



TESIS DOCTORAL

Dña. YOLANDA SILVEIRA TORREGROSA

Dirigida por:
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

MIEDO A EQUIVOCARSE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

Elche, 2013





UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD

MIEDO A EQUIVOCARSE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

Tesis presentada por:
Dña. Yolanda Silveira Torregrosa

Dirigida por:
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia



D. Juan Carlos Marzo Campos director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche,

AUTORIZA:

Que el trabajo titulado “MIEDO A EQUIVOCARSE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE” realizado por Dña. Yolanda Silveira Torregrosa bajo la dirección del profesor Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia sea depositado en este Departamento y defendido posteriormente como Tesis Doctoral en esta Universidad ante el Tribunal correspondiente.

Lo que firmo para los oportunos efectos en Elche a 10 de febrero de dos mil trece.

Fdo. Juan Carlos Marzo Campos
Director Departamento Psicología de la Salud
Universidad Miguel Hernández de Elche





Juan Antonio Moreno Murcia

Doctor en Psicología y Profesor Titular de Universidad de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad Miguel Hernández de Elche

Certifico:

“Que la Tesis Doctoral titulada: *“Miedo a equivocarse en educación física y deporte”*, cuya autora es Dña. Yolanda Silveira Torregrosa, ha sido realizada bajo mi dirección y reúne las condiciones para su lectura y defensa, pudiendo optar a la obtención del Grado de Doctor.

Y, para que surta los efectos oportunos, firmo el presente en Elche a 11 de febrero de dos mil trece.

Fdo.: Juan Antonio Moreno

A Millán por su cariño y paciencia

A Juan Antonio por su confianza

*"Sólo una cosa vuelve un sueño
imposible: el miedo a fracasar"*

Paulo Coelho

*"Solo aquellos que se atreven
a tener grandes fracasos terminan
consiguiendo grandes éxitos"*

Robert F. Kennedy

*"En la vida triunfan aquellos que no se dejan abrumar
por el fracaso, aquellos que se levantan cada vez
que se caen, aquellos que no se cansan
nunca de perseguir sus Sueños"*

Lens Cejudo

AGRADECIMIENTOS

Por fin ha llegado el momento de agradecer, a cada una de las personas que en algún momento se cruzaron en mi vida, todo lo que me han aportado, enseñado, transmitido e inspirado, y que han hecho posible esta realidad.

A día de hoy, ni yo misma me creo que esté acabando mi tesis, nunca me lo había planteado, no estaba entre mis planes, pero la vida da muchas vueltas y me ido encontrado con mucha gente interesante por el camino que me ha hecho ver las cosas de manera diferente, despertándome las ganas e ilusión por aprender cada día un poquito más. Para mi esta tesis es una oportunidad para poder crecer a nivel profesional y poder mejorar como docente, que es a lo que siempre me he querido dedicar. Y a raíz del Master de Rendimiento Deportivo y Salud que realicé hace tres años en Elche, y de conocer a Juan Antonio Moreno Murcia, comencé a tener las cosas algo más claras.

En primer lugar, me gustaría comenzar dando las gracias a mi director de tesis, Juan Antonio Moreno, ya que gracias a él he podido comenzar esta bonita aventura, y que sin su ayuda y apoyo no habría sido posible. Quiero darle las gracias por confiar en mí, por darme esta oportunidad de trabajar juntos, por su generosidad y dedicación durante todos estos años, siempre dispuesto a resolver cualquier duda en cualquier momento, demostrado día a día que además de ser un gran profesional es una magnífica persona, por lo que, siempre le estaré sumamente agradecida.

En segundo lugar, agradecer el apoyo, cariño y la paciencia que ha tenido conmigo a mi marido Millán. Él ha vivido junto a mí prácticamente todas las etapas de mi vida, mi experiencia en la época del instituto, del TAFAD, la universidad, el Master y ahora el doctorado. Él me ha visto crecer a nivel personal, deportivo y como profesional, siempre me ha estado apoyando y acompañando en cada una de mis aventuras. En algún momento la distancia fue nuestro peor enemigo, pero pudimos superarlo juntos. Quiero aprovechar para pedirle disculpas por no haberle dedicado todo el tiempo que se merecía, y darle las gracias por su generosidad, por su enorme paciencia y por apoyarme en los momentos más difíciles.

El deporte siempre ha estado presente en mi vida, ya forma parte mí, de mi estilo de vida. Siempre me ha gustado practicar todo tipo de actividades y deportes, pero ha sido el atletismo, el deporte con el que me ido formando y creciendo como persona. Quiero aprovechar este momento para agradecer a todos aquellos profesores de educación física, monitores, y entrenadores que han ido pasado por mi vida, el haberme enseñado a disfrutar con lo que hacía, a ser constante, a saber ganar y perder, y a tener esa capacidad de sacrificio y de superación para conseguir las metas propuestas.

El que hoy sea lanzadora de jabalina, se lo debo a Víctor de Felipe, mi primer entrenador. Me gustaría agradecerle su apoyo y dedicación completa, él fue quien realmente me adentró en el maravilloso mundo del atletismo, con quién aprendí a mucho más que a lanzar una jabalina, me transmitió valores, conocimientos y un gran afecto, fue como un padre para mí, por lo que le estaré siempre muy agradecida.

También quisiera agradecer a Xavó, el entrenador que cogió el testigo, y que me dio la oportunidad de poder entrenar con su grupo en Valencia. Con él he vivido mis mejores años a nivel deportivo. Darle las gracias por su entrega y dedicación durante esos cinco años, y por todo lo que me ha enseñado.

Aprovecho para agradecer a los que me acompañaron en esa etapa, y que sin ellos no habría sido lo mismo, a Manoplas, Manolo, Paco, David, Celia, Eli, Xuano, Sergio, Juanito, Raúl y a todos los que entrenaban en la pista del rio, por vuestra compañía y amistad, por hacer más agradable y divertidos los entrenamientos.

Agradecer a Paco, su labor al frente del equipo juventud atlética de elche, por tratarnos tan bien a cada una de nosotras, por intentar mantener unido el equipo, y por esos buenos momentos que pasamos todos juntos en las competiciones de liga y que hacen que tenga ganas aun de seguir compitiendo.

Hace unos meses decidí que necesitaba hacer algo que me hiciera retomar nuevo la ilusión y me hiciera disfrutar como cuando era niña, y tomé la decisión de intentar volver a jugar a voleibol, como cuando tenía 9 años. Por ello, le tengo que

agradecer a Iván la oportunidad que me ha dado de poder formar parte del equipo de voleibol de Benidorm. Tanto él como las chicas del equipo: Raquel, Andrea, Anita, Lauri, Patri, Elena, Isa, Tami, Estefi, Marina y las que vienen a entrenar de vez en cuando con nosotras, me han devuelto esa alegría e ilusión. Gracias a todas por vuestro apoyo y por hacerme sentir tan bien dentro del grupo.

Agradecer a mis padres la educación recibida y los valores que me han ido transmitiendo a lo largo de estos 30 años. Siempre les estaré muy agradecida por todo lo que me han dado, ya que todo lo que tengo y lo que soy es gracias a ellos. Quizá haya echado de menos algo de apoyo y comprensión por parte de ellos en ciertos momentos, pero el haberme encontrado con ciertas dificultades en el camino, ha hecho que sea mucho más fuerte y luchadora y he aprendido a no darme nunca por vencida y a que hay que luchar por los sueños que uno tiene.

Agradecer aquellos profesores de la Universidad de Valencia, que me marcaron el camino y me sirvieron de inspiración, en especial, a Devís, Pere Molina, a Miguel Villamón y a los entonces becarios Javi y Vicente.

También, dar las gracias a Jose Guzmán, por confiar en mí y ofrecerme la oportunidad de realizar una beca de colaboración en su grupo de investigación. Ahí fue donde tuve mi primer contacto con la investigación, con la motivación del logro y la teoría de la autodeterminación, así que, le estoy muy agradecida por todo lo que me enseñó.

A mis compañeros de clase de la Universidad de Valencia, en especial a Arancha, Bea, David, y Cristian, por su amistad, apoyo, comprensión y por esos grandes momentos que hemos pasado juntos.

También a Marta, Raúl y a Jose Ángel, por su cariño y amistad, y por hacerme sentir tan bien en mi etapa del TAFAD.

Para finalizar, quiero aprovechar para agradecer el apoyo y colaboración a todos los clubes deportivos y entrenadores, así como a los distintos centros de Educación Secundaria Obligatoria que nos abrieron las puertas y a los docentes de

educación física que facilitaron el trabajo. En especial, quiero dar las gracias a Pilar, la profesora de educación física del IES nº 3 de Villajoyosa, con la que he compartido todo un año de vivencias junto a sus alumnos. Agradecerle su generosidad, amabilidad y gran profesionalidad, siempre tan dispuesta a ayudar y a colaborar en este proyecto. Y como no, agradecer a todos los alumnos de primer curso del IES nº3 por su participación, en especial a 1º B (grupo experimental), con el que he vivido bonitas experiencias.

Son muchas las personas que se han cruzado en mi camino, y de una manera u otra todas han contribuido a que hoy este aquí terminado esta tesis, siento mucho no poder nombrar a todos, pero quiero que sepáis que cada uno de vosotros estará siempre en mi corazón.

A todos vosotros, por vuestra ayuda, apoyo y comprensión, por darme fuerzas para seguir adelante y por haber hecho que esto sea posible.

MUCHAS GRACIAS

■ ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| I. INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| II. MARCO TEÓRICO | |
| 1. Teoría de las Metas de Logro y Metas sociales | |
| 1.1. Introducción..... | 15 |
| 1.2. Climas motivacionales..... | 18 |
| 1.3. Orientaciones motivacionales. Modelo de Metas 2 x 2..... | 25 |
| 1.4. Interacción entre factores disposicionales y situacionales..... | 30 |
| 1.5. Teoría de las Metas sociales..... | 32 |
| 2. Motivación auto-determinada en educación física y el deporte | |
| 2.1. Teoría de la Autodeterminación..... | 37 |
| 2.2. Modelo jerárquico de la motivación..... | 41 |
| 3. Miedo a fallar en el ámbito físico-deportivo | |
| 3.1. Introducción..... | 47 |
| 3.2. Conceptualización y terminología del miedo..... | 49 |
| 3.3. Miedo a equivocarse y la evitación de incompetencia..... | 51 |
| 3.3.1. Factores contextuales..... | 53 |
| 3.4. Instrumentos para la evaluación del miedo a equivocarse en educación física y deporte..... | 57 |
| 3.5. Investigaciones en relación al miedo a fallar y las diferentes variables motivacionales..... | 59 |
| III. MARCO EXPERIMENTAL | |
| 1. Objetivos..... | 73 |
| 2. Hipótesis..... | 77 |
| Estudio 1: Diseño correlacional | |
| 1. Metodología | |
| 1.1. Muestra..... | 85 |
| 1.2. Diseño de la investigación..... | 87 |
| 1.3. Instrumentos de medición..... | 88 |

| | |
|---|------------|
| 1.4. Análisis de datos..... | 91 |
| 2. Resultados | |
| 2.1. Propiedades psicométricas de la escala PFAI..... | 95 |
| 2.2. Análisis descriptivos y de correlación..... | 97 |
| 2.3. Análisis de los perfiles motivacionales..... | 101 |
| 2.4. Análisis de varianza multivariado..... | 105 |
| 2.5. Análisis del modelo de medida..... | 108 |
| 2.5.1. Modelo de ecuaciones estructurales..... | 109 |
| Estudio 2: Diseño experimental | |
| 1. Metodología | |
| 1.1. Muestra..... | 115 |
| 1.2. Diseño de la investigación..... | 117 |
| 1.3. Instrumentos de medición..... | 119 |
| 1.4. Análisis de datos..... | 123 |
| 2. Resultados | |
| 2.1. Análisis de varianza multivariado en el pre-test..... | 127 |
| 2.2. Prueba t para muestras relacionadas..... | 127 |
| 2.3. Análisis de varianza multivariado en el post-test..... | 128 |
| IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PRÁCTICA..... | 133 |
| V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | |
| 1. Discusión..... | 143 |
| 2. Conclusiones..... | 157 |
| VI. SUGERENCIAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN..... | 163 |
| VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 167 |
| VIII. ANEXOS..... | 199 |

■ **ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS**

FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. El Modelo meta de logro 3x2. Definición y valencia representan las dos dimensiones de la competencia. Absoluta, intrapersonal, e interpersonal representan las tres formas en que la competencia puede ser definida; positivo y negativo representan las dos formas que se pueden ser competencia valenciada. (Elliot, Murayama, y Pekrun, 2011)..... | 29 |
| Figura 2. El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1992)..... | 30 |
| Figura 3. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002)..... | 31 |
| Figura 4. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000)..... | 39 |
| Figura 5. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001)..... | 42 |
| Figura 6. Modelo motivacional de la relación deportista-entrenador (Mageau y Vallerand, 2003)..... | 43 |
| Figura 7. Distribución de porcentajes de los estudiantes de educación física por la categoría de la variable: sexo..... | 85 |
| Figura 8. Distribución de porcentajes de los deportistas por la categoría de la variable: sexo..... | 86 |
| Figura 9. Perfiles Motivacionales en la Muestra 1..... | 102 |
| Figura 10. Perfiles Motivacionales en la Muestra 2..... | 102 |
| Figura 11. Perfiles Motivacionales en la Muestra Total..... | 103 |
| Figura 12. Modelo de ecuaciones estructurales que analiza las relaciones entre el feed-back positivo y el miedo a fallar con las cuatro metas de logro, los mediadores psicológicos y la motivación intrínseca. Todos los parámetros son estandarizados y significativos en $p < .05$ | 109 |

| | |
|--|-----|
| Figura 13. Distribución de porcentajes por la categoría de la variable: grupo.... | 115 |
| Figura 14. Distribución de porcentajes de los estudiantes de educación física por la categoría de la variable: sexo..... | 116 |
| Figura 15. Distribución de porcentajes de los deportistas por la categoría de la variable: sexo..... | 116 |

TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Dimensiones de una meta de maestría (Ames y Archer, 1988)..... | 19 |
| Tabla 2. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992a)..... | 21 |
| Tabla 3. Distribución de frecuencias de los estudiantes de educación física por la categoría de la variable: sexo..... | 85 |
| Tabla 4. Distribución de frecuencias en estudiantes de educación física por la categoría de la variable: edad..... | 85 |
| Tabla 5. Distribución de frecuencias de los deportistas por la categoría de la variable: sexo..... | 86 |
| Tabla 6. Distribución de frecuencias de los deportistas por la categoría de la variable: edad..... | 86 |
| Tabla 7. Peso de Regresión Estandarizados, Curtosis y Asimetría de la PFAI... | 96 |
| Tabla 8. Media, Desviación Típica y Correlaciones. Educación Física..... | 99 |
| Tabla 9. Media, Desviación Típica y Correlaciones. Deporte..... | 100 |
| Tabla 10. Valores Estandarizados, Medias y Desviaciones Típicas de las Variables en cada Cluster para la Muestra 1, 2 y Total..... | 104 |
| Tabla 11. Manova según el contexto..... | 105 |
| Tabla 12. . Manova según el sexo..... | 106 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 13. Manova por contexto en las chicas..... | 107 |
| Tabla 14. Manova por contexto en los chicos..... | 107 |
| Tabla 15. Distribución de frecuencias por la categoría de la variable: grupo..... | 115 |
| Tabla 16. Distribución de frecuencias del grupo experimental por la categoría de la variable: sexo..... | 115 |
| Tabla 17. Distribución de frecuencias del grupo control por la categoría de la variable: sexo..... | 116 |
| Tabla 18. Análisis de Varianza Multivariante en el Pre-test..... | 128 |
| Tabla 19. Diferencias entre la toma Pre y Post Test en Grupo experimental y control..... | 129 |
| Tabla 20. Análisis de Varianza Multivariante en el Post-test..... | 130 |

I INTRODUCCIÓN



1. INTRODUCCIÓN

La práctica de actividad física favorece el desarrollo personal y social de las personas, proporcionando además de un estilo de vida saludable, mejoras físicas y psicológicas, así como situaciones de disfrute y cooperación (Biddle, Sallis, y Cavill, 1998). Por ello, las clases de educación física pueden ser un medio ideal para fomentar el compromiso deportivo del adolescente, favoreciendo la creación de estilos de vida activos y saludables que perduren a lo largo de toda la vida, y para que esto ocurra es fundamental conseguir que el estudiante esté motivado. En este sentido, la mayoría de las investigaciones revisadas reconocen la motivación como un elemento clave para lograr el compromiso, la adherencia, el esfuerzo y la persistencia en las actividades físicas (Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003; Ulrich-French y Smith, 2009). Aunque encontramos estudios que han demostrado que la educación física gusta a los estudiantes (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Moreno y Hellín, 2007; Moreno, Rodríguez, y Gutiérrez, 2003), las clases de educación física pueden desencadenar sentimientos negativos debido a la propia naturaleza de las actividades desarrolladas, especialmente en los estudiantes menos hábiles (Barkoukis, 2007) donde se crea un escenario único que permite al estudiante mostrar ante su docente y compañeros, su nivel de habilidad motriz, pudiendo crear en ocasiones cierto grado de inseguridad, ansiedad, estrés y conductas de evitación, como consecuencia del miedo a cometer errores y pasar vergüenza por lo que puedan decir o pensar los demás. Los estudiantes que se enfrentan a este tipo de amenaza evaluativa, pueden utilizar diversas estrategias de auto-limitación para proteger su autoestima, como son la reducción de esfuerzo, poner excusas para no realizar la tarea o para justificar su mala actuación (Chen, Wub, Kee, Lin, y Shui, 2009; Elliot y Church, 2003; Ommundsen, 2001; Standage, Treasure, Hooper, y Kuczka, 2007). Este miedo al fallo y las excusas para no realizar la tarea a corto plazo protegen la autoestima, pero a largo plazo afectan mucho a la persona (Zuckerman y Tsai, 2005) provocando peor salud y bienestar, bajo nivel de competencia, baja motivación intrínseca y bajo estado de ánimo.

Por tanto, crear en los estudiantes estilos de vida activos y saludables que favorezcan la práctica físico-deportiva debería ser una de las prioridades dentro del

sistema educativo, dado que el deporte tiene una importante presencia en la vida de los adolescentes y jóvenes en nuestra sociedad (Treasure, 2001) siendo un excelente medio para hacer amigos, relacionarse y acceder a un estatus reservado a la excelencia en el rendimiento. Pero la práctica deportiva y competitiva genera una situación de estrés que puede llevar a altos niveles de ansiedad en los participantes, debido al deseo de conseguir el éxito y ser mejor que los demás, ocasionando una tensión, ansiedad y un miedo a fallar muy presente en el practicante (Hosek y Man, 1989). De modo que, el grado de competitividad que se genera en el contexto deportivo puede presentar en los jóvenes deportistas un cierto temor a tomar decisiones importantes, siendo su mayor preocupación cometer errores, y la valoración social negativa que éstos pueden generar (Martens, Vealey, y Burton, 1990; Passer, 1983), debido a las críticas de agentes socializadores cercanos como son los padres y/o entrenadores. Esta presencia de sentimientos negativos y de miedo al fallo, van a dar lugar a una serie de consecuencias negativas, que van a afectar en el rendimiento del deportista, reflejándose en una disminución del esfuerzo, de la persistencia y una menor motivación intrínseca, y bienestar psicofísico (Atkinson y Feather, 1966; Birney, Burdick, y Teevan, 1969; Elliot y Sheldon, 1997; Heckhausen, 1975).

En el contexto educativo y deportivo, uno de los desencadenantes que juega un papel importante en las conductas de evitación y de miedo a equivocarse, es el clima motivacional que se genera durante el proceso de socialización del deportista/estudiante. Ames (1992a), define este clima motivacional, como unos estímulos presentes en el entorno que de manera directa o indirecta van a determinar o definir qué es éxito y qué es fracaso. Tanto el entrenador como el docente, van a ser claves a la hora de crear y favorecer un clima de aula adecuado, el cual implique a la tarea, ya que son numerosas las investigaciones que han venido demostrando que un clima motivacional más orientado a la tarea va a favorecer patrones conductuales y afectivos más positivos (Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter, 2005; Barkoukis, Koidou, y Tsorbatzoudis, 2010; Barkoukis, Tsorbatzoudis, y Grouios, 2008; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Digelidis, Papaioannou, Laparidis, y Christodoulidis, 2003; González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2011; Moreno, Hernández, y González-Cutre, 2009; Smith,

Balaguer, y Duda, 2006), como mayor persistencia, esfuerzo, interés, diversión, satisfacción, y mayor motivación intrínseca, y menor miedo a fallar (Moreno-Murcia y Conte, 2011). Mientras que el clima que implica al ego se ha relacionado con sentimientos afectivos negativos y de presión (Balaguer, Duda, Castillo, Moreno, y Crespo, 2009; Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Ommundsen, 2001, 2004; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995).

Por tanto, el fallo no tendría connotaciones negativas si no fuera por la valoración de los demás y las consecuencias aversivas que experimenta el practicante en su autoestima. Estas experiencias negativas en la práctica físico-deportiva hacen que los participantes se sientan menos competentes, de modo que aquellos que tienen miedo a sufrir las consecuencias del fallo tratan de evitar situaciones de logro, y ello se debe, a que existen dos maneras de valorar la competencia (Nicholls, 1989). Una persona puede juzgar la habilidad en función de la comparación social, cuando uno demuestra más habilidad y trata de superar a los demás (metas de rendimiento), o bien cuando hay un juicio de la habilidad basado en el nivel de dominio de la tarea que se está realizando (metas de maestría). A partir de la teoría inicial de metas de logro de Nicholls (1989), Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001), desarrollaron el modelo de metas de logro 2 x 2, donde consideran que la competencia puede ser construida en términos positivos y negativos (valencia). Es decir, las personas pueden tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar su incompetencia (evitación). En este sentido, los investigadores de la motivación de logro conceptualizan el miedo al fallo como una disposición personal (capacidad de anticipar los efectos negativos del logro o situaciones de evaluación), una tendencia que orienta a la persona a evitar el fallo a causa de los sentimientos de vergüenza y humillación que se experimentan más allá del fallo (McClelland, Atkinson, Clark, y Lowell, 1953).

Además, este miedo a equivocarse puede presentar una relación con el tipo de motivación de los deportistas, donde aquellos que tienen una motivación intrínseca van a manifestar menor miedo a equivocarse en el deporte (Conroy, Coastworth, y Kaye, 2007; Moreno-Murcia y Conte, 2011). De manera que, los efectos negativos del miedo a equivocarse en la práctica deportiva pueden influir

negativamente en la motivación del deportista y desencadenar el fracaso de las metas deportivas planteadas (Conroy, Poczwardowski, y Henschen, 2001; Sagar, Lavalley, y Spray, 2007). Basándonos en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000), favorecer entornos de práctica en los que se experimente una mayor motivación intrínseca, mediada por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de percepción de competencia, autonomía, y relación con los demás, favorecerá una mayor satisfacción personal, placer y disfrute en la práctica (Standage, Duda, y Notumanis, 2006; Vallerand, 2007; Vallerand y Rousseau, 2001). Es decir, experimentar una motivación más autodeterminada podría disminuir los sentimientos negativos de estrés, tensión, ansiedad, y conductas de evitación que tienen relación con el miedo a fallar (Conroy, Coastworth, y Kaye, 2007; Moreno-Murcia y Conte, 2011).

Por todos estos motivos, parece importante desarrollar estudios que profundicen en la relación del miedo a equivocarse en la práctica físico-deportiva y educativa con la motivación del practicante, y como la manipulación del clima motivacional y del feed-back transmitido por el docente o entrenador, puede ser clave para que los practicantes experimenten y desarrollen conductas más autodeterminadas y adaptativas, evitando así sentimientos afectivos negativos y conductas de evitación y de miedo a equivocarse.

En este sentido, considerando la importancia de aportar estudios que nos permitan garantizar ambientes de aprendizaje efectivos, en vistas a proporcionar, una mayor motivación intrínseca, esfuerzo, interés, disfrute, placer, bienestar y una menor ansiedad, estrés, conductas de evitación y miedo a equivocarse, el propósito de nuestro estudio ha sido, siguiendo los postulados de la perspectiva de las metas de logro, la teoría de la autodeterminación y los resultados encontrados en una gran cantidad de investigaciones previas relacionadas con la temática, validar, en primer lugar al contexto español de la educación física la escala *Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento* (PFAI). En segundo lugar, analizar las diferencias existentes en las variables del miedo a equivocarse, los mediadores psicológicos y la motivación intrínseca, según el sexo en deportistas y en estudiantes en clases de educación física. En tercer lugar, identificar los perfiles motivacionales o “cluster” existentes en una muestra de deportistas adolescentes y comprobar su relación con

el miedo a fallar. En cuarto lugar, proponer un modelo de ecuaciones estructurales basándonos en las aportaciones teóricas y en los resultados obtenidos para comprobar el poder de predicción del feed-back positivo y del miedo a equivocarse sobre las metas de logro y de ésta sobre los mediadores psicológicos, y finalmente sobre la motivación intrínseca. Y atendiendo a los resultados del estudio correlacional, llevar a cabo una intervención a nivel experimental y analizar los efectos de la manipulación del clima motivacional, prestando especial atención al feed-back, tanto verbal como no verbal, en relación al miedo a equivocarse, y cómo influye éste sobre el grado de motivación intrínseca, la importancia que le concede el estudiante a la educación física y los hábitos de actividad física del propio estudiante, teniendo como mediadores las orientaciones de meta y las necesidades psicológicas básicas.

Así pues, el trabajo queda distribuido estructuralmente en varios apartados. En el primer apartado se enmarca teóricamente el estudio a través de tres bloques. En el primero, analizamos el modelo de la teoría de las metas de logro y metas sociales. En el segundo, se analiza las diferentes teorías que conforman la teoría de la autodeterminación. En el tercero, analizamos el miedo a fallar en el ámbito físico-deportivo, realizando una conceptualización del término miedo, viendo los factores contextuales de los que depende y los instrumentos para su evaluación. Además, se presentan las diferentes investigaciones que existen en relación con el miedo a fallar, así como su relación con las diferentes variables motivacionales en educación física y deporte. En el segundo apartado se presenta la parte empírica del trabajo, y se exponen los objetivos e hipótesis de la tesis. A continuación se distinguen dos grandes subapartados. En el primero, se muestra un estudio de carácter correlacional. Este subapartado, se compone, a su vez, de 2 bloques. En el primero, se describen la metodología utilizada, explicando así las características de la muestra, los instrumentos objeto de la validación, procedimiento realizado y el análisis de los datos. En el segundo, se muestran los resultados obtenidos. El segundo subapartado, hace referencia a un estudio de carácter experimental, en el que se distinguen también 2 bloques. En el primer bloque se presenta la metodología utilizada, describiendo las características de la muestra, las fases en las que se llevó a cabo el estudio (procedimiento) y los instrumentos administrados para la recogida de información. Y en el segundo bloque, se muestran los resultados

obtenidos tras los diferentes análisis realizados de los datos de la investigación. A continuación se plantean algunas de las posibles estrategias motivacionales a utilizar por los docentes y entrenadores para llevar a cabo una propuesta de intervención práctica y conseguir una transferencia social. Tras todo esto, se presenta una discusión y conclusión global de todo el trabajo realizado, las limitaciones, sugerencias y perspectivas de investigación para orientar los trabajos futuros. Y por último, presentamos las referencias bibliográficas empleadas para la realización de la esta tesis, así como los anexos pertinentes, que reúne, la carta de solicitud al centro, a los padres y los diferentes instrumentos de medida utilizados para la recogida de la información.

Finalmente, cabe señalar que en la presente tesis se emplean nombres genéricos como “estudiante”, “sujeto”, “practicante”, “profesor”, etc. que de no indicarse específicamente lo contrario, siempre se referirán a hombres y mujeres.

II MARCO TEÓRICO

1. Teoría de las Metas de Logro y Metas Sociales
2. Motivación Auto-determinada en Educación Física y Deporte
3. Miedo a fallar en el ámbito físico-deportivo

Marco
Teórico

1

TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO Y METAS SOCIALES

- 1.1. Introducción
- 1.2. Climas motivacionales
- 1.3. Orientaciones motivacionales. Modelo de Metas 2x2
- 1.4. Interacción entre factores disposicionales y situacionales
- 1.5. Teoría de las Metas sociales

1.1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva de las metas de logro ha sido uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales relacionados con el logro de los deportistas (Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009; Cervelló, 1996; Duda, 2001; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Duda y Ntoumanis, 2005; Duda y White, 1992; García-Calvo, 2004; Hom, Duda y Miller, 1993; Lochbaum y Roberts, 1993; Newton y Duda, 1999; White y Duda, 1993, 1994) y de estudiantes de educación física (Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Cecchini, González, y Montero, 2007; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Duda, 1996; Papaioannou, 1995, 1998a; Treasure y Roberts, 1994, 1995; Walling y Duda, 1995; Xiang y Lee, 2002).

La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) se engloba dentro del marco de las teorías cognitivo-sociales, que tratan sobre las expectativas y los valores que los practicantes otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar. Según esta teoría, la persona es percibida como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984a), donde la meta de una persona consiste en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los diferentes contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984a) en los que participa y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas, como el entorno educativo, el deportivo y/o el familiar.

Maehr y Nicholls (1980), agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro tomando como base las metas que originan dichas conductas, y están son:

- *Conductas orientadas a demostrar capacidad.* Los practicantes se sienten capaces si perciben que son más competentes que los demás, mientras que, se sienten poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

- *Conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta.* El practicante tiene como meta dominar la tarea mediante un aumento de la mejora durante el proceso de aprendizaje, importando más la mejora personal, y no tanto el resultado final.
- *Conductas orientadas a la aprobación social.* La meta de la conducta es conseguir el reconocimiento social de los otros significativos, mostrando superioridad, independientemente de los resultados de la ejecución.
- *Conductas orientadas a la consecución de las metas.* El éxito está relacionado directamente con el resultado final, con alcanzar la meta propuesta independientemente del aprendizaje de la tarea.

Las metas de logro que presenta el practicante constituirán el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar su percepción sobre la consecución del éxito o fracaso. Según Nicholls (1989) existen dos maneras de valorar la competencia, de modo que la persona puede juzgar la habilidad en función de la comparación social, cuando uno demuestra más habilidad y trata de superar a los demás (orientación ego), o bien cuando hay un juicio de la habilidad basado en el nivel de dominio de la tarea que se está realizando (orientación tarea). Según esta perspectiva, la teoría de metas de logro no considera a la habilidad como un constructo unidimensional, sino que defiende que existen dos conceptos de habilidad a partir de los cuales se desarrollan otras perspectivas de metas fundamentales que son perseguidas por los participantes en los contextos de ejecución (Nicholls, 1984a, b). De modo que el significado de habilidad puede variar de una persona a otra, siendo esta la principal diferencia de la teoría de las metas de logro respecto al resto de teorías motivacionales.

El que un practicante este más orientado a la tarea o al ego, va a depender, de los factores disposicionales (orientaciones motivacionales de cada persona), y de los factores situacionales, siendo los factores situacionales, lo que se conoce en la teoría de metas de logro (Ames, 1992; Maehr, 1984) como clima motivacional.

A continuación se describen estos factores situacionales y como van a influir en las orientaciones de meta adoptadas por el practicante. Además, se va a profundizar en las dimensiones de la teoría de metas, y como han ido evolucionando hasta al actual modelo de metas 2 x 2 elaborado por Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001). Modelo muy utilizado por los investigadores del miedo a equivocarse en la práctica físico-deportiva. Por último, y para complementar esta perspectiva, se plantean las posibles relaciones e influencias que ejercen las metas sociales en la motivación de logro de deportistas y estudiantes.

1.2. CLIMAS MOTIVACIONALES

Como se ha explicado anteriormente, junto a los factores disposicionales existen otros factores, denominados situacionales o climas motivacionales, que van a influir en la implicación final del estudiante-deportista, dirigiendo a éste bien hacia la tarea o hacia el ego.

El término clima motivacional fue introducido por Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (docentes, entrenadores, y padres) en los entornos de logro. En este sentido, según Ames (1987), Maehr (1984), Maehr y Braskamp (1986) y Nicholls (1989) los “climas psicológicos” creados por los otros significativos pueden modular la adopción de una orientación u otra en los diferentes contextos de logro, por medio de un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las clases de éxito y fracaso.

Estas señales hacen referencia a la forma en la que se utilizan los sistemas de recompensas, a la manera en la que se diseñan las prácticas, a la forma de agrupar a los practicantes y a como las figuras de autoridad evalúan el rendimiento (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Gutiérrez, 2001), y se pueden diferenciar dos tipos de climas motivacionales, en relación a como se empleen estas señales: un clima motivacional que implica a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional que implica al ego o clima competitivo. Es decir, si para la gente que rodea al practicante lo más importante es ganar y demostrar mayor capacidad, fuerza y rendimiento que los demás, estarán transmitiendo un clima que implicará al ego. Mientras que si consideran que lo fundamental es el esfuerzo realizado, la mejora personal, y el desarrollo de habilidades, transmitirán un clima que implicará a la tarea.

El clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación a la que se encuentre sometido o expuesto el practicante. Según Maehr (1984), el clima motivacional puede presentar a su vez tres niveles:

- *Clima motivacional social.* Es transmitido en un primer momento por la familia para posteriormente ceder protagonismo al grupo de iguales del mismo sexo (Balaguer, Tomás, Castillo, Martínez, Blasco, y Arango, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1993; Lewko y Greendorfer, 1988; McPherson y Brown, 1988), proporcionando apoyo y reconocimiento social (Cervelló, Escartí, Carratalá, y Guzmán, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1994). Este influye en el deporte y en la escuela (Duda, 2001; Duda y Hall, 2000; Ntoumanis y Biddle, 1999; Pensgaard y Roberts, 2002).
- *Clima motivacional contextual.* Relacionado con el que trasmite el entrenador o docente de educación física a través de su forma de estructurar las sesiones, la agrupación de los practicantes, el sistema de recompensas, etc.
- *Clima motivacional situacional.* El que se da en un momento concreto, en una situación específica como por ejemplo en una clase (Duda y Whitehead, 1998).

Las investigaciones orientadas al estudio de los climas motivacionales coinciden en afirmar la conveniencia de promover y potenciar la percepción de un clima motivacional que implique a la tarea tanto en entornos de logro deportivos como educativos. Al respecto, Ames y Archer (1988) desarrollaron unas dimensiones teóricas con el objeto de potenciar una meta de maestría en el aula basándose en el clima motivacional contextual y situacional (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de una meta de maestría (Ames y Archer, 1988)

| Dimensiones teóricas | Meta de maestría |
|--|---------------------------------|
| ¿Cómo se define el éxito? | Progreso individual, mejora. |
| ¿Qué se valora? | Esfuerzo. |
| ¿Cómo es evaluado el niño? | Progreso, esfuerzo. |
| ¿Cómo son vistos los errores? | Parte del aprendizaje. |
| Razón para implicarse en una actividad | Desarrollo de nuevas destrezas. |

| | |
|--|---|
| ¿Por qué se siente el niño satisfecho? | Éxito en el esfuerzo, desafío, mejora personal. |
| ¿En qué se centran los niños? | Aprendizaje de destrezas. |
| ¿En qué se centra el líder? | Desarrollo, aprendizaje. |

Son numerosas las investigaciones que han demostrado que un clima motivacional más orientado a la tarea favorece patrones conductuales y afectivos más positivos, tanto en las clases de educación física (Barkoukis, Tsorbatzoudis, y Grouios, 2008; Barkoukis, Koidou, y Tsorbatzoudis, 2010; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Digelidis, Papaioannou, Laparidis, y Christodoulidis, 2003; González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2011; Moreno, Alonso, Martínez, y Cervelló, 2005; Morgan y Carpenter, 2002; Solmon, 1996; Treasure, 1993; Weigand y Burton, 2002), como en el contexto deportivo (García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005), dando lugar a una mayor persistencia, esfuerzo, interés, diversión, satisfacción y mayor motivación intrínseca. Mientras que un clima que implica al ego se encuentra relacionado positivamente con sentimientos afectivos negativos y de presión (Balaguer, Duda, Castillo, Moreno, y Crespo, 2009; Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow; Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995), y con una mayor ansiedad (Ommundsen, 2001), lo que va a influir de forma negativa sobre la motivación de los practicantes (Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007).

Ames (1992), tomando como base la propuesta formulada por Epstein (1988, 1989), estableció las claves para transmitir un clima motivacional contextual y situacional orientado a la tarea. Agrupó las dimensiones teóricas de la meta de maestría en seis escenarios de aprendizaje, bajo el acrónimo TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grouping o agrupación, Evaluación y Tiempo). Estas áreas hacen referencia al tipo de tareas que se diseñan, la forma en la que se reparte la autoridad, cómo se distribuyen las recompensas, el tipo de agrupaciones que se dan en la clase, la evaluación de la actividad en la clase y la forma en la que se estructura el tiempo.

A partir de estas seis áreas de aprendizaje, se plantea las dimensiones que hay que manipular, tanto de la sesión como de la actuación del docente/entrenador,

para favorecer un clima que implique a la tarea. Para ello, expone las estrategias motivacionales que deberían emplearse para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los practicantes (ver Tabla 2).

Tabla 2. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992a).

| Descripción de las áreas | Estrategias |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Tarea</p> <p>Diseño de las tareas y actividades.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. - Ayudar a los practicantes a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo. |
| <p style="text-align: center;">Autoridad</p> <p>Participación del practicante en el proceso instruccional.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Implicar a los practicantes en las decisiones y en los papeles de liderazgo. - Ayudar a los practicantes a desarrollar técnicas de autocontrol y auto-dirección. |
| <p style="text-align: center;">Reconocimiento</p> <p>Razones para el reconocimiento: distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del progreso individual y de la mejora. - Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. - Centrarse en el auto-valor de cada persona. |
| <p style="text-align: center;">Agrupación</p> <p>Forma y frecuencia en que los practicantes interactúan juntos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Agrupar a los practicantes de forma flexible y heterogénea. - Posibilitar múltiples formas de agrupamiento. |
| <p style="text-align: center;">Evaluación</p> <p>Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feed-back evaluativo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. - Implicar al practicante en la auto-evaluación. - Utilizar evaluación privada y significativa. |
| <p style="text-align: center;">Tiempo</p> <p>Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. - Ayudar a los practicantes a establecer el trabajo y la programación de la práctica. |

La mayoría de los trabajos que han manipulado las áreas de intervención defendidas por Carol Ames (1992), han intervenido en todas las áreas (Treasure, 1993; Treasure y Roberts, 2001; Digelidis, Papaioannou, Laparidis, y Christodoulidis, 2003; Barkoukis, Koidou, y Tsorbatzoudis, 2010; Barkoukis, Tsorbatzoudis, y

Grouios, 2008; González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2011; Morgan y Carpenter, 2002; Weigand y Burton, 2002), aunque cabe destacar algunos trabajos que han intentado aislar la influencia de las distintas áreas por separado. Por ejemplo, Papaioannou y Kouli (1999), estudiaron la influencia que tenía la manipulación del tipo de tareas que realizaban los practicantes en las clases de educación física en el compromiso con la clase y la ansiedad previa a la ejecución, así como, recientemente, el trabajo de Moreno, Gómez, y Cervelló (2010), donde manipularon las condiciones de elección de tareas por parte del estudiante con el objeto de crear más autonomía en las clases de educación física, revelando los resultados que un aumento de la autonomía en el estudiante aumenta los niveles de motivación auto-determinada.

Una de las áreas más estudiadas y determinantes en la percepción por parte de estudiantes y deportistas de como se orienta el clima motivacional percibido en el aula, es el feed-back que reciben los practicantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el tipo de feed-back recibido y la forma en que se transmite éste, no sólo va a permitir informar y mejorar la ejecución motriz del estudiante-deportista, sino que va a servir también para reforzar y motivar, mejorando así el clima socio-afectivo en el aula (Viciana, Cervelló, Ramírez, San-Matías, y Requena, 2003; Molina, Torres, y Miranda, 2008). Hay estudios en los que se ha comprobado la eficacia que tiene el feed-back relacionado con la enseñanza obteniendo mejoras en los aprendizajes de los estudiantes (Carreiro da Costa, 1989; Vernetta y López, 1998), y mejoras en la actuación del docente (Lombardo, 1982), así como mejoras en la realización de gestos deportivos (Boice, 1991; Cucina, 1999).

Se entiende por feed-back aquella información que una persona recibe como resultado de alguna respuesta (Sage, 1977). Podemos distinguir dos tipos de feed-back, en función del origen de la información, así tenemos feed-back intrínseco, información que el practicante recibe o capta, como consecuencia inherente a la respuesta a través de sus canales sensoriales propioceptivos (Grosser y Neumaier, 1988; Famose 1992), y el feed-back extrínseco, originada por las correcciones del docente/entrenador sobre los estudiantes y deportistas (Silverman, Tyson, y Marss, 1988; Lidor y Tavor, 1995). Otro tipo de feed-back que cobra especial importancia en la creación de un clima motivacional que implica a la tarea, hace referencia al

formato con el que administra la información, pudiendo ofrecer un feed-back verbal o no verbal.

- *Verbal*. Cuando el medio de transmisión de las informaciones se basa en el lenguaje verbal. Es quizás la más utilizada por la mayoría de entrenadores y docentes.
- *No verbal*. Cuando la información es transmitida sobre elementos fuera del lenguaje (asentar con la cabeza, fruncir el ceño, guiñar el ojo, elevar el dedo pulgar, dar una palmadita en la espalda, aplaudir, etc.). Es muy importante ser consciente de la fuerza que presenta el lenguaje no verbal a la hora de transmitir la información, ya que en ocasiones podemos pensar que le estamos dando un feed-back positivo a nuestro estudiante o deportista, y de forma implícita u oculta transmitirle un feed-back negativo a través de la comunicación no verbal.

El tipo de feed-back que percibe el estudiante/deportista respecto al docente/entrenador tiene un efecto sobre el grado de motivación hacia la tarea que está practicando, y también puede influir en su percepción de éxito o fracaso. Según esto, le llevaría a enfrentarse a tareas que supongan un mayor reto y no presentar conductas de evitación. Según los estudios de Koka y Hein (2001), el feed-back verbal positivo es el que mejor predice la motivación intrínseca. En la misma línea, Amorose y Smith (2003), Koka y Hein (2003), Nicaise, Coggerino, Bois, y Amorose (2006) encontraron una relación positiva entre el feed-back verbal positivo, la percepción de competencia y la motivación intrínseca. Así mismo, el feed-back no verbal, presenta una relación positiva con la motivación intrínseca (Koka y Hein, 2005; Moreno-Murcia y Huéscar, 2012; Moreno-Murcia, Huéscar, Peco, Alarcón, y Cervelló, en prensa; Vallejo y Plested, 2008).

La información que proporciona tanto el entrenador como el docente, va a tener una gran importancia a la hora de crear un clima que implique a la tarea, evitando a su vez crear crispación, ansiedad o miedo a cometer errores en los practicantes. De ahí la importancia de saber qué, cuándo y cómo transmitir la información, de modo que, para la consecución de una meta que implique a la tarea,

se recomienda la utilización de un feed-back positivo sobre el negativo. Además, se debería transmitir a los practicantes que se puede mejorar si uno se esfuerza en ello, animándoles a seguir trabajando, con lo que disminuiríamos las posibles conductas de evitación y de miedo a fallar en el practicante.

1.3. ORIENTACIONES MOTIVACIONALES. MODELO DE METAS 2 X 2

Como ya se comentó en la introducción, según Nicholls (1989), las personas pueden valorar la competencia en función de la comparación social, cuando uno demuestra más habilidad y trata de superar a los demás (orientación ego), o bien cuando hay un juicio de la habilidad basado en el nivel de dominio de la tarea que se está realizando (orientación tarea). Es decir, en la orientación al ego la persona busca demostrar ser mejor que los demás, con lo que tiende a evaluar la competencia en base a información normativa. Mientras que, en la orientación a la tarea las personas se centran en el esfuerzo y la mejora personal. De modo que, las orientaciones de meta van a determinar los objetivos que tienen las personas en entornos de logro, su interés en la realización de las tareas, así como la aparición de sentimientos afectivos en función de los resultados obtenidos (Nicholls, 1989). Cabe señalar, que estas orientaciones han recibido otras denominaciones como orientación a la maestría o al aprendizaje, y orientación al rendimiento o al resultado.

Pero esta concepción clásica de las metas de logro ha obviado que la competencia puede ser construida en términos positivos y negativos (según su valencia). Por lo que, las personas pueden tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar su incompetencia (evitación). Es en el ámbito académico, donde autores como Elliot (1999), Elliot y Church (1997), Elliot y Harackiewicz (1996), y Elliot y McGregor (2001), trataron de ampliar la teoría de las metas de logro proponiendo la distinción entre motivación de aproximación y motivación de evitación. A partir de aquí, Elliot y Harackiewicz (1996) y Elliot y Church (1997) crearon un modelo tricotómico en el que la meta de maestría se mantenía igual, mientras que la meta de rendimiento se dividía en dos, en función de la aproximación o la evitación. Posteriormente, a partir del modelo tricotómico, Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001) plantearon un modelo de metas de logro 2 X 2 en el que tanto la meta maestría como rendimiento, se subdividían en cuatro posibilidades: meta de aproximación-maestría (hace referencia a la tradicional orientación tarea), meta de aproximación-rendimiento (se centra en la superación de los demás), meta de evitación-maestría (consiste en evitar la falta de aprendizaje y de mejora), y meta de evitación-rendimiento (se centra en evitar hacerlo peor que los demás).

La *aproximación-maestría*, se centra en la consecución de competencia absoluta (Conroy, Elliot, y Hofer, 2003; Elliot y McGregor, 2001) o mejora de la tarea o maestría (Cury et al., 2006; Elliot y Thrash, 2001). Los estudios revelan una relación positiva de la meta de aproximación-maestría con la competencia (Cury et al., 2002; Cury et al., 2006; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 2001; McGregor y Elliot, 2002; Moreno et al., 2010; Morris y Kavussanu, 2008; Nien y Duda, 2008; Stevenson y Lochbaum, 2008; Wang et al., 2007; Wang et al., 2009), autoestima (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008; Wang, Lui, Lochbaum et al., 2009), el esfuerzo (Wang et al., 2007; Wang, Koh, y Chatzisarantis, 2009), disfrute (Lui et al., 2009; Wang et al., 2007; Wang, Koh, y Chatzisarantis, 2009; Wang, Lim, Aplin et al., 2008), y la motivación intrínseca (Barkoukis et al., 2007; Nien y Duda, 2008; Wang, Lui, Lochbaum et al., 2009), estando negativamente relacionada con la desmotivación (Barkoukis, Ntoumanis, y Nikitaras, 2007; Nien y Duda; Wang et al., 2007), y el aburrimiento (Wang et al., 2007).

En la *meta de evitación-maestría*, el objetivo es evitar la falta de entendimiento y aprendizaje, es decir, el practicante lucha para evitar la incompetencia absoluta (Conroy et al., 2003; Elliot y Thrash, 2001) o el fallo (Elliot y McGregor, 2001). Los estudios revelan que esta meta se relaciona positivamente con el disfrute (Lui et al., 2009; Wang et al., 2007; Wang, Koh, y Chatzisarantis, 2009; Wang, Lim, Aplin et al., 2009), la desmotivación (Nien y Duda, 2008; Wang et al., 2007), el esfuerzo (Wang et al., 2007; Wang, Koh, y Chatzisarantis, 2009), la motivación intrínseca (Wang, Lui, Lochbaum et al., 2009), la afectividad negativa (Adie et al., 2008; Kaye et al., 2008), y el miedo a fallar (Chen et al., 2009; Conroy y Elliot, 2004; Conroy et al., 2003; Nien y Duda, 2008). Mientras que está relacionada negativamente con la competencia (Cury et al., 2006; Elliot y McGregor, 2001; Lui et al., 2009; Moreno et al., 2010; Morris y Kavussanu, 2008; Nien y Duda, 2008; Ntoumanis et al., 2009; Stevenson y Lochbaum, 2008; Wang et al., 2007; Wang, Lui, Lochbaum et al., 2009) y el aburrimiento (Wang et al., 2007).

En la *meta de aproximación-rendimiento*, el objetivo es acercarse a la competencia normativa, es decir, demostrar ser mejor que los demás (Conroy et al., 2003; Cury et al., 2006; Elliot y Church, 1997, 2003; Elliot y Thrash, 2001, 2002). Los estudios indican que esta meta esta positivamente relacionada con el esfuerzo

(Wang, Koh, y Chatzisarantis, 2009), la competencia (Cury et al., 2002; Cury et al., 2006; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor; Lui et al., 2009; Morris y Kavussanu, 2008; Nien y Duda, 2008; Stevenson y Lochbaum, 2008; Wang et al., 2007; Wang, Lui, Lochbaum et al., 2009; Wang et al., 2009), el disfrute (Wang, Koh, y Chatzisarantis, 2009; Wang, Lim, Aplin et al., 2008), la motivación intrínseca (Wang, Lui, Lochbaum et al., 2009), la afectividad negativa (Adie et al., 2008; Kaye et al., 2008), y el miedo a fallar (Chen et al., 2009; Conroy y Elliot, 2004; Conroy et al., 2003; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999; Nien y Duda; 2008).

En la *meta de evitación-rendimiento* el practicante se centra en evitar la incompetencia normativa, es decir, refleja la intención de evitar ser peor que otros. Esta meta esta positivamente relacionada con la afectividad negativa (Adie et al., 2008; Kaye et al., 2008) y el miedo al fallo (Chen et al., 2009; Conroy y Elliot, 2004; Conroy et al., 2003; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999; Nien y Duda, 2008).

Como se ha podido observar, existen evidencias empíricas de que las metas de aproximación-maestría se relacionan con las consecuencias más positivas (Elliot, 1999; Elliot, 2005; Elliot y Conroy, 2005; Moller y Elliot, 2006), y las metas de evitación-maestría parecen ser más positivas que las metas de evitación-rendimiento, pero menos que las de aproximación-maestría (Elliot y McGregor, 2001). Por lo que la adopción de metas de rendimiento conducirá a procesos más o menos adaptativos, dependiendo de la distinción entre aproximación y evitación (Elliot, 1999), siendo más adaptativos los de aproximación, siendo las metas de evitación-rendimiento las que suelen ser presentadas como nocivas para la experiencia y el disfrute, ya que, disminuyen el afecto y la motivación intrínseca a corto plazo, y la implicación y rendimiento a largo plazo (Elliot y Conroy, 2005).

Elliot (2005), y Elliot y McGregor, (2001) determinaron que la competencia percibida de un practicante es un antecedente de la adopción de la meta, de modo que, postularon que una alta competencia percibida orientaría a los practicantes hacia la posibilidad del éxito y facilitaría la adopción de metas de aproximación, mientras que se asume que una baja competencia percibida les orientaría a la posibilidad del fracaso y facilitaría la adopción de metas de evitación. En el contexto

deportivo, los trabajos de Nien y Duda (2008) y Morris y Kavussanu (2008), encontraron que la competencia percibida predecía positivamente las metas de aproximación (maestría y rendimiento), mientras que no resultaba ser un predictor significativo de las metas de evitación (maestría y rendimiento).

Wang, Biddle, y Elliot (2007) y Wang et al. (2008) encontraron que una persona puede adoptar múltiples metas de logro y que si se combinan las metas de evitación con las metas de aproximación se puede generar un patrón motivacional adaptativo.

Para evaluar este modelo Elliot y McGregor (2001) realizaron tres estudios utilizando el *Cuestionario de las Metas de Logro 2 X 2*, creado para tal efecto, con una muestra de estudiantes. Los resultados indicaron que las cuatro metas de logro resultaban ser constructos independientes y que el cuestionario era válido y fiable, tal como mostraba el análisis de consistencia interna y el análisis factorial exploratorio y confirmatorio, presentando este modelo un mejor ajuste que el modelo tricotómico.

Este modelo ha sido ya aplicado tanto en el contexto de la educación física (Cecchini, González, Méndez, Fernández, Contreras, y Romero, 2008; Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006; Moreno, González-Cutre, y Sicilia, 2008; Wang, Biddle, y Elliot, 2007) como en el deportivo (Conroy, Elliot, y Hofer, 2003; Cumming, Smith, Smoll, Standage, y Grossbard, 2008), adaptando los diferentes ítems del instrumento desarrollado por Elliot y McGregor (2001) al contexto correspondiente. Dichos trabajos reflejaron que el modelo 2 X 2 era válido en ambos contextos y que por tanto, resulta muy útil para profundizar en el estudio de la motivación en adolescentes y jóvenes.

Parece que incluir en la perspectiva de la teoría de las metas de logro, aproximación y evitación permite un análisis más profundo de la motivación, así como de su relación otras variables, estando entre ellas, el miedo a equivocarse en la práctica físico-deportiva.

Es preciso señalar, que recientemente Elliot, Murayama, y Pekrun (2011) trataron de testar un nuevo modelo de metas de logro, el modelo 3 x 2, el cual deriva del anterior modelo 2 x 2. Los resultados de este estudio proporcionaron un fuerte apoyo al modelo testado, pero todavía se necesita de más investigaciones al respecto, especialmente en el contexto físico-deportivo.

Este modelo presenta un marco diferente al anterior, ya que no se diferencia entre maestría y rendimiento, sino que tiene en cuenta la valencia: positiva (busca el éxito) y negativa (evita el fracaso), y la definición que se hace de la competencia: absoluta (centrada en la tarea), intrapersonal (centrada en la propia mejora), e interpersonal (centrada en los otros). Por lo que este modelo se compondría de las siguientes seis metas (ver Figura 1): aproximación-tarea (centrada en realizar la tarea correctamente), meta de evitación-maestría (centrada en evitar realizar la tarea de forma incorrecta), meta de aproximación-si mismo (centrada en realizar la tarea mejor que antes), meta de evitación-si mismo (centrada en evitar realizar la tarea peor que antes), meta de aproximación-a otros (se centra en realizar la tarea mejor que otros, y meta de evitación-a otros (centrada en evitar realizar la tarea peor que otros).

Figura 1. El modelo meta de logro 3 x 2. Definición y valencia representan las dos dimensiones de la competencia. Absoluta, intrapersonal, e interpersonal representan las tres formas en que la competencia puede ser definida; positivo y negativo representan las dos formas que se pueden ser competencia valenciada (Elliot, Murayama, y Pekrun, 2011).

| | | Definición | | |
|----------|--------------------------------|-------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| | | Absoluta (tarea) | Intra-personal (uno mismo) | Inter-personal (otros) |
| Valencia | Positiva (Busca el éxito) | Meta aproximación-tarea | Meta aproximación-si mismo | Meta aproximación-otros |
| | Negativa (Evita el fracaso) | Meta evitación-tarea | Meta evitación- si mismo | Meta evitación-otros |

1.4. INTERACCIÓN ENTRE FACTORES DISPOSICIONALES Y SITUACIONALES

Los investigadores han tratado de estudiar la interacción entre los aspectos disposicionales y ambientales, estableciendo que, las respuestas cognitivas y afectivas del practicante pueden variar en función de la interacción que se produzca entre las diferencias individuales en la orientación de metas y la percepción del clima motivacional. En este sentido, Roberts (1992) presentó un modelo denominado “Proceso dinámico de la motivación” (ver Figura 2), apoyándose en la idea de que la motivación de logro es un proceso dinámico, de tal modo que, las respuestas conductuales variarán según la fuerza que ejerzan tanto las variables disposicionales como las ambientales y la situación específica en la que esté inmerso. Este modelo, considera que las respuestas conductuales adaptativas o desadaptativas dependen de las variables disposicionales y situacionales, interviniendo en el resultado final aspectos tales como la percepción de habilidad.

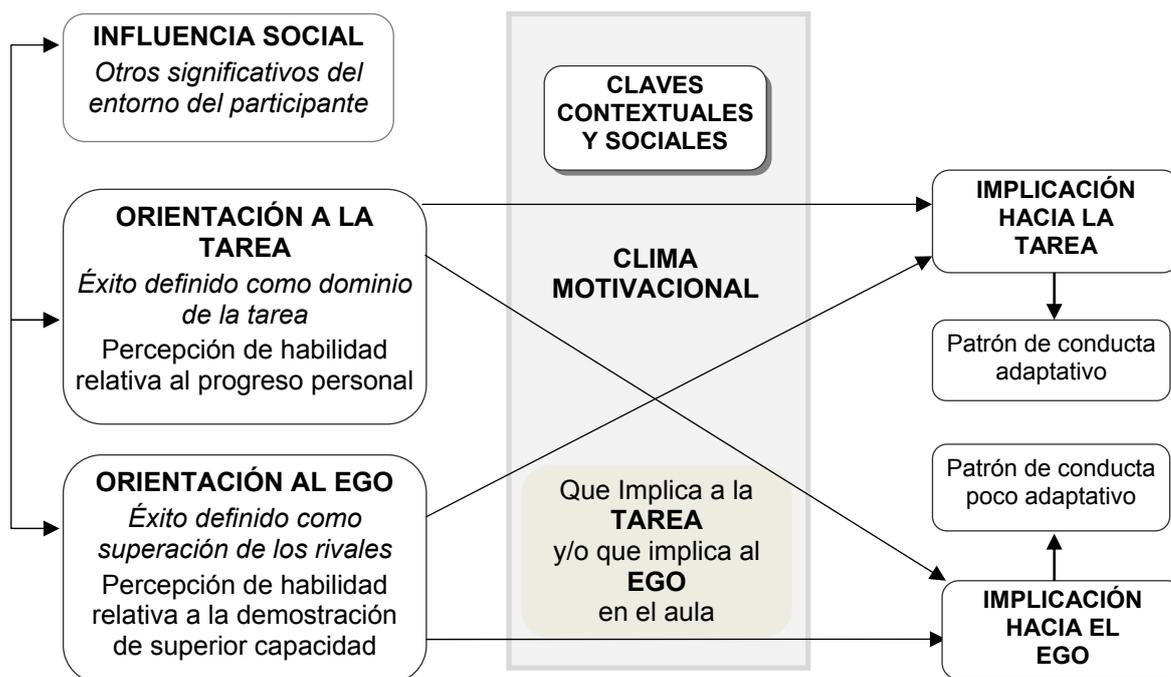
Figura 2. El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1992).



A partir de este modelo, Cervelló (2002) desarrolló otro modelo en el que refleja la interacción entre los elementos disposicionales, sociales y contextuales, así como su relación con la metas de logro y los patrones de conducta resultantes (ver

Figura 3). Según este modelo, existe una interacción entre las variables disposicionales y las situacionales, dando origen esta interacción al estado de implicación final del participante.

Figura 3 Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002).



El que una persona presente una implicación u otra va a depender de los factores disposicionales y situacionales (Cervelló, Santos-Rosa, Calvo, Jiménez, e Iglesias, 2007). Las orientaciones de meta van a determinar el estado de implicación de meta, el cual a su vez va a influir sobre la adopción de un perfil motivacional u otro.

Diferentes estudios (Biddle et al., 1995; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, y Durand, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; Spray, 2000; Treasure y Roberts, 2001) han tratado de determinar cuál es el factor que más predice los resultados motivacionales en educación física, revelando que, cuando el interés intrínseco no es muy alto, el clima situacional es más decisivo a la hora de determinar la motivación de los estudiantes que las orientaciones de meta.

1.5. TEORÍA DE LAS METAS SOCIALES

La perspectiva de la Teoría de metas de logro determina que el elemento central de la conducta, es el deseo de demostrar habilidad o competencia física, siendo este un enfoque limitado y que proporciona un cuadro incompleto de la motivación deportiva (Allen, 2003).

Otro tipo de metas que podrían estar influidas por el clima motivador percibido son las metas sociales (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis, 2007), y que en la actualidad parecen cobrar una mayor importancia (Allen, 2003; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, y González-Pienda, 2006). Desde el campo de la psicología educativa ha existido un interés por integrar las metas sociales al estudio de la motivación, ya que podría estar influyendo en el comportamiento y rendimiento de los estudiantes (Anderman y Anderman, 1999; Hicks, 1996; Guan, McBride, y Xiang, 2006; Patrick, Hicks, y Ryan, 1997).

Estas metas sociales se pueden definir como representaciones cognitivas de resultados propuestos y deseados en el dominio social (Hicks, 1996), y que se hacen especialmente vulnerables en la etapa adolescente, en la que presenta suma importancia la relación con el grupo de iguales y las preocupaciones sociales (Urdan y Maehr, 1995). En el contexto físico-deportivo se podrían establecer al menos cuatro metas sociales: reconocimiento social, relación, responsabilidad y estatus, aunque la definición del constructo todavía es problemática, encontrándose en los trabajos algunas metas que podrían estar solapándose.

La meta de reconocimiento social estaría relacionada con el reconocimiento de la habilidad y la aceptación por parte de los compañeros y el docente, la meta de relación haría referencia al deseo de mantener buenas relaciones con los compañeros (Ryan, Hicks, y Midgley, 1997), la meta de responsabilidad reflejaría el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido (Wentzel, 1991), y la meta de estatus se centraría en la búsqueda de relación con el grupo de gente más popular.

Guan, McBride, y Xiang (2006) consideran que las metas de responsabilidad y de relación son dos de las más importantes en educación física. Diferentes investigaciones sugieren que el clima tarea puede influir positivamente en el desarrollo de las metas de relación y responsabilidad (González-Cutre, Sicilia, Moreno, y Fernández-Balboa, 2009) y que ambas metas se relacionan con consecuencias positivas como el esfuerzo, persistencia, motivación, satisfacción y el disfrute (Allen, 2003; Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006; Papaioannou et al., 2007), así como negativamente con la desmotivación (Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008).

Es necesario seguir analizando en profundidad, dentro del contexto físico-deportivo, en este constructo de las metas sociales, de manera que se podrían englobar determinadas metas sociales, que a priori parecen iguales, así como evaluar la existencia de alguna meta social más.

Marco
Teórico

2

MOTIVACIÓN AUTO- DETERMINADA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

2.1. Teoría de la Autodeterminación

2.2. Modelo jerárquico de la motivación

2.1. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1980, 1985, 1991) es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985a).

Según la teoría de la autodeterminación, el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000), las cuales parecen ser esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Estas tres necesidades psicológicas influirán en la motivación del estudiante, de manera que la satisfacción de las mismas llevaría a un aumento de la motivación intrínseca, mientras que la frustración estaría asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Deci y Ryan, 2000). Deci y Ryan (1991) establecen tres dimensiones para la evaluación del contexto social: el soporte de autonomía, la estructura y la implicación. El contexto social óptimo para favorecer un comportamiento autodeterminado será aquel que desarrolle la autonomía, establezca una estructura adecuada y suponga la implicación de otros significantes.

Esta teoría general de la motivación y la personalidad ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cinco mini-teorías: la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de necesidades básicas, teoría de los contenidos de meta, las cuales se crearon para dar respuesta a los fenómenos motivacionales que surgían del trabajo en el laboratorio y de campo.

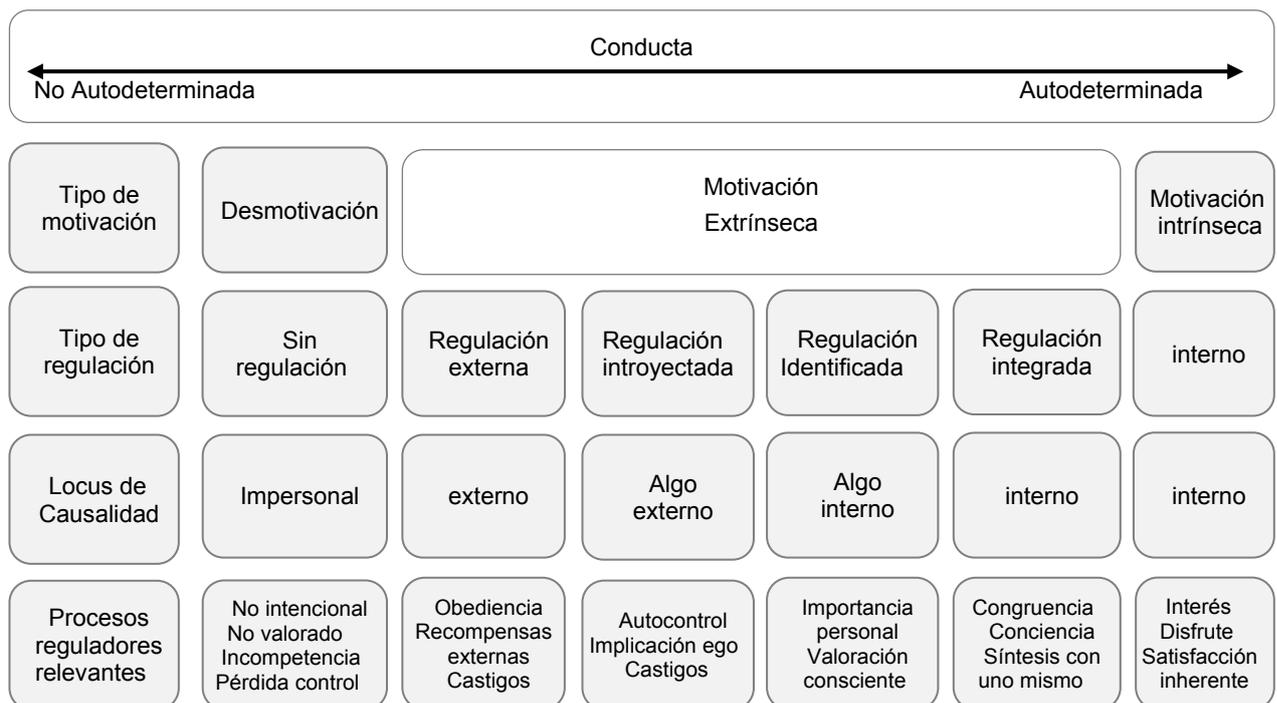
Teoría de la Evaluación Cognitiva. (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982). Se centra en explicar cómo influyen los factores externos para aumentar o disminuir la motivación intrínseca (Frederick y Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000). Uno de los factores externos está representado por el contexto social, de tal manera que se establece una relación entre los contextos sociales que promuevan sentimientos de competencia durante la acción y el aumento de la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Estos sentimientos de competencia deben ir unidos a sentimientos de autonomía para que exista un aumento en la motivación intrínseca, lo que conduce a otro factor externo representado por la percepción de un “locus interno de causalidad” (DeCharms, 1968). Por lo que, la posibilidad de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la auto-dirección aumentarán la motivación intrínseca, generando una mayor sensación de autonomía (Deci y Ryan, 1985a). No sólo las recompensas tangibles disminuyen la motivación intrínseca, conduciendo hacia la percepción de un “locus” externo de causalidad sino que también las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas, (Ryan y Deci, 2000). Y por último, el otro factor externo, es la relación con los demás, que está relacionado con el aumento o disminución de la motivación intrínseca, ya que se ha demostrado que un entorno en el que exista una buena relación con otras personas aumentará la motivación intrínseca.

Teoría de la Integración del Organismo. Deci y Ryan (1985) plantean el concepto de la motivación como un continuo en el que se pueden observar distintos niveles de motivación (Figura 4), el nivel más alto de autodeterminación lo ocupa la motivación intrínseca, mientras que en el nivel más bajo encontramos la desmotivación, y entre ellos se encuentra la motivación extrínseca. Cuando un estado motivacional se dirige hacia la motivación intrínseca, da lugar a una actitud más positiva, una comprensión más profunda, mayor participación y mayor persistencia o esfuerzo (Vallerand, 2007).

La motivación intrínseca se refiere al compromiso de una persona con una actividad por el propio placer y el disfrute que le produce, y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). Dentro de la motivación intrínseca, se diferencian tres tipos de motivación: motivación hacia el conocimiento (practicar deporte por el placer de saber más sobre ese deporte), motivación

intrínseca hacia la ejecución (practicar deporte por el placer de mejorar las habilidades) y motivación intrínseca hacia la estimulación (practicar deporte por el placer de vivir experiencias estimulantes). También encontramos diferentes tipos de motivación extrínseca, los cuales se situarán en el continuo en relación con la mayor o menor cantidad de autodeterminación que exista y mayor o menor nivel de integración, y son: la regulación integrada, la regulación identificada, la regulación introyectada y la regulación externa. La desmotivación se caracteriza porque la persona no tiene intención de realizar algo, por lo que, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000).

Figura 4. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).



Teoría de la Orientación de Causalidad. Esta teoría señala las diferencias individuales que existen entre las personas y la tendencia personal hacia el comportamiento autodeterminado. Según Deci y Ryan (2000) existen tres tipos de orientaciones causales: la orientación a la autonomía (la cual implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos), la orientación

al control (que implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse), y la orientación impersonal (que implica focalizar en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente).

Teoría de las Necesidades Básicas. Según esta teoría, define el concepto de las necesidades básicas y la relación que éstas tienen con la salud psicológica y/o bienestar personal. Como ya se ha comentado, Deci y Ryan (1991) determinan que existen tres necesidades básicas: de autonomía, de competencia y de relación con los demás. La necesidad de autonomía, hace referencia a los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. La necesidad de relación con los demás hace referencia al deseo de sentirse conectado con los otros y sentirse respetados por ellos, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social. Cada una de ellas son fundamentales para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), por lo que ninguna de ellas puede ser frustrada sin consecuencias negativas.

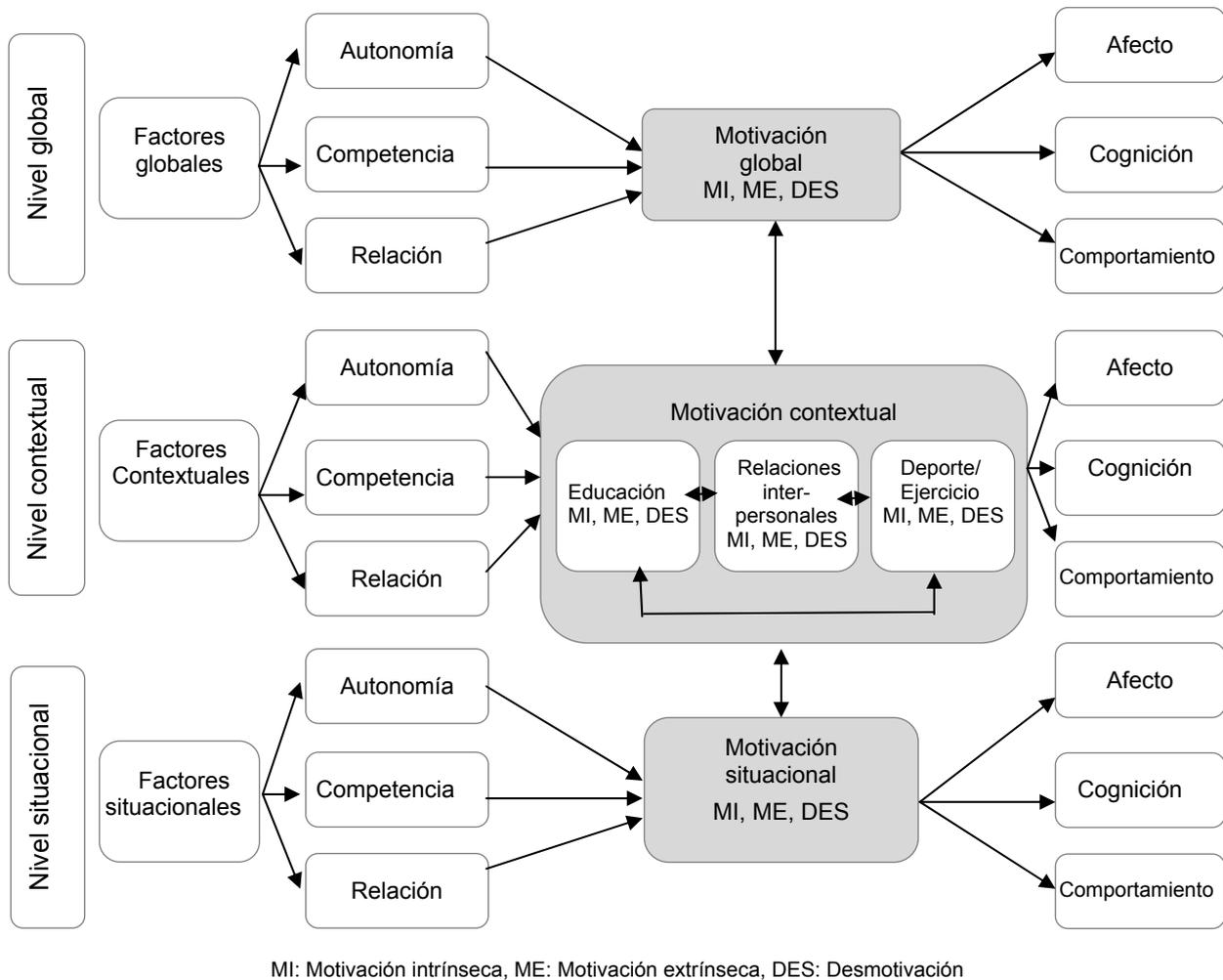
Teoría de los Contenidos de Meta. Surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas y su impacto en la motivación y el bienestar de la persona. Las metas son vistas como maneras diferentes de satisfacer las necesidades básicas, por lo tanto, están asociadas de forma distinta al bienestar. Las metas extrínsecas como son el éxito financiero, la apariencia, la fama, la popularidad, han sido contrastadas con las metas intrínsecas como la comunidad, las relaciones cercanas, y el crecimiento personal, mostrando mayores probabilidades de estar asociadas a bajos niveles de bienestar y mayores niveles de malestar.

2.2. MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA

Partiendo de la teoría de la autodeterminación, Vallerand (1997, 2001), desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HMIEM, Figura 5). Este modelo supone un avance en el estudio de la motivación y se apoya en una serie de postulados y corolarios que se enumeran a continuación (González-Cutre et al., 2010):

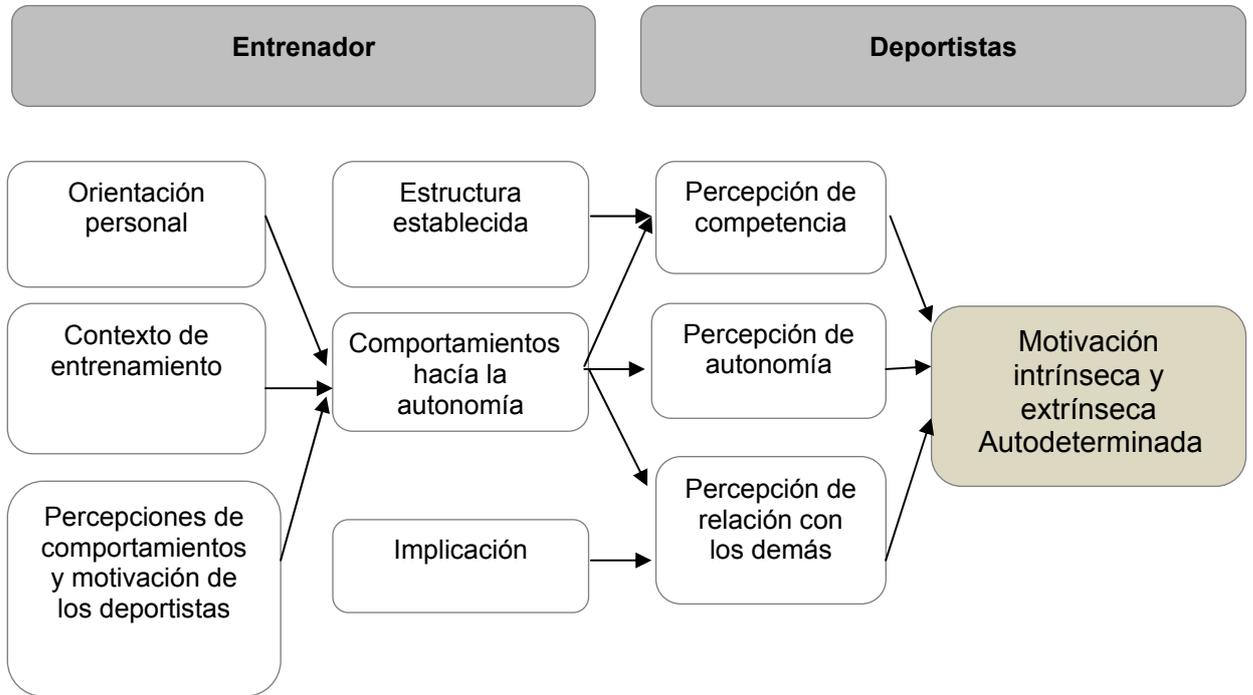
- Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la extrínseca y la desmotivación.
- Existen tres niveles de motivación: global, contextual y situacional (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un contexto específico como la actividad física), y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).
- La motivación es determinada por factores sociales en cualquiera de los niveles enumerados con anterioridad, y cada uno de estos niveles puede influir en el nivel anterior más próximo, de tal modo, que la motivación global puede influir en la contextual y ésta en la situacional. Por otro lado, las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación. Así que, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior.
- La motivación conlleva a una serie de consecuencias importantes, como la persistencia en la práctica deportiva, de forma que, las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación. Estas consecuencias motivacionales existen a los tres niveles.

Figura 5. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).



Según el modelo anterior (Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca) y la teoría de la evaluación cognitiva, Mageau y Vallerand (2003), desarrollaron un modelo motivacional de la relación deportista-entrenador (Figura 6). El modelo establece que la orientación personal del entrenador hacia el entrenamiento, el contexto de entrenamiento en el que se encuentra y sus percepciones de los comportamientos y motivación de los deportistas, influirán en su conducta. De tal forma, que un comportamiento del entrenador a favor de la autonomía, con una buena estructura de implicación, influirá positivamente en las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás, desarrollándose así en los deportistas, formas de motivación intrínseca y extrínsecas autodeterminadas.

Figura 6. Modelo motivacional de la relación deportista-entrenador (Mageau y Vallerand, 2003).



EL MIEDO A FALLAR EN EL ÁMBITO FÍSICO-DEPORTIVO

3.1. Introducción

3.2. Conceptualización y terminología del miedo

3.3. Miedo a equivocarse y la evitación de incompetencia

3.3.1 Factores contextuales

3.4. Instrumentos para evaluar el miedo a equivocarse en educación física y deporte

3.5. Investigaciones en relación al miedo a fallar y las diferentes variables motivacionales

3.1. INTRODUCCIÓN

Las teorías motivacionales del logro (McClelland, Atkinson, Clark, y Lowell, 1953; McGregor y Elliot, 2005), presentan a la vergüenza como el elemento principal del miedo a fallar. Según Conroy, Willow, y Metzler (2002), el miedo a fallar se define como una tendencia estable para anticipar la vergüenza y la humillación después del fallo. Un nivel alto de miedo a fallar, se ha asociado con resultados negativos tales como ansiedad, depresión, desórdenes alimenticios, etc. (Conroy, 2001; Sagar, Lavalley, y Spray, 2007). En el contexto deportivo, este miedo a fallar, se ha asociado a altos niveles de preocupación, estrés y ansiedad (Conroy et al., 2002).

El grado de competitividad que se genera puede presentar en los jóvenes deportistas un cierto temor a tomar decisiones importantes, siendo su mayor preocupación cometer errores, y la valoración social negativa que éstos pueden generar (Martens, Vealey, y Burton, 1990; Passer, 1983). El mayor temor a no jugar bien, a cometer errores, a perder, al que dirán, es debido a las posibles críticas de agentes socializadores cercanos como son los padres y/o entrenadores. El fallo en sí mismo no tendría connotaciones negativas si no fuera por la valoración de los demás y las consecuencias aversivas que experimenta el practicante en su autoestima. Estas experiencias negativas en la práctica físico-deportiva hacen que los participantes se sientan menos competentes, de modo que aquellos que tienen miedo a sufrir las consecuencias del fallo tratan de evitar situaciones de logro.

En la educación física, a pesar de ser un contexto muy diferente al deportivo, debido a los objetivos que se plantean, y a que no existe ese grado de competitividad, esa presión generalizada por ganar un trofeo, un título o una medalla como en el deporte, las clases suponen un medio para que el estudiante muestre su nivel de eficiencia motriz, pero también para que la incompetencia sea observada por todos. Por lo que, dada la propia naturaleza de las actividades desarrolladas, pueden desencadenarse sentimientos negativos, especialmente en los estudiantes menos hábiles (Barkoukis, 2007) ya que se crea un escenario único que permite al estudiante mostrar ante el docente y compañeros, su nivel de habilidad motriz. Y si además, el clima creado por el docente implica hacia el ego, es decir, enfatiza la comparación entre compañeros y la competición dentro del grupo, podría desencadenar resultados motivacionales negativos como sentimientos de ansiedad

y/o reducción del esfuerzo (Cecchini-Estrada, González-González de Mesa, y Montero-Méndez, 2008; Papaioannou y Kouli, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000; Treasure y Roberts, 1998). Nos encontramos con que aquellos estudiantes que se enfrentan a este tipo de amenaza evaluativa, pueden utilizar diversas estrategias de auto-limitación para proteger su autoestima, siendo las más habituales la reducción de esfuerzo y/o poner excusas para no realizar la tarea o para justificar una mala actuación (Chen, Wub, Kee, Lin, y Shui, 2009; Elliot y Church, 2003; Ommundsen, 2001; Standage, Treasure, Hooper, y Kuczka, 2007). Algunos estudios muestran (Conroy, Poczwardowski, y Henschen, 2001; Sagar, Lavalley, y Spray, 2007) que los efectos negativos del miedo a equivocarse en la práctica deportiva puede influir negativamente en la motivación del deportista y desencadenar el fracaso de las metas deportivas planteadas.

3.2. CONCEPTUALIZACIÓN Y TERMINOLOGÍA DEL MIEDO

Según el Diccionario de la Real Academia Española, el *miedo* proviene del latín “metus” y puede definirse según dos formas; como perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario, o como recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea. La palabra griega que corresponde al latín “metus”, es “fobos”, raíz etimológica de la palabra “fobia”.

En ocasiones se confunde el concepto miedo con el de ansiedad, siendo la ansiedad un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo. Es importante destacar que la ansiedad es un estado (situación en que se encuentra alguien o algo, y que presenta tres componentes al manifestarse: componente cognitivo (temores, preocupaciones, anticipación, etc.), componente emocional (el miedo ya mencionado, incluida su repercusión somática como palpitaciones, temblores, etc.) y componente conductual (huir, pelear, etc.). Así que, podemos vincular el miedo con la ansiedad, siendo el primero una emoción y la segunda un estado cuya raíz emocional es el miedo.

Desde el punto de vista neurocognitivo podría definirse al miedo como una emoción que se desencadena cuando la persona es sometida a un estímulo que interpreta como peligroso y/o desconocido. A esta *emoción*, la Real Academia Española la define como, una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Son muchas las emociones que podemos experimentar los seres humanos. Algunas han sido llamadas “emociones primarias”, como son el miedo, la ira, la alegría, la tristeza, el disgusto y la sorpresa, emociones que van acompañadas de patrones de conducta tales como respuestas faciales, motoras, vocales, endocrinas y autonómicas hasta cierto punto estereotipadas y que son reconocibles por encima de diferencias culturales y raciales en los seres humanos. Distinguimos también otras que se denominan “emociones secundarias”, como la envidia, la vergüenza, la culpa, la calma, la depresión y muchas más, con un componente cognitivo más alto y que van además siempre asociadas a las relaciones interpersonales.

En términos simples, cuando nuestro cerebro detecta, por ejemplo, una situación de peligro (vamos a ser atacados) ponemos en marcha las reacciones de huida o lucha (actividad motora, taquicardia, etc.) a nivel inconsciente y son éstas las que dan lugar a la sensación consciente de miedo en otras zonas del cerebro; de acuerdo con esta visión, tenemos miedo porque huimos o sufrimos porque lloramos y no a la inversa.

Se ha identificado que el miedo nace en el sistema límbico de las personas, el cual busca regular las emociones. Dentro de dicho sistema existe la amígdala, la cual libera el miedo en cuanto se activa. ¿Cómo se activa la amígdala? Por medio de los cinco sentidos, cada vez que percibimos algo que puede significar una amenaza se activa la amígdala, y es donde nace el instinto de huida. La evidencia experimental de que la amígdala juega un papel importante en el aprendizaje y en la integración de las respuestas emocionales agresivas, ha llevado a los experimentadores más modernos a utilizar el miedo como paradigma experimental.

Según investigaciones de Bard (1928) sabemos que el hipotálamo caudal, es imprescindible para la expresión coordinada de conductas emocionales y formaría parte de un “sistema de supervivencia” incorporado al cerebro y dirigido a coordinar las respuestas anticipatorias de la “reacción de alarma” descrita por Cannon. Éstas se evocarán por las emociones intensas y estarían dirigidas a movilizar los recursos energéticos, las actividades motoras y las adaptaciones vegetativas destinadas a aportar oxígeno y nutrientes de manera prioritaria a los músculos, el cerebro y el corazón, poniendo así en marcha las “respuestas de lucha o huida” requeridas para la supervivencia de la persona en situaciones de emergencia.

La distribución de los diferentes elementos de la emoción entre ambos hemisferios cerebrales no es simétrica. Por ejemplo, el hemisferio cerebral derecho está implicado en la comprensión y expresión de los aspectos afectivos del lenguaje y los elementos corporales de la expresión emocional, de modo que la mitad izquierda del cuerpo, que es la que controla este hemisferio, expresa las emociones en mayor medida y esto se pone en evidencia porque los músculos de ese lado de la cara, reflejan en grado más acusado la emoción que la mitad derecha de ésta.

3.3. MIEDO A EQUIVOCARSE Y LA EVITACIÓN DE INCOMPETENCIA

El miedo es una emoción subjetiva, un estado de ánimo o un sentimiento, que tiene unos antecedentes ambientales y unas consecuencias en el comportamiento. Las personas que tienen miedo a sufrir las consecuencias del fallo tratan de evitar situaciones de logro, es decir, según Birney et al. (1969) la evitación es una defensa contra la pérdida de la autoestima, del respeto social y miedo a pasar vergüenza. Esta línea de investigación fue reactivada en el ámbito educativo por McGregor y Elliot (2005) y en el deportivo por Conroy (2004) encontrando resultados similares a los de Birney et al. (1969).

Debemos partir de que existen diferentes valoraciones del éxito y del fracaso, así encontramos, algunos investigadores que consideran los aspectos conceptuales del éxito y fracaso como una percepción de la calidad del rendimiento o estados psicológicos (Sagar, Lavalley, y Spray, 2007) más que como niveles de rendimiento objetivo (Maehr y Nicholls, 1980). De manera que, sugieren que los sentimientos del éxito están basados en las percepciones que se tienen del éxito conseguido previamente, que a su vez actúa como referente. MacAuley (1985) sugiere que los atletas lo perciben en términos de realización personal y un estándar de excelencia según su nivel de exigencia personal (impuesta por ellos mismos o por el nivel del deporte practicado), mientras que Conroy, Poczwardowski, y Henschen (2001) sugieren que estas percepciones del fallo son determinadas más por como se cubren las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) de los deportistas que por el rendimiento objetivo y la competencia.

Conroy, Poczwardowski, y Henschen (2001), y Conroy et al. (2002) desarrollaron un modelo jerárquico multidimensional de las consecuencias aversivas del miedo al fallo, sustentado en la teoría cognitivo-motivacional y relacional de la emoción de Lazarus (1991). Según esta teoría pueden ocurrir dos procesos: Primero, anticipar que el fallo es posible y/o probable, y segundo, que este fallo puede traer consecuencias aversivas. La persona valora las emociones con un significado positivo o negativo para su bienestar, en términos de metas de logro individuales. Desde esta perspectiva, el miedo al fallo valora la situación junto con la creencia asociada a las consecuencias aversivas (Conroy et al., 2002).

La diferente valoración que se hace del éxito o fracaso, también tiene un componente cultural. En la cultura occidental es muy importante la valoración social de los demás, y por lo tanto, una correcta integración social con los iguales y el entorno cercano podría facilitar la capacidad de mostrar competencia en diferentes tareas, con altos niveles de compromiso y diversión, bajos niveles de ansiedad (Kunesh, Hasbrook, y Lewthwaite, 1992; Weiss y Smith, 2002) y menor miedo al fracaso (Masten y Coatsworth, 1998). Según los orientales Chen, Wub, Kee, Lin, y Shui (2009), siguiendo el modelo jerárquico de Elliot (1997), el miedo al fallo es considerado el motivo de una conducta de evitación, y la autolimitación es usada para proteger la autoestima.

En esta misma línea, los investigadores de la motivación de logro conceptualizan el miedo al fallo como una disposición personal (capacidad de anticipar los efectos negativos del logro o situaciones de evaluación), una tendencia que orienta a la persona a evitar el fallo a causa de los sentimientos de vergüenza y humillación que se van a experimentar más allá del fallo (McClelland, Atkinson, Clark, y Lowell, 1953).

Como ya se ha comentado en el anterior apartado, según la teoría de metas de logro, las personas pueden tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar la incompetencia (evitación). Es a partir del modelo de metas 2 x 2 elaborado por Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001), que al dividir en dos las metas clásicas de maestría/tarea y ego/rendimiento, van a dar lugar estas cuatro metas: metas de aproximación-maestría (hace referencia a la tradicional orientación tarea), evitación maestría (consiste en evitar la falta de aprendizaje y de mejora), aproximación-rendimiento (se centra en la superación de los demás) y evitación-rendimiento (se centra en evitar hacerlo peor que los demás).

De acuerdo con el modelo jerárquico de Elliot, 1997, el miedo al fracaso se consideraría como un motivo, mientras que el hecho de poner obstáculos o reducir esfuerzo para no realizar una tarea o para justificar una mala ejecución, representa la conducta de logro. De esta forma, el miedo al fracaso orienta a las personas, a no realizar una tarea o actividad peor que sus compañeros o para no hacerlo peor que en el pasado, con el fin de proteger la autoestima (Elliot y Church, 1997). De modo

que el miedo a fallar puede adoptar formas negativas como son las metas de evitación-maestría y evitación-rendimiento.

Por otra parte, nos encontramos que algunas personas pueden buscar el logro con el objetivo de querer evitar el fracaso (Elliot y Church, 1997), por lo que el miedo a fallar, también se espera que tenga una relación con la meta de aproximación-rendimiento. Elliot y Conroy (2005) revelaron que la meta de evitación-rendimiento era nociva para la experiencia y el disfrute, disminuyendo el afecto y la motivación intrínseca a corto plazo, y la implicación y rendimiento a largo plazo. La meta de aproximación-maestría no tiene ninguna relación con el miedo a fallar, dada su propia naturaleza, basada en el esfuerzo y superación personal. Es decir, las metas de aproximación-maestría se relacionan con las consecuencias más positivas (e.g. procesamiento profundo, desarrollo del pensamiento crítico, búsqueda de la ayuda necesaria para completar la tarea, motivación intrínseca) (Elliot, 1999; Elliot y Conroy, 2005; Moller y Elliot, 2006), mientras que las metas de evitación-maestría parecen ser más positivas que las metas de evitación-rendimiento, pero menos que las de aproximación-maestría (Elliot y McGregor, 2001).

Así que, aunque las conductas de miedo al fallo estén asociadas con metas de evitación maestría y rendimiento con connotaciones negativas, según Wang et al. (2007) si se combinan las metas de evitación con las metas de aproximación se puede generar un patrón motivacional adaptativo.

3.3.1. Factores contextuales

Las consecuencias aversivas que experimenta una persona previendo el fallo, dependen de diversos referentes cercanos a él, como son los padres, entrenadores, el clima y relación con los iguales, la edad y la percepción de competencia.

Los padres. Muchos niños y jóvenes describen que sus padres no reaccionan positivamente ante sus éxitos pero si los sancionan cuando fallan (Teevan, 1983). El comportamiento de los padres posibilita el miedo al fallo, al percibir el deportista las consecuencias negativas si no tiene éxito. Las interacciones padre-hijo experimentadas desde la infancia influyen en el miedo al fallo (Conroy, 2003), el

clima familiar (Singh, 1992) y las altas expectativas y demandas de los padres contribuyen a generar estos temores (Elliot y McGregor, 1999). El miedo al fallo en los padres (especialmente en madres) predice el miedo al fallo en los hijos manifestándose en la retirada del cariño, siendo un comportamiento social muy común cuando los hijos no obtienen el éxito esperado (Elliot y Trash, 2004). Según Sagar, Lavalley, y Spray (2010) los padres como agentes principales de socialización con sus hijos a través de las interacciones diarias desarrollan tres tipos de actitudes: comportamiento de castigo, comportamiento de control y altas expectativas de éxito, generando vergüenza en los hijos cuando se produce el fallo.

Los entrenadores. La interacción entrenador-deportista tiene una gran influencia en entrenamientos y en el rendimiento deportivo (Smith, Smoll, y Curtis, 1979). El CET (Coach Effectiveness Training) de Smith y Smoll (1996), un programa muy utilizado en la formación de entrenadores consigue que los jugadores tengan una mejora de la autoestima, del disfrute en el juego y una disminución de la ansiedad (Smith, Smoll, y Barnett, 1995). El uso de refuerzos y recompensas ayuda a reducir la ansiedad en el entrenamiento (Conroy y Coatsworth, 2004; Smith, Smoll, y Curtis, 1979). En este sentido las relaciones interpersonales desarrolladas entre jóvenes deportistas nadadores con sus entrenadores durante una liga de verano consiguieron que la percepción que tienen de los entrenadores cambie y que el miedo a fallar disminuya. La convivencia en esta liga de verano y los procesos de socialización mejorarán las necesidades psicológicas básicas, en concreto la percepción de autonomía, disminuyendo el miedo a fallar (Conroy y Coatsworth, 2007).

El clima tarea y la relación con los iguales. Las buenas relaciones entre iguales en el ámbito deportivo se asocian con resultados motivacionales positivos como el mayor disfrute por la actividad, interés y superación personal (Balaguer, Duda, Atienza, y Mayo, 2002; Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues, y Soriano, 2003; Seifriz, Duda y Chi, 1992), generando una situación propicia para disminuir el miedo al fallo en la práctica físico-deportiva.

La percepción de un clima tarea y la orientación a la tarea entre los iguales siempre predice significativamente la motivación autodeterminada (Boyd, Weinmann,

y Yin, 2002; Georgiadis, Biddle, y Chatzisarantis, 2001; González-Cutre, Moreno, Conte, Martínez, Alonso, Zomeño, y Marín, 2006). Por el contrario, si un clima motivacional se orienta al ego, se enfatiza la comparación interpersonal y la competición puede desencadenar resultados motivacionales negativos como sentimientos de ansiedad y/o reducción del esfuerzo (Cecchini-Estrada, González-González de Mesa, y Montero-Méndez, 2008; Papaioannou y Kouli, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000; Treasure y Roberts, 1998). La percepción del clima motivacional tarea entre iguales y la motivación autodeterminada se asocian con resultados positivos como la mejora, diversión, interés y superación personal en practicantes de fútbol y balonmano (Balaguer et al., 2002; Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues, y Soriano, 2003; Seifriz et al., 1992) y predicen negativamente las consecuencias del miedo al fallo como una disminución de la autoestima, y de la capacidad de éxito, como en la investigación de Sagar et al. (2007) y la de Conroy et al. (2007) con atletas que presentaban una motivación no autodeterminada y niveles de baja autoestima. En un reciente estudio (Moreno-Murcia y Conte, 2011) se comprobó como novedad que el clima motivacional tarea de los iguales predijo positiva y significativamente la motivación intrínseca y ésta a su vez, predijo negativa y significativamente el miedo al fallo en jóvenes jugadores de baloncesto. Las motivaciones de logro no se asociaban con las relaciones interpersonales entre iguales, pero Conroy, Elliot, y Pincus (2009) sugieren que estas relaciones interpersonales y los posibles problemas o ausencia de ellos pueden mediatizar el miedo a fallar en los componentes del grupo, las motivaciones de logro e influir en las posibilidades de éxito y el bienestar. Según esta premisa, un buen grupo cohesionado con buenas relaciones entre sus miembros puede aumentar las posibilidades de éxito.

La edad de los practicantes. La percepción del éxito o miedo al fracaso tiene diferentes dimensiones según la edad y tipología de las personas que lo experimentan. Según Maehr y Nicholls (1980) los niños no sólo perciben el éxito o fracaso como tal, sino que valoran los diferentes tipos de rendimiento que se pueden manifestar (McAuley, 1985) así como la capacidad de poder realizar algo (Horn, 2004). Los motivos que inducen a evitar el fallo son sugeridos como un aprendizaje social entre los 5 y 9 años (McClelland et al., 1953) por la gran influencia de las expectativas y miedos de los padres. En la educación secundaria (11-14 años) el

miedo a la crítica puede aparecer, y en los años de la adolescencia (15-18 años), cuando el futuro y los logros académicos son importantes, el miedo a la evaluación social y la crítica se hace más evidente (Gullone y King, 1993).

El estudio de Sagar, Lavalley, y Spray (2007) indicaba que los efectos del fallo son una disminución de la autoestima, de la capacidad de éxito con unos costes emocionales diversos, que pueden generalizarse a la población adulta. De forma similar, el estudio de Conroy, Coastworth, y Kaye (2007) mostraba que el miedo al fallo se relacionaba positivamente con la edad, y predijo altos niveles de ansiedad deportiva, bajos niveles de motivación autodeterminada, autoestima y competencia social. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre diferentes grupos de edad respecto a la percepción de este miedo al fallo.

Percepción de competencia. Cuando un deportista tiene mucha experiencia práctica, y un alto nivel de percepción de competencia, ésta puede predecir negativamente el miedo al fallo. En el estudio experimental de Conroy y Metzler (2003) con deportistas, la frecuencia de la práctica, percepción de eficiencia, relación con los compañeros y docentes influyó en la disminución del miedo al fallo. Por otro lado, un estudio con nadadores, demostró que cuando la percepción de competencia aumentaba con la práctica, junto con la experiencia y el feed-back de los entrenadores, disminuía el miedo al fallo (Conroy, Coatsworth, y Fifer, 2005).

3.4. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR EL MIEDO A EQUIVOCARSE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

Las primeras escalas empleadas en estudios relativos al miedo ocupan diversas temáticas. La primera fue la *Escala del Miedo al Éxito (Fear of Success-FS)* de Horner (1968), desarrollada para obtener información respecto a creencias y valores del miedo en mujeres con éxito profesional y social. Es una escala de 20 ítems con una valoración tipo Likert de 4 puntos desde “*muy de acuerdo*” a “*muy en desacuerdo*”. Las creencias a valorar son: el rol de la mujer con familia en la sociedad (e.g. “Las mujeres que se involucran más en sus profesiones no pueden prestar la suficiente atención a su familia”), su ocupación (e.g. “Las mujeres que tienen éxito son percibidas como agresivas y tontas”), la educación (e.g. “A los hombres estudiantes no les gustan las mujeres que lo hacen mejor en los exámenes”) y por último, el logro en el trabajo (e.g. “Las mujeres que tienen más éxito en sus profesiones son menos femeninas”). Estudios posteriores criticaron aspectos de esta escala, Zuckerman y Wheeler (1975) indicaron que no había diferencias resaltables entre la edad o el sexo, con la motivación y el miedo al éxito, y que no estaban claras las mediciones de esa escala por los estereotipos culturales de la época. Para Tresemer (1976) esta escala no permitía ver las relaciones existentes entre el sexo y la ansiedad, la cooperación o la competición.

Para superar estas limitaciones Zuckerman y Allison (1976) desarrollaron la *Escala del Miedo al Éxito (Fear of Success Scale-FOSS)* compuesta por 27 ítems para analizar los beneficios del éxito, la percepción del coste del éxito, y actitudes más allá del éxito. En principio, Zuckerman y Allison (1976) establecieron la escala con un solo factor, pero trabajos posteriores encontraron una estructura de cuatro factores subyacentes (Sadd, Lenauer, Shaver, y Dunivant, 1978). Estudios llevados a cabo con managers de marketing encontraron nueve factores usando una rotación varimax, siendo comprimidos después en tres factores: negativo impacto en autoevaluación y afecto, coste externo del éxito y percepciones positivas de competición. Pero se encontraron problemas en relación con los contenidos, algunos ítems no se relacionaron directamente con el éxito, y otros no se referían explícitamente a las consecuencias aversivas. Asimismo algunos ítems estaban planteados en negativo, lo que podía presentar error en la varianza y problemas de

interpretación (Metzler y Conroy, 2004). Además, fue cuestionada por aspectos teóricos, técnicos y psicométricos (Conroy y Metzler, 2004).

La escala más utilizada en la actualidad es el *Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento (PFAI)* de Conroy, Willow, y Metzler (2002) y Conroy, Metzler, y Hofer (2003). Se ha utilizado principalmente con deportistas de élite, y sus experiencias para obtener información sobre la variedad de percepción de las consecuencias del fallo. El inventario mide las creencias individuales sobre aspectos específicos aversivos del miedo al fallo (Conroy, 2001). Originariamente la escala constaba de 41 ítems pero fue reducida a 25 ítems (Conroy et al., 2002). La escala se agrupa en cinco factores: miedo de experimentar vergüenza (e.g. “Cuando me equivoco, me da vergüenza si los demás están allí para verlo”), miedo a la devaluación de uno mismo (e.g. “Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito”), miedo de tener un futuro incierto (e.g. “Cuando me equivoco, creo que mis planes para el futuro cambiarán”), miedo de perder el importante interés de los demás (e.g. “Cuando no tengo éxito, algunas personas no se muestran interesadas por mí”), y el temor de perturbar a otros importantes (e.g. “Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa”).

La escala también presenta una versión corta de cinco ítems con el más representativo de cada factor. Las respuestas son cerradas y se responden a través de una escala tipo Likert, donde 1 corresponde a *no lo creo nada* y 5 *lo creo al 100%*. El modelo jerárquico PFAI presenta buena validez de constructo, fiabilidad y estabilidad temporal (Conroy y Metzler, 2003; Moreno-Murcia y Conte, 2011). La escala es recomendable como herramienta evaluadora, para facilitar la identificación de desadaptaciones cognitivas específicas asociadas al fracaso (Conroy, Willow, y Metzler, 2002).

3.5. INVESTIGACIONES EN RELACIÓN AL MIEDO A FALLAR Y LAS DIFERENTES VARIABLES MOTIVACIONALES

El miedo al fracaso presenta una serie de consecuencias negativas que han sido y siguen siendo objeto de estudio dentro del contexto físico-deportivo, dada su repercusión en el rendimiento de los practicantes provocando, entre otros, problemas para elegir tareas, disminución del esfuerzo, problemas para alcanzar el rendimiento adecuado, disminución de la persistencia, menor motivación intrínseca, y bienestar (Atkinson y Feather, 1966; Birney, Burdick, y Teevan, 1969; Elliot y Sheldon, 1997; Heckhausen, 1975). Todos los estudios apuntan a que un elevado miedo a fallar se asocia con efectos negativos en los deportistas, como son la preocupación, el estrés, la ansiedad somática y cognitiva (Conroy y Metzler 2004; Conroy et al., 2002), incidiendo en su bienestar personal, y en el rendimiento deportivo (Sagar, Lavalley, y Spray, 2009). En el contexto de la educación física encontramos escasos trabajos que se hayan centrado en el miedo a fallar. Existen trabajos en los que se establecen relaciones entre el miedo a fallar con diferentes variables motivacionales, como son las metas de logro y el clima motivacional de aula, y como estos pueden influir en las conductas de evitación de los practicantes (colocación de obstáculos y/o poner excusas).

A continuación se van a explicar algunos de los trabajos más significativos en el ámbito físico-deportivo, en relación al miedo a fallar, y así como con otras variables motivacionales.

En el estudio de Conroy et al. (2002), modificaron el inventario PFAI elaborado por Conroy (2001), formado inicialmente por 41 ítems, reduciéndolo a 25. Además crearon una versión corta del cuestionario, denominada miedo general, la cual estaba formada por los cinco ítems más representativos de cada factor. Los datos reflejaron que ambos inventarios presentaban una buena validez de constructo, fiabilidad y estabilidad temporal. Además, revelaron que el miedo a fallar se asociaba con altos niveles de preocupación, ansiedad, trastornos somáticos y ansiedad cognitiva en el deporte, y con un bajo nivel de optimismo, y que el miedo general no estaba relacionado con la competencia percibida ni con el miedo al éxito.

Posteriormente, Conroy y Metzler (2003) comprobaron el grado de estabilidad de la escala PFAI, comparando ítem a ítem el grado de oscilación que se tiene al rellenarla utilizando para ello a 356 estudiantes universitarios practicantes de actividad física. Los resultados determinaron que la escala presentaba un nivel de estabilidad razonable en la mayoría de los ítems, aunque existan algunos ítems que no mostraban mucha estabilidad. Según los autores podría ser por diferentes causas (la adaptación al cuestionario, que la percepción de competencia aumenta con el tiempo de práctica, y por consiguiente va a disminuir el miedo a fallar, y por último, la buena relación con los compañeros).

En la misma línea, Conroy, Metzler, y Hofer (2003), investigaron la estructural factorial, la estabilidad latente y las diferencias individuales en los cambios del instrumento de evaluación PFAI durante 3 semanas. Los datos reflejaron que la escala PFAI presentaba una fuerte estabilidad y sugieren que puede ser usada para medir pequeños cambios en un tratamiento o en una investigación, así como en diferentes poblaciones en relación al sexo, edad o diferentes niveles de habilidad.

El trabajo de Conroy (2004) trató de establecer el significado psicológico del miedo al fallo con atletas recreativos, y revelaron que el miedo a experimentar vergüenza y situaciones embarazosas parecen ser el núcleo del miedo a fallar, mientras que el miedo a tener un futuro incierto únicamente evidencia unos componentes adaptativos.

Conroy y Elliot (2004), con una muestra de deportistas de entre 18 y 34 años, trataron de testar el modelo jerárquico de la motivación de logro en el contexto deportivo, y comprobar si el miedo a fallar antecede a las metas de logro o si de lo contrario, el miedo se presentaba como una consecuencia de las metas de evitación-maestría, aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento. Los resultados revelaron que el miedo a fallar puede tener influencias causales en la motivación de logro, estando el miedo a fallar positivamente relacionado con la evitación-maestría, la aproximación-rendimiento y la meta de evitación-rendimiento.

El objetivo del trabajo de Conroy y Coatsworth (2004), fue examinar los efectos psicológicos del uso de los refuerzos y recompensas por los entrenadores en

nadadores jóvenes de competición. Los resultados no demostraron claramente que este tipo de conducta psicológica por parte del entrenador ayude en el rendimiento de los jóvenes nadadores, pero sí mostraron que reducían la ansiedad del rendimiento en el periodo de la liga de verano.

Aunque conceptualmente los motivos de logro son fenómenos estables, la evidencia reciente sugiere que los niveles de miedo al fracaso disminuyen ligeramente a medida que los practicantes ganan experiencia en la actividad. Conroy, Coatsworth, y Fifer (2005) con una muestra formada por 165 niños y niñas de un programa de verano de natación recreativa, trataron de estudiar las relaciones entre la percepción de competencia y el miedo al fallo. Para ello midieron el miedo a fallar y la percepción de competencia, al inicio, a mitad y al final de la temporada. Los resultados sugirieron que el miedo al fallo decrece un poco cuando los atletas ganan en experiencia con la práctica, y que aumenta la percepción de competencia. De modo que, al aumentar la percepción de competencia con la práctica, disminuyen las consecuencias aversivas del miedo a fallar.

Conroy, Coatsworth, y Kaye (2007), midieron el miedo a fallar, la motivación situacional, la ansiedad, la autoestima, el autoconcepto físico y social a 97 chicas de entre 8 y 18 años, durante la primera semana de una liga de softbol recreativo. Los resultados indicaron que las puntuaciones de miedo a fallar se asociaban positivamente con la edad y con mayores niveles de ansiedad en el deporte, y con bajos niveles de motivación autodeterminada, autoestima, habilidades relacionadas con el autoconcepto físico, y la competencia social.

Nien y Duda (2008), estudiaron la estabilidad del cuestionario 2 x 2 según el sexo. El Estudio utilizó una muestra de 450 atletas británicos de ambos sexos. Los resultados mostraron que los caminos del miedo a fallar hacia la evitación-maestría, del de la aproximación-maestría hacía la motivación intrínseca y de la aproximación-rendimiento hacia la motivación extrínseca, no presentaban variaciones respecto al sexo.

Conroy, Elliot, y Pincus (2009) comprobaron como las diferentes formas de motivación de logro se ven influenciadas por los comportamientos interpersonales,

dado que las motivaciones de logro están fundamentadas en las emociones sociales. Para ello, realizaron dos estudios, y encontraron que los motivos de logro no relacionan los problemas individuales con la percepción de los iguales. De manera que estos resultados refuerzan las proposiciones de que el miedo a fallar presenta una agrupación de las metas de logro y de los problemas de relación, y sugieren nuevos mecanismos de motivos de logro que puedan influir en la productividad, el éxito social y el bienestar.

Además de estudios de carácter correlacional, se han realizado diversos estudios cualitativos, en relación al miedo a fallar, mediante el uso de entrevistas cualitativas. Sagar, Lavallee, y Spray (2007) investigaron las consecuencias del miedo al fallo en jóvenes atletas de entre 14 y 17 años. Los resultados indicaron que para la mayoría, las consecuencias del miedo al fallo son una disminución de la percepción personal, y no del sentido del logro y del coste emocional del fallo. Además, indicaron que estos resultados se pueden generalizar igualmente a la población adulta.

Sagar y Lavallee (2010) realizaron tres entrevistas cualitativas a tres atletas de 13-14 años y a los seis padres durante 3-4 semanas, con el objeto de estudiar los orígenes del miedo al fallo en atletas adolescentes según como sus padres interaccionan con ellos a diario en relación a sus prácticas deportivas. Los datos determinaron tres categorías de comportamientos en los padres: comportamiento de castigo, comportamiento de control y altas expectativas por el éxito. Estos comportamientos parecen estar basados en el miedo de los padres a que su hijo pierda competencia y por las consecuencias que puede acarrear para sus carreras deportivas. De modo que estos comportamientos en los padres van a contribuir al desarrollo del miedo al fallo, al percibir los atletas estas consecuencias negativas en sus padres si no tienen éxito.

Ciani y Sheldon (2010) realizaron entrevistas cualitativas a nueve atletas para estudiar el constructo de la evitación-maestría, así que, se les pidió que explicasen lo que opinaban sobre dos ítems de evitación de maestría: “Mi objetivo es evitar hacerlo peor que el año pasado” y “Mi objetivo es evitar perder mis habilidades”, y se estudiaron las explicaciones escritas sobre esto para evaluar cómo los jugadores

entienden los ítems y sus respuestas a los mismos. Los resultados mostraron que el concepto general de evitación-maestría es común a todos los atletas, aunque es necesario continuar clarificando estos conceptos, ya que sólo dos de los nueve entendieron correctamente el significado de estos dos ítems y que por tanto serían necesarias más investigaciones para medir estos ítems sin contaminaciones de significado.

Encontramos investigaciones que estudian las relaciones entre el miedo a fallar con diferentes variables (perfeccionismo y la autolimitación o colocación de obstáculos), ya que todas ellas van a dar lugar a consecuencias negativas, dado que presentan una estrecha relación con el miedo a fallar. Además existen trabajos que han estudiado las relaciones entre las diferentes emociones (de ansiedad, ira, orgullo, culpa y vergüenza) con el perfeccionismo y con el éxito y el fracaso.

Según los investigadores, los perfeccionistas miden su propio valor en términos de realización y son demasiado autocríticos con sus logros y comportamientos, por lo que, son propensos a experimentar vergüenza y sentimientos de culpa, siendo incapaces de experimentar el orgullo (Alden, Bieling, y Wallace, 1994; Dunkley, Zuroff, y Blankstein, 2003), siendo la vergüenza y la culpa una autoevaluación negativa. Es necesario distinguir dos tipos de perfeccionismo: el *perfeccionismo de superación*, basado en un estándar personal, de lucha y el *perfeccionismo de preocupación* por los errores, por las expectativas de los padres y las críticas.

El perfeccionismo de superación ha sido generalmente asociado con la afectividad positiva (e.g. “el orgullo”), mientras que el perfeccionismo de preocupación ha sido asociado con la efectividad negativa (Molnar, Reker, Culp, Sadava, y DeCourville, 2006; Stoeber y Otto, 2006), la angustia psicológica después del fracaso como el perfeccionismo negativo, mal humor, ansiedad (Hewitt, Flett, Besser, Sherry, y McGee, 2003), y con la tendencia de tener vergüenza y culpa (Klibert, Rohling, y Saito, 2005; Lutwak y Ferrari, 1996).

Conroy, Kaye, y Fifer (2007) investigaron la orientación de la persona hacia el perfeccionismo basado en la superación y en el perfeccionismo prescrito

socialmente (preocupación por los errores), con estudiantes universitarios que participaban en diferentes cursos de actividades físicas. Los resultados revelaron que los cinco factores del miedo a fallar propuestos por Conroy et al. (2002) (Miedo a experimentar vergüenza, miedo a la devaluación de uno mismo, miedo de tener un futuro incierto, miedo de perder el importante interés de los demás, y el miedo a perturbar a otros importantes) correlacionaban positivamente tanto con el perfeccionismo de preocupación, como con el perfeccionismo de superación, a excepción del miedo a tener un futuro incierto que no fue significativo. Sin embargo, el análisis de regresión, reveló que solo el perfeccionismo de preocupación mostró una relación positiva con el miedo a perder el interés de otros, con lo que, el perfeccionismo de preocupación es el que presenta una mayor conexión con el miedo a fallar. En la misma línea, Kaye, Conroy, y Fifer (2008), sugieren que el miedo a fallar se asocia con todos los aspectos del perfeccionismo, aunque especialmente con el de preocupación. Estos autores compararon los constructos de miedo a fallar y el perfeccionismo, analizando su estructura latente, sus antecedentes motivacionales y consecuencias. Los resultados del estudio apoyaron la idea de que estas dos disposiciones (miedo a fallar y perfeccionismo) para evitar la incompetencia influyen en la adopción de metas de logro en el deporte, donde el perfeccionismo de superación y el de preocupación por los errores se relacionaban positivamente con el miedo a fallar. El perfeccionismo de superación solo se relacionó positivamente con el miedo a perder el interés de otros y miedo a experimentar vergüenza, estando positivamente relacionado con la afectividad positiva, mientras que, el de preocupación por los errores se relacionó positivamente con los cinco factores del miedo a fallar, la percepción de presión de los padres y con la afectividad negativa.

También Sagar y Stoeber (2009) estudiaron los diferentes aspectos del perfeccionismo con los diferentes miedos, determinando que el miedo a experimentar vergüenza, es el elemento central para la comprensión de las relaciones entre el perfeccionismo, miedo al fracaso, y la afectividad negativa tras el fracaso en la competición. Según los resultados, el perfeccionismo de superación mostró una relación negativa con el miedo a experimentar vergüenza y una relación positiva con la afectividad positiva tras el éxito, mientras que el perfeccionismo basado en la preocupación por los errores y percepción de presión de los padres

mostró una relación positiva con el miedo a experimentar vergüenza y con la afectividad negativa después del fallo.

Otra variable que se ha estudiado junto al miedo a fallar, es la autolimitación o colocación de obstáculos (*self-handicap*) y su relación con el clima motivacional. Cuando estudiantes o deportistas se ven sometidos a una evaluación social, utilizan diversas estrategias, como la reducción de esfuerzo, poner excusas para no realizar la tarea o para justificar su mala actuación, con el objetivo de proteger su autoestima.

La gran mayoría de los trabajos que estudian las conductas de evitación y la colocación de obstáculos y/o excusas los relacionan con el ambiente donde se práctica. Por lo que, el predominio de un clima motivacional determinado dentro del aula parece ser un factor importante para entender la situación de colocar obstáculos dentro de la educación física escolar y el deporte.

Existen estudios que determinan que un clima que implica al ego se encuentra relacionado positivamente con la afectividad negativa y sentimientos de presión (Balaguer, Duda, Castillo, Moreno, y Crespo, 2009; Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Ommundsen, 2001, 2004; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995). Mientras que el clima que implica a la tarea se relaciona negativamente con la autolimitación (Kuczka y Treasure, 2005; Midgley y Urdan, 2001; Ryska et al., 1999) siendo un predictor negativo de la misma (Ommundsen, 2001), mientras que el clima que implica al ego se relaciona positivamente con la autolimitación (Midgley y Urdan, 2001; Ommundsen, 2001, 2004; Ryska et al., 1999).

En la misma línea, Standage, Treasure, Hooper, y Kuczka (2007) realizaron un estudio experimental con estudiantes de educación física con una media de 12 años. Los resultados mostraron que los estudiantes que fueron expuestos a la condición que implicaba ego, presentaban conductas de autolimitación significativamente mayores que aquellos que fueron expuestos a una condición que implicaba a la tarea, lo que también podría favorecer conductas de evitación y sentimientos de miedo a cometer errores en el estudiante.

Ommundsen (2001) estudió las respuestas afectivas con una muestra compuesta por estudiantes noruegos de educación física, demostrando que la orientación al ego se correlacionaba con la ansiedad y la orientación a la tarea con la satisfacción y el aprendizaje. Se presenta a la orientación al ego como la meta que predice de forma positiva las respuestas de colocación de obstáculos (Ommundsen, 2004).

La investigación en el marco experimental mediante la manipulación de las áreas TARGET, se había estado centrando principalmente en conceptos positivos, como el interés, disfrute, satisfacción, etc. Sin embargo, no hay evidencia sobre construcciones negativas, como la ansiedad o el miedo que los estudiantes pueden experimentar durante la clase de educación física. Tremayne (1995) argumenta que las clases de educación física pueden desencadenar sentimientos de ansiedad debido a la comparación competitiva, y su naturaleza evaluativa. Papaioannou y Kouli (1999) encontraron que los estudiantes que perciben al docente de educación física como orientado a las tareas, se mostraron menos ansiosos. Barkoukis (2007) en un estudio experimental en el que se manipulaban las áreas TARGET durante siete meses, reveló que un clima que implicaba a la tarea disminuía la ansiedad en las clases de educación física e incrementaba los niveles de diversión. En esta misma línea, según Barkoukis (2007) y Tremayne (1995), indican que las clases de educación física pueden provocar ansiedad en muchos estudiantes, especialmente en aquellos menos hábiles, pudiendo estos sentimientos negativos disminuir el disfrute y diversión en los estudiantes dando lugar a una baja participación en las clases (Smith et al., 1995). Barkoukis, Tsorbatzoudis, y Grouios (2010) trataron de probar como mediante la manipulación de las áreas TARGET se podía disminuir la ansiedad en clases de educación física. Los resultados revelaron que los estudiantes en el grupo experimental obtuvieron menos preocupación que los del grupo control. La preocupación reflejaba los pensamientos negativos y las expectativas de participación en la práctica física-deportiva, encontrándose que esta preocupación parece ser un predictor negativo de rendimiento tanto en entornos deportivos como en las clases de educación física (Barkoukis et al., 2005; Woodman y Hardy, 2003). Determinaron que mediante el uso, principalmente, de estrategias basadas en el reconocimiento y en la relación, como establecer diferentes niveles de dificultad, mejorar la interacción social, y suministro de feed-back para la

autosuperación, son las que pueden reducir los sentimientos de ansiedad experimentados por los estudiantes de educación física.

Chen, Wub, Kee, Lin, y Shui (2009) demostraron, con estudiantes universitarios de educación física en Taiwan, y siguiendo el modelo jerárquico de Elliot (1997), que la evitación de maestría y de rendimiento estaba condicionada por el miedo a equivocarse y la búsqueda de excusas como una autolimitación, para proteger la autoestima. Por ello, sería interesante crear múltiples índices para evaluar el rendimiento de los estudiantes y no un único estándar de evaluación, con lo que así se evitarían sentimientos negativos en los practicantes como ansiedad y miedo a equivocarse (Barkoukis, 2007; Chen et al., 2009; Midgley, Kaplan, y Middleton, 2001; Pintrich, Conley, y Kempler, 2003).

En el ámbito deportivo, encontramos trabajos que indican que un clima motivacional que implica a la tarea se relaciona negativamente con el miedo a fallar (Moreno-Murcia y Conte, 2011). En este estudio, además de confirmar la estructura factorial de la escala PFAI y su validez en el contexto español, relacionaron el clima tarea de los iguales con la motivación intrínseca sobre el miedo a equivocarse, y revelaron que el clima tarea de los iguales y la motivación intrínseca predecían el miedo a equivocarse en el deporte de baloncesto.

Como se ha podido comprobar, este miedo a equivocarse parece que presenta una relación con el tipo de motivación de los deportistas, es decir, aquellos que tienen una motivación intrínseca van a manifestar un menor miedo a equivocarse en el deporte (Conroy, Coastworth, y Kaye, 2007; Moreno-Murcia y Conte, 2011). De manera que, los efectos negativos del miedo a equivocarse en la práctica deportiva pueden influir negativamente en la motivación del deportista y desencadenar el fracaso de las metas deportivas planteadas (Conroy, Poczwardowski, y Henschen, 2001; Sagar, Lavalley, y Spray, 2007). Conroy et al. (2001) determinaron que las percepciones del fallo van a depender más de cómo se satisfagan las necesidades psicológicas básicas de los deportistas (percepción de competencia, autonomía y relación con los demás) que por el rendimiento objetivo y la competencia.

Diversas investigaciones (Hodge y Petlichkoff, 2000; McNeill y Wang, 2005; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007; Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry, 2000), concluyen que los deportistas con perfiles motivacionales más autodeterminados se relacionan con conductas positivas y adaptativas (interés, esfuerzo, flow, diversión, satisfacción, bienestar, mayor participación, etc.). De forma que, el uso de la técnica de clúster, va a permitir anticiparse y prevenir determinadas conductas desadaptativas como son el estrés, vergüenza, abandono deportivo, etc. (Dunn y Syrotuik, 2003; Gould, Tuffey, Udry, y Loehr, 1996; Hall, Kerr, y Matthews, 1998; Vohs et al., 2001). Siendo todavía el miedo a equivocarse (Sagar y Stoeber, 2009; Stoeber y Becker, 2008) una variable poco utilizada en esta relación.

III MARCO EXPERIMENTAL

Marco
Experimental

1 OBJETIVOS

1. OBJETIVOS

Tras la revisión teórica y una vez enmarcada nuestra investigación bajo la perspectiva de las metas de logro, la teoría de la autodeterminación, y los resultados encontrados en una gran cantidad de investigaciones previas relacionadas con la temática, los objetivos que se han perseguido han sido los siguientes:

1.1. *Objetivo 1*

Validar la escala del *Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento* (PFAI), elaborado por Conroys, Willow, y Metzler (2002), al contexto español con estudiantes de educación física.

1.2. *Objetivo 2*

Determinar perfiles motivacionales de una muestra de deportistas adolescentes y comprobar su relación con el miedo a fallar.

1.3. *Objetivo 3*

Comprobar el poder de predicción del feed-back positivo y miedo a fallar sobre las metas de logro, mediadores psicológicos (percepción de competencia, autonomía y la relación con los demás) y motivación intrínseca.

1.4. *Objetivo 4*

Comprobar el poder de predicción del feed-back positivo y del miedo a equivocarse sobre la orientación disposicional y de ésta sobre los mediadores psicológicos, y finalmente sobre la motivación intrínseca.

1.5. Objetivo 5

Analizar las diferencias del miedo a equivocarse, los mediadores psicológicos y la motivación intrínseca, según el sexo en deportistas y en estudiantes en clases de educación física.

1.6. Objetivo 6

Analizar los efectos de la manipulación del clima motivacional, prestando especial atención al feed-back, tanto verbal como no verbal, en relación al miedo a equivocarse, y cómo influye este sobre el grado de motivación intrínseca, la importancia que le concede el estudiante a la educación física y los hábitos de actividad física del propio estudiante, teniendo como mediadores las orientaciones de meta y las necesidades psicológicas básicas.

Marco
Experimental

2 HIPÓTESIS

2. HIPÓTESIS

Tras la revisión de las diferentes investigaciones en las que se han analizado la motivación autodeterminada, las orientaciones de logro y el clima motivacional en relación al miedo a fallar en la práctica física-deportiva, se formulan las siguientes hipótesis:

1.1. *Hipótesis 1*

En función de las investigaciones llevadas a cabo sobre las diferentes variables motivacionales y el miedo a equivocarse, se encuentran estudios que indican que la práctica deportiva y competitiva es una situación de estrés que genera altos niveles de ansiedad en los participantes (Martimportugués, 2005), es decir, ganar y perder en el deporte son exigencias objetivas altamente inestables y relativamente incontrolables que pueden crear estados afectivos negativos (Roberts, 1992). Según los trabajos de Shropshire, Carrol, y Yim (1997) y Trew, Scully, Kremer, y Ogle (1999), las chicas eran más propensas a tener una baja percepción de la habilidad en las clases de educación física respecto a los chicos, generándose un sentimiento de vergüenza, consecuencia de su bajo nivel de habilidad. En la misma línea, Kremer, Trew, y Ogle (1997) y Van Wersch (1997), plantearon que los chicos tendían a tener una mayor autoestima y percepción de competencia respecto a las chicas. Así mismo, en el ámbito deportivo encontramos investigaciones en las que se ha demostrado una mayor percepción de competencia deportiva en chicos que en chicas (Hagger, Biddle, y Wang, 2005; Moreno y Cervelló, 2005). Por otro lado, existen estudios que revelan que los chicos presentan mayor miedo a equivocarse que las chicas (Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, Belando, y Conte, 2010), y que las mujeres deportistas reflejan perfiles de motivación más adaptativos y positivos durante la práctica deportiva que los hombres (Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007b), por lo que apoyándonos en estos trabajos consideramos que en los deportistas se van a dar conductas más auto-determinadas y un mayor miedo a fallar, respecto a los estudiantes en la clase de educación física, encontrando así mismo también diferencias según el sexo de los participantes.

1.2. Hipótesis 2

Tras observar los resultados de las investigaciones llevadas a cabo sobre la teoría de la autodeterminación y el miedo a fallar, se encuentran diversas investigaciones (Hodge y Petlichkoff, 2000; McNeill y Wang, 2005; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007b; Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry, 2000), que concluyen que los deportistas con perfiles motivacionales más autodeterminados se relacionan con conductas positivas y adaptativas (interés, esfuerzo, flow, diversión, satisfacción, bienestar, mayor participación, etc.), mientras que las conductas no auto-determinadas se relacionan con consecuencias negativas como la distracción, el agotamiento, la ansiedad, y el abandono deportivo (Cresswell y Eklund, 2005; McDonough y Crocker, 2007; Lemyre, Treasure, y Roberts, 2006; Pelletier et al., 2001). Así mismo, Gucciardi, Mahoney, Jalleh, Donovan, y Parkes (2012) revelaron que la presencia de mayores niveles de preocupación por el error y la presión de los agentes socializadores disminuía los niveles de motivación más autodeterminada y provocaba consecuencias negativas para su rendimiento, por lo que según estos resultados, se hipotetiza que el grupo de deportistas con conductas más autodeterminadas presentará menor miedo al fallo, mientras que los deportistas con conductas menos autodeterminadas presentarán un mayor temor a equivocarse.

1.3. Hipótesis 3

El tipo de feed-back que percibe el estudiante/deportista respecto al docente/entrenador tiene un efecto sobre el grado de motivación hacia la tarea que está practicando. Según Amorose y Horn (2000), Amorose y Smith (2003), y Fredenburg et al. (2001) el feed-back positivo predice positivamente la motivación intrínseca de los estudiantes de educación física, pudiendo ello influir en su percepción de éxito o fracaso, lo que le llevaría a enfrentarse a tareas que supongan un mayor reto y a no presentar conductas de evitación. Según Conroy y Elliot (2004), el miedo a fallar está positivamente relacionado con la evitación-maestría, la aproximación-rendimiento y la meta de evitación-rendimiento. En esta misma línea, Elliot y Conroy (2005) revelaron que las

metas de evitación-rendimiento suelen ser presentadas como nocivas para la experiencia y el disfrute, ya que disminuyen el afecto y la motivación intrínseca a corto plazo, y la implicación y el rendimiento a largo plazo, así que en función de estos resultados, consideramos que el feed-back positivo predirá positivamente las metas de aproximación-maestría, mientras que el miedo a fallar predirá negativamente las metas de evitación y las de aproximación al rendimiento, y positivamente las metas de aproximación-maestría en estudiantes de educación física.

1.4. Hipótesis 4

Existen evidencias empíricas de que las metas de aproximación-maestría se relacionan con las consecuencias más positivas (Elliot, 1999; Elliot y Conroy, 2005; Moller y Elliot, 2006), y que las metas de evitación-rendimiento suelen ser presentadas como nocivas para la experiencia y el disfrute, ya que disminuyen el afecto y la motivación intrínseca a corto plazo, y la implicación y el rendimiento a largo plazo (Elliot y Conroy, 2005). Además, se encuentran diversos estudios en los que se relaciona positivamente la satisfacción de las necesidades básicas (competencia, autonomía y relación con los demás) con una mayor motivación intrínseca hacia la práctica físico-deportiva (Alvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009; Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Papaioannou, Tsigilis, Komidou, y Milosis, 2007), con lo que creemos que, las orientaciones de meta predirán negativamente los mediadores psicológicos, excepto la meta de aproximación-maestría que los predirá positivamente, y estos predirán positivamente la motivación intrínseca en estudiantes de educación física.

1.5. Hipótesis 5

De acuerdo a los resultados obtenidos en diferentes estudios, un clima que implique a la tarea favorece una mayor motivación intrínseca (González-Cutre et al., 2011; Moreno, Hernández, y González-Cutre, 2009), actitudes positivas, una mayor satisfacción en las clases (Tresure, 1993), mayor diversión y menor ansiedad (Barkoukis, Tsorbatzoudis, y Grouios,

2008), mayor voluntad para realizar tareas difíciles (Solomon, 1996) y menor miedo a fallar (Moreno-Murcia y Conte, 2011), la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, asociándose con formas de motivación más autodeterminadas (Ntoumanis y Biddle, 1999; Vallerand, 2007). Es decir, un clima que implica a la tarea (González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2011; Moreno, Hernández, y González-Cutre, 2009), predice positivamente los mediadores psicológicos, y éstos a su vez predicen la motivación intrínseca. Además, un clima que implique tarea da lugar a un incremento en las metas de aproximación-maestría (Digelidis et al., 2003; Morgan y Carpenter, 2002; Weigand y Burton, 2002). Mientras que, por otro lado, se encuentran trabajos que revelan que un clima que implica al ego se encuentra relacionado positivamente con la afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane et al., 1997; Theeboom et al., 1995), y con una mayor ansiedad (Ommundsen, 2001). Por otro lado, según Koka y Hein (2001), el feed-back verbal positivo es el que mejor predice la motivación intrínseca. En esta misma línea, Amorose y Smith (2003), Koka y Hein (2003), Nicaise, Coggerino, Bois, y Amorose (2006) encontraron una relación positiva entre el feed-back verbal positivo, la percepción de competencia y la motivación intrínseca. De modo que, si un estudiante está más autodeterminado, dará lugar a una mayor importancia a la asignatura de educación física (Moreno y Llamas, 2007; Moreno, Zomeño, Marín, Ruiz, y Cervelló, 2013), y a que presente mayor compromiso, adherencia a la práctica deportiva, esfuerzo y persistencia (Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007; Standage et al., 2003) y continúe realizando actividades físico-deportivas fuera del entorno escolar (Kilpatrick, Hebert, y Jacobsen, 2002) así que teniendo en cuenta todos estudios anteriores, se hipotetiza que un clima motivacional que implique a la tarea junto a una mayor transmisión de feed-back positivo se relacionará de forma negativa con el miedo a equivocarse y de forma positiva con las orientaciones disposicionales y mediadores psicológicos (competencia, autonomía y relación con los demás), dando lugar a una mayor motivación intrínseca, a un incremento en la importancia que el estudiante otorga a la educación física así como en un incremento de sus hábitos de actividad física.

Marco
Experimental



Estudio 1

Diseño Correlacional



Marco experimental
Estudio 1

1 METODOLOGÍA

- 1.1. Muestra
- 1.2. Diseño de investigación
- 1.3. Instrumentos de medición
- 1.4. Análisis de datos

1.1. MUESTRA

La muestra del primer estudio ha estado compuesta por un total de 1060 participantes (654 estudiantes de educación física y 606 deportistas). 654 estudiantes en clases de educación física (310 hombres y 344 mujeres), con una edad media de 15 años ($DT = 1.35$), pertenecientes a 11 centros públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. (Tabla 3 y 4 y Figura 7).

Tabla 3. Distribución de frecuencias de los estudiantes de educación física por la categoría de la variable: sexo.

| Sexo del estudiante de educación física | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Hombre | 310 | 47.4% |
| Mujer | 344 | 52.6% |
| Total | 654 | 100.0 % |

Figura 7. Distribución de porcentajes de los estudiantes de educación física por la categoría de la variable: sexo.

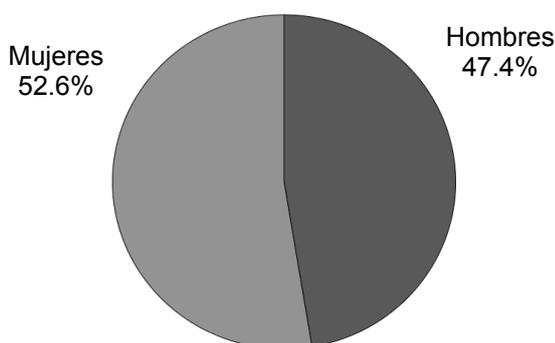


Tabla 4. Distribución de frecuencias en estudiantes de educación física por la categoría de la variable: edad.

| Edad del estudiante | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|------------|
| 13 | 43 | 6.6% |
| 14 | 133 | 20.3% |
| 15 | 199 | 30.4% |
| 16 | 151 | 23.1% |
| 17 | 81 | 12.4% |
| 18 | 37 | 5.7% |
| 19 | 8 | 1.2% |
| 20 | 2 | 0.3% |
| Total | 654 | 100.0% |

Y 606 deportistas (405 hombres y 201 mujeres), con una media de edad de 13.67 años ($DT = 1.80$) de 32 clubes deportivos, todos participantes en competiciones deportivas a nivel local y/o regional (Tabla 5 y 6, y Figura 8).

Tabla 5. Distribución de frecuencias de los deportistas por la categoría de la variable: sexo.

| Sexo del deportista | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|------------|
| Hombre | 405 | 66.8% |
| Mujer | 201 | 33.2% |
| Total | 606 | 100.0 % |

Figura 8. Distribución de porcentajes de los deportistas por la categoría de la variable: sexo.

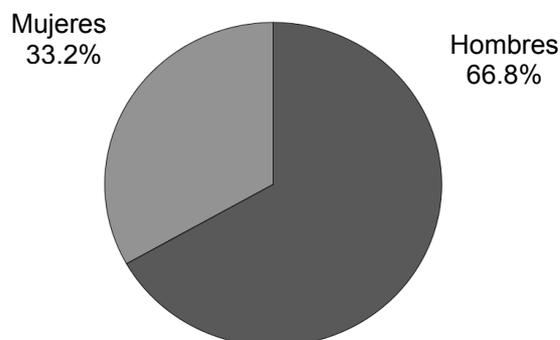


Tabla 6. Distribución de frecuencias de los deportistas por la categoría de la variable: edad.

| Edad del deportista | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|------------|
| 10 | 15 | 2.5% |
| 11 | 50 | 8.3% |
| 12 | 127 | 21.0% |
| 13 | 95 | 15.7% |
| 14 | 107 | 17.7% |
| 15 | 98 | 16.2% |
| 16 | 80 | 13.2% |
| 17 | 33 | 5.4% |
| 18 | 1 | 0.2% |
| Total | 606 | 100.0% |

1.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Tras la revisión bibliográfica los instrumentos seleccionados han sido la *Escala de percepción de feed-back del profesor* (PTF), *Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento* (PFAI), *Escala de Metas de Logro 2 X 2*, *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas* (PNSE), la *Escala de Locus Percibido de Causalidad* (PLOC) y la *Escala de Regulación del Comportamiento en el Deporte* (BRSQ).

La selección de la muestra se realizó dentro de la provincia de Alicante. Se utilizó un muestreo no aleatorio (Azorín y Sánchez Crespo, 1986).

Una vez establecida la muestra objeto de estudio contactamos con los directores y docentes de los diferentes centros educativos así como con los presidentes y entrenadores de los diferentes clubs deportivos de la muestra con el fin de explicar los objetivos de nuestra investigación y conseguir, así, la pertinente autorización para su puesta en práctica. Una vez obtenido el consentimiento por parte de docentes y entrenadores, y de los centros educativos y deportivos, se pidió el consentimiento a los padres de los participantes menores de edad.

Los estudiantes y deportistas cumplimentaron los cuestionarios en la hora de clase de educación física y en la hora de entrenamiento, siempre bajo la supervisión del investigador principal del estudio, para realizar una breve explicación del objetivo del estudio, e informar de cómo rellenar el cuestionario, con el fin de que mostraran un mayor interés en el rellenado de la preguntas y no dejaran ningún ítem por rellenar, y solventar todas las dudas que pudieran surgir.

La cumplimentación se realizó de forma autónoma y en un ambiente tranquilo favoreciendo la relajación y concentración de los participantes. Se insistió en la voluntariedad de participar y en el anonimato de las repuestas para que se contestaran con total sinceridad.

El tiempo requerido fue de 15-20 minutos en función de la edad, número de participantes y de la agilidad de la clase/entrenamiento.

1.3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Para la consecución de los objetivos propuestos y poder verificar las hipótesis planteadas, utilizamos los siguientes instrumentos:

1.3.1. Escala de percepción de feedback del profesor (PTF)

Se utilizaron las dimensiones de feed-back general positivo y feed-back no verbal positivo de la escala *Perceptions of Teacher's Feedback Scale* (Koka y Hein, 2003) validada al contexto español por Moreno-Murcia y Huéscar (2012). Los factores estaban compuestos por tres ítems (e.g. "Mi trabajo es con frecuencia animado/alentado por el docente"), y por cuatro ítems (e.g. "El docente me elogia a pesar de que no lo merezca"), respectivamente. Estos ítems estarían encabezados por la frase "En mis clases de educación física...", que se respondían con una escala Likert de 1 (*Falso*) a 5 (*Verdadero*). La consistencia interna reveló un valor alfa de Cronbach de .68 y .70, respectivamente.

1.3.2. Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento (PFAI)

Se utilizó la versión larga (PFAI; 25 ítems) y reducida (Miedo general; 5 ítems) del inventario de Conroy et al. (2002) que evalúa el error en el rendimiento, y validado al contexto español por Moreno-Murcia y Conte (2011). La escala consta de 25 ítems, agrupados en cinco factores: miedo de experimentar vergüenza (e.g. "Cuando me equivoco, me da vergüenza si los demás están allí para verlo"), miedo a la devaluación de uno mismo (e.g. "Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito"), miedo de tener un futuro incierto (e.g. "Cuando me equivoco, creo que mis planes para el futuro cambiarán"), miedo de perder el importante interés de los demás (e.g. "Cuando no tengo éxito, algunas personas no se muestran interesadas por mí"), y el temor de perturbar a otros importantes (e.g. "Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa") y miedo general. Las respuestas son cerradas y se responden a través de una escala tipo Likert, donde 1 corresponde a "No lo creo nada" y 5 "Lo creo al 100%". Éstos ítems estaban encabezados por la frase "En la práctica de mi deporte.../En clases de educación física...". La consistencia interna reveló un valor alfa de Cronbach de

.82, .71, .82, .87, .84, y .77 respectivamente, en educación física y de .82, .70, .80, .86, .84, y .79 respectivamente en deporte.

1.3.3. Escala de Metas de Logro 2 X 2

Se empleó la traducción al castellano de Moreno, González-Cutre, y Sicilia (2008) de la versión adaptada a la educación física (Guan et al., 2006) del *Cuestionario de Metas de Logro 2 X 2* de Elliot y McGregor (2001). Esta escala está compuesta por un total de 12 ítems agrupados en cuatro factores: aproximación-rendimiento (e.g. “Es importante para mí hacerlo mejor que otros/as estudiantes”), aproximación-maestría (e.g. “Quiero aprender lo máximo posible”), evitación-rendimiento (e.g. “Simplemente quiero evitar hacerlo mal”) y evitación-maestría (e.g. “A menudo me preocupa no poder aprender todo lo que hay que aprender”), de tal forma que cada uno de los factores se compone de tres ítems. La escala está encabezada por la sentencia “En mis clases de educación física...”, y se responde mediante una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna reveló un valor alfa de Cronbach de .83, .71, .69 y .74, respectivamente.

1.3.4. Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (PNSE)

Se utilizó la Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale (PNSE) de Wilson, Rogers, Rodgers y Wild (2006) validada al contexto español por Moreno-Murcia, Huéscar, y Cervelló (2012) en el contexto de la educación física y la de Moreno-Murcia, Marzo, Martínez, y Conte (2011) en el contexto deportivo. La PNSE utiliza 18 ítems, seis para evaluar cada una de las necesidades: competencia (e.g. “Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes”), autonomía (e.g. “Creo que puedo tomar decisiones en mis clases/entrenamientos”), y relación con los demás (e.g. “Me siento unido a mis compañeros de clase/entrenamiento porque ellos me aceptan como soy”). La sentencia previa fue “En mis clases de educación física/entrenamientos...” y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert, cuyo rango de puntuación oscila entre 1 (*Falso*) y 6 (*Verdadero*). Los valores α obtenidos en este estudio fueron de .88 para la competencia, de .73 para la autonomía y de .78 para la

relación con los demás en educación física y de .86, .73 y de .79 respectivamente, en deporte.

1.3.5. Motivación Intrínseca.

Se ha utilizado el factor de motivación intrínseca de la *Escala de Locus Percibido de Causalidad* (PLOC Scale) de Goudas, Biddle, y Fox (1994), validado al contexto español por Moreno, González-Cutre, y Chillón (2009) para medir la motivación intrínseca en los estudiantes de educación física. Este factor, encabezado por el enunciado “Participo en esta clase de educación física...”, está compuesto por cuatro ítems (e.g. “Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades”) que se responden con una escala tipo Likert que va de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna reveló un valor alfa de Cronbach de .90.

1.3.6. La escala de regulación del comportamiento en el deporte (BRSQ)

Se utilizó el *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire* (BRSQ) de Lonsdale, Hodge, y Rose (2008), validado al contexto español por Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo, y Conte (2011). Esta escala que mide los diferentes tipos de motivación en el deporte, está compuesta por un total de 36 ítems agrupados en nueve dimensiones, compuesta por cuatro ítems cada una, de las cuales se utilizaron ocho dimensiones: (1) motivación intrínseca de conocimiento (e.g. “Por el placer que me da el conocer más de estas actividades”), (2) motivación intrínseca de estimulación (e.g. “Por el entusiasmo que siento cuando estoy implicado en la actividad”), (3) motivación intrínseca de consecución (e.g. “Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo”), (4) regulación integrada (e.g. “Porque es parte de lo que soy”), (5) regulación identificada (e.g. “Porque los beneficios de la educación física son importantes para mí”), (6) regulación introyectada (e.g. “Porque me sentiría avergonzado si la abandono”), (7) regulación externa (e.g. “Porque si no lo hago otros no estarían contentos conmigo”) y (8) desmotivación (e.g. “Sin embargo, me cuestiono porqué continuo”). La sentencia previa fue “Yo participo en este deporte...”. Las respuestas fueron recogidas a través de una escala tipo Likert de 1 (*Nada es verdad*) a 7 (*Muy verdadero*). La consistencia interna de cada dimensión fue de .81, .80, .80, .81, .69, .77, .75 y .83, respectivamente.

1.3.7 Variables sociodemográficas

Al inicio del instrumento se establecieron una serie de variables sociodemográficas en las que se describirán las características de los participantes asociadas a su entorno personal y a su carácter demográfico. Entre las variables que se analizan encontramos la edad y el sexo del participante.

1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos obtenidos por medio de los diferentes cuestionarios fueron tabulados y analizados con los paquetes estadísticos SPSS 20.0 y AMOS 20.0.

Para conseguir probar las hipótesis planteadas anteriormente se realizará en primer lugar un análisis de las propiedades psicométricas del *Inventario de evaluación del error en el rendimiento* (PFAI) para validarlo al contexto de la educación física, ya que solo había sido validado en el contexto deportivo. Para ello se realizó un análisis factorial confirmatorio, y un análisis de la consistencia interna del mismo.

Se realizó estadísticos descriptivos, medias y desviaciones típicas y correlaciones bivariadas de las variables de feed-back positivo, los cinco factores del miedo a fallar, el miedo a fallar general, los cuatro factores de las metas de logro (aproximación de maestría y rendimiento y evitación maestría y rendimiento), tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los demás) y la motivación intrínseca para conocer la interacción entre las mismas con la muestra de estudiantes. Así como también se realizaron los estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de las variables de motivación intrínseca de conocimiento, de estimulación y de consecución, de motivación extrínseca integrada, identificada, regulación introyectada, regulación externa, desmotivación y de todas las dimensiones del miedo a equivocarse, con la muestra de deportistas.

Se realizó un análisis de ecuaciones estructurales para analizar la relación de predicción de la motivación intrínseca a través del feed-back positivo, miedo al fallo, la orientación motivacional y los mediadores psicológicos.

Para identificar los diferentes perfiles motivacionales, se realizó un análisis jerárquico de clúster con método Ward, utilizando todas las variables motivacionales del cuestionario BSRQ. Se confirmará la solución de perfiles utilizando un análisis de conglomerados de K medias. Y para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a la evaluación del error en el rendimiento, se realizaron análisis de varianza univariados (ANOVA).

Para determinar las diferencias existentes tanto entre los contextos (educación física y deporte) y el sexo de los practicantes, se realizó un análisis de varianza multivariado, considerando como variables dependientes (el miedo a experimentar vergüenza, miedo a la devaluación de uno mismo, miedo de tener un futuro incierto, miedo de perder el importante interés de otros, miedo a perturbar a otros importantes, miedo general, percepción de competencia, autonomía, relación con los demás y motivación intrínseca), y como factor fijo (el contexto y el sexo).

2 RESULTADOS

2.1. Propiedades Psicométricas de la escala PFAI

2.2. Análisis de Descriptivos y de Correlación

2.3. Análisis de los Perfiles Motivacionales

2.4. Análisis de Varianza Multivariado

2.5. Análisis del Modelo de Medida

2.5.1. *Modelo de Ecuaciones Estructurales*

2.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA PFAI

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) de los 25 ítems de la escala *PFAI* con la intención de maximizar la varianza de la escala y comprobar si todos los ítems presentaban un elevado poder discriminante, alta desviación típica y puntuaciones medias de respuesta aceptadas (Nunnally y Bernstein, 1994). En nuestro estudio todos los ítems se ajustaron a los niveles descriptivos deseados por lo que se procedió a analizar la estructura interna de los 25 ítems de la escala, sometiendo los datos a un análisis factorial confirmatorio (Tabla 7).

En los resultados de los datos descriptivos existió semejanza con la curva normal, tal y como recomiendan Curran, West, y Finch (1996). Para evaluar la estructura factorial se utilizó la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos y el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de bootstrapping, puesto que el coeficiente de Mardia fue elevado (294.98). Los resultados del análisis de bootstrapping permitieron asumir que los datos de las estimaciones eran robustos y, por tanto, no se veían afectados por la falta de normalidad (Byrne, 2001). Se sometió a análisis a los cinco factores con una iteración entre los residuales siguiendo las recomendaciones de los índices de modificación. Cada factor, se correspondió con cada una de las cinco dimensiones. El ajuste del modelo fue evaluado con una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos. Tras el análisis se comprobó que los índices obtenidos fueron adecuados: ($\chi^2 = 1034.60$, $p < .000$, $\chi^2/g l = 4.29$, CFI = .90, IFI = .90, RMSEA = .07).

Tabla 7. Peso de Regresión Estandarizados, Curtosis y Asimetría de la PFAI.

| | Peso | Curtosis | Asimetría |
|--|------|----------|-----------|
| <i>Miedo a experimentar vergüenza</i> | | | |
| - Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito | .62 | -.96 | .41 |
| - Cuando no tengo éxito, me deprimó fácilmente | .70 | -.33 | .95 |
| - Cuando me equivoco me da vergüenza si los demás están allí para verlo | .70 | -1.06 | .48 |
| - Cuando me equivoco creo que todo el mundo sabe que estoy fallando | .64 | -.49 | .77 |
| - Cuando me equivoco pienso que los que dudaban de mi tenían razón acerca de mi | .70 | .80 | 1.34 |
| - Cuando me equivoco me preocupa lo que otros piensen de mi | .73 | -.78 | .71 |
| - Cuando me equivoco me preocupa que otros puedan pensar que no lo estoy intentando | .64 | -1.09 | .58 |
| <i>Miedo a la devaluación de uno mismo</i> | | | |
| - Cuando me equivoco, a menudo es porque no soy lo suficientemente inteligente como para llevarlo a cabo con éxito | .47 | .59 | 1.28 |
| - Cuando me equivoco, lo achaco a mi falta de talento | .72 | -.49 | .84 |
| - Cuando me equivoco, me temo que tal vez no tenga suficiente talento | .77 | -.08 | .96 |
| - Cuando me equivoco, odio no controlar los resultados | .59 | -.67 | .65 |
| <i>Miedo de tener un futuro incierto</i> | | | |
| - Cuando me equivoco, mi futuro parece incierto | .72 | 1.26 | 1.48 |
| - Cuando me equivoco, creo que mis planes para el futuro cambiarán | .84 | 2.07 | 1.70 |
| - Cuando me equivoco, siento que mi "plan" para el futuro fracasa | .83 | 2.46 | 1.84 |
| <i>Miedo a perder el importante interés de otros</i> | | | |
| - Cuando no tengo éxito, la gente se interesa menos por mí. | .75 | .50 | 1.25 |
| - Cuando no tengo éxito, me parece que la gente quiere ayudarme menos | .76 | 1.33 | 1.49 |
| - Cuando no tengo éxito, la gente tiende a dejarme solo | .75 | 2.61 | 1.91 |
| - Cuando no tengo éxito, algunas personas no se muestran interesadas por mí | .77 | .76 | 1.32 |
| - Cuando no acierto, mi valor disminuye para otras personas | .79 | 1.30 | 1.48 |
| <i>Miedo a perturbar a otros importantes</i> | | | |
| - Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa | .68 | .03 | 1.05 |
| - Cuando me equivoco, creo que seré criticado por la gente que me importa | .72 | .09 | 1.05 |
| - Cuando me equivoco, pierdo la confianza de las personas que son importantes para mí | .71 | 3.55 | 2.06 |
| - Cuando me equivoco, la gente que me importa no son felices | .68 | 2.15 | 1.73 |
| - Cuando me equivoco, la gente que me importa se siente decepcionada | .73 | 2.12 | 1.70 |

2.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS Y DE CORRELACIONES BIVARIADAS

Los estudiantes de educación física asignaron una mayor puntuación al feed-back general positivo que al feed-back no verbal positivo general. Respecto al miedo a fallar se obtuvo una mayor puntuación en miedo a experimentar vergüenza y miedo a la devaluación de uno mismo, seguido del miedo general, miedo de perder el importante interés de otros, miedo de perturbar a otros importantes y miedo a tener un futuro incierto. En cuanto a las metas de logro, la mayor puntuación fue para la aproximación-maestría y evitación-rendimiento, seguida de la evitación-maestría y la aproximación-rendimiento. En relación a las necesidades psicológicas la más valorada fue la relación con los demás, seguida de la competencia y la autonomía. La motivación intrínseca obtuvo una puntuación media de 5.55.

Al realizar el análisis de correlación en la muestra de estudiantes, los tipos de feed-back general positivo percibido y feed-back no verbal positivo correlacionaban positiva y significativamente entre sí y con todos los factores de las metas de logro, excepto con evitación-maestría, así como con los tres mediadores (competencia, autonomía y relación con los demás), y también con la motivación intrínseca. Tanto la aproximación-rendimiento como maestría correlacionaban positiva y significativamente entre sí y con los factores de evitación maestría y rendimiento, así mismo también con los tres mediadores y con la motivación intrínseca. Las evitaciones, maestría y rendimiento, así como la aproximación rendimiento correlacionaban positiva y significativamente con todos los factores del miedo a fallar. La competencia, autonomía y relación con los demás se correlacionaban positiva y significativamente entre sí y con la motivación intrínseca y negativa y significativamente con todos los factores del miedo, excepto la autonomía y la relación con los demás con los factores de miedo a la devaluación de uno mismo, a tener un futuro incierto y miedo a perturbar a otros importantes. Los cinco subfactores del inventario del miedo se correlacionaban positiva y significativamente entre sí (Tabla 8).

En la muestra de deportistas, la motivación intrínseca de conocimiento, de estimulación y de consecución correlacionaban positiva y significativamente entre sí, con la motivación extrínseca integrada e identificada y de forma negativa y

significativa con la regulación externa, la desmotivación y todas las dimensiones del miedo a equivocarse. La desmotivación correlacionaba positiva y significativamente con la regulación introyectada, la regulación externa y con los seis tipos de miedo al fallo en el deporte. Todas las variables del miedo al fallo presentaron una relación positiva y significativamente entre sí y, además, correlacionaban de forma positiva y significativa con la regulación introyectada y externa (Tabla 9)

Tabla 8. Media, Desviación Típica y Correlaciones. Educación Física

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | α | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|--|----------|-----------|----------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|
| 1. Feed-back general positivo | 3.46 | .86 | .68 | - | .53** | -.02 | -.02 | -.02 | .01 | -.02 | .00 | .27** | .15** | .04 | .13** | .25** | .24** | .23** | .28** |
| 2. Feed-back no verbal positivo | 2.84 | .87 | .70 | - | - | .13** | .08 | .07 | .18** | .15** | .16** | .24** | .24** | .16** | .15** | .26** | .21** | .22** | .32** |
| 3. Miedo general | 1.89 | .84 | .77 | - | - | - | .81** | .77** | .73** | .81** | .78** | .05 | .21** | .26** | .17** | -.21** | .00 | -.11** | -.05 |
| 4. Miedo s experimentar vergüenza | 2.32 | .98 | .83 | - | - | - | - | .67** | .50** | .65** | .61** | .09* | .21** | .26** | .21** | -.24** | -.09* | -.11** | -.08* |
| 5. Miedo a la devaluación | 2.09 | .90 | .71 | - | - | - | - | - | .68** | .59** | .62** | .07 | .17** | .23** | .22** | -.20** | .02 | -.05 | -.02 |
| 6. Miedo a tener un futuro incierto | 1.64 | .92 | .83 | - | - | - | - | - | - | .58** | .70** | .08* | .19** | .27** | .13** | -.08* | .15** | .01 | .04 |
| 7. Miedo a perder el interés de otros | 1.73 | .90 | .87 | - | - | - | - | - | - | - | .73** | .06 | .25** | .22** | .14** | -.08* | .08* | -.11** | .00 |
| 8. Miedo a perturbar a otros importantes | 1.73 | .83 | .83 | - | - | - | - | - | - | - | - | .10* | .24** | .27** | .18** | -.03 | .13** | -.06 | .02 |
| 9. Aproximación maestría | 5.29 | 1.24 | .71 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .42** | .40** | .38** | .34** | .24** | .34** | .50** |
| 10. Aproximación rendimiento | 4.14 | 1.64 | .83 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .33** | .41** | .27** | .20** | .15** | .29** |
| 11. Evitación maestría | 4.37 | 1.43 | .74 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .49** | -.03 | .11** | .13** | .19** |
| 12. Evitación rendimiento | 4.68 | 1.37 | .69 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | -.01 | .16** | .10** | .09* |
| 13. Competencia | 4.67 | 1.02 | .89 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .35** | .39** | .49** |
| 14. Autonomía | 3.77 | .91 | .71 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .34** | .29** |
| 15. Relación con los demás | 4.72 | .84 | .77 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .32** |
| 16. Motivación intrínseca | 5.55 | 1.36 | .90 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

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

Tabla 9. Media, Desviación Típica y Correlaciones. Deporte

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | α | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|---|----------|-----------|----------|---|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. Motivación intrínseca conocimiento | 5.92 | 1.02 | .81 | - | .76** | .73** | .53** | .53** | -.03 | -.20** | -.32** | -.16** | -.16** | -.19** | -.28** | -.22** | -.25** |
| 2. Motivación intrínseca estimulación | 5.77 | 1.04 | .80 | - | - | .78** | .64** | .56** | .05 | -.18** | -.31** | -.10* | -.17** | -.15** | -.23** | -.20** | -.22** |
| 3. Motivación intrínseca consecución | 5.83 | 1.07 | .80 | - | - | - | .62** | .65** | .07 | -.17** | -.32** | -.13** | -.16** | -.22** | -.27** | -.22** | -.26** |
| 4. Regulación integrada | 5.19 | 1.30 | .81 | - | - | - | - | .58** | .28** | .04 | -.13** | -.05 | -.06 | -.01 | -.05 | -.04 | -.06 |
| 5. Regulación identificada | 5.36 | 1.15 | .69 | - | - | - | - | - | .26** | .07 | -.13** | -.07 | -.08 | -.12** | -.14** | -.09* | -.14** |
| 6. Regulación introyectada | 3.09 | 1.65 | .77 | - | - | - | - | - | - | .66** | .41** | .20** | .23** | .27** | .29** | .26** | .25** |
| 7. Regulación externa | 2.35 | 1.48 | .75 | - | - | - | - | - | - | - | .63** | .25** | .31** | .36** | .40** | .40** | .36** |
| 8. Desmotivación | 2.30 | 1.57 | .83 | - | - | - | - | - | - | - | - | .19** | .24** | .30** | .33** | .33** | .30** |
| 9. Miedo a experimentar vergüenza | 2.43 | .91 | .82 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .69** | .59** | .66** | .62** | .78** |
| 10. Miedo a la evaluación de uno mismo | 2.29 | .95 | .70 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .68** | .62** | .64** | .78** |
| 11. Miedo a tener un futuro incierto | 1.78 | .95 | .80 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .69** | .77** | .80** |
| 12. Miedo a perder el interés de otros | 1.91 | .93 | .86 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .77** | .83** |
| 13. Miedo a perturbar a otros importantes | 1.85 | .89 | .82 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .80** |
| 14. Miedo general | 2.04 | .89 | .79 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$

2.3. ANÁLISIS DE LOS PERFILES MOTIVACIONALES

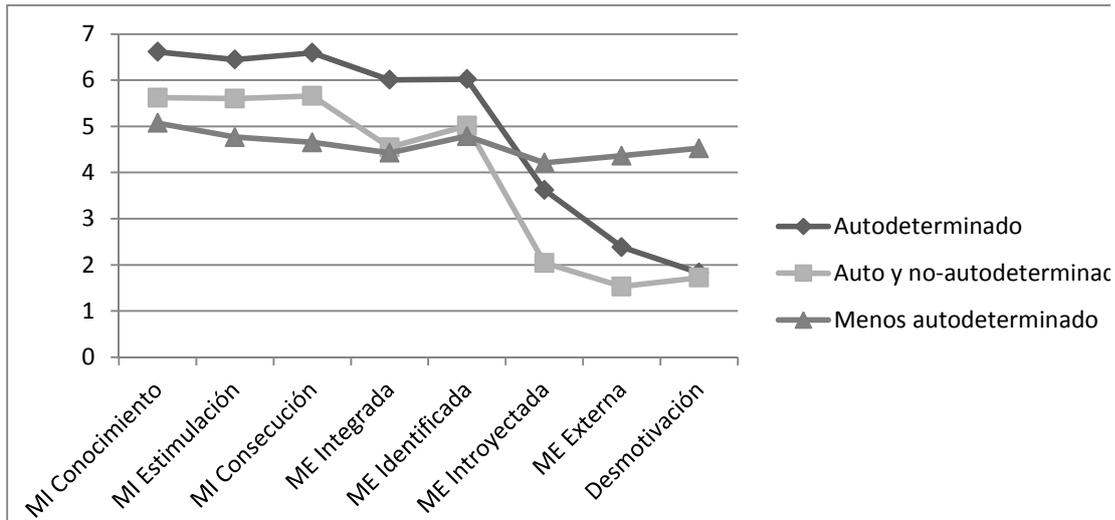
Para poder determinar los perfiles motivacionales en la muestra deportistas, se siguieron las fases propuestas por Hair, Yerson, Tatham, y Black (1998). En primer lugar, se observó la existencia de casos perdidos en algunas de las variables estudiadas, siendo excluidos de la muestra del estudio. A continuación, fue examinada la distribución univariada de todas las variables agrupadas para su normalidad.

Para determinar los grupos motivacionales existentes en la muestra 1, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de tres grupos. Para decidir la adecuación de los grupos surgidos, nos basamos en el incremento de los coeficientes de aglomeración al pasar de dos a tres grupos. De acuerdo con Norusis (1992), los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del cluster, mientras que, por el contrario, los coeficientes grandes muestran grandes diferencias entre sus miembros. Se obtuvieron tres perfiles motivacionales distintos (Figura 9): un perfil “autodeterminado” (cluster 1) con puntuaciones muy altas en las formas de motivación intrínseca, regulación integrada e identificada muy altas; otro perfil “menos autodeterminado” (cluster 2) con puntuaciones elevadas en motivación intrínseca y regulación integrada e identificada; el tercer grupo (cluster 3) presentó un perfil “autodeterminado y no autodeterminado”, con puntuaciones altas en motivación intrínseca de conocimiento, regulación identificada y en desmotivación.

Por su parte, para determinar los grupos motivacionales existentes en la muestra 2 se empleó la prueba K-medias, determinando también tres perfiles motivacionales (Figura 10): un perfil “autodeterminado” (cluster 3) con puntuaciones altas en las formas de motivación intrínseca y regulación integrada e identificada mayores que en la regulación introyectada, externa y la desmotivación; otro perfil “autodeterminado y no autodeterminado” (cluster 1) con puntuaciones elevadas en los tipos de motivación más autodeterminados y en la regulación integrada e identificada; el tercer grupo (cluster 2) recibió el nombre de perfil “menos autodeterminado”, que presentó puntuaciones bajas

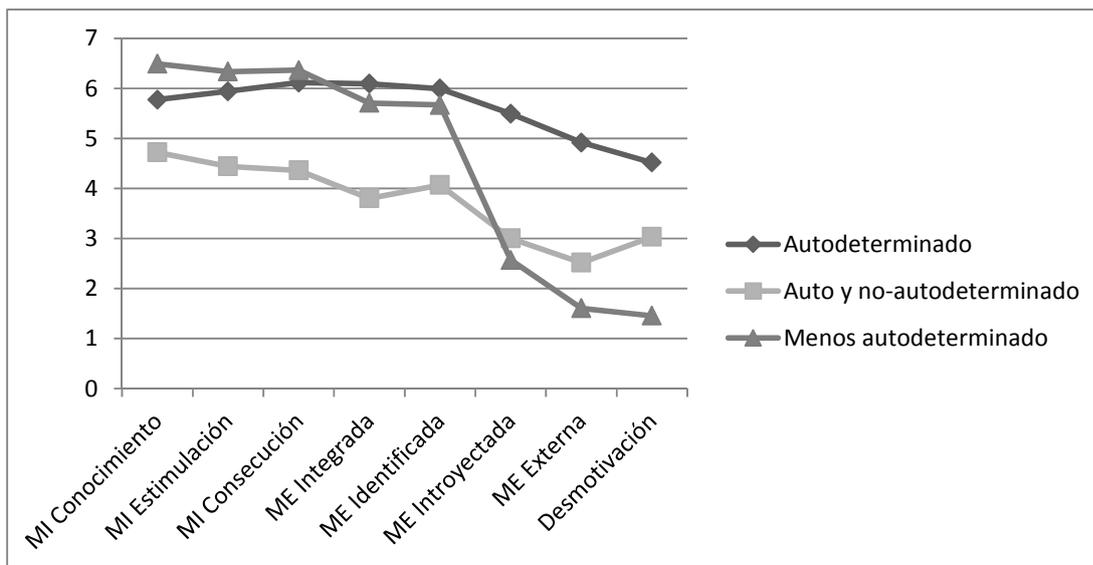
en todos los perfiles motivacionales, sobre todo en la regulación externa. Se llevó a cabo un análisis de conglomerados jerárquico con el método Ward con la muestra total (Figura 11). Los resultados fueron similares a los obtenidos en los clusters anteriores, aunque las diferencias entre las formas de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación fueron más moderadas entre los cluster de la muestra total (Tabla 10).

Figura 9. Perfiles Motivacionales en la Muestra 1.



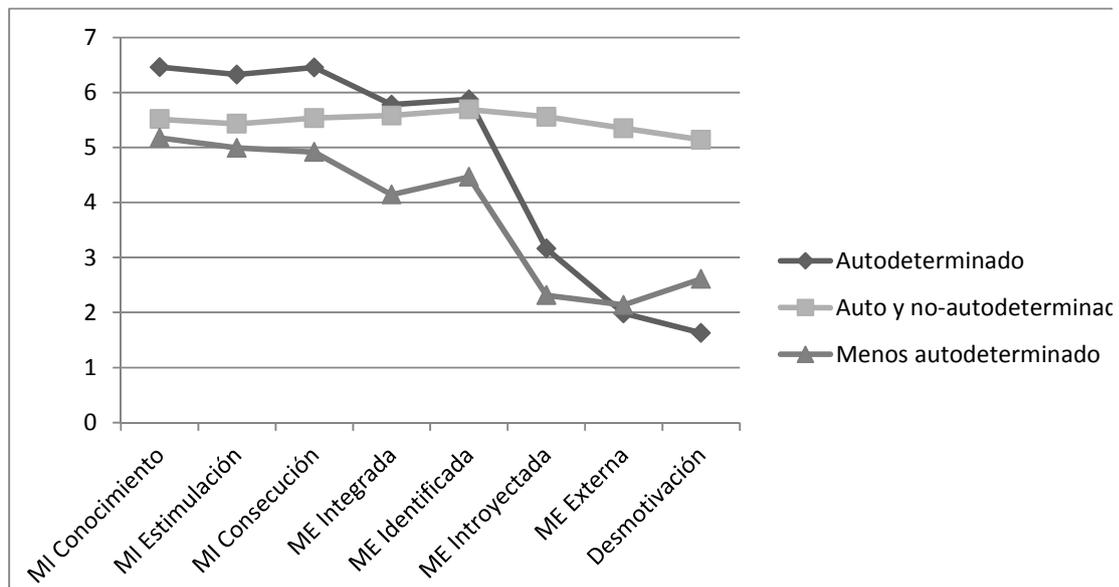
MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca.

Figura 10. Perfiles Motivacionales en la Muestra 2.



MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca.

Figura 11. Perfiles Motivacionales en la Muestra Total.



MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca

Tabla 10. Valores Estandarizados, Medias y Desviaciones Típicas de las Variables en cada Cluster para la Muestra 1, 2 y Total.

| Variables | Muestra 1 | | | | | | Muestra 2 | | | | | | Muestra Total | | | | | |
|--|--|------|--|------|---|------|---|------|---|------|--|------|--|------|---|------|--|------|
| | Cluster 1 (n = 129) Auto-determinado | | Cluster 2 (n = 124) Menos auto-determinado | | Cluster 3 (n = 60) Auto-determinado y no auto-determinado | | Cluster 1 (n = 33) Auto-determinado y no auto-determinado | | Cluster 2 (n = 61) Menos auto-determinado | | Cluster 3 (n = 138) Auto-determinado | | Cluster 1 (n = 338) Auto-determinado | | Cluster 2 (n = 57) Auto-determinado y no auto-determinado | | Cluster 3 (n = 211) Menos auto-determinado | |
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT |
| 1. Motivación intrínseca de conocimiento | 6.61 | .48 | 5.62 | .86 | 5.08 | .95 | 5.77 | .95 | 4.72 | 1.05 | 6.49 | .59 | 6.46 | .69 | 5.51 | .87 | 5.18 | .99 |
| 2. Motivación intrínseca de estimulación | 6.45 | .53 | 5.60 | .77 | 4.77 | 1.11 | 5.94 | .87 | 4.44 | .93 | 6.34 | .60 | 6.32 | .65 | 5.43 | .96 | 4.99 | 1.04 |
| 3. Motivación intrínseca de consecución | 6.60 | .42 | 5.66 | .72 | 4.65 | 1.18 | 6.11 | .61 | 4.36 | .86 | 6.36 | .65 | 6.45 | .60 | 5.53 | .88 | 4.92 | 1.02 |
| 4. Regulación integrada | 6.01 | .83 | 4.55 | .96 | 4.43 | 1.32 | 6.09 | .76 | 3.80 | .98 | 5.71 | 1.12 | 5.78 | 1.06 | 5.58 | 1.02 | 4.14 | 1.05 |
| 5.Regulación identificada | 6.02 | .88 | 5.01 | .87 | 4.79 | 1.27 | 5.99 | .77 | 4.07 | 1.03 | 5.67 | 1.07 | 5.87 | .90 | 5.69 | .81 | 4.46 | 1.04 |
| 6. Regulación introyectada | 3.62 | 1.58 | 2.04 | 1.02 | 4.21 | 1.48 | 5.49 | 1.17 | 3 | 1.25 | 2.57 | 1.49 | 3.16 | 1.64 | 5.56 | .89 | 2.31 | 1.03 |
| 7. Regulación externa | 2.39 | 1.21 | 1.53 | .62 | 4.36 | 1.47 | 4.92 | 1.40 | 2.52 | 1.29 | 1.60 | .75 | 1.99 | 1.11 | 5.35 | 1.03 | 2.14 | 1.17 |
| 8. Desmotivación | 1.83 | 1.15 | 1.72 | .92 | 4.52 | 1.35 | 4.52 | 1.63 | 3.03 | 1.47 | 1.46 | .74 | 1.63 | .97 | 5.14 | 1.20 | 2.61 | 1.48 |

2.4. ANÁLISIS DE VARIANZA MULTIVARIADO

Para observar las posibles diferencias entre contextos (educación física y deporte) como entre sexos, se realizó un análisis de varianza multivariado, encontrando diferencias significativas (Lambda de Wilks = .95, $F(10, 1247) = 6.40$, $p < .01$, $\eta^2 = .05$) en la interacción de sexo-contexto. Presentando diferencias en las variables de competencia ($F = 40.19$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$), autonomía ($F = 3.71$, $p < .05$, $\eta^2 = .00$), relación con los demás ($F = 18.29$, $p < .01$, $\eta^2 = .01$), miedo general ($F = 9.24$, $p < .01$, $\eta^2 = .01$), miedo de experimentar vergüenza ($F = 6.71$, $p < .01$, $\eta^2 = .01$), miedo a tener un futuro incierto ($F = 7.88$, $p < .01$, $\eta^2 = .01$), y motivación intrínseca ($F = 40.20$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$).

Según la variable contexto, se encontraron diferencias (Lambda de Wilks = .81, $F(10, 1247) = 28.91$, $p < .01$, $\eta^2 = .19$). Concretamente se han encontrado diferencias en las variables de miedo general, miedo de experimentar vergüenza, miedo a la devaluación de uno mismo, miedo a tener un futuro incierto, miedo a perder el interés de otros, miedo a perturbar a otros importantes, autonomía, relación con los demás, y motivación intrínseca, donde las puntuaciones medias fueron mayores en el grupo de deportistas, a excepción de la variable autonomía que presentó una media mayor en el grupo de educación física (Tabla 11).

Tabla 11. Manova Según el Contexto.

| | <i>p</i> | <i>F</i> | η^2 | Educación física (<i>n</i> = 654) | | Deporte (<i>n</i> = 606) | |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|---------------------------------------|-----------|------------------------------|-----------|
| | | | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Miedo general | .00 | 10.22 | .01 | 1.89 | .84 | 2.05 | .89 |
| Miedo de experimentar vergüenza | .05 | 4.00 | .00 | 2.32 | .98 | 2.43 | .92 |
| Miedo a la devaluación de uno mismo | .00 | 15.61 | .01 | 2.09 | .90 | 2.29 | .95 |
| Miedo a tener un futuro incierto | .01 | 6.31 | .01 | 1.64 | .92 | 1.77 | .95 |
| Miedo a perder el interés de otros | .00 | 11.23 | .01 | 1.73 | .90 | 1.91 | .92 |
| Miedo a perturbar a otros importantes | .01 | 6.33 | .01 | 1.73 | .83 | 1.85 | .89 |
| Competencia | .79 | 3.10 | .00 | 4.67 | 1.02 | 4.77 | .91 |
| Autonomía | .00 | 64.95 | .05 | 3.77 | .91 | 3.33 | 1.02 |
| Relación con los demás | .00 | 9.99 | .01 | 4.72 | .84 | 4.87 | .88 |
| Motivación intrínseca | .00 | 134.75 | .10 | 5.55 | 1.36 | 6.31 | .92 |

En relación al sexo de los participantes, en educación física se han encontrado diferencias (Lambda de Wilks = .80, $F(10, 643) = 19.88$, $p < .01$, $\eta^2 = .14$), en las variables de miedo a perder el interés de otros, miedo a perturbar a otros importantes, competencia, autonomía, y motivación intrínseca, donde los varones presentaron una media mayor respecto a las mujeres. En el grupo de deportistas se han encontrado diferencias (Lambda de Wilks = .89, $F(10, 595) = 7.41$, $p < .01$). Concretamente en las variables de miedo general, miedo a la devaluación de uno mismo, miedo a tener un futuro incierto, miedo a perder el interés de otros, miedo a perturbar a otros importantes, relación con los demás, y motivación intrínseca, obteniendo los varones puntuaciones más altas en todas las variables excepto en las variables de relación con los demás y motivación intrínseca (Tabla 12).

Tabla 12. Manova Según el Sexo.

| | Educación física | | | | | | | | | Deporte | | | | |
|------------------------------------|------------------|--------|----------|--------------------------|------|--------------------------|------|-----|-------|----------|--------------------------|------|--------------------------|------|
| | p | F | η^2 | Mujeres ($n = 344$) | | Hombres ($n = 310$) | | p | F | η^2 | Mujeres ($n = 201$) | | Hombres ($n = 405$) | |
| M | | | | DT | M | DT | M | | | | DT | M | DT | |
| M. general | .27 | 1.23 | .00 | 1.86 | .76 | 1.93 | .93 | .00 | 25.04 | .04 | 1.80 | .75 | 2.17 | .93 |
| M. de experimentar vergüenza | .20 | 1.67 | .00 | 2.37 | .99 | 2.27 | .97 | .02 | 5.63 | .01 | 2.30 | .82 | 2.49 | .96 |
| M. a la devaluación de uno mismo | .53 | .39 | .00 | 2.07 | .81 | 2.11 | .99 | .00 | 9.24 | .02 | 2.13 | .85 | 2.38 | .98 |
| M. a tener un futuro incierto | .11 | 2.54 | .00 | 1.59 | .86 | 1.70 | .97 | .00 | 26.92 | .04 | 1.50 | .73 | 1.91 | 1.01 |
| M. a perder el interés de otros | .00 | 13.79 | .02 | 1.61 | .80 | 1.87 | .99 | .00 | 32.79 | .05 | 1.61 | .77 | 2.05 | .96 |
| M. a perturbar a otros importantes | .00 | 14.73 | .02 | 1.61 | .75 | 1.86 | .90 | .00 | 32.67 | .05 | 1.57 | .71 | 1.99 | .93 |
| Competencia | .00 | 100.43 | .13 | 4.32 | 1.03 | 5.07 | .85 | .46 | .56 | .00 | 4.73 | .93 | 4.79 | .89 |
| Autonomía | .00 | 10.95 | .02 | 3.66 | .93 | 3.89 | .88 | .83 | .05 | .00 | 3.32 | 1.07 | 3.34 | .99 |
| Relación con los demás | .56 | .34 | .00 | 4.70 | .86 | 4.73 | .82 | .00 | 26.86 | .04 | 5.13 | .75 | 4.74 | .91 |
| Motivación intrínseca | .00 | 39.28 | .06 | 5.24 | 1.41 | 5.89 | 1.21 | .01 | 6.22 | .01 | 6.44 | .82 | 6.25 | .96 |

M. = Miedo

Al comparar la totalidad de las mujeres por contexto, se han encontrado diferencias (Lambda de Wilks = .74, $F(10, 534) = 18.91$, $p < .01$) en las variables de competencia, autonomía, relación con los demás y motivación intrínseca, obteniendo las mujeres del grupo de deportistas una mayor media en todas las variables excepto en la variable de autonomía donde ha sido mayor en las mujeres de educación física

(Tabla 13). Por otro lado, al comparar la totalidad de los varones por contexto, se han encontrado diferencias (Lambda de Wilks = .83, $F(10, 704) = 14.81$, $p < .01$) en las variables de miedo general, miedo a experimentar vergüenza, miedo a la devaluación de uno mismo, miedo a tener un futuro incierto, miedo a perder el interés de otros, competencia, autonomía, y motivación intrínseca, donde los varones deportistas han obtenido mayor puntuación en todas las variables a excepción de las variables de competencia y autonomía, que han sido más elevadas en los de educación física (Tabla 14).

Tabla 13. Manova por Contexto en las Chicas.

| | <i>p</i> | <i>F</i> | η^2 | Educación física (<i>n</i> = 344) | | Deporte (<i>n</i> = 201) | |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|---------------------------------------|-----------|------------------------------|-----------|
| | | | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Miedo general | .36 | .83 | .00 | 1.86 | .76 | 1.80 | .75 |
| Miedo de experimentar vergüenza | .43 | .62 | .00 | 2.37 | .99 | 2.30 | .82 |
| Miedo a la devaluación de uno mismo | .40 | .70 | .00 | 2.07 | .81 | 2.13 | .85 |
| Miedo a tener un futuro incierto | .21 | 1.61 | .00 | 1.59 | .86 | 1.50 | .73 |
| Miedo a perder el interés de otros | .98 | .00 | .00 | 1.61 | .80 | 1.61 | .77 |
| Miedo a perturbar a otros importantes | .48 | .51 | .00 | 1.61 | .75 | 1.57 | .71 |
| Competencia | .00 | 21.54 | .04 | 4.32 | 1.03 | 4.73 | .93 |
| Autonomía | .00 | 15.13 | .03 | 3.66 | .93 | 3.32 | 1.07 |
| Relación con los demás | .00 | 34.73 | .06 | 4.70 | .86 | 5.13 | .75 |
| Motivación intrínseca | .00 | 121.82 | .18 | 5.24 | 1.41 | 6.44 | .82 |

Tabla 14. Manova por Contexto en los Chicos.

| | <i>p</i> | <i>F</i> | η^2 | Educación física (<i>n</i> = 310) | | Deporte (<i>n</i> = 405) | |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|---------------------------------------|-----------|------------------------------|-----------|
| | | | | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
| Miedo general | .00 | 12.05 | .02 | 1.93 | .93 | 2.17 | .93 |
| Miedo de experimentar vergüenza | .00 | 9.30 | .01 | 2.27 | .97 | 2.49 | .96 |
| Miedo a la devaluación de uno mismo | .00 | 12.63 | .02 | 2.11 | .99 | 2.38 | .98 |
| Miedo a tener un futuro incierto | .01 | 7.79 | .01 | 1.70 | .97 | 1.91 | 1.01 |
| Miedo a perder el interés de otros | .01 | 6.24 | .01 | 1.87 | .99 | 2.05 | .96 |
| Miedo a perturbar a otros importantes | .06 | 3.71 | .01 | 1.86 | .90 | 1.99 | .93 |
| Competencia | .00 | 17.47 | .02 | 5.07 | .85 | 4.79 | .89 |
| Autonomía | .00 | 60.71 | .08 | 3.89 | .88 | 3.34 | .99 |
| Relación con los demás | .94 | .01 | .00 | 4.73 | .82 | 4.74 | .91 |
| Motivación intrínseca | .00 | 19.52 | .03 | 5.89 | 1.21 | 6.25 | .96 |

2.5. ANÁLISIS DEL MODELO DE MEDIDA

Para poder realizar el análisis del modelo de medición y testar el modelo de ecuaciones estructurales, se redujeron el número de variables latentes por factor. Con el objeto de mantener unos grados de libertad razonables, se agruparon de forma aleatoria los ítems de cada constructo (Bagozzi y Heatherton, 1994; Bentler, 1980; Byrne, 1994; MacCallum y Austin, 2000), debido a que, según Marsh, Richard, Johnson, Roche, y Tremayne (1994), esta agrupación de ítems resulta más fiable, permite distribuirlos de forma más normal y la proporción entre el número de variables medidas en el modelo y el número de participantes que componen la muestra de estudio queda reducida a la mitad. Así el factor de percepción del feed-back positivo, se agruparon en dos factores (“Feed-back general positivo” y “Feed-back no verbal positivo”), la escala PFAI, quedó compuesta por los cinco factores que la forman (“Miedo de experimentar vergüenza”, “Miedo de la devaluación de uno mismo”, “Miedo a tener un futuro incierto”, “Miedo de perder el importante interés de otros” y “Miedo a perturbar a otros importantes”). Las cuatro metas de logro, quedaron cada uno de ellos compuestos por dos grupos, de uno y dos ítems, respectivamente, los mediadores motivacionales quedaron compuestos por dos grupos de tres ítems cada uno y el factor motivación intrínseca, quedo compuesto por dos grupos de dos ítems cada uno. Puesto que el coeficiente de Mardia fue elevado (87.03), en el análisis se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto al procedimiento de bootstrapping, que permitió asumir que los datos eran robustos ante la falta de normalidad (Byrne, 2001). Los índices obtenidos tras el análisis fueron aceptables: ($X^2 = 782.42$, $p < .000$; $X^2/df = 4.12$; CFI = .92; IFI = .91; RMSEA = .06).

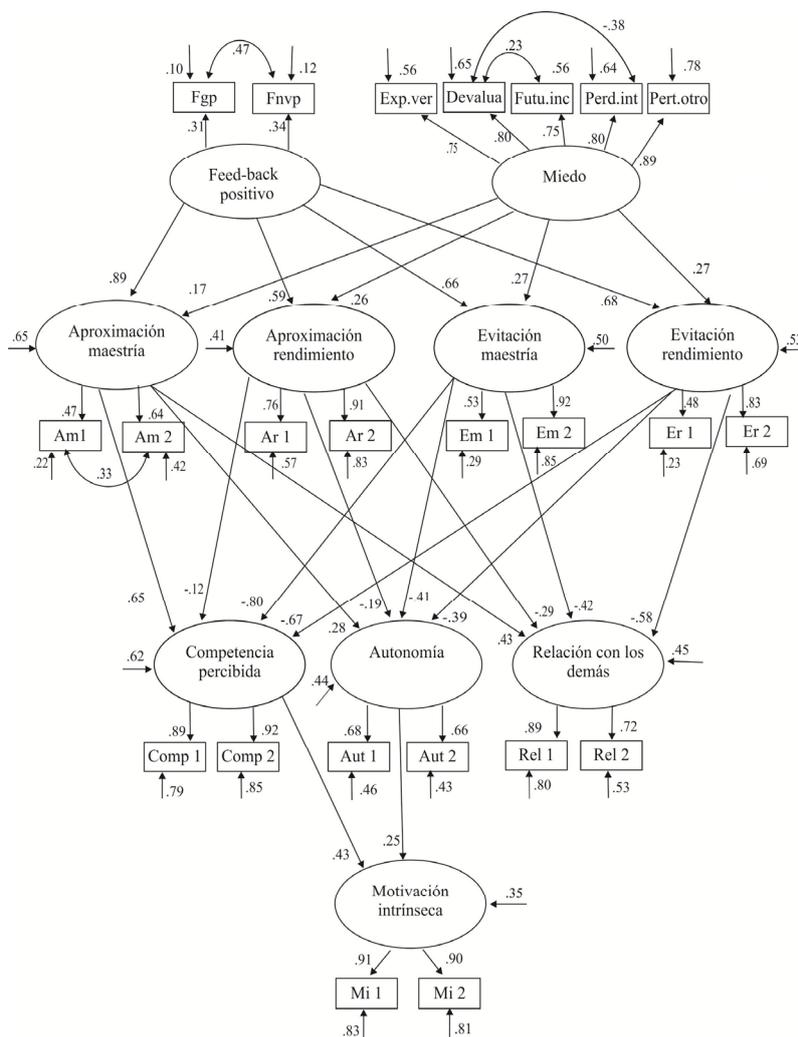
2.5.1. Modelo de ecuaciones estructurales

Para analizar las relaciones predictivas existentes entre las variables integrantes del modelo planteado, se siguió el mismo procedimiento que en el modelo de medida. Los resultados del análisis de bootstrapping permitieron asumir que las estimaciones obtenidas eran robustas y, por tanto, no se veían afectados por la falta de normalidad

(Byrne, 2001). Se sometió a análisis las 23 medidas observadas con tres iteraciones entre los residuales siguiendo las recomendaciones de los índices de modificación. Los índices obtenidos fueron adecuados: ($X^2 = 889.67$, $X^2/gl = 4.361$, $p < .000$, $CFI = .90$, $IFI = .90$, $RMSEA = .07$).

Los resultados del análisis del modelo de ecuaciones estructurales (Figura 12) revelaron que el feed-back positivo del docente y el miedo a fallar, predijo positivamente las cuatro metas de logro, igualmente la aproximación maestría predijo positivamente los tres mediadores motivacionales mientras que la aproximación rendimiento y las evitaciones maestría y rendimiento los predijeron negativamente. La competencia y la autonomía predijeron positivamente la motivación intrínseca, explicando un 35% de la varianza.

Figura 12. Modelo de Ecuaciones Estructurales que Analiza las Relaciones entre el Feed-back Positivo y el Miedo a Fallar con las Cuatro Metas de Logro, los Mediadores Psicológicos y la Motivación Intrínseca. Todos los Parámetros son Estandarizados y Significativos en $p < .05$.



III MARCO EXPERIMENTAL

Marco experimental
Estudio 2



Estudio 2

Diseño experimental



1 **METODOLOGÍA**

- 1.1. Muestra
- 1.2. Diseño de investigación
- 1.3. Instrumentos de medición
- 1.4. Análisis de los datos

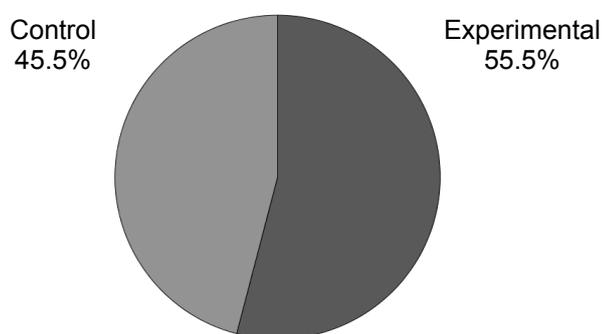
1.1. MUESTRA

La muestra del segundo estudio ha estado compuesta por un total de 37 estudiantes de educación física pertenecientes a dos clases diferentes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, de los cuales 22 eran chicos y 15 chicas, con edades comprendidas entre los 12 y 13 años ($M = 12.14$, $DT = .42$). Una de las clases fue el grupo experimental ($n = 20$) y la otra el grupo control ($n = 17$) (Tabla 15 y Figura 13)

Tabla 15. Distribución de frecuencias por la categoría de la variable: grupo.

| Grupo | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Experimental | 20 | 54.1 % |
| Control | 17 | 45.9 % |
| Total | 20 | 100.0 % |

Figura 13. Distribución de porcentajes por la categoría de la variable: grupo.



En las Tablas 16 y 17 aparecen la distribución de los chicos y chicas según el grupo al que pertenecen, así como su porcentaje (Figuras 14 y 15).

Tabla 16. Distribución de frecuencias del grupo experimental por la categoría de la variable: sexo.

| Sexo del estudiante | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|------------|
| Hombre | 11 | 55 % |
| Mujer | 9 | 45 % |
| Total | 20 | 100.0 % |

Figura 14. Distribución de porcentajes de los estudiantes de educación física por la categoría de la variable: sexo.

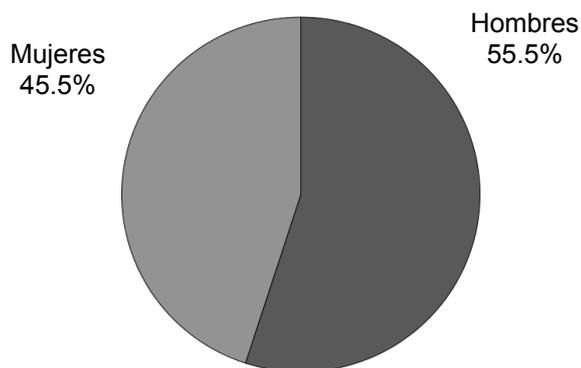
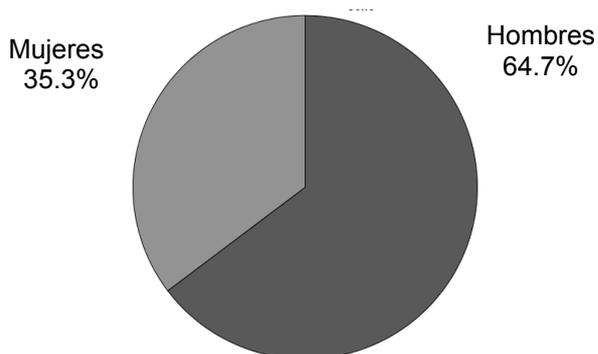


Tabla 17. Distribución de frecuencias del grupo control por la categoría de la variable: sexo.

| Sexo del estudiante | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|------------|
| Hombre | 11 | 64.7 % |
| Mujer | 6 | 35.3 % |
| Total | 17 | 100.0 % |

Figura 15. Distribución de porcentajes de los deportistas por la categoría de la variable: sexo.



1.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente (Campbell y Stanley, 1966), puesto que al tratarse de grupos de clases ya establecidos por el centro de enseñanza no se podía respetar la aleatorización. Se escogieron dos grupos de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, uno experimental de 20 estudiantes y otro control de 17 estudiantes. Cada grupo tuvo un docente diferente. En el grupo experimental el docente transmitió un clima tarea, centrado en la trasmisión de feed-back positivo y en la manipulación de las áreas TARGET de Ames (1992), mientras que en el grupo control no hubo ningún tipo de manipulación. La intervención fue realizada entre los meses de enero y mayo de 2012, con un total de 30 clases de 50 minutos de duración, y con una frecuencia de dos clases semanales. Dicha intervención englobó tres unidades didácticas: acro-gimnasia, juegos modificados y malabares. En el grupo control los contenidos impartidos fueron los mismos.

Para llevar a cabo la investigación se solicitó permiso a la dirección del centro, estando el proyecto aprobado por el claustro de profesorado y por el consejo escolar. Todo el alumnado participó voluntariamente en el estudio, quedando informados del mismo sus padres, madres o tutores.

Antes de iniciar la intervención, se administraron a ambos grupos los diferentes cuestionarios descritos en el apartado de medidas. Dada la extensión de los cuestionarios, se dividieron en dos partes, con el objetivo de pasarlos en dos días diferentes y con una semana de diferencia para evitar posible fatiga a la hora de rellenarlos. Los cuestionarios se pasaron en la segunda y tercera semana de enero de 2012 y una vez finalizada la intervención se volvieron a administrar los cuestionarios tanto en el grupo control como experimental, en las dos últimas semanas del mes de mayo, todo ello, sin la presencia en el aula del docente de educación física. Se informó a los estudiantes de forma breve acerca del objetivo del estudio y de cómo rellenar los cuestionarios, insistiendo en el anonimato de los mismos y de responder de forma individual y con sinceridad. El tiempo requerido para cumplimentarlos fue de 30 minutos aproximadamente.

Previo a la intervención, fue necesario formar al docente del grupo experimental para poder transmitir un clima tarea de forma adecuada, incidiendo especialmente en la trasmisión de feed-back positivo, tanto de forma verbal como no verbal. Para ello fue necesaria la formación del docente, asistiendo a diferentes seminarios de formación en los que se explicaba cómo manipular las clases para fomentar un clima motivador tarea. Estos seminarios estaban centrados en describir las premisas establecidas por Ames (1992) bajo las siglas TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grouping o agrupación, Evaluación y Tiempo). El comportamiento del docente fue analizado a través de una adaptación del *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith, Smoll, y Hunt, 1977). Este instrumento medía 12 categorías de la conducta del docente organizadas en dos dimensiones: conducta general del docente y comportamiento del docente cuando respondía al rendimiento del estudiante. La primera dimensión incluía la organización, información técnica, comunicación general e instrucciones de ánimo de forma global. La segunda dimensión evaluaba las respuestas del docente ante ejecuciones correctas y ante errores, incluyendo el feed-back, palabras de ánimo, castigos y ausencia de respuesta. Se utilizó este instrumento porque en investigaciones previas (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011; Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995; Wallhead y Ntoumanis, 2004) fue utilizado con éxito para medir la conducta del docente en diferentes programas de intervención centrados en la tarea, y así garantizamos de que en cada clase se estaba transmitiendo un clima tarea.

En el análisis observacional participaron el investigador principal y una persona ajena a la investigación. Ambos fueron entrenados previamente para registrar la actuación del docente en relación con el clima tarea. Fueron necesarias varias sesiones de entrenamiento hasta conseguir una fiabilidad inter e intra-observadores del 90%. Para evaluar la fiabilidad de la intervención se establecieron las siguientes dimensiones: el refuerzo positivo verbal y no verbal, el ánimo, el feed-back técnico, el mantenimiento del control, la instrucción técnica de forma general, la instrucción de ánimo de forma general, la organización y la comunicación general. Presentando el grupo experimental una intervención en clima tarea de un 91.48%.

1.3. INSTRUMENTOS

Para la consecución de los objetivos propuestos y poder verificar las hipótesis planteadas, se presentan los instrumentos empleados para medir las diferentes variables:

1.3.1. Medida de la percepción del clima motivacional generado por el docente en educación física (MCMDEF)

Se utilizó la escala titulada *Medida de la percepción del clima motivacional generado por el docente en educación física (MCMDEF)* de Papaioannou et al. (2007), validada al contexto español por Cervelló et al. (2011), precedida de la frase “Mi docente de educación física...”. La escala se compone de 24 ítems que hacen referencia a cuatro dimensiones: la aproximación a la maestría (e.g. “Presta especial atención a si mis habilidades están mejorando”), aproximación al rendimiento (e.g. “Anima a los estudiantes a realizar juegos para que sean mejor que otros”), la evitación del rendimiento (e.g. “Me hace temer la evaluación en educación física y la evito) y la aprobación social (e.g. “Se siente muy satisfecho cuando yo intento aprender una habilidad y esto hace que otras personas me aprecien”). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna reveló un valor alfa de Cronbach de .83, .73, .68 y .80, respectivamente en el pre-test y de .86, .76, .74 y .81, respectivamente en el pos-test.

1.3.2. Escala de percepción de feedback del profesor (PTF)

Se utilizaron las dimensiones de feed-back general positivo y feed-back no verbal positivo de la escala *Perceptions of Teacher's Feedback Scale* (Koka y Hein, 2003) validada al contexto español por Moreno-Murcia y Huéscar (2012). Los factores estaban compuestos por tres ítems (e.g. “Mi trabajo es con frecuencia animado/alentado por el docente”), y por cuatro ítems (e.g. “El docente me elogia a pesar de que no lo merezca”), respectivamente. Estos ítems estaban encabezados por la frase “En mis clases de educación física...”, que se respondían con una escala Likert de 1 (*Falso*) a 5 (*Verdadero*). La consistencia

interna reveló un valor alfa de Cronbach de .78 y .75 en el pre-test y de .76 y .78 en el pos-test, respectivamente.

1.3.3. Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento (PFAI)

Se utilizó la versión larga (PFAI; 25 ítems) del *Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento* (PFAI) de Conroy et al. (2002) que evalúa el error en el rendimiento, y validado al contexto español por Moreno-Murcia y Conte (2011). La escala consta de 25 ítems, agrupados en cinco factores: miedo de experimentar vergüenza (e.g. “Cuando me equivoco, me da vergüenza si los demás están allí para verlo”), miedo a la devaluación de uno mismo (e.g. “Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito”), miedo de tener un futuro incierto (e.g. “Cuando me equivoco, creo que mis planes para el futuro cambiarán”), miedo de perder el importante interés de los demás (e.g. “Cuando no tengo éxito, algunas personas no se muestran interesadas por mí”), y el temor de perturbar a otros importantes (e.g. “Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa”). Las respuestas son cerradas y se responden a través de una escala tipo Likert, donde 1 corresponde a “No lo creo nada” y 5 “Lo creo al 100%”. Éstos ítems estaban encabezados por la frase “En las clases de educación física...”. La consistencia interna reveló un valor alfa de Cronbach de .85, .67, .83, .87 y .90, respectivamente en el pre-test y de .81, .72, .89, .85 y .84 en el pos-test.

1.3.4. Escala de Metas de Logro 2 X 2

Se empleó la traducción al castellano de Moreno, González-Cutre, y Sicilia (2008) de la versión adaptada a la educación física (Guan et al., 2006) del *Cuestionario de Metas de Logro 2 X 2* de Elliot y McGregor (2001). Esta escala está compuesta por un total de 12 ítems agrupados en cuatro factores: aproximación-rendimiento (e.g. “Es importante para mí hacerlo mejor que otros/as estudiantes”), aproximación-maestría (e.g. “Quiero aprender lo máximo posible”), evitación-rendimiento (e.g. “Simplemente quiero evitar hacerlo mal”) y evitación-maestría (e.g. “A menudo me preocupa no poder aprender todo lo que hay que aprender”), de tal forma que cada uno de los factores se compone de tres ítems. La escala está encabezada por la sentencia “En mis clases de educación física...”, y se responde mediante una escala tipo Likert de 1

(*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna reveló un valor alfa de Cronbach de .81, .75, .77 y .76, respectivamente en el pre-test y de .74, .87, .72 y .79 en el pos-test.

1.3.5. Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (PNSE)

Se utilizó la *Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale* (PNSE) de Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild (2006) validada al contexto español por Moreno-Murcia, Huéscar, y Cervelló (2012). La PNSE utiliza 18 ítems, seis para evaluar cada una de las necesidades: competencia (e.g. “Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes”), autonomía (e.g. “Creo que puedo tomar decisiones en mis clases de educación física”), y relación con los demás (e.g. “Me siento unido a mis compañeros de clase porque ellos me aceptan como soy”). La sentencia previa fue “En mis clases de educación física...” y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert, cuyo rango de puntuación oscila entre 1 (*Falso*) y 6 (*Verdadero*). La consistencia interna reveló un valor alfa de Cronbach de .89, .70 y .77, respectivamente en el pre-test y de .94, .78 y .79, respectivamente en el pos-test.

1.3.6. Motivación intrínseca

Se empleó el factor motivación intrínseca de la *Escala del Locus Percibido De Causalidad (PLOC Scale)* de Goudas, Biddle, y Fox (1994), validado al contexto español por Moreno, González-Cutre, y Chillón (2009). Este factor, encabezado por el enunciado “Participo en esta clase de educación física...”, está compuesto por cuatro ítems (e.g. “Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades”) que se responden con una escala tipo Likert que va de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna reveló un valor alfa de Cronbach de .83 en el pre test y de .89 en el pos-test.

1.3.7. Escala de importancia de la educación física (IEF)

Midió la variable importancia y utilidad concedida por el estudiante a la educación física a través de la *Escala de Importancia de la Educación Física* (IEF) (Moreno et al., 2006). Esta formada por tres ítems agrupados en un solo

factor: “Considero importante recibir clases de educación física, “Comparado con el resto de asignaturas, creo que la educación física es una de las más importantes” y “Creo que las cosas que aprendo en educación física me serán útiles en mi vida”. Los estudiantes debían responder en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 4 (*Totalmente de acuerdo*). Estos ítems estaban encabezados por la frase: “Respecto a las clases de educación física...”. La consistencia interna obtenida en el pre test y el pos-test fue de .74 y de .71, respectivamente.

1.3.8. Cuestionario de Actividad Física Habitual

Para medir la actividad física habitual de los participantes se utilizó la versión española (Sarria et al., 1987) del *Cuestionario de Actividad Física Habitual* de Baecke, Burema, y Frijters (1982). Este cuestionario ha mostrado una adecuada validez y fiabilidad (Florindo y Latorre, 2003). El cuestionario permite obtener tres puntuaciones de actividad física habitual por medio de ocho ítems referentes a ejercicios físicos en el tiempo de ocio (PEL) y actividades físicas de ocio y locomoción (LLA). La suma de las dos proporciona la puntuación total en actividad física habitual (TS), que es la que se ha utilizado para este estudio. La puntuación del PEL se calcula por medio de cuatro preguntas. La primera de ellas hace referencia al tipo de deporte o deportes practicados, la frecuencia semanal y los meses al año de práctica. La puntuación de esta primera pregunta se calcula aplicando la siguiente fórmula: Modalidad 1 = (Intensidad x Tiempo x Proporción) + Modalidad 2 = (Intensidad x Tiempo x Proporción). Para calcular dicha fórmula, según la intensidad del deporte practicado, las horas semanales y los meses al año de práctica, se asignaban diferentes coeficientes (Ainsworth et al., 2000; Florindo y Latorre, 2003). Para las modalidades de ejercicio suave se aplicó un coeficiente de 0.76, para las modalidades de ejercicio moderado 1.26 y para las modalidades de ejercicio vigoroso 1.76 (el esfuerzo que requería cada actividad física se comprobó con el compendio de Ainsworth et al., 2000). Respecto al tiempo, se utilizó un coeficiente de 0.5 para menos de una hora por semana, 1.5 para más de una hora y menos de dos horas a la semana, 2.5 para más de dos horas por semana y menos de tres horas por semana, 3.5 para más de tres y hasta cuatro horas por semana, y 4.5 para más de cuatro horas por semana. Para la proporción, los

coeficientes fueron de 0.04 para menos de un mes, 0.17 entre uno y tres meses, 0.42 entre cuatro y seis meses, 0.67 entre siete y nueve meses, y 0.92 para más de nueve meses. Las otras tres preguntas que forman parte del PEL valoran el nivel de ejercicio físico en el tiempo de ocio (e.g. “Durante el tiempo de ocio practico deporte”) a través de una escala Likert del 1 (*Nunca*) al 5 (*Con mucha frecuencia*). Para calcular la puntuación total del PEL se reconvertía la puntuación de la primera pregunta en valores del 1 al 5 y se calculaba la media de las cuatro preguntas. Para calcular la puntuación del LLA se calculaba la media de otras cuatro preguntas que valoraban el nivel de actividades físicas de ocio y locomoción (e.g. “Durante el tiempo de ocio camino”) por medio de una escala Likert del 1 (*Nunca*) al 5 (*Con mucha frecuencia*). El nivel de actividad física era mayor conforme aumentaba la puntuación media. En este estudio el cuestionario obtuvo un valor alfa de Cronbach de .75 para el pre-test y .73 para el pos-test.

1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Antes de comenzar con todos los análisis, fue necesario conocer si existían diferencias entre ambos grupos. Para ello se realizó un análisis de varianza multivariante (MANOVA). Tras la intervención, para conocer las diferencias intra-grupo se realizó una prueba t para muestras relacionadas, y otro análisis de varianza multivariante para conocer las diferencias inter-grupo. Los diferentes análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 20.0.

Marco experimental
Estudio 2

2 RESULTADOS

- 2.1. Análisis de Varianza Multivariado en el Pre-test
- 2.2. Prueba t para Muestras Relacionadas
- 2.3. Análisis de Varianza Multivariado en el Post-test

2.1. ANÁLISIS DE VARIANZA MULTIVARIADO EN PRE-TEST

En primer lugar, para comprobar la homogeneidad de ambos grupos antes de la intervención, se realizó un análisis de varianza multivariado, considerando como variables dependientes (clima motivacional de aproximación maestría y rendimiento, clima motivacional de evitación rendimiento, clima motivacional de aprobación profesor, feed-back no verbal positivo y verbal positivo, miedo general, miedo de experimentar vergüenza, miedo a la devaluación de uno mismo, a tener un futuro incierto, a perder el interés de otros, a perturbar a otros importantes, aproximación maestría y aproximación rendimiento, evitación maestría y rendimiento, competencia, autonomía, relación con los demás, motivación intrínseca, importancia educación física y actividad física habitual) y como factor fijo (el grupo y el sexo) no encontrándose diferencias a nivel multivariado en relación al grupo (Λ de Wilks = .23, $F(22, 14) = 2.19$, $p > .05$, $\eta^2 = .78$), aunque los posteriores ANOVAS reflejaron diferencias en las variables de miedo general ($F = 5.32$, $p < .05$, $\eta^2 = .13$), miedo de experimentar vergüenza ($F = 6.97$, $p < .01$, $\eta^2 = .17$), miedo a la devaluación de uno mismo ($F = 4.670$, $p < .05$, $\eta^2 = .12$), miedo a perder el interés de otros ($F = 6.52$, $p < .05$, $\eta^2 = .16$), miedo a perturbar a otros importantes ($F = 5.88$, $p < .05$, $\eta^2 = .14$), donde el grupo experimental presentó puntuaciones mayores que el grupo control, no encontrándose diferencias según el sexo (Tabla 18)

2.2. PRUEBA T PARA MUESTRAS RELACIONADAS

Para conocer los efectos de la intervención en el grupo experimental se realizó una prueba t para muestras relacionadas. El análisis de los datos reflejó un incremento en su puntuación en todas las variables en el grupo experimental, encontrándose diferencias en el feed-back no verbal positivo ($p < .05$), feed-back verbal positivo ($p < .05$), miedo general ($p < .01$), miedo de experimentar vergüenza ($p < .01$), miedo a la devaluación de uno mismo ($p < .05$), miedo a tener un futuro incierto ($p < .01$), miedo a perder el interés de otros ($p < .05$), miedo a perturbar a otros importantes ($p < .01$), percepción de competencia ($p < .01$), motivación intrínseca ($p < .05$), e importancia de la educación física ($p < .05$). De igual forma en el grupo control se realizó la misma prueba donde solo se encontraron diferencias en

el miedo a la devaluación de uno mismo ($p < .05$), donde los valores se vieron ligeramente incrementados tras la intervención (Tabla 19).

2.3. ANÁLISIS DE VARIANZA MULTIVARIADO EN POST-TEST

Para comprobar las diferencias entre ambos grupos al finalizar la intervención, se realizó el mismo procedimiento que en el análisis preliminar. No se encontraron diferencias a nivel multivariado (Lambda de Wilks = .25, $F(22, 14) = 1.87$, $p > .05$, $\eta^2 = .75$), existiendo diferencias a nivel univariado en las variables de feed-back no verbal positivo ($F = 16.35$, $p < .01$, $\eta^2 = .32$), feed-back verbal positivo ($F = 5.82$, $p < .05$, $\eta^2 = .14$), aproximación maestría ($F = 5.35$, $p < .05$, $\eta^2 = .13$), percepción de competencia ($F = 3.31$, $p < .05$, $\eta^2 = .09$) y motivación intrínseca ($F = 3.18$, $p < .05$, $\eta^2 = .08$) a favor del grupo experimental (Tabla 20).

Tabla 18. Análisis de Varianza Multivariante en el Pre-test.

| | Grupo experimental | | Grupo control | | F | p | η^2 |
|---|--------------------|------|---------------|------|------|-----|----------|
| | M | DT | M | DT | | | |
| Clima motivacional aproximación maestría | 4.37 | 1.28 | 4.62 | .80 | .49 | .49 | .01 |
| Clima motivacional aproximación rendimiento | 2.84 | 1.20 | 3.12 | .96 | .58 | .45 | .02 |
| Clima motivacional evitación rendimiento | 2.76 | .94 | 2.78 | .91 | .01 | .93 | .00 |
| Clima motivacional aprobación profesor | 3.88 | 1.20 | 3.92 | 1.04 | .01 | .92 | .00 |
| Feed-back no verbal positivo | 3.21 | 1.00 | 2.81 | .73 | 1.89 | .18 | .05 |
| Feed-back verbal positivo | 3.57 | 1.32 | 3.98 | 1.10 | 1.05 | .31 | .03 |
| Miedo general | 2.14 | .93 | 1.56 | .48 | 5.32 | .03 | .13 |
| Miedo de experimentar vergüenza | 2.66 | 1.05 | 1.88 | .67 | 6.97 | .01 | .17 |
| Miedo a la devaluación de uno mismo | 2.19 | .90 | 1.65 | .55 | 4.67 | .04 | .12 |
| Miedo a tener un futuro incierto | 1.73 | .86 | 1.37 | .80 | 1.74 | .20 | .05 |
| Miedo a perder el interés de otros | 2.08 | 1.06 | 1.35 | .55 | 6.52 | .02 | .16 |
| Miedo a perturbar a otros importantes | 2.03 | .89 | 1.46 | .42 | 5.88 | .02 | .14 |
| Aproximación maestría | 6.02 | 1.06 | 5.82 | 1.42 | .22 | .64 | .01 |
| Aproximación rendimiento | 4.13 | 1.63 | 3.57 | 1.60 | 1.12 | .30 | .03 |
| Evitación maestría | 4.85 | 1.70 | 3.94 | 1.76 | 2.53 | .12 | .07 |
| Evitación rendimiento | 4.98 | 1.72 | 4.53 | 1.51 | .71 | .40 | .02 |
| Competencia | 4.68 | 1.01 | 5.09 | .89 | 1.72 | .20 | .05 |
| Autonomía | 3.79 | .84 | 4.06 | .98 | .81 | .37 | .02 |
| Relación con los demás | 4.80 | .80 | 4.86 | .87 | .05 | .82 | .00 |
| Motivación intrínseca | 6.00 | 1.04 | 6.15 | .81 | .22 | .64 | .01 |
| Importancia educación física | 3.20 | .45 | 3.47 | .47 | 3.17 | .08 | .08 |
| Actividad física habitual | 6.74 | 1.59 | 5.90 | .83 | 4.10 | .06 | .12 |

Tabla 19. Diferencias entre la Toma Pre y Post Test en Grupo Experimental y Control.

| | | Grupo experimental | | | | Grupo control | | | |
|---|------|--------------------|------|-------|------|---------------|------|-------|------|
| | | M | DT | t | p | M | DT | t | p |
| Clima motivacional aproximación maestría | Pre | 4.37 | 1.28 | -.81 | .43 | 4.62 | .80 | 1.69 | .11 |
| | Post | 4.59 | 1.01 | | | 4.14 | 1.13 | | |
| Clima motivacional aproximación rendimiento | Pre | 2.84 | 1.20 | 1.04 | .31 | 3.12 | .96 | 1.97 | .07 |
| | Post | 2.56 | 1.03 | | | 2.54 | 1.16 | | |
| Clima motivacional evitación rendimiento | Pre | 2.76 | .94 | 1.29 | .21 | 2.78 | .91 | .80 | .44 |
| | Post | 2.49 | 1.01 | | | 2.55 | 1.12 | | |
| Clima motivacional aprobación profesor | Pre | 3.88 | 1.20 | -.84 | .41 | 3.92 | 1.04 | 1.32 | .21 |
| | Post | 4.11 | 1.10 | | | 3.47 | 1.27 | | |
| Feed-back no verbal positivo | Pre | 3.21 | 1.00 | -2.22 | .04 | 2.81 | .73 | -.11 | .91 |
| | Post | 3.76 | .58 | | | 2.84 | .80 | | |
| Feed-back verbal positivo | Pre | 3.57 | 1.32 | -1.89 | .04 | 3.98 | 1.10 | 1.05 | .31 |
| | Post | 4.15 | .46 | | | 3.65 | .79 | | |
| Miedo general | Pre | 2.14 | .93 | 2.94 | .01 | 1.56 | .48 | .00 | 1.00 |
| | Post | 1.50 | .51 | | | 1.56 | .75 | | |
| Miedo de experimentar vergüenza | Pre | 2.66 | 1.05 | 3.67 | .00 | 1.88 | .67 | .00 | 1.00 |
| | Post | 1.79 | .62 | | | 1.88 | .85 | | |
| Miedo a la devaluación de uno mismo | Pre | 2.19 | .90 | 2.49 | .02 | 1.65 | .55 | -2.33 | .03 |
| | Post | 1.71 | .58 | | | 2.06 | .78 | | |
| Miedo a tener un futuro incierto | Pre | 1.73 | .86 | 2.97 | .01 | 1.37 | .80 | -.77 | .45 |
| | Post | 1.17 | .33 | | | 1.47 | .99 | | |
| Miedo a perder el interés de otros | Pre | 2.08 | 1.06 | 2.95 | .01 | 1.35 | .55 | -.83 | .42 |
| | Post | 1.44 | .50 | | | 1.46 | .79 | | |
| Miedo a perturbar a otros importantes | Pre | 2.03 | .89 | 3.41 | .00 | 1.46 | .42 | -.76 | .46 |
| | Post | 1.37 | .46 | | | 1.59 | .68 | | |
| Aproximación maestría | Pre | 6.02 | 1.06 | -1.42 | .17 | 5.82 | 1.42 | .62 | .54 |
| | Post | 6.43 | .99 | | | 5.57 | 1.30 | | |
| Aproximación rendimiento | Pre | 4.13 | 1.63 | -1.04 | .31 | 3.57 | 1.60 | .13 | .90 |
| | Post | 4.50 | 1.94 | | | 3.51 | 1.30 | | |
| Evitación maestría | Pre | 4.85 | 1.70 | -.12 | .90 | 3.94 | 1.76 | -.76 | .46 |
| | Post | 4.90 | 1.74 | | | 4.22 | 1.29 | | |
| Evitación rendimiento | Pre | 4.98 | 1.72 | .00 | 1.00 | 4.53 | 1.51 | -.62 | .55 |
| | Post | 4.98 | 1.82 | | | 4.75 | 1.43 | | |
| Competencia | Pre | 4.68 | 1.01 | -3.96 | .00 | 5.09 | .89 | .99 | .34 |
| | Post | 5.42 | .76 | | | 4.89 | .99 | | |
| Autonomía | Pre | 3.79 | .84 | -.04 | .97 | 4.06 | .98 | 1.89 | .08 |
| | Post | 3.80 | 1.11 | | | 3.51 | .96 | | |
| Relación con los demás | Pre | 4.80 | .80 | -.54 | .60 | 4.86 | .87 | -.37 | .71 |
| | Post | 4.90 | .79 | | | 4.92 | .86 | | |
| Motivación intrínseca | Pre | 6.00 | 1.04 | -1.79 | .04 | 6.15 | .81 | .89 | .38 |
| | Post | 6.76 | .66 | | | 5.88 | 1.27 | | |
| Importancia educación física | Pre | 3.20 | .45 | -2.14 | .04 | 3.47 | .47 | 1.99 | .06 |
| | Post | 3.47 | .37 | | | 3.20 | 1.27 | | |
| Actividad física habitual | Pre | 6.74 | 1.59 | -.77 | .45 | 5.90 | .83 | -1.80 | .09 |
| | Post | 6.91 | 1.63 | | | 6.30 | 1.08 | | |

Tabla 20. Análisis de Varianza Multivariante en el Post-test.

| | Grupo experimental | | Grupo control | | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|---|--------------------|-----------|---------------|-----------|----------|----------|----------|
| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | | | |
| Clima motivacional aproximación maestría | 4.59 | 1.01 | 4.14 | 1.13 | 1.67 | .21 | .05 |
| Clima motivacional aproximación rendimiento | 2.56 | 1.03 | 2.54 | 1.16 | .00 | .96 | .00 |
| Clima motivacional evitación rendimiento | 2.49 | 1.01 | 2.55 | 1.12 | .03 | .87 | .00 |
| Clima motivacional aprobación profesor | 4.11 | 1.10 | 3.47 | 1.27 | 2.69 | .11 | .07 |
| Feed-back no verbal positivo | 3.76 | .58 | 2.84 | .80 | 16.35 | .00 | .32 |
| Feed-back verbal positivo | 4.15 | .46 | 3.65 | .79 | 5.82 | .02 | .14 |
| Miedo general | 1.50 | .51 | 1.56 | .75 | .10 | .76 | .00 |
| Miedo de experimentar vergüenza | 1.79 | .62 | 1.88 | .85 | .14 | .71 | .00 |
| Miedo a la devaluación de uno mismo | 1.71 | .58 | 2.06 | .78 | 2.40 | .13 | .06 |
| Miedo a tener un futuro incierto | 1.17 | .33 | 1.47 | .99 | 1.68 | .20 | .05 |
| Miedo a perder el interés de otros | 1.44 | .50 | 1.46 | .79 | .01 | .93 | .00 |
| Miedo a perturbar a otros importantes | 1.37 | .46 | 1.59 | .68 | 1.36 | .25 | .04 |
| Aproximación maestría | 6.43 | .99 | 5.57 | 1.30 | 5.31 | .03 | .13 |
| Aproximación rendimiento | 4.50 | 1.94 | 3.51 | 1.30 | 3.20 | .08 | .08 |
| Evitación maestría | 4.90 | 1.74 | 4.22 | 1.29 | 1.79 | .19 | .05 |
| Evitación rendimiento | 4.98 | 1.82 | 4.75 | 1.43 | .19 | .67 | .01 |
| Competencia | 5.42 | .76 | 4.89 | .99 | 3.31 | .04 | .09 |
| Autonomía | 3.80 | 1.11 | 3.51 | .96 | .73 | .40 | .02 |
| Relación con los demás | 4.90 | .79 | 4.92 | .86 | .01 | .94 | .00 |
| Motivación intrínseca | 6.76 | .66 | 5.88 | 1.27 | 3.18 | .04 | .08 |
| Importancia educación física | 3.47 | .37 | 3.20 | .71 | 2.23 | .14 | .06 |
| Actividad física habitual | 6.90 | 1.63 | 6.30 | 1.08 | 1.68 | .20 | .05 |

IV PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PRÁCTICA

IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PRÁCTICA

Propuesta para favorecer conductas más autodeterminadas y adaptativas en los practicantes y disminuir así las conductas negativas de miedo a equivocarse y las conductas de evitación en la práctica físico-deportiva.

Tanto los entrenadores como los docentes van a jugar un papel muy importante en la creación de un clima de aula adecuado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del aprendiz. Si se centran en el esfuerzo y la mejora personal, y en conseguir que los practicantes se sientan eficaces y partícipes de su propio aprendizaje, con posibilidad de tomar decisiones y de que exista una relación positiva con sus compañeros, éstos alcanzarán un mayor grado de motivación intrínseca, mayor satisfacción personal, placer y disfrute (Standage, Duda, y Notumanis, 2006; Vallerand, 2007; Vallerand y Rousseau, 2001) y disminución de las conductas de evitación (temor al fracaso). Según Conroy, Poczwardowski, y Henschen (2001), estas percepciones del fallo van a depender más de cómo se satisfagan las necesidades psicológicas básicas de los practicantes (percepción de competencia, autonomía y relación con los demás) que por el rendimiento objetivo y la competencia.

Como resultado de nuestro trabajo y de las aportaciones de los estudios revisados, se presenta a continuación un pequeño resumen de algunas de las estrategias que tienen como principal objetivo generar un clima de aula y evitar las conductas de evitación y el miedo al fallo de los practicantes.

Estrategias motivacionales para generar un clima de aula y evitar las conductas de evitación y el miedo al fallo de los practicantes:

1. Estrategias para favorecer la percepción de competencia.
2. Estrategias para favorecer la percepción de autonomía.
3. Estrategias para favorecer la relación con los demás.
4. Estrategias para favorecer la transmisión de la información y de feed-back.

1. Estrategias para favorecer la percepción de competencia

Dado que parece existir una relación entre la autodeterminación y la competencia percibida de los practicantes, sería interesante:

- Reconducir aquellas expresiones de los estudiantes, como “yo no sé hacer esto”, “a mí no me sale”, dando orientaciones del tipo “aquí venimos para aprender”, “cada uno trabaja a su ritmo, no tenemos prisa”, “si practicas un poco, verás cómo no es tan difícil” o “si no lo intentas entonces sí que no podrás hacerlo”.
- Utilizar expresiones como: “olvídate de cómo lo hacen los demás, y concéntrate en mejorar tu propio ejercicio” y a la hora de corregir, es importante utilizar por ejemplo, la “técnica sandwich”, primero se dice lo que ha hecho bien, luego se le plantea lo que tiene que corregir o mejorar y finalmente se le dan ánimos para que vuelva a intentarlo.
- Proponer tareas basadas en la variedad, desafío, y que están bajo el control del estudiante, facilitan su interés, esfuerzo, aprendizaje y sentimientos de satisfacción.
- Insistir en aquellas tareas que más motiven y sean del agrado de la mayoría de los participantes. Así mismo, es recomendable introducir elementos afines de otras actividades que hayan resultado positivas anteriormente.
- Pedir permiso para que un estudiante haga la demostración. Es importante que el practicante no se sienta presionado ya que podría aumentar su sentimiento de ansiedad, estrés y de miedo hacia la actividad.
- Promover metas orientadas al proceso y transmitir un clima motivacional que implique a la tarea siguiendo los acrónimos TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo), por ejemplo, plantear tareas con un cierto nivel de dificultad, adaptadas al nivel de cada estudiante, para que todos puedan realizar las tareas propuestas y sentirse competentes.
- Transmitir el deseo de observar las mejoras personales y no obtener grandes marcas.

- Huir de las evaluaciones cuantitativas, de forma exclusiva, centrándose en la observación sistemática de las conductas de los participantes, tales como el espíritu cooperativo, solidaridad, ilusión por participar, valoración de su propia realización corporal y la aceptación de sus limitaciones y de la de los demás, frente a otras consideraciones de tipo competitivo o de rendimiento, o personales.

2. Estrategias para favorecer la percepción de autonomía.

- Proponer tareas más participativas, en las que tenga que reflexionar, tomar decisiones, como por ejemplo: la elección de las tareas a realizar o valorar su propia ejecución. Es decir, que los practicantes decidan a cerca de las normas, recompensas, castigos, etc., al inicio del programa, así como hacer participar al practicante en la organización de las tareas propuestas en clase.
- Proponer actividades que favorezcan el descubrimiento y resolución de problemas. Plantear actividades en las que se tenga que descubrir la solución en grupos, o resolver el problema sin conocer la solución final.
- Implicar al participante en su propia evaluación. Permitir que opine sobre su propia acción motriz, actitudes o nuevos conocimientos. Es importante que el participante reflexione y sea consciente de su progreso personal y mejora.

3. Estrategias para favorecer la percepción de relación con los demás.

- Llegar a clase con buen humor y mostrar entusiasmo por lo que se hace. La figura de autoridad tiene que saber contagiar el entusiasmo que él tiene sobre el contenido de enseñanza, la profesión docente y las propias relaciones con los participantes.
- Ser receptivo a los sentimientos y emociones del participante.
- Favorecer que trabajen cada vez con diferentes compañeros, mejorará las relaciones personales.
- Posibilitar diferentes formas de agrupamiento (atendiendo al número, características de los participantes, etc.), consiguiendo con ello, además

de aumentar la motivación, ofrecer a los participantes la oportunidad de implicarse más en la actividad.

- Evitar, en la medida de lo posible, que se formen grupos siguiendo criterios de competencia a la hora de elegir los compañeros.
- Favorecer las relaciones de los practicantes dentro del aula o entrenamiento, nunca castigar por los errores, ya que forman parte de todo proceso de aprendizaje y equivocándose es como mejor se aprende.
- Evitar realizar comparaciones entre los practicantes, ya que fomenta la competitividad, creando situaciones de estrés y ansiedad, que dañan las relaciones dentro del grupo, aumentando el miedo al fallo.

4. Estrategias para favorecer la transmisión de la información y de feed-back.

Va a ser primordial proporcionar a los practicantes un feed-back positivo tanto en la información inicial, en la realización de las tareas como en las reflexiones finales, haciéndoles ver que se puede mejorar si uno se esfuerza en ello, animando así a los practicantes a seguir experimentando, disminuyendo las sensaciones de estrés, ansiedad y del miedo a cometer errores, con lo que se recomienda:

- La utilización de un feed-back positivo sobre el negativo.
- Utilizar registros para valorar el progreso de una conducta determinada (evaluación). Por ejemplo, utilizar planillas de observación donde se valoren los aspectos técnicos de una forma cualitativa.
- Nunca castigar por los errores, ya que forman parte de todo proceso de aprendizaje y equivocándose es como mejor se aprende.
- Hacerles ver que se puede mejorar si uno se esfuerza en ello, animándoles a seguir trabajando, disminuyendo así las sensaciones de estrés, ansiedad y de miedo al fallo.
- Evitar hacer comparaciones con otros estudiantes o deportistas. Por ejemplo, evitar decir: “¡Vamos, que eres al único al que no le sale!, mira como lo hace tu compañero, a ver si aprendes de él”. “Él está saltando ya más que tú, a ver si espabilas”.
- Elogiar de forma individual a los participantes sobre el esfuerzo para conseguir el objetivo. Y en la competición deportiva, estimular

positivamente a aquellos jugadores menos hábiles pero que se esfuerzan y trabajan duro día a día.

- El docente/entrenador intentará animar al estudiante/deportista durante la realización de las mismas. Para conseguir esto se deberá combinar tanto el lenguaje verbal (¡Bravo!, ¡Bien!, ¡Ánimo!, ¡Correcto!, ¡Eso es lo que buscamos!, ¡Lo has pillado muy bien!), como el lenguaje no verbal (señal de OK, pulgar arriba, guiño de ojo, asentir con la cabeza, etc.

Estas estrategias son solo un ejemplo de las que se pueden aplicar en el aula o equipo deportivo, con las que se pretende crear un buen clima de trabajo, donde los practicantes se sientan competentes, con posibilidad de tomar ellos mismos decisiones, trabajando a gusto junto a sus compañeros, que se diviertan, y no presenten ningún tipo de sentimiento negativo, como estrés, ansiedad, actitudes de evitación, o de miedo a pasar vergüenza por lo que puedan decir o pensar los demás.

V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión y
conclusiones

V DISCUSIÓN



1. DISCUSIÓN

Con el fin de facilitar la lectura y la comprensión del trabajo, se ha redactado este apartado según las hipótesis planteadas, con lo que, se comenzará con la primera hipótesis y se finalizará con la quinta hipótesis.

- **Hipótesis 1**

En la primera hipótesis se planteaba que: *“En los deportistas se darán conductas más auto-determinadas y un mayor miedo a fallar, respecto a los estudiantes en la clase de educación física, encontrando así mismo también diferencias según el sexo de los participantes”*.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis planteada, ya que en relación al contexto, los resultados muestran que los deportistas presentan mayor miedo, mayor relación con los demás y mayor motivación intrínseca, pero una menor percepción de autonomía respecto los estudiantes de educación física, siendo la percepción de competencia no significativa.

Estos resultados apoyan los datos obtenidos por Conroy, Coastworth, y Kaye (2007) y Moreno-Murcia y Conte (2011), que revelaron que aquellos deportistas que presentan mayor motivación intrínseca van a manifestar menor miedo a equivocarse en el deporte.

La práctica deportiva y competitiva se puede convertir en una situación de estrés que genera altos niveles de ansiedad en los participantes (Martimportugués, 2005), a diferencia del ámbito educativo, se va a generar una mayor tensión y temor a fallar, ya que está en juego la consecución de una victoria o triunfo. En esta misma línea, Roberts (1992), determinó que ganar y perder en el deporte son exigencias objetivas altamente inestables y relativamente incontrolables que pueden crear estados afectivos negativos. Los trabajos de Conroy, Poczwardowski, y Henschen (2001) y Sagar, Lavalley, y Spray (2007), revelaron que los efectos negativos del miedo a

equivocarse en la práctica deportiva podrían influir negativamente en la motivación del deportista.

En el contexto deportivo, a pesar de existir una mayor toma de decisiones y necesidad de resolver problemas para conseguir los objetivos planteados, los resultados revelan una menor percepción de autonomía que en educación física. Esto se puede deber a que en el ámbito educativo, dado su carácter multidisciplinar y flexible, se proporciona al estudiante un gran abanico de posibilidades para su desarrollo, mientras que en el deportivo, este aspecto está más acotado por el entrenador, ciñéndose a las tareas necesarias para la obtención de los resultados. Respecto a la motivación intrínseca, el hecho de que la actividad realizada por los deportistas tenga un carácter voluntario frente a la obligatoriedad de la educación física en el currículo escolar, puede condicionar la motivación hacia la actividad desarrollada.

Al comparar cada contexto, según el sexo, los resultados indican que los chicos en las clases de educación física presentan mayor miedo a perder el interés de otros y miedo a perturbar a otros importantes, presentando mayor percepción de competencia y motivación intrínseca que las chicas. Por otro lado, los chicos deportistas presentan mayor miedo, mayor percepción de autonomía, pero menor relación con los demás y menor motivación intrínseca que las chicas deportistas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, Belando, y Conte (2010), en una muestra de deportistas, donde los chicos obtuvieron mayor miedo a equivocarse que las chicas.

En relación a la percepción de competencia, no se han encontrado diferencias entre contextos, según el sexo. Aunque existen diferentes estudios que indican una menor percepción de competencia, de auto-concepto y autoestima en las chicas respecto a los chicos, tanto en clases de educación física (Shropshire, Carrol, y Yim, 1997; Trew, Scully, Kremer, y Ogle, 1999; Kremer, Trew, y Ogle, 1997; Van Wersch, 1997) como en el ámbito deportivo (Hagger, Biddle, y Wang, 2005; Moreno y Cervelló, 2005).

Respecto a la relación con los demás, existen trabajos que revelan que los chicos están más motivados hacia actividades competitivas y las chicas hacia las actividades cooperativas (Ruiz, Graupera, Rico, y Mata, 2004), donde las relaciones sociales constituyen un elemento fundamental, favoreciendo una orientación motivacional basada en el trabajo cooperativo del grupo y no a la comparación de la habilidad. Este hecho, hace que las chicas den una mayor importancia a la relación con los demás, siendo en nuestros resultados una variable no significativa en el contexto de la educación física pero si, en el ámbito deportivo.

En relación con la mayor motivación intrínseca que presentan las chicas deportistas respecto los chicos, encontramos estudios que corroboran los resultados obtenidos (Pelletier et al., 1995; Fortier et al., 1995; Chantal et al., 1996). En la misma línea, Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2007) determinaron que las mujeres deportistas reflejaban perfiles de motivación más adaptativos y positivos durante la práctica deportiva que los hombres. Aunque por otro lado, existen estudios que revelan que los chicos presentan un mayor interés/disfrute, motivación intrínseca por las actividades físicas que las mujeres (Cuddihy y Corbin, 1995).

Al comparar a la totalidad de las chicas y de los chicos, según el contexto, encontramos ciertas diferencias al respecto. La percepción de competencia entre las chicas deportistas es mayor respecto a la de las estudiantes de educación física, mientras que son los estudiantes de educación física los que presentan mayor percepción de competencia. Ello podría deberse a que, las deportistas al practicar en grupos del mismo sexo y con capacidades muy similares, no existe esa rivalidad y comparación respecto a los chicos como ocurre en las clases de educación física, mientras que los chicos podrían sentirse más competentes al estar dentro de una clase de educación física, ya que nos encontramos con estudiantes con diferentes niveles de habilidad, pudiéndose comparar con aquellos más débiles. Otro aspecto a destacar, es que entre las deportistas y estudiantes de educación física no se encuentran diferencias en relación al miedo a equivocarse, mientras que en los chicos si las hay, siendo mayores en deportistas.

- **Hipótesis 2**

En la segunda hipótesis se proponía que: *“El grupo de deportistas con conductas más autodeterminadas presentará menor miedo al fallo, mientras que los deportistas con conductas menos autodeterminadas presentarán un mayor temor a equivocarse”*.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada. Se han identificado tres perfiles motivacionales donde los deportistas con un perfil menos autodeterminado presentaron un mayor miedo a fallar frente a los deportistas caracterizados por un perfil más autodeterminado.

Entre los perfiles obtenidos, tenemos un perfil autodeterminado, en el cual los deportistas presentaban puntuaciones muy altas en motivación intrínseca, regulación integrada e identificada y bajas en motivación extrínseca y desmotivación. Este perfil autodeterminado se ha asociado en numerosos trabajos con conductas más adaptativas, como mayor concentración (Brière et al., 1995), mayor afectividad y estado de flow (Kowal y Fortier, 1999; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais, 1995), mayor persistencia (Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002), así como una mayor participación, esfuerzo, diversión, interés, bienestar (McNeill y Wang, 2005; Hodge et al., 2008; Harwood, Cumming, y Fletcher, 2004; Moreno et al., 2007; entre otros).

Por otro lado, en el perfil menos autodeterminado, se obtuvieron puntuaciones elevadas en motivación intrínseca y regulación integrada respecto a la regulación introyectada, externa y desmotivación. Mientras, que en el perfil autodeterminado y no autodeterminado, los deportistas presentaron puntuaciones altas en motivación intrínseca de conocimiento, regulación identificada y desmotivación. En esta misma línea, autores como Cresswell y Eklund (2005), McDonough y Crocker (2007), Lemyre, Treasure, y Roberts (2006) y Pelletier et al. (2001) asociaron las conductas no autodeterminadas con consecuencias negativas como la distracción, el agotamiento, la ansiedad, el abandono deportivo, etc. Así mismo, el trabajo

realizado por Gillet et al. (2009), reveló que los tenistas de élite con un perfil menos autodeterminado presentaban peor rendimiento deportivo.

Estos hallazgos están en consonancia con diversos estudios (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Lim y Wang, 2009; Vallerand, 2007) que ponen de manifiesto como la práctica deportiva realizada por un locus de causalidad interno lleva a una serie de consecuencias positivas como el bienestar, la adherencia a la práctica físico-deportiva y múltiples consecuencias adaptativas. En este sentido, en un estudio llevado a cabo por Gucciardi, Mahoney, Jalleh, Donovan, y Parkes, (2012) se afirma que la presencia de mayores niveles de preocupación por el error y la presión de los agentes socializadores disminuía los niveles de motivación más autodeterminada y provocaba consecuencias negativas para su rendimiento. Por otro lado, en este mismo estudio, se demostró que existían atletas que tenían razones intrínsecas para esforzarse por la perfección en su deporte.

- **Hipótesis 3**

La tercera hipótesis indicaba que: *“El feed-back positivo predirá positivamente la meta de aproximación-maestría, mientras que el miedo a fallar predirá negativamente las metas de evitación y las de aproximación al rendimiento, y positivamente las metas de aproximación-maestría en estudiantes de educación física”*.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, confirman la hipótesis planteada, ya que tanto el feed-back positivo y el miedo a fallar, predicen de forma positiva todas las metas de logro.

Diversos trabajos han revelado que aquellos entornos en los que se fomenta la competición interpersonal, la evaluación pública y la retroalimentación normativa sobre la realización de las tareas, van a favorecer la aparición de un estado de implicación al ego, mientras que, aquellos entornos que se centran en el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio de la tarea individualizado y la resolución de problemas, van a

favorecer una implicación a la tarea (Butler, 1987, 1988, 1989; Carver y Scheier, 1982).

El feed-back que reciben los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo va a permitir informar y mejorar la ejecución motriz del estudiante, sino que va a servir también para reforzar y motivar, mejorando así el clima socio-afectivo en el aula (Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías, y Requena, 2003; Molina, Torres, y Miranda, 2008). Hay estudios en los que se ha comprobado la eficacia que tiene el feed-back relacionado con la enseñanza obteniendo mejoras en los aprendizajes de los estudiantes (Carreiro da Costa, 1989; Vernetta y López, 1998). Además, el feed-back aportado por el docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje va a influir en la percepción de éxito y fracaso de los estudiantes (Carreiro da Costa, 1989; Swalus, Carlier, y Renard, 1991) y como consecuencia, va a influir su preferencia de un clima que implique tarea o ego, según si la información transmitida por el docente tras su ejecución ha sido positiva o negativa, lo que le llevaría a enfrentarse a tareas que supongan un mayor reto (meta aproximación-maestría) y a no presentar conductas de evitación (metas de evitación).

En relación al miedo a fallar, Chen et al. (2009) demostraron que la evitación de maestría y de rendimiento estaba condicionada por el miedo a equivocarse y la búsqueda de excusas como una auto-limitación, para proteger la autoestima. Según Conroy y Elliot (2004), el miedo a fallar está positivamente relacionado con la evitación-maestría, la aproximación-rendimiento y la meta de evitación-rendimiento. En esta misma línea, Elliot y Conroy (2005) revelaron que las metas de evitación-rendimiento suelen ser presentadas como nocivas para la experiencia y el disfrute, ya que disminuyen el afecto y la motivación intrínseca a corto plazo, y la implicación y el rendimiento a largo plazo.

- ***Hipótesis 4***

En la cuarta hipótesis se proponía que: *“Las orientaciones de meta predirán negativamente los mediadores psicológicos, excepto la meta de aproximación-maestría que los predirá positivamente, y estos predirán positivamente la motivación intrínseca en estudiantes de educación física”*.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, vienen a confirmar la hipótesis planteada, ya que la motivación intrínseca queda predicha, con mayor probabilidad, por los mediadores psicológicos, a excepción del de relación con los demás que fue nula, y éstos por las orientaciones de meta, presentando un predicción positiva con la meta de aproximación-maestría y negativa con las metas de aproximación-rendimiento y las metas de evitación (maestría y rendimiento).

Encontramos investigaciones que demuestran que existen evidencias empíricas de que las metas de aproximación-maestría se relacionan con consecuencias más positivas (Elliot, 1999; Elliot et al., 2005; Moller y Elliot, 2006), mientras que las metas de evitación-maestría parecen ser más positivas que las metas de evitación-rendimiento, pero menos que las de aproximación-maestría (Elliot y McGregor, 2001).

Las metas de evitación-rendimiento suelen ser presentadas como nocivas para la experiencia y el disfrute, y disminuyen el afecto y la motivación intrínseca a corto plazo, y la implicación y el rendimiento a largo plazo (Elliot y Conroy, 2005). Por otro lado, existen trabajos en el contexto deportivo (Nien y Duda, 2008; Morris y Kavussanu, 2008), donde concluyeron que la competencia percibida predecía positivamente las metas de aproximación (maestría y rendimiento), mientras que no resultaba ser un predictor significativo de las metas de evitación (maestría y rendimiento). Además, numerosos estudios revelan una relación positiva de la meta de aproximación-maestría con el esfuerzo (Wang et al, 2007; Wang, Koh, Chatzisarantis et al., 2009), el disfrute (Lui et al., 2009; Wang et al., 2007; Wang, Koh, Chatzisarantis et al., 2009; Wang, Lim, Aplin et al., 2009), la motivación intrínseca (Barkoukis et al., 2007; Nien y Duda, 2008; Wang, Lui, Lochbaum et al., 2009), y la competencia (Cury et al., 2002; Cury et al. 2006;

Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 2001; McGregor y Elliot, 2002; Moreno et al., 2010; Morris y Kavussanu, 2008; Nien y Duda, 2008; Stevenson y Lochbaum, 2008; Wang et al., 2007; Wang et al., 2009).

En relación con las necesidades psicológicas básicas, encontramos diversos estudios en los que se relaciona positivamente la satisfacción de dichas necesidades con una mayor motivación intrínseca hacia la práctica físico-deportiva (Alvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009; Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Papaioannou, Tsigilis, Komidou, y Milosis, 2007). Igualmente, Standage, Duda, y Ntoumanis (2003) demostraron con estudiantes de educación física, que un clima a favor de la autonomía, y en menor magnitud un clima de maestría, influían positivamente en las necesidades psicológicas básicas para desarrollar la motivación autodeterminada.

Diferentes investigaciones en la actividad físico-deportiva muestran una relación positiva de la competencia (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Li, Lee, y Solmon, 2005) con la autonomía percibida (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Hassandra et al., 2003) y con la motivación intrínseca.

Respecto a la relación predictiva de la motivación intrínseca con la relación con los demás, hay que destacar que en nuestro estudio fue nula, confirmando los resultados obtenidos por Amorose et al. (2005). Sin embargo, existen estudios en los que sí se ha encontrado una predicción positiva entre la relación con los demás y la motivación intrínseca (Losier y Vallerand, 1995). En esta misma línea, Ntoumanis (2001) mostró que en las clases de educación física, el aprendizaje cooperativo predecía positivamente la relación con los demás, la cual, a su vez, predecía positivamente la motivación autodeterminada.

- ***Hipótesis 5***

La quinta y última hipótesis planteaba que: *“Un clima motivacional que implica a la tarea junto a una mayor transmisión de feed-back positivo se relacionará de forma negativa con el miedo a equivocarse y de forma positiva con las orientaciones disposicionales y mediadores psicológicos (competencia, autonomía y relación con los demás), dando lugar a una mayor motivación intrínseca, a un incremento en la importancia que el estudiante otorga a la educación física así como en un incremento de sus hábitos de actividad física”*.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, vienen a confirmar la hipótesis planteada, aunque hubo una mejora en el grupo experimental tras la intervención en todas las variables, no todas fueron significativas. De manera que, los resultados obtenidos mostraron que un clima que implica a la tarea con un fuerte refuerzo de feed-back positivo, da lugar a una mayor percepción de feed-back positivo verbal y no verbal, mayor competencia, mayor motivación intrínseca y mayor concesión de importancia a la asignatura de educación física y un menor miedo a equivocarse, no estableciéndose relación alguna con las metas de logro, percepción de autonomía, relación con los demás ni con el hecho de realizar actividad física de forma habitual.

Tras la intervención del docente, todas las diferencias encontradas inicialmente se eliminaron, llegando a mejorar en el post-test al grupo control en las variables de feed-back positivo verbal y no verbal, aproximación maestría, percepción de competencia y en la motivación intrínseca. Por lo que parece que la intervención del docente en la transmisión de un clima motivacional que implique a la tarea, con un mayor refuerzo de feed-back positivo, fue efectivo.

Partiendo de que numerosas investigaciones de corte experimental han venido demostrado que un clima motivacional más orientado a la tarea favorece patrones conductuales y afectivos más positivos (Barkoukis et al., 2008; Cecchini et al., 2001; Digelidis et al., 2003; González-Cutre et al., 2011; Morgan y Carpenter, 2002; Solmon; 1996, Treasure, 1993; Weigand y Burton, 2002), dando lugar a una mayor persistencia, esfuerzo, interés, diversión,

satisfacción y mayor motivación intrínseca, se puede decir, que el feed-back se presenta como elemento clave dentro de la creación del clima motivacional, el cual permite al docente influir en los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en su percepción de éxito y fracaso (Carreiro da Costa, 1989).

En relación con el miedo a equivocarse y partiendo de que existen estudios que determinan que un clima que implica al ego se encuentra relacionado positivamente con la afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane et al., 1997; Theeboom et al., 1995), y con una mayor ansiedad (Ommundsen, 2001), también podría favorecer conductas de evitación y sentimientos de miedo a cometer errores en el estudiante. En nuestro estudio los resultados mostraron que el clima motivacional tarea parece tener una relación negativa con el miedo a equivocarse. Existen trabajos en el contexto deportivo que indican que un clima motivacional que implica tarea se relaciona negativamente con el miedo a cometer errores (Moreno-Murcia y Conte, 2011). De ahí la importancia de desarrollar un clima motivacional tarea y no exclusivamente ego, para evitar sentimientos negativos de estrés, ansiedad, malestar y de miedo a equivocarse, y generar en los estudiantes patrones de conducta más adaptativos.

No obstante aunque existen diferentes trabajos, donde a través de diseños de investigación similares, habían mostrado un incremento en las metas de aproximación-maestría mediante el clima tarea (Digelidis et al., 2003; Morgan y Carpenter, 2002; Weigand y Burton, 2002), en el presente estudio no se obtuvieron mejoras significativas en las metas de aproximación.

Desde el punto de vista de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000), el clima motivacional es considerado un factor social que va a influir sobre la motivación a través de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los demás). En el presente estudio, la percepción de competencia presentó una relación positiva respecto al clima motivacional que implicaba a la tarea. En

esta línea, autores como Ntoumanis y Biddle (1999) y Vallerand (2007), determinaron que un clima motivacional que implica a la tarea podía satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, asociándose con formas de motivación más auto-determinadas, las cuales son las que van conseguir que el estudiante presente una mayor actitud positiva hacia la educación física (Florence, 1991; Moreno y Cervelló, 2003) y por tanto le pueda conceder una mayor importancia a esta asignatura (Moreno y Llamas, 2007; Moreno et al., 2013).

A pesar de las mejoras y beneficios conseguidos en el grupo experimental, tras manipular las diferentes áreas (la presencia de variedad y novedad en las tareas, otorgar mayor responsabilidad al estudiante en la toma de decisiones en el aula y en su propia evaluación, reconocimiento de la mejora personal y el esfuerzo, favorecer una agrupación variada, una evaluación del progreso individual, privada, significativa y evitando la comparación social, otorgando tiempo suficiente para practicar y mejorar en las tareas, así como transmitir un feed-back positivo ante las ejecuciones de los estudiantes), el grupo experimental ha obtenido una puntuación muy similar al grupo control en las variables de percepción del clima motivacional, percepción de autonomía, la relación con los demás, y actividad física habitual, lo que hace necesario que se desarrollen más estudios en esta línea que corroboren los resultados obtenidos.

Discusión y
conclusiones

V CONCLUSIONES



2. CONCLUSIONES

Para finalizar y como valoración global de las relaciones encontradas en nuestro estudio, señalamos las siguientes conclusiones que vienen a resumir las principales aportaciones del estudio:

- Tras la manipulación de las áreas TARGET, los resultados muestran un incremento en el grupo experimental en las variables de percepción de feed-back no verbal positivo y feed-back verbal positivo transmitido por el docente, en la percepción de competencia, la motivación intrínseca, y en la importancia otorgada a la educación física y una disminución de los factores del miedo a equivocarse (miedo general, miedo de experimentar vergüenza, miedo a la devaluación de uno mismo, miedo a tener un futuro incierto, miedo a perder el interés de otros, miedo a perturbar a otros importantes), de modo que:
 - Un clima que implique a la tarea se asocia con conductas más adaptativas y autodeterminadas, mientras que parece tener una relación negativa con el miedo a equivocarse.
- La meta de aproximación-maestría se asocia positivamente con las tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los demás).
- Las metas de aproximación-rendimiento y las de evitación (maestría y rendimiento) predicen de forma negativa las tres necesidades básicas (competencia, autonomía y relación con los demás).
- La satisfacción de las tres necesidades básicas se asocia de forma positiva con la motivación intrínseca y de forma negativa con el miedo a fallar.
- Los resultados muestran que existen ciertas diferencias en las variables motivacionales de percepción de competencia, autonomía, relación con los demás y motivación intrínseca según sea el contexto y el sexo de los practicantes:

- Los chicos presentan mayor miedo a fallar respecto a las chicas, siendo el contexto deportivo el entorno donde se genera mayor temor.
 - No existen diferencias entre las estudiantes de educación física y las deportistas en relación al temor a fallar.
 - No existen diferencias entre el grupo de deportistas y de estudiantes en relación a la percepción de competencia.
 - Los chicos deportistas presentan menor percepción de autonomía que los de educación física.
 - Las chicas deportistas presentan mayor percepción de competencia respecto a las estudiantes de educación física.
 - Los chicos estudiantes de educación física presentan mayor percepción de competencia respecto a los deportistas.
 - Los deportistas presentan mayor motivación intrínseca respecto a los estudiantes de educación física, siendo mayor en las chicas deportistas.
- Se han identificado tres perfiles motivacionales diferentes en la muestra formada por deportistas: Perfil autodeterminado, perfil autodeterminado y no autodeterminado y perfil no autodeterminado:
- Los deportistas con un perfil menos autodeterminado presentaron un mayor miedo a fallar frente a los deportistas caracterizados por un perfil más autodeterminado.
 - Los deportistas con un perfil autodeterminado, presentaron puntuaciones muy altas en motivación intrínseca, regulación integrada e identificada y bajas en motivación extrínseca y desmotivación.

- Los deportistas con un perfil menos autodeterminado, obtuvieron puntuaciones elevadas en motivación intrínseca y regulación integrada respecto a la regulación introyectada, externa y desmotivación.
- Los deportistas con un perfil autodeterminado y no autodeterminado presentaron puntuaciones altas en motivación intrínseca de conocimiento, regulación identificada y desmotivación.

Para concluir, consideramos que, en general, los resultados encontrados validan las hipótesis planteadas. Como se ha podido observar, los docentes y entrenadores presentan un papel muy importante en la elaboración de un clima de aula adecuado, llegando a influir en los practicantes en la actitud al enfrentarse a las diferentes tareas propuestas y no evitando situaciones de logro, en la orientación motivacional, en el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas, y por supuesto, va influir en su grado de motivación en las sesiones.

Por ello, dentro del contexto deportivo, uno de los objetivos que se debería conseguir, es crear una relación positiva entre el entrenador/deportistas y deportistas/deportistas, desarrollando cohesión de equipo y un gran deseo de mejora. El entrenador podría centrarse en el esfuerzo, la mejora y el disfrute más que en el éxito o las estadísticas. Además, sería interesante educar a los padres para que no tengan expectativas demasiado altas sobre los hijos deportistas, lo que genera un aumento de la presión sobre ellos.

Respecto al ámbito educativo, donde apenas hay estudios sobre el miedo al fallo, la evaluación genera problemas por las comparaciones y la calificación, por lo que sería interesante crear múltiples índices para evaluar el rendimiento de los estudiantes y no un único estándar de evaluación, de modo que ayudaría a mostrar los diferentes niveles individuales, generando así menos miedo a la practica motriz, lo que evitaría la ansiedad y el miedo al fallo (Chen at al., 2009; Midgley, Kaplan, y Middleton, 2001; Pintrich, Conley, y Kempler, 2003).

Además, los docentes podrían transmitir un clima motivacional que implique más a la tarea, donde se experimenten situaciones de aprendizaje cooperativo, se

valore el esfuerzo, la mejora y la superación personal. Es aconsejable que el docente focalice su atención en hacer ver al alumnado que la habilidad siempre es mejorable con esfuerzo, trabajo y práctica.

VI SUGERENCIAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

VI. SUGERENCIAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de los resultados obtenidos y las conclusiones expuestas en apartados anteriores, se sugieren a continuación algunas ideas encaminadas a constituir el punto de partida para iniciar futuras investigaciones.

En primer lugar, decir que la información obtenida en esta investigación puede servir de ayuda tanto a docentes en educación física como a entrenadores deportivos, a mejorar el ambiente de trabajo, generando un clima motivacional adecuado centrado en el esfuerzo, superación personal, favoreciendo en los practicantes una mayor motivación intrínseca, disfrute y placer en la realización de las diferentes actividades propuestas, disminuyendo así, los sentimientos de ansiedad, estrés, conductas de evitación y de miedo a fallar, llegando incluso a mejorar el rendimiento y la satisfacción de los practicantes, lo que va a facilitar que los jóvenes sigan practicando actividades físico-deportivas a lo largo de sus vidas.

Como posibles limitaciones de este estudio, destacar que en el estudio correlacional, se establecen relaciones entre las variables no existiendo relación de causalidad, aunque aporta un modelo explicativo, que permite una mayor y mejor comprensión de la relación entre las diferentes variables motivacionales y el miedo a equivocarse. Otra limitación de los resultados obtenidos son los bajos índices en el tamaño del efecto. Además, debido al problema de modelos equivalentes que presenta la técnica de ecuaciones estructurales (Hershberger, 2006), asumimos que el modelo planteado en este estudio no sería más que uno de los posibles. Otra posible limitación, es el carácter exploratorio de la utilización del análisis de clúster. En relación al estudio experimental, señalar como posible limitación el reducido número de muestra, la existencia de solo un grupo control y experimental, y el bajo tamaño del efecto obtenido en la intervención.

Conocedores de las limitaciones de ambos estudios, asumimos la necesidad de realizar más estudios en esta línea, que contrasten los resultados obtenidos con otros grupos de estudiantes de educación física y otros deportistas, en diferentes contextos socio-culturales.

Para futuras investigaciones sería interesante elaborar diseños de intervención, con diferentes tipos de deportistas y estudiantes, a través de estrategias motivacionales (Moreno-Murcia, Julián, González-Cutre, y Del Villar, 2011) y poder comparar ambos contextos, así como plantear estudios de carácter longitudinal, ya que aportaría nuevos resultados a cerca de la importancia de detectar a tiempo conductas no autodeterminadas y de evitación y poder así intervenir en cada uno de los casos de forma específica y de las consecuencias que puede tener el feed-back utilizado por el docente/entrenador y el miedo a equivocarse de los estudiantes/deportistas, sobre la motivación intrínseca y su influencia en la enseñanza de la educación física y el deporte.

VII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Achievement goals, competition appraisals, and the psychological and emotional welfare of sport participants. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*, 302-322.
- Ainsworth, B. E., Sternfeld, B., Richardson, M. T., y Jackson, K. (2000). Evaluation of the Kaiser Physical Activity Survey in Women. *Medicinal Science Sports Exercise, 32* (Suppl.).
- Alden, L. E., Bieling, P. J., y Wallace, S. T. (1994). Perfectionism in an interpersonal context: a self-regulation analysis of dysphoria and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research, 18*, 297-316.
- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*, 551-567.
- Alvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 138-148.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology, 76*, 478-487.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation y achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goal, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes (abstract). *Research Quarterly for Exercise and Sport, 76*, A96-A97.

- Amorose, A. J., y Smith, P. (2003). Feedback as a source of physical competence information: Effects of age, experience and type of feedback. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 341-359.
- Anderman, L. H., y Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Anderson, J. C., y Gerbin, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review y recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Atkinson, J. W., y Feather (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley and Sons.
- Baecke, J. A, Burema, J., y Frijters, J. E. (1982). A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *The American Journal Clinical Nutrition*, 36(5), 936-942.
- Bagozzi, R. P., y Heatherton, T. F. (1994). A general approach to representing multifaceted personality constructs: application to state self-esteem. *Structural Equation Modeling*, 133, 35-67.
- Balaguer, I., Castillo, y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., Moreno, Y., Garrigues, V., y Soriano, L. (2003). El clima motivacional y la cohesión en equipos de fútbol. *VIII Congreso Nacional de Psicología Social*. Torremolinos (Málaga).
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., y Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293-308.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Castillo, I., Moreno, Y., y Crespo, M. (2009). Interacciones entre las perspectivas situacionales y disposicionales de meta y el burnout psicológico de los tenistas junior de la elite internacional. *Acción Psicológica*, 6, 63-75.

- Balaguer, I., Tomás, I., Castillo, I., Martínez, V., Blasco, I., y Arango, C. (1994). *Healthy lifestyles and physical activity*. 8th. Conference of the European Health Psychology Society, Alicante.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., y Rodafinos, A. (2005). The Development of a Physical Education State Anxiety Scale: A Preliminary Study. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 118-128.
- Barkoukis, V. (2007). Experience of State Anxiety in Physical Education. En J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Athermann y Y. Theodorakis (Eds), *Psychology for Physical Educators: Student in Focus* (pp. 57-72). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., y Nikitaras, N. (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to achievement goal theory: An example using motivational regulations as outcome variables. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 683-702.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., y Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*, 14(3), 367-387.
- Barkoukis, V., Koidou, E., y Tsorbatzoudis, H. (2010). Effects of a motivational climate intervention on state anxiety, self-efficacy, and skill development in physical education. *European Journal of Sport Science*, 10(3), 167-177.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate análisis with latent variables: causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., y Durand, M. (1995). Development to scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Biddle, S., Sallis, J. F., y Cavill, N. (1998). *Young y active? Young people and health-enhancing physical activity: Evidence and implications*. London: Health Education Authority.
- Birney, R., Burdick, H., y Teevan, R. (1969). *Fear of Failure*. New York: Van Nostrand-Reinhold.
- Boice, B. A. (1991). The effects of an instructional strategy with two schedules of augmented KP *feedback* upon skill acquisition of a selected shooting task. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 47-58.

- Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., y Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Butler, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Butler, R. (1989). Interest in the task and interest in peers' work in competitive and non competitive conditions: A developmental study. *Child Development*, 60, 562-570.
- Byrne, B. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Nueva York: Rand McNally & Company.
- Carreiro da Costa, F. (1989). Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino em educação física. *Motricidad Humana*. Lisboa: Ed. Facultad de Motricidad Humana.
- Carreiro Da Costa, F., Pereira, P., Diniz, J., y Peirón, M. (1997). Motivation, perception de competence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Éducation Physique*, 37, 83-91.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.

- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20, 260-265.
- Cecchini, J. A., González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Cecchini-Estrada, J. A., González-González de Mesa, C., y Montero-Méndez, J. (2008). Participación en el deporte, orientación de metas y funcionamiento moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 497-509.
- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Cervelló, E. M. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-187). Ourense: GERSAM.
- Cervelló, E. M., Escartí, A., Carratalá, V., y Guzmán, J. F. (1994). *Factores sociales relacionados con la práctica deportiva*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y Actualidad. Santa Cruz de Tenerife.
- Cervelló, E., Moreno-Murcia, J. A., Martínez, C., Ferriz, R., y Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.

- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Cervello, E., Santos-Rosa F. J., García Calvo, T., Jiménez, R., e Iglesias D. (2007). Young Tennis Players' Competitive Task Involvement and Performance: The Role of Goal Orientations, Contextual Motivational Climate, And Coach-Initiated Motivational Climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 304-321.
- Chantal, Y., Guay, F., Dobрева-Martinova, T., y Vallerand, R. J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
- Chen, L. H., Wub, C. H., Kee, Y. H., Lin, M., S., y Shui, S. H. (2009). Fear of failure, 2 x 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 298-305.
- Ciani, K. D., y Sheldon, K. M. (2010). Evaluating the mastery-avoidance goal construct: A study of elite college baseball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 127-132. doi:10.1016/j.
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Anxiety, Stress, y Coping*, 14, 431-452.
- Conroy, D. E. (2003). Representational models associated with fear of failure in adolescents and young. *Journal of Personality*, 71, 757-783.
- Conroy, D. E. (2004). The unique psychological meanings of multidimensional fears of failing. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 484-491.
- Conroy, D. E., Coastworth, J. D., y Kaye, M. P. (2007). Consistence of fear of failure score meanings among 8 to 18 year old female athletes. *Educational and Psychological Measurement*, 67(2), 300-310.
- Conroy, D. E., y Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 271-285.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., y Hofer, S. M. (2003). A 2 X 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456-476.

- Conroy, D. E., y Coastworth, J. D. (2004). The effects of coach training on fear of failure in youth swimmers: A latent growth curve analysis from a randomized, controlled trial. *Applied Developmental Psychology, 25*, 193-214.
- Conroy, D. E., y Coastworth, J. D. (2007). Coaching Behaviors Associated With Changes in Fear of Failure: Changes in Self-Talk and Need Satisfaction as Potential Mechanisms. *Journal of Personality, 75*(2), 383-419
- Conroy, D. E., Coastworth, J. D., y Fifer, A. M. (2005). Testing dynamic relations between perceived competence and fear of failure in young athletes. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 55*, 99-110.
- Conroy, D. E., Coastworth, J. D., y Kaye, M. P. (2007). Consistence of fear of failure score meanings among 8 to 18 year old female athletes. *Educational and Psychological Measurement, 67*(2), 300-310.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., y Pincus, A. L. (2009). The Expression of achievement motives in interpersonal problems. *Journal of personality, 77*(2), 495-526.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., y Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 25*, 237-253.
- Conroy, D. E., y Metzler, J. N. (2003). Temporal stability of performance failure appraisal inventory items. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 7*(4), 243-261.
- Conroy, D. E., y Metzler, J. N. (2004). Patterns of self-talk associated with diferent forms of competitive anxiety. *Journal of Sport y Exercise Psychology, 26*, 69-89.
- Conroy, D. E., Metzler, J. N., y Hofer, S. M. (2003). Factorial invariance and latent mean stability of performance failure appraisals. *Structural Equation Modeling, 10*, 401-422.
- Conroy, D. E., Poczwardowski, A., y Henschen, K. P. (2001). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artist. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 300-322.
- Conroy, D. E., Willow, J. P., y Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 76-90.
- Cresswell, S. L., y Eklund, R. C. (2005). Changes in athlete burnout and motivation over a 12-week league tournament. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 3*, 1957-1966.

- Cucina, I. (1999). *Specificity of feedback using alternative assessment techniques in a secondary physical education badminton class*. Microform Publication, University of Oregon.
- Cuddihy, T. F., y Corbin, C. B. (1995). Gender differences in intrinsic motivation toward physical activity in a high school population [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, A-30.
- Cumming, S. P., Smith, R. E., Smoll, F. L., Standage, M., y Grossbard, J. R. (2008). Development and validation of the Achievement Goal Scale for Youth Sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 686-703.
- Curran, P. J., West, S. G., y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., y Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theories of ability, perceptions of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of the enforcement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.
- Cury, F., Elliot, A. J., Sarrazin, P., Da Fonseca, D., y Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 473-481.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., y Moller, C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Diggelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., y Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes toward exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Dorobantu, M., y Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (2001). Goal perspectives and their implications for health-related outcomes in the physical domain. En F. Cury, P. Sarrazin y F. P. Famose (Eds.), *Advances in motivation theories in the sport domain* (pp. 139-164). Paris: Presses Universitaires de France.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H., y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J. L., y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.) *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed.) (pp. 417-460). New York: John Wiley.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L., y White, S. A. (1992). The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite athletes. *The Sport Psychologist*, 5, 334-343.
- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Dunn, J. G. H., y Syrotuik, D. G. (2003). Perfectionism and anger in Canadian football. *Communication to the XIth European Congress of Sport Psychology, Copenhagen*.
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., y Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 234-252.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En P. Pintrich y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10(pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. Elliot y C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., y Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review, 1*(1), 17-25.
- Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A. J., y Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality, 71*, 369-396.
- Elliot, A. J., y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals an intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 628-644.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.

- Elliot, A. J., y Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804-818.
- Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 957-971.
- Elliot, A. J., Murayama, K., y Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. En R. Haskins, y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp. 165-192). Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3) (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Escartí, A., y García-Ferriol, A. (1993). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in Physical Education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Paidotribo. Barcelona.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 267-279.
- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.

- Florindo, A. A., y Latorre, M. R. D. O. (2003). Validation and reliability of the Baecke questionnaire for the evaluation of habitual physical activity in adult men. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 9, 129-135.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., y Provencher, P. J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- Fredenburg, K. B., Lee, A. M., y Solomon, M. (2001). The effects of augmented feedback on students' perception and performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 232-242.
- Frederick, C. M., y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluative theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- García-Calvo, T. J., Santos-Rosa., F, Jiménez, R., y Cervelló, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 81, 21-28.
- García-Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- Georgiadis, M. M., Biddle, S. J. H., y Chatzisarantis N. L. D. (2001). The mediating role of self determination in the relationship between goal orientations and physical self-worth in Greek exercisers. *European Journal of Sport Sciences*, 1, 1-8.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Rosnet, E. (2009). Motivational clusters and performance in a real-life setting. *Motivation and Emotion*, 33, 49-62. doi: 10.1007/s11031-008-9115-z.
- González-Cutre, D., Moreno, J. A., Conte, L., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Zomeño, T, y Marín, L. M. (2006). Análisis de la motivación autodeterminada en jóvenes deportistas a través del clima motivacional percibido en los iguales y las orientaciones de meta. En O. Abadía (Ed.), *Actas I Congreso de Jóvenes Investigadores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (pp. 86-93). Valladolid: CSD.

- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A., y Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 268, 422-440.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Fernández, A. (2010). Toward a deeper understanding of motivation in exercise: Measurement of integrated regulation in the Spanish context. *Psicothema*, 22, 841-847.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. R., y Underwood, M. (1995). It aim's what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- 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, 322-340.
- Grosser, M., y Neumaier (1988). *Técnicas de entrenamiento*. Barcelona. Martínez Roca.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Gullone, E., y King, N. J. (1993). The fears of youth in the 1990s: Contemporary normative data. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 137-153.
- Gucciardi, D. F., Mahoney, J., Jalleh, G., Donovan, R. J., y Parkes, J. (2012). Differences in the motivational orientations of perfectionistic profiles among elite athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 159-183.
- Hagger, M., Biddle, S., y Wang, C. K. (2005). Physical Self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychology Measurement*, 65, 297-322.
- Hair, J. F., Yerson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey, Prentice-Hall: Upper Saddle River.
- Hall, H. K., Kerr, A. W., y Matthews, J. (1998). Precompetitive anxiety in sport: The contribution of achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 194-217.

- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Harwood, C., Cumming, J., y Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills usage within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 318-332. doi: 10.1080/10413200490517986.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Heckhausen, H. (1975). Fear of failure as a self-reinforcing motive system. En I. Sarason, y C. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety* (pp.117-128). Washington, DC: Hemisphere.
- Hershberger, S. L. (2006). The problem of equivalent structural models. En G. R. Hancock, y R. O. Mueller (Eds.), *Structutral equation modeling: a second course* (pp. 13-42). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., y McGee (2003). Perfectionism is multidimensional: A reply to Shafran, Cooper and Fairburn (2002). *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1221-1236.
- Hicks, M. K. (1996). *Social goals in early adolescence: Development, gender, and schooling as contexts*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, USA.
- Hodge, K., y Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in sport motivation: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 256-272.
- Hom, H. L., Duda, J. L., y Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 168-176.
- Hosek, V., y Man, F. (1989). Training to reduce anxiety and fear in top athletes. En D. Hackfort, y C. D. Spielberger (Eds.), *Anxiety in Sport: An international perspective* (pp. 247-259). New York: Hemisphere.
- Horn, T. S. (2004). Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. En M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 101-143). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Kaye, M. P., Conroy, D., E., y Fifer, A. M. (2008). Individual differences in incompetence avoidance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 110-132.
- Klibert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J., y Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46, 141-157.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(4), 36-41.
- Koka, A., y Hein, V. (2001). An impact of the teacher's feedback and perceived learning environment on intrinsic motivation among students involved and not involved in sport. *Kehakultuuriteaduskonna Teadus Ja Oppemethodilliste Toode Kogumik*, 9, 92-101.
- Koka, A., y Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Koka, A., y Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feed-back on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91-106.
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 13, 355-368.
- Krane, V., Greenleaf, C. A., y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- Kremer, J., Trew, K., y Ogle, S. (1997). *Young people's involvement in sport*. London: Routledge.
- Kuczka, K., y Treasure, D. (2005). Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy, and perceived importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 539-550.
- Kunesh, M. A., Hasbrook, C. A., y Lewthwaite, R. (1992). Physical activity socialization: Peer interactions and affective responses among a sample of sixth grade girls. *Sociology of Sport Journal*, 9, 385-396.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

- Lemyre, N. P., Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2006). Influence of variability in motivation and affect on elite athlete burnout susceptibility. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 28*, 32-48.
- Lewko, J. H., y Greendorfer, S. L. (1988). Family influences in sport socialization of children and adolescents. En F. L. Smoll, R. A. Magill y M. J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed.) (pp. 287-300). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence and performance. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*, 51-65.
- Lim, B. S. C., y Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 52-60.
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Tan, O. S., Ee, J., y Koh, C. (2009). Understanding students' motivation in project work: A 2 x 2 achievement goal approach. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 87-106.
- Lidor, R., y Tavor, O. (1995). Effectiveness of knowledge of results on acquiring and performing a gross motor skill: further support for the redundancy hypothesis. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance, 31*(2), 28-32.
- Lochbaum, M., y Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*, 160-171.
- Lonsdale, C., Hodge, K., y Rose, E. A. (2008). The development of the Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*, 323-355.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1995). Developpment et validation de l'Echelle des Relations Interpersonnelles dans les Sports (ERIS) (Development of the Interpersonal Relationship in Sport Scale). *International Journal of Sport Psychology, 26*, 307-326.
- Lutwak, N., y Ferrari, J. R. (1996). Moral affect and cognitive processes: Differentiating shame from guilt among men and women. *Personality and Individual Differences, 21*(6), 891-896.
- MacCallum, R. C., y Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology, 51*, 201-226.

- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (pp.144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maehr, M. L., y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- Martens, R., Vealey, R. S., y Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsh, H. W., Richard, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical self-decription questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Martens, R., Vealey, R. S., y Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martimortugués, C. (2005). Estrés y competición. En A. Hernández (Ed.), *Psicología del deporte (vol. 1): Fundamentos 2* (pp. 77-92). Sevilla: Wanceulen.
- Martínez-Galindo, Alonso, N., González-Cutre, D., Parra, N., y Moreno, J. A. (2010). Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: instrumentos de medida y propuestas prácticas. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 69-102). Sevilla: Wanceulen.
- Masten, A. S., y Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- McAuley, E. (1985). Success and causality in sport: The influence of perception. *Journal of Sport Psychology*, 7, 13-22.
- McClelland, D. C., Atkinson, J., Clark, R. A., y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- McDonough, M. H., y Crocker, P. R. E. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective behavioral outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 645-663.
- McGregor, H. A. y Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
- McGregor, H. A., y Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: Examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 218-231.
- McNeill, M. C., y Wang, C. K. J. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 117-128.
- McPherson, B. D., y Brown, B. A. (1988). The structure, processes, and consequences of sport for children. En F. L. Smoll, R. A. Magill y M. J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed.) (pp. 265-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Metzler, J. N., y Conroy, D. E. (2004). Structural validity of the fear success scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(20), 89-108.
- Midgley, C., y Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C., Kaplan, A., y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost. *Journal of Education Psychology*, 93(1), 77-86.
- Molina, L., Torres, E., y Miranda, M. T. (2008). El feed-back en educación física desde la perspectiva de género: Relación con la satisfacción en el área y los hábitos de actividad física extraescolar. *Habilidad motriz*, 30, 5-22.
- Moller, A. C., y Elliot, A. J. (2006). The 2 × 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. En A. Mittel (Ed.), *Focus on educational psychology* (pp. 307-326). New York: Nova Science.
- Molnar, D. S., Reker, D. L., Culp, N. A., Sadava, S. W., y DeCourville, N. H. (2006). A mediated model of perfectionism, affect, and physical health. *Journal of Research in Personality*, 40, 482-500.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez Galindo, C., y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en Educación Física: diferencias

- según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 225-243.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J. A., y Cervello, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 1(25), 35-51.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007b). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., González-Cutre, D., Julián, J. A., y Del Villar, F. (2011). *La motivación en el deporte. Claves para el éxito*. Barcelona: Inde.
- Moreno-Murcia, J. A., y Conte, L. (2011). Predicción del miedo a equivocarse en jugadores de baloncesto a través del clima tarea de los iguales y la motivación intrínseca. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 43-52.
- Moreno, J. A. y Hellín, G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Moreno, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno-Murcia, J. A., y Huéscar, E. (2012). Relación del tipo de feed-back del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Infancia y aprendizaje*, 35(1), 87-98.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., y Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*. 15, 90-100.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E., y Cervelló, E. (2012). Desarrollo y validación de escalas para la medida de la comunicación en

- Educación Física y relación con la motivación intrínseca. *Universitas Psychologica*, 11, 957-967.
- Moreno, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de la autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 1-21.
- Moreno, J. A., González-cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scales. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 327-337.
- Moreno, J. A., González-cutre, D., y Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2x2 en estudiantes españoles de Educación Física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Moreno, J. A., y Lamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137-155.
- Moreno, J. A., y Lamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., Belando, N., y Conte, L. (2010). Relación del clima tarea de los iguales con el miedo a equivocarse en el deporte. Diferencias por sexo en una muestra de jugadores de baloncesto. *En Actas del I Congreso Internacional de Cultura y Género: La cultura del culto al cuerpo*. Elche: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez-Galindo, C., y Conte, L. (2011). Validación de la Escala de "Satisfacción de las necesidades Psicológicas Básicas" y del Cuestionario de la "Regulación Conductual en el Deporte" al contexto español. *RYCIDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 355-369.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-cutre, D. (2008) Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 9, 14-28.

- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165.
- Morgan, K., y Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229.
- Morris, R. L., y Kavussanu, M. (2008). Antecedents of approach-avoidance goals in sport. *Journal of Sports Sciences*, 26, 465-476.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientation and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J., y Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 36-57.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort y ability, perceptions of attainment and the understyng that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York, Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nien, C. L., y Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- Norusis M. J. (1992). *Norusis Statistical Package for the Social Sciences*. Mc Graw - Hill; New York, USA.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understyng of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.

- Ntoumanis, N., Edmunds, J., y Duda, J. L. (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective. *British Journal of Health Psychology, 14*, 249-260.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-hyicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goals orientations. *Psychology of Sport and Exercise, 2*, 139-156.
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*(2), 183-197.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 18-34.
- Papioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 69*, 267-275.
- Papaioannou, A., y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology, 11*, 51-71.
- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., y Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*, 236-259.
- Passer, M. W. (1983). Fear of failure, fear of evaluation, perceived competence and self-esteem in competitive-trait anxious children. *Journal of Sport Psychology, 5*, 172-188.
- Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence, 17*, 109-128.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, N. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion, 25*, 279-306.

- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 35-53.
- Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences, 18*, 191-200.
- Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport, 12*, 54-59.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., y Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research, 39*(4-5), 319-337.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Rico, I., y Mata, E. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la escala GR de participación social en el aprendizaje. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 12*, 151-168.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450-461.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Ryan, A. M., Hicks, L., y Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of early adolescence, 17*(2), 152-171.
- Ryska, T. A., y Yin, Z. (1999). Dispositional and situational goal orientations as discriminators among recreational and competitive league athletes. *Journal of Social Psychology, 139*, 335-342.

- Sadd, S., Lenauer, M., Shaver, P. R., y Dunivant, N. (1978). Objective measurement of fear of success and fear of failure: A factor analytic approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 405-416.
- Sagar, S. S., y Lavallee, D. (2010). The developmental origins of fear of failure in adolescent athletes: Examining parental practices. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 177-187.
- Sagar, S. S., Lavallee, D., y Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Sciences*, 25(11), 1171-1184. doi: 10.1080/02640410601040093.
- Sagar, S. S., Lavallee, D., y Spray, C. M. (2009). Coping with the effects of fear of failure: a preliminary investigation of young elite athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1, 1-27.
- Sagar, S. S., y Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure: The central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 602-627.
- Sage, G. H. (1977). Introduction of motor behavior: *A neuropsychological approach*. Addison Weisley, London. 2ª ed.
- Sage, G., y Loudermilk, S. (1979). The female athlete and role conflict. *Research Quarterly*, 50, 88-96.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L. G., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 57, 749-761.
- Sarria, A., Selles, H., Cañedo-Arguelles, L., Fleta, J., Blasco, M. J., y Bueno, M. (1987). Un autotest como método de cuantificación de la actividad física en adolescentes. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 7, 56-61.
- Seifriz, J., Duda, J. L., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Shropshire, J., Carrol, B., y Yim, S. (1997). Primary school children's attitudes to physical education: gender differences. *European Journal of Physical Education*, 2, 23-38.

- Silverman, S., Tyson, L. A., y Marss Morford, L. (1988). Relationships of organization, time, and student achievement in physical education. *Teaching & Teacher Education*, 4, 247-257.
- Singh, S. (1992). Hostile press measure of fear of failure and its relation to child-rearing attitudes and behavior problems. *Journal of Social Psychology*, 132, 397-399.
- Smith, A., Balaguer, I., y Duda, J. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24(12), 1315-1327.
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. En F. L. Smoll, y R. E. Smith, (Eds.), *Children and youth in sport: A Biopsychosocial Perspective* (pp. 125-141). Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Barnett, N. P. (1995). Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 125-142
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training. A cognitive behavioural approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smith, R., Smoll, F., y Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic Coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Spray, C. M. (2000). Predicting participation in noncompulsory physical education: Do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1207-1215.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from selfdetermination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.

- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Standage, M., Treasure, D., Hooper, K., Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 81-99.
- Stevenson, S. J., y Lochbaum, M. R. (2008). Understanding exercise motivation: Examining the revised social-cognitive model of achievement motivation. *Journal of Sport Behavior*, 31, 389-402
- Stoeber, J., y Becker, C. (2008). Perfectionism, achievement motives, and attribution of success and failure in female soccer players. *International Journal of Psychology*, 43(6), 980-987.
- Stoeber, J., y Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Swalus, P., Carlier, G. H., y Renard, J. P. (1991). Feedback en cursos de aprendizaje de técnicas motrices y su percepción por el alumnado. *Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives*, 12, 23-35.
- Teevan, R. C. (1983). Childhood development of fear of failure motivation: A replication. *Psychological Reports*, 53, 506.
- Theeboom, M., Knoop, D., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychologist responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Treasure, D. C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 177-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Treasure, D. C. (1993). *A social-cognitive approach to understying children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.

- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1998). Relationship between female adolescents' achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29(3), 211-230.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-75.
- Tremayne, P. (1995). Children and sport psychology. En T. Morris y J. Saunders (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications and issues* (pp. 516-537). Chichester: Wiley.
- Tresemmer, D. (1976). The accumulative record of reseach on "fear of success". *Sex roles*, 2, 217-235.
- Trew, K., Scully, D., Kremer, J., y Ogle, S. (1999). Sport, leisure, and perceived self-competence among male and female adolescent. *European Physical Education Review*, 5, 53-73.
- Ulrich-French, S., y Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 87-95.
- Urdañ, T. C., y Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Susana Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006): Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2),165-170.
- Vallejo, G., y Plested, M. C. (2008). Tipos de comunicación en interacciones deportivas. *Íkala*, 13(19), 43-61.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Academic Press: New York.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. En G. Tenenbaum, y E. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3^a ed., pp. 49-83). New York: John Wiley.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. Singer, H. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 389-416). New York: Wiley.
- Van Wersch, A. (1997). Individual difference and intrinsic motivations for sport participations. En J. Kremer, R. Trew y S. Ogle (Eds.), *Young people's involvement in sport* (pp. 75-98). London, Routledge.
- Vernetta, M., y López Bedoya, J. (1998). Análisis de diferentes categorías del feedback en dos formas organizativas del medio gimnástico. *Motricidad*, 4, 113-130.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la Educación Física y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad*, 10, 99-116.
- Vlachopoulos, S., Karageorghis, C. I., y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.
- Vohs, K. D., Voelz, Z. R., Pettit, J. W., Bardone, A. M., Katz, J., Abramson, L. Y., Heatherton, T. F., y Joiner, T. E. (2001). Perfectionism, body dissatisfaction, and self-esteem: An interactive model of bulimic symptom development. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, 476-497.
- Wallhead, T., y Ntoumnanis, N. (2004). Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JTPE>
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156.
- Wang, J., y Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.

- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., y Elliot, A. J. (2007). The 2 x 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- Wang, C. K. J., Koh, K. T., y Chatzisarantis, N. (2009). An intra-individual analysis of players' perceived coaching behaviours, psychological needs, and achievement goals. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 177-192.
- Wang, C. K. J., Lui, W. C., Lochbaum, M. R., y Stevenson, S. J. (2009). Sport ability beliefs, 2 x 2 achievement goals, and intrinsic motivation: The moderating role of perceived competence in sport and exercise. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 80, 303-312.
- Wang, C. K. J., Lim, B. S. C., Aplin, N. G., Chia, M., McNeill, M., y Tan, W. K. C. (2008). Students' perceived purposes of physical education in Singapore: Perspectives from a 2 x 2 Achievement Goals Framework. *European Physical Education Review*, 14, 51-70.
- Weigand, D. A., y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>.
- Weiss, M. R., y Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: Relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 420-437.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Weigand, D. A., y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14.
- White, S. A., y Duda, J. L. (1993). Dimensions of goals and beliefs among athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 125-136.
- White, S. A., y Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M., y Wild, T. C. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 231-251.

- Woodman, T., y Hardy, L. (2003). The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence upon sport performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Sciences*, 21, 443-457.
- Xiang, P., y Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58-65.
- Zuckerman, M., y Allison, S. N. (1976). An objective measure of fear of success: Construction and validation. *Journal of Personality Assessment*, 40, 422-430.
- Zuckerman, M., y Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.
- Zuckerman, M., y Wheeler, L. (1975). To dispel fantasies about the fantasy-based measure of fear of success. *Psychological Bulletin*, 82, 932-946.

VIII ANEXOS

VIII. ANEXOS



A LA ATENCIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

Dentro del Grupo de Investigación en Comportamiento Motor (GICOM) de la Universidad Miguel Hernández de Elche, el Dr. Juan Antonio Moreno Murcia viene desarrollando una serie de investigaciones que tiene como objeto el conocimiento de diferentes variables que intervienen en la enseñanza de la práctica físico-deportiva.

Preocupados por dicho tema, en colaboración con otros centros de trabajo, se está llevando a cabo un estudio para analizar el comportamiento del docente y la motivación de los estudiantes en las clases de educación física. El estudio pretende determinar el papel del docente de educación física en la elaboración de un clima de aula adecuado, y como va a influir éste en el grado de motivación del estudiante como en la adopción de hábitos y estilos de vida saludables de los mismos.

Para ello se les pasará a los estudiantes una serie de cuestionarios en diferentes momentos del estudio. A través de estos cuestionarios, pretendemos que de esta investigación se desprendan resultados que puedan revertir en la divulgación y en el mejor desarrollo y calidad de la enseñanza en la educación física, por ello, rogamos tengan a bien, en la medida de sus posibilidades, colaborar con nosotros facilitando la distribución de los cuestionarios y permitiendo las filmaciones/fotos del docente en algún momento del proceso. Cabe señalar el carácter anónimo y confidencial de los mismos.

En espera de una continuada colaboración, atentamente.

Atentamente,

Juan Antonio Moreno Murcia
Universidad Miguel Hernández de Elche



Estimados padres/madres:

Nos dirigimos a ustedes porque el I.E.S nº3 de Villajoyosa, en el que se encuentra matriculado su hijo/a, y el departamento de educación física de este centro, van a colaborar en un proyecto de investigación de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

El objetivo es analizar el conocimiento de diferentes variables que intervienen en la enseñanza físico-deportiva. Preocupados por dicho tema, en colaboración con otros centros de trabajo, se está llevando a cabo un estudio para analizar el grado de motivación de los estudiantes en las clases de educación física.

Para llevarlo a cabo será necesaria la filmación de algunas de las sesiones de educación física así como el reparto de una serie de cuestionarios a rellenar por los estudiantes, los cuales tendrán un carácter voluntario, anónimo y confidencial.

Nuestro proyecto cuenta con la aprobación del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Miguel Hernández de Elche y el Consejo Escolar del IES nº 3. Por ello, rogamos tengan a bien, en la medida de sus posibilidades, colaborar con nosotros facilitando la distribución de los cuestionarios y permitiendo las filmaciones/fotos.

Para no ocasionarle molestias, usted sólo deberá firmar el dorso de este documento y hacérselo llegar a través de su hijo/a si se niega a autorizar la participación de su hijo/a en el mismo.

Muchas gracias por su atención y un cordial saludo.

Firmado:

Juan Antonio Moreno Murcia
Universidad Miguel Hernández de Elche

HOJA DE OBSERVACIÓN (CBAS)

| CBAS | OBSERVACIONES |
|--|---------------|
| RESPUESTA A EJECUCIONES CORRECTAS | |
| 1. Refuerzo positivo verbal o no verbal | |
| 2. No refuerzo | |
| RESPUESTA A EJECUCIONES INCORRECTAS | |
| 3. Ánimo | |
| 4. Feedback técnico | |
| 5. Castigo | |
| 6. Feedback técnico de manera hostil | |
| 7. Ignorar el error | |
| RESPUESTA A LA MALA CONDUCTA | |
| 8. Mantener el control | |
| ASPECTOS RELACIONADOS CON LA TAREA | |
| 9. Instrucción técnica de forma general | |
| 10. Instrucción de ánimo de forma general | |
| 11. Organización | |
| ASPECTOS NO RELACIONADOS CON LA TAREA | |
| 12. Comunicación general | |

Explicación de las Categorías de Comportamiento usadas en el CBAS

Estate seguro de que estás familiarizado con cada una de las categorías antes de iniciar la observación. De ese modo, será posible reconocer el comportamiento e inmediatamente codificarlo correctamente. Si te lo piensas demasiado, es posible que puedas dejar pasar por alto otros comportamientos. Codifica estas categorías:

1. Refuerzo Positivo. Cuando un instructor proporciona un refuerzo positivo (verbal o no verbal) a una buena jugada o esfuerzo.
2. Sin Refuerzo. Cuando un instructor no responde ante una buena actuación.
3. Refuerzo contingente al error. Cuando un instructor refuerza a un jugador tras un error.
4. Instrucción técnica tras el error. Cuando un instructor demuestra a un jugador cómo corregir un error.
5. Sanción. Cuando un instructor reacciona negativamente, de forma verbal o no verbal, tras un error.
6. Instrucción técnica sancionadora. Cuando un instructor proporciona información técnica tras un error de forma sancionadora o punitiva.
7. Ignorar los errores. Cuando un instructor no responde ante el error de una persona.
8. Mantener el control. Cuando un instructor tiene que corregir comportamientos u otros aspectos de la disciplina, referentes a la clase o el juego.

* Categorías adaptadas de Smith, R.E., Zane, N.W.S., Smoll, F.L. y Copel, D.B. (1983). Behavioral assessment in youth sport: Coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 15 (3), 208-214.

INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

A través de este cuestionario queremos que expreses cómo ves tus clases de educación física y cómo te sientes durante la práctica de tus clases. Queremos que leas el anuncio de cada apartado y señales con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo con lo que te indicamos. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero posible.

Fecha de nacimiento: /...../..... Edad Sexo: Hombre Mujer

1. Prácticas deporte: Si... No... ¿Qué ejercicio físico practicas con mayor frecuencia?-----

- Puntualmente
- 2 o 3 días a la semana
- Más de 3 días a la semana

¿Cuántos minutos al día?..... ¿Cuántas horas a la semana?.....

¿Cuántos meses al año?.....

En caso de que practiques una segunda modalidad de deporte o ejercicio físico:

¿De cuál se trata?..... ¿Cuántas horas a la semana?.....

¿Cuántos meses al año?.....

| | Bastante menor | Menor | Igual | Mayor | Bastante mayor |
|--|----------------|------------------|-------------------|-------------------|----------------------|
| 2. En comparación con otras personas de mi edad, considero mi actividad física (ejercicio físico) en mi tiempo libre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Nunca | Casi nunca | A veces | Frecuente | Con mucha frecuencia |
| 3. Durante el tiempo de ocio, sudo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Durante el tiempo de ocio, practico deporte (ejercicio físico) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Durante el tiempo de ocio, veo la televisión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Durante el tiempo de ocio, camino | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Durante el tiempo de ocio, monto en bicicleta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | Menos de 5 min | Entre 5 y 15 min | Entre 16 y 30 min | Entre 31 y 45 min | Más de 45 min |
| 8. ¿Cuántos minutos al día caminas, montas en bicicleta, etc. para ir y volver del instituto, gimnasio, por ejemplo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Cuestionario de Actividad Física Habitual de Baecke, Burema, y Frijters (1982)

| En mis clases de Educación Física... | Totalmente en desacuerdo | Bastante en desacuerdo | Algo en desacuerdo | Neutro | Algo de acuerdo | Bastante de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|------------------------|--------------------|--------|-----------------|---------------------|-----------------------|
| 1. Es importante para mí hacerlo mejor que otros/as estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Quiero aprender lo máximo posible | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Simplemente quiero evitar hacerlo mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. A veces tengo miedo de no poder entender el contenido de la asignatura tan a fondo como me gustaría | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Es importante para mí hacerlo bien comparado con los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Es importante para mí entender el contenido de la asignatura tan a fondo como sea posible | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Mi meta es evitar hacerlo mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. A menudo me preocupa no poder aprender todo lo que hay que aprender | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Mi meta es conseguir un mayor nivel que la mayoría de los otros/as estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Quiero dominar completamente la materia presentada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Mi miedo a hacerlo mal es lo que a menudo me motiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Me preocupa no poder aprender todo lo que posiblemente podría | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Escala de Metas de Logro en Educación Física 2x2. Guan, Xiang, McBride, y Bruene (2006)

| | Falso | Bastante falso | Algo falso | Algo verdadero | Bastante verdadero | Verdadero |
|---|-------|----------------|------------|----------------|--------------------|-----------|
| En mis clases de Educación Física... | | | | | | |
| 1. Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Me siento unido a mis compañeros de clase porque ellos me aceptan como soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Creo que puedo tomar decisiones en las clases respecto a los ejercicios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Siento que tengo una misma obligación con la gente que es importante para mí cuando entrenamos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Tengo confianza en mi habilidad personal de terminar los ejercicios más difíciles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Creo que puedo tomar decisiones en mis clases de EF | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Creo que soy capaz de realizar los ejercicios que me ofrecen el mayor reto personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Siento cierta conexión con mis compañeros porque practicamos por la misma razón | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Me siento capaz de completar los ejercicios más desafiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Creo que mi opinión se tiene en cuenta en las clases de EF | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Me siento cercano a mis compañeros de clase porque ellos saben lo difícil que puede ser hacer los ejercicios de clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Estoy contento en la manera en que puedo completar los ejercicios desafiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Creo que puedo escoger los ejercicios en que participo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Siento la relación con mis compañeros cuando practicamos en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Creo que soy el que decide los ejercicios que hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Creo que me llevo bien con los compañeros que me relaciono en la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Escala de medición de la satisfacción de las necesidades psicológicas en el ejercicio (PNSE) Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild (2006)

| En la práctica de la clase de Educación Física... | No lo creo nada | Lo creo lo al 25% | Lo creo al 50% | Lo creo al 75% | Lo creo al 100% |
|---|-----------------|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
| 1. Cuando me equivoco, a menudo es porque no soy lo suficientemente inteligente como para llevarlo a cabo con éxito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Cuando me equivoco, mi futuro parece incierto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Cuando me equivoco, lo achaco a mi falta de talento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Cuando me equivoco, creo que mis planes para el futuro cambiarán | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Cuando me equivoco, creo que seré criticado por la gente que me importa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Cuando me equivoco, me temo que tal vez no tenga suficiente talento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Cuando me equivoco, siento que mi "plan" para el futuro fracasa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Cuando me equivoco, pierdo la confianza de las personas que son importantes para mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Cuando no tengo éxito, la gente se interesa menos por mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Cuando me equivoco, no me preocupo sobre cómo esto afectará a mis planes futuros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Cuando no tengo éxito, me parece que la gente quiere ayudarme menos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Cuando me equivoco, la gente que me importa no es feliz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Cuando no tengo éxito, me deprimó fácilmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Cuando me equivoco, odio no controlar los resultados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Cuando no tengo éxito, la gente tiende a dejarme solo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Cuando me equivoco, me da vergüenza si los demás están allí para verlo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Cuando me equivoco, la gente que me importa se siente decepcionada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Cuando me equivoco, creo que todo el mundo sabe que estoy fallando | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Cuando no tengo éxito, algunas personas no se muestran interesadas por mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Cuando me equivoco, pienso que los que dudaban de mí tenían razón acerca de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Cuando no acierto, mi valor disminuye para las otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Cuando me equivoco, me preocupa lo que otros piensen de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Cuando me equivoco, me preocupa que otros puedan pensar que no lo estoy intentando | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Inventario de evaluación del error en el rendimiento (PFAI) Conroy, Willow, y Metzler (2002)

| | Falso | Bastante falso | Neutro | Bastante verdadero | Verdadero |
|--|-------|----------------|--------|--------------------|-----------|
| En mis clases de Educación Física... | | | | | |
| 1. Mi trabajo es con frecuencia animado/alentado por el profesor/a | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ |
| 2.El profesor/a a menudo me alaba o elogia | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ |
| 4.El profesor/a sonríe cuando realizo una buena ejecución (un buen rendimiento) | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ |
| 5.Si el profesor/a ve que yo me esfuerzo mucho, siempre obtendré alabanzas o elogios | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ |
| 6.Después de la ejecución, el profesor/a me da instrucciones inmediatamente | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ |
| 10.El profesor/a aplaude cuando realizo una buena ejecución (un buen rendimiento) | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ |
| 11.El profesor/a me elogia a pesar de que no lo merezca | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ |
| 12.El profesor/a me da palmaditas en la espalda cuando realizo a una buena ejecución (un buen rendimiento) | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ |

Escala de medición modificada de la percepción de los comentarios del profesor/a (PTF) Koka y Hein (2003) validada al contexto español por Moreno-Murcia y Huéscar (2012).

| Participo en las clases de Educación Física... | Totalmente en desacuerdo | Bastante en desacuerdo | Algo en desacuerdo | Neutro | Algo de acuerdo | Bastante de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|------------------------|--------------------|--------|-----------------|---------------------|-----------------------|
| 1. Porque la educación física es divertida | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ | ❻ | ❼ |
| 2. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ | ❻ | ❼ |
| 3. Porque la educación física es estimulante | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ | ❻ | ❼ |
| 4. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas | ❶ | ❷ | ❸ | ❹ | ❺ | ❻ | ❼ |

Motivación intrínseca (PLOC)

Escala del Locus Percibido De Causalidad (PLOC Scale) de Goudas, Biddle, y Fox (1994), validado al contexto español por Moreno, González-Cutre, y Chillón (2009).

| Respecto a las clases de Educación Física... | Totalmente en desacuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|-----------------------|
| 1. Considero importante recibir clases de Educación Física (E.F.) | 1 - 2 - 3 - 4 | |
| 2. Comparado con el resto de asignaturas, creo que la E.F. es una de las más importantes | 1 - 2 - 3 - 4 | |
| 3. Creo que las cosas que aprendo en E.F. me serán útiles en mi vida | 1 - 2 - 3 - 4 | |

Escala de importancia de la educación física (IEF) de Moreno et al. (2006).

| Mi docente de educación física... | Totalmente en desacuerdo | Bastante en desacuerdo | Algo en desacuerdo | Algo de acuerdo | Bastante de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|------------------------|--------------------|-----------------|---------------------|-----------------------|
| 1. Si me dice que yo no estoy capacitado para hacer educación física, a menudo hace que me preocupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Quiere que aprenda habilidades y juegos para que mis compañeros de clase me acepten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Anima a los estudiantes a realizar juegos para que sean mejor que otros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Me hace temer la evaluación en educación física y la evito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Es feliz cuando ve que otra gente me aprecia por lo que aprendo en su clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Solo se siente totalmente satisfecho con los estudiantes que son reconocidos por los demás como los más capacitados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. A menudo le preocupa cómo ven los demás mi capacidad atlética | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Se siente muy satisfecho cuando yo intento aprender una habilidad y esto hace que otras personas me aprecien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Insiste en que debemos luchar para demostrar que estamos más capacitados que otros para realizar habilidades y juegos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Evita preguntas en las clases que podrían ser la razón por la que mis compañeros se rían de mi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Cree que es importante hacer bien la habilidad o juego, para que los demás me aprecien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Es muy feliz cuando aprendo nuevas habilidades y juegos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. A menudo hace que me preocupe si me dicen que soy incapaz de realizar un juego | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Presta especial atención a si mis habilidades están mejorando | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Sólo elogia a los alumnos que parecen más capacitados que otros para realizar educación física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Quiere que aprenda nuevas habilidades y juegos para ganar el aprecio de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Esta absolutamente satisfecho cuando ve que mejoro todas mis habilidades físicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Cree que los estudiantes deben demostrar que están más capacitados que otros en todos los juegos y habilidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Siente satisfacción cuando aprendo una nueva habilidad y mis compañeros me aprecian | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Me ayuda en el aprendizaje de cómo mejorar mis habilidades en juegos y ejercicios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. Quiere que nosotros parezcamos más capacitados que otros en todos los ejercicios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. Me hace evitar ejercicios o juegos en los que mis habilidades puedan ser comentadas negativamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. Insiste en que los errores en habilidades o juegos me ayudan a encontrar mis puntos débiles y esto mejora mis habilidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. Se asegura de que entienda cómo realizar una nueva habilidad antes de que la clase avance hacia el aprendizaje otra habilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Medida de la percepción del clima motivacional generado por el docente en educación física (MCMDEF) Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis (2007), validado al contexto español por Cervelló et al. (2011)

| En mis entrenamientos... | Falso | Bastante falso | Algo falso | Algo verdadero | Bastante verdadero | Verdadero |
|---|--------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|---------------------------|------------------|
| 1. Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Me siento unido a mis compañeros de ejercicios porque ellos me aceptan por quien soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Creo que puedo tomar decisiones respecto a mi programa de ejercicios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Siento que tengo una misma obligación con la gente que es importante para mí cuando entrenamos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Tengo confianza en mi habilidad personal de terminar los ejercicios más difíciles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Creo que puedo tomar decisiones respecto mi programa físico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Creo que soy capaz de realizar los ejercicios que me ofrecen el mayor reto personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Siento cierta conexión con mis compañeros porque realizamos ejercicios por la misma razón | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Me siento capaz de completar los ejercicios más desafiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Creo que tengo voz en los ejercicios que hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Me siento cercano a mis compañeros de ejercicios porque ellos saben lo difícil que puede ser hacer los ejercicios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Estoy contento en la manera en que puedo completar los ejercicios desafiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Creo que puedo escoger los ejercicios en que participo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Siento la relación con mis compañeros cuando practicamos juntos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Creo que soy el que decide los ejercicios que hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Creo que me llevo bien con los que me relaciono cuando hacemos ejercicios juntos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Escala "Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas" (**PNSE**) validada al contexto español en el ámbito deportivo por Moreno-Murcia, Marzo, Martínez, y Conte (2011).

| Participo en este deporte... | Nada es verdad | Bastante en desacuerdo | Algo en desacuerdo | Neutro | Algo de verdad | Bastante de verdad | Muy verdadero |
|--|----------------|------------------------|--------------------|--------|----------------|--------------------|---------------|
| 1. Porque lo disfruto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Por el placer que me da el conocer más acerca de este deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Porque me encantan los estímulos intensos que puedo sentir mientras practico este deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Porque es parte de lo que soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Porque los beneficios del deporte son importantes para mi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Porque me sentiría avergonzado si lo abandono | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Porque si no lo hago otros no estarían contentos conmigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Sin embargo, no se por qué lo hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Porque me gusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Porque me gusta aprender cómo usar nuevas técnicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Por el entusiasmo que siento cuando estoy implicado en la actividad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Porque disfruto mientras trabajo algo importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Porque es una oportunidad de ser quien soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Porque me enseña disciplina | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Porque me sentiría haber fallado si lo abandono | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Porque otros me presionan a jugar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Sin embargo, me cuestiono por qué continuo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Porque me divierto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Porque disfruto aprendiendo nuevas técnicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Por el placer que me da cuando estoy totalmente entregado en este deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Porque disfruto mientras hago algo lo mejor que puedo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Porque el practicar este deporte es parte de quien soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Porque aprecio los beneficios de este deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Porque me siento obligado a continuar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. Porque otros me empujan a jugar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Sin embargo, las razones de por qué practico no las tengo claras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Porque lo encuentro agradable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. Me gusta aprender cosas nuevas acerca de este deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 30. Por los sentimientos positivos que siento mientras practico este deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31. Porque me produce satisfacción cuando me esfuerzo por alcanzar mis metas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32. Porque me permite vivir de acuerdo con mis valores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 33. Porque es una manera muy buena de aprender cosas que pueden ser de gran utilidad en mi vida diaria | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 34. Porque me sentiría culpable si lo abandono | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 35. Para satisfacer a los que quieren que juegue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 36. Sin embargo, me pregunto por qué me esfuerzo para esto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Questionario de la "Regulación Conductual en el Deporte" (**BRSQ**), validado al contexto español por Moreno-Murcia, Marzo, Martínez, y Conte (2011)

| En la práctica de mi deporte | No lo creo nada | Lo creo lo al 25% | Lo creo al 50% | Lo creo al 75% | Lo creo al 100% |
|---|-----------------|-------------------|----------------|----------------|-----------------|
| 1. Cuando me equivoco, a menudo es porque no soy lo suficientemente inteligente como para llevarlo a cabo con éxito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Cuando me equivoco, mi futuro parece incierto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Cuando me equivoco, lo achaco a mi falta de talento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Cuando me equivoco, creo que mis planes para el futuro cambiarán | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Cuando me equivoco, creo que seré criticado por la gente que me importa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Cuando me equivoco, me temo que tal vez no tenga suficiente talento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Cuando me equivoco, siento que mi "plan" para el futuro fracasa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Cuando me equivoco, pierdo la confianza de las personas que son importantes para mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Cuando no tengo éxito, la gente se interesa menos por mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Cuando me equivoco, no me preocupo sobre cómo esto afectará a mis planes futuros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Cuando no tengo éxito, me parece que la gente quiere ayudarme menos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Cuando me equivoco, la gente que me importa no es feliz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Cuando no tengo éxito, me deprimó fácilmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Cuando me equivoco, odio no controlar los resultados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Cuando no tengo éxito, la gente tiende a dejarme solo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Cuando me equivoco, me da vergüenza si los demás están allí para verlo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Cuando me equivoco, la gente que me importa se siente decepcionada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Cuando me equivoco, creo que todo el mundo sabe que estoy fallando | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Cuando no tengo éxito, algunas personas no se muestran interesadas por mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Cuando me equivoco, pienso que los que dudaban de mí tenían razón acerca de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Cuando no acierto, mi valor disminuye para las otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Cuando me equivoco, me preocupa lo que otros piensen de mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Cuando me equivoco, me preocupa que otros puedan pensar que no lo estoy intentando | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Inventario de evaluación del error en el rendimiento (PFAI) Conroy, Willow, y Metzler (2002), validado al contexto español por Moreno-Murcia y Conte (2011)

MIEDO A EQUIVOCARSE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

Dña. YOLANDA SILVEIRA TORREGROSA

Dirigida por:
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia