anexo 13.12. Estadísticos descriptivos LSS-3 momento 2.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
EI	14	3.46	4.46	3.87	.34
CD	14	1.89	4.33	3.19	.73
CA	14	1.80	3.80	2.92	.62
AS	14	2.25	4.13	3.10	.59
FP	14	2.40	4.80	3.71	.82

Anexo 13.13. Estadísticos descriptivos LSS-4 momento 1.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
EI	14	3.46	5.00	4.31	.46
CD	14	2.11	3.67	2.75	.44
CA	14	1.20	3.60	2.34	.74
AS	14	2.63	5.00	3.66	.71
FP	14	2.60	5.00	4.17	.78

Anexo 13.14. Estadísticos descriptivos LSS-4.

	<i>n</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DT</i>
EI	14	3.31	5.00	4.25	.54
CD	14	2.00	4.56	3.34	.78
CA	14	1.40	4.00	2.81	.90
AS	14	2.38	4.63	3.16	.67
FP	14	1.80	5.00	3.64	.99

Anexo 14 Estadísticos descriptivos deportistas.

Anexo 14.1. Promedio vigor y fatiga en deportistas momento 1.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	1	.7	.7	.7
	.63	1	.7	.7	1.5
	1.14	1	.7	.7	2.2
	1.50	1	.7	.7	3.0
	1.66	1	.7	.7	3.7
	1.80	1	.7	.7	4.5
	1.83	1	.7	.7	5.2
	2.00	1	.7	.7	6.0
	2.13	1	.7	.7	6.7
	2.25	1	.7	.7	7.5
	2.33	1	.7	.7	8.2
	2.42	1	.7	.7	9.0
	2.50	2	1.5	1.5	10.4
	2.63	1	.7	.7	11.2
	3.00	2	1.5	1.5	12.7
	3.33	1	.7	.7	13.4
	3.38	1	.7	.7	14.2
	4.14	1	.7	.7	14.9
	4.28	1	.7	.7	15.7
	4.50	1	.7	.7	16.4
	4.63	2	1.5	1.5	17.9
	4.66	1	.7	.7	18.7
	5.00	1	.7	.7	19.4
	5.20	1	.7	.7	20.1
	5.25	3	2.2	2.2	22.4
	5.28	1	.7	.7	23.1
	5.33	1	.7	.7	23.9
	5.38	2	1.5	1.5	25.4
	5.50	2	1.5	1.5	26.9
	5.57	1	.7	.7	27.6
	5.63	1	.7	.7	28.4
	5.80	1	.7	.7	29.1
	6.00	4	3.0	3.0	32.1
	6.13	1	.7	.7	32.8
	6.14	1	.7	.7	33.6
	6.16	3	2.2	2.2	35.8
	6.28	1	.7	.7	36.6
	6.40	1	.7	.7	37.3
	6.66	1	.7	.7	38.1
	6.71	1	.7	.7	38.8
	6.75	1	.7	.7	39.6
	6.80	1	.7	.7	40.3
	7.00	2	1.5	1.5	41.8
	7.13	1	.7	.7	42.5
	7.14	1	.7	.7	43.3
	7.16	1	.7	.7	44.0
	7.20	1	.7	.7	44.8
	7.25	1	.7	.7	45.5
	7.33	3	2.2	2.2	47.8
	7.42	2	1.5	1.5	49.3
	*7.50	2	1.5	1.5	50.7
	7.57	2	1.5	1.5	52.2
	7.60	1	.7	.7	53.0
	7.63	1	.7	.7	53.7

7.71	1	.7	.7	54.5
7.85	1	.7	.7	55.2
7.88	2	1.5	1.5	56.7
8.00	4	3.0	3.0	59.7
8.14	2	1.5	1.5	61.2
8.16	1	.7	.7	61.9
8.20	2	1.5	1.5	63.4
8.25	2	1.5	1.5	64.9
8.38	1	.7	.7	65.7
8.40	1	.7	.7	66.4
8.50	2	1.5	1.5	67.9
8.60	1	.7	.7	68.7
8.85	1	.7	.7	69.4
9.00	3	2.2	2.2	71.6
9.38	1	.7	.7	72.4
9.40	1	.7	.7	73.1
9.50	4	3.0	3.0	76.1
9.57	2	1.5	1.5	77.6
9.60	1	.7	.7	78.4
9.63	1	.7	.7	79.1
9.83	1	.7	.7	79.9
10.00	1	.7	.7	80.6
10.25	1	.7	.7	81.3
10.63	1	.7	.7	82.1
10.66	1	.7	.7	82.8
10.75	2	1.5	1.5	84.3
10.88	1	.7	.7	85.1
11.00	2	1.5	1.5	86.6
11.14	1	.7	.7	87.3
11.25	1	.7	.7	88.1
11.28	1	.7	.7	88.8
11.66	1	.7	.7	89.6
11.75	1	.7	.7	90.3
11.88	1	.7	.7	91.0
12.00	1	.7	.7	91.8
12.42	1	.7	.7	92.5
12.71	1	.7	.7	93.3
12.83	1	.7	.7	94.0
13.00	3	2.2	2.2	96.3
15.50	1	.7	.7	97.0
15.57	1	.7	.7	97.8
16.00	1	.7	.7	98.5
16.25	2	1.5	1.5	100.0
Total	134	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	135	100.0		

* El valor en negrita de 7.50 representa la puntuación con CENTIL cincuenta.

Anexo 14.2. Coficiente de Variación promedio fatiga.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.07	1	.7	.8	.8
	.13	1	.7	.8	1.5
	.15	1	.7	.8	2.3
	.15	1	.7	.8	3.0
	.18	1	.7	.8	3.8
	.18	1	.7	.8	4.5
	.18	1	.7	.8	5.3
	.18	1	.7	.8	6.0
	.19	1	.7	.8	6.8
	.20	1	.7	.8	7.5
	.20	1	.7	.8	8.3
	.21	1	.7	.8	9.0
	.22	1	.7	.8	9.8
	.23	1	.7	.8	10.5
	.26	1	.7	.8	11.3
	.27	1	.7	.8	12.0
	.27	1	.7	.8	12.8
	.28	1	.7	.8	13.5
	.29	1	.7	.8	14.3
	.31	1	.7	.8	15.0
	.31	1	.7	.8	15.8
	.33	1	.7	.8	16.5
	.33	1	.7	.8	17.3
	.33	1	.7	.8	18.0
	.33	1	.7	.8	18.8
	.33	1	.7	.8	19.5
	.34	1	.7	.8	20.3
	.34	1	.7	.8	21.1
	.35	1	.7	.8	21.8
	.35	1	.7	.8	22.6
	.36	1	.7	.8	23.3
	.36	1	.7	.8	24.1
	.36	1	.7	.8	24.8
	.36	1	.7	.8	25.6
	.37	1	.7	.8	26.3
	.38	1	.7	.8	27.1
	.38	1	.7	.8	27.8
	.39	1	.7	.8	28.6
	.39	1	.7	.8	29.3
	.40	1	.7	.8	30.1
	.41	1	.7	.8	30.8
	.41	1	.7	.8	31.6
	.41	1	.7	.8	32.3
	.41	1	.7	.8	33.1
	.42	1	.7	.8	33.8
	.43	1	.7	.8	34.6
	.43	1	.7	.8	35.3
	.45	1	.7	.8	36.1
	.46	1	.7	.8	36.8
	.46	1	.7	.8	37.6
	.47	1	.7	.8	38.3
	.47	1	.7	.8	39.1
	.47	1	.7	.8	39.8
	.49	1	.7	.8	40.6
	.50	1	.7	.8	41.4
	.50	1	.7	.8	42.1
	.50	1	.7	.8	42.9

.53	1	.7	.8	43.6
.55	1	.7	.8	44.4
.56	1	.7	.8	45.1
.56	1	.7	.8	45.9
.57	1	.7	.8	46.6
.57	1	.7	.8	47.4
.57	1	.7	.8	48.1
.59	1	.7	.8	48.9
.59	1	.7	.8	49.6
*.59	1	.7	.8	50.4
.60	1	.7	.8	51.1
.62	1	.7	.8	51.9
.62	2	1.3	1.5	53.4
.62	1	.7	.8	54.1
.62	1	.7	.8	54.9
.62	1	.7	.8	55.6
.63	1	.7	.8	56.4
.65	1	.7	.8	57.1
.66	1	.7	.8	57.9
.66	1	.7	.8	58.6
.66	1	.7	.8	59.4
.67	1	.7	.8	60.2
.68	1	.7	.8	60.9
.70	1	.7	.8	61.7
.70	1	.7	.8	62.4
.70	1	.7	.8	63.2
.71	1	.7	.8	63.9
.72	1	.7	.8	64.7
.72	1	.7	.8	65.4
.73	1	.7	.8	66.2
.74	1	.7	.8	66.9
.75	1	.7	.8	67.7
.75	1	.7	.8	68.4
.75	1	.7	.8	69.2
.77	1	.7	.8	69.9
.77	1	.7	.8	70.7
.77	1	.7	.8	71.4
.78	1	.7	.8	72.2
.79	1	.7	.8	72.9
.79	1	.7	.8	73.7
.80	1	.7	.8	74.4
.80	1	.7	.8	75.2
.82	1	.7	.8	75.9
.83	1	.7	.8	76.7
.84	1	.7	.8	77.4
.85	1	.7	.8	78.2
.85	1	.7	.8	78.9
.86	1	.7	.8	79.7
.87	1	.7	.8	80.5
.88	1	.7	.8	81.2
.88	1	.7	.8	82.0
.88	1	.7	.8	82.7
.89	1	.7	.8	83.5
.91	1	.7	.8	84.2
.91	1	.7	.8	85.0
.93	1	.7	.8	85.7
.96	1	.7	.8	86.5
.98	1	.7	.8	87.2
1.00	1	.7	.8	88.0
1.03	1	.7	.8	88.7
1.06	1	.7	.8	89.5

	1.07	1	.7	.8	90.2
	1.07	1	.7	.8	91.0
	1.11	1	.7	.8	91.7
	1.16	1	.7	.8	92.5
	1.19	1	.7	.8	93.2
	1.24	1	.7	.8	94.0
	1.25	1	.7	.8	94.7
	1.28	1	.7	.8	95.5
	1.36	1	.7	.8	96.2
	1.41	1	.7	.8	97.0
	1.48	1	.7	.8	97.7
	1.73	2	1.3	1.5	99.2
	2.25	1	.7	.8	100.0
	Total	133	89.3	100.0	
Perdidos	Sistema	16	10.7		
Total		149	100.0		

* El valor en negrita de .59 representa la puntuación con CENTIL cincuenta.

Anexo 14.3. Coeficiente de Variación Promedio Vigor.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.03	1	.7	.7	.7
	.04	1	.7	.7	1.5
	.05	1	.7	.7	2.2
	.06	1	.7	.7	3.0
	.07	1	.7	.7	3.7
	.07	1	.7	.7	4.5
	.07	1	.7	.7	5.2
	.07	1	.7	.7	6.0
	.08	1	.7	.7	6.7
	.08	1	.7	.7	7.5
	.08	1	.7	.7	8.2
	.09	1	.7	.7	9.0
	.09	1	.7	.7	9.7
	.09	1	.7	.7	10.4
	.09	1	.7	.7	11.2
	.09	1	.7	.7	11.9
	.09	1	.7	.7	12.7
	.09	1	.7	.7	13.4
	.10	1	.7	.7	14.2
	.10	1	.7	.7	14.9
	.10	1	.7	.7	15.7
	.10	1	.7	.7	16.4
	.10	1	.7	.7	17.2
	.11	1	.7	.7	17.9
	.11	1	.7	.7	18.7
	.11	1	.7	.7	19.4
	.12	1	.7	.7	20.1
	.12	1	.7	.7	20.9
	.12	1	.7	.7	21.6
	.12	1	.7	.7	22.4
	.12	1	.7	.7	23.1
	.12	1	.7	.7	23.9
	.12	1	.7	.7	24.6
	.12	1	.7	.7	25.4
	.13	1	.7	.7	26.1
	.13	1	.7	.7	26.9
	.13	1	.7	.7	27.6
	.13	1	.7	.7	28.4
	.14	1	.7	.7	29.1
	.14	1	.7	.7	29.9
	.14	1	.7	.7	30.6
	.14	1	.7	.7	31.3
	.15	1	.7	.7	32.1
	.16	1	.7	.7	32.8
	.16	1	.7	.7	33.6
	.16	1	.7	.7	34.3
	.16	1	.7	.7	35.1
	.16	1	.7	.7	35.8
	.16	1	.7	.7	36.6
	.16	1	.7	.7	37.3
	.16	1	.7	.7	38.1
	.17	1	.7	.7	38.8
	.17	1	.7	.7	39.6
	.17	1	.7	.7	40.3
	.17	1	.7	.7	41.0
	.17	1	.7	.7	41.8

.17	1	.7	.7	42.5
.18	1	.7	.7	43.3
.18	1	.7	.7	44.0
.18	1	.7	.7	44.8
.18	1	.7	.7	45.5
.19	1	.7	.7	46.3
.19	1	.7	.7	47.0
.19	1	.7	.7	47.8
.19	1	.7	.7	48.5
.20	1	.7	.7	49.3
*.20	1	.7	.7	50.0
.20	1	.7	.7	50.7
.20	1	.7	.7	51.5
.20	1	.7	.7	52.2
.20	1	.7	.7	53.0
.20	1	.7	.7	53.7
.21	1	.7	.7	54.5
.21	1	.7	.7	55.2
.21	1	.7	.7	56.0
.21	1	.7	.7	56.7
.21	1	.7	.7	57.5
.21	1	.7	.7	58.2
.21	1	.7	.7	59.0
.21	1	.7	.7	59.7
.21	1	.7	.7	60.4
.21	1	.7	.7	61.2
.21	1	.7	.7	61.9
.21	1	.7	.7	62.7
.22	1	.7	.7	63.4
.22	1	.7	.7	64.2
.22	1	.7	.7	64.9
.22	1	.7	.7	65.7
.23	1	.7	.7	66.4
.23	1	.7	.7	67.2
.23	1	.7	.7	67.9
.23	1	.7	.7	68.7
.24	1	.7	.7	69.4
.24	1	.7	.7	70.1
.24	1	.7	.7	70.9
.24	1	.7	.7	71.6
.24	1	.7	.7	72.4
.24	1	.7	.7	73.1
.24	1	.7	.7	73.9
.25	1	.7	.7	74.6
.25	1	.7	.7	75.4
.25	1	.7	.7	76.1
.25	1	.7	.7	76.9
.25	1	.7	.7	77.6
.26	1	.7	.7	78.4
.27	1	.7	.7	79.1
.27	1	.7	.7	79.9
.27	1	.7	.7	80.6
.28	1	.7	.7	81.3
.28	1	.7	.7	82.1
.29	1	.7	.7	82.8
.29	1	.7	.7	83.6
.29	1	.7	.7	84.3
.30	1	.7	.7	85.1
.30	1	.7	.7	85.8
.30	1	.7	.7	86.6
.30	1	.7	.7	87.3

.32	1	.7	.7	88.1
.32	1	.7	.7	88.8
.32	1	.7	.7	89.6
.32	1	.7	.7	90.3
.33	1	.7	.7	91.0
.35	1	.7	.7	91.8
.36	1	.7	.7	92.5
.37	1	.7	.7	93.3
.37	1	.7	.7	94.0
.37	1	.7	.7	94.8
.39	1	.7	.7	95.5
.40	1	.7	.7	96.3
.52	1	.7	.7	97.0
.61	1	.7	.7	97.8
.64	1	.7	.7	98.5
.71	1	.7	.7	99.3
.81	1	.7	.7	100.0
Total	134	89.9	100.0	
Perdidos	Sistema	15	10.1	
Total		149	100.0	

* El valor en negrita de .20 representa la puntuación con CENTIL cincuenta.

Puntuación con CENTIL cincuenta.

Anexo 15. Los mismos análisis se realizan con los promedios prorrateados de Vigor y Fatiga, así como con la variable diferencial Vigor-Fatiga.

Promedio Vigor

		Promedio Vigor		Porcentaje	Porcentaje
		Frecuencia	Porcentaje	válido	acumulado
Válido	7.00	1	.7	.7	.7
	10.38	1	.7	.7	1.5
	12.13	1	.7	.7	2.2
	12.63	1	.7	.7	3.0
	13.13	1	.7	.7	3.7
	13.75	1	.7	.7	4.5
	13.88	1	.7	.7	5.2
	14.14	1	.7	.7	6.0
	14.25	1	.7	.7	6.7
	14.50	1	.7	.7	7.5
	14.71	1	.7	.7	8.2
	15.00	1	.7	.7	9.0
	15.13	1	.7	.7	9.7
	15.20	1	.7	.7	10.4
	15.28	1	.7	.7	11.2
	15.40	1	.7	.7	11.9
	15.50	1	.7	.7	12.7
	15.83	1	.7	.7	13.4
	16.00	1	.7	.7	14.2
	16.42	1	.7	.7	14.9
	16.66	1	.7	.7	15.7
	16.71	1	.7	.7	16.4
	16.75	1	.7	.7	17.2
	17.00	1	.7	.7	17.9
	17.16	1	.7	.7	18.7
	17.25	1	.7	.7	19.4
	17.28	1	.7	.7	20.1
	17.30	1	.7	.7	20.9
	17.33	2	1.5	1.5	22.4
	17.57	1	.7	.7	23.1
	17.63	1	.7	.7	23.9
	17.66	1	.7	.7	24.6
	17.75	1	.7	.7	25.4
	17.83	2	1.5	1.5	26.9
	18.00	3	2.2	2.2	29.1
	18.14	1	.7	.7	29.9
	18.16	1	.7	.7	30.6
	18.25	2	1.5	1.5	32.1
	18.42	1	.7	.7	32.8
	18.50	1	.7	.7	33.6
	18.57	1	.7	.7	34.3
	18.71	1	.7	.7	35.1
	18.75	2	1.5	1.5	36.6
	18.88	1	.7	.7	37.3
	19.00	4	3.0	3.0	40.3
	19.14	2	1.5	1.5	41.8
	19.20	1	.7	.7	42.5
	19.25	4	3.0	3.0	45.5
	19.33	1	.7	.7	46.3
	19.40	1	.7	.7	47.0
	19.50	1	.7	.7	47.8

19.57	1	.7	.7	48.5
19.63	1	.7	.7	49.3
*19.71	1	.7	.7	50.0
19.75	2	1.5	1.5	51.5
19.85	2	1.5	1.5	53.0
19.88	1	.7	.7	53.7
20.00	1	.7	.7	54.5
20.13	1	.7	.7	55.2
20.20	2	1.5	1.5	56.7
20.33	2	1.5	1.5	58.2
20.40	1	.7	.7	59.0
20.42	1	.7	.7	59.7
20.66	1	.7	.7	60.4
20.75	1	.7	.7	61.2
20.88	1	.7	.7	61.9
21.00	2	1.5	1.5	63.4
21.13	2	1.5	1.5	64.9
21.16	1	.7	.7	65.7
21.20	1	.7	.7	66.4
21.25	1	.7	.7	67.2
21.50	3	2.2	2.2	69.4
21.57	2	1.5	1.5	70.9
21.60	1	.7	.7	71.6
21.66	1	.7	.7	72.4
21.75	1	.7	.7	73.1
21.80	1	.7	.7	73.9
21.88	1	.7	.7	74.6
22.14	2	1.5	1.5	76.1
22.16	1	.7	.7	76.9
22.20	1	.7	.7	77.6
22.25	1	.7	.7	78.4
22.42	1	.7	.7	79.1
22.60	1	.7	.7	79.9
22.63	2	1.5	1.5	81.3
22.66	1	.7	.7	82.1
22.75	1	.7	.7	82.8
22.80	1	.7	.7	83.6
23.14	1	.7	.7	84.3
23.25	1	.7	.7	85.1
23.63	1	.7	.7	85.8
23.66	1	.7	.7	86.6
23.75	1	.7	.7	87.3
23.80	2	1.5	1.5	88.8
24.33	2	1.5	1.5	90.3
24.71	1	.7	.7	91.0
25.00	2	1.5	1.5	92.5
25.40	1	.7	.7	93.3
25.50	2	1.5	1.5	94.8
25.57	2	1.5	1.5	96.3
26.42	1	.7	.7	97.0
27.00	1	.7	.7	97.8
27.28	1	.7	.7	98.5
27.50	1	.7	.7	99.3
30.00	1	.7	.7	100.0
Total	134	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	135	100.0		

El valor en negrita de 19.71 representa la puntuación con CENTIL cincuenta.

Anexo 16. Promedio Fatiga

Promedio Fatiga					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	.00	1	.7	.7	.7
	.63	1	.7	.7	1.5
	1.14	1	.7	.7	2.2
	1.50	1	.7	.7	3.0
	1.66	1	.7	.7	3.7
	1.80	1	.7	.7	4.5
	1.83	1	.7	.7	5.2
	2.00	1	.7	.7	6.0
	2.13	1	.7	.7	6.7
	2.25	1	.7	.7	7.5
	2.33	1	.7	.7	8.2
	2.42	1	.7	.7	9.0
	2.50	2	1.5	1.5	10.4
	2.63	1	.7	.7	11.2
	3.00	2	1.5	1.5	12.7
	3.33	1	.7	.7	13.4
	3.38	1	.7	.7	14.2
	4.14	1	.7	.7	14.9
	4.28	1	.7	.7	15.7
	4.50	1	.7	.7	16.4
	4.63	2	1.5	1.5	17.9
	4.66	1	.7	.7	18.7
	5.00	1	.7	.7	19.4
	5.20	1	.7	.7	20.1
	5.25	3	2.2	2.2	22.4
	5.28	1	.7	.7	23.1
	5.33	1	.7	.7	23.9
	5.38	2	1.5	1.5	25.4
	5.50	2	1.5	1.5	26.9
	5.57	1	.7	.7	27.6
	5.63	1	.7	.7	28.4
	5.80	1	.7	.7	29.1
	6.00	4	3.0	3.0	32.1
	6.13	1	.7	.7	32.8
	6.14	1	.7	.7	33.6
	6.16	3	2.2	2.2	35.8
	6.28	1	.7	.7	36.6
	6.40	1	.7	.7	37.3
	6.66	1	.7	.7	38.1
	6.71	1	.7	.7	38.8
	6.75	1	.7	.7	39.6
	6.80	1	.7	.7	40.3
	7.00	2	1.5	1.5	41.8
	7.13	1	.7	.7	42.5
	7.14	1	.7	.7	43.3
	7.16	1	.7	.7	44.0
	7.20	1	.7	.7	44.8
	7.25	1	.7	.7	45.5
	7.33	3	2.2	2.2	47.8
	7.42	2	1.5	1.5	49.3
	*7.50	2	1.5	1.5	50.7
	7.57	2	1.5	1.5	52.2
	7.60	1	.7	.7	53.0
	7.63	1	.7	.7	53.7

7.71	1	.7	.7	54.5
7.85	1	.7	.7	55.2
7.88	2	1.5	1.5	56.7
8.00	4	3.0	3.0	59.7
8.14	2	1.5	1.5	61.2
8.16	1	.7	.7	61.9
8.20	2	1.5	1.5	63.4
8.25	2	1.5	1.5	64.9
8.38	1	.7	.7	65.7
8.40	1	.7	.7	66.4
8.50	2	1.5	1.5	67.9
8.60	1	.7	.7	68.7
8.85	1	.7	.7	69.4
9.00	3	2.2	2.2	71.6
9.38	1	.7	.7	72.4
9.40	1	.7	.7	73.1
9.50	4	3.0	3.0	76.1
9.57	2	1.5	1.5	77.6
9.60	1	.7	.7	78.4
9.63	1	.7	.7	79.1
9.83	1	.7	.7	79.9
10.00	1	.7	.7	80.6
10.25	1	.7	.7	81.3
10.63	1	.7	.7	82.1
10.66	1	.7	.7	82.8
10.75	2	1.5	1.5	84.3
10.88	1	.7	.7	85.1
11.00	2	1.5	1.5	86.6
11.14	1	.7	.7	87.3
11.25	1	.7	.7	88.1
11.28	1	.7	.7	88.8
11.66	1	.7	.7	89.6
11.75	1	.7	.7	90.3
11.88	1	.7	.7	91.0
12.00	1	.7	.7	91.8
12.42	1	.7	.7	92.5
12.71	1	.7	.7	93.3
12.83	1	.7	.7	94.0
13.00	3	2.2	2.2	96.3
15.50	1	.7	.7	97.0
15.57	1	.7	.7	97.8
16.00	1	.7	.7	98.5
16.25	2	1.5	1.5	100.0
Total	134	99.3	100.0	
Perdidos Sistema	1	.7		
Total	135	100.0		

* El valor en negrita de 7.50 representa la puntuación con CENTIL cincuenta.

Anexo 17. Diferencial promedio Vigor-Fatiga.

		Dif. promedio vigor-fatiga			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	-1.41	1	.7	.7	.7
	-.46	1	.7	.7	1.5
	-.23	1	.7	.7	2.2
	-.04	1	.7	.7	3.0
	-.02	1	.7	.7	3.7
	.06	1	.7	.7	4.5
	.18	1	.7	.7	5.2
	.31	1	.7	.7	6.0
	.31	1	.7	.7	6.7
	.37	1	.7	.7	7.5
	.40	1	.7	.7	8.2
	.43	1	.7	.7	9.0
	.51	1	.7	.7	9.7
	.55	1	.7	.7	10.4
	.55	1	.7	.7	11.2
	.56	1	.7	.7	11.9
	.60	1	.7	.7	12.7
	.61	1	.7	.7	13.4
	.64	1	.7	.7	14.2
	.64	1	.7	.7	14.9
	.66	1	.7	.7	15.7
	.70	1	.7	.7	16.4
	.71	1	.7	.7	17.2
	.73	1	.7	.7	17.9
	.75	1	.7	.7	18.7
	.75	1	.7	.7	19.4
	.77	1	.7	.7	20.1
	.77	1	.7	.7	20.9
	.83	1	.7	.7	21.6
	.86	1	.7	.7	22.4
	.87	1	.7	.7	23.1
	.89	1	.7	.7	23.9
	.89	1	.7	.7	24.6
	.89	1	.7	.7	25.4
	.90	1	.7	.7	26.1
	.90	1	.7	.7	26.9
	.92	1	.7	.7	27.6
	.99	1	.7	.7	28.4
	1.00	1	.7	.7	29.1
	1.01	1	.7	.7	29.9
	1.03	1	.7	.7	30.6
	1.05	1	.7	.7	31.3
	1.05	1	.7	.7	32.1
	1.05	1	.7	.7	32.8
	1.05	1	.7	.7	33.6
	1.07	1	.7	.7	34.3
	1.09	1	.7	.7	35.1
	1.13	1	.7	.7	35.8
	1.19	1	.7	.7	36.6
	1.20	1	.7	.7	37.3
	1.21	1	.7	.7	38.1
	1.21	1	.7	.7	38.8
	1.22	1	.7	.7	39.6
	1.24	1	.7	.7	40.3
	1.26	1	.7	.7	41.0

1.27	1	.7	.7	41.8
1.28	1	.7	.7	42.5
1.29	1	.7	.7	43.3
1.29	1	.7	.7	44.0
1.29	1	.7	.7	44.8
1.29	1	.7	.7	45.5
1.29	1	.7	.7	46.3
1.30	1	.7	.7	47.0
1.30	1	.7	.7	47.8
1.31	1	.7	.7	48.5
1.33	1	.7	.7	49.3
*1.34	2	1.5	1.5	50.7
1.34	1	.7	.7	51.5
1.38	1	.7	.7	52.2
1.39	1	.7	.7	53.0
1.40	1	.7	.7	53.7
1.40	1	.7	.7	54.5
1.40	1	.7	.7	55.2
1.49	1	.7	.7	56.0
1.50	1	.7	.7	56.7
1.51	1	.7	.7	57.5
1.54	1	.7	.7	58.2
1.55	1	.7	.7	59.0
1.56	1	.7	.7	59.7
1.58	1	.7	.7	60.4
1.60	1	.7	.7	61.2
1.60	1	.7	.7	61.9
1.61	2	1.5	1.5	63.4
1.62	1	.7	.7	64.2
1.62	1	.7	.7	64.9
1.66	1	.7	.7	65.7
1.67	1	.7	.7	66.4
1.67	1	.7	.7	67.2
1.69	1	.7	.7	67.9
1.73	1	.7	.7	68.7
1.74	1	.7	.7	69.4
1.78	1	.7	.7	70.1
1.79	1	.7	.7	70.9
1.79	1	.7	.7	71.6
1.80	1	.7	.7	72.4
1.86	1	.7	.7	73.1
1.89	1	.7	.7	73.9
1.93	1	.7	.7	74.6
1.94	1	.7	.7	75.4
1.97	1	.7	.7	76.1
1.97	1	.7	.7	76.9
2.00	1	.7	.7	77.6
2.04	1	.7	.7	78.4
2.08	1	.7	.7	79.1
2.08	1	.7	.7	79.9
2.09	1	.7	.7	80.6
2.11	1	.7	.7	81.3
2.12	1	.7	.7	82.1
2.18	1	.7	.7	82.8
2.21	1	.7	.7	83.6
2.21	1	.7	.7	84.3
2.22	1	.7	.7	85.1
2.23	1	.7	.7	85.8
2.23	1	.7	.7	86.6
2.25	1	.7	.7	87.3
2.27	1	.7	.7	88.1

2.31	1	.7	.7	88.8
2.33	1	.7	.7	89.6
2.40	1	.7	.7	90.3
2.43	1	.7	.7	91.0
2.46	1	.7	.7	91.8
2.48	1	.7	.7	92.5
2.48	1	.7	.7	93.3
2.57	1	.7	.7	94.0
2.61	1	.7	.7	94.8
2.78	1	.7	.7	95.5
2.82	1	.7	.7	96.3
2.89	1	.7	.7	97.0
2.93	1	.7	.7	97.8
2.96	1	.7	.7	98.5
3.10	1	.7	.7	99.3
3.21	1	.7	.7	100.0
Total	134	99.3	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.7	
Total		135	100.0	

* El valor en negrita de 1.34 representa la puntuación con CENTIL cincuenta.

Anexo 18. Carta de consentimiento informado



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Un alumno de doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid, está llevando a cabo una investigación (Tesis Doctoral) denominada “*Análisis del burnout y el liderazgo en jóvenes deportistas y entrenadores: implicaciones formativas y educativas*”. Este estudio está enmarcado dentro del Programa de Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, donde el objetivo principal es la Evaluación del Agotamiento Emocional (“estar quemado” o “Burnout”) y el Liderazgo deportivo en entrenadores y deportistas.

El presente estudio, tiene como objetivos específicos describir y analizar diferentes variables psicológicas que se asocian al agotamiento emocional y el liderazgo desde una perspectiva estrictamente deportiva. Para ello, se utilizan cuestionarios relacionados con variables de personalidad, estrategias de afrontamiento del estrés, agotamiento emocional relacionado con la práctica deportiva, y cuestionarios específicos de liderazgo deportivo.

Es importante señalar que, en cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, toda información que se obtenga será utilizada exclusivamente para la consecución de los objetivos del estudio de investigación, garantizándose la más absoluta confidencialidad de los datos de los participantes (entrenadores y deportistas). Los resultados obtenidos permitirán determinar cómo las características del entrenador (de personalidad, de liderazgo, de estrategias de afrontamiento del estrés y del agotamiento emocional) influyen en sus deportistas. Asimismo, se podrá establecer cómo estas variables y las propias de los deportistas, influyen en el rendimiento y satisfacción del equipo a lo largo de la temporada.

Por favor, no dude en realizar las preguntas que estime oportunas al doctorando si tiene cualquier duda. Para ello podrá contactar con éste en la siguiente dirección electrónica: (joa.alvarez@estudiante.uam.es o joalfer88@yahoo.es) o llamando al número de teléfono móvil 6862051870.

Si en cualquier momento del desarrollo de la investigación decide no continuar con la colaboración, sólo tendrá que comunicarlo al personal investigador y será dado de baja del estudio de manera automática.

Si está Ud. de acuerdo, por favor, cumplimente y firme la siguiente página y conserve esta por si desea ponerse en contacto en algún momento con los responsables del proyecto.

Gracias por su colaboración.

Anexo 19. Consentimiento informado deportistas



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DEPORTISTAS

D./Dña. _____,
con D.N.I./Pasaporte/Permiso de residencia nº _____,
ha sido adecuadamente informado de las condiciones de participación en la Tesis doctoral sobre el Análisis del *burnout* y el liderazgo en jóvenes deportistas y entrenadores: implicaciones formativas y educativas, y acepto que se obtengan los datos requeridos por el doctorando pertinente mediante la cumplimentación de los cuestionarios de investigación, autorizando a procesar los datos correspondientes con los objetivos de investigación de los cuales he sido previamente informado, siempre de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

Firmado en _____ a _____ de _____ del _____

Fdo.:

Anexo 20. Consentimiento informado padres/tutores deportistas menores de edad.



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES/TUTORES DE DEPORTISTAS
MENORES DE 18 AÑOS**

D./Dña. _____,

con D.N.I./Pasaporte/Permiso de residencia nº _____,

padre/madre/tutor de _____, he sido adecuadamente informado de las condiciones de participación en la Tesis doctoral sobre el Análisis del *burnout* y el liderazgo en jóvenes deportistas y entrenadores: implicaciones formativas y educativas, y acepto que se obtengan datos requeridos por el doctorando mediante la cumplimentación de los cuestionarios de investigación, autorizando a procesar los datos correspondientes con los objetivos de investigación de los cuales he sido previamente informado, siempre de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

Firmado en _____ a _____ de _____ del _____

Fdo.:

Anexo 21.

Cuestionario de datos sociodemográficos y deportivos para deportistas (Adaptación del cuestionario de Ruiz, de la Vega y Redón (2011; en Redón 2012))

Datos personales:

1.- Nombre: _____;

2.- Fecha de realización: _____

3.- Sexo: Hombre Mujer 4.- Edad: _____ años

5.- Nivel de estudios (marca con una cruz la respuesta):

Educación Primaria; Educación Secundaria; Bachillerato; Ciclo
formativo; Universidad

Especifica de forma precisa los estudios que estás
cursando: _____

6.- Edad de inicio a la que empezaste a jugar a balonmano: _____

7.- Edad de inicio a la que empezaste a competir en campeonato oficial
(independientemente de la categoría): _____

8.- Temporadas jugando en alto nivel: N° de temporadas jugando en:

- Competición municipal/regional/autonómica: _____
- Competición nacional: _____
- Competición internacional: _____

9.- Máximos resultados deportivos conseguidos:

- Nivel municipal/regional/autonómico: _____
- Nivel nacional: _____

- Nivel internacional: _____

10.-Categoría en la que juegas actualmente: _____

11.-Posición de juego habitual: _____

12.-Habitualmente juegas como Titular o suplente: _____

13.-Posición de juego en la que más te gustaría jugar: _____

14.-Valora de 0 a 10 el grado de compatibilidad entre la actividad deportiva y la extradeportiva (estudios y/o trabajo), sabiendo que 0 es la mínima puntuación y 10 es la máxima.

Grado de compatibilidad que tienes: _____

14.- Valora de 0 a 10 las siguientes cuestiones, sabiendo que 0 es la mínima puntuación y 10 es la máxima.

Indica el nivel de satisfacción que tienes:

- a) con tus compañeros de equipo _____
- b) con tu entrenador _____
- c) con el rendimiento del equipo en los entrenamientos _____
- d) con el rendimiento del equipo en las competiciones _____
- e) en términos generales como jugador _____

15.-Valora tu rendimiento, en términos generales, desde el inicio de temporada hasta ahora (0-10), en los entrenamientos y en la competición:

ENTRENAMIENTOS	COMPETICIONES
1.-Aspecto Físico (resistencia, velocidad, elasticidad,...):_____	1.-Aspecto Físico (resistencia, velocidad, elasticidad,...):_____
2.-Aspecto Técnico (lanzamientos, pases, remates, controles...):_____	2.-Aspecto Técnico (lanzamientos, pases, remates, controles...):_____
3.-Aspecto Táctico (estrategias, triangulaciones, comunicación,...):_____	3.-Aspecto Táctico (estrategias, triangulaciones, comunicación,...):_____
4.-Aspecto Psicológico (motivación, atención, ...):_____	4.-Aspecto Psicológico (motivación, atención, ...):_____
5.-Valoración general de los entrenamientos:_____	5.-Valoración general de los entrenamientos:_____

16.- Indica si actualmente estás lesionado.; Si No;

En caso de estar lesionado, indica: Sigo entrenando No entreno

En caso de no entrenar indica si: asisto a los entrenamientos; no asisto a los entrenamientos

Anexo 22.

Cuestionario TIPI-SPA (v2).

Me veo a mi mismo/a como a una persona:

- 1.____ Extravertida, entusiasta
- 2.____ Colérica, discutidora (crítica, combativa)
- 3.____ Fiable, Auto-disciplinada
- 4.____ Ansiosa, fácilmente alterable.
- 5.____ Abierta a nuevas experiencias, polifacética.
- 6.____ Reservada, callada.
- 7.____ Comprensiva, amable (comprensiva, afectuosa)
- 8.____ Desorganizada, descuidada.
- 9.____ Serena, emocionalmente estable
- 10.____ Tradicional, poco imaginativa

Anexo 23.

Escala de Resiliencia (Ruiz et al., 2012)

1. Cuando me planteo planes, sigo adelante con ellos.	1	2	3	4	5	6	7
2. De alguna u otra forma puedo resolver problemas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Puedo depender de mí más que nadie.	1	2	3	4	5	6	7
4. Para mí es importante mantener el interés en las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Puedo afrontar problemas yo solo, si es necesario.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me siento orgulloso de haber superado problemas en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Suelo afrontar problemas con calma.	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy amigo de mi mismo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Siento que puedo manejar varios problemas a la vez.	1	2	3	4	5	6	7
10. Soy decidido.	1	2	3	4	5	6	7
11. Rara vez pienso en el por qué de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Realizo las cosas a su debido tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
13. Puedo lidiar con situaciones difíciles, porque he pasado por dificultades antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Soy disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Tiendo a mantener el interés por las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por lo general, encuentro muchas razones para reírme.	1	2	3	4	5	6	7
17. Creer en mí mismo me ayuda a superar tiempos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
18. En caso de emergencia, soy alguien en quien pueden confiar el resto de la gente	1	2	3	4	5	6	7
19. Por lo general, veo una misma situación de diversas formas	1	2	3	4	5	6	7
20. A veces me obligo a hacer cosas que no se si quiero hacer.	1	2	3	4	5	6	7
21. Mi vida tiene sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. Suelo no insistir en cosas que no puedo cambiar.	1	2	3	4	5	6	7
23. Cuando me encuentro en una situación difícil, por lo general suelo encontrar una salida	1	2	3	4	5	6	7
24. Tengo energía suficiente para hacer lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5	6	7
25. No hay problema si hay gente que no es de mi agrado	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 24.

Cuestionario COPE (Crespo y Cruzado, 1997).

1.Intentó desarrollarme como persona como resultado de la experiencia	1	2	3	4
2.Me vuelco en el trabajo y en otras actividades sustitutivas para apartar cosas de mi mente	1	2	3	4
3.Me altero y dejo que mis emociones afloren	1	2	3	4
4.Intentó conseguir consejo de alguien sobre qué hacer	1	2	3	4
5.Concentro mis esfuerzos en hacer algo acerca de ello	1	2	3	4
6.Me digo a mí mismo "esto no es real"	1	2	3	4
7.Confío en Dios	1	2	3	4
8.Me río de la situación	1	2	3	4
9.Admito que no puedo hacerle frente y dejo de intentarlo	1	2	3	4
10.Me disuado a mí mismo en hacer algo demasiado rápidamente	1	2	3	4
11.Hablo de mis sentimientos con alguien	1	2	3	4
12.Utilizo alcohol o drogas para hacerme sentir mejor	1	2	3	4
13.Me acostumbro a la idea de que pasó	1	2	3	4
14.Hablo con alguien para averiguar más acerca de la situación	1	2	3	4
15.Evito distraerme con otros pensamientos o actividades	1	2	3	4
16.Sueño despierto con cosas diferentes de esto	1	2	3	4
17.Me altero y soy realmente consciente de ello	1	2	3	4
18.Busco la ayuda de Dios	1	2	3	4
19.Elaboro un plan de acción	1	2	3	4
20.Hago bromas sobre ello	1	2	3	4
21.Acepto que esto ha pasado y que no se puede cambiar	1	2	3	4
22.demoro hacer algo acerca de ello hasta que la situación lo permita	1	2	3	4
23.Intentó conseguir apoyo emocional de amigos o familiares	1	2	3	4
24.Simplemente dejo de intentar alcanzar mi objetivo	1	2	3	4
25.Tomo medidas adicionales para intentar hacer desaparecer el problema	1	2	3	4
26.Intentó perderme un rato bebiendo alcohol o consumiendo drogas	1	2	3	4
27.Me niego a creer que ha sucedido	1	2	3	4

28.Dejo aflorar mis sentimientos	1	2	3	4
29.Intentó verlo de manera diferente para hacerlo parecer más positivo	1	2	3	4
30.Hablo con alguien que pueda hacer algo concreto acerca del problema	1	2	3	4
31.Duermo más de lo habitual	1	2	3	4
32.Intentó proponer una estrategia sobre qué hacer	1	2	3	4
33.Me centro en hacer frente a este problema, y si es necesario dejo otras cosas de lado	1	2	3	4
34.Consigo el apoyo y comprensión de alguien	1	2	3	4
35.Bebo alcohol o tomo drogas para pensar menos en ello	1	2	3	4
36.Bromeo sobre ello	1	2	3	4
37.Renuncio a conseguir lo que quiero	1	2	3	4
38.Busco algo bueno en lo que está sucediendo	1	2	3	4
39.Pienso en cómo podría manejar mejor el problema	1	2	3	4
40.Finjo que no ha sucedido nada realmente	1	2	3	4
41.Me aseguro de no empeorar las cosas por actuar rápidamente	1	2	3	4
42.Intentó firmemente evitar que otras cosas interfirieran con mis esfuerzos por hacer frente a ello	1	2	3	4
43.Voy al cine o veo la televisión para pensar menos en ello	1	2	3	4
44.Acepto la realidad del hecho que ha sucedido	1	2	3	4
45.Pregunto a personas que han tenido experiencias similares qué hicieron	1	2	3	4
46.Siento mucho malestar emocional y termino por expresar ese malestar	1	2	3	4
47.Llevo a cabo una acción directa en torno al problema	1	2	3	4
48.Intentó encontrar alivio en mi religión	1	2	3	4
49.Me obligo a esperar el momento oportuno para hacer algo	1	2	3	4
50.Hago bromas de la situación	1	2	3	4
51.Reduzco la cantidad de esfuerzo que pongo en marcha para resolver el problema	1	2	3	4
52.Hablo con alguien de cómo me siento	1	2	3	4
53.Utilizo alcohol o drogas para superarlo	1	2	3	4
54.Aprendo a vivir con ello	1	2	3	4
55.Dejo de lado otras actividades para concentrarme en esto	1	2	3	4

56.Medito profundamente acerca de qué pasos tomar	1	2	3	4
57.Actúo como si nunca hubiera sucedido	1	2	3	4
58.Hago lo que ha de hacerse, paso a paso	1	2	3	4
59.Aprendo algo de la experiencia	1	2	3	4
60.Rezo más de lo habitual	1	2	3	4

Anexo 25.

Escala de autoeficacia general (Baessler y Schwarcer, 1996).

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	1	2	3	4
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	1	2	3	4
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	1	2	3	4
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo	1	2	3	4
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	1	2	3	4
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	1	2	3	4

Anexo 26.

Cuestionario LOT-R (Ferrando, Chico y Tous, 2002).

1.En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor	0	1	2	3	4
2.Me resulta fácil relajarme	0	1	2	3	4
3.Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará	0	1	2	3	4
4.Siempre soy optimista en cuanto al futuro	0	1	2	3	4
5.Disfruto un montón con mis amistades	0	1	2	3	4
6.Para mí es importante estar siempre ocupado	0	1	2	3	4
7.Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera	0	1	2	3	4
8.No me disgusto fácilmente	0	1	2	3	4
9.Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas	0	1	2	3	4
10.En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas	0	1	2	3	4

Anexo 27.

Inventario de *Burnout* (Garcés de los Fayos, 2004).

1.Estoy emocionalmente defraudado con el trabajo deportivo que realizo	1	2	3	4	5
2.A algunas personas que me rodean en mi práctica deportiva las trato como si fueran "cosas"	1	2	3	4	5
3.Cuando termino el entrenamiento o la competición, estoy más cansado físicamente de lo que es habitual	1	2	3	4	5
4.Cuando me levanto por las mañanas y me enfrento con otro entrenamiento o competición me siento fatigado	1	2	3	4	5
5.Comprendo fácilmente a las personas que me rodean en el ámbito deportivo	1	2	3	4	5
6.Trato a algunas de las personas que me rodean en el ámbito deportivo como si fuesen objetos	1	2	3	4	5
7.Cuando me planteo seguir mi práctica deportiva (entrenamientos o competición) me encuentro desganado	1	2	3	4	5
8.Estar mucho tiempo con la gente que me rodea en el ámbito deportivo me cansa	1	2	3	4	5
9.Soy efectivo tratando los problemas de las personas que me rodean en el ámbito deportivo.	1	2	3	4	5
10.Mi actividad me está desgastando excesivamente	1	2	3	4	5
11.Influyo positivamente en la vidas de otras personas a través de mi actitud deportiva	1	2	3	4	5
12.Me he hecho más duro con la gente	1	2	3	4	5
13.Me preocupa que esta actividad deportiva me esté endureciendo emocionalmente	1	2	3	4	5
14.Me encuentro muy enérgico en mi actividad deportiva	1	2	3	4	5
15.Estoy frustrado en mi actividad deportiva	1	2	3	4	5
16.Paso mucho tiempo haciendo deporte (entrenamientos o competición)	1	2	3	4	5
17.Con la práctica deportiva me he dado cuenta que hay que ser duro con las personas	1	2	3	4	5
18.Realmente no me importa lo que les ocurra a las personas que me rodean en mi actividad deportiva	1	2	3	4	5

Anexo 25.b. (cont.)–Cuestionario inventario burnout.

19.En el deporte cada uno debe solucionar sus problemas sin pensar en los demás	1	2	3	4	5
20.Realizar mi actividad deportiva en contacto directo con la gente me cansa	1	2	3	4	5
21.Mi práctica deportiva me ha endurecido emocionalmente para tratar con las personas	1	2	3	4	5
22.Puedo crear un clima agradable en mi actividad deportiva	1	2	3	4	5
23.Después de haber realizado mi actividad deportiva con quienes me rodean en el ámbito deportivo me siento estimulado	1	2	3	4	5
24.Creo que consigo muchas cosas valiosas en esta actividad deportiva	1	2	3	4	5
25.Me encuentro al límite de mis posibilidades	1	2	3	4	5
26.En el ámbito de mi actividad deportiva los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.	1	2	3	4	5
27.Me parece que las personas que me rodean en el contexto deportivo, me culpan de algunos de sus problemas	1	2	3	4	5
28.En mi actividad deportiva sólo hay que pensar en uno mismo	1	2	3	4	5
29.Llevar una disciplina de trabajo en mi actividad deportiva me agota emocionalmente	1	2	3	4	5
30.Cada vez que hago deporte me siento más realizado personalmente	1	2	3	4	5

Anexo 28. Inventario Leadership Scale Sport 1, en función de los diferentes deportes de la muestra.

Anexo 28.1 Inventario Leadership Scale Sport 1 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Balonmano (Mayo, 1997).

1	Se preocupe de que los jugadores se entrenen al máximo de sus posibilidades	1	2	3	4	5
2	Pregunte la opinión de los jugadores sobre la táctica que han de usar en algunas competiciones	1	2	3	4	5
3	Ayude a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicite a un jugador delante de los demás por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
5	Explique a cada jugador las técnicas y tácticas del balonmano	1	2	3	4	5
6	Planifique los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayude a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Preste especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tenga el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le diga a un jugador cuando ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Se asegure de que sus funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tenga que dar explicaciones por sus decisiones.	1	2	3	4	5
13	Se preocupe por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrene individualmente con cada jugador la técnica del balonmano	1	2	3	4	5
15	Permita que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Se asegure de que una jugadora sea recompensado por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5

17	Planifique por anticipado lo que se tiene que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
18	Anime a las jugadoras a hacer sugerencias sobre como hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Haga favores personales a las jugadoras	1	2	3	4	5
20	Explique a cada jugadora lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permita que las jugadoras establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresa sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confíe en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permita que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque cometan errores	1	2	3	4	5
25	Anime al jugador a hablar abiertamente y a confiar en su entrenador	1	2	3	4	5
26	Señale y entrene los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Se niegue a cambiar de opinión e imponga la suya	1	2	3	4	5
28	Muestre su aprecio hacia un jugador cuando este entrena o compete bien	1	2	3	4	5
29	De instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que se debe hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunte la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tenga relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Se preocupe de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permita que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guarde las distancias y no se relaciona mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explique de qué forma cada jugador ayuda al grupo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Se relacione amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5

37	Reconozca el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5
38	Especifique con detalle lo que espera de sus jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permita que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en una competición	1	2	3	4	5
40	Hable con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores le pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 28.2 Inventario Leadership Scale Sport 1 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Fútbol (Ruiz, de la Vega y Redón, 2011; en Redón, 2012).

1	Se preocupe de que los jugadores se entrenen al máximo de sus posibilidades	1	2	3	4	5
2	Pregunte la opinión de los jugadores sobre la táctica que han de usar en algunas competiciones	1	2	3	4	5
3	Ayude a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicite a un jugador delante de los demás por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
5	Explique a cada jugador las técnicas y tácticas del fútbol	1	2	3	4	5
6	Planifique los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayude a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Preste especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tenga el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le diga a un jugador cuando ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Se asegure de que sus funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tenga que dar explicaciones por sus decisiones.	1	2	3	4	5
13	Se preocupe por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrene individualmente con cada jugador la técnica del fútbol	1	2	3	4	5
15	Permita que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Se asegure de que un jugador sea recompensado por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
17	Planifique por anticipado lo que se tiene que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5

18	Anime a los jugadores a hacer sugerencias sobre como hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Haga favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explique a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permita que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresa sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confíe en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permita que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque cometan errores	1	2	3	4	5
25	Anime al jugador a hablar abiertamente y a confiar en su entrenador	1	2	3	4	5
26	Señale y entrene los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Se niegue a cambiar de opinión e imponga la suya	1	2	3	4	5
28	Muestre su aprecio hacia un jugador cuando este entrena o compete bien	1	2	3	4	5
29	De instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que se debe hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunte la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tenga relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Se preocupe de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permita que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guarde las distancias y no se relaciona mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explique de qué forma cada jugador ayuda al grupo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Se relacione amistosamente con los jugadores fuera del campo	1	2	3	4	5
37	Reconozca el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5

38	Especifique con detalle lo que espera de sus jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permita que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en una competición	1	2	3	4	5
40	Hable con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores le pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 28.3. Inventario Leadership Scale Sport 1 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Fútbol-Sala (Ruiz-Barquín, 2016)

1	Se preocupe de que los jugadores se entrenen al máximo de sus posibilidades	1	2	3	4	5
2	Pregunte la opinión de los jugadores sobre la táctica que han de usar en algunas competiciones	1	2	3	4	5
3	Ayude a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicite a un jugador delante de los demás por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
5	Explique a cada jugador las técnicas y tácticas del fútbol sala	1	2	3	4	5
6	Planifique los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayude a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Preste especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tenga el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le diga a un jugador cuando ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Se asegure de que sus funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tenga que dar explicaciones por sus decisiones.	1	2	3	4	5
13	Se preocupe por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrene individualmente con cada jugador la técnica del fútbol sala	1	2	3	4	5
15	Permita que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Se asegure de que un jugador sea recompensado por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
17	Planifique por anticipado lo que se tiene que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5

18	Anime a los jugadores a hacer sugerencias sobre como hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Haga favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explique a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permita que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresa sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confíe en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permita que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque cometan errores	1	2	3	4	5
25	Anime al jugador a hablar abiertamente y a confiar en su entrenador	1	2	3	4	5
26	Señale y entrene los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Se niegue a cambiar de opinión e imponga la suya	1	2	3	4	5
28	Muestre su aprecio hacia un jugador cuando este entrena o compete bien	1	2	3	4	5
29	De instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que se debe hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunte la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tenga relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Se preocupe de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permita que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guarde las distancias y no se relaciona mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explique de qué forma cada jugador ayuda al grupo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Se relacione amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5
37	Reconozca el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5

38	Especifique con detalle lo que espera de sus jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permita que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en una competición	1	2	3	4	5
40	Hable con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores le pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 28.4. Inventario Leadership Scale Sport 1 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Voleibol (Ruiz-Barquín, 2016)

1	Se preocupe de que los jugadores se entrenen al máximo de sus posibilidades	1	2	3	4	5
2	Pregunte la opinión de los jugadores sobre la táctica que han de usar en algunas competiciones	1	2	3	4	5
3	Ayude a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicite a un jugador delante de los demás por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
5	Explique a cada jugador las técnicas y tácticas del voleibol	1	2	3	4	5
6	Planifique los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayude a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Preste especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tenga el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le diga a un jugador cuando ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Se asegure de que sus funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tenga que dar explicaciones por sus decisiones.	1	2	3	4	5
13	Se preocupe por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrene individualmente con cada jugador la técnica del voleibol	1	2	3	4	5
15	Permita que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Se asegure de que un jugador sea recompensado por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
17	Planifique por anticipado lo que se tiene que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5

18	Anime a los jugadores a hacer sugerencias sobre como hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Haga favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explique a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permita que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresa sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confíe en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permita que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque cometan errores	1	2	3	4	5
25	Anime al jugador a hablar abiertamente y a confiar en su entrenador	1	2	3	4	5
26	Señale y entrene los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Se niegue a cambiar de opinión e imponga la suya	1	2	3	4	5
28	Muestre su aprecio hacia un jugador cuando este entrena o compete bien	1	2	3	4	5
29	De instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que se debe hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunte la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tenga relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Se preocupe de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permita que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guarde las distancias y no se relaciona mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explique de qué forma cada jugador ayuda al grupo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Se relacione amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5
37	Reconozca el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5

38	Especifique con detalle lo que espera de sus jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permita que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en una competición	1	2	3	4	5
40	Hable con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores le pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 29. Inventario Leadership Scale Sport 2, en función de los diferentes deportes de la muestra.

Anexo 29.1. Inventario Leadership Scale Sport 2 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Balonmano (Ruiz, de la Vega y Redón, 2011; en Redón, 2012).

1	Se preocupa de que los jugadores se entrenen al máximo de sus posibilidades	1	2	3	4	5
2	Pregunta la opinión de los jugadores sobre la táctica que han de usar en algunas competiciones	1	2	3	4	5
3	Ayuda a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicita a un jugador delante de los demás por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
5	Explica a cada jugador las técnicas y tácticas del balonmano	1	2	3	4	5
6	Planifica los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayuda a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Presta especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tiene el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le dice a un jugador cuando ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Se asegura de que sus funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tiene que dar explicaciones por sus decisiones	1	2	3	4	5
13	Se preocupa por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrena individualmente con cada jugador la técnica del balonmano	1	2	3	4	5
15	Permite que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5

16	Se asegura de que un jugador sea recompensado por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
17	Planifica por anticipado lo que se tiene que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
18	Anima a los jugadores a hacer sugerencias sobre como hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hace favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explica a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permite que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresa sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confía en que cada deportista cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permite que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque cometan errores	1	2	3	4	5
25	Anima al jugador a hablar abiertamente y a confiar en su entrenador	1	2	3	4	5
26	Señala y entrena los puntos fuertes y débiles de cada jugadora	1	2	3	4	5
27	Se niega a cambiar de opinión e impone la suya.	1	2	3	4	5
28	Muestra su aprecio hacia un jugador cuando este entrena o compete bien	1	2	3	4	5
29	Da instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que se debe hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunta la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tiene relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Se preocupa de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permite que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guarda las distancias y no se relaciona mucho con los jugadores	1	2	3	4	5

35	Explica de qué forma cada jugador ayuda al grupo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Se relaciona amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5
37	Reconoce el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5
38	Especifica con detalle lo que espera de sus jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permite que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en una competición	1	2	3	4	5
40	Habla con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores me pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 29.2. Inventario Leadership Scale Sport 2 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Fútbol (Ruiz, de la Vega y Redón, 2011; en Redón, 2012).

1	Se preocupa de que los jugadores se entrenen al máximo de sus posibilidades	1	2	3	4	5
2	Pregunta la opinión de los jugadores sobre la táctica que han de usar en algunas competiciones	1	2	3	4	5
3	Ayuda a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicita a un jugador delante de los demás por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
5	Explica a cada jugador las técnicas y tácticas del fútbol	1	2	3	4	5
6	Planifica los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayuda a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Presta especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tiene el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le dice a un jugador cuando ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Se asegura de que sus funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tiene que dar explicaciones por sus decisiones	1	2	3	4	5
13	Se preocupa por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrena individualmente con cada jugador la técnica del fútbol	1	2	3	4	5
15	Permite que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Se asegura de que un jugador sea recompensado por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
17	Planifica por anticipado lo que se tiene que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5

18	Anima a los jugadores a hacer sugerencias sobre como hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hace favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explica a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permite que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresa sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confía en que cada deportista cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permite que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque cometan errores	1	2	3	4	5
25	Anima al jugador a hablar abiertamente y a confiar en su entrenador	1	2	3	4	5
26	Señala y entrena los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Se niega a cambiar de opinión e impone la suya.	1	2	3	4	5
28	Muestra su aprecio hacia un jugador cuando este entrena o compete bien	1	2	3	4	5
29	Da instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que se debe hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunta la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tiene relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Se preocupa de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permite que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guarda las distancias y no se relaciona mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explica de qué forma cada jugador ayuda al grupo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Se relaciona amistosamente con los jugadores fuera del campo	1	2	3	4	5
37	Reconoce el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5

38	Especifica con detalle lo que espera de sus jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permite que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en una competición	1	2	3	4	5
40	Habla con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores me pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 29.3. Inventario Leadership Scale Sport 2 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Fútbol-Sala (Ruiz-Barquín, 2016)

1	Se preocupa de que los jugadores se entrenen al máximo de sus posibilidades	1	2	3	4	5
2	Pregunta la opinión de los jugadores sobre la táctica que han de usar en algunas competiciones	1	2	3	4	5
3	Ayuda a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicita a un jugador delante de los demás por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
5	Explica a cada jugador las técnicas y tácticas del fútbol sala	1	2	3	4	5
6	Planifica los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayuda a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Presta especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tiene el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le dice a un jugador cuando ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Se asegura de que sus funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tiene que dar explicaciones por sus decisiones	1	2	3	4	5
13	Se preocupa por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrena individualmente con cada jugador la técnica del fútbol sala	1	2	3	4	5
15	Permite que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Se asegura de que un jugador sea recompensado por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
17	Planifica por anticipado lo que se tiene que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5

18	Anima a los jugadores a hacer sugerencias sobre como hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hace favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explica a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permite que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresa sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confía en que cada deportista cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permite que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque cometan errores	1	2	3	4	5
25	Anima al jugador a hablar abiertamente y a confiar en su entrenador	1	2	3	4	5
26	Señala y entrena los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Se niega a cambiar de opinión e impone la suya.	1	2	3	4	5
28	Muestra su aprecio hacia un jugador cuando este entrena o compete bien	1	2	3	4	5
29	Da instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que se debe hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunta la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tiene relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Se preocupa de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permite que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guarda las distancias y no se relaciona mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explica de qué forma cada jugador ayuda al grupo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Se relaciona amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5
37	Reconoce el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5

38	Especifica con detalle lo que espera de sus jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permite que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en una competición	1	2	3	4	5
40	Habla con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores me pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 29.4. Inventario Leadership Scale Sport 2 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Voleibol (Ruiz-Barquín (2016)

1	Se preocupa de que los jugadores se entrenen al máximo de sus posibilidades	1	2	3	4	5
2	Pregunta la opinión de los jugadores sobre la táctica que han de usar en algunas competiciones	1	2	3	4	5
3	Ayuda a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicita a un jugador delante de los demás por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
5	Explica a cada jugador las técnicas y tácticas del voleibol	1	2	3	4	5
6	Planifica los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayuda a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Presta especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tiene el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le dice a un jugador cuando ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Se asegura de que sus funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tiene que dar explicaciones por sus decisiones	1	2	3	4	5
13	Se preocupa por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrena individualmente con cada jugador la técnica del voleibol	1	2	3	4	5
15	Permite que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Se asegura de que un jugador sea recompensado por entrenar o competir bien	1	2	3	4	5
17	Planifica por anticipado lo que se tiene que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5

18	Anima a los jugadores a hacer sugerencias sobre como hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hace favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explica a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permite que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresa sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confía en que cada deportista cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permite que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque cometan errores	1	2	3	4	5
25	Anima al jugador a hablar abiertamente y a confiar en su entrenador	1	2	3	4	5
26	Señala y entrena los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Se niega a cambiar de opinión e impone la suya.	1	2	3	4	5
28	Muestra su aprecio hacia un jugador cuando este entrena o compete bien	1	2	3	4	5
29	Da instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que se debe hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunta la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tiene relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Se preocupa de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permite que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guarda las distancias y no se relaciona mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explica de qué forma cada jugador ayuda al grupo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Se relaciona amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5
37	Reconoce el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5

38	Especifica con detalle lo que espera de sus jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permite que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en una competición	1	2	3	4	5
40	Habla con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores me pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 30. Athlete Satisfaction Questionnaire (ASQ) (Ruiz, De la Vega y Redón, 2011; en Redón, 2012).

		Extremadamente satisfecho/a	Casi siempre satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Moderadamente satisfecho/a	Algo satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Nada satisfecho/a
1	Cómo trabaja el equipo para ser los mejores	7	6	5	4	3	2	1
2	Mi estatus social en el equipo	7	6	5	4	3	2	1
3	La selección de jugadas del/la entrenador/a durante la competición	7	6	5	4	3	2	1
4	La competencia del personal médico	7	6	5	4	3	2	1
5	El grado en el que me esfuerzo al máximo por el equipo	7	6	5	4	3	2	1
6	Grado en el que he alcanzado mis objetivos de rendimiento durante la temporada	7	6	5	4	3	2	1
7	Grado en que son utilizadas mis habilidades	7	6	5	4	3	2	1
8	Medida en que el comportamiento de los miembros del equipo es ético	7	6	5	4	3	2	1
9	Medida en que los compañeros/as de equipo me proporcionan instrucciones	7	6	5	4	3	2	1
10	La financiación proporcionada a mi equipo	7	6	5	4	3	2	1
11	Apoyo de los medios a nuestro programa	7	6	5	4	3	2	1
12	El reconocimiento que recibo de mi entrenador/a	7	6	5	4	3	2	1
13	El récord de victorias/derrotas del equipo durante la temporada	7	6	5	4	3	2	1
14	El entrenamiento que recibo del entrenador durante la temporada	7	6	5	4	3	2	1
15	La tutoría que recibo	7	6	5	4	3	2	1
16	Mi dedicación durante los ejercicios	7	6	5	4	3	2	1
17	El sentido del juego limpio de mis compañeros/as de equipo	7	6	5	4	3	2	1
18	Los servicios académicos prestados	7	6	5	4	3	2	1
19	La cantidad de dinero gastado en mi equipo	7	6	5	4	3	2	1
20	Grado en que los/as compañeros/as de equipo comparten el mismo objetivo	7	6	5	4	3	2	1
21	Imparcialidad con la que el equipo médico trata a todos/as los/as jugadores/as	7	6	5	4	3	2	1
22	La amabilidad del/la entrenador/a hacia mi	7	6	5	4	3	2	1
23	La orientación que recibo de mis compañeros/as de equipo	7	6	5	4	3	2	1

24	La mejora de mi rendimiento desde la temporada pasada	7	6	5	4	3	2	1
25	Las lecciones que he recibido de mi entrenador esta temporada	7	6	5	4	3	2	1
26	Nivel al que mis talentos son empleados	7	6	5	4	3	2	1
27	Rol que tengo en la vida social del equipo	7	6	5	4	3	2	1
28	Apoyo de la comunidad universitaria	7	6	5	4	3	2	1
29	Las tácticas utilizadas durante los partidos	7	6	5	4	3	2	1
30	El rendimiento general del equipo esta temporada	7	6	5	4	3	2	1
31	Las estrategias escogidas por el/la entrenador/a durante los partidos	7	6	5	4	3	2	1
32	Mi entusiasmo durante las competiciones	7	6	5	4	3	2	1
33	El comportamiento deportivo de mis compañeros/as de equipo	7	6	5	4	3	2	1
34	Dedicación de los miembros del equipo para trabajar juntos hacia la meta del equipo	7	6	5	4	3	2	1
35	La enseñanza del entrenador de las técnicas y tácticas de mi posición	7	6	5	4	3	2	1
36	La retroalimentación constructiva que recibo de mis compañeros/as de equipo	7	6	5	4	3	2	1
37	Grado en que mis compañeros/as de equipo me aceptan a nivel social	7	6	5	4	3	2	1
38	Medida en que mi papel coincide con mi potencial	7	6	5	4	3	2	1
39	Medida en que el equipo ha cumplido con sus objetivos para la temporada hasta el momento	7	6	5	4	3	2	1
40	La imparcialidad del presupuesto del equipo	7	6	5	4	3	2	1
41	La mejora de mi nivel de habilidad hasta el momento	7	6	5	4	3	2	1
42	Nivel de reconocimiento que muestra mi entrenador/a cuando lo hago bien	7	6	5	4	3	2	1
43	El interés personal médico en los deportistas	7	6	5	4	3	2	1
44	El personal de los servicios de apoyo académico (tutores, orientadores,...)	7	6	5	4	3	2	1
45	El apoyo de los aficionados	7	6	5	4	3	2	1
46	Modo en que el/la entrenador/a hace ajustes durante las competiciones	7	6	5	4	3	2	1
47	Lealtad de mi entrenador/a hacia mí	7	6	5	4	3	2	1
48	Mi compromiso con el equipo	7	6	5	4	3	2	1
49	Cantidad de tiempo que juego durante las competiciones	7	6	5	4	3	2	1
50	Medida en que los/as compañeros/as de equipo actúan como un equipo	7	6	5	4	3	2	1
51	El apoyo de la comunidad local	7	6	5	4	3	2	1
52	La rapidez de atención mediática	7	6	5	4	3	2	1
53	Plan de juego del entrenador	7	6	5	4	3	2	1
54	Grado en que mi papel en el equipo coincide con mi papel preferido	7	6	5	4	3	2	1

55	Medida en la que el/la entrenador/a está detrás de mí	7	6	5	4	3	2	1
56	Modo en el que el/la entrenador/a combina el talento disponible	7	6	5	4	3	2	1

Cuadernillo de cuestionarios correspondiente a entrenadores.

Anexo 31. Datos personales entrenadores (adaptados de la entrevista para entrenadores de Ruiz, 2004)

A continuación, se presentan una serie de datos personales y datos como entrenador. Puede darse el caso de que hayas sido entrenador de otros deportes, pero a no ser que se indique de forma específica, siempre deberás contestar en función de la actividad como entrenador del deporte principal (por dedicación, por el nivel de los deportistas o por llevar más años de experiencia).

1.-Nombre y Apellidos: _____ Edad:

2.-Sexo (Hombre; Mujer): _____

3.-Deporte que entrenas (Principal): _____

En caso de que seas o hayas sido entrenador de otros deportes, indica cuáles:

4.-Dedicación al deporte principal como entrenador (marca una x). Total_ Parcial_

5.-¿Cuántas horas a la semana dedicas como entrenador?. _____ Horas.

6.-Años de experiencia como entrenador del deporte principal. _____ Años

7.-Edad a la que empezaste a ser entrenador del deporte principal. _____ Años

8.-Actualmente, ¿Ejerces como entrenador en uno o varios clubs deportivos? (Marca con una "x")

Uno____ Varios_____

9.-Tipo de club o centro deportivo en el que ejerces como entrenador (Marca con una "x")

a) Público___ b) Privado___ c) Ambos_____

10.-Nivel deportivo de los deportistas a los que entrenas

a) Recreativo___ b) Federado___ c) Alto Rendimiento___ d) Profesional___

11.- ¿Has sido deportista? Si___ No___ En caso afirmativo, indica en qué deporte y a qué nivel

Deporte 1.- _____ a)Recreativo__ b)Federado__ c)Alto Rendimiento__

d) Profesional__

Deporte 2.- _____ a)Recreativo__ b)Federado__ c)Alto Rendimiento__

d) Profesional__

Otro 3.- _____ a)Recreativo__ b)Federado__ c)Alto Rendimiento__

d) Profesional__

12.-Actualmente, ¿Sigues compitiendo como deportista? Si___ No___

En caso afirmativo, ¿En qué deporte?_____ ¿A qué nivel?

a) Recreativo__ b)Federado__ c)Alto Rendimiento__ d)Profesional__

13.- ¿Qué nivel de estudios tienes? (marca con una "x")

a) Primarios__

b) Secundarios (ESO, FP) ___

c) Universitarios (Especificar cuáles)_____

d) Otros__

14.-Titulación deportiva de deporte principal (indica cuál y el nivel):_____

a) Nivel I (monitor-instructor)___ b)Nivel II (entrenador regional)___ c)Nivel III (entrenador Nacional)___

15.- ¿Tienes algún otro estudio relacionado con el deporte? (marca con una "x") Sí__
No__

En caso afirmativo, indica cuál (TAFAD, Magisterio Educación Física, INEF o CAFD, otra formación deportiva

1.- _____

2.- _____

3.- _____

4.-Otras:_____

16.-¿Tienes alguna otra ocupación además de ser entrenador?. Indica cuál, y qué dedicación

Actividad: _____ Dedicación___ horas.

17.-Indica los máximos resultados obtenidos como entrenador (puesto, campeonato y año aproximado)

1.- _____

2.- _____

3.- _____

19.-Indica las expectativas a conseguir en la presente temporada por el equipo entrenado:

18.-En caso de haber sido deportista, indica los máximos resultados obtenidos (puesto, campeonato y año aproximado).

1.- _____

2.- _____

2.- _____

Anexo 32. Cuestionario TIPI-SPA (v2).

Me veo a mi mismo/a como a una persona:

1. ___ Extravertida, entusiasta
2. ___ Colérica, discutidora (crítica, combativa)
3. ___ Fiable, Auto-disciplinada
4. ___ Ansiosa, fácilmente alterable.
5. ___ Abierta a nuevas experiencias, polifacética.
6. ___ Reservada, callada.
7. ___ Comprensiva, amable (comprensiva, afectuosa)
8. ___ Desorganizada, descuidada.
9. ___ Serena, emocionalmente estable
10. ___ Tradicional, poco imaginativa

Anexo 33. Cuestionario de Resiliencia (Ruiz et al., 2012)

1. Cuando me planteo planes, sigo adelante con ellos.	1	2	3	4	5	6	7
2. De alguna u otra forma puedo resolver problemas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Puedo depender de mí más que nadie.	1	2	3	4	5	6	7
4. Para mí es importante mantener el interés en las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Puedo afrontar problemas yo solo, si es necesario.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me siento orgulloso de haber superado problemas en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Suelo afrontar problemas con calma.	1	2	3	4	5	6	7
8. Soy amigo de mi mismo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Siento que puedo manejar varios problemas a la vez.	1	2	3	4	5	6	7
10. Soy decidido.	1	2	3	4	5	6	7
11. Rara vez pienso en el por qué de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Realizo las cosas a su debido tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
13. Puedo lidiar con situaciones difíciles, porque he pasado por dificultades antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Soy disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Tiendo a mantener el interés por las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por lo general, encuentro muchas razones para reírme.	1	2	3	4	5	6	7
17. Creer en mí mismo me ayuda a superar tiempos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
18. En caso de emergencia, soy alguien en quien pueden confiar el resto de la gente	1	2	3	4	5	6	7
19. Por lo general, veo una misma situación de diversas formas	1	2	3	4	5	6	7
20. A veces me obligo a hacer cosas que no se si quiero hacer.	1	2	3	4	5	6	7
21. Mi vida tiene sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. Suelo no insistir en cosas que no puedo cambiar.	1	2	3	4	5	6	7
23. Cuando me encuentro en una situación difícil, por lo general suelo encontrar una salida	1	2	3	4	5	6	7
24. Tengo energía suficiente para hacer lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5	6	7
25. No hay problema si hay gente que no es de mi agrado	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 34. Cuestionario COPE (Crespo y Cruzado, 1997).

1.Intentó desarrollarme como persona como resultado de la experiencia	1	2	3	4
2.Me vuelco en el trabajo y en otras actividades sustitutivas para apartar cosas de mí mente	1	2	3	4
3.Me altero y dejo que mis emociones afloren	1	2	3	4
4.Intentó conseguir consejo de alguien sobre qué hacer	1	2	3	4
5.Concentro mi esfuerzos n hacer algo acerca de ello	1	2	3	4
6.Me digo a mí mismo "esto no es real"	1	2	3	4
7.Confío en Dios	1	2	3	4
8.Me río de la situación	1	2	3	4
9.Admito que no puedo hacerle frente y dejo de intentarlo	1	2	3	4
10.Me disuado a mí mismo en hacer algo demasiado rápidamente	1	2	3	4
11.Hablo de mis sentimientos con alguien	1	2	3	4
12.Utilizo alcohol o drogas para hacerme sentir mejor	1	2	3	4
13.Me acostumbro a la idea de que pasó	1	2	3	4
14.Hablo con alguien para averiguar más acerca de la situación	1	2	3	4
15.Evito distraerme con otros pensamientos o actividades	1	2	3	4
16.Sueño despierto con cosas diferentes de esto	1	2	3	4
17.Me altero y soy realmente consciente de ello	1	2	3	4
18.Busco la ayuda de Dios	1	2	3	4
19.Elaboro un plan de acción	1	2	3	4
20.Hago bromas sobre ello	1	2	3	4
21.Acepto que esto ha pasado y que no se puede cambiar	1	2	3	4
22.demoro hacer algo acerca de ello hasta que la situación lo permita	1	2	3	4
23.Intentó conseguir apoyo emocional de amigos o familiares	1	2	3	4
24.Simplemente dejo de intentar alcanzar mi objetivo	1	2	3	4
25.Tomo medidas adicionales para intentar hacer desaparecer el problema	1	2	3	4
26.Intentó perderme un rato bebiendo alcohol o consumiendo drogas	1	2	3	4
27.Me niego a creer que ha sucedido	1	2	3	4

28.Dejo aflorar mis sentimientos	1	2	3	4
29.Intentó verlo de manera diferente para hacerlo parecer más positivo	1	2	3	4
30.Hablo con alguien que pueda hacer algo concreto acerca del problema	1	2	3	4
31.Duermo más de lo habitual	1	2	3	4
32.Intentó proponer una estrategia sobre qué hacer	1	2	3	4
33.Me centro en hacer frente a este problema, y si es necesario dejo otras cosas de lado	1	2	3	4
34.Consigo el apoyo y comprensión de alguien	1	2	3	4
35.Bebo alcohol o tomo drogas para pensar menos en ello	1	2	3	4
36.Bromeo sobre ello	1	2	3	4
37.Renuncio a conseguir lo que quiero	1	2	3	4
38.Busco algo bueno en lo que está sucediendo	1	2	3	4
39.Pienso en cómo podría manejar mejor el problema	1	2	3	4
40.Finjo que no ha sucedido nada realmente	1	2	3	4
41.Me aseguro de no empeorar las cosas por actuar rápidamente	1	2	3	4
42.Intentó firmemente evitar que otras cosas interfirieran con mis esfuerzos por hacer frente a ello	1	2	3	4
43.Voy al cine o veo la televisión para pensar menos en ello	1	2	3	4
44.Acepto la realidad del hecho que ha sucedido	1	2	3	4
45.Pregunto a personas que han tenido experiencias similares qué hicieron	1	2	3	4
46.Siento mucho malestar emocional y termino por expresar ese malestar	1	2	3	4
47.Llevo a cabo una acción directa en torno al problema	1	2	3	4
48.Intentó encontrar alivio en mi religión	1	2	3	4
49.Me obligo a esperar el momento oportuno para hacer algo	1	2	3	4
50.Hago bromas de la situación	1	2	3	4
51.Reduzco la cantidad de esfuerzo que pongo en marcha para resolver el problema	1	2	3	4
52.Hablo con alguien de cómo me siento	1	2	3	4
53.Utilizo alcohol o drogas para superarlo	1	2	3	4
54.Aprendo a vivir con ello	1	2	3	4
55.Dejo de lado otras actividades para concentrarme en esto	1	2	3	4

56.Medito profundamente acerca de qué pasos tomar	1	2	3	4
57.Actúo como si nunca hubiera sucedido	1	2	3	4
58.Hago lo que ha de hacerse, paso a paso	1	2	3	4
59.Aprendo algo de la experiencia	1	2	3	4
60.Rezo más de lo habitual	1	2	3	4

Anexo 35. Escala de autoeficacia general (Baessler y Schwarcer, 1996).

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	1	2	3	4
2.Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4
3.Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	1	2	3	4
4.Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	1	2	3	4
5.Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	1	2	3	4
6.Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4
7.Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo	1	2	3	4
8.Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4
9.Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	1	2	3	4
10.Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo	1	2	3	4

Anexo 36. Cuestionario LOT-R (Ferrando, Chico y Tous, 2002).

1.En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor	0	1	2	3	4
2.Me resulta fácil relajarme	0	1	2	3	4
3.Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará	0	1	2	3	4
4.Siempre soy optimista en cuanto al futuro	0	1	2	3	4
5.Disfruto un montón con mis amistades	0	1	2	3	4
6.Para mí es importante estar siempre ocupado	0	1	2	3	4
7.Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera	0	1	2	3	4
8.No me disgusto fácilmente	0	1	2	3	4
9.Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas	0	1	2	3	4
10.En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas	0	1	2	3	4

Anexo 37. Inventario de *Burnout* (Garcés de los Fayos, 2004).

1.Estoy emocionalmente defraudado con el trabajo deportivo que realizo	1	2	3	4	5
2.A algunas personas que me rodean en mi práctica deportiva las trato como si fueran "cosas"	1	2	3	4	5
3.Cuando termino el entrenamiento o la competición, estoy más cansado físicamente de lo que es habitual	1	2	3	4	5
4.Cuando me levanto por las mañanas y me enfrento con otro entrenamiento o competición me siento fatigado	1	2	3	4	5
5.Comprendo fácilmente a las personas que me rodean en el ámbito deportivo	1	2	3	4	5
6.Trato a algunas de las personas que me rodean en el ámbito deportivo como si fuesen objetos	1	2	3	4	5
7.Cuando me planteo seguir mi práctica deportiva (entrenamientos o competición) me encuentro desganado	1	2	3	4	5
8.Estar mucho tiempo con la gente que me rodea en el ámbito deportivo me cansa	1	2	3	4	5
9.Soy efectivo tratando los problemas de las personas que me rodean en el ámbito deportivo.	1	2	3	4	5
10.Mi actividad me está desgastando excesivamente	1	2	3	4	5
11.Influyo positivamente en la vidas de otras personas a través de mi actitud deportiva	1	2	3	4	5
12.Me he hecho más duro con la gente	1	2	3	4	5
13.Me preocupa que esta actividad deportiva me esté endureciendo emocionalmente	1	2	3	4	5
14.Me encuentro muy enérgico en mi actividad deportiva	1	2	3	4	5
15.Estoy frustrado en mi actividad deportiva	1	2	3	4	5
16.Paso mucho tiempo haciendo deporte (entrenamientos o competición)	1	2	3	4	5
17.Con la práctica deportiva me he dado cuenta que hay que ser duro con las personas	1	2	3	4	5
18.Realmente no me importa lo que les ocurra a las personas que me rodean en mi actividad deportiva	1	2	3	4	5
19.En el deporte cada uno debe solucionar sus problemas sin pensar en los demás	1	2	3	4	5
20.Realizar mi actividad deportiva en contacto directo con la gente me cansa	1	2	3	4	5
21.Mi práctica deportiva me ha endurecido emocionalmente para tratar con las	1	2	3	4	5

personas					
22.Puedo crear un clima agradable en mi actividad deportiva	1	2	3	4	5
23.Después de haber realizado mi actividad deportiva con quienes me rodean en el ámbito deportivo me siento estimulado	1	2	3	4	5
24.Creo que consigo muchas cosas valiosas en esta actividad deportiva	1	2	3	4	5
25.Me encuentro al límite de mis posibilidades	1	2	3	4	5
26.En el ámbito de mi actividad deportiva los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.	1	2	3	4	5
27.Me parece que las personas que me rodean en el contexto deportivo, me culpan de algunos de sus problemas	1	2	3	4	5
28.En mi actividad deportiva sólo hay que pensar en uno mismo	1	2	3	4	5
29.Llevar una disciplina de trabajo en mi actividad deportiva me agota emocionalmente	1	2	3	4	5
30.Cada vez que hago deporte me siento más realizado personalmente	1	2	3	4	5

Anexo 38. Inventarios Leadership Scale Sport 3 (Chelladurai, 2004).

Anexo 38.1 Inventario Leadership Scale Sport 3 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Balonmano (Ruiz-Barquín y de la Vega, 2015).

1	Procuro que mis jugadores se esfuercen al máximo	1	2	3	4	5
2	Pregunto la opinión de mis jugadores sobre la táctica a usar en algunos partidos	1	2	3	4	5
3	Ayudo a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicito a un jugador delante de los demás por jugar bien	1	2	3	4	5
5	Explico a cada jugador las técnicas y las tácticas del balonmano	1	2	3	4	5
6	Planifico los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayudo a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Presto especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tengo el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le digo a un jugador cuándo ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Me aseguro de que mis funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tengo que dar explicaciones por mis decisiones	1	2	3	4	5
13	Me preocupo por bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entreno individualmente con cada jugador la técnica del balonmano	1	2	3	4	5
15	Permito que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Me aseguro de que un jugador sea recompensado por una buena actuación	1	2	3	4	5
17	Planifico por anticipado lo que tengo que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
18	Animo a los jugadores a hacer sugerencias sobre cómo hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hago favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explico a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permito que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expreso sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confío en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permito que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque se equivoquen	1	2	3	4	5
25	Animo al jugador a hablar abiertamente y a confiar en él	1	2	3	4	5
26	Señalo y entreno los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Me niego a cambiar de opinión e impongo la mía	1	2	3	4	5
28	Muestro aprecio hacia un jugador cuando este juega bien	1	2	3	4	5
29	Doy instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que tiene que hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunto la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tengo relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Me preocupo de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permito que los jugadores entrenen a su “aire”	1	2	3	4	5

34	Guardo las distancias y no me relaciono mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explico de qué forma cada jugador ayuda al equipo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Me relaciono amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5
37	Reconozco el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5
38	Especifico en detalle lo que espero de mis jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permito que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en un partido	1	2	3	4	5
40	Hablo con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 38.2. Inventario Leadership Scale Sport 3 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Fútbol (Ruiz-Barquín y de la Vega, 2015).

1	Procuro que mis jugadores se esfuercen al máximo	1	2	3	4	5
2	Pregunto la opinión de mis jugadores sobre la táctica a usar en algunos partidos	1	2	3	4	5
3	Ayudo a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicito a un jugador delante de los demás por jugar bien	1	2	3	4	5
5	Explico a cada jugador las técnicas y las tácticas del fútbol	1	2	3	4	5
6	Planifico los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayudo a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Presto especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tengo el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le digo a un jugador cuándo ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Me aseguro de que mis funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tengo que dar explicaciones por mis decisiones	1	2	3	4	5
13	Me preocupo por bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entreno individualmente con cada jugador la técnica del fútbol	1	2	3	4	5
15	Permito que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Me aseguro de que un jugador sea recompensado por una buena actuación	1	2	3	4	5
17	Planifico por anticipado lo que tengo que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
18	Animo a los jugadores a hacer sugerencias sobre cómo hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hago favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explico a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permito que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expreso sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confío en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permito que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque se equivoquen	1	2	3	4	5
25	Animo al jugador a hablar abiertamente y a confiar en él	1	2	3	4	5
26	Señalo y entreno los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Me niego a cambiar de opinión e impongo la mía	1	2	3	4	5
28	Muestro aprecio hacia un jugador cuando este juega bien	1	2	3	4	5
29	Doy instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que tiene que hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunto la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tengo relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Me preocupo de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permito que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guardo las distancias y no me relaciono mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explico de qué forma cada jugador ayuda al equipo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Me relaciono amistosamente con los jugadores fuera del campo	1	2	3	4	5

37	Reconozco el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5
38	Especifico en detalle lo que espero de mis jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permito que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en un partido	1	2	3	4	5
40	Hablo con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 38.3. Inventario Leadership Scale Sport 3 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Fútbol-Sala (Ruiz-Barquín, 2016©).

1	Procuro que mis jugadores se esfuercen al máximo	1	2	3	4	5
2	Pregunto la opinión de mis jugadores sobre la táctica a usar en algunos partidos	1	2	3	4	5
3	Ayudo a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicito a un jugador delante de los demás por jugar bien	1	2	3	4	5
5	Explico a cada jugador las técnicas y las tácticas del fútbol sala	1	2	3	4	5
6	Planifico los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayudo a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Presto especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tengo el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le digo a un jugador cuándo ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Me aseguro de que mis funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tengo que dar explicaciones por mis decisiones	1	2	3	4	5
13	Me preocupo por bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entreno individualmente con cada jugador la técnica del fútbol sala	1	2	3	4	5
15	Permito que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Me aseguro de que un jugador sea recompensado por una buena actuación	1	2	3	4	5
17	Planifico por anticipado lo que tengo que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
18	Animo a los jugadores a hacer sugerencias sobre cómo hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hago favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explico a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permito que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expreso sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confío en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permito que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque se equivoquen	1	2	3	4	5
25	Animo al jugador a hablar abiertamente y a confiar en él	1	2	3	4	5
26	Señalo y entreno los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Me niego a cambiar de opinión e impongo la mía	1	2	3	4	5
28	Muestro aprecio hacia un jugador cuando este juega bien	1	2	3	4	5
29	Doy instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que tiene que hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunto la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tengo relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Me preocupo de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permito que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guardo las distancias y no me relaciono mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explico de qué forma cada jugador ayuda al equipo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Me relaciono amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5

37	Reconozco el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5
38	Especifico en detalle lo que espero de mis jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permito que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en un partido	1	2	3	4	5
40	Hablo con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 38.4. Inventario Leadership Scale Sport 3 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Voleibol (Ruiz-Barquín, 2016©).

1	Procuro que mis jugadores se esfuercen al máximo	1	2	3	4	5
2	Pregunto la opinión de mis jugadores sobre la táctica a usar en algunos partidos	1	2	3	4	5
3	Ayudo a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicito a un jugador delante de los demás por jugar bien	1	2	3	4	5
5	Explico a cada jugador las técnicas y las tácticas del voleibol	1	2	3	4	5
6	Planifico los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayudo a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Presto especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tengo el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Le digo a un jugador cuándo ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Me aseguro de que mis funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tengo que dar explicaciones por mis decisiones	1	2	3	4	5
13	Me preocupo por bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entreno individualmente con cada jugador la técnica del voleibol	1	2	3	4	5
15	Permito que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Me aseguro de que un jugador sea recompensado por una buena actuación	1	2	3	4	5
17	Planifico por anticipado lo que tengo que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
18	Animo a los jugadores a hacer sugerencias sobre cómo hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hago favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explico a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permito que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expreso sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confío en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permito que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque se equivoquen	1	2	3	4	5
25	Animo al jugador a hablar abiertamente y a confiar en él	1	2	3	4	5
26	Señalo y entreno los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Me niego a cambiar de opinión e impongo la mía	1	2	3	4	5
28	Muestro aprecio hacia un jugador cuando este juega bien	1	2	3	4	5
29	Doy instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que tiene que hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Pregunto la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tengo relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Me preocupo de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permito que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5
34	Guardo las distancias y no me relaciono mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explico de qué forma cada jugador ayuda al equipo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Me relaciono amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5

37	Reconozco el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5
38	Especifico en detalle lo que espero de mis jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permito que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en un partido	1	2	3	4	5
40	Hablo con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 39. Inventarios Leadership Scale Sport 4 (Chelladurai, 2004).

Anexo 39.1. Inventario Leadership Scale Sport 4 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Balonmano (Ruiz-Barquín, 2016©).

1	Procurar que mis jugadores se esfuercen al máximo	1	2	3	4	5
2	Preguntar la opinión de mis jugadores sobre la táctica a usar en algunos partidos	1	2	3	4	5
3	Ayudar a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicitar a un jugador delante de los demás por jugar bien	1	2	3	4	5
5	Explicar a cada jugador las técnicas y las tácticas del balonmano	1	2	3	4	5
6	Planificar los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayudar a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Prestar especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tener el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Decir a un jugador cuándo ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Asegurarme de que mis funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tener que dar explicaciones por mis decisiones	1	2	3	4	5
13	Preocuparme por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrenar individualmente con cada jugador la técnica del balonmano	1	2	3	4	5
15	Permitir que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Asegurarme de que un jugador sea recompensado por una buena actuación	1	2	3	4	5
17	Planificar por anticipado lo que tengo que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
18	Animar a los jugadores a hacer sugerencias sobre cómo hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hacer favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explicar a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permitir que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresar sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confiar en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permitir que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque se equivoquen	1	2	3	4	5
25	Animar al jugador a hablar abiertamente y a confiar en él	1	2	3	4	5
26	Señalar y entrenar los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Negarme a cambiar de opinión e imponer la mía	1	2	3	4	5
28	Mostrar aprecio hacia un jugador cuando este juega bien	1	2	3	4	5
29	Dar instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que tiene que hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Preguntar la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tener relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5

32	Preocuparme de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permitir que los jugadores entrenen a su “aire”	1	2	3	4	5
34	Guardar las distancias y no relacionarme mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explicar de qué forma cada jugador ayuda al equipo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Relacionarme amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5
37	Reconocer el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5
38	Especificar en detalle lo que espero de mis jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permitir que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en un partido	1	2	3	4	5
40	Hablar con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 39.2. Inventario Leadership Scale Sport 4 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del Fútbol (Ruiz-Barquín, 2016©).

1	Procurar que mis jugadores se esfuercen al máximo	1	2	3	4	5
2	Preguntar la opinión de mis jugadores sobre la táctica a usar en algunos partidos	1	2	3	4	5
3	Ayudar a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicitar a un jugador delante de los demás por jugar bien	1	2	3	4	5
5	Explicar a cada jugador las técnicas y las tácticas del fútbol	1	2	3	4	5
6	Planificar los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayudar a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Prestar especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tener el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Decir a un jugador cuándo ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Asegurarme de que mis funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tener que dar explicaciones por mis decisiones	1	2	3	4	5
13	Preocuparme por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrenar individualmente con cada jugador la técnica del fútbol	1	2	3	4	5
15	Permitir que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Asegurarme de que un jugador sea recompensado por una buena actuación	1	2	3	4	5
17	Planificar por anticipado lo que tengo que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
18	Animar a los jugadores a hacer sugerencias sobre cómo hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hacer favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explicar a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permitir que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresar sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confiar en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permitir que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque se equivoquen	1	2	3	4	5
25	Animar al jugador a hablar abiertamente y a confiar en él	1	2	3	4	5
26	Señalar y entrenar los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Negarme a cambiar de opinión e imponer la mía	1	2	3	4	5
28	Mostrar aprecio hacia un jugador cuando este juega bien	1	2	3	4	5
29	Dar instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que tiene que hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Preguntar la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tener relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Preocuparme de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permitir que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5

34	Guardar las distancias y no relacionarme mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explicar de qué forma cada jugador ayuda al equipo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Relacionarme amistosamente con los jugadores fuera del campo	1	2	3	4	5
37	Reconocer el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5
38	Especificar en detalle lo que espero de mis jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permitir que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en un partido	1	2	3	4	5
40	Hablar con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 39.3. Inventario Leadership Scale Sport 4 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del fútbol-sala (Ruiz-Barquín, 2016©).

1	Procurar que mis jugadores se esfuercen al máximo	1	2	3	4	5
2	Preguntar la opinión de mis jugadores sobre la táctica a usar en algunos partidos	1	2	3	4	5
3	Ayudar a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicitar a un jugador delante de los demás por jugar bien	1	2	3	4	5
5	Explicar a cada jugador las técnicas y las tácticas del fútbol sala	1	2	3	4	5
6	Planificar los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayudar a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Prestar especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tener el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Decir a un jugador cuándo ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Asegurarme de que mis funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tener que dar explicaciones por mis decisiones	1	2	3	4	5
13	Preocuparme por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrenar individualmente con cada jugador la técnica del fútbol sala	1	2	3	4	5
15	Permitir que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Asegurarme de que un jugador sea recompensado por una buena actuación	1	2	3	4	5
17	Planificar por anticipado lo que tengo que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
18	Animar a los jugadores a hacer sugerencias sobre cómo hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hacer favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explicar a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permitir que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresar sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confiar en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permitir que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque se equivoquen	1	2	3	4	5
25	Animar al jugador a hablar abiertamente y a confiar en él	1	2	3	4	5
26	Señalar y entrenar los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Negarme a cambiar de opinión e imponer la mía	1	2	3	4	5
28	Mostrar aprecio hacia un jugador cuando este juega bien	1	2	3	4	5
29	Dar instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que tiene que hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Preguntar la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tener relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Preocuparme de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permitir que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5

34	Guardar las distancias y no relacionarme mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explicar de qué forma cada jugador ayuda al equipo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Relacionarme amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5
37	Reconocer el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5
38	Especificar en detalle lo que espero de mis jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permitir que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en un partido	1	2	3	4	5
40	Hablar con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 39.4. Inventario Leadership Scale Sport 4 (Chelladurai, 2004). Adaptación realizada al deporte del voleibol (Ruiz-Barquín, 2016©).

1	Procurar que mis jugadores se esfuercen al máximo	1	2	3	4	5
2	Preguntar la opinión de mis jugadores sobre la táctica a usar en algunos partidos	1	2	3	4	5
3	Ayudar a los jugadores en sus problemas personales	1	2	3	4	5
4	Felicitar a un jugador delante de los demás por jugar bien	1	2	3	4	5
5	Explicar a cada jugador las técnicas y las tácticas del voleibol	1	2	3	4	5
6	Planificar los entrenamientos sin tener en cuenta la opinión de los jugadores	1	2	3	4	5
7	Ayudar a los jugadores a solucionar los problemas que hay en el grupo	1	2	3	4	5
8	Prestar especial atención a la corrección de los errores de los jugadores	1	2	3	4	5
9	Tener el apoyo de los jugadores antes de llevar a cabo aspectos importantes	1	2	3	4	5
10	Decir a un jugador cuándo ha hecho bien las cosas	1	2	3	4	5
11	Asegurarme de que mis funciones como entrenador las comprenden todos los jugadores	1	2	3	4	5
12	No tener que dar explicaciones por mis decisiones	1	2	3	4	5
13	Preocuparme por el bienestar personal de los jugadores	1	2	3	4	5
14	Entrenar individualmente con cada jugador la técnica del voleibol	1	2	3	4	5
15	Permitir que los jugadores opinen cuando se toman decisiones	1	2	3	4	5
16	Asegurarme de que un jugador sea recompensado por una buena actuación	1	2	3	4	5
17	Planificar por anticipado lo que tengo que hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
18	Animar a los jugadores a hacer sugerencias sobre cómo hacer los entrenamientos	1	2	3	4	5
19	Hacer favores personales a los jugadores	1	2	3	4	5
20	Explicar a cada jugador lo que se debe y lo que no se debe hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5
21	Permitir que los jugadores establezcan sus propios objetivos	1	2	3	4	5
22	Expresar sentimientos de afecto y estima hacia los jugadores	1	2	3	4	5
23	Confiar en que cada jugador cumpla con sus obligaciones hasta el más mínimo detalle	1	2	3	4	5
24	Permitir que los jugadores hagan las cosas a su manera aunque se equivoquen	1	2	3	4	5
25	Animar al jugador a hablar abiertamente y a confiar en él	1	2	3	4	5
26	Señalar y entrenar los puntos fuertes y débiles de cada jugador	1	2	3	4	5
27	Negarme a cambiar de opinión e imponer la mía	1	2	3	4	5
28	Mostrar aprecio hacia un jugador cuando este juega bien	1	2	3	4	5
29	Dar instrucciones precisas a cada jugador sobre lo que tiene que hacer en cada situación	1	2	3	4	5
30	Preguntar la opinión de los jugadores sobre asuntos importantes del entrenamiento	1	2	3	4	5
31	Tener relaciones estrechas e informales con los jugadores	1	2	3	4	5
32	Preocuparme de que el trabajo de los jugadores sea coordinado	1	2	3	4	5
33	Permitir que los jugadores entrenen a su "aire"	1	2	3	4	5

34	Guardar las distancias y no relacionarme mucho con los jugadores	1	2	3	4	5
35	Explicar de qué forma cada jugador ayuda al equipo a que funcione bien	1	2	3	4	5
36	Relacionarme amistosamente con los jugadores fuera de la pista	1	2	3	4	5
37	Reconocer el mérito de un jugador cuando se lo merece	1	2	3	4	5
38	Especificar en detalle lo que espero de mis jugadores en el entrenamiento	1	2	3	4	5
39	Permitir que los jugadores decidan la táctica que utilizarán en un partido	1	2	3	4	5
40	Hablar con un tono autoritario, sin dar opción a que los jugadores pregunten	1	2	3	4	5

Anexo 40. Cuestionario POMS-VIC versión 15 ítems deportistas (Borges, Ruiz-Barquín, y de la Vega, 2017)

Cuestionario POMS-VIC 15 ítems deportistas

		INTENSIDAD					VALORACIÓN					CONTROL				
		En este momento me siento...					Cuando en este momento me siento así es...					Cuando en este momento me siento así, mi capacidad para controlar la sensación es...				
		Nada Muchísimo					Muy Muy desagradable agradable					Con mucho mucho Descontrol control				
		0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
1	Agotado	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
2	Animado	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
3	Apático	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
4	Activo	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
5	Enérgico	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
6	Fatigado	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
7	Alegre	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
8	Exhausto	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
9	Espeso	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
10	Sin fuerzas	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
11	Alerta	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
12	Lleno de energía	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
13	Despreocupado	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
14	Vigoroso	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
15	Cansado	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2

Anexo 41. Cuestionario de valoración sobre el rendimiento en la última competición disputada y en los últimos entrenamientos, de 0 a 10, siendo 0 la puntuación mínima y 10 la máxima

VALORACIÓN DEL ÚLTIMO PARTIDO DISPUTADO	VALORACIÓN ENTRENAMIENTOS DE LA ÚLTIMA SEMANA PREVIA AL ÚLTIMO PARTIDO
1.-Aspecto Físico (resistencia, velocidad, elasticidad,...):_____	1.-Aspecto Físico (resistencia, velocidad, elasticidad,...):_____
2.-Aspecto Técnico (lanzamientos, pases, remates, controles...):_____	2.-Aspecto Técnico (lanzamientos, pases, remates, controles...):_____
3.-Aspecto Táctico (estrategias, triangulaciones, comunicación,...):_____	3.-Aspecto Táctico (estrategias, triangulaciones, comunicación,...):_____
4.-Aspecto Psicológico (motivación, atención, ...):_____	4.-Aspecto Psicológico (motivación, atención, ...):_____
5.-Valoración general de la competición:_____	5.-Valoración general de los entrenamientos:_____

Anexo 42. Cuestionario nivel de satisfacción como deportista considerando el último partido jugado con una valoración de 0 a 10, siendo 0 la mínima y 10 la máxima.

NIVEL DE SATISFACCIÓN EN LA ÚLTIMA COMPETICIÓN	NIVEL DE SATISFACCIÓN EN LA ÚLTIMA SEMANA DE ENTRENAMIENTOS (PREVIA A LA COMPETICIÓN)
1.- Con el rendimiento obtenido por el equipo:_____	1.- Con el rendimiento obtenido por el equipo en la última semana de entrenamientos:_____
2.- Con el papel desempeñado por el entrenador en la última competición:_____	2.- Con el comportamiento del entrenador de cara al equipo:_____
3.- Con mi actuación en la última competición:_____	3.- Con el comportamiento del entrenador a nivel personal:_____

Anexo 43.

Cuestionario POMS-VIC versión 15 ítems entrenadores (Borges, Ruiz-Barquín, y de la Vega, 2017)

		INTENSIDAD					VALORACIÓN					CONTROL				
		En este momento me siento...					Cuando en este momento me siento así es...					Cuando en este momento me siento así, mi capacidad para controlar la sensación es...				
		Nada Muchísimo					Muy Muy desagradable agradable					Con mucho mucho descontrol control				
		0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
1	Agotado	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
2	Animado	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
3	Apático	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
4	Activo	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
5	Enérgico	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
6	Fatigado	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
7	Alegre	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
8	Exhausto	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
9	Espeso	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
10	Sin fuerzas	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
11	Alerta	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
12	Lleno de energía	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
13	Despreocupado	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
14	Vigoroso	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2
15	Cansado	0	1	2	3	4	-2	-1	0	1	2	-2	-1	0	1	2

Anexo 44.

Valoración del rendimiento como entrenador considerando la última competición disputada.

Nivel de adecuación...

1.-En la alineación de jugadores elegida para el partido.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.-En el sistema de cambios y rotaciones.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.- En la comunicación (verbal y no verbal) establecida con tus jugadores.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4.- En la comunicación (verbal y no verbal) establecida con el árbitro.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5.- En la comunicación establecida con el entrenador del equipo contrario.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6.- En la comunicación establecida con jugadores del equipo contrario.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7.- En las instrucciones dadas en los tiempos muertos o descansos.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8.- En el sistema táctico y estratégico desarrollado.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9.- En la toma de decisiones realizada para superar algún imprevisto durante el partido.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10.- En el apoyo moral y emocional dado a tus jugadores.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11.- En los refuerzos y castigados aplicados durante el partido
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo 45. Considerando los entrenamientos y el partido jugado la semana pasada, valora como entrenador de 0 a 10 las siguientes cuestiones referidas a tu equipo de jugadores sabiendo que 0 es la mínima puntuación y 10 la máxima.

Indica el grado de satisfacción que tienes ...

12.- Con el rendimiento del equipo mostrado en los entrenamientos.
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13.- Con el rendimiento del equipo mostrado en las competiciones.
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14.- Con tu propio rendimiento en los entrenamientos.
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

15.- Con tu propio rendimiento en las competiciones.
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10