



Una aproximación al estudio del Abandono Deportivo desde la Teoría de la Autodeterminación



UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD

**UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DEL ABANDONO
DEPORTIVO DESDE LA TEORÍA DE LA
AUTODETERMINACIÓN**

Tesis doctoral presentada por:

D. Víctor M. López Castillo

Dirigida por:

Dr. D. Eduardo Cervelló Gimeno

Dr. D. Raúl Reina Vaillo

Elche, Febrero de 2015



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

AUTORIZA

Que el trabajo de investigación titulado: “UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DEL ABANDONO DEPORTIVO DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN” realizado por D. Víctor Manuel López Castillo bajo la dirección de Dr. Eduardo M. Cervelló Gimeno y Dr. Raúl Reina Vaíllo sea depositado en el departamento y posteriormente defendido como Tesis Doctoral de esta Universidad ante el tribunal correspondiente.

Lo que firmo para los efectos oportunos en:

Elche a 19 de Febrero de 2015

Fdo: Juan Carlos Marzo Campos

Director del Departamento de Psicología de la Salud

Universidad Miguel Hernández de Elche

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

Departamento: Psicología de la Salud

Título de la Tesis

Una aproximación al estudio del abandono deportivo desde la teoría de la autodeterminación

Tesis Doctoral presentada por:

Víctor M. López Castillo

Dirigida por los Drs. D. Eduardo M. Cervelló Gimeno y D. Raúl Reina Vaíllo

El Director

El Director

El Doctorando

Elche, Febrero de 2015

AGRADECIMIENTOS.

Después de mucho tiempo, por fin ha llegado el momento de agradecer a todas aquellas personas la ayuda mostrada, ya que sin ellas este trabajo no hubiera podido llegar a su fin.

En primer lugar, me gustaría agradecer de todo corazón a la persona que un día me abrió las puertas al mundo de la investigación y que a la postre se convirtió en uno de mis directores de tesis: Dr. Eduardo M. Cervelló Gimeno. Y es que para los que cuentan que cada día vamos introduciendo nuevas piezas en el puzzle inacabado de la vida, él ha estado guiándome en todo este tiempo sobre el lugar dónde esas fichas debía colocar, ayudándome en todo momento a crecer profesional y personalmente, y alimentado mi inquietud como investigador. Agradecerle su confianza y seguridad transmitida, mostrándome el valor del esfuerzo y del trabajo como medios esenciales del progreso y del aprendizaje, resaltando el aprecio y apoyo que en todo momento me ha dado.

Al mismo nivel quiero agradecer al Dr. Raúl Reina Vaíllo, quien ha compartido mi tutela con Eduardo. Y es que él ha sido el motor que me ha empujado a seguir día tras día, y sin él me hubiese sido muy difícil elaborar este trabajo. Agradecerle todo su tiempo, comprensión, generosidad, trabajo, optimismo, pasión por aprender y enseñar, capacidad de escuchar y sobre todo su dedicación sin límites y su gran paciencia en este último tramo. Ha sido el complemento perfecto por su incansable ayuda profesional y personal. Gracias por exigirme tanto y obligarme a hacer bien el trabajo.

Me siento un afortunado por la suerte que el destino me ha deparado de poder contar con estos dos directores, grandes profesionales y mejores personas, a las cuales les podría dedicar un capítulo entero para agradecerles lo mucho que me han ayudado. Sin ninguna duda, sin ellos mi destino hubiese sido muy distinto, por lo que no me queda más que decirles de nuevo, muchas gracias, de todo corazón.

Aún así, no quiero olvidarme de todas aquellas personas que directa o indirectamente también han ayudado a la elaboración de este trabajo.

De forma especial me gustaría agradecer a mi mujer Charo, pues ella ha sido el impulso de mi vida en este tiempo y, por tanto, el impulso definitivo para que yo retome y finalice este proyecto que ya había abandonado. Una parte muy importante de esta tesis no te conocía cuando la hice, pero sin tu ayuda y fuerza nunca la hubiese terminado. Este no es más que un mínimo motivo para volver a darte las gracias por todo lo que estamos viviendo juntos.

No menos importante han sido mi familia, mis padres, Lola y Manolo, y mi hermana Loli, porque me permitieron que eligiese y apoyaron mi decisión. Son ellos los que han hecho que hoy sea una persona que disfruta con lo que hace, poniendo todos los medios habidos y por haber para que yo consiga hacer realidad mis sueños. Sé que soy persona de pocas palabras pero estaros seguros que os estaré eternamente agradecido. No quiero olvidar a mi cuñado Jorge, abuela, tíos y primos por permitir y comprender que durante todo este tiempo haya descuidado tareas y reuniones familiares. En especial a mi tío Vale, porque él fue quien me guió y motivó, cuando apenas era un adolescente sin rumbo, hacia el destino en el que hoy me encuentro. Él es, sin duda, el arquitecto que ayudó a mis padres a construir mi vida profesional. Muchas gracias a todos.

A todos los amigos que hice en la Universidad, y a los que luego llegaron, en especial a Jesús, Sergio, Inda, Pelayo, Conchi, Mario, Raúl y Javi por compartir las mismas inquietudes que nos hace que sigamos creciendo todos como personas y profesionales. Agradeceros la comprensión que habéis tenido por todos aquellos ratos de conversaciones serias y no tan serias que he tenido descuidadas durante algunas fases de la elaboración de este trabajo, vuestra ayuda y apoyo incondicional, y sobre todo gracias por demostrarme un día tras otro lo afortunado que soy por teneros a mi lado. Yo he sido el primero, pero estoy seguro que no seré el último.

A los profesores que durante toda mi vida he tenido, en Jesuitas, Miguel Hernández, UCAM, escuela de entrenadores, Máster ARD de la UMH y cursos del doctorado, porque cada uno de ellos ha repercutido de una forma u otra en lo que hoy soy.

A todas las ocupaciones profesionales a las que me he dedicado, Colegio C.E.B.AT. y Carmelitas, Escuela de Entrenadores, Patronato Municipal de Deportes de Alicante, la O.N.C.E., Alicante C.F., Sant Joan C.F. y centro Penitenciario de Alicante II, en especial a sus directivos que tanto me han apoyado, los compañeros con los que tantos momentos he compartido, así como a los alumnos y jugadores a los que he entrenado, porque ellos han sido las piedras angulares del edificio profesional que estoy construyendo.

A toda la comunidad científica del área de educación física y deportiva de la UMH, en especial al Dr. Juan Antonio Moreno, Dr. Fran Vera, Dr. Carlos Montero y D. Adolfo Aracil, por su ayuda desinteresada que en todo momento de este largo camino me han demostrado. Agradecerles sus aportaciones en lo académico y en lo personal, por sus acertados consejos y reflexiones que durante difíciles momentos de este largo camino ha habido que tomar.

Gracias a todas las personas que facilitaron la obtención de la muestra así como los clubes de baloncesto Lucentum, Salesianos y C.B. Alcoi, los clubes de gimnasia rítmica de Torrevieja, Altea, Montemar y ECA y clubes de fútbol Sant Joan, Salesianos y Elche.

A todos,

MUCHAS GRACIAS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	17
1.1 LA MOTIVACIÓN EN EL DEPORTE	19
1.2 TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	21
1.2.1. Micro-Teorías de la autodeterminación	22
1.2.2. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca	25
1.2.3. Instrumentos de medida	38
1.3 TEORÍA DE METAS DE LOGRO	47
1.3.1. Orientaciones de meta disposicionales	49
1.3.2. Climas motivacionales	50
1.3.3. Estados de implicación	56
1.3.4. El proceso dinámico de la motivación	58
1.3.5. Instrumentos de medida	60
1.4 CONFLICTOS CON LA ACTIVIDAD	72
1.5 EL ABANDONO DEPORTIVO	75
1.5.1. Modelos de abandono deportivo	78
1.5.2. Instrumentos de medida	84
1.6 INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LAS VARIABLES DE ESTUDIO	86
1.6.1. Autodeterminación y necesidades psicológicas	88
1.6.2. Autodeterminación, necesidades psicológicas y climas motivacionales	94
1.6.3. Autodeterminación y conflictos	118
1.6.4. Abandono y otras variables	120
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS E HIPÓTESIS	131
2.1. OBJETIVOS	133
2.2. HIPÓTESIS	134
CAPÍTULO 3: MÉTODO	141
3.1. MUESTRA	143
3.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS	147
3.3. PROCEDIMIENTO	155
3.4. ANÁLISIS DE DATOS	156

CAPÍTULO 4: RESULTADOS	159
4.1. PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV	161
4.2. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS	162
4.3. ANÁLISIS CORRELACIONAL	175
4.4. REGRESIONES LINEALES.....	178
4.5. ANÁLISIS INFERENCIAL	199
4.6. ANÁLISIS DISCRIMINANTE DE LA VARIABLE ABANDONO.....	206
4.7. PATH ANALYSIS.....	210
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	213
5.1. DISCUSIÓN	215
5.1.1. Hipótesis nº 1.....	216
5.1.2. Hipótesis nº 2.....	219
5.1.3. Hipótesis nº 3.....	221
5.1.4. Hipótesis nº 4.....	224
5.1.5. Hipótesis nº 5.....	226
5.1.6. Hipótesis nº 6.....	229
5.1.7. Hipótesis nº 7.....	231
5.2. CONCLUSIONES.....	235
5.3. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.....	237
5.3.1. Limitaciones.....	237
5.3.2. Prospectivas de futuro	240
5.4. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	241
5.4.1. Estrategias de intervención para implicación del padre	241
5.4.2. Estrategias de intervención para implicación del entrenador	243
5.5. CONCLUSIÓN	244
BIBLIOGRAFÍA	245

INTRODUCCIÓN

En cualquier contexto humano se atribuye a la motivación un papel central, de ahí que ha sido una de las variables psicológicas más estudiadas en casi todos los ámbitos de la vida, constatándose además el papel fundamental que desempeña para explicar muchos comportamientos humanos.

Atribuyendo la importancia que se merece la motivación en el ámbito del deporte surge la inquietud de conocer la medida en la que los factores contextuales (climas creados en el entorno del deporte) influyen a través de unos mediadores (competencia, autonomía y relaciones sociales) en los niveles de autodeterminación de los deportistas, llevando todo ello a expresar unas consecuencias que, en nuestro caso, va a ser el abandono deportivo.

La comprensión del abandono deportivo, fundamentalmente en jóvenes, ha sido durante las dos últimas décadas objeto de análisis en el ámbito de la motivación deportiva (Duda y Hall, 2000; García-Calvo, 2006; Roberts, 2001). Algunos estudios indican que, en las sociedades occidentales, cada vez es mayor el número de jóvenes que se inicia en la práctica deportiva, pero también es mayor el número de abandonos llegados a la adolescencia (Cervello, Escartí y Guzmán, 2007; Sallis y Patrick, 1996). La visión del fenómeno del abandono deportivo se ha intentado explicar tanto desde perspectivas sociológicas (Coakley, 1992) como psicológicas (Duda, 2001; Roberts, 2001).

El abandono deportivo se puede definir como el proceso por el cual los deportistas finalizan su experiencia en el deporte, sin haber alcanzado su máximo rendimiento (Roberts, 2001). Los primeros trabajos sobre abandono deportivo analizaron, de forma descriptiva, los diferentes motivos que subyacen en la decisión de los jóvenes deportistas de abandonar la práctica del deporte. Estos trabajos hallaron que existen una serie de motivos de abandono que se repiten en diversos estudios, tales como el conflicto de intereses, la falta de diversión, la baja percepción de habilidad o la excesiva demanda de la competición. Los resultados de estos estudios son difíciles de generalizar ya que cada

trabajo utilizó muestras diversas, y los integrantes de estas muestras presentaban diferentes niveles de compromiso deportivo, además de presentar gran variedad en cuanto a edad y género (e.g. White y Coakley, 1986). Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, estos trabajos proporcionaron algunas claves que permitieron entender algunas de las razones fundamentales que llevan a los jóvenes deportistas a abandonar el deporte de competición (ver Weiss y Chaumeton, 1992).

A finales de la década de los ochenta, los investigadores se plantearon la necesidad de realizar trabajos de investigación más parsimoniosos, que partiendo de los diferentes modelos teóricos de la motivación, contemplaron las principales variables psicológicas y sociales que permiten describir, explicar y predecir el abandono del deporte de competición (Weiss et al., 1992). Algunos de estos trabajos han considerado el abandono de la competición de los jóvenes deportistas como un fenómeno de burnout (Silva, 1990; Coakley, 1992; Gould, Tuffey, Udry y Loehr, 1996). En general, el burnout en el ámbito deportivo se define como una retirada psicológica, física y emocional de una actividad, en un principio deseada y placentera, debido a un excesivo estrés percibido por el deportista durante largos periodos de tiempo (Smith, 1986).

Tres modelos han sido tradicionalmente utilizados para explicar el burnout deportivo. El burnout como fruto de un estrés crónico fue postulado por el modelo de Smith (1986). Esta aproximación, partiendo de las teorías del intercambio social (Thibaut y Kelley, 1959), considera que el burnout se produce cuando los sujetos perciben menos recompensas que demandas físicas y psicológicas. A su vez, el modelo de Silva (1990) también centra su atención en el estrés y explica el burnout como una respuesta a unas demandas de entrenamiento y competitivas excesivas. Por su parte, la aproximación sociológica desarrolla una visión alternativa del burnout al considerarlo no como un problema psicológico sino social, relacionado con la organización y la cultura del deporte, que es muy exigente y competitivo, y que no permite a los jóvenes deportistas desarrollar su identidad con otros iguales en otras actividades que no sean las del propio deporte de competición (Coakley, 1992).

Otros trabajos han entendido que el abandono deportivo, e incluso el burnout, puede ser interpretado como un fenómeno de falta de motivación, así que el modo de analizar el abandono deportivo sería el de considerar que las mismas variables que pueden explicar la motivación por el deporte podrían predecirlo. Desde esta perspectiva, el abandono del deporte competitivo en los jóvenes sería el resultado final de un proceso de falta de motivación (Gould, 1996). De acuerdo con este postulado, el abandono se debería analizar desde las teorías generales de la motivación deportiva.

Existen diferentes teorías que han sido aplicadas al estudio y predicción de la conducta de abandono deportivo. Entre ellas cabe destacar la teoría de la autodeterminación y la teoría de las perspectivas de logro (Deci y Ryan, 1991; Nicholls, 1984a, 1989; Dweck, 1986; Ames, 1992a). Sin embargo, y como reconocen diversos investigadores (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002), los modelos teóricos aplicados al estudio del abandono deportivo han sido aplicados de forma aislada, siendo necesaria una aproximación en la que se contemplen diferentes aspectos explicativos de las distintas teorías, debiendo ser éstas entendidas como elementos complementarios y no contrapuestos. Éste será, pues, uno de los objetivos de esta investigación.

A tenor de las aportaciones conceptuales y empíricas de las teorías desarrolladas a continuación, pretendemos validar un modelo predictivo del abandono deportivo, que contemple aspectos de las dos teorías (autodeterminación y metas de logro), que proporcione una información mucho más clara acerca del proceso de abandono deportivo en jóvenes.

En este estudio pretendemos dos objetivos generales. En primer lugar, testar en una muestra de deportistas de la Comunidad Valenciana, la fuerza del modelo jerárquico de motivación propuesto por Vallerand (1997), siendo éste completado con aportaciones provenientes tanto de la teoría de metas (aspectos relativos al clima motivacional creado por los otros significativos). Concretamente, dentro de los factores sociales y contextuales, vamos a incluir a aquellos que están directamente relacionados con la práctica deportiva diaria de los deportistas, como son el entrenador y los iguales (Cervelló, Hutzler, Reina,

Sanz y Moreno, 2005; Cervelló et al., 2007) y el familiar, como son los padres de los deportistas.

El segundo objetivo es conocer los mecanismos que subyacen a la decisión de abandonar el deporte de forma voluntaria, de forma que se puedan establecer estrategias de intervención más directas que permitan frenar este fenómeno, puesto que sabemos que el deporte, cuando se realiza correctamente, tiene múltiples beneficios, tanto físicos como psicológicos y sociales (Taras, 2005).

Para ello, es importante conocer cómo se relaciona el tipo de motivación del individuo.



Capítulo

1

Marco Teórico de la Investigación





1. MARCO TEÓRICO

1.1. LA MOTIVACIÓN EN EL DEPORTE

La motivación ha sido una de las variables psicológicas más estudiadas en el ámbito de la actividad física y el deporte, debido a la gran importancia que parece tener en el compromiso y la adherencia a la práctica, convirtiéndose de esta manera en la piedra angular del comportamiento y en la clave que determina el inicio y la continuación con la práctica de actividad física, así como la reducción del abandono (González-Cutre, 2009). La motivación se refiere a un proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo, el cual determina o describe por qué o respecto a qué se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza. Este fenómeno también se refiere al estado por el cual una determinada conducta frecuentemente se logra o se desea (Littman, 1958).

Motivación procede del verbo latino *movere*, que significa mover, relacionándose con términos como excitación, energía, activación (Escartí y Cervelló, 1994). Buceta (2002) define la motivación como el motor que pone en marcha y guía un comportamiento, en la misma línea que Weinberg y Gould (2003), quienes consideran que la dirección de la motivación hace referencia a la causa o motivo que lleva a una persona a realizar una determinada actividad. Según Iso-Ahola y St. Clair (2000), la motivación es el más importante e inmediato determinante del comportamiento humano, ya que lo despierta, le da energía, lo dirige y lo regula (Roberts, 2001). Por tanto, es un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia del comportamiento (Kanfer, 1994; Sage, 1977). La dirección hace referencia a las metas que una persona elige perseguir, la intensidad a cuánto esfuerzo dedica para lograrlas, y la persistencia a durante cuánto tiempo continúa en la persecución de las mismas (Iso-Ahola et al., 2000).

Concretando en el ámbito físico-deportivo, Roberts (1992) afirma que no se debe confundir la motivación con la autoconfianza o activación (ya que son constructos diferentes), ni pensar que el incremento de las expectativas de éxito está asociado a un

incremento de la motivación (si el sujeto no tiene buenos resultados disminuirá la motivación durante más tiempo), ni asumir que la motivación es un rasgo de personalidad (ya que se puede cambiar y mejorar).

Escartí y Cervelló (1994) plantean un esquema sobre los aspectos que influyen en la motivación, explicando que se trataría de un compendio de diferentes factores que van a actuar sobre el sujeto, además de interactuar entre ellos, modificando la motivación de la persona en función de las relaciones que se establecen entre ellos (Figura 1.1).

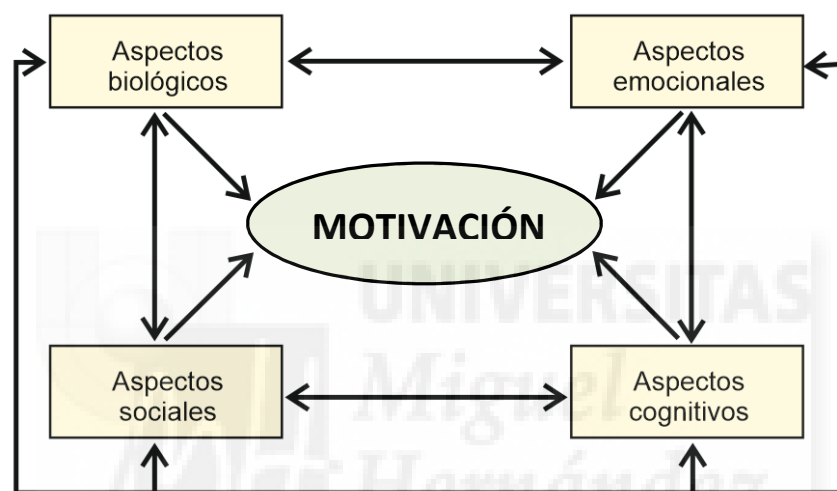


Figura 1.1. Variables relacionadas con la motivación (Escartí y Cervelló, 1994, p. 65)

La motivación cobra más importancia en entornos sociales de logro, como pueden ser el ámbito académico o el deportivo, existiendo multitud de trabajos que han analizado la relación de esta variable con otros aspectos relevantes de la educación (Biddle, 2001; Moreno, Hellín, Hellín y Cervelló, 2006; Ntoumanis, 2005; Vallerand y Rousseau, 2001), y del deporte (Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; Duda, 2005; Duda y Hall, 2001; Roberts, 2001).

Las dos principales teorías en las que se han apoyado los investigadores para analizar la motivación en educación física durante las dos últimas décadas han sido la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991). Ambas serán las que configuren el marco conceptual de nuestra

investigación. Aún así, han existido otras teorías, también representativas y utilizadas en el contexto deportivo, y que pasamos a detallar brevemente a continuación:

1) **Teoría de la necesidad de logro.** Ésta fue la teoría de investigación más influyente en los primeros estudios aplicados a contextos deportivos. Comenzó con Murray (1938) y fue más tarde desarrollada por McClelland y Atkinson (Atkinson, 1977; McClelland, 1961). Este teoría postula que son dos los principios básicos que representan la motivación en contextos de logro; los estados motivacionales, y la búsqueda del éxito de la ejecución o la evitación del fracaso.

2) **Teoría de la ansiedad de prueba.** Mandler y Sarason (1952), y Sarason, Davidson, Lighthall, Waite y Ruebrush (1960) estudiaron extensamente la ansiedad ante la evaluación, siendo ésta la variable motivacional más importante en esta teoría. Este modelo es importante por esclarecer los vínculos afectivo-cognitivos, y de cómo éstos afectan al desarrollo de la conducta en los contextos de ejecución.

3) **Teoría de expectativas de reforzamiento.** Crandall (1969) estudió la ejecución académica e intelectual, particularmente en situaciones donde las destrezas personales fueran importantes. Según sus trabajos, la variable de motivación más importante es la expectativa de reforzamiento del individuo, destacando la conducta manifestada, más que los motivos. Esta teoría no ha sido tratada en profundidad para el mundo del deporte, a pesar de que podría tener una aplicación interesante. La investigación ha mostrado que los individuos motivados para lograr el éxito seleccionan tareas difíciles, y demuestran un aumento en la ejecución, pero esta investigación no demostró que los individuos motivados para evitar del fracaso muestren baja ejecución. Pero esta teoría fue criticada por los teóricos cognitivos, al creer que la variante conductual en el deporte y el ejercicio se recoge mejor con modelos que incluyen las cogniciones y creencias de los individuos.

4) **Teoría de la atribución.** Heider (1958) y Weiner (1986) generaron un cuerpo de investigación que está reflejado en el modelo atribucional a la motivación. Esta teoría tiene que ver con las reglas que el individuo utiliza para intentar explicar las causas de su comportamiento.

5) **Teoría de la Autoeficacia.** Esta teoría ha sido la más ampliamente utilizada para la investigación de los temas de la motivación en el deporte y el ejercicio. Bandura (1977) planteó esta teoría como mecanismo motivacional que se basa en la valoración de las propias capacidades para desarrollar una actividad en un contexto determinado. Según McAuley, Perfia y Jerome (2001), la autoeficacia se refiere a los juicios de valor sobre lo que uno puede hacer con sus propias habilidades, que va a conllevar un determinado comportamiento en función de la motivación que derive de esa percepción. Esta teoría parte del trabajo de Harter (1981), quien intentó explicar por qué los individuos se sienten impulsados a llevar a cabo intentos de dominio en contextos de ejecución, considerando que la competencia percibida es un motivo multidimensional que guía a los individuos en dominios cognitivos, sociales y físicos. El éxito y el fracaso en estos dominios son evaluados por los otros significativos, y la competencia percibida y el placer obtenido con el éxito conllevan un aumento del esfuerzo en la motivación, mientras que en incompetencia percibida y las sensaciones displacenteras provocan ansiedad y disminución del esfuerzo de ejecución. Esta idea ha sido considerada muy importante pero insuficiente, por lo que su utilización ha disminuido drásticamente en los últimos años.

1.2. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La teoría más importante de la que se nutre nuestro marco teórico es la llamada Teoría de la Autodeterminación (SDT: Self-Determination Theory). Deci y Ryan (1985) exponen ésta como una macroteoría, formada a su vez por cuatro mini-teorías que tratan de explicar el funcionamiento y desarrollo de la motivación en los seres humanos en contextos sociales. De esta manera, esta teoría constituye un modelo explicativo de la motivación humana, centrándose en el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas.

La teoría de la Autodeterminación asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y el desarrollo, y que se esfuerzan

por dominar los desafíos continuados e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad. Esto es, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (Deci et al, 1985). Esta tendencia humana natural no opera automáticamente, sino que requiere estímulos continuos y apoyos del ambiente social para funcionar eficazmente. Es decir, el contexto social puede apoyar o puede frustrar las tendencias naturales hacia el compromiso activo y el crecimiento psicológico.

Esta teoría se ha aplicado en una variedad de contextos, tanto en educación (e.g. Li, Lee, y Solmon, 2005) como en deporte (García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez, y Amado, 2012) para explicar cómo los individuos pueden sentirse, de manera diferente, intrínsecamente motivados, extrínsecamente motivados o desmotivados hacia una actividad, situación esta última también conocida como amotivación.

1.2.1. Micro-Teorías de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) es, por tanto, una teoría general de la motivación y la personalidad que está formada por cuatro mini-teorías (la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica u organísmica, la teoría de las orientaciones de causalidad, y la teoría de necesidades básicas), que comparten la meta-teoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas. Cada mini-teoría fue desarrollada para explicar un concepto motivacional basado en los fenómenos que surgieron del laboratorio y la investigación de campo enfocados a diferentes problemas.

- **La teoría de Evaluación Cognitiva.** La teoría de la evaluación cognitiva es presentada por Deci (1975) y Deci et al. (1985), y estudia cómo afectan los acontecimientos externos sobre la motivación intrínseca, y cómo el uso de recompensas extrínsecas disminuyen este tipo de motivación, por lo que también explica la forma en que las personas se relacionan con las recompensas externas. Analiza principalmente la motivación intrínseca, exponiendo que las tres necesidades básicas influyen de manera

que será mayor cuanto más elevada sea la satisfacción de las tres necesidades dentro del contexto en el que se encuentre una persona (deporte, educación, trabajo).

- **La teoría de la Integración Organística.** Esta sub-teoría, introducida por Deci et al. (1985), establece que la motivación es un continuo con diferentes niveles de autodeterminación, que vienen estipulados por los distintos tipos de motivación que establece la teoría. La motivación se divide en tres grandes bloques donde se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada (Deci et al, 1985). El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación (Figura 1.2).

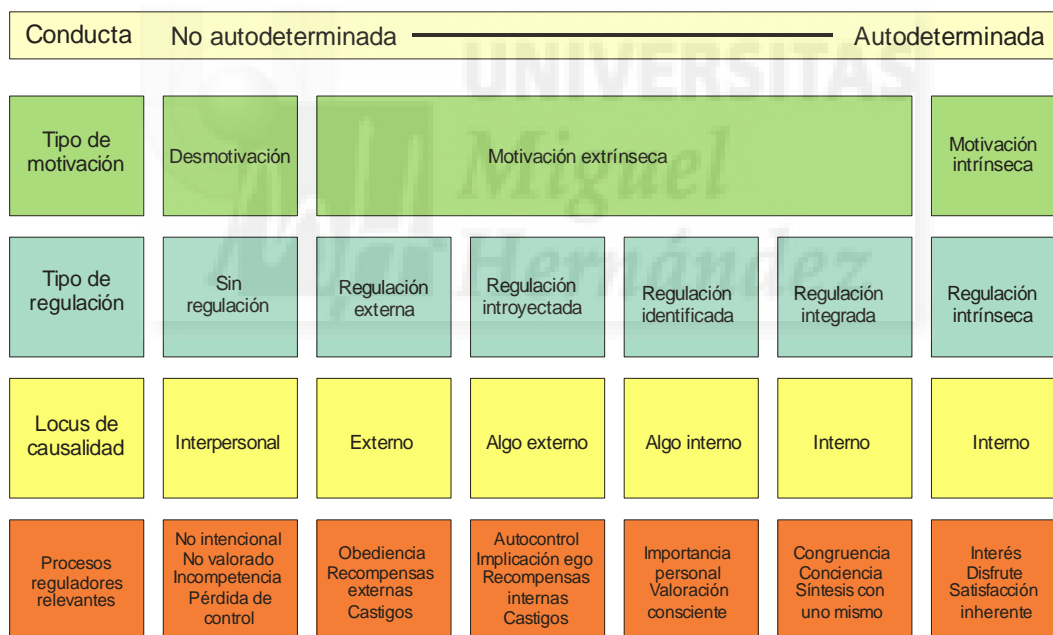


Figura 1.2. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

- **La teoría de Orientación de Causalidad.** Esta aproximación describe las diferencias individuales de las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. (Deci et al, 1985) afirma que, en una misma actividad realizada por distintas personas, existirán diferentes causas que serán los motores personales para la realización de esa

tarea, siendo estos motivos más internos o externos en función de los procesos reguladores y de la internalización del locus de causalidad. Deci et al. (2000) describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la orientación de autonomía, la orientación de control y la orientación impersonal.

- **La teoría de la Necesidad.** En la TAD, las necesidades especifican los aspectos psicológicos innatos y esenciales para el crecimiento psicológico continuado, la integridad y el bienestar (Deci y Ryan, 2002). Estas necesidades constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación que a su vez influirán sobre la personalidad, los aspectos afectivos, etc. (Deci et al, 1985). La TAD establece que existen tres necesidades psicológicas básicas en los seres humanos: la necesidad de autonomía, competencia y relación social.

1.2.2. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca.

Para concluir con la TAD se presenta el modelo conceptual realizado por Vallerand (1997), en el que se propone una integración de las relaciones de los niveles de motivación, tomando en consideración la variedad de formas en que ésta se representa en el individuo, así cómo estas representaciones motivacionales están relacionadas entre sí, sus determinantes y consecuencias. Una de las principales novedades de este modelo es que establece tres niveles jerárquicos donde la motivación puede verse afectada, estando relacionados unos niveles con otros. Este modelo pretende, por tanto, proporcionar un marco para organizar y entender los procesos motivacionales intrínsecos y extrínsecos encontrados en el deporte y en el ejercicio (Figura 1.3).

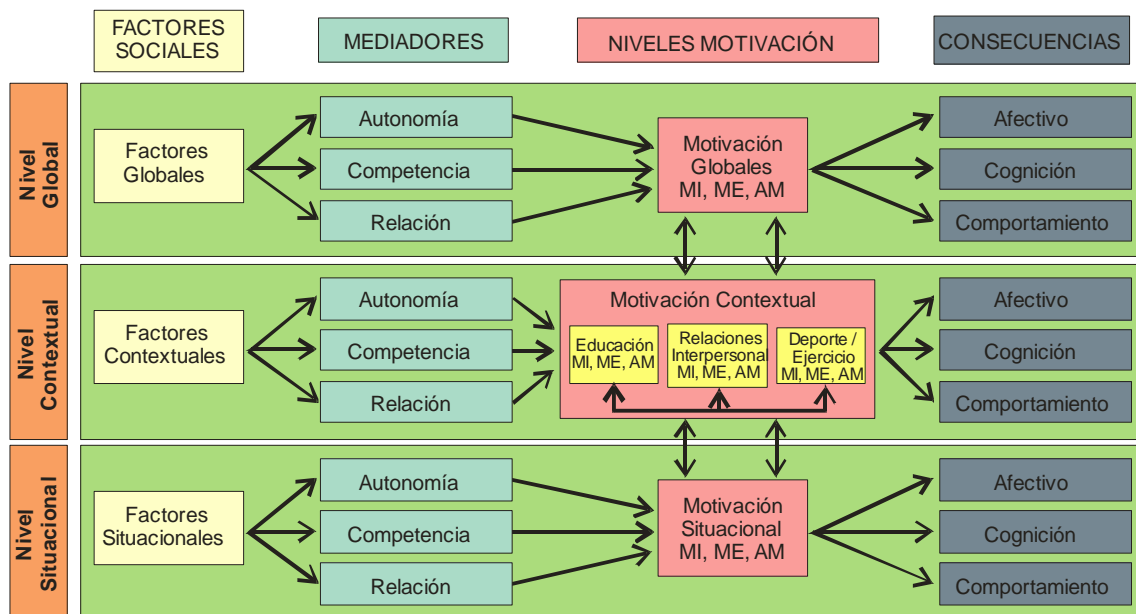


Figura 1.3. Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997).

1.2.2.1. El triple constructo de motivación.

En este apartado nos estamos refiriendo a los conceptos de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación (Ryan, Vallerand, y Deci, 1984; Vallerand, Deci, y Ryan, 1987; Vallerand y Reid, 1990; Whitehead y Corbin, 1997), que van a suponer un elemento fundamental para comprender los procesos psicológicos que subyacen en la conducta y que han sido tratados con detalle en el apartado anterior.

Altos niveles de motivación intrínseca están relacionados con un aumento de la diversión en la actividad (Brustad, 1988; Scalan y Lewthwait, 1984), el deseo de afrontar nuevos desafíos (Wong y Bridges, 1995), y una disminución del abandono deportivo (Gill, Gross, y Huddleston, 1983). Por el contrario, una alta motivación extrínseca ha sido relacionada con un aumento de la ansiedad en jóvenes deportistas (Scalan et al., 1984), una tendencia a relacionar la participación deportiva a la consecución de recompensas más que a la propia iniciativa (Watson, 1984), y a un aumento del abandono deportivo (Lindner, Johns, y Butcher, 1991). Por lo tanto, los niveles de motivación intrínseca y extrínseca parecen estar directamente relacionados con la intensidad de la participación y

la persistencia en el esfuerzo, variables que podrían influir en la calidad del rendimiento de los deportistas (Martens y Webber 2002). A mayores niveles de motivación intrínseca, el deportista manifestaría una mayor tendencia a involucrarse en una actividad por propia iniciativa, y también al placer y satisfacción derivados de esta participación (Deci, 1975; Deci et al., 1985; Lepper, Green, y Nisbett, 1973). Un ejemplo de esto serían los atletas que participan en el deporte, simplemente, para complacer a sus padres o amigos.

Finalmente, la amotivación se refiere a la falta de intencionalidad y, por tanto, a la relativa ausencia de motivación (Deci et al., 1985; Koestner, Losier, Vallerand, y Carducci, 1996; Vallerand y O'Connor, 1989, 1991). Abramson, Seligman y Teasdale (1978) afirman que el individuo desmotivado experimenta sentimientos de incompetencia y expectativas de "incontrolabilidad". Los deportistas que están desmotivados juegan su deporte sin fin alguno, experimentando típicamente un efecto negativo, como apatía, incompetencia, depresión, y no buscan ningún objetivo, ya sea afectivo, social o material.

Vallerand y Fortier (1998) realizaron un análisis conceptual detallado de la motivación intrínseca y extrínseca, sugiriendo que es posible distinguir la motivación intrínseca y la extrínseca al menos en tres puntos. En primer lugar, mientras que para la motivación intrínseca el motivo de participación se encuentra dentro del proceso en sí mismo, el de la motivación extrínseca se centra en los beneficios que pueden acumularse con la siguiente participación (Carratalá, 2004). Cuando se está intrínsecamente motivado, la gente no está involucrada en la actividad por algún beneficio (e.g. perder peso), sino para divertirse, centrándose en el proceso y no en el resultado. Por el contrario, cuando se está extrínsecamente motivado, los individuos se comprometen con la actividad para alcanzar algún fin, como podría ser perder peso (Vallerand 2001).

En segundo lugar, las experiencias de estar intrínsecamente o extrínsecamente motivados son diferentes. Así, estar intrínsecamente motivado lleva a los individuos a experimentar emociones agradables, tales como diversión, libertad y relajación, experimentando poca presión o tensión, centrándose así en la tarea. Por el contrario, estar extrínsecamente motivado lleva a los individuos a sentirse tensos y con presión. Por

ejemplo, la aprobación social, es un importante motivo extrínseco, pero depende de los otros y, por tanto, en gran parte está fuera del propio control. En consecuencia, es fácil entender la presión que la gente puede experimentar cuando están extrínsecamente motivados en una actividad (Carratalá, 2004). A pesar de ello, existen distintos tipos de motivación extrínseca, teniendo alguno de ellos niveles elevados de autodeterminación y reduciendo, en estos casos, las sensaciones descritas anteriormente.

En tercer lugar, hay una clara distinción en el tipo de recompensas que los individuos buscan en estos dos tipos de motivación. Cuando se está intrínsecamente motivado, los individuos intentan obtener premios afectivos, como son la diversión, el placer, etc., derivado de su participación (Berlyne, 1971a, 1971b). En cambio, cuando se está extrínsecamente motivado, los individuos buscan obtener premios sociales y materiales de la participación (Deci y Ryan, 1985b; Harter, 1978), como la aprobación de los demás, la fama, el reconocimiento, la popularidad, hechos que parecerían predominar en el mundo del deporte y la actividad física (Vallerand et al., 1987). Así pues, cabe deducir que cuando se está intrínsecamente motivado, los individuos buscan diferentes objetivos que cuando se está extrínsecamente motivado (Ryan, Sheldon, Kasser y Deci, 1996).

1.2.2.2. Niveles de generalidad dentro del Modelo Jerárquico de la Motivación.

Existen dentro del individuo tres niveles jerárquicos de generalidad, que nos van a permitir estudiar la motivación con precisión. Estos tres niveles son: el global (o personalidad), el contextual (o esfera de la vida) y el situacional (o estado).

El primer nivel hace referencia a la motivación global que se establece de forma general en la vida de una persona, poseyendo una relación importante con aspectos familiares y culturales desarrollados en las primeras etapas de socialización. Es una

orientación motivacional general para interactuar con el medio de forma intrínseca, extrínseca o amotivada.

En el segundo nivel, se encontrarían los aspectos motivacionales básicos que se establecen en un contexto determinado, como puede ser el deporte, la educación o el trabajo. Este es el nivel de motivación en el que se centra nuestro trabajo, midiéndose la misma en el contexto específico del deporte practicado (en nuestro caso fútbol, baloncesto o gimnasia rítmica). Este nivel recibe influencias del nivel global ya que, en función de éste, pueden variar las percepciones y comportamientos del nivel contextual. La importancia de incorporar el nivel contextual dentro del presente modelo se debe, al menos, a dos razones: por un lado porque la orientación motivacional de la gente puede variar drásticamente de un contexto a otro (Graef, Csikszentmihalyi, y Gianinno, 1983) y por otro lado, que la motivación contextual es más variable que la motivación global, por lo que es más probable que sea más útil para explicar y predecir los cambios en los resultados que puedan tener lugar en los contextos específicos.

Por último, el tercer nivel se corresponde con la motivación situacional, explicando cómo se desarrolla esta variable en una situación concreta. Se centra en la motivación de las personas cuándo y dónde ellas la experimentan.

De la misma manera, pueden aparecer los diferentes tipos de motivación en los diferentes niveles de generalidad. A nivel global, un sujeto puede tener una personalidad con motivación intrínseca, cosa que le predispone a presentar este tipo de motivación en otros contextos, como puede ser hacia el colegio y las relaciones interpersonales, pero puede presentar una motivación extrínseca hacia la práctica deportiva en el nivel situacional (Hellín, 2007).

En cada uno de los niveles, el modelo de Vallerand establece cuatro componentes. El primero de estos elementos se corresponde a los *factores sociales* que aparecen en el entorno del sujeto y que van a afectar a los tres niveles de motivación. Los *mediadores* (sentirse autónomo, competente, y relacionarse con los demás) serán el segundo componente importante del modelo, influyendo éstos entre los factores sociales y la

motivación. Junto a los factores sociales, van a determinar el tipo de motivación y nivel de autodeterminación que se va a desarrollar en los sujetos. La *motivación y nivel de autodeterminación* sería, por tanto, el tercer componente del modelo. A partir de todo esto, se generan diversas *consecuencias* (cuarto componente del modelo) más o menos adaptativas a diferentes niveles. Las consecuencias vienen determinadas por el tipo de motivación que posee el sujeto y, obviamente, por su nivel de autodeterminación. Estas consecuencias abarcan los tres niveles de actuación de una persona: afectivo, cognitivo y comportamental.

En el contexto del deporte y de la actividad física, diversos estudios han analizado el papel mediador de la percepción de competencia (Goudas y Biddle, 1994b; Vallerand y Reid, 1988; Whitehead y Corbin, 1991). Sin embargo, el impacto de la percepción de autonomía y de relaciones sociales ha sido menos estudiado, aunque diversos estudios (Blanchard y Vallerand, 1996a; Cadorette, Blanchard, y Vallerand, 1996) analizaron el papel de los tres mediadores psicológicos a nivel situacional y contextual obteniendo resultados consistentes con el modelo propuesto.

1.2.2.3. Factores determinantes de la motivación.

Dos son considerados como los factores determinantes de la motivación. Por un lado los factores sociales y, por otro, los efectos influyentes de la motivación hacia el nivel jerárquico más próximo (el global, el contextual o el situacional). El impacto de estos factores sociales sobre la motivación estará mediado por las percepciones de competencia, autonomía y las relaciones sociales, los cuales pasamos a definir a continuación

1) Por **factores sociales** nos referimos a factores humanos y no humanos de nuestro medio social, distinguiendo determinantes situacionales, contextuales y globales, dependiendo del nivel en la jerarquía.

a) Los factores globales son factores sociales cuya presencia es tan dominante que son parte de la mayoría de aspectos de la vida de la persona, como podrían ser las

concentraciones de larga duración que hacen algunos equipos para prepararse para la competición (Hellín, 2007). El estar confinado en tal medio durante un largo periodo de tiempo puede tener importantes consecuencias en la motivación global del deportista. Estos factores sociales van a actuar en la motivación de los deportistas a través de sus percepciones de autonomía, competencia y de relaciones personales en sus respectivos niveles de la jerarquía.

b) Los factores contextuales se refieren a variables que están presentes en un contexto específico y no en otro. Por ejemplo, el clima motivacional que el profesor de educación física proporciona en la clase influirá en las percepciones de los alumnos hacia el ego o hacia la tarea (Cervelló, 1996). En el contexto deportivo, el tipo de actividades propuestas por el entrenador influirá en la percepción de los alumnos de situaciones más cooperativas o competitivas. Respecto a estos dos tipos de factores, debería tenerse en cuenta que el impacto de un factor situacional dado sobre la motivación situacional no puede durar mucho, especialmente si el factor se presenta sólo una vez (Loveland y Olley, 1979).

c) Los factores situacionales se refieren a variables que suceden en un momento concreto pero no permanente como, por ejemplo, unas instrucciones puntuales (feedback) que el entrenador da en un momento concreto a un jugador (Cervelló et al., 2007).

Diversas investigaciones realizadas en el entorno del deporte señalan que los factores sociales que más influyen en la motivación deportiva son: éxito / fracaso, competición / cooperación, y el comportamiento / influencia del entrenador hacia los deportistas. Cabe recordar, como se muestra en la figura 1.4, que el impacto de estos factores sociales sobre la motivación estará mediado por las percepciones que los sujetos tienen acerca de su competencia, autonomía y las relaciones sociales.



Figura 1.4. Relaciones causales, en un nivel jerárquico, propuestos por el Modelo Jerárquico de la Motivación.

Así, los factores sociales estarían actuando sobre una serie de variables importantes en el entorno deportivo:

I) La percepción de éxito / fracaso

La motivación de los deportistas depende, en parte, de la percepción de la autoeficacia de cada uno de ellos, es decir, de sentirse o no competente en una tarea. Por ello, los resultados (éxito y fracaso) representan un factor social importante en el deporte, mostrando una relación clara entre las percepciones de competencia y la motivación, de manera que las experiencias de fracaso conducen a niveles bajos de motivación intrínseca (Bandura y Schunk, 1981), corroborando dicha afirmación en estudios realizados en el terreno deportivo (Thill y Mouanda, 1990; Vallerand, 1983). De esta forma, es necesario, al menos, un nivel moderado de autoeficacia para desarrollar y mantener interés en una actividad. Al respecto, Blanchard y Vallerand (1996a) han revelado que los efectos del éxito o fracaso en los resultados sobre la autodeterminación estaban mediados tanto por la percepción de competencia, como por la percepción de autonomía y las relaciones sociales.

II) Competición / cooperación

Tanto la competición como la cooperación son factores sociales que pueden afectar a la motivación. Algunos autores han sugerido que competir puede disminuir la

motivación intrínseca hacia la actividad (Deci, Betley, Kahle, Abrams, y Porac, 1981; Vallerand Gauvin y Halliwell, 1986a). El contexto social deportivo puede influir sobre la motivación de los deportistas no solamente a través de la percepción de autonomía, sino también a través de sus percepciones de competencia. Diversas investigaciones en el ámbito del deporte aseguran que los ganadores presentan niveles más altos de motivación intrínseca que los perdedores (Vallerand, Gauvin, y Halliwell, 1986b; Weinberg y Ragan 1979), al igual que ocurre con los deportistas que tienen un sentimiento subjetivo de hacerlo bien en la competición (McAuley y Tammen, 1989), quienes presentan niveles más altos de motivación intrínseca que aquellos que sienten no haberlo hecho bien en competición. Podemos decir que el elemento clave en los eventos competitivos podría ser animar a los sujetos hacia objetivos orientados a la dimensión de maestría en la actividad y no tanto hacia los orientados a una dimensión extrínseca (Burton, 1989). Un excesivo énfasis en la competición disminuye la motivación intrínseca, tanto en el marco de la psicología general (Deci et al., 1981), como en el ámbito deportivo en particular (Vallerand et al., 1986a).

La cooperación también afectará a la motivación intrínseca de los deportistas. Existen diversas investigaciones en el marco de la psicología general que muestran que la cooperación conlleva efectos más positivos que la competición sobre distintas variables (aprendizaje, rendimiento, satisfacción y desarrollo moral) (Argyle, 1991; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, y Skon, 1981).

III) Comportamiento / influencia del entrenador

El comportamiento del entrenador hacia los deportistas va a influir de forma significativa en la motivación de éstos, de forma que los deportistas que perciben las relaciones con su entrenador como más positivas, presentan también mayores niveles de motivación intrínseca hacia la práctica de su deporte (Losier y Vallerand, 1995). Esta relación es particularmente relevante para el rendimiento (Horn y Carron, 1985), satisfacción (Challadurai, 1993) y la persistencia en la práctica deportiva (Pelletier, Fortier, Vallerand, y Briere, 1998).

El entrenador puede utilizar dos estilos a la hora de relacionarse con sus deportistas, influyendo el estilo elegido en la motivación del deportista. De esta manera, un estilo más controlador (más directivo) va a influir negativamente en la motivación del deportista, mientras que un estilo con soporte a la autonomía (más democrático) podría facilitar la motivación de los deportistas de forma positiva (Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001). La investigación llevada a cabo por Lossier y Vallerand (1995) reveló que los deportistas que percibían las relaciones con su entrenador como más positivas, presentaron mayores niveles de motivación intrínseca hacia la práctica de su deporte. Esta conducta del entrenador (como ocurría con otros factores sociales) tendrá efectos sobre la motivación de los deportistas, debido a que ésta influirá en su percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales, como así lo constatan Blanchard y Vallerand (1996a). Estos autores encontraron que cuanto mayor era la percepción que tenían los deportistas acerca del estilo con soporte a la autonomía del entrenador, mayor era el sentimiento de percepción de competencia, autonomía y de relación social con el equipo.

2) Interacciones entre los diferentes niveles de generalidad. El modelo jerárquico de Vallerand afirma que la motivación de un nivel puede influir en el de los demás. Esto lleva a la afirmación de que la motivación en un nivel dado también depende de los efectos de la motivación en el nivel superior más próximo dentro de la jerarquía. Esta proposición reconoce el impacto potencial de la motivación hacia los niveles más próximos dentro del modelo jerárquico. Como ejemplo, la motivación contextual debería tener un impacto más fuerte en la motivación situacional que en la motivación global, del mismo modo que la motivación global debería tener un fuerte impacto en la motivación contextual. Se propone, por tanto, que la motivación autodeterminada en el nivel más alto facilitará los niveles autodeterminados en el siguiente nivel inferior (Hellín, 2007). Cuanto más autodeterminada está la motivación global, más autodeterminada está la motivación contextual hacia el ejercicio (Blanchard y Vallerand, 1998). En la misma línea, Blanchard, Vallerand y Provencher (1998) demostraron que cuanto más autodeterminada era la motivación contextual, más autodeterminada era la motivación situacional. Todo

esto corrobora que la motivación puede influir sobre la motivación que se encuentre en el siguiente nivel jerárquico inferior. Desde el modelo jerárquico se sugiere que la influencia de los determinantes sociales de la motivación son específicos en al menos tres formas (Hellín, 2007):

- Primera, los efectos de los tres tipos de factores sociales en la motivación son específicos al correspondiente nivel en la jerarquía, y la influencia de ese tipo de factores debería centrarse en su nivel jerárquico principalmente (Vallerand, 1996).

- El segundo tipo de efecto específico se refiere al hecho de que la motivación situacional hacia una actividad específica (como jugar al fútbol, baloncesto o gimnasia rítmica) influirá principalmente en la motivación contextual, directamente relacionada con esta actividad, y no tanto en otro tipo de motivaciones contextuales de actividades no relacionadas con la actividad en cuestión (Vallerand, Chantal, Guay, y Brunel, 2000).

- Los acontecimientos situacionales se relacionan más con las actividades en las que se está comprometido en un determinado momento que aquellos factores situacionales no relevantes (Provencher y Vallerand, 1995). No por ello se niega que pueda influir los factores situacionales irrelevantes en las motivaciones contextuales, sino que la mayor influencia se producirá en la motivación contextual específica del factor situacional, influyendo en menor medida en los contextos irrelevantes.

Los efectos de la motivación de los niveles más bajos de la jerarquía puede influir sobre el nivel inmediatamente superior, es decir, podría esperarse que repetidas experiencias de motivación intrínseca en el nivel situacional durante la práctica deportiva (repetidas experiencias de éxito) podrían llevar con el tiempo a desarrollar una motivación contextual intrínseca hacia el deporte. De igual forma, el cultivo de formas de motivación autodeterminadas en varios contextos de la vida debería tener efectos positivos en la motivación global. Este hecho fue descrito por Vallerand (2001) como un efecto recurrente “abajo-arriba” entre la motivación en un nivel con el siguiente nivel superior de la jerarquía. Los elementos más específicos de la personalidad contribuyen en una base temporal a las autoconcepciones globales (Harter, 1985). Por ejemplo, continuas

experiencias positivas en situaciones específicas pueden llevar a contribuir a una autoestima general (Harter, 1985). De esta manera, podría explicarse cómo la interacción entre los diferentes niveles de motivación puede llevar a cambios en la misma con el paso del tiempo, apoyando dicha hipótesis por los estudios de Blanchard et al. (1998) y Blanchard y Vallerand (1998).

1.2.2.4. Consecuencias de la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación.

Para determinar de forma más precisa las consecuencias de la motivación, se ha realizado una clasificación de las mismas considerando la situación o el contexto en el que los sujetos interactúan, ya que es posible que ciertos tipos de motivación conlleven diferentes consecuencias dependiendo de la situación o el contexto particular en el que se están operando (Ryan, Koestner, y Deci, 1991). Dichas consecuencias han sido clasificadas, por tanto, como cognitivas, afectivas y de conducta. Como ejemplo de las cognitivas podríamos tomar la concentración, la atención y la memoria. Las consecuencias afectivas que han sido más estudiadas son la diversión, satisfacción y aburrimiento. Finalmente, la conducta elegida, la persistencia en la tarea, la intensidad, la complejidad de la tarea y el rendimiento son ejemplos de consecuencias conductuales (Vallerand, 1997).

En este sentido, Vallerand et al. (2001) afirmaron que la motivación hacia el deporte y el ejercicio estaría relacionada con determinadas consecuencias a nivel afectivo, cognitivo y de conducta, considerando además que estas consecuencias serían más positivas en la medida que las experiencias de los sujetos fueran más intrínsecas y más autodeterminadas. Algunas investigaciones han estudiado la relación entre las consecuencias afectivas más positivas en el deporte y la motivación intrínseca (Blanchard et al., 1996a; McAuley et al., 1989; Vallerand et al., 2001). En esta línea, Blanchard y Vallerand (1996b) encontraron que las repuestas afectivas más positivas encontradas tras un partido de baloncesto estaban positivamente relacionadas con la motivación intrínseca

y las formas autodeterminadas de motivación. A partir de estos resultados, y tomando como referencia el continuo de autodeterminación propuesto por Deci et al. (1985), podemos considerar que las diferentes motivaciones van a afectar a los resultados de forma distinta, de manera que las consecuencias más positivas serán producidas por la motivación intrínseca, mientras las más negativas serán engendradas por la desmotivación y ciertos tipos de motivación extrínseca, como la regulación externa (Hellín, 2007). A nivel situacional, diversos estudios (Blanchard et al., 1996b; Blanchard y Vallerand, 1998; Guay, Vallerand, y Blanchard, 2000; Deci y Ryan, 1987; Vallerand, 1997) corroboraron que la motivación intrínseca lleva a consecuencias situacionales más positivas como la concentración, las emociones y el compromiso con la tarea.

A nivel contextual del deporte (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais, 1995; Pelletier et al., 2001) y del ejercicio físico (Fortier y Grenier, 1999), se ha demostrado que el esfuerzo, la intención de continuar en la actividad y una persistencia real están positivamente correlacionadas con las formas más autodeterminadas de la motivación contextual, motivación intrínseca y regulación identificada, pero negativamente con la desmotivación. Igualmente, Biddle y Brooke (1992) descubrieron que la motivación intrínseca conduce a altos niveles de actuación en los niños en una tarea de educación física. Montero (2010) confirmó que un estado de ánimo negativo estaba negativamente correlacionada con la motivación intrínseca y la regulación identificada, pero positivamente correlacionada con la desmotivación.

A nivel global y sus consecuencias, Guay, Blais, Vallerand y Pelletier (1996), descubrieron que los tres tipos de motivación global intrínseca fueron positivamente correlacionados con la satisfacción en la vida, mientras que la regulación externa y especialmente la desmotivación obtuvieron una correlación negativa. De forma similar, Vallerand y Blanchard (1998) descubrieron que los participantes de un programa de ejercicio físico, que mostraban un perfil más autodeterminado de motivación global, experimentaron bajos niveles de afecto negativo en relación a aquellos con un perfil menos autodeterminado de motivación global.

A pesar de que hasta ahora sólo se han señalado estudios donde la motivación intrínseca tenía mayores consecuencias positivas sobre la actividad y el deportista que el resto de motivaciones, lo cierto es que ha habido algunas excepciones. Una de ellas la encontramos en diversos estudios (Koestner et al., 1996; Pelletier, Vallerand, Blais, Brière, y Green-Demers, 1996), donde la regulación identificada, en ocasiones, ha tenido consecuencias más positivas que la motivación intrínseca. Una posible explicación coherente al respecto es que este resultado dependería de la tarea sobre la que evaluamos, de manera que cuando una tarea es percibida como no interesante, la regulación identificada puede llegar a ser un determinante más importante de consecuencias positivas que la motivación intrínseca (Hellín, 2007). Además, según Chantal, Guay, Dobрева-Martinova, y Vallerand (1996), es posible que ciertos tipos de motivación menos autodeterminadas, regulación externa y regulación introyectada pueda, a veces, llevar a efectos positivos, como contribuir al rendimiento en atletas de élite adultos, algo que ocurre en algunos países con una cultura de fuerte control social. De forma similar, Rovniak, Blanchard y Koestner (1998) descubrieron que la regulación introyectada predecía positivamente el número de días en que los sujetos iban al centro deportivo a hacer ejercicio.

Para concluir con este epígrafe, los estudios realizados al respecto confirman que, aunque puede esperarse que las formas de motivación más autodeterminadas conduzcan a consecuencias positivas (p.e. Montero, 2010), las formas de motivación no autodeterminadas pueden también, en ocasiones, producir algunos efectos positivos, caso que probablemente tendría lugar en condiciones de control (Chantal et al., 1996) y a corto plazo (Rovniak et al., 1998).

1.2.3. Instrumentos de medida.

Con el fin de poder medir los aspectos más fundamentales de la motivación, se han creado una serie de instrumentos. En este apartado se presentan diversas escalas en el campo de la actividad física y el deporte para la medida de la Autodeterminación.

Centrándonos en la Teoría de la Autodeterminación, podemos encontrar escalas diseñadas para valorar únicamente la motivación intrínseca, y otras que se basan en los diferentes niveles de autodeterminación. Asimismo, encontramos instrumentos que valoran la motivación de forma unidimensional o multidimensional, así como herramientas de medida situacional y contextual.

La más utilizada es la Escala de Motivación Deportiva (Sport Motivation Scale, SMS) de Pelletier et al. (1995), cuya versión original en francés fue desarrollada por Brière Vallerand, Blais y Pelletier (1995), incluyendo 28 ítems, cuatro de ellos para cada uno de los factores: amotivación, regulación externa, introyectada e identificada. Ha sido validado en diferentes investigaciones con deportistas universitarios estadounidenses (Li y Harmer, 1996; Martens et al., 2002). Posteriormente, el cuestionario SMS se modificó, incluyendo en el cuestionario la regulación integrada (Pelletier y Sarrazin, 2005), pasando de esta manera a un cuestionario que consta de una pregunta introductoria en la cual se inquiriere sobre la causa de la práctica deportiva, seguido de 32 ítems valorados a través de una escala likert de 1 a 6, donde 1 significa que se está totalmente en desacuerdo con lo que se expone en la frase y 6 que se está totalmente de acuerdo. Estos 32 ítems se dividen en 8 factores, apareciendo 4 ítems por factor. De estos 8 factores, 3 se corresponden con la Motivación intrínseca, en concreto la motivación por el placer de practicar, por aprender cosas nuevas y por mejorar o perfeccionar lo que ya se sabe. Otros 4 factores de este cuestionario hacen referencia a los componentes de Motivación Extrínseca (Motivación Integrada, Identificada, Introyectada y Externa), y el último factor de la escala está formado por ítems que valoran la Amotivación de los deportistas. Un ejemplo de estos ítems es “Yo me lo pregunto a menudo”, “No llego a conseguir los objetivos que me planteo”, etc. Ha sido utilizada en diversos trabajos sobre los aspectos motivacionales en el deporte de competición, así como en Educación Física en sus distintas versiones, siendo buenas las medidas psicométricas obtenidas en los respectivos trabajos (Brière et al., 1995; Carratalá, 2004; Chantal et al., 1996; Li et al., 1996; Ntoumanis, 2001; Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González, 2006; Pelletier et al., 1995; Piché, 2004; Podlog y Eklund, 2005; Sarrazin et al., 2002; Vallerand y Loisier, 1994).

Recientemente, la SMS ha sido modificada para incluir una medida de la regulación integrada (Mallet, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero, y Jackson, 2007). La nueva versión denominada SMS-6, además de incluir el factor de regulación integrada, modifica ligeramente algunos ítems y agrupa los tres factores de motivación intrínseca en uno, reduciendo este factor a cuatro ítems. Esta nueva versión consta de 24 ítems, cuatro para cada uno de los seis factores. Esta versión ha sido criticada por los autores de la versión original (Pelletier, Vallerand, y Sarrazin, 2007), principalmente porque consideran que no eran necesarias las modificaciones realizadas sobre el SMS original y por la falta de validez discriminante de la subescala de regulación integrada.

Lonsdale, Hodge y Rose (2008) desarrollaron un nuevo instrumento para medir las diferentes formas de motivación en el deporte, con el fin de solucionar el debate creado recientemente respecto a la validez de la SMS y los posibles problemas que presenta (Mallet, Kawabata, y Newcombe, 2007). Este nuevo instrumento fue denominado Cuestionario de la Regulación Conductual en el Deporte (*Behavioral Regulation in Sport Questionnaire* -BRSQ-), desarrollado rigurosamente a través de cuatro estudios. Presenta dos versiones, midiendo ambas la regulación identificada, introyectada, externa y la amotivación. La diferencia estriba en que una tiene un factor general de motivación intrínseca (BRSQ-6, porque tiene seis factores) y la otra evalúa los tres tipos de motivación intrínseca: hacia el conocimiento, la ejecución y la estimulación (BRSQ-8, debido a sus ocho factores). La escala Likert utilizada es del 1 (nada verdadero) al 7 (muy verdadero). Este instrumento, a pesar de que parece que mide correctamente (Lonsdale et al., 2008), parece que presenta un problema de discriminación entre las dos formas de motivación extrínseca no autodeterminadas (regulación externa e introyectada), y entre las dos formas de motivación extrínseca autodeterminada (regulación identificada e integrada).

Recientemente ha sido elaborado el cuestionario SMSII-R con un número reducido de ítems (18) para medir estos 6 factores (Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci y Ryan, 2013).

Anteriormente a estos cuestionarios, se crearon escalas que valoran la motivación intrínseca, y uno de las primeras pruebas fue el *Behavioral Measure*, también llamado

Free-Choice Period (Deci, 1971). Este instrumento proponía una tarea que debía realizar el sujeto experimental y, cuando comenzaba a realizarlo, el investigador alegaba una excusa para salir del lugar donde se estaba llevando a cabo la prueba y dejaba solo al participante. Entonces se valoraba el tiempo que el sujeto seguía realizando la tarea sin que hubiera nadie observándole. Esta prueba no tenía propiedades psicométricas y no aporta demasiada información aparte del tiempo de práctica, por lo que, añadido a su carácter unidimensional, ha conllevado que dejase de utilizarse.

El *Mayo Task Reaction Questionnaire* (TRQ: Mayo, 1977) fue diseñado para medir la motivación intrínseca de los participantes en una tarea cognitiva (puzzle). Desde entonces, se ha modificado y adaptado a diferentes modalidades deportivas (Anshel, Weinberg, y Jackson, 1992; Vallerand y Reid, 1984, 1988). La escala está formada por 23 ítems, puntuados de 0 a 7, relacionados con diferentes aspectos de diversión e interés de la tarea propuesta. Por tanto, a pesar de que el análisis psicométrico resultó aceptable, y ha sido utilizada con éxito en diferentes estudios, esta escala tiene la carencia de la unidimensionalidad de su medida, considerándose la motivación intrínseca un constructo multidimensional.

A nivel contextual de la motivación, se desarrolló la *Sport Intrinsic Motivation Scale* (Dwyer, 1988), de 40 ítems, 20 positivos y 20 negativos, que medían diferentes aspectos de la motivación intrínseca en el deporte. El hecho de que se incluyesen ítems que valoraban aspectos relacionados con la motivación intrínseca, antecedentes y consecuentes, conllevaron a que la escala no tuviera demasiado éxito entre los investigadores del área deportiva.

Uno de los instrumentos más utilizados bajo el marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación, es el *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI), desarrollado por Ryan (1982) y posteriormente perfeccionado por McAuley, Duncan y Tammen (1989). Como su propio nombre indica, este cuestionario se ha usado para valorar la motivación Intrínseca de los deportistas. La escala original cuenta con un total de 45 enunciados, englobando 7 sub-escalas que pueden ser útiles para distintos estudios, dependiendo de las necesidades

particulares de éstos. Las distintas formas en que se ha utilizado la escala en estudios pasados varían en la cantidad de enunciados y sub-escalas utilizadas para diferentes actividades. Dicha escala está dividida en 4 dimensiones o factores (Tensión/presión; Diversión/interés; Esfuerzo/importancia; y Competencia percibida). De estos factores, el de Competencia percibida y el de Diversión / Interés, están formados por 5 ítems, mientras que la Tensión / Presión y el Esfuerzo / Importancia están compuestos por 4 ítems. Los ítems de esta escala han sufrido modificaciones continuas para adaptarse a deportes como baloncesto (Seifriz, Duda y Chi, 1992), o tenis y voleibol (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995). Goudas, Dermitzaki, y Bagiatis (2000) utilizaron esta escala IMI con ciertas modificaciones para medir el grado en que los participantes disfrutaban su clase de educación física. Con este trabajo validaron el uso de esta escala en este ámbito, donde se utilizó un rango de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) para los enunciados incluidos.

Pero este cuestionario no está exento de críticas (Vallerand et al., 1998), debido a que incluye, en un mismo conjunto, elementos relacionados con la motivación intrínseca (interés o diversión), determinantes de dicha motivación (capacidad percibida) y consecuencias de estar motivado en esa dirección (esfuerzo). Las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores pueden verse afectadas por otros (Williams y Gill, 1995), donde se descubrió que la capacidad percibida influía en el nivel de interés mostrado por los sujetos. Otra de las críticas hacia este instrumento es la afirmación de que sólo mide una parte de lo que puede ser la motivación según la Teoría de la Autodeterminación.

Otra de las herramientas utilizadas, aunque con una disposición multidimensional, es la *Motivational Orientation in Sports Scale* (MOSS), desarrollada por Weiss, Bredemeier y Shewchuk (1985). Esta escala fue una adaptación de una escala previa denominada *Motivational Orientation in Classroom Scale*, creada por Harter (1981) para medir la motivación en el contexto académico. Este autor englobaba la curiosidad, reto e independencia de dominio dentro de un conjunto de aspectos relacionados con la motivación intrínseca, y al juicio, y criterio en otro conjunto que formaría la estructura cognitiva de la motivación. Sin embargo, la MOSS está compuesta por 30 ítems, valorando

estos 5 elementos englobados con la motivación intrínseca: curiosidad, reto, independencia de dominio, juicio y criterio. A pesar de que este instrumento fue validado y utilizado en algún trabajo posterior (Brustad, 1988; Biddle et al., 1992), se ha desechado su uso por estar asentado en un marco teórico erróneo y por otros problemas similares al IMI.

A partir de estos instrumentos, comenzaron a aparecer herramientas que poseían la estructura que plantea el continuo de la motivación (Deci et al., 1985, 2000), haciendo una clara distinción entre instrumentos que valoraban aspectos contextuales y escalas que medían aspectos situacionales.

Dentro de los instrumentos de medida contextuales, tenemos la *Pictorial Motivation Scale* (PMS), desarrollada por Reid, Poulin y Vallerand (1994). Dicha escala está formada por cuatro factores: Motivación Intrínseca, Regulación Identificada, Externa y Amotivación, teniendo cinco ítems para cada factor (20 ítems en total).

Por su parte, Ryan y Connell (1989) desarrollaron la Escala de Locus de Causalidad Percibido (PLOC: *Perceived Locus of Causality Scale*), compuesto por cuatro factores: Motivación Intrínseca, Identificada, Introyectada, y Externa. Esta escala era un instrumento desarrollado en el contexto educacional. Con posterioridad, Goudas, Biddle y Fox (1994) modificaron el instrumento, formándolo a partir de los factores de Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca Identificada, Introyectada, Externa, y Amotivación, siendo principalmente aplicado al ámbito de la Educación Física y el Deporte.

Baldwin y Caldwell (2003) crearon el FTMS-A (*Free Time Motivation Scale for Adolescent*), un instrumento basado en la PLOC y en otros cuestionarios de motivación. Dicho instrumento consta de 5 subescalas que reflejan cinco de las dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación, e incluye todas las de la Teoría, a excepción de la regulación Integrada, debido a que plantean que es difícil o casi imposible que aparezca, debido a que la relación de la regulación integrada sólo aparece cuando se es adulto, por lo que este tipo de motivación no es adecuada para valorar muestras de adolescentes. La subescala de Amotivación está compuesta por 4 ítems, la Motivación Extrínseca Externa

está formada por 5, la Introyectada por 3, y la Motivación Extrínseca Identificada y la Motivación Intrínseca con 4 ítems cada una, estando formado el instrumento por un total de 20 ítems.

Para medir la motivación autodeterminada en el ejercicio físico se creó el cuestionario para medir la regulación de la conducta en el ejercicio (*Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire*, BREQ) (Mullan, Markland, e Ingledew, 1997). Este cuestionario está formado por cuatro factores: Motivación Intrínseca y tres de los factores de la Motivación Extrínseca (Regulación Externa, Introyectada e Identificada). Cada uno de los factores está formado por cuatro ítems, exceptuando la Regulación Introyectada que posee tres. Todos los ítems se valoran a partir de una escala Likert de 5 puntos (del 0 al 4), donde el 0 es “no es cierto para mí” y el 4 se corresponde con “es cierto para mí”.

Posteriormente, Markland y Tobin (2004) crearon un nuevo cuestionario, el cual mantiene la misma estructura que el BREQ (4 ítems para la regulación externa, 3 ítems para la introyección, 4 ítems para la identificación y 4 ítems para la motivación intrínseca), pero además incluye 4 ítems para medir la desmotivación (*Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2*, BREQ-2). Esta nueva escala consta, por tanto, de 19 ítems, frente a los 15 de la escala original, que miden los estadios del continuum de la autodeterminación. Utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos, igual a la del BREQ.

A nivel situacional, Guay y Vallerand (1995) y Guay et al. (2000) desarrollaron la *Escala Situational Motivation Scale* (SIMS). Este instrumento está compuesto por 16 ítems diseñados para medir cuatro factores (4 ítems para cada factor): motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa y desmotivación. No está restringida a un contexto concreto, ya que se administra después de realizar una actividad y se pregunta al sujeto por qué está actualmente comprometido con dicha actividad. Se puede utilizar para actividades físico-deportivas, así como en estudios relacionados con las clases de educación física. Sin embargo, Standage, Treasure, Duda y Prusak (2003) proponen la eliminación de dos ítems para obtener un mejor índice, tras realizar dos estudios (uno de

campo y otro de laboratorio) con deportistas, alumnos de educación física y practicantes de fitness.

Existen más instrumentos que se apoyan en la Teoría de la Autodeterminación para medir los motivos de la práctica físico-deportiva. Este es el caso de la MPAM-R (*Motives for Physical Activity Measure-Revised*) de Ryan, Frederick, Leps, Rubio y Sheldon (1997). Está compuesto por 30 ítems, agrupados en cinco factores: disfrute, apariencia social, fitness/salud y competencia. Otro instrumento utilizado en el campo de la actividad física es el EMI-2 (*Exercise Motivations Inventory-2*) de Marckland e Ingledew (1997) constando de 51 ítems que analizan las dimensiones del control del estrés, vigor, diversión, desafío, reconocimiento social, afiliación, competición, urgencias de salud, prevención y salud positiva, control del peso, imagen corporal, fuerza y resistencia muscular, agilidad y flexibilidad. Ambos instrumentos han sido validados al contexto español, siendo denominados *Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada* (Moreno, Cervelló, y Martínez Camacho, 2007), y *Autoinforme de Motivos para la Práctica de Ejercicio Físico* (Capdevila, Niñerola, y Pintanel, 2004).

Recientemente se han validado dos escalas para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del ejercicio. La primera de ellas es la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006), la cual consta de cuatro ítems para evaluar cada una de las necesidades: competencia, autonomía y relación con los demás, que se corresponden mediante una escala de tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Esta escala ha sido validada en España tanto en el ámbito del ejercicio físico (Sánchez y Núñez, 2007) como en las clases de educación física (Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra, 2008). La segunda escala es la *Psychological Need Satisfaction* (PNSE) de Wilson, Rogers, Rodgers y Wild (2006). Consta de 18 ítems (seis por factor) en una escala Likert de 1 al 6. Estas dos escalas suponen la primera aproximación para medir las tres necesidades psicológicas básicas de forma conjunta en educación física.

Para medir los factores sociales que influyen en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el desarrollo de la motivación, frecuentemente se han utilizado instrumentos contruidos bajo el paradigma de la teoría de metas de logro (e.g. instrumentos para medir el clima motivacional). No obstante, recientemente se han creado instrumentos para medir los factores sociales como la *Escala del Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio* (PASSES), desarrollado por Hagger, Chatzisarantis, Hein, Soós, Pihu y Karsai (2007) para medir el apoyo a la autonomía por parte del profesor en clases de educación física. Esta escala está compuesta por 12 ítems agrupados en un solo factor (apoyo a la autonomía por parte del profesor) con una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Esta escala ha sido validada en España por Moreno, Parra, y González-Cutre (2008). Del mismo modo, para medir el apoyo a la autonomía en el deporte, Conroy y Coatsworth (2007) crearon el *Cuestionario del Entrenamiento a favor de la Autonomía* (ASCQ) donde se evalúan dos formas de apoyo a la autonomía: interés en la opinión del deportista (cinco ítems) y valoración del comportamiento autónomo (cuatro ítems), utilizando igualmente una escala Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Recientemente, Sánchez-Oliva, Mendes, Maurício, Pulido y García-Calvo (2014) validaron el QANPB, un cuestionario para medir las necesidades psicológicas básicas que presenta 12 ítems 4 para cada una de las necesidades.

Cabe destacar que tanto en las escalas situacionales como en las contextuales es posible evaluar la puntuación obtenida en cada tipo de motivación, o bien obtener una puntuación general que indica cómo de autodeterminada es la motivación de la persona. Esta puntuación general se obtiene a través del índice de autodeterminación, asignando a cada tipo de motivación un determinado peso en función de su disposición en el conjunto de la autodeterminación.

1.3. TEORÍA DE METAS DE LOGRO.

A pesar de que ésta no es la teoría principal en la que vamos a fundamentar nuestro trabajo, es en la teoría de metas de logro donde se analizan algunas variables que sí vamos a considerar en nuestra investigación. El estudio de la Teoría de las Metas de Logro surge de investigaciones aplicadas al ámbito escolar por varios autores (Ames, 1987; Dweck y Elliott, 1983; Maehr, 1974; Nicholls, 1978), y se aplicó posteriormente en el ámbito deportivo (Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Roberts, 1992; Roberts y Ommundsen, 1996).

Mediante esta teoría podemos llegar a comprender la importancia de los factores personales y situacionales que determinan la motivación de los jóvenes en los ámbitos de educación física y el deporte, para facilitar la estructuración de tareas deportivas que resulten más satisfactorias, y promover la actividad física como parte del estilo de vida de la población (Weigand y Burton, 2002).

Las investigaciones existentes sobre la motivación de los jóvenes en la actividad física han demostrado la importancia que tiene conocer la manera en la que la gente joven define el éxito, tema central de la Teoría de las Metas de Logro. Así, el concepto central de la Teoría de las Metas de Logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984a), entendiendo por contextos de logro aquellos en los que el alumno participa, tales como el entorno educativo, el deportivo y/o el familiar, y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas.

La idea fundamental de esta teoría es que las personas son organismos intencionales, dirigidos por sus objetivos y que actúan de forma racional de acuerdo con estos (Nicholls, 1984a). Según Maehr y Nicholls (1980), el primer paso necesario para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos basados en el significado subjetivo que la persona le da al logro, es

decir, lo que para unos es interpretado como éxito para otros es interpretado como fracaso.

No obstante, la idea fundamental de este modelo gira alrededor de unos pilares, sobre los que se construye la teoría en sí (Weiss et al., 1992). Estos aspectos son:

- *Concepto de habilidad.* Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de habilidad es unidimensional (White, 1959), Nicholls (1984b) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, unos dirigidos hacia una ejecución de maestría, de progreso, de aprendizaje, de perfeccionamiento de una destreza; y otros dirigidos hacia la ejecución de rendimiento o de comparación social.

- *Constructo Multidimensional.* En contraste con otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) y que consideran la motivación de logro como un constructo unitario, la perspectiva de las metas de logro considera la motivación de logro como un constructo multidimensional, compuesto de disposiciones personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

- *Metas.* Son consideradas como determinantes de la conducta. Nicholls (1989) señala que, aparte de las diferencias individuales de cada sujeto, que hacen que se oriente hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento, las diferentes situaciones en las que se encuentra también pueden influir en su orientación final. De esta forma, el sujeto desarrolla metas de acción con tendencia a la competición cuando quiere demostrar habilidad frente a otros, o con tendencia al aprendizaje cuando pretende mostrar maestría, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. Entendemos por meta a aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro, y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas).

A continuación, se analizan los puntos más importantes de esta teoría de manera más concreta. Se describe la perspectiva clásica de las metas de logro y cómo ésta ha evolucionado hacia una conceptualización que tiene en cuenta las metas de aproximación y evitación. Además, se complementa con las perspectivas de metas sociales.

1.3.1. Orientaciones de meta disposicionales.

Aunque las orientaciones no son el objeto de estudio de esta investigación, vamos a explicarlas brevemente, puesto que su descripción nos permitirá una mejor comprensión de esta teoría. En los inicios de esta teoría, Nicholls (1989) estableció la existencia de dos orientaciones para demostrar la habilidad o formas de concebir el éxito, que se crean por la influencia social (Maehr et al., 1986; Nicholls, 1989; Nicholls, Patashnick, y Nolen, 1985): la orientación a la tarea, y la orientación al ego. Dichas orientaciones han recibido otras denominaciones como orientación a la maestría o al aprendizaje (refiriéndose a la tarea), y orientación al rendimiento o al resultado (refiriéndose al ego).

Los deportistas orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación, la responsabilidad social y la motivación intrínseca (Duda et al., 1995; Escartí y Brustad, 2000), así como sentimientos afectivos positivos (Wang y Biddle, 2001). Dicha orientación incrementa el interés por el aprendizaje, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo y por mejorar la salud y las habilidades propias del deporte, siendo percibido el éxito cuando el dominio es demostrado y concibiendo el esfuerzo como la mayor causa de éxito (Cervelló et al., 2004; Parish et al., 2003; Standage et al., 2002).

Por otro lado, los deportistas orientados al ego (Nicholls, 1989), o rendimiento (Dweck y Leggett, 1988), perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, enseñar a los sujetos a desenvolverse en el complejo mundo social, fundamentalmente cuando todo ello se consigue aplicando el mínimo esfuerzo, estableciendo relaciones muy bajas con la

motivación intrínseca hacia la propia actividad (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Escartí y Brustad, 2000; Parish y Treasure, 2003). Ahora bien, la adopción por parte del sujeto de una orientación u otra dependerá fundamentalmente de dos factores que veremos a continuación: los climas motivacionales y los estados de implicación.

1.3.2. Climas motivacionales.

El hogar, el aula, el gimnasio, el terreno de juego y otros ambientes envuelven a las personas en situaciones relacionadas con el logro, donde los resultados son importantes y valorados. Los individuos se sociabilizan, por tanto, hacia diferentes metas de logro, así los otros significativos (padres, entrenadores, compañeros, etc.) crean un clima motivacional, definido por Ames (1992a) como un conjunto de señales implícitas y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se define las claves de éxito y fracaso. Este clima es creado por los padres, profesores, entrenadores, compañeros, amigos y medios de comunicación, y puede ser predominantemente de dos tipos: un clima motivacional que implica a la tarea y un clima motivacional que implica al ego, diferenciándose ambos en función del criterio de éxito establecido.

Esto implica asumir que las interpretaciones individuales afectan a nuestros criterios de éxito y fracaso en un contexto dado, y también afectarán a nuestras conductas de logro. Las personas elaboran estrategias adaptativas de logro, como trabajar duro, mostrar persistencia frente a la dificultad, afrontar desafíos, en climas donde se encuentran cómodos. Para muchas de estas personas, y especialmente los niños, esto ocurre en climas que enfatizan la maestría (Biddle, 2001, Roberts, Treasure, y Kavussanu, 1997; Treasure, 2001).

Las investigaciones desde la perspectiva de las metas de logro en el contexto de los adolescentes han revelado que las metas disposicionales y las percepciones del clima motivacional son relevantes para entender las corrientes de las conductas de logro, la

cognición y el afecto. Pero el clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación a la que se encuentre sometido o expuesto el individuo.

Si consideramos la influencia de los aspectos sociales y contextuales en la adquisición de una u otra implicación, estamos hablando de socialización. El proceso de socialización presta especial atención, desde un punto de vista psicológico, a cómo los sujetos desarrollan sus características individuales y cómo éstas están relacionadas con la conducta social y los procesos básicos a través de los cuales esas tendencias conductuales son aprendidas (Escartí, 2003). En este proceso de socialización se considera que tanto el agente socializador como el sujeto socializado se influyen en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a los adultos significativos del entorno del sujeto que serían influyentes en el proceso de socialización, la mayoría de los trabajos identifican a la familia, el grupo de iguales, los profesores y los entrenadores como los principales agentes de socialización deportiva (Escartí, 2003; Ferrer-Caja y Weiss, 2002; García-Ferriol, 1993; Jowett y Timson-Katchis, 2005; Lewko y Ewing, 1981; Lewko y Greendofen, 1988; Weigand, Carr, Petherick, y Taylor, 2001; Weiss y Fretwell, 2005). Debemos señalar que el impacto de un clima determinado sobre los sujetos dependerá de sus características individuales más sobresalientes, es decir, no tanto de la situación objetiva sino más bien del significado subjetivo que una persona le asigna a una experiencia determinada, y que influirá en las respuestas posteriores (Ryan y Grolnick, 1986).

Las investigaciones confirman la influencia de este clima motivacional creado por los otros significativos (padres, madres, entrenadores, grupo de iguales, héroes...) en el deporte y en la escuela (Cervelló et al., 2005; Duda y Whitehead, 1998; Escartí, Roberts, Cervelló, y Guzmán, 1999; Noutmanis y Biddle, 1999; Peiró, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000, 2002; Weigand et al., 2001), siendo el clima de los iguales, los padres y el entrenador objeto de nuestro estudio y tratándolos, por ello, a cada uno de forma específica en los siguientes apartados.

1.3.2.1. Clima motivacional de los padres.

La familia es el núcleo donde se producen las primeras experiencias de socialización deportiva. Algunos estudios han demostrado que si los individuos han sido socializados desde la familia en uno o varios deportes y estas actividades han sido premiadas, es más probable que sea incorporada en las generaciones subsiguientes (García-Calvo, 2006).

Los estudios que comparan familia, pares e influencia escolar o deportiva sugieren que la familia es más influyente que los pares en la escuela o el deporte. Tales estudios, además, muestran correlaciones positivas entre las percepciones de los hijos de la cantidad de vinculación o interés de los padres hacia el deporte y los niveles de participación deportiva de los hijos (Butcher, 1983; Duda, Ntoumanis, Mahoney, Larson, y Eccles, 2005; Jowett et al., 2005; Xiang, McBride, y Truene, 2003). El interés hacia el deporte de alguno de los padres parece ser particularmente importante para los niños de su mismo género (Greendorfer y Ewing, 1981; Kohl, 2002).

Pero a partir de la adolescencia parece que la influencia de la familia comienza a declinar y el grupo de pares se vuelve muy importante, especialmente los iguales del mismo género (Castillo, Balaguer, Duda y García-Merita, 2004; Escartí, 2003; Lewko y Greendorfer, 1988; McPherson y Brown, 1988). De esta forma, existen diferentes trabajos que destacan la importancia del grupo de iguales en la práctica y en la motivación deportiva (Escartí et al., 1999; Vazou, Ntoumanis y Duda, 2005). Estas investigaciones parecen confirmar que el grupo de iguales en la adolescencia proporciona apoyo y sirve como fuente de reconocimiento social. Además, la influencia de los procesos de socialización de los compañeros se hace más notoria en la primera adolescencia (Brustad, 1992).

Existen diferencias en cuanto al género en este proceso (Brustad, 1996), ya que los padres daban mayores estímulos a los hijos que a las hijas, y las chicas informaban de autopercepciones de capacidad física y de afectos positivos hacia la actividad física más bajas que los chicos. Scanlan y Simons (1992) detectaron como fuentes de placer en la actividad física las interacciones sociales positivas, el apoyo y la participación de los otros

significativos (padres, entrenadores e iguales), las autopercepciones de capacidad física, el reconocimiento social, el esfuerzo, la demostración de habilidades y las sensaciones producidas por el movimiento.

Roberts (2001) propone la creación de un clima orientado a la tarea que acentúe el estudio y el dominio de habilidades, y que favorezca el esfuerzo y el placer para que el joven aprenda a definir el éxito como una función de su propio esfuerzo y, por lo tanto, como una condición que está bajo su control para potenciar todos estos efectos positivos y minimizar los negativos. Las claves de la diversión en el deporte para los niños y adolescentes se identifican con el desarrollo de habilidades y el realce del funcionamiento personal, con las relaciones con los otros significativos y con la exposición a niveles óptimos de desafío (Harris y Ewing, 1992). Kitano (1998) afirmaba que los padres de hijos cumplidores tenían altas expectativas, eran altos en apoyo, ofrecían estímulo y proporcionaban una dirección continua. Existen padres con los proyectos bien organizados que nutren, apoyan y hacen cumplir sus esfuerzos a los hijos, lo que facilita que éstos alcancen sus objetivos (Campbell, 1995).

1.3.2.2. Clima motivacional del entrenador.

La importancia del entrenador en el deporte es algo que no pasa inadvertido para nadie en este ámbito de actividad, desde los deportistas hasta los aficionados. Su papel en el deporte de iniciación y su influencia en los jugadores ha sido ampliamente estudiado tanto a nivel internacional (Conroy y Coatsworth, 2006; Gallimore y Tharp, 2004; Tharp y Gallimore, 1976; Smith, Smoll, y Curtis, 1979) como por equipos de investigación de nuestro país (Balaguer, Duda, y Crespo, 1999; Boixadós y Cruz, 1999; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches, y Viladrich, 2006).

El papel del entrenador se ha estudiado generalmente en poblaciones de deportistas jóvenes. De hecho, existe evidencia de que los deportistas menos expertos prefieren que la información relativa a su rendimiento sea proporcionada por el entrenador, mientras que los deportistas expertos prefieren sus criterios personales y la

comparación con otros para juzgar su competencia (Carr y Weigand, 2002; Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez, y Guzmán, 2006; Stenberg y Hasbrook, 1987). Otro de los aspectos importantes en la socialización deportiva a través del entrenador es la influencia que éste ejerce como líder de los grupos deportivos (Crespo y Balaguer, 1994; Giwin, 2001).

En el deporte, son los entrenadores/as quienes controlan el ámbito deportivo y crean estructuras de meta diferentes, de tal modo que estas estructuras influyen en el proceso de autoevaluación, es decir, en cómo los y las participantes perciben e interpretan su capacidad (Roberts, 1993). En este sentido, la utilización, en mayor o menor medida, de la capacidad y/o esfuerzo como criterio de evaluación es fundamental en cómo ven los/las deportistas su capacidad y el tipo de meta creada en el clima motivacional (Ames, 1992a).

El entrenador transmitirá un determinado clima motivacional a sus jugadores, que éstos percibirán a través de las claves fundamentadas por el modo de estructurar y desarrollar las sesiones de entrenamiento. Si el entrenador implica en la toma de decisión a sus jugadores/as favoreciendo su autonomía, enfatizando el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio de la tarea individualizado y la resolución de problemas, el éxito es definido y evaluado en términos de esfuerzo y progreso hacia las metas individuales. Si los errores forman parte del aprendizaje, hay un compromiso hacia la actividad, se presenta una gran variedad de tareas a diferentes niveles de dificultad, se emplea diferentes estilos de enseñanza, los deportistas podrían percibir un clima motivacional implicante a la tarea. Lo contrario ocurre si las estrategias de aprendizaje empleadas por el entrenador utilizan la competición interpersonal, evaluación pública, retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas, criterios de agrupación según la capacidad y un tiempo inflexible para el aprendizaje, podrían provocar la percepción de los jugadores de un clima motivacional implicante al ego (Ames y Archer, 1988; Balaguer, Duda, Atienza y Mayo, 2002; Vazou et al., 2005).

1.3.2.3. Clima motivacional de los iguales.

También los iguales son un grupo que podemos considerar de influencia social sobre los deportistas. Al respecto, Horn y Weiss (1991) determinaron que la influencia de los iguales se hace más importante que la de “otros significativos” conforme el joven aumenta en edad. Entre los otros significativos estudiados se encontraban el entrenador, el padre, la madre, los compañeros de deporte y los amigos no pertenecientes al grupo deportivo. Cervelló, Escartí y Guzmán (1995), con una muestra de 75 atletas, analizaron el poder predictivo que sobre las orientaciones de meta disposicionales tenían las percepciones de los sujetos sobre los criterios de éxito deportivo de sus otros significativos. Los resultados mostraron que la orientación a la tarea de los deportistas se predecía aceptablemente a través de la percepción de criterios de éxito orientados al ego de los compañeros de deporte, el entrenador y los amigos no pertenecientes al grupo deportivo. Por su parte, la percepción de criterios de éxito orientados al ego de los compañeros del grupo deportivo, el entrenador, de los amigos no pertenecientes al grupo deportivo y de la madre, eran los mejores predictores de una orientación disposicional al ego.

Parece existir una fuerte asociación entre la capacidad física y la aceptación de los pares, donde los niños que son expertos y mantienen creencias positivas hacia sus capacidades tienden a ser más populares entre su grupo de iguales. Esto puede actuar como un motivador hacia la práctica deportiva (Kunesh, Hasbrook, y Lewthwaite, 1992; Weiss y Duncan, 1992). Por su parte, Ames (1992b) sugiere una serie de aspectos que definen cuáles deben ser las áreas de actuación y las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los sujetos. Estos principios y estrategias de tarea han sido agrupados en seis áreas del entorno del aprendizaje y han sido nombradas con el acrónimo inglés TARGET, que fue inicialmente formulado por Epstein (1988, 1989). El TARGET se refiere a las dimensiones o estructuras del entorno de aprendizaje: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo. (Figura 1.5).

ESTRUCTURA	MAESTRÍA	RENDIMIENTOS
Tareas	Desafiantes y diversas.	Ausencias de variedad y desafíos.
Autoridad	Los estudiantes toman decisiones y roles de liderazgo.	Los estudiantes no toman parte de las decisiones del proceso.
Reconocimiento	Privado y basado en el propio progreso.	Pública y basada en la comparación social.
Gouping (agrupamiento)	Promoción del aprendizaje cooperativo y visión interactiva.	Los grupos están formados basándose en la habilidad.
Evaluación	Basadas en la maestría en las tareas y en la mejora individual.	Basada en ganar o en comparaciones con los otros
Tiempo	Los requerimientos de tiempo se ajustan a las capacidades personales.	El tiempo para el aprendizaje es igual para todos los alumnos.

Figura 1.5. Descripción de los climas a la maestría y rendimiento de acuerdo con las estructura TARGET (Ames, 1992b).

Por último, volvemos a incidir en que para comprender la creación del clima motivacional, además de analizar la interacción de las variables personales y situacionales, será necesario integrar la influencias políticas, culturales, del entrenador, los compañeros y los padres (Ntoumanis y Biddle, 1999).

1.3.3. Estados de implicación.

Probablemente los estados de implicación sean el constructo de la teoría de metas de logro que mayores incógnitas presenta todavía. El estado de implicación es el resultado de la interacción entre la disposición personal (u orientación) y las demandas del contexto particular en que se encuentra el individuo (clima motivacional) y se encuentra relacionado, a su vez, con las conductas de logro de los sujetos (Figura 1.6).

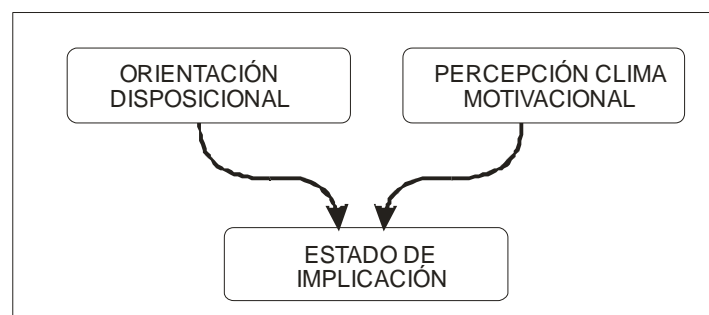


Figura 1.6. Concepto del estado de implicación (Jiménez, 2004)

La adopción de una orientación u otra va a depender de factores disposicionales y factores situacionales. El factor disposicional hace referencia a las características personales de cada individuo, por las que tenderá a ser orientado a la tarea o al ego, también denominado “Orientaciones motivacionales”. En cambio, los criterios situacionales hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra el sujeto, y que pueden modificar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación, también denominado “Clima motivacional” (Dweck y Leggett, 1988; Gutiérrez, 2000; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003).

Cabe distinguir, en primer lugar, las orientaciones de meta y los estados de implicación. Las orientaciones de meta son disposicionales, asentándose sobre los 12 años (Nicholls, 1989) y muy difíciles de modificar, mientras que los estados de implicación hacen referencia al criterio de éxito que tiene una persona en un momento dado. Así, la orientación marca una predisposición individual hacia un tipo u otro de implicación, mientras que la implicación al ego o a la tarea se refiere al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular.

Existen una serie de factores que influyen en la adopción de una u otra implicación. En concreto, las situaciones en las que se enfatiza la evaluación (Butler, 1987, 1988), el reconocimiento público (Carver y Scheier, 1982) y la competición interpersonal (Ames, Ames, y Felker, 1977; Butler, 1989), hace que los sujetos adopten la implicación hacia el ego. Por el contrario, en aquellas situaciones en las que se enfatiza el aprendizaje de la acción, la solución de los problemas que plantea la tarea y la ejecución de una tarea específica, la implicación al ego resulta irrelevante, implicándose el sujeto en objetivos relativos a la tarea (Jiménez, 2004).

Cuando la percepción de competencia es baja, el estado de implicación al ego se ha asociado a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a la presentación de patrones de conducta desadaptativas, caracterizadas porque el individuo evita los desafíos, atribuye el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la actividad, lo que lleva al abandono de la actividad y deterioro de la

ejecución (Duda, 1992). Sin embargo, cuando la percepción de competencia es alta, los patrones de conducta son adaptativos (búsqueda de desafíos, uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad y persistencia efectiva frente al fracaso mediante el incremento del esfuerzo) y el individuo se mantiene motivado, lo que aumenta la probabilidad de realizar una buena ejecución. Estos patrones adaptativos se han apreciado en los sujetos implicados a la tarea, independientemente de su percepción de competencia en la actividad.

1.3.4. El proceso dinámico de la motivación.

Tras explicar los tres componentes principales de la Teoría de Metas de Logro, exponemos a continuación la interacción que se produce entre ellos, y que Roberts (2001) denomina como proceso dinámico de la motivación, partiendo de la relación existente entre el efecto de las variables situacionales y disposicionales en la motivación de los sujetos, y apoyándose en una perspectiva interaccionista. Este modelo, aplicable al deporte y ejercicio físico, considera que el objetivo primario que mueve a actuar a los individuos es la demostración de competencia, y considera que las respuestas conductuales adaptativas o inadaptativas variarán de acuerdo con la fuerza que ejerzan tanto las variables disposicionales como las variables situacionales, interviniendo en el resultado final aspectos tales como la percepción de habilidad. Por ejemplo, si un sujeto con una orientación disposicional a la tarea se ve envuelto en un clima motivacional que implica al ego, la percepción de su habilidad determinará si muestra patrones de conducta adaptativos o poco adaptados a las demandas del entorno. Según la fuerza de estas variables, y para cada situación específica, la interrogante se despejaría hacia uno u otro tipo de conducta (Figura 1.7).

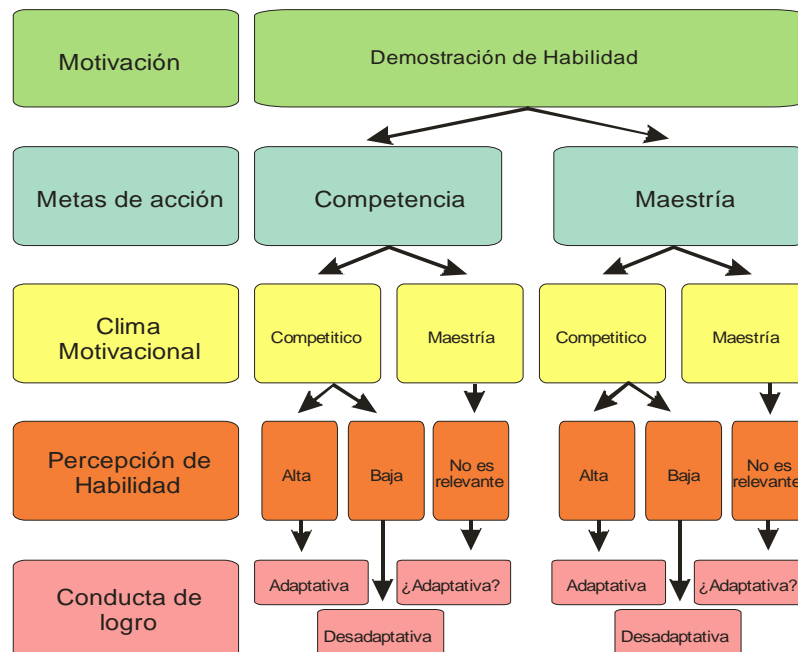


Figura 1.7. El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 2001)

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

Como se observa en la figura 1.8, existe una interacción entre las variables disposicionales y las situacionales, dando origen esta interacción al estado de implicación final del sujeto. En esta relación, ambas variables pueden ser coincidentes o, por el contrario, conflictivas entre ellas, por lo que la implicación del individuo dependerá de la variable que presente mayor fuerza en esa situación particular (Roberts, 1992). De esta manera, los sujetos con una débil orientación al ego y que perciben un fuerte clima a la tarea, tenderán a implicarse en criterios de éxito de tarea, mientras que los sujetos con una débil orientación a la tarea que se ven inmersos en un clima ego, tenderán a implicarse en criterios de éxito relativos a la comparación social. Así, en función de la evaluación subjetiva que realice el individuo de su habilidad en una situación de ejecución particular, el sujeto desarrollará un esfuerzo adaptativo o desadaptativo. Los patrones motivacionales adaptativos (incluyendo para ello procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos) aumentan la probabilidad de realizar una buena ejecución, siendo patrones

típicos de sujetos implicados a la tarea (Dweck, 1986; Roberts, Treasure, y Kavussanu, 1997), que perciben un clima de maestría (Ames, 1992b; Ames y Archer, 1988; Ntoumanis y Biddle, 1999; Treasure y Roberts, 2001). Por el contrario, los patrones motivacionales no adaptativos reducen la persistencia ante la dificultad, siendo patrones típicos de sujetos implicados al ego (Roberts, 1984; Roberts et al., 1997), y que perciben un clima de rendimiento (Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999; Treasure y Roberts, 2001).

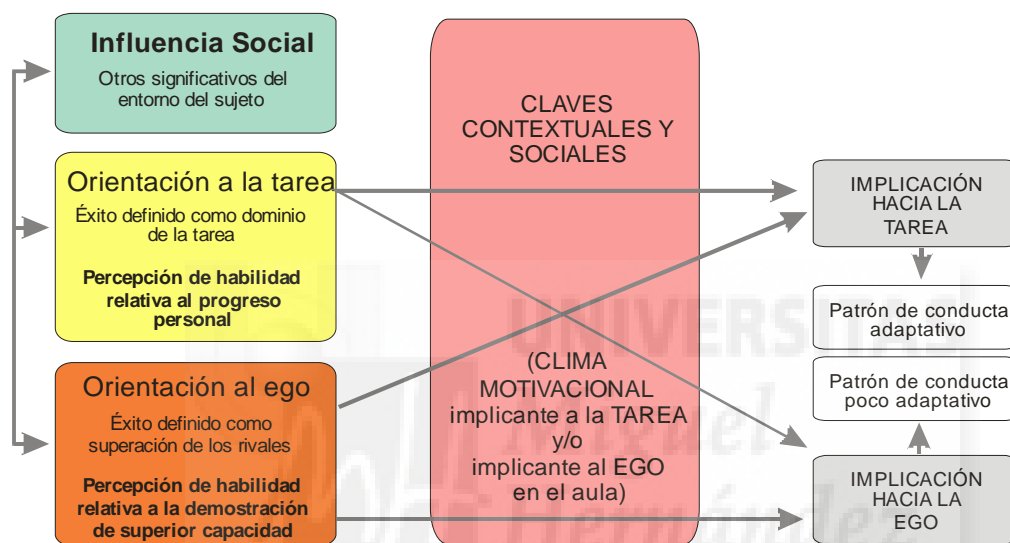


Figura 1.8. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002)

1.3.5. Instrumentos de medida.

Se han diseñado diversos instrumentos para medir las orientaciones motivacionales, el clima motivacional y el estado de implicación de los sujetos. A continuación exponemos una revisión de los distintos instrumentos utilizados en relación a la Teoría de Metas de Logro.

1.3.5.1. Instrumentos para medir la Orientación de Metas.

Ewing (1981) diseñó el *Achievement Orientation Inventory* (AOI), siendo éste el primer instrumento para medir la Orientación de Metas Disposicionales, basándose en las

aportaciones teóricas de la perspectiva de metas de Nicholls (1989). La escala estaba compuesta por tres factores denominados: orientación hacia la capacidad deportiva, orientación a la tarea y orientación hacia la aprobación social (evalúa la necesidad de los sujetos de recibir aprobación y reconocimiento social por parte de los otros significativos). Este cuestionario ha sido criticado por el hecho de considerar las orientaciones disposicionales de forma dicotómica, es decir, según esta escala los sujetos se debían orientar hacia uno u otro factor, no pudiendo estar orientados a más de uno de ellos a la vez.

Otro instrumento para medir las orientaciones de meta disposicionales en el terreno deportivo es el denominado: *Competitive Orientation Inventory* (COI) (Vealey, 1986). Esta escala mide las diferencias individuales que muestran los deportistas al tratar de conseguir determinados tipos de metas en el deporte. Este cuestionario consta de dos factores: orientación a la ejecución y orientación a los resultados. Balaguer, Escartí, Soler, y Jiménez (1990) lo validaron al contexto deportivo español y fue criticado por su validez, ya que los constructos psicológicos que mide el AOI no corresponden exactamente con las dos metas disposicionales adoptadas por los individuos (orientación a la tarea y al ego), debido a la formulación ambigua de algunos ítems que la componen (Duda, 1992).

Como una medida multidimensional para evaluar las diferencias individuales en la orientación de logro de los deportistas, Gill (1993) y Gill y Deeter (1988) desarrollaron el *Sport Orientation Questionnaire* (SOQ). A través de diferentes estudios, los autores determinaron la existencia de tres factores que definían las orientaciones de las personas en entornos de logro: competitividad, victoria y orientación a la meta. Esta escala fue validada por Marsh (1994), encontrando que el factor “victoria” reflejaba la orientación al ego de los deportistas, mientras que el factor “meta” reflejaba la orientación a la tarea. Su principal crítica por parte de los especialistas se basaba en que el factor “competitividad” reflejaba ambos tipos de meta disposicionales, debido a que los ítems que lo componían no indicaban si la competición se realizaba contra otros sujetos (con lo que se asociaría con una orientación al ego) o bien si se competía bajo criterios autoreferenciales (con los que se relacionaría con una orientación a la tarea).

Otra de las escalas utilizadas para medir las orientaciones es el *Personal Standards Evaluation Questionnaire* (PSEQ), compuesta por dos factores: metas con patrones internos (metas orientadas a la maestría que miden el aprendizaje o progreso personal) y metas con patrones externos (metas orientadas al rendimiento que miden la comparación con los demás). Dicha escala fue creada por Thill y Crecoisier (1994). Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

Un instrumento para medir la orientación de metas disposicional desde una perspectiva dicotómica, es el Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*, TEOSQ) de Duda (1989). Consta de 13 ítems, siete de los cuales miden la orientación a la tarea, mientras que los seis restantes miden la orientación al ego. Están encabezados por la frase “Yo me siento con más éxito en el deporte cuando...” y se responden mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Esta escala es una adaptación del instrumento diseñado originalmente por Nicholls et al. (1985) en el ámbito educativo, y ha sido ampliamente validada tanto en el contexto deportivo (Duda, 1989, 1992; Duda, Olson, y Templin, 1991; Hanrahan y Biddle, 2002; Lochbaum y Roberts, 1993) como en el educativo (Guinn, Vicent, Semper, y Jorgensen, 2000; Spray, Biddle, y Fox, 1999; Xiang y Lee, 1998; Xiang, McBride, y Guan, 2004), así como en deportes específicos con muestras españolas (Balaguer, Guivernau, Duda, y Crespo, 1997; Balaguer, Tomás, y Castillo, 1995; Castillo, Balaguer, y Duda, 2000).

Partiendo del TEOSQ, Kilpatrick, Bartholomew y Riemer (2003) desarrollaron una escala para medir las orientaciones de meta disposicionales en el ámbito del ejercicio físico, denominada Escala de la Orientación de Meta en el Ejercicio (*Goal Orientation in Exercise Scale*, GOES). La escala consta de 10 ítems, cinco para medir la orientación a la tarea y cinco para medir la orientación al ego, y muestra índices aceptables en el análisis de fiabilidad y en el análisis factorial confirmatorio.

Otro de los instrumentos muy utilizados es el POSQ *Perception of Success Questionnaire*, diseñado por Roberts y Balagué (1989, 1991), y Roberts, Treasure y Balagué (1998). Está compuesto por 12 ítems, seis de los cuales miden la orientación a la tarea, mientras que los otros seis miden la orientación al ego, encabezados por el enunciado “Al practicar deporte siento que tengo éxito...”, y que se responden mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). En esta línea, diferentes autores (Roberts, Treasure, y Hall, 1994; Treasure y Roberts, 1994) han encontrado coeficientes de consistencia interna altos en las subescalas que componen el POSQ, tanto en el ámbito educativo, con diferentes muestras de alumnos noruegos (Ommundsen, 2001; Ommundsen y Roberts, 1996; Roberts y Ommundsen, 1996), como en el deportivo (Pensgaard y Roberts, 2003). La versión española de este cuestionario (Cervelló, Escartí, y Balagué, 1999; Escartí et al., 1999; Martínez Galindo, Alonso, y Moreno, 2006), también ha mostrado una distribución factorial, así como coeficientes de fiabilidad semejantes a los obtenidos en estudios con muestras compuestas por deportistas y alumnos/as de educación física americanos.

Cumming, Smith, Smoll, Standage y Grossbard (2008) trataron de desarrollar un cuestionario de metas de logro 2 X 2 para jóvenes deportistas, utilizando una muestra de sujetos de entre 9 y 14 años. No obstante, no fueron capaces de generar subescalas independientes de evitación-maestría y evitación-rendimiento (correlacionaban alrededor de .70). Los autores sugieren que las poblaciones jóvenes no distinguen claramente las dos metas de evitación. Así pues, su cuestionario quedó compuesto por dos factores que medían la orientación a la tarea y al ego a través de 12 ítems (seis por factor) mediante una escala Likert del 1 (nada verdadero) al 5 (muy verdadero).

1.3.5.2. Instrumentos para medir el Clima Motivacional.

El *Classroom Achievement Goals Questionnaire* (Ames y Archer, 1988) fue el primer instrumento para medir el clima motivacional percibido por los sujetos en el aula.

Posteriormente, se creó el *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ-1) (Seifriz et al., 1992) basándose en esta primera escala. Para su elaboración se creó una primera escala compuesta por 106 ítems que se pasó a una muestra de jugadores de baloncesto americanos, quedando reducida posteriormente a 21 ítems agrupados en dos factores: clima de maestría y clima de rendimiento, con una fiabilidad por encima de .80 para ambos factores. Este cuestionario demostró tener una validez y fiabilidad aceptable tanto en el contexto deportivo (Duda y Whitehead, 1998; Kavussanu y Roberts, 1996; Ommundsen, Roberts, y Kavussanu, 1998; Walling, Duda, y Chi, 1993) como en el educativo (Solmon, 1996; Solmon y Lee, 1997; Treasure, 1993). Ésta es una de las escalas utilizadas para el desarrollo de nuestro estudio, tal y como exponemos en el apartado de método de la investigación.

Posteriormente, y apoyándose en el cuestionario PMCSQ-1, Newton y Duda (1993) desarrollaron una nueva versión del cuestionario anterior, a la que llamaron *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ-2). Esta escala tenía un total de 300 ítems que finalmente redujeron a 29, agrupados en dos dimensiones: clima orientado al ego y clima orientado a la tarea, que a su vez se estructuraron en seis subescalas denominadas: 1) aprendizaje cooperativo, 2) esfuerzo/mejora, 3) reconocimiento desigual, 4) castigo por errores 5) rivalidad intragrupo y 6) importancia del rol. En España, Balaguer et al. (1997) validaron este instrumento, quedando reducida la escala a 24 ítems agrupados en cinco factores (eliminan la subescala “importancia del rol”), habiendo sido validada esta versión, del mismo modo, en el ámbito educativo por Jiménez, Cervelló, y Julián (2001), y Jiménez, Fenoll y Cervelló (2001).

Apoyándose en el PMCSQ-2, Smith, Cumming y Smoll (2008) crearon una escala para medir el clima motivacional con jóvenes deportistas: *Motivational Climate Scale for Youth Sports* (MCSYS). Esta escala estaba compuesta por 12 ítems, seis para medir el clima tarea y seis para el clima ego. Aunque los ítems hacían referencia a las diferentes subescalas utilizadas en el PMCSQ-2, en este nuevo instrumento no se establecieron subfactores, dada la brevedad del mismo. El instrumento se respondía mediante una escala Likert de 1 (nada verdadero) a 5 (muy verdadero).

Para medir las percepciones de los niños sobre del clima motivacional originado por sus padres en el entorno deportivo fue desarrollado el *Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire-1* (PIMCQ-1) de White, Duda y Hart (1992), compuesto por 14 ítems, los cuales fueron administrados tanto a los padres como a las madres. Los ítems quedaron agrupados en tres factores, similares para ambos grupos, denominados: clima que induce a la preocupación y clima de obtención de éxito sin esfuerzo (relacionado con el clima de rendimiento) y clima orientado al aprendizaje (relacionado con el clima de maestría), obteniendo una consistencia interna aceptable.

En esta línea, White (1996) modificó el cuestionario anterior ampliando el número de ítems que la componían a 36 para reflejar aspectos referentes a la diversión experimentada por los sujetos, denominándose *Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire-2* (PIMCQ-2). De esta manera, incluyó un nuevo factor que se llamó “clima aprendizaje/diversión”, manteniendo los otros dos factores. Este autor mostró que la percepción de un clima de éxito sin esfuerzo enfatizado por los padres estaba correlacionado significativamente con la orientación al ego, mientras que la percepción de un clima de aprendizaje/diversión estaba asociado significativamente con la orientación a la tarea, mostrando así la validez predictiva del PIMCQ-2.

Para valorar la percepción del rol que juegan los padres de los deportistas se utilizó una versión traducida al castellano de *Perception of the parents' role* (PISQ) de Lee y McLean (1997). Este cuestionario comienza con una explicación del objetivo del cuestionario de conocer de qué manera los padres actúan sobre el deportista en la práctica de su deporte. A continuación se presentan 17 ítems valorados mediante una escala Likert de 1 a 5, significando el 1 “jamás” y el 5 “siempre”. Además, cada ítem posee dos escalas Likert de respuesta, una dirigida al padre o padrastro y otra dirigida a la madre o madrastra. Como se explica al inicio del cuestionario, el deportista, en caso de tener padre y padrastro o madre y madrastra, deberá responder pensando en las personas con las que convive o ve más a menudo. En caso de no tener alguna de las dos figuras (padre o madre), el deportista dejará en blanco la escala destinada a dicha figura. Este test consta de 17 ítems mediante los que se pueden medir 4 factores. El primer factor, medido a

través de 5 ítems, es el Comportamiento directivo de los padres con respecto a la práctica deportiva, siendo un ejemplo: “te indica lo que debes hacer en los entrenamientos”. Otro de los factores medidos con este cuestionario es la Percepción de la participación activa de los padres en la práctica deportiva de sus hijos. Para ello se utilizan 4 ítems como, por ejemplo: “te anima a hablar acerca de los problemas o las cuestiones relacionadas con el baloncesto”. El tercer factor, medido a través de 4 ítems, es el Entendimiento percibido de los padres hacia el deporte que los deportistas practican. Un ejemplo sería: “te felicita por tus esfuerzos tras un entrenamiento”. El último factor de la escala está formado por 4 ítems que valoran la percepción de la presión que los padres ejercen sobre sus hijos en el ámbito del deporte que practican. Un ejemplo de estos ítems es: “te presiona para que cumplas sus propios deseos”. Este cuestionario es otro de los utilizados en nuestra investigación.

Papaioannou (1994) desarrolló otro instrumento: el Cuestionario de Orientaciones al Aprendizaje y al Rendimiento en Clases de Educación Física (*Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire*, LAPOPECQ). Este cuestionario consta de 27 ítems, dos factores primarios (clima ego y clima tarea) y cinco factores secundarios (orientación hacia la tarea por el profesor, orientación hacia la tarea por los alumnos, orientación hacia el ego por los estudiantes, preocupación de los estudiantes por los errores y orientación hacia el resultado sin esfuerzo), y se responde mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Dicho instrumento fue validado al contexto español por Jiménez (2004).

Para medir el clima motivacional social transmitido por los otros significativos (compañeros de deporte, amigos no deportistas, entrenador, padre, madre, y compañeros de escuela), Cervelló (1996) y Escartí et al., (1999) crearon el Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito Deportivo de los Otros Significativos (CPCEDOS), que consta de dos factores: percepción de criterios de éxito tarea (ocho ítems) y percepción de criterios de éxito ego (ocho ítems). El cuestionario está estructurado de tal manera que hay que contestar los mismos 16 ítems para cada uno de los significativos, respondiéndose con una escala tipo Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de

acuerdo). El CPCEDOS ha sido utilizado también en educación física (Cervelló y Santos-Rosa, 2000) y en una situación de competición deportiva (Santos-Rosa, 2003). Esta escala ha sido validada y adaptada por Cervelló y Santos-Rosa (2000) al contexto de las clases de educación física, pasando a denominarse “Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito empleados por el Profesor de Educación Física”.

Carr, Weigand y Jones (2000) elaboraron una escala denominada *Sport Heroes Influence*, basándose en la afirmación de que los chicos y adolescentes pueden ser influenciados por las metas de logro adoptadas por sus héroes deportivos. El desarrollo de este instrumento parte de la asunción de que los sujetos pueden deducir la orientación motivacional de sus héroes de forma indirecta (viéndoles en la televisión, leyendo entrevistas, etc.). El cuestionario consta de tres subescalas, orientación a la maestría de sus héroes, orientación al ego de sus héroes, y héroes que están principalmente interesados en ganar. Dicho cuestionario fue modificado por Carr y Weigand (2002) al considerar que las dos últimas subescalas medían lo mismo. Así, quedó finalmente estructurado en una subescala que medía la orientación a la tarea (12 ítems) y otra que medía la orientación al ego de sus héroes (siete ítems), siendo validado a través de un análisis factorial exploratorio. Los ítems se respondían mediante una escala tipo Likert que iba de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

Para medir el clima motivacional percibido en las clases de educación física y en las prácticas deportivas, a través de la observación sistemática y la cuantificación de variables, Todorovich y Curtner-Smith (2003) crearon un instrumento denominado *Physical Education Climate Assesment Instrument* (PECAI), basándose en las áreas del TARGET, y validado posteriormente por los mismos autores.

En esta línea, con el objetivo de valorar el clima con sus iguales, se utilizó una versión traducida del *Peers' climate* (Vazou et al., 2005). La pregunta inicial que encabeza este cuestionario es: “*En mi grupo de entrenamiento, los compañeros(as)...*”, a la cual siguen 15 ítems relacionados con el clima percibido entre los compañeros del grupo de entrenamiento. Las respuestas están formuladas en una escala tipo Likert en las que cada

ítem tiene un rango de respuesta de 1 a 5. El 1 corresponde a “jamás” y el 5 a “siempre”. Estos 15 ítems están diseñados para medir 4 factores. En el primer factor, medido a través de 3 ítems, se pretende averiguar las relaciones sociales existentes entre los distintos componentes del grupo de entrenamiento. Un ejemplo de ítem sería: “se llevan bien con los otros compañeros”. Otro de los factores que pretende ser medido mediante este cuestionario es el Ánimo existente en el grupo de entrenamiento, utilizando para ello 5 ítems, siendo un ejemplo: “dan consejos a los compañeros para ayudarles a progresar”. El tercer factor pretende medir la Competitividad entre los miembros del grupo, utilizando para ello 4 ítems como, por ejemplo, “se comparan unos con otros”. El último factor es el Apoyo a la autonomía de los miembros del grupo, utilizando 3 ítems para ello y siendo un ejemplo “se sienten libres de tomar sus propias decisiones”. Este cuestionario ha sido seleccionado para medir el clima de los iguales en nuestra investigación.

Posteriormente, Ntoumanis y Vazou (2005), basándose en un estudio cualitativo previo (Vazou et al., 2005), desarrollaron un cuestionario para medir en jóvenes deportistas la percepción del clima motivacional de los iguales, *el Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ)*. El instrumento fue testado a través de tres estudios con deportistas de entre 11 y 17 años. Los resultados revelaron una estructura de cinco factores. Las dimensiones relacionadas con el clima tarea fueron: mejora (cuatro ítems), apoyo a la relación (tres ítems) y esfuerzo (cinco ítems); mientras que las dimensiones ego eran: competición/habilidad intraequipo (cinco ítems) y conflicto intra-equipo (cuatro ítems). En definitiva, el cuestionario estaba compuesto por 21 ítems, encabezados por el enunciado: “en este equipo, la mayoría de los deportistas...”, que se respondían en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Este cuestionario ha sido validado al contexto español mediante una versión reducida de nueve ítems (Moreno et al., 2006) y otra versión similar a la original (González-Cutre et al., 2006).

Cervelló, Moreno, Del Villar y Reina (2007) elaboraron un instrumento para medir el clima motivacional del profesor en las clases de educación física, que tenía en cuenta las diferentes áreas (TARGET). Este instrumento fue denominado *Cuestionario de Percepción*

de las Estrategias Motivacionales en las clases de Educación Física (CPEMEF) y estaba compuesto por 24 ítems y dos factores: estrategias motivacionales de rendimiento (12 ítems) y estrategias motivacionales de maestría (12 ítems). En cada uno de los factores había dos ítems por cada área. El cuestionario se respondía a través de una escala Likert de 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo).

Existen otros instrumentos para medir el clima motivacional social transmitido por los otros significativos. Así, podemos encontrar un instrumento que tan sólo evalúa la influencia de los padres. Estamos hablando del Cuestionario del Clima Motivacional Iniciado por los Padres (*Parent Initiated Motivational Climate Questionnaire, PIMCQ*) de White et al. (1992), que posteriormente fue mejorado por White (1996), pasando a llamarse PIMCQ-2. Esta última versión consta de 36 ítems distribuidos en tres factores: clima que induce a la preocupación, y clima de obtención de éxito sin esfuerzo (clima ego), y clima de aprendizaje/diversión (clima tarea).

También existe otro instrumento, creado por Biddle et al. (1995), que analiza tanto la influencia de los compañeros como la de los profesores: la Escala del Clima de Clase en Educación Física (*Physical Education Class Climate Scale, PECCS*). Dicha escala está formada por dos subescalas que miden la influencia del profesor: una que mide la promoción de un clima orientado al aprendizaje (cuatro ítems) y otra que mide la transmisión de un clima de comparación (tres ítems); y otras dos subescalas que miden la influencia de los compañeros (cinco ítems para el clima de aprendizaje y tres ítems para el clima de comparación), respondiéndose mediante una escala tipo Likert que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

Por último, Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis (2007) han incorporado las metas sociales y la visión de aproximación-evitación de las metas de logro para la evaluación del clima motivacional transmitido por el profesor en educación física. En este sentido, crearon un cuestionario compuesto por 24 ítems (seis ítems por factor) que medía el clima de maestría, de aproximación-rendimiento, evitación-rendimiento, y aprobación social, utilizando una escala likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5

(totalmente de acuerdo). Los autores señalan que no se dividió el clima de maestría en aproximación y evitación porque el cuestionario se comenzó a diseñar antes de que el modelo 2 X 2 se desarrollara. Cabe destacar que estos autores también crearon ítems para medir las metas de los estudiantes, siguiendo el principio de compatibilidad entre el clima del profesor y las metas de los alumnos.

1.3.5.2. Instrumentos para medir el Estado de Implicación.

En la bibliografía especializada se reflejan diferentes formas de medir los estados de implicación, lo que indica las dudas que todavía existen sobre este constructo. Y es que su medición ha sido cuestionada, constituyendo un objeto de análisis en numerosas ocasiones, por lo que se han empleado diferentes medidas.

Harwood y Swain (1998) utilizaron un único ítem para medir la disposición hacia la mejora de la ejecución o hacia la superación de los demás, realizándose dicha medición antes de empezar una clase, competición o entrenamiento. Otra forma de medir la implicación situacional del individuo consiste en adaptar instrumentos de medida disposicionales en entornos de educación física o de deporte. Por ejemplo, algunos autores (Hall y Kerr, 1997; Hall, Kerr, y Matthews, 1998; Williams, 1998) han adaptado instrumentos de medida de las orientaciones de meta (TEOSQ y POSQ) para medir la implicación en un momento dado. El problema de este método es que, en un instante concreto, por ejemplo de forma previa a una competición, sólo se podría estar implicado al ego o a la tarea, pero no a los dos simultáneamente (Duda y Whitehead, 1998; Treasure y Roberts, 2001).

Santos-Rosa (2003) optó por medir los estados de implicación posteriormente al entrenamiento o la competición, a través de una adaptación del POSQ (“En esta competición o entrenamiento he sentido que he tenido éxito...”). De esta forma se pueden recoger los diferentes estados por los que ha pasado el deportista, pues se

considera que va cambiando su estado de implicación en función de las demandas de la situación.

Contrario a adaptar instrumentos de las orientaciones, Cervelló et al. (2006) optaron por realizar la medición del estado de implicación a posteriori, pudiendo así registrar los diferentes estados de implicación por los que el sujeto ha pasado durante el transcurso de la clase, competición o entrenamiento deportivo. Los resultados de esta investigación mostraron que el estado de implicación en una sesión de entrenamiento puede ser predicho tanto por la orientación motivacional como por el clima motivacional situacional percibido en dicha sesión. De este modo, se corroboran los postulados de la perspectiva de metas de logro, los cuales indican que el estado de implicación es el resultado de la interpretación del clima motivacional situacional y la orientación disposicional del individuo.

Gernigon, d'Arripe-Longueville, Debove y Puvis (2003) también midieron los estados de implicación posteriormente a la ejecución, pero utilizando dos subescalas del Cuestionario de Evaluación de los Valores Personales (*Personal Standards Evaluation Questionnaire*, PSEQ) de Thill y Crevoisier (1994), cada una de tres ítems, que medían la implicación al ego y la implicación a la tarea mediante una escala tipo Likert del 1 (muy en desacuerdo) al 7 (muy de acuerdo).

Otra aproximación consiste en utilizar medidas de un solo ítem (Harwood y Swain, 1998) para ver la propensión del sujeto a mejorar su ejecución o a ganar a los demás, antes del entrenamiento o la competición, lo que se considera simplificar demasiado la complejidad de este constructo (Harwood y Swain, 2002). Debido a las críticas que reciben las diferentes aproximaciones, estos autores decidieron crear un instrumento específico para medir los estados de implicación en el contexto competitivo, el Cuestionario del Perfil de Implicación de Meta (*Profile of Goal Involvement Questionnaire*, PGIQ). Este cuestionario consta de 12 ítems, tres ítems para cada uno de los factores: implicación a la tarea auto-dirigida, implicación al ego auto-dirigida, implicación a la tarea por aprobación social, e implicación al ego por aprobación social. La forma de puntuación es algo

compleja y diferente a la de otros cuestionarios. Así, cada deportista debe colocar tres ítems dentro de cada una de las cuatro categorías existentes, que oscilan de más importante a menos importante para el logro. A continuación, deben ordenar esos tres ítems del 1 al 3 en cada categoría, obteniendo así un ranking del 1 al 12. Los puntos se asignan de forma inversa, de manera que el primero en el ranking recibe doce puntos, y el doceavo un punto. Así se obtienen los puntos para cada uno de los factores.

1.4. CONFLICTOS CON LA ACTIVIDAD.

Los conflictos son una de las variables que, basándonos en el modelo jerárquico de Vallerand, vamos a estudiar en nuestra investigación. Como ya hemos explicado con anterioridad, la motivación del individuo hacia un comportamiento determinado puede evolucionar a través del continuo de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2002). La conducta de un individuo va a ser determinada por la relación existente entre un conjunto de valores, de objetivos y de motivaciones. Los conflictos entre los diferentes objetivos de una persona pueden llevar a consecuencias negativas, como la mala salud física (Emmons y King, 1988). De esta manera, la forma en la que se realizan las actividades (e.g. de elección voluntaria o forzada) va a determinar el tipo de regulación de esa actividad, de forma que aquellas actividades realizadas voluntariamente, al ser más propensas a integrarse dentro del individuo, van a tener menos probabilidades de manifestar conflictos entre esa actividad y otras actividades distintas (deporte, escuela, amigos). Por el contrario, aquellas actividades que se realizan obligadas, como por ejemplo el deporte escolar, no por elección propia sino por presión exterior, facilitará la percepción de conflictos entre ambos al no estar integrada dentro de la estructura del individuo (Boiché y Sarrazin, 2007).

Diversos estudios intentaron observar las repercusiones en un conflicto escuela-trabajo encontrando que la escuela obtiene resultados negativos como el absentismo (Greenberger, Steinberg, y Vaux, 1981), menor dedicación al trabajo escolar, descenso considerable en las calificaciones de las asignaturas (Barling, Rogers, y Kellogg, 1995), la

menor asistencia a las clases, menos esfuerzo y menor tiempo dedicado al estudio (Barling et al. 1995; Markel y Frone, 1998), la insatisfacción escolar (Hammer, Grigsby, y Woods, 1998). Esta hipótesis de que los conflictos pueden aparecer en aquellas actividades no realizadas libremente ha sido recientemente probada en tres estudios empíricos utilizando un marco totalmente diferenciado (Ratelle, Vallerand, Senécal, y Provencher, 2005; Senécal, Julien, y Guay, 2003; Senécal, Vallerand, y Guay, 2001). Uno de estos estudios examinaron el conflicto entre el trabajo y la familia (Senécal et al., 2001), y en otro investigaron los posibles conflictos entre la escuela y los amigos (Senécal et al., 2003), y la escuela y las actividades de ocio (Ratelle et al., 2005). De esta manera, se pretendía examinar la relación existente entre el conflicto y los resultados académicos, comprobando que una motivación autodeterminada experimentada por los alumnos predecían negativamente la cantidad de conflictos percibidos. Todos los resultados fueron negativos, confirmando la hipótesis de que una motivación autodeterminada va a prevenir la percepción por parte del individuo de los conflictos (Senécal et al., 2003 y Ratelle et al., 2005).

En un estudio anterior, Senécal et al. (2001) comprobaron cómo un nivel bajo de motivación autodeterminada de la familia y el trabajo se relacionó positivamente en la percepción del conflicto trabajo-familia, desarrollando sentimientos negativos como el agotamiento. Este conflicto se produce cuando los individuos tienen que desempeñar múltiples funciones como el trabajo o las funciones paternas (Greenhaus y Beutell, 1985). Cada una de estas funciones requiere tiempo y energía para poder realizarlas adecuadamente y, como consecuencia, las personas interfieren las experiencias del trabajo a la familia o de familia al trabajo (Gutek, Searle, y Kelpa, 1991). Un ejemplo de este conflicto podría ser el padre de familia que, al llegar del trabajo, dedica 2 horas a jugar con su hijo por el placer de compartir ese tiempo con él a pesar de abandonar por ese tiempo sus obligaciones, frente al padre que al llegar del trabajo dedica 2 horas a jugar con su hijo por un sentimiento de culpabilidad si no lo hiciese. Ambas personas dedican el mismo tiempo a la familia pero es en este segundo caso donde se estaría expuesto a percibir un conflicto trabajo-familia, mientras que el primer caso, al sentirse con una

mayor motivación autodeterminada, no lo percibiría. De esta manera, se debe investigar las razones por las que se realiza una actividad en lugar del tiempo dedicado a cada actividad, para poder aclarar el por qué la gente experimenta un conflicto trabajo-familia (Bielby y Bielby, 1989; Frone y Rice, 1987; Frone, Russell, y Cooper, 1991).

Boiche y Sarrazin (2007) afirman que la motivación autodeterminada hacia el deporte, la escuela y los amigos está relacionada con niveles bajos de conflictos y altos niveles de beneficios entre el deporte y otros contextos. A su vez, mayores niveles de conflicto pueden derivar en el abandono del deporte.

Boiche y Sarrazin (2007) también determinaron la manera en la que el deporte era beneficioso para otros contextos. Este estudio comprobó que cuando los sujetos presentan una motivación autodeterminada hacia el deporte, ésta influye positivamente en sus resultados académicos (escuela). De la misma forma, esta motivación autodeterminada influye en la percepción de los amigos, y en muchos casos el deporte ha contribuido en la formación y mantenimiento de las amistades. En este estudio también se obtuvo un resultado interesante, y es que cuando el sujeto tenía una motivación autodeterminada se relacionaba positivamente con el conflicto escuela-deporte, es decir, cuanto mayor era la motivación implicada en el deporte, más probabilidades habían de percibir que las demandas educativas impedirían la realización de las metas atléticas. Esto puede ser motivado porque para muchos de los participantes, debido a su edad, la escuela es obligatoria, por lo que demostraron una preferencia fuerte por el deporte.

1.5. EL ABANDONO DEPORTIVO.

La práctica deportiva constituye un fenómeno humano y social de especial interés, ya que supone una serie de ventajas físicas, psíquicas y sociales para la mayoría de las personas (Macías y Moya, 2002). Por todo esto, el abandono deportivo es una de las

grandes inquietudes de los responsables de los deportistas, siendo la adolescencia un periodo clave para decidir el abandono o el mantenimiento de la práctica físico-deportiva (Boiché y Sarrazin, 2009; García-Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, y Moreno-Murcia, 2010; Fraser-Thomas, Côté, y Deakin, 2008). Para Martín-Albo y Núñez (1999) conocer las motivaciones de los deportistas es conocer la prevención del posible abandono. Es por ello que el concepto de abandono deportivo se encuentra tradicionalmente relacionado con el estudio de la motivación por la práctica deportiva, ya que en muchos trabajos se han valorado los motivos de práctica y de abandono deportivo y, en otros, se han analizado las relaciones existentes entre el abandono y diferentes teorías motivacionales (Cecchini, Méndez, y Contreras, 2005). En este apartado trataremos de esclarecer esta cuestión, analizando el concepto de abandono, sus características y su relación con el resto de variables y teorías analizadas en este trabajo, haciendo hincapié principalmente en las perspectivas motivacionales.

El estudio de los motivos de práctica deportiva es fundamental para conocer cuáles son las razones que llevan a las personas a practicar determinadas actividades o, en nuestro caso, a abandonar las mismas. De este modo, los docentes y entrenadores podrán adecuar sus enseñanzas para favorecer la mayor participación y adherencia, potenciando los beneficios intrínsecos que se derivan de su práctica, impidiendo así el abandono de la actividad deportiva.

Las investigaciones sobre los motivos de la práctica deportiva ha sido abordada desde diferentes perspectivas. García Ferrando, en sus trabajos entre 1980 y 1990, y posteriormente corroborados (1993), identifica los principales motivos de práctica deportiva de los españoles, entre los que resalta en primer lugar el de “por hacer ejercicio” con un 58%, en segundo lugar el de “divertirse”, con un 46%, en tercer lugar detalla “porque le gusta el deporte” con un 40%, mientras que la opción de competir sólo es esgrimida por el 4%. También, la investigación llevada a cabo por Peiró, Meliá, Valcárcel, Balaguer y Osa (1987) establece las principales razones para la práctica físico-deportiva: la salud (42,7%), en primer lugar, seguida de la diversión (35,4%), coincidiendo con Buñuel (1995), y de entrenar y competir (9%). Cañellas y Rovira (1995) reafirman estos

resultados, obteniendo que el 61% practica porque le gusta, el 53% para mantenerse físicamente, el 51% para mantener o mejorar la salud y el 31% para encontrar amigos.

Estos mismos autores investigan las razones esgrimidas para no practicar actividad física, donde encontramos la de no disponer de tiempo libre (53%), coincidiendo con el estudio de Vázquez (1993) en el género femenino (50%), mientras un 12,3% alegan que no les gusta y un 8% aluden a la ausencia de instalaciones próximas a sus domicilios. Por su parte, García Ferrando (1991), continuando con sus investigaciones, realizó un trabajo en el que preguntaba a los españoles los principales motivos de práctica físico-deportiva; la principal motivación de práctica fue la que está enmarcada bajo una perspectiva de salud con un 59% en 1990, de igual forma que los encuestados contestaron que utilizaban la práctica del deporte como válvula de escape o diversión, representando un 10% de los mismos.

Son muchas las perspectivas desde las que se ha intentado analizar el abandono deportivo durante los últimos 30 años, aportando definiciones y clasificaciones sobre esta cuestión. Sin embargo, en muchos de esos estudios no se precisaba ni definía claramente lo que era el abandono (Sarrazin y Guillet, 2001). En otros trabajos (Cechinni et al., 2005; Jiménez, Cervelló, y García Calvo, 2006; Petlichkoff, 1996) se ha comprobado que existen diferentes tipos de abandono y, por tanto, no todos los sujetos que dejan una actividad pueden ser considerados de la misma manera, ni definirse igual.

Parece interesante delimitar pues los diferentes conceptos que podemos encontrar en torno al abandono deportivo. Cervelló (1996) lo define como aquella situación en la cual los sujetos han finalizado su compromiso explícito con una especialidad deportiva específica. Además, hemos de considerar que en el deporte aparecen diferentes niveles de compromiso, diferentes niveles de intensidad de práctica (desde el deporte recreativo hasta el deporte profesional), diferentes estructuraciones de los programas deportivos en los cuales participan los individuos, y diferentes expectativas futuras respecto a la participación o no en deporte.

Scholssberg (1981) lo define como un acontecimiento que origina un cambio en la relación de uno mismo con el mundo, requiriendo un cambio en su comportamiento y en sus relaciones, asumiendo que la retirada deportiva es considerada como un proceso de transición. Torregrosa, Boixadós, Valiente y Cruz (2004) lo definen como un hecho que tiene diferentes etapas, que se asocian a la vida deportiva, acentuándose la concepción de retirada, a medida que se avanza en la carrera deportiva. Por tanto, como puede observarse, este término suele emplearse para valorar el abandono de la práctica deportiva a cierto nivel debido a circunstancias como la edad o las lesiones.

Debido a estas consideraciones, definir y categorizar a los sujetos según su situación respecto al deporte ha supuesto uno de los principales problemas en el estudio de los factores que inciden en la participación y el abandono deportivo. Mientras que en la mayoría de los trabajos publicados en inglés sobre abandono deportivo, se utilizan los términos *dropout* o *withdrawal* (retirado/abandonado) para definir a aquellos sujetos que ya no continúan involucrados en el deporte, nosotros consideramos que no todos los sujetos que abandonan un deporte dejan totalmente la práctica de actividad física, sino que en muchos casos se produce un trasvase hacia otro deporte o bien se modifica el nivel de intensidad en la práctica del mismo. Este hecho debe llevarnos a considerar que los términos de retirado o *dropout* son insuficientes para definir aquellos sujetos que no practican deporte (García-Calvo, 2006). Últimamente, ha aparecido el término retirado-transferido (*transfer-dropout*), para designar a aquellos sujetos que han cambiado de deporte o han variado la intensidad de su práctica. El fenómeno del abandono deportivo cabe considerarlo como un continuo que va desde los que se retiran de un deporte particular pero pasan a practicar otro deporte o el mismo deporte pero a diferente nivel de intensidad, hasta aquellos sujetos que se retiran definitivamente del deporte (Weiss y Chaumenton, 1992). Otro término que se asocia al de abandono es el de *burnout* o el abandono psicológico, físico y emocional de una actividad que anteriormente se consideraba como deseable o motivante (Gould, 1993). Garcés de los Fayos y Vives (2003), proponen un modelo de explicación del burnout deportivo, en el que incluyen aspectos motivacionales, sociales y emocionales.

Sarrazin y Guillet (2001) categorizaron inicialmente los tipos de abandono del siguiente modo: a) abandono forzado que, como su nombre indica y según lo expuesto más arriba, no es controlado por los jóvenes deportistas (Gould, 1987; Petlichkoff, 1992); b) abandono de zapeo (*zappeur*), que suele producirse por personas con una implicación algo débil en un deporte (a menudo solamente un año) y que simplemente practican por ensayo-error, es decir "para probar"; c) abandono contra el corazón, que es frecuente en personas no muy implicadas en una actividad, pero satisfechas con esta experiencia, que deben retirarse para cumplir con las obligaciones familiares, profesionales o escolares (generalmente, por falta de tiempo suficiente para compaginar todos los quehaceres), o simplemente porque otras actividades alternativas son temporalmente más atractivas (conflicto de intereses); d) abandono por descontento, que caracteriza a deportistas que no satisfacen sus necesidades con la actividad y deciden dejar de implicarse; e) abandono grillé o por estar quemado (Sarrazin, 2002), cansancio emocional y físico generado por una dedicación persistente hacia un objetivo (en este caso, la práctica deportiva) cuyo logro resulta opuesto a las expectativas de la persona, lo que da lugar inevitablemente a un bajo rendimiento.

Profundizando en los principales motivos que los sujetos manifiestan como responsables del abandono deportivo, Cervelló (2002) expone las siguientes categorías: a) Conflicto de intereses con otras actividades; b) Diversión; c) Competencia; d) Problemas con los otros significativos; e) Problemas relativos al programa; y f) Lesiones.

1.5.1. Modelos de abandono deportivo.

Existen dos modelos principales que se han aplicado al desarrollo del abandono deportivo, los modelos del burnout deportivo y la teoría de las metas de logro (Cervelló, 2000), siendo la teoría de metas en la que se basa nuestra investigación.

1.5.1.1. Los modelos del burnout deportivo.

El burnout es un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal (Maslach y Jackson, 1981). Henschen

(2001) establece diferencias entre agotamiento, desinterés y crisis/hundimiento. Este autor defiende el desinterés como un síntoma subsiguiente al burnout, y el hundimiento como el resultado del agotamiento. Los diferentes estudios y teorías explicativas nos llevan a considerar que el abandono por agotamiento es debido a que el deportista se encuentra sometido a una gran cantidad de factores estresores (sociales, afectivos, entrenamiento, competición, etc.) ante los que no tienen estrategias de afrontamiento suficientes. Entre las principales teorías que han aparecido bajo este marco, encontramos las siguientes:

1) **El modelo afectivo-cognitivo del burnout deportivo de Smith (1986).** Este modelo considera que el burnout deportivo es consecuencia de la interacción de un conjunto de variables que engloban componentes situacionales, cognitivo-evaluativos, fisiológicos y conductuales. Si se crea un alto nivel de estrés en el deportista al interpretar que sus recursos son inferiores a las demandas de la situación durante un periodo de tiempo duradero, aparecerán cogniciones aversivas y respuestas fisiológicas y conductuales características.

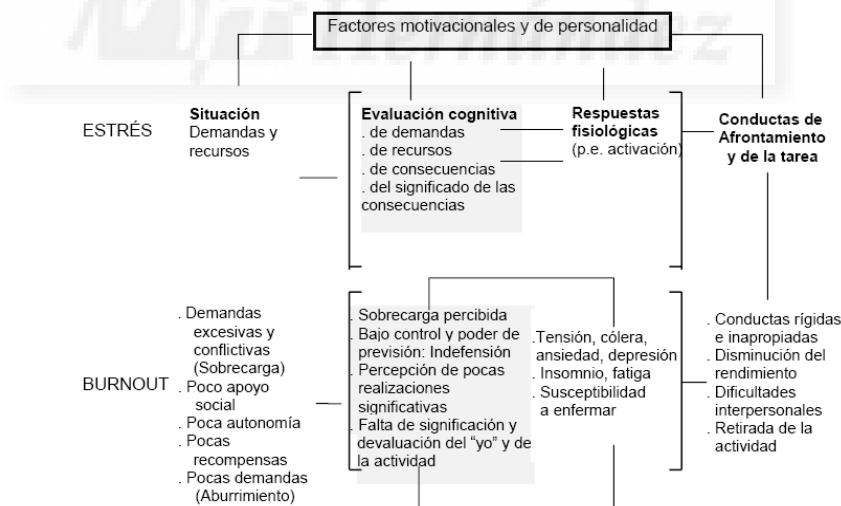


Figura 1.9. Modelo afectivo-cognitivo del burnout deportivo (Smith, 1986)

Como se observa en la figura 1.9, todos los componentes del modelo están influenciados por las características motivacionales y de personalidad de los sujetos. Así, los sujetos excesivamente perfeccionistas, los deportistas orientados a la aprobación

social y aquellos sujetos con falta de técnicas interpersonales asertivas, son candidatos a padecer el síndrome de burnout.

2) **El modelo del burnout deportivo de Coakley (1992).** Este modelo muestra como idea fundamental que la estructura organizativa del deporte obliga al deportista a un intenso compromiso con la actividad deportiva, lo que repercute negativamente en la cantidad y calidad de interacciones del mismo con el entorno social que le rodea. Cuando se produce cierto grado de inseguridad sobre el rendimiento, aparecen sentimientos generalizados de fracaso que tienen como consecuencia un abandono social y emocional del compromiso con la actividad y, por consiguiente, que tiene como consecuencia la aparición del burnout (figura 1.10). Por tanto, según este modelo, la solución para que exista un compromiso de los deportistas con la actividad durante largos periodos de tiempo no es tanto la reducción del síndrome de burnout de forma puntual, sino el cambio de la organización social en la que los deportistas entrenan y compiten.

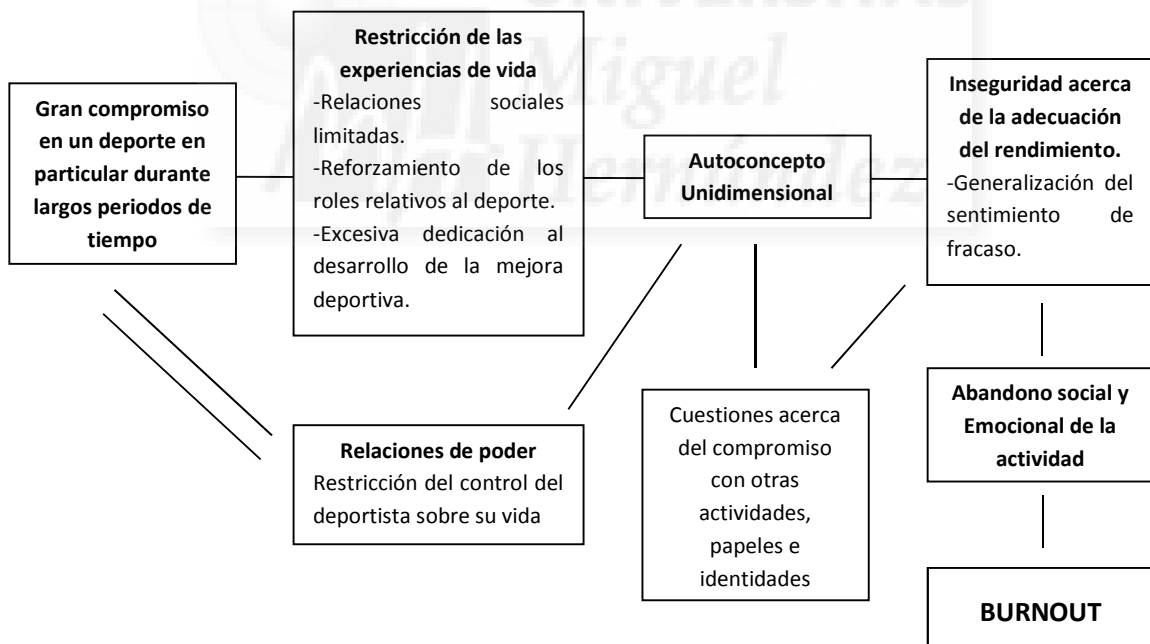


Figura 1.10. Modelo del Burnout deportivo de Coakley (1992)

3) **Síndrome del estrés por entrenamiento de Silva (1990).** Este modelo parte del supuesto de que las excesivas cargas de entrenamiento (estrés del entrenamiento) a las que se someten los deportistas tienen como consecuencia la aparición de respuestas

negativas a nivel psicofisiológico (figura 1.11). La interacción de estas respuestas psicofisiológicas tienen, a corto plazo, un efecto negativo sobre el rendimiento en los entrenamientos, ante lo cual habitualmente los entrenadores incrementan los estímulos de entrenamiento, lo que trae como consecuencia, a medio y largo plazo, la aparición del sobreentrenamiento. Una vez ha aparecido el síndrome de sobreentrenamiento, el mantenimiento de los estímulos de entrenamiento tiene como resultado la aparición del síndrome de burnout, lo cual puede llevar al abandono de la actividad.

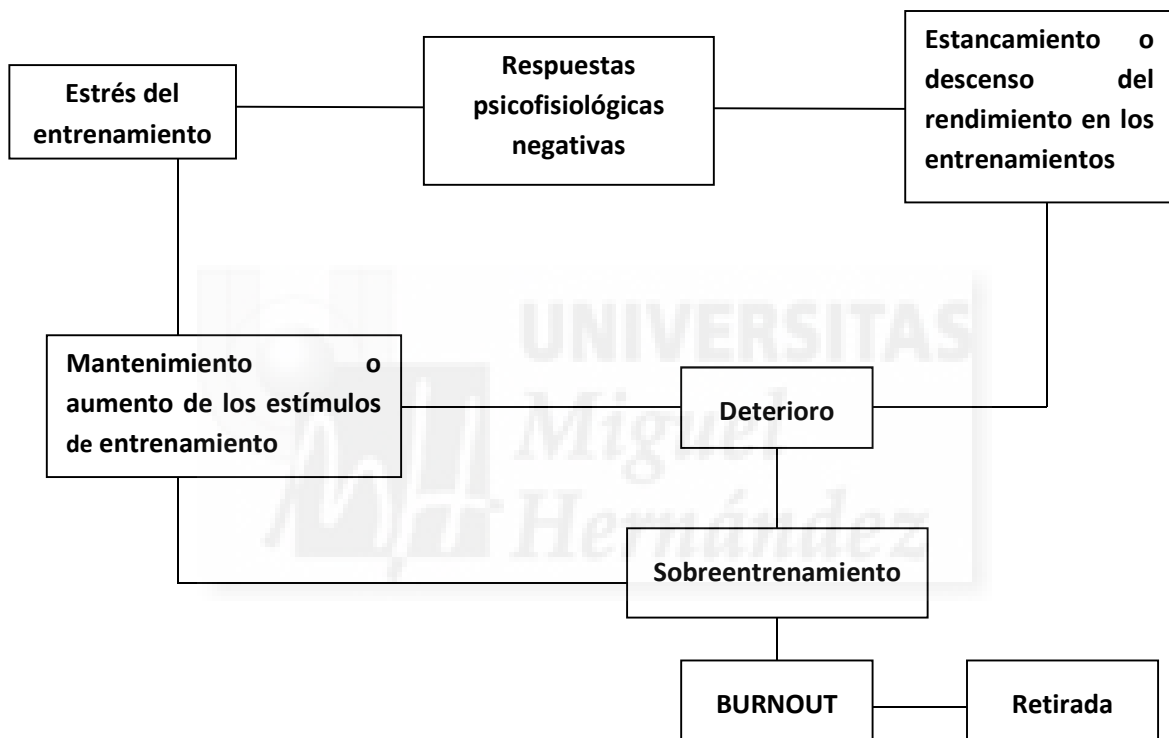


Figura 1.11. Modelo del estrés del entrenamiento de Silva (1990)

1.5.1.2. La teoría de metas de logro.

Este es el modelo de abandono deportivo en el que basamos nuestra investigación, especialmente en cómo influye el clima creado por los factores sociales que rodean la práctica deportiva en el abandono deportivo. Como ya habíamos explicado anteriormente, la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989), ha sido y es una de las

aportaciones teóricas más fructíferas para el estudio de la motivación deportiva y, por tanto, también para la comprensión del abandono deportivo.

Los factores sociales tienen una gran importancia en el proceso de abandono de la práctica deportiva, de manera que pueden llegar a ser el desencadenante o pueden servir de una gran ayuda en el proceso de adaptación a la nueva vida. Por ello, dedicaremos un apartado al rol que desempeñan los otros significativos del deportista.

En este sentido, los padres, familiares, entrenadores y todas aquellas personas significativas para el mismo, como por ejemplo los amigos, van a desempeñar un rol fundamental dentro de la práctica deportiva. No sólo la labor del entrenador, potenciando criterios de éxito basados en la orientación a la tarea, determina la percepción por parte de los deportistas de un clima orientado a la tarea sino que también los padres, compañeros y organizadores deportivos deben ser incluidos en cualquier programa de intervención que intente reducir la incidencia de abandono o facilitar la retirada deportiva. Por tanto, estos otros significativos del entorno del deportista tienen también un papel determinante en la forma en que los sujetos estructuran el significado subjetivo del éxito en el deporte.

Los estudios sobre influencia del entrenador han evaluado sus contribuciones mediante la generación de uno u otro clima motivacional a la orientación motivacional de los deportistas, su satisfacción, su habilidad percibida o el abandono deportivo (Boixadós, Cruz, Torregrosa, y Valiente, 2004; Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Cervelló et al., 2007; Smith, Balaguer, y Duda, 2006). Sin embargo, Cervelló (2002) y Smoll y Smith (1999) afirman que tan importante como la intervención a nivel de los entrenadores es la intervención sobre los padres, por lo que sería interesante clarificar las funciones de los padres en la iniciación deportiva de los jóvenes deportistas, al objeto de mejorar la actuación de los padres respecto a la participación deportiva de sus hijos.

Hall, Cawthra y Kerr (1997) estudiaron cómo los padres, en ocasiones, son fuentes de presión en los deportistas noveles, de forma que sus expectativas y postura crítica ante los resultados de sus hijos desarrollan lo que se ha denominado un perfeccionismo

neurótico, que hace que ante ejecuciones en las que no se alcancen los objetivos propuestos, los deportistas presenten síntomas de frustración que pueden desembocar en un abandono prematuro del deporte. Además, Wuerth, Lee y Alfermann (2004) estudiaron que las madres se implican y suponen un apoyo mayor que los padres en la actividad deportiva que realizan sus hijos. Además, el rol de las madres es más de comprensión y el de los padres instrumental sobre su comportamiento. Las relaciones que se establecen entre el deportista, entrenador y padres han demostrado ser de vital importancia para la práctica deportiva. Así, Cervelló (2003) y Weiss y Ferrer-Caja (2002) destacan la importancia que tienen las relaciones que los deportistas establecen con sus entrenadores y padres en la conducta de persistir o abandonar el deporte. Resulta preocupante, al observar algunas estadísticas, comprobar que gran parte de los jóvenes que inician la práctica deportiva abandonan llegada la adolescencia. El abandono deportivo cabe considerarlo como una conducta que tiene como consecuencia la finalización del compromiso explícito con una actividad deportiva específica (Cervelló, 1996). De hecho, encontramos diferentes trabajos que han mostrado que, en ocasiones, los deportistas abandonan la práctica de un deporte pero pasan a practicar otro o el mismo a menor intensidad.

Existen diferentes razones por las cuales un deportista puede abandonar la práctica competitiva de deporte. Algunas de estas razones son ajenas a la voluntad del deportista (lesiones, falta de instalaciones, etc.), pero otras están relacionadas con la voluntad por parte de éste de abandonar la actividad. Por tanto, una de las claves para predecir tanto el proceso de iniciación como de abandono deportivo es la motivación.

De esta manera, los psicólogos deportivos, en las dos últimas décadas, se están planteando el porqué del descenso de la motivación de los sujetos hacia la práctica organizada del deporte que acaba en el abandono. De la misma forma, son pocos los estudios que han aplicado modelos teóricos al estudio del abandono deportivo y han controlado variables importantes como la edad de los sujetos, la intensidad de práctica deportiva, las influencias sociales o las características estructurales del programa. Así, existen muy pocos trabajos que hayan analizado el abandono desde una perspectiva

motivacional, estudiando las orientaciones y tipos de motivación que poseen los sujetos que abandonan, así como el clima y estrategias motivacionales que perciben los sujetos en los otros significativos importantes para la práctica deportiva (Cecchini et al., 2005; Sarrazin et al., 2002).

En los estudios efectuados sobre abandono deportivo y motivación de logro por Sarrazin et al. (2002) con jugadoras de voleibol, y por Cervelló et al. (2007) con tenistas y atletas, se ha encontrado que los aspectos contextuales que los deportistas perciben en su grupo de entrenamiento (papel de los padres, compañeros y entrenadores) son variables predictoras de primer nivel que explican el abandono deportivo o la intención de abandonar. Queda claro que uno de los principales objetivos que deben guiar la intervención para disminuir la incidencia de abandono deportivo es la necesidad de formar a los entrenadores de forma que sean capaces de fomentar climas contextuales que permitan conseguir a los deportistas altas percepciones de competencia y control (Cervelló, 2002).

Estudios realizados con futbolistas y jugadores de críquet (Reinboth y Duda, 2006; Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004), indican que la percepción del clima motivacional implicante al ego se relaciona de modo positivo con la medida del burnout, pudiendo ser un antecedente.

1.5.2. Instrumentos de medida.

Lee y McLean (1997) diseñaron el *Parental Involvement in Sport Questionnaire* (Cuestionario de implicación de los padres en el deporte -PISQ-) en el cual, tanto los deportistas como los padres (padre y madre), responden a una serie de cuestiones relativas a las 4 escalas de las que constan los 20 ítems de dicho cuestionario: implicación activa, comportamiento directivo, elogio, comprensión y presión de los padres. Este es uno de los cuestionarios utilizados en nuestra investigación, el cual se empleó en un estudio que analiza el papel de los padres en la carrera deportiva de sus hijos, realizado

por Wuerth et al. (2004), mostrando que tanto el padre como la madre tienen un papel importante en ese proceso.

Posteriormente fue elaborado el *Non-Athletic Transitions Questionnaire* (Cuestionario de Retirada referente a los eventos no deportivos -NATQ-) de Cecic Erpic (1998), para medir la percepción de la influencia que ejercen los acontecimientos no deportivos en la calidad de la retirada deportiva, con un total de 55 ítems relacionados con la educación (12 ítems), vida familiar (25 ítems), relaciones interpersonales (5 ítems), estatus económico (7 ítems) y otros acontecimientos importantes de la vida (6 ítems).

Cecic Erpic (2000) elaboró también el *Sports Career Termination Questionnaire* (Cuestionario de Retirada Deportiva -SCTQ-) para medir: las características del proceso de retirada deportiva (voluntariedad y la rapidez o el proceso gradual en la retirada), la evaluación subjetiva de los logros deportivos conseguidos, y la satisfacción con los planes de vida tras la retirada. Además, en tres escalas se miden las dificultades que surgen en el proceso de retirada deportiva: a nivel personal (8 ítems), a nivel psicosocial (5 ítems) y a nivel ocupacional (4 ítems), así como la organización de su vida tras la retirada deportiva (8 ítems).

Ambos instrumentos de medida (NATQ y SCTQ) han sido empleados en el estudio de Cecic Erpic, Wylleman y Zupancic (2004), hallando alphas satisfactorios, y cuyos resultados muestran que la voluntariedad es uno de los factores principales en la calidad de la retirada deportiva. Referente a los acontecimientos no deportivos, será el estatus educacional el más determinante en el proceso de adaptación a la retirada deportiva, ya que determina el nivel ocupacional del sujeto.

Un cuestionario diseñado para medir el modelo de abandono deportivo del burnout es el *Athlete Burnout Measure* (Medida del Burnout de los Atletas -ABM-) de Raedeke y Smith (2001), que a través de 5 ítems mide el agotamiento emocional y físico que experimentan los deportistas. Los resultados de diferentes estudios indican alta fiabilidad, tanto en estudios con nadadores y atletas (Raedeke y Smith, 2001) como con futbolistas y

jugadores de críquet (Reinboth y Duda, 2006; Reinboth, Duda, y Ntoumanis, 2004), utilizando dicha medición junto con síntomas físicos como indicadores del bienestar físico de los deportistas.

El cuestionario sobre causas de abandono de la práctica deportiva (Salguero et al., 2003) es un instrumento que analiza las causas o motivos por los cuales una persona deja de practicar actividad física.

Debemos destacar que la mayoría de las herramientas utilizadas para evaluar el abandono se corresponden con instrumentos comportamentales en los que se valora la persistencia o el abandono de una determinada actividad, o se mide la intención de abandonar una actividad que poseen los sujetos implicados en ella (García-Calvo, 2006). Ejemplos del primer procedimiento son los estudios llevados a cabo por Pelletier et al. (2001) o Ntoumanis (2005). Respecto a la utilización del segundo método, éste puede observarse en el trabajo desarrollado por Sarrazin et al. (2002) o el de Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud y Cury (2002).

1.6. INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LAS VARIABLES DE ESTUDIO.

En este último apartado del marco conceptual se pretende hacer una revisión de los estudios más relevantes que relacionen las distintas variables de nuestro estudio. De esta manera, centrándonos en la Teoría de la Autodeterminación, exponemos una sinopsis de aquellos estudios que relacionen esta teoría con los factores sociales (clima de los padres, iguales y entrenador), los mediadores (competencia y autonomía), los distintos tipos de motivaciones (intrínseca, extrínseca y amotivación), y las consecuencias (abandono del deporte).

1.6.1. Autodeterminación y necesidades psicológicas

En la figura 1.12 se presentan una serie de estudios relevantes, donde se relacionan variables motivacionales con las necesidades psicológicas. En líneas generales, los estudios han encontrado relaciones positivas entre las diferentes dimensiones de la motivación intrínseca con la competencia (e.g. Li et al., 2005), la autonomía (e.g. Gagne, Ryan, y Bargmann, 2003) y las relaciones sociales (e.g. Moreno et al., 2008). Además, se han encontrado diferencias de género, donde las chicas reflejan mayores niveles de motivación intrínseca y regulación identificada, mientras que los chicos lo hacen con la regulación externa (e.g. Recours, Souville, y Griffet, 2004) y perciben mayor competencia y autonomía (e.g. Moreno y Cervelló, 2005). En el contexto deportivo los estudios han asociado un índice de satisfacción de necesidades básicas con la motivación autodeterminada (e.g. Guzmán y Kingston, 2011; Lukwü y Guzmán, 2011; Sebire, Jago, Fox, Edwards, y Thompson, 2013).

AÑO	AUTORES	Contexto	n	VARIABLES	RESULTADOS
1985	Pelletier y Vallerand	Nadadores adolescentes	--	Autonomía, competencia percibida y la motivación intrínseca	Relación positiva en las tres variables.
1991	Whitehead y Corbin	Estudiantes	105	Competencia y motivación intrínseca	Relación positiva en las dos variables.
1994	Goudas y Biddle	Estudiantes	254		
1994	Goudas et al.	Estudiantes de educación física	85		
1994	Losier y Vallerand	Jugadores de Hockey	64		
1995	Pelletier et al.	Atletas universitarios	593	Motivación intrínseca, regulación identificada, autonomía, competencia y esfuerzo	Correlaciones positivas entre motivación intrínseca y regulación identificada con autonomía, competencia percibida y esfuerzo.

1995	Dwyer	Chicas de aeróbic	34	Autonomía y motivación intrínseca	Cuando elegían la música mostraban mayor motivación intrínseca.
1996a	Blanchard y Vallerand	Jugadores de baloncesto	--	Autonomía, competencia, relaciones sociales y motivación autodeterminada	Relación positiva entre todas las variables.
1997	Markland y Hardy	Estudiantes de educación física	--	Necesidades psicológicas y motivación autodeterminada	Relación positiva en las dos variables.
1999	Markland	Mujeres practicantes de aeróbic	146	Autonomía, competencia y motivación intrínseca	Cuando la autonomía era baja, la competencia se relacionaba positivamente con la motivación intrínseca. Cuando la autonomía era alta no se halló tal efecto.
2000	Goudas et al.	Estudiantes de educación física	--	Competencia y motivación intrínseca	Relación positiva en las dos variables.
2000	Pelletier	En un programa de actividad física	89	Autonomía y motivación intrínseca	
2000	Avans	Luchadores	--	Autonomía y motivación por edades	Los luchadores que asistían por decisión propia (mayor autonomía) estaban más motivados intrínsecamente hacia la ejecución y la estimulación, que aquellos que estaban por decisión de su entrenador. Los luchadores que habían comenzado en una edad más temprana mostraban valores significativamente mayores de desmotivación.
2001	Ntoumanis	Estudiantes británicos	424	Motivación, relación con los demás, competencia y autonomía	El aprendizaje cooperativo predecía positivamente la necesidad de relación con los demás, el énfasis del profesor en la mejora de los alumnos predecía positivamente la competencia percibida, y la posibilidad de elección predecía positivamente la autonomía. La

					motivación intrínseca predecía positivamente el esfuerzo y la intención de ser físicamente activo, y negativamente el aburrimiento. Mientras que la regulación externa y la desmotivación predecían positivamente el aburrimiento.
2001	Vallerand y Rousseau	Estudiantes de educación física	--	Autonomía y motivación	Los niveles más altos de motivación intrínseca en aquellos alumnos a los que se les permitía elegir las tareas en el aula de Educación Física (autonomía).
2001	Roberts	Chicos y chicas de diferentes etnias	135	Autonomía y motivación intrínseca	Relación positiva entre variables.
2001	Paava	Deportistas universitarios	--	Relación con los demás y motivación intrínseca	La dimensión de sentirse aceptado predecía positivamente la motivación intrínseca hacia la ejecución y hacia el conocimiento. La dimensión de intimar con los demás predecía positivamente la motivación intrínseca hacia la estimulación y la regulación identificada.
2002	Boyd, Weinmann, y Yin	Actividad física en chicas	261	Competencia y motivación intrínseca	Relación positiva en las dos variables.
2003	Hassandra, Goudas, y Chroni	Estudiantes de educación física	254	Necesidades psicológicas y motivación intrínseca	
2003	Gagne, Ryan, y Bargmann	Chicas estudiantes	43	Autonomía y motivación intrínseca	La autonomía y la motivación autodeterminada se relacionaban con la asistencia a los entrenamientos, y la motivación al iniciar la sesión se relacionaba con el bienestar.
2003	Jiménez, Iglesias, Santos Rosa, y Cervelló	Alumnos de segundo ciclo de la ESO y Bachillerato	495		Relación positiva entre variables.

2004	Cervelló et al.	Clases de educación física	--	Autonomía y motivación intrínseca	Relación positiva entre variables.
2004	Prusak, Treasure, Darst y Pangrazi	Chicas en clases de educación física	42	Autonomía y motivación	El grupo que podía elegir actividades y con quién hacerlas (más autonomía), estaba más motivado intrínsecamente a nivel situacional, mostraba mayores niveles de regulación identificada y experimentaba menos control externo y menos desmotivación que el grupo que no tenía posibilidad de elección.
2005	Li, Lee, y Solmon	Chicas estudiantes de educación física	97	Competencia y motivación	El alumnado que estaba más motivado se percibía más competente.
2006	Edmunds, Ntoumanis, y Duda	Fitness o actividad física no competitiva	369	Necesidades psicológicas y motivación autodeterminada	Apoyo a la autonomía por parte del monitor predecía positivamente las tres necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca. La satisfacción de estas necesidades predecía positivamente las formas de motivación más autodeterminadas.
2008	Luckwu y Guzmán	Jugadores de ambos sexos de balonmano	302	Necesidades psicológicas y motivación autodeterminada	La percepción de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el deporte ejerció influencia sobre todos los niveles de autodeterminación de la motivación.
2008	Ward, Wilkinson, Graser, y Prusak	Clases de educación física	122	Autonomía y motivación	La autonomía incrementaba la motivación autodeterminada situacional.
2008	Moreno et al.	Clases de educación física	399	Relaciones sociales y motivación	Las relaciones sociales predecían negativamente la desmotivación.
2009	Moreno, Hernández, y González-Cutre	Estudiantes	417	Motivación y necesidades	Las necesidades de autonomía y relación con los demás predecían positivamente la motivación intrínseca.

2010	Moreno, Gómez y Cervelló	Estudiantes	68	Autonomía y motivación	La posibilidad de elegir las tareas en Educación física influyó positivamente en la percepción de la autonomía y en una motivación autodeterminada.
2011	González-Cutre, Sicilia, y Águila	Deportistas	449	Motivación y necesidades psicológicas	Correlaciones positivas entre motivación autodeterminada y las necesidades psicológicas.
2012	Almagro, Sáenz-López, y Moreno-Murcia.	Atletas	608	Motivación y necesidades psicológicas	Las necesidades psicológicas de la autonomía y de la competencia asegura una mayor motivación autodeterminada.
2012	Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, y García-Calvo	Estudiantes	558	Motivación, necesidades psicológicas básicas y percepción de esfuerzo	Las necesidades psicológicas básicas de competencia y autonomía predecían positivamente la percepción de esfuerzo en las clases de educación física.
2013	Martín	Estudiantes de educación física	327	Motivación y necesidades psicológicas	La Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca Integrada, Motivación Extrínseca Identificada y Motivación Extrínseca Introyectada se relacionaron las Necesidades psicológicas mientras que la Motivación Extrínseca de Regulación Externa no mostró relaciones significativas y la Desmotivación ofreció resultados significativos pero negativos.
2013	Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini	Estudiantes	246	Motivación y necesidades psicológicas	Las necesidades básicas predecían positivamente las regulaciones más autodeterminadas y, negativamente, las menos autodeterminadas.
2013	Ramis, Torregrosa, Viladrich, y Cruz	Deportistas	269	Motivación y autonomía	La percepción de la autonomía actuaba como factor protector de la amotivación de sus jugadores.

2013	Sebire et al.	Estudiantes de primaria	462	Motivación y necesidades psicológicas	Relación positiva entre las necesidades psicológicas y la motivación intrínseca e identificada.
1983	Weiss y Bredemeier	Experiencias deportivas de los estudiantes	--	Diferencias de género entre competencia y motivación	Una percepción de competencia deportiva más baja en chicas que en chicos.
1995	Cuddihy y Corbin	Estudiantes de instituto	1265	Motivación y competencia por género y edades	La motivación intrínseca hacia que la actividad física se incrementaba en cursos más altos, y que los chicos mostraban mayores niveles de interés/disfrute en ser activos y de competencia percibida en su actuación en la actividad física que las chicas.
1995	Fortier, Vallerand, Brière y Provencher	Atletas	399	Diferencias en la motivación por género	Las deportistas estaban más intrínsecamente motivadas a la ejecución y mostraban mayor regulación identificada, y menos regulación externa y desmotivación que los deportistas.
1995	Pelletier et al.	Atletas universitarios	593		Las chicas puntuaban más alto en motivación intrínseca y más bajo en motivación extrínseca que los chicos.
1996	Chantal et al.	Atletas búlgaros	98		Las mujeres estaban más intrínsecamente motivadas que los hombres.
1997	Boyd y Hrycaiko	Efecto de la actividad física en mujeres en edad escolar	181	Diferencias de género entre competencia y motivación	Una percepción de competencia deportiva más baja en chicas que en chicos.
1997	Kim y Gill	Estudiantes coreanos	334	Diferencias en la motivación por sexo	Los chicos puntuaban más alto que las chicas en dos dimensiones de la motivación intrínseca.

1998	Marsh	Atletas de élite adolescentes y no deportistas	--	Diferencias de género entre competencia y motivación	Una percepción de competencia deportiva más baja en chicas que en chicos.
1999	Darvill, MacNamara, Moseley, Pelma, y Quigley	Estudiantes de educación primaria	40	Diferencias en la motivación por sexo	Hallaron diferencias significativas en el factor de motivación intrínseca hacia la estimulación, a favor del género masculino.
2000	Amorose y Horn	Atletas universitarios	386	Diferencias en la motivación por sexo	Los chicos mostraron mayores niveles de motivación intrínseca que en las chicas.
2000	Goñi y Zulaika	Clases de educación física	46	Diferencias de sexo entre competencia y motivación	Una percepción de competencia deportiva más baja en chicas que en chicos.
2000	Miller	Atletas becados y no becados	--	Diferencias en la motivación por sexo	El sexo masculino puntuaba más alto en regulación externa que el femenino.
2003	Arbinaga y García	Gimnasio	55	Diferencias en la motivación por sexo	Las chicas puntuaban más alto en regulación introyectada que los chicos, mientras que éstos puntuaban más alto en regulación externa.
2004	Recours et al.	Estudiantes de secundaria	878	Diferencias en la motivación y relaciones sociales por sexo	Las chicas tenían más motivos sociales para practicar deporte que los chicos, mientras que éstos estaban más influidos por motivos extrínsecos o instrumentales como la competición o el exhibicionismo. Los hombres son los que revelan una menor motivación autodeterminada.
2004	Wallhead y Ntoumanis	Clases de educación física	51	Diferencias de género entre competencia, autonomía y motivación	No se encontraron diferencias entre géneros.

2005	Hagger, Biddle, y Wang	Adolescentes	--	Diferencias de sexo entre competencia y motivación	Una percepción de competencia deportiva más baja en chicas que en chicos.
2005	Moreno y Cervelló	Estudiantes	2330		
2005	Moreno y Cervelló	Estudiantes	2330	Diferencias en las necesidades por género	Una percepción de competencia deportiva más baja en chicas que en chicos.
2007	Hellín	Estudiantes	736	Diferencias en la motivación por sexo	Muestran diferencias significativas de sexo a favor de los chicos en las estrategias de disciplina reguladas intrínsecamente.
2009	Chalabaev y Sarrazin	Estudiantes	265	Motivación, necesidades y género	Los estudiantes que practicaban deportes asociados a su género mostraban motivaciones más autodeterminadas y mostraban una mayor competencia percibida.
2009	Muyor, Águila, Sicilia, y Orta	Centros deportivos	727	Diferencias en las necesidades por género	Los chicos puntuaban más alto que las chicas en la motivación intrínseca.

Figura 1.12. Estudios que relacionan las motivaciones con las necesidades psicológicas.

1.6.2. Autodeterminación, necesidades psicológicas y climas motivacionales.

En líneas generales, los estudios que relacionan la motivación con el clima percibido de los otros significativos concluyen que un clima de implicación a la tarea está relacionado con la motivación intrínseca, mayor satisfacción de las necesidades psicológicas y mayor interés por la actividad, mientras que las percepciones de implicación al ego esta relacionado negativamente a estas variables (e.g. Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, Ruiz y Cervelló, 2013).

AÑO	AUTORES	Contexto	n	VARIABLES	RESULTADOS
1982	McElroy	Participantes de un programa de jóvenes deportistas y sus padres	1468	Clima de los padres	Cuando los valores de los niños sobre su funcionamiento en el deporte coincidía con los valores de sus padres, la autoestima sería más alta que cuando las percepciones del valor del deporte eran diferentes en ambos.
1984	Scanlan	Jóvenes deportistas y sus padres	--	Clima de los padres	La presión paternal incrementa el nivel de tensión experimentado por los deportistas jóvenes en la competición.
1988	Brustad	Jugadores de baloncesto y sus padres	207	Clima de los padres y motivación	La satisfacción en el juego y la motivación intrínseca era mayor si percibían una baja presión paternal.
1989	Maehr y Ames	Estudiantes	--	Clima y motivación	Cuando los sujetos percibían un clima motivacional implicante a la tarea se establecían relaciones positivas con el uso de estrategias de aprendizaje, con la motivación intrínseca, con una actitud positiva hacia la clase y con la preferencia por tareas desafiantes o de reto para ambos grupos.
1989	McPherson, Curtis y Loy	Deportistas	--	Clima de los iguales y de los padres	Analizaron la influencia de los iguales en la socialización deportiva y mostraron su importancia como inhibidores o reforzadores de la práctica y del éxito en el deporte.
1990	Ames y Archer	Estudiantes de secundaria	176	Clima del profesor y motivación	La percepción del clima motivacional de maestría, bien alto o bajo, influía a largo plazo en los patrones motivacionales de los alumnos.

1990	Hellstedt	Padres de los deportistas	--	Clima de los padres	Se mostraba la conexión entre baja presión paterna y respuestas afectivas positivas en el hijo hacia la práctica, y entre alta presión paterna y respuestas afectivas negativas.
1990	Jagacinski y Nicholls	Estudiantes colegiales	253	Competencia y climas	En aquellas situaciones en las que predominaba el aprendizaje, el alto esfuerzo suponía percepciones de alta competencia.
1992	Kunesh et al.	Chicas que practican deporte formal o actividad física informal	--	El clima de los iguales y la motivación	La aceptación o la amistad se relacionan con la motivación experimentada por los sujetos, en concreto con aspectos como altos niveles de compromiso y diversión y bajos niveles de ansiedad.
1992	Seifriz et al.	Jugadores de baloncesto	105	Clima tarea y motivación intrínseca	Relación positiva entre ambas variables.
1992	Weiss y Duncan	Estudiantes en clases de educación física	126	Relaciones sociales y climas	La percepción de los chicos de su competencia en el deporte está fuertemente correlacionada con la idea de ser exitosos en su relación con los iguales y percibir ser aceptados por el grupo de iguales.
1993	Dempsey, Kimiecik y Horn	Padres y deportistas	71	Clima de los padres	Cuando la creencia de los padres sobre la capacidad de sus hijos es alta, los hijos registraron mayores niveles de actividad física.
1993	Duncan	Estudiantes de educación física	422	Relaciones sociales y climas	Demostraron que aquellos chicos y adolescentes que creían ser respetados como componentes del grupo de iguales exhibían sentimientos afectivos relacionados con el rendimiento.

1994	Escartí, García-Ferriol y Cervelló	--	--	Clima de los padres	Estudiaron las relaciones entre el clima familiar deportivo, la práctica deportiva de sus padres, y el estatus socioeconómico, encontrando que aquellos adolescentes cuyos padres practicaban deporte percibían un clima familiar deportivo más positivo que los hijos de padres no practicantes.
1994	Goudas y Biddle	--	--	Clima y motivación	El clima implicante a la tarea era el mejor predictor de la motivación intrínseca, no encontrando relación entre ésta y el clima implicante al ego.
1994	Lackovic-Grgin y Dekovic	Chicas adolescentes	178	Clima padres	Para las hijas, sus madres sirven de modelo, guía y fuente de información sobre cómo debe ser la experiencia corporal como mujer. Por otra parte, la variable que mejor predice la autoestima en las chicas adolescentes es la relación con la madre (aceptación e intimidad).
1994	Papaioannou	Estudiantes de educación física	--	Clima tarea y motivación intrínseca	Un clima de implicación a la tarea estaba relacionado con la motivación intrínseca, el interés por la clase y la percepción de que la clase tiene una utilidad. Por el contrario, las percepciones de clima de implicación al ego esta asociado negativamente a estas tres variables anteriores.
1995	Biddle et al.	Estudiantes	--		Relación positiva entre ambas variables.
1995	Goudas, Biddle, Fox, y Underwood	--	--		

1995	Stonecipher	Deportistas y padres	--	Clima de los iguales y de los padres	La ausencia de apoyo paternal y de los iguales eran barreras efectivas para la práctica deportiva, así como la falta de tiempo, la fatiga y la falta de motivación.
1995	Theeboom, De Knop, y Weiss	Adolescentes deportistas	--	Clima y motivación	Un clima motivacional de maestría se relaciona con más diversión, una competencia percibida más alta y una motivación intrínseca más alta.
1995	Treasure y Roberts	Clases de educación física	--	Clima del profesor y motivación	Aquellos alumnos que perciben un clima de maestría, su percepción de competencia no estará influenciada por la motivación intrínseca, pero sí será determinante en aquellos que perciben un clima de rendimiento, de manera que si perciben baja competencia disminuirá su motivación intrínseca hacia la actividad.
1996	Brustad	Deportistas y padres	--	Clima de los padres	Aquellos padres que relataron obtener mayor placer de la actividad física alentaban más a sus hijos a ser activos, y favorecían percepciones más altas de capacidad física y atracción hacia el deporte en los hijos.
1996	Cury et al.	Chicas estudiantes en las clases de educación física	--	Competencia y climas	La percepción del clima motivacional de maestría aumenta el interés de los estudiantes por las clases de educación física y la percepción de capacidad.

1996	Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin y Durand	Chicas estudiantes en las clases de educación física	--	Clima y motivación	Un clima a la maestría provocó una mayor motivación intrínseca, mayores creencias de autoeficacia y percepción de la clase como algo positivo. Un clima al rendimiento provocó mayores percepciones de competencia negativa, bajas creencias de eficacia e importancia de los resultados obtenidos en la actividad.
1996	Kavussanu y Roberts	Clases de tenis	285	Clima y motivación	Un clima orientado a la tarea estuvo positivamente relacionado con la aparición de una mayor diversión, motivación intrínseca, esfuerzo y autoeficacia para la ejecución.
1996	Kavussanu y Roberts	Clases de tenis	285	Clima y motivación	Un clima orientado a la maestría manifiesta una mayor motivación intrínseca.
1996	O'Connell y Yin	Deportistas y padres	--	Clima de los padres	Los jugadores que expresaban una mayor autovaloración percibían que sus padres estaban más interesados en su mejora como jugador, en que aumentasen la seguridad en sí mismos y en favorecer la diversión; mientras que la presión paterna para ganar correlacionaba inversamente con la autovaloración.
1996	Ommundsen y Roberts	Atletas	--	Necesidades psicológicas y climas	Los atletas que percibieron un clima más orientado a la tarea registraron mayores patrones de conducta adaptativos, propósitos en su participación deportiva y en su concepción de competencia percibida.

1997	Ablard y Parker	Academia de rendimiento deportivo y padres de deportistas	127	Clima de los padres y motivación	Aquellos niños cuyos padres generaban un clima de rendimiento presentaban mayores posibilidades de exhibir preocupaciones por los errores, por las ejecuciones y expectativas, así como mayores críticas de sus padres.
1997	Lee y MacLean	Chicos en el deporte y sus padres.	82	Clima de los padres	Los padres eran una fuente de presión sobre los hijos en el deporte.
1997	Treasure	Estudiantes	233	Climas y motivaciones	Un clima alto hacia el rendimiento y bajo hacia la maestría, mostraron actitudes negativas hacia las clases, consideraban la capacidad causa del éxito y presentaban sentimientos de aburrimiento. Un clima alto hacia la maestría y moderado hacia el rendimiento, mostraban actitudes positivas hacia las clases, alta percepción de capacidad, creencia de que el esfuerzo y la capacidad son la causa del éxito y sentimientos de satisfacción hacia la asignatura.
1998	Goudas	Jugadores de baloncesto masculino	100	Clima tarea y motivación intrínseca	Relación positiva entre ambas variables.
1999	Newton y Duda	Jugadores de tenis	121	Clima y motivación	Un clima tarea predecía mayor diversión y esfuerzo, mientras que el clima ego se relacionaba de forma negativa con una mayor motivación intrínseca.

1999	Ntoumanis y Biddle	Clases de educación física	4484	Clima y motivación	Relación positiva entre la percepción de un clima de maestría y resultados motivacionales positivos, es decir, con una mayor satisfacción, persistencia, actitudes positivas hacia las clases, motivación intrínseca. La percepción de un clima de rendimiento se relacionaba negativamente con estos resultados motivacionales y positivamente con el aumento de la preocupación y el énfasis en la capacidad normativa.
1999	Standage et al.	--	--	Clima y niveles de autodeterminación	Un clima implicante a la tarea se relaciona positivamente con mayores niveles de autodeterminación, mientras que el clima implicante al ego se relaciona con bajos niveles de autodeterminación y con la amotivación.
1999	Treasure, Standage, y Lochbaum	--	--		Relación positiva entre clima tarea y mayores niveles de autodeterminación, y clima el ego con bajos niveles de autodeterminación.
2000	Amorose y Horn	Atletas	386	Clima del entrenador y motivación	Los deportistas con mayor motivación intrínseca percibían en sus entrenadores un estilo de liderazgo democrático que enfatizaba en el entrenamiento y la enseñanza, y una frecuencia alta de feedback positivo y baja de feedback negativo.
2000	Ferrer-Caja y Weiss	Estudiantes adolescentes	219	Clima y motivación intrínseca	La percepción de un clima de maestría se asociaba con el aumento de la motivación intrínseca en los alumnos.

2000	Kowal y Fortier	Nadadores	104	Necesidades psicológicas y climas	La percepción de un clima de maestría predecía positivamente la necesidad de relación, la percepción de un clima de rendimiento predecía negativamente la necesidad de autonomía, y la percepción de un clima de maestría predecía positivamente la necesidad de relación.
2000	Weiss	Practica deportiva y padres	--	Clima de los padres y motivación	Cuando los padres apoyan la participación de sus hijos en actividades físicas perciben alta capacidad física en ellos y experimentan placer en la actividad física, mientras que sus hijos tienen más altas percepciones de capacidad física, mayor afecto positivo hacia la práctica deportiva, mayor motivación y mayor frecuencia e intensidad en la práctica de la actividad física.
2001	Cecchini et al.	Estudiantes	115	Competencia y climas	Un clima del profesor de educación física basado en la tarea incrementaba la competencia percibida, el esfuerzo, el disfrute y la motivación intrínseca de los estudiantes.
2001	Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué	Clases de educación física	115	Clima y motivación	El clima tarea se correlacionaba con los componentes de la motivación intrínseca.

2001	McGuire, Hannan, Neumark-Staizer, Falkner y Story	Adolescentes y sus padres en el ejercicio físico	900	Clima de los padres	El comportamiento y apoyo de los padres explican los comportamientos deportivos de sus hijos adolescentes. Estos autores encontraron una modesta significatividad entre las actitudes y conductas hacia la actividad física de los padres y la de sus hijos adolescentes.
2001	Treasure y Roberts	Estudiantes de educación física	96	Clima del profesor	Comprobaron la importancia del rol del profesor a través de la creación de climas de maestría, optimizando con ello la motivación de los alumnos hacia la educación física.
2002	Sarrazin et al.	Jugadores de balonmano	335	Necesidades psicológicas y climas	Mostraron la influencia negativa de un clima motivacional que implicaba al ego sobre la percepción de autonomía, y la influencia positiva de un clima que implicaba a la tarea sobre la percepción de autonomía, competencia y relación con los demás. Estas tres variables predecían a su vez positivamente las formas de motivación autodeterminada.
2002	Standage y Treasure	Escolares	318	Clima y niveles de autodeterminación	Relación positiva entre clima tarea y mayores niveles de autodeterminación, y clima ego y bajos niveles de autodeterminación.
2002	Weiss y Smith	Alumnos universitarios: programa universitario deportivo	196	El clima de los iguales y la motivación	El clima de los iguales se relaciona positivamente con la motivación.

2003	Digelidis et al.	Estudiantes adolescentes de educación física	262	Clima del profesor	Un clima tarea mostraba actitudes más positivas hacia la actividad física y la alimentación saludable, mayor orientación a la tarea y menor al ego, y percibía que el profesor enfatizaba más en una implicación a la tarea.
2003	Gagne et al.	Chicas estudiantes	43	Clima del entrenador y motivación autodeterminada	El apoyo a la autonomía por parte de padres y entrenadores se relacionaba positivamente con las formas de motivación autodeterminadas.
2003	Koka y Hein	Estudiantes de educación física	783	Clima del profesor y motivación	Comprobaron la necesidad de que los profesores de educación física desarrollaran un clima no amenazante, propusieran retos y proporcionaran un feedback positivo para desarrollar la motivación intrínseca.
2003	Parish y Treasure	Clases de educación física	442	Clima y motivación autodeterminada	El clima motivacional que implicaba a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con las formas de motivación situacional autodeterminadas (motivación intrínseca y regulación identificada), mientras que el clima ego se correlacionaba de forma positiva y significativa con las formas no autodeterminadas (regulación externa y desmotivación).
2003	Standage et al.	Clases de educación física	--	Clima, motivación y necesidades psicológicas	Relación positiva entre alta percepción de las tres necesidades psicológicas, clima tarea y motivación intrínseca.

2003	Standage et al.	Clases de educación física	--	Necesidades psicológicas y climas	Un clima a favor de la autonomía y, en menor magnitud un clima de maestría, influían positivamente en las tres necesidades psicológicas básicas para desarrollar la motivación autodeterminada.
2004	Cecchini et al.	Atletas	96	Clima y motivación	La orientación a la tarea se relacionaba positivamente con el clima a la tarea, y con mayores niveles de esfuerzo y diversión, componentes de la motivación intrínseca.
2004	Papaioannou, Marsh, y Theodorakis	Estudiantes	2786	Clima y motivación	Un clima de maestría promovía la motivación intrínseca en educación física, intenciones hacia el ejercicio y percepción de control comportamental hacia el ejercicio.
2004	Prusak et al.	Chicas en clases de educación física	42	Clima y niveles de autodeterminación	Mayores niveles de motivación intrínseca a partir del clima tarea.
2004	Reinboth et al.	Jugadores de fútbol y cricket	265	Necesidades psicológicas y climas	El comportamiento del entrenador hacia la posibilidad de autonomía y apoyo social en sus deportistas (clima) facilitaba la aparición de los mediadores o necesidades básicas, tan importantes para que existan mayores niveles de autodeterminación.
2004	Valentini y Rudisill	Chicos guardería	--	Competencia y climas	El grupo que percibía un clima tarea mostró una mejor actuación motriz y mayor competencia percibida que otro grupo al que se les otorgó poca autonomía.

2004	Wallhead y Ntoumanis	Clases de educación física	51	Clima, mediadores y motivación	La percepción de un clima implicante a la tarea, poseía mayores valores en los mediadores y en la motivación intrínseca.
2004	Wallhead y Ntoumanis	Estudiantes de educación física	51	Autonomía y climas	Relación positiva entre autonomía y clima tarea.
2004	Xiang, Bruene, y McBride	Estudiantes de escuela elemental y sus padres	565	Clima de los padres y persistencia	La creencia de competencia de los padres sobre sus hijos se asociaba al esfuerzo y persistencia mostrada por los mismos en la ejecución de la tarea.
2005	Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter	Atletas	306	Necesidades psicológicas y climas	La competencia y autonomía percibidas predecían la motivación autodeterminada, no mostrándose como predictor la relación con los demás.
2005	Cecchini, González, López Prado y Brustad	Deportistas	225	Clima y motivación	El clima implicante a la tarea es el que mejor predice la motivación intrínseca y la realización de comportamientos de fair play.
2005	Morgan, Kingston, y Sproule	Estudiantes de educación física	92	Clima del profesor y estilo de enseñanza	La enseñanza recíproca y el descubrimiento guiado se asociaron en mayor medida que el mando directo y la asignación de tareas a un clima tarea, a la focalización en el aprendizaje y la mejora, a la variedad y al disfrute, y en menor medida a un clima ego, al aburrimiento y a la repetición de actividades.

2005	Ntoumanis	Estudiantes de educación física	302	Clima del profesor, necesidades psicológicas y motivación autodeterminada	Mostró que el apoyo a las tres necesidades psicológicas básicas percibido en el profesor de educación física obligatoria, predecía positivamente la satisfacción de las mismas, y ésta a su vez predecía positivamente la motivación autodeterminada.
2005	Ntoumanis y Vazou	Atletas	431	Clima de los iguales	Resultados de dos grandes factores: clima que implica a la tarea (mejora, relación y esfuerzo) y clima que implica al ego (competición intra-equipo, habilidad normativa y conflicto intra-equipo).
2005	Standage, Duda, y Ntoumanis	Estudiantes de secundaria	950	Necesidades psicológicas y climas	El apoyo a la autonomía, competencia y relación con los demás, percibido en el profesor, predecía positiva y significativamente la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas.
2005	Vazou et al.	Deportistas	30	Clima de los iguales y sus dimensiones	Dimensiones relativas al clima motivacional que implica a la tarea: énfasis en la mejora individual, trato similar entre los compañeros, relación, cooperación y énfasis en el máximo esfuerzo. Dimensiones relativas al clima que implica al ego: competición intra-equipo, conflicto intra-equipo y preferencia por la habilidad normativa. Dimensiones de ambos climas: magnitud del apoyo a la autonomía, reacción ante el error y criterios para evaluar la competencia.

2006	Escartí y Gutiérrez	Adolescentes	975	Clima del profesor y motivación	Los criterios de éxito percibidos en padres y profesores se relacionaban de manera directa con la motivación intrínseca, aunque sus resultados fueron contradictorios, ya que tanto los criterios orientados al ego como a la tarea mostraban relación con la motivación intrínseca.
2006	Reinboth y Duda	Atletas universitarios	128	Necesidades psicológicas y climas	La percepción de un clima tarea predecía positivamente el incremento en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas.
2006	Spray, Wang, Biddle, Chatzisarantis y Warburton	Estudiantes de secundaria	123		Los sujetos que habían participado en el escenario implicante a la tarea poseían mayores niveles de autonomía percibida, competencia percibida y persistían más en la tarea, manifestando una mayor diversión.
2006	Standage et al.	Estudiantes de educación física	397	Clima profesor y motivaciones	El apoyo a la autonomía percibido en el profesor predecía positivamente la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, la cual a su vez predecía positivamente la motivación autodeterminada. Además, la motivación autodeterminada predecía positivamente el esfuerzo y la persistencia del alumnado en clase.
2006	Standage et al.	Estudiantes de educación física	397	Necesidades psicológicas y climas	El apoyo a la autonomía percibido en el profesor predecía positivamente la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relaciones.

2007	Papaioannou et al.	Estudiantes de educación física	928	Clima y motivación	Los climas y metas de maestría se relacionaban positivamente con la motivación intrínseca y la satisfacción, y negativamente con la desmotivación. Los climas y metas de rendimiento se asociaban positivamente con la desmotivación, y no se relacionaban, o lo hacía levemente de forma negativa, con la motivación intrínseca y la satisfacción
2007	Taylor y Ntoumanis	Estudiantes	787	Necesidades psicológicas y climas	La percepción del profesor de la motivación autodeterminada de los alumnos predecía el uso de estrategias de apoyo a la autonomía, estructura e implicación, de forma mediada por la motivación autodeterminada del profesor. La percepción de los alumnos de estas tres estrategias tenía un efecto positivo sobre su motivación autodeterminada, estando esta relación mediada por la satisfacción de sus necesidades de competencia y autonomía.
2008	Luckwu y Guzmán	Jugadores de balonmano	302	Necesidades psicológicas y climas	El favorecimiento de un clima de maestría facilita la satisfacción de las necesidades psicológicas en el deporte, de modo que, cuanto más orientado hacia la maestría es el clima motivacional percibido en situaciones de entrenamiento, mayores son los niveles de satisfacción de tales necesidades.

2008	Moreno et al.	Estudiantes en clases de educación física	399	Relaciones sociales y climas	El clima de apoyo a la autonomía no predijo la relación con los demás.
2008	Moreno, López de San Román, Martínez-Galindo, Alonso, y González-Cutre	Practicantes de actividad física no competitiva	394	Necesidades psicológicas y climas	El clima tarea de los compañeros predecía positivamente la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (mostrando un mayor poder de predicción sobre la necesidad de relación), mientras que el clima ego no predecía significativamente ninguna de estas necesidades. La satisfacción de las necesidades de competencia y relación predecían positivamente la motivación autodeterminada, la cual, a su vez, predecía positivamente el disfrute.
2008	Moreno, López, Martínez-Galindo, Alonso, y González-Cutre	Practicantes de actividad física no competitiva	394	Clima de los iguales	El clima motivacional a la tarea se relacionaba negativamente con el clima motivacional al ego.
2008	Taylor, Ntoumanis, y Standage	Estudiantes	--	Necesidades psicológicas y climas	La orientación causal de autonomía del profesor y la percepción de una motivación autodeterminada en los alumnos predecían positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del profesor, mientras que la presión percibida en el trabajo (tiempo disponible, política educativa del centro, etc.) lo hacía de forma negativa.

2008	Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín y Cruz	Jugadores de fútbol de alto nivel de competición	415	Clima del entrenador	El clima de implicación promovido por el entrenador está altamente correlacionado con la percepción que los jugadores tienen de su comportamiento en el campo.
2009	González-Cutre, Sicilia, Moreno, y Fernández-Balboa	Estudiantes	779	Clima y necesidades y motivación	Un clima hacia la tarea predijo un aumento de la competencia así como de las relaciones sociales.
2009	Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno	Estudiantes	1126	Clima y motivación	Un clima hacia la tarea predijo una motivación más autodeterminada.
2009	Moreno, Vera, y Cervelló	Escolares	96	Competencia y climas	Se observó en un grupo al que se le cedió la responsabilidad, una disminución de la orientación disposicional al ego y el clima ego, así como la pérdida de las diferencias de género encontradas en la competencia percibida y la orientación disposicional a la tarea.
2009	Sicilia, Águila, Muyor, Orta, y Moreno	Usuarios de centros deportivos municipales	727	Climas, necesidades y motivación	Los usuarios que percibían un clima orientado a la tarea mostraban una mayor motivación autodeterminada y altos niveles de competencia percibida. Por el contrario, los que percibían un clima orientado al ego presentaban una mayor desmotivación.
2010	Almagro, Sáez-López, y Moreno	Atletas	608	Climas, necesidades y motivación	Un clima orientado hacia la tarea predecía una mayor percepción de autonomía por parte de los atletas así como una motivación autodeterminada.

2010	Moreno, Cervelló, y González-Cutre	Atletas	413	Climas y motivación	Una orientación de los climas hacia la tarea predijo una motivación autodeterminada.
2010	Moreno, Conte, González-Cutre, Martín-Albo, y Núñez	Estudiantes universitarios	88	Clima y motivación	El grupo con un estilo para transmitir un clima orientado a la tarea aumentó la motivación autodeterminada y la percepción de un clima orientado a la tarea disminuyendo la orientación al ego de los estudiantes.
2011	Almagro, Sáenz, González-Cutre y Moreno	Deportistas	580	Clima, Motivación y necesidades	Los resultados mostraron que el clima motivacional que implica a la tarea predecía las tres necesidades psicológicas básicas y la intención de seguir siendo físicamente activo. Por otro lado, el clima motivacional que implica al ego predecía la necesidades de autonomía y de competencia, aunque con un peso de regresión en ambos casos mucho menor que como lo hacía el clima tarea. La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predijo positivamente la motivación intrínseca.
2011	González-Cutre, Sicilia, y Moreno	Educación física	57	Motivación y clima	Incremento de la percepción del clima tarea en el grupo experimental, acompañado de una mayor motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada y flow disposicional. Además, disminuyó la percepción de clima ego.

2011	Moreno, Hellín, González-Cutre y Martínez	Deportistas	472	Necesidades e intención de persistir	La competencia correlacionaba positivamente con la intención de persistir en la práctica deportiva en un futuro.
2011	Moreno, Sicilia, Cervelló, Huéscar, y Dumitru	Educación física	565	Motivación, orientación y clima	Una orientación y un clima orientado a la tarea reduce el clima orientado al ego y permitirá un comportamiento más adaptativo por parte de los discentes.
2012	Castillo, González, Fabra, Mercé, y Balaguer	Futbolistas	725	Necesidades psicológicas y clima.	La presión del entrenador se relaciona negativamente con las 3 necesidades psicológicas básicas.
2012	Moreno, Huéscar, Reina, y Sicilia	Educación física	984	Orientaciones, climas motivacionales y autoconcepto físico.	El clima hacia la tareas fue el predictor principal en la competencia deportiva y de condición física en el caso de las chicas.
2012	González-Cutre y Sicilia	Deportistas	531	Autodeterminación, necesidades psicológicas y clima.	Un clima orientado hacia el ego predijo una motivación mediada a través de regulación introyectada y externa.
2012	Sánchez-Oliva, Leo, González-Ponce, Chamorro, y García-Calvo	Jugadores de Baloncesto	284	Motivación, necesidades psicológicas y climas.	El clima motivacional creado por el entrenador, padres y compañeros predice positivamente la satisfacción la motivación intrínseca a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. La motivación intrínseca predice la implicación en la práctica deportiva.

2013	Cecchini, Fernández-Losa, González, y Cecchini	Estudiantes de primaria	459	Necesidades psicológicas y climas	Un clima orientado a la tarea aumenta la percepción de autonomía y de competencia, desarrollando relaciones de amistad. Por el contrario, cuando esto no ocurre, la percepción de competencia se resiente, la percepción de autonomía es muy limitada y las relaciones con los demás son mucho menos satisfactorias.
2013	Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Cecchini	Estudiantes de secundaria	354	Motivación, necesidades psicológicas y climas.	El clima tarea predeciría positivamente las necesidades psicológicas; que a su vez predecirían positivamente la motivación intrínseca, y que ésta predeciría negativamente el aburrimiento.
2013	Moreno-Murcia et al.	Alumnos	819	Motivación, necesidades psicológicas y climas.	Los resultados mostraron que el clima tarea predecía positivamente los tres mediadores psicológicos y el Índice de Autoderminación (IAD). Además, el IAD era también predicho positivamente por los mediadores psicológicos. Por el contrario, el clima ego predijo negativamente la autonomía, la relación con los demás y el IAD.
2014	González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez, y Hagger	Estudiantes	400	Necesidades psicológicas y motivación	La percepción de autonomía por parte de los niños de sus padres, compañeros y del profesor de E.F. se relaciona positivamente con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas.

1993	Brustad	Actividad física	81	Clima padres y diferencias de género	Las chicas perciben que poseen una capacidad inferior a los chicos para el deporte, asignan a éste una menor importancia y perciben en menor grado el estímulo paternal hacia la participación.
1994	Escartí	Padres y actividades lúdicas y físicas de los niños	--	Clima padres y diferencias de sexo	Los padres dedicaban más tiempo a actividades lúdicas que las madres, en especial a la participación en actividades físicas y sociales.
1994	García	Preescolares	29	Clima y diferencias de sexo	Las chicas parecen estar más altas en la orientación de objetivo o el deseo de alcanzar objetivos personales mientras que los chicos parecen estar más motivados por ganar. Las chicas logran estos objetivos aprendiendo a cooperar entre ellas.
1997	Wiese-Bjornstal	--	--	Clima y diferencias por género	Muchas muchachas prefieren las actividades físicas que les permiten trabajar juntas para mejorar, o funcionar cooperativamente para lograr objetivos y muestran mayor desagrado hacia las actividades competitivas. También preferían la práctica en pequeños grupos frente a la individual.
1999	Jaffee, Lutter, Rex, Hawkes y Bucaccio	Chicas	865	Clima padres y diferencias de género	Las chicas más activas tenían unos padres físicamente más activos que, además, compartían el interés por el deporte de sus hijas.

2000	Rönkä y Poikkeus	Adolescentes	129	Clima padres y diferencias de género	Las chicas tenían más conflictos y menor intimidad con sus padres que los chicos, y los conflictos con los padres se asociaban en las chicas a una baja autoestima física y a síntomas depresivos. En los chicos solamente a un pobre éxito académico explicaría que los chicos presentasen mejor autoestima física, y las chicas mejor autoestima académica.
2001	Carr y Weigand	Estudiantes de secundaria	266	Clima y diferencias por sexo	El género masculino percibe en mayor medida un clima motivacional de rendimiento frente al femenino, siendo mayor el impacto negativo que genera este tipo de clima en los chicos que en las chicas.
2003	Santos-Rosa	Asistentes a un centro integral de actividad física	158	Clima y diferencias por sexo	El clima ego es percibido con mayor frecuencia en el género masculino mientras que el clima tarea en el femenino.
2004	Jiménez	2º ciclo de la ESO y primero de bachillerato	500	Clima y diferencias por sexo	Obtuvo una puntuación media mayor en la relación entre el género masculino y la percepción de un clima de maestría respecto a la del género femenino.
2004	Ruiz, Graupera, Rico y Mata	Estudiantes de la ESO en educación física	6263	Clima y diferencias por género	Las chicas prefieren la interacción con sus compañeros al dominio de la habilidad, lo que afecta a la competencia percibida.

2005	Alonso et al.	Estudiantes de educación física	1103	Clima y diferencias por sexo	Encontraron una relación positiva y significativa del género masculino con el clima motivacional que implica al ego y una relación positiva y significativa del género femenino con el clima que implica a la tarea.
2008	Moreno y Vera	Alumnos de educación primaria	49	Diferencias competencia y climas por sexo	Correlación positiva en las chicas del grupo experimental en la toma post en la relación entre el papel que las alumnas percibían en la cesión de responsabilidad de la evaluación y la percepción de competencia deportiva, mientras que antes de aplicar el programa de intervención no se encontró ninguna correlación. En los chicos, la cesión de responsabilidad se relacionaba inicialmente con una percepción negativa del papel participativo que jugaban en la evaluación, situación que se mostró positiva tras el programa de intervención.

Figura 1.13. Estudios que relacionan las motivaciones y las necesidades psicológicas con los climas motivacionales.

1.6.3. Autodeterminación y conflictos.

Los estudios donde se analizan los conflictos como variable obtienen resultados similares, donde una motivación autodeterminada va a prevenir la percepción por parte del individuo de los conflictos, mientras que una menor autodeterminación del sujeto propiciará la aparición de los mismos (e.g. Ratelle et al., 2005).

AÑO	AUTORES	Contexto	n	VARIABLES	RESULTADOS
1995	Barling et al.	Estudiantes	563	Conflictos escuela - trabajo	Menor dedicación al trabajo escolar, descenso considerable en las calificaciones de las asignaturas.
1998	Markel y Frone	Estudiantes	319		Menor asistencia a las clases, menos esfuerzo y menor tiempo dedicado al estudio.
1998	Hammer et al.	Estudiantes universitarios	375	Conflictos escuela - trabajo	Cuando existía insatisfacción escolar aparecía este conflicto.
2001	Senécal et al.	Universitarios	786	Conflicto trabajo - familia	Un nivel bajo de motivación autodeterminada de la familia y el trabajo se relacionó positivamente en la percepción del conflicto trabajo-familia, desarrollando sentimientos negativos como el agotamiento.
2002	Butcher, Lincher y Johns	Estudiantes	1387	Conflictos y motivación	La principal razón para abandonar la práctica deportiva fue la falta de diversión, seguida por la incompatibilidad con otras actividades.
2003	Senécal et al.	Estudiantes	295	Conflicto escuela - amigos	Una motivación autodeterminada va a prevenir la percepción por parte del individuo de los conflictos.
2005	Ratelle et al.	Estudiantes de primaria	--	Conflicto escuela - ocio	

2007	Boiché y Sarrazin	Estudiantes	255	Conflictos y motivación	La motivación autodeterminada hacia el deporte, la escuela y los amigos está relacionada con niveles bajos de conflictos y altos niveles de beneficios entre el deporte y otros contextos. A su vez, mayores niveles de conflicto pueden conllevar al abandono del deporte.
2009	Carlin y Salguero	Estudiantes universitarios	83	Conflictos, motivación y abandono	Los conflictos del deporte con los estudios, otras actividades y las relaciones sociales tenían una relación positiva con la disminución progresiva de la motivación, provocando el abandono de la práctica deportiva. Además, se encontró una relación positiva entre la orientación al Ego y los factores Baja Forma y Falta de Diversión; y una relación negativa entre la orientación a la Tarea y el factor Bajo Rendimiento.
2009	Carlin, Salguero, Márquez, y Garcés	Estudiantes universitarios	83	Abandono, motivación, orientaciones y conflictos	Las principales causas de abandono fue un conflicto deporte-estudios y una disminución progresiva de la motivación.
2011	Guzman y Kingston	Atletas	857	Motivación, intención de persistir y conflictos	Los atletas que más persistieron presentaron una mayor motivación autodeterminada e intención de persistir. Sin embargo, los atletas de mayor edad a pesar de presentar una motivación autodeterminada su intención de persistir disminuía si mostraba un conflicto deporte-escuela.

2012	Guzmán y Kingston	Atletas	857	Necesidades psicológicas y conflictos	Los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas descendieron en los atletas en los que se apreciaba un conflicto deporte-escuela con respecto a los que no se apreciaba.
------	-------------------	---------	-----	---------------------------------------	--

Figura 1.14. Estudios que relacionan las motivaciones y los conflictos.

1.6.4. Abandono y otras variables.

Los estudios donde se analizan el abandono deportivo coinciden en señalar la causa de éste a un clima orientado al ego y con valores más bajos de autodeterminación (e.g. Guzmán y Kingston, 2012).

AÑO	AUTORES	Contexto	n	VARIABLES	RESULTADOS
1981	Ewing	Deporte	--	Abandono y climas motivacionales	Aquellos sujetos con una alta orientación al ego y con una baja percepción de capacidad fueron los que con más frecuencia abandonaron el deporte, mientras que aquellos sujetos orientados a la aprobación social serían los que con más probabilidad persistirían en la práctica deportiva.
1988	Duda	Equipos deportivos	134	Abandono y climas motivacionales	Aquellos sujetos con una alta orientación a la tarea eran los que mostraron mayor persistencia e intensidad en la práctica deportiva.

1992	Vallerand y Bissonnette	Estudiantes	1042	Abandono y motivación	Corroboraron los presupuestos sobre los tipos de motivación, ya que los sujetos que abandonaron poseían valores más bajos de autodeterminación (externa y amotivación). Por el contrario, los que persistieron poseían motivos más intrínsecos de motivación.
1996	Willians, Grow, Reedman, Ryan y Deci	Sujetos obesos	128	Abandono y autodeterminación	Los sujetos con mayor autodeterminación, con mayor percepción de autonomía y con mejores relaciones interpersonales con el grupo, eran los que más éxito tenían en el programa de pérdida y mantenimiento del peso.
1997	Frederick-Recascino, Lepes, Rubio y Sheldon	Clases de actividad física	40	Abandono y motivación	Comprobaron que los motivos intrínsecos eran los que más relación tenían con la persistencia y adherencia hacia la práctica.
1997	Mullan y Markland	Actividad física	314		Los motivos de práctica más controlables y con una regulación más intrínseca, puede evitar un gran número de abandonos.
1997	Vallerand, Fortier y Guay	Estudiantes escolares	4537	Abandono y autodeterminación	Importancia de la motivación intrínseca y de mayores niveles de autodeterminación para evitar el abandono, así como la relación positiva de los índices bajos de autodeterminación con dicho comportamiento.

1998	Le Bars y Gernigon	Judokas	--	Abandono y climas motivacionales	Los judokas que abandonaron poseían una orientación al ego más elevada que los que persistían y percibían un clima más implicante hacia el ego.
1999	Cervelló	Deportistas de competición	134	Abandono y necesidades psicológicas	Las personas abandonan la actividad cuando la percepción de la competencia es baja. Cuando la percepción de competencia es alta presentan conductas adaptativas, se esfuerzan en la actividad y la mantienen.
1999	Lintunen et al.	Estudiantes	401	Abandono y climas motivacionales	Considerar que la habilidad se puede mejorar va a predecir positivamente el clima tarea, la intención de continuar practicando y de divertirse mucho. Por el contrario, creer que la habilidad es estable e innata, predice el clima ego y ambas son capaces de predecir el abandono de la práctica deportiva y la falta de diversión.
2001	Pelletier et al.	Nadadores competidores	369	Abandono y motivación	El comportamiento del entrenador, en función del nivel de autonomía o control que establecía, predecía los tipos de motivación de la teoría de la Autodeterminación. A su vez, éstos predecían de forma muy importante la persistencia o abandono.
2001	Vallerand y Rousseau	Estudiantes de educación física	--	Abandono y autodeterminación	La Teoría de la Autodeterminación se muestra como consistente y adecuada para poder estudiar la persistencia o abandono deportivo.

2002	Guillet et al.	Jugadoras de balonmano	488	Abandono y necesidades psicológicas	Los mediadores motivacionales, como la autonomía y la habilidad percibida poseían un gran poder de predicción sobre los beneficios de la práctica, evitando su abandono y favoreciendo la diversión.
2002	Ryska, Hohensee, Cooley y Jones	Jóvenes gimnastas	281	Abandono y motivación	Comprobaron que los deportistas que abandonaron poseían motivos más extrínsecos de práctica que los que no lo hicieron.
2002	Sarrazin et al.	Jugadoras de balonmano	335	Abandono y climas motivacionales	Influencia negativa de un clima motivacional que implicaba al ego sobre la percepción de autonomía, y la influencia positiva de un clima que implicaba a la tarea sobre la percepción de autonomía, competencia y relación con los demás. Estas 3 percepciones predecían positivamente, a su vez, las formas de motivación autodeterminada. Finalmente, la motivación autodeterminada se relacionó negativamente con el abandono deportivo.
2003	Frederick-Recascino y Schuster-Smith	Ciclistas de competición y deportistas general	123	Abandono y motivación	Comprobaron que los sujetos con una mayor motivación intrínseca poseían una mayor adherencia a la práctica, realizando más práctica semanal durante más tiempo en ambos deportes.

2003	Salguero et al.	Nadadores	62	Abandono y motivación	Los sujetos que abandonan la práctica deportiva tendrán menores niveles de autodeterminación.
2003	Standage et al.	Estudiantes en clases de educación física	--	Abandono y motivación	La motivación autodeterminada predecía positivamente la intención de hacer actividad física en el tiempo libre, mientras que la desmotivación lo hacía negativamente.
2004	Whitehead, Andree y Lee	Atletas	138	Abandono y climas motivacionales	La mayor tasa de abandono se encontraba en los sujetos que percibían un elevado clima motivacional implicante al ego y poseían una baja habilidad percibida.
2005	Cecchini, Méndez y Contreras	Deporte juvenil	--	Abandono y motivación	Relación negativa entre las motivaciones más autodeterminadas y el abandono. La falta de motivos intrínsecos (diversión, satisfacción...) fueron las principales causas de abandono de la práctica deportiva.
2005	Ntoumanis	Estudiantes de educación física	302	Abandono y práctica	Los sujetos que participaron en una actividad voluntaria poseían valores significativamente más elevados en la motivación intrínseca y la identificada, siendo las puntuaciones de la motivación externa y de la amotivación sensiblemente más baja que en los que no habían participado. Se comprueba la importancia del clima motivacional sobre los mediadores, los tipos de motivación y la participación o no en las actividades voluntarias.

2007	Cervelló et al.	Atletas adolescentes	134	Abandono y climas motivacionales	Los aspectos contextuales que los deportistas perciben en su grupo de entrenamiento (papel de los padres, compañeros y entrenadores) son variables predictoras de primer nivel que explican el abandono deportivo o la intención de abandonar.
2007	Torregrosa et al.	Jugadores de fútbol	893	Abandono y climas motivacionales	Mientras la participación positiva mediante el apoyo contribuye al aumento del compromiso por parte de los futbolistas, la participación negativa a partir de los comportamientos directivos de los padres correlaciona con una percepción de coacciones sociales para continuar con la actividad.
2008	Luckwu y Guzmán	Jugadores de balonmano	302	Intención de persistir y motivación	Cuanto más autodeterminada es la motivación del sujeto, mayor su compromiso con la práctica deportiva (mayor el esfuerzo empleado por él en los entrenamientos y partidos y más fuertes las intenciones de seguir practicando el deporte).
2008	Torregrosa et al.	Jugadores de fútbol de alto nivel	415	Abandono y climas motivacionales	Los entrenadores cuyas estrategias apoyan al clima a la tarea tienen un estilo de comunicación basado en el apoyo, las instrucciones y la cantidad relativamente baja de punición haciendo que los futbolistas jóvenes se diviertan más, reduciendo así el riesgo potencial de abandono.

2009	Carlin, Salguero, Márquez, y Garcés	Estudiantes universitarios	83	Abandono, motivación, orientaciones y conflictos	Los resultados indican que las principales causas de abandono fueron la dificultad en compaginar su práctica deportiva con los estudios y otras actividades y una disminución progresiva de la motivación además se encontró una relación positiva entre la orientación al Ego y los factores Baja Forma y Falta de Diversión; y una relación negativa entre la orientación a la Tarea y el factor Bajo Rendimiento.
2009	Molinero, Salguero, Álvarez, y Márquez	Jugadores de deportes de equipo	309	Abandono y conflictos	Las razones consideradas como más importantes para el abandono fueron el conflicto con otras actividades (el tener otras cosas que hacer), las malas relaciones con el entrenador y la falta de espíritu de equipo.
2009	Ullrich-French, y Smith	Jugadores de fútbol	148	Motivación, necesidades e intención de persistir	Los jugadores con mejores relaciones sociales con los padres y los iguales presentaban una mayor motivación e intención de persistir en el mismo equipo.
2010	García Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, y Moreno	Deportistas	--	Motivación abandono y necesidades	Comprobaron que los deportistas que abandonan el deporte presentan altos niveles de desmotivación, motivación externa e introyectada, y bajos niveles de satisfacción con la autonomía y las relaciones sociales.

2010	García-Calvo, Moreno, Cervelló, Jiménez, y Iglesias	Jugadores de fútbol	192	Motivación, necesidades y abandono	Los jugadores que abandonaron el deporte presentaron mayores niveles de motivación introyectada, regulación externa y amotivación y menos satisfacción de las necesidades de autonomía y relaciones sociales.
2011	Almagro et al.	Deportistas	580	Motivación, necesidades y compromiso	Los resultados mostraron que el clima motivacional que implica a la tarea predecía las tres necesidades psicológicas básicas y la intención de seguir siendo físicamente activo. Por su parte, la motivación intrínseca predijo la intención de ser físicamente activo en el futuro.
2011	García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez, y Amado	Practicantes de deportes colectivos	958	Motivación, persistencia y continuidad deportiva	Los individuos con menores valores de desmotivación, tendían a persistir la práctica deportiva en mayor medida que los que presentaban niveles inferiores. Además, se muestran a las necesidades psicológicas básicas como predictores de la continuidad en el deporte.
2011	González-Cutre et al.	Educación física	57	Motivación y clima	Se pone de manifiesto la importancia de transmitir climas motivadores tarea en las clases de Educación Física para lograr efectos motivadores positivos que se vean reflejados en una mayor adherencia a la práctica físico-deportiva.

2011	Marcos, Borges, Rodríguez, Huescar, y Moreno	Musculación	422	Motivación y persistencia	Los participantes de diferente sexo y edad mostraron índices elevados de motivación integrada para para conseguir un mayor compromiso con la práctica.
2012	Almagro y Conde	Jugadores de baloncesto	261	Motivación, climas, necesidades psicológicas e intención de continuar la práctica deportiva	Los resultados demuestran que los entrenadores deben intentar fomentar un clima motivacional de implicación a la tarea en sus deportistas, así como facilitar la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca, ya que estas estrategias favorecen la intención de continuar con la práctica deportiva.
2012	García-Calvo et al.	Jugadores de fútbol, baloncesto, voleibol y balonmano	1009	Motivación, intención de persistir y necesidades psicológicas	Las necesidades psicológicas básicas se relacionan positivamente con la motivación autodeterminada y con la intención de persistir
2012	Guzmán y Kingston	Atletas	857	Motivación, necesidades psicológicas, abandono e intención de persistir	Los atletas que persistieron en un programa de 19 meses demostraron una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas, una mayor motivación autodeterminada e intención de seguir practicando deporte que aquellos que abandonaron.
2013	Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes, y Martínez-Molina	Alumnos	758	Motivación y adherencia.	La motivación autodeterminada se relaciona positivamente con un mayor compromiso, adherencia a la práctica deportiva, esfuerzo y persistencia.

2013	Conde, Sáenz-López, y Moreno-Murcia	Baloncesto	1 entrenador y dos equipos	Clima motivación y adherencia.	Una mejora de la transmisión de clima tarea es necesaria para mejorar la motivación de los deportistas y la adherencia a la práctica deportiva.
2013	Isorna, Ruiz, y Rial	Estudiantes	5561	Abandono deportivo, factores sociales y diferencias de género.	Las chicas tienen un índice mayor de abandono sobre los chicos. Además, aquellos alumnos que presentaban antecedentes de abandono entre hermanos o amigos y aquellos alumnos cuyos padres nunca hicieron práctica regular tuvieron un mayor índice de abandono.
2013	Questeda, Ntoumanisa, Viladrichb et al.	Futbolistas	7769	Motivación, necesidades psicológicas y abandono	La diversión y la autonomía se relacionan positivamente con la intención de persistir de los deportistas.

Figura 1.15. Estudios que relacionan el abandono con el resto de variables estudiadas.

En este capítulo se ha mostrado cómo los factores sociales (clima percibido de los padres, iguales y entrenador) tienen una clara relación con los niveles de autodeterminación presentados por el deportista, siendo los bajos niveles de autodeterminación los causantes de presentar una menor intención de persistir, mayores conflictos con otras actividades (amigos y/o escuela) y, por tanto, una mayor probabilidad de abandono del deporte.

A continuación pasamos a presentar, a partir de revisión realizada, los objetivos e hipótesis de la investigación.



Capítulo

2

Objetivos e Hipótesis de Investigación





2. OBJETIVOS E HIPOTESIS.

2.1 OBJETIVOS

A partir de la revisión de las diferentes teorías e investigaciones más recientes, el propósito general de la presente investigación ha sido, por un lado, partiendo de la Teoría de Metas de Logro planteada por Roberts (1992), y por otro, basándose en el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 2001), postulado a partir de la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985, 1991), formular los objetivos generales de nuestro trabajo que giran en torno a 8 aspectos generales:

1. Analizar el papel predictor de las necesidades psicológicas de competencia y autonomía sobre la motivación de los deportistas.
2. Conocer la relación existente entre los climas motivacionales de los padres, iguales y entrenador con la motivación del deportista.
3. Conocer el proceso motivacional relacionado con la conducta de abandono deportivo.
4. Analizar el papel predictor de la Teoría de la Autodeterminación, completándola con la Teoría de Metas, sobre el abandono deportivo.
5. Comprobar las posibles diferencias de género entre todas las variables de estudio y en el abandono deportivo.
6. Proponer estrategias de intervención efectivas que puedan prevenir la conducta de abandono deportivo.
7. Realizar un análisis de las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos utilizados para el estudio.

2.2.HIPÓTESIS

Hipótesis N° 1: necesidades psicológicas y autodeterminación.

Tal y como se ha encontrado en anteriores trabajos relaciones positivas entre las diferentes dimensiones de la motivación intrínseca con la competencia (Boyd et al., 2002; Goudas y Biddle, 1994; Goudas et al., 1994; Goudas et al., 2000; Hassandra et al., 2003; Li et al., 2005; Losier y Vallerand, 1994; Markland y Hardy, 1997; Méndez-Giménez et al., 2013; Moreno-Murcia et al., 2012; Whitehead y Corbin, 1991) y con la autonomía (Gagne et al., 2003; Hassandra et al., 2003; Markland y Hardy, 1997; Méndez-Giménez et al., 2013; Moreno-Murcia et al., 2012; Pelletier, 2000; Pelletier y Vallerand, 1985; Vallerand y Pelletier, 1985), planteamos la hipótesis:

1.1. Existirán relaciones positivas entre la competencia percibida, y la autonomía y las diferentes dimensiones de la motivación autodeterminada.

Algunos estudios encontraron que el género femenino reflejaba mayores niveles de motivación intrínseca y regulación identificada, mientras que el género masculino lo hace con la regulación externa (Arbinaga y García, 2003; Chantal et al., 1996; Fortier et al., 1995; Miller, 2000; Pelletier et al., 1995; Recours et al., 2004). Ante tales evidencias, planteamos que:

1.2. Existirán diferencias entre sexos y motivación, de forma que el sexo femenino mostrará valores más elevados de motivación intrínseca, mientras que el masculino hará lo propio con la motivación externa y la amotivación.

Por otro lado, investigaciones anteriores constataron que el género masculino percibe mayor competencia y autonomía que el género femenino (Boyd y Hrycaiko, 1997; Goñi y Zulaika, 2000; Hagger et al., 2005; Marsh, 1998; Moreno y Cervelló, 2005; Weiss y Bredemeier, 1983), ante lo cual planteamos que:

1.3. La competencia y autonomía percibida será más elevada en los chicos que en las chicas.

Hipótesis N° 2: clima familiar y autodeterminación.

Trabajos que relacionan el clima percibido por los padres y la motivación del deportista (Ablard y Parker, 1997; Weiss, 2000) comprobaron que cuando los padres apoyan la participación de sus hijos en actividades físicas, éstos perciben alta capacidad física en sus hijos y experimentan placer en la actividad física, a la vez que los hijos tienen una mayor motivación y mayor frecuencia e intensidad en la práctica de la actividad física. Por ello, hipotetizamos que:

2.1. Los comportamientos directivos y la presión transmitida de los padres al deportista se relacionará con la regulación externa y la amotivación.

2.2. La implicación activa y el entendimiento por parte de los padres va a relacionarse con las dimensiones de motivación más autodeterminadas.

Y en la línea de investigaciones anteriores, donde los chicos perciben una menor implicación de los padres hacia su práctica deportiva que las chicas (Brustad, 1993; y Rönkä y Poikkeus, 2000), planteamos la siguiente hipótesis:

2.3. La implicación activa y el entendimiento percibido de los padres será mayor en el género masculino que en el género femenino.

Hipótesis N° 3: clima de los iguales y autodeterminación.

Con respecto a trabajos que relacionan el clima percibido por los iguales y la motivación del deportista (Escartí et al., 1999; García y Cervelló, 2002; Kunesch et al., 1992; Vazou et al., 2005; Weiss y Smith, 2002), donde los resultados comprobaron que el clima de los iguales se relaciona positivamente con la motivación, planteamos las siguientes hipótesis:

3.1. Un clima percibido de competitividad en el grupo por parte de los iguales se relacionará positivamente con la regulación externa y la amotivación, y negativamente con la competencia y autonomía percibidos.

3.2. Un clima percibido de ánimo, apoyo a la autonomía y relaciones sociales se relacionará positivamente con las dimensiones de la motivación más autodeterminadas, así como los niveles de competencia y autonomía percibidos.

En cuanto al género, se ha fundamentado que las chicas prefieren las actividades físicas que les permiten trabajar juntas para mejorar, o funcionar cooperativamente para lograr objetivos, mostrando además un mayor desagrado hacia las actividades competitivas (Ruiz et al., 2004; y Wiese-Bjornstal, 1997), ante lo que planteamos la siguiente hipótesis:

3.3. Existirán diferencias entre géneros en el clima percibido por los iguales, de forma que el género femenino percibirá mayor ánimo, apoyo a la autonomía y relaciones sociales, y el género masculino percibirá mayor competitividad en el grupo.

Hipótesis Nº 4: clima entrenador y autodeterminación.

A partir de estudios realizados, en los que se ha comprobado la importancia del rol del entrenador/profesor a través de la creación de climas de maestría, optimizando con ello la motivación de los deportistas/alumnos hacia el deporte (Ames y Archer, 1990; Amorose y Horn, 2000; Gagne et al., 2003; Koka y Hein, 2003; Mallett, 2005; Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2006; Treasure y Roberts, 2001), planteamos que:

4.1. Un clima implicante hacia el ego por parte del entrenador se relacionará positivamente con la regulación externa y la amotivación, y negativamente con la competencia y autonomía percibidos.

4.2. Un clima implicante hacia la tarea por parte del entrenador se correlacionará positivamente con las dimensiones de la motivación más autodeterminadas, así como los niveles de competencia y autonomía percibidos.

En cuanto al sexo, se ha comentado que el sexo masculino percibe en mayor medida un clima motivacional de rendimiento frente al femenino (Alonso et al., 2005; Carr y Weigand, 2001; y Jiménez, 2004), planteando la siguiente hipótesis al respecto:

4.3. El sexo femenino percibirá mayor clima implicante hacia la tarea por parte del entrenador, y el masculino percibirá mayor clima implicante hacia el ego.

Hipótesis N° 5: conflictos.

En la línea de estudios previos, donde un nivel de motivación más autodeterminado parece prevenir la percepción de conflictos entre las actividades (Greenberger et al., 1981; Ratelle et al., 2005; Senécal et al., 2003; Senécal et al., 2001), y a relacionarse con altos niveles de beneficios (Boiche y Sarrazin, 2007), hipotetizamos que:

5.1. Los conflictos se relacionarán positivamente con los tipos de motivación menos autodeterminadas, relacionándose positivamente a su vez los beneficios con las dimensiones de la motivación más autodeterminadas.

5.2. Los conflictos se relacionarán positivamente con la percepción de un clima de presión proveniente tanto de la madre como del padre, a la vez que los beneficios se relacionarán positivamente con un clima de entendimiento proveniente tanto de la madre como del padre.

5.3. Los conflictos se relacionarán positivamente con la percepción de un clima implicante al ego percibido del entrenador, a la vez que los beneficios se relacionarán positivamente con la percepción de un clima implicante a la tarea percibido del entrenador.

Otros estudios analizados han encontrado que el género femenino reflejaba mayores niveles de motivación intrínseca y regulación identificada, mientras que el género masculino lo haría con la regulación externa (Arbinaga y García, 2003; Chantal et al., 1996; Fortier et al., 1995; Miller, 2000; Pelletier et al., 1995; Recours et al., 2004). Ello se ha relacionado con estudios que afirman que un nivel de motivación más autodeterminado previene la percepción de conflictos entre las actividades (Greenberger et al., 1981; Ratelle et al., 2005; Senécal et al.,

2003; Senécal et al., 2001) y a relacionarse con altos niveles de beneficios (Boiche et al., 2007), por lo que hipotetizamos que:

5.4. El género femenino percibirá mayores beneficios y el género masculino percibirá mayores conflictos.

Hipótesis N° 6: intención de persistir.

Algunos de los trabajos de la literatura han mostrado que las motivaciones más autodeterminadas se relacionan con la intención de persistir, mientras que la amotivación y la motivación externa se relacionan negativamente con la intención de seguir practicando el deporte (Guzmán y Kingston, 2012; Luckwu y Guzmán, 2008; Thogersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2006), hipotetizando que:

6.1. La intención de persistir se relacionará positivamente con las dimensiones de la motivación más autodeterminadas.

6.2. La intención de persistir tendrá una relación positiva con las necesidades psicológicas de competencia y autonomía.

6.3. Los conflictos se relacionarán negativamente con la intención de persistir, mientras que los beneficios se relacionarán positivamente.

Hipótesis N° 7: abandono deportivo.

Se ha relacionado el abandono deportivo con niveles más bajos de motivación autodeterminada (Cecchini et al., 2005; García-Calvo et al., 2010; Pelletier et al., 2001; Ryska et al., 2002; Standage, et al., 2003; Vallerand y Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1997), menor percepción de necesidades psicológicas (Cervelló, 1999; García-Calvo et al., 2010; Guillet et al., 2002), menor intención de persistir (Luckwu y Guzmán, 2008; Thogersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2006), y mayores climas percibidos hacia el ego de los otros

significativos (Cervelló, 1996; Cervelló et al., 2007; Ewing, 1981; Sarrazin et al., 2002; Torregrosa et al., 2008), por lo que hipotetizamos que:

7.1. Existirán diferencias entre los sujetos que abandonan, quienes tendrán niveles de motivación menos autodeterminados, menores niveles de necesidades psicológicas, mayor participación de climas implicantes hacia el ego y mayor percepción de conflictos, que los sujetos que continúan en la actividad, quienes mostrarán mayores niveles de motivación autodeterminadas, mayor percepción de climas implicantes la tarea y mayores beneficios.

7.2. Existirán diferencias entre géneros en los deportistas que abandonan el deporte y los que continúan siendo mayores los índices presentados por el género masculino.

7.3. Los factores sociales serán los mayores predictores del abandono deportivo, tanto en el género masculino como en el femenino.





Capítulo

3

Métodos





3. MÉTODOS.

En este capítulo se describen las características de la muestra del estudio, los instrumentos que se han aplicado para medir las variables, el procedimiento que se ha seguido para aplicar los instrumentos y el proceso de análisis de datos una vez obtenidos los mismos.

3.1. Muestra.

La muestra de nuestro estudio pertenece a una población de jugadores de fútbol (sexo masculino), baloncesto (sexo masculino y femenino) y gimnasia rítmica (sexo femenino) de las categorías alevín, infantil y cadete pertenecientes a equipos de la Provincia de Alicante. En primer lugar, contactamos con los entrenadores y directivos de diferentes clubes de fútbol, baloncesto y gimnasia rítmica que podrían formar parte de nuestra investigación. Se les explicaron los objetivos del trabajo, pidiéndoles el pertinente permiso para que sus deportistas participaran en el mismo (participación voluntaria). En un principio, la muestra estaba formada por 265 jugadores (96 chicas y 169 chicos), pero hubo 33 jugadores que tuvieron que ser descartados al no tener completado todos los ítems de los instrumentos utilizados, o existir duplicidad de respuesta en algunos de los ítems.

La muestra final quedó compuesta por 232 jugadores de los distintos deportes objeto de estudio, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años ($14,19 \pm 1,15$). Todos los jugadores que formaban parte de la muestra pertenecían a un grupo de entrenamiento de los distintos deportes estudiados, y la selección de la muestra fue aleatoria por conglomerados.

En la tabla 3.1 se expresan las frecuencias y porcentajes de sujetos que componen la muestra, en función de la edad que poseen. Se puede observar que el porcentaje de cada edad es bastante similar, excepto en los sujetos de 11 y 12 años, siendo los grupos menos numerosos con solo un 5,60% y 9,91% respectivamente.

Tabla 3.1. Distribución de frecuencias de la edad de los sujetos.

EDAD	Frecuencia	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
11 Años	13	5,60	5,60	5,60
12 Años	23	9,91	9,91	15,51
13 Años	38	16,38	16,38	31,89
14 Años	51	21,98	21,98	53,87
15 Años	46	19,83	19,83	73,30
16 Años	61	26,29	26,29	100,0
Total	332	100,0	100,0	100,0

Respecto a las categorías deportivas de las que forman parte los sujetos de la muestra, se puede apreciar que la categoría alevín es la que menos jugadores aporta a la muestra, con 36 jugadores, conformando un 15,52% del total. Las categorías infantil y cadete poseen un número de sujetos muy similar entre ellas, siendo 89 y 107 los jugadores del estudio de cada una de estas categorías, representando un 38,36% y 46,12% de la muestra total.

Tabla 3.2. Distribución de frecuencias de la categoría de juego.

EDAD	Frecuencia	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
Alevín	36	15,52	15,52	15,52
Infantil	89	38,36	38,36	53,88
Cadete	107	46,12	46,12	100,0
Total	332	100,0	100,0	100,0

En cuanto al sexo de la muestra, hay una mayor incidencia del sexo masculino, con 158 sujetos, suponiendo un 68,10%, por 74 del género femenino, lo que supone un 31,90% del total de la muestra de estudio. Este predominio del género masculino es debido a que de los tres deportes seleccionados para el estudio (uno típicamente masculino, uno típicamente femenino y uno típicamente mixto), la posibilidad de seleccionar la muestra es mucho mayor en el deporte de predominancia masculina (fútbol) que el de predominancia femenina (gimnasia rítmica). El hecho de considerar un deporte típicamente masculino, femenino o mixto, marca únicamente la predominancia habitual en cuanto a los niveles de práctica.

Tabla 3.3. Distribución de frecuencias de la variable sexo.

EDAD	Frecuencia	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
Masculino	158	68.10	68.10	68.10
Femenino	74	31.90	31.90	100.0
Total	332	100.0	100.0	100.0

Si distinguimos la muestra por deportes, encontramos, como hemos explicado anteriormente, que el deporte de la gimnasia rítmica posee un número muy inferior de sujetos de estudio a los otros dos deportes siendo 39 los sujetos estudiados, suponiendo un 16,81% del total. Los otros dos deportes, fútbol y baloncesto, poseen un número similar de sujetos dentro del estudio, siendo 103 en el primero y 90 (55 de género masculino y 35 de género femenino) en el segundo, suponiendo un 44,40% y 38,79% del total de la muestra respectivamente.

Tabla 3.4. Distribución de frecuencias de la variable deporte.

EDAD	Frecuencia	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
Fútbol	103	44.40	44.40	44.40
Baloncesto	90	40.94	40.94	85.34
Gimnasia Rítmica	39	14.66	14.66	100.0
Total	332	100.0	100.0	100.0

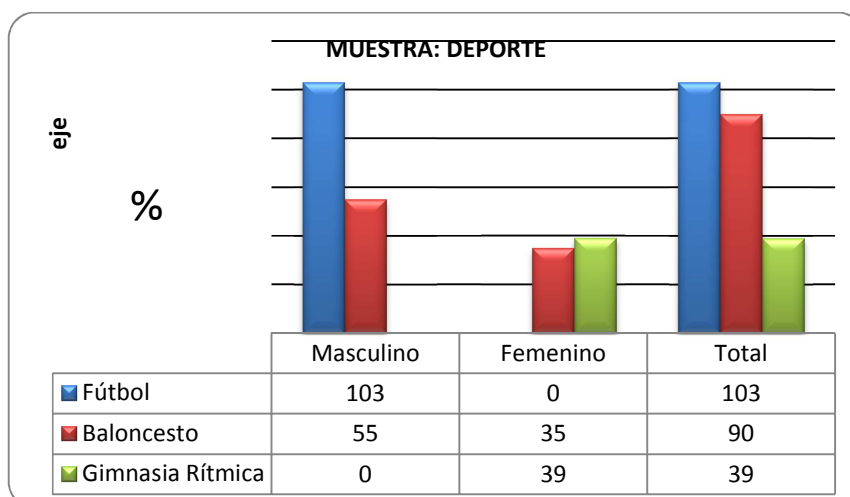


Figura 3.1. Distribución de los sujetos de la muestra en función del deporte.

En cuanto a las características de la muestra en función del club al que pertenecen los sujetos que forman parte de ella. Como se puede observar, mientras que en el baloncesto (C.B. Lucentum y C.B. Alcoi) y en el fútbol (Elche C.F., Salesianos C.F. y G.C.D. San Juan) se consigue un gran número de jugadores con tan sólo 2 y 3 equipos, mientras que para la gimnasia rítmica se hace necesario la realización del estudio en 5 clubes (Montemar, ECA, Orihuela, Torrevieja y Altea) para conseguir una muestra muy inferior al resto de deportes, ya que cada club está compuesto por muy pocas deportistas (entre 11 y 6 deportistas) que cumplan con los requisitos para la realización de la investigación.

Tabla 3.5. Distribución de frecuencias de la variable clubes que forman la muestra.

EDAD	Frecuencia	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
C.B. Lucentum	55	23.71	23.71	23.71
C.B. Alcoi	40	17.24	17.24	37.95
Elche C.F.	57	24.57	24.57	62.52
Salesianos C.F.	30	12.93	12.93	75.45
G.C.D. San Juan	16	6.90	6.90	82.35
Montemar	6	2.59	2.59	84.94
ECA	8	3.45	3.45	88.39
Orihuela	5	2.16	2.16	90.55
Torrevieja	11	4.74	4.74	95.29
Altea	9	3.88	3.88	100.0
Total	332	100.0	100.0	100.0

3.2. Variables e instrumentos.

Para poder entender de forma más clara las características de nuestro trabajo, vamos a exponer las principales variables que hemos utilizado para llevar a cabo la investigación. Cada variable ha sido valorada por instrumentos que ya existían o que han sido adaptados de otros. Estos instrumentos miden diferentes factores que forman parte de las variables que estudiamos, y que nos van a servir para desarrollar y analizar los resultados obtenidos, utilizándolos para realizar los procedimientos estadísticos. Estas variables, instrumentos y factores son los que aparecen expuestos en la figura 3.2.

A continuación, vamos a pasar a explicar las características más importantes de las herramientas utilizadas para desarrollar este trabajo. El instrumento utilizado es el cuestionario auto-administrado. Esta herramienta posee una estructura bastante cerrada, ya que requiere por parte de los sujetos la exposición de sus pensamientos y creencias, a partir de puntuar su acuerdo o desacuerdo con los ítems que se plantean a través del cuestionario. La puntuación se establece a partir de una escala tipo Likert, que puede tener más o menos intervalos en función de las necesidades o prioridades del investigador. Antes de comenzar a explicar cada cuestionario, queremos señalar que el dossier donde se integraron todos los instrumentos concluía con una última hoja en la que se solicitaba a los sujetos ciertos datos para poder encuadrarlos en las variables que hemos utilizado en el análisis, como los años de práctica del deporte o la categoría de juego. De esta forma, los datos que se les pedía eran: fecha de nacimiento, género, tiempo que lleva practicando el deporte, horas que le dedica al deporte a la semana, categoría de juego, práctica de otro deporte y abandono anterior de otra práctica deportiva, así como datos personales del sujeto para un posterior contacto en caso de estimarse oportuno (Anexo 1).

Modelo jerárquico Vallerand	Constructos	Instrumentos	Factores/variables	
FACTORES SOCUALES	Percepción del rol de los padres	PISQ (Lee y McLean, 1997)	Padre	Comportamiento directivo
				Implicación activa
				Entendimiento
				Presión
			Madre	Comportamiento directivo
				Implicación activa
				Entendimiento
				Presión
	Clima pares	Vazou et al., 2005	Relaciones sociales	
			Ánimo	
Competitividad entre miembros del grupo				
Apoyo a la autonomía				
Clima entrenador	PMCSQ (Seifriz et al., 1992)	Clima ego		
		Clima tarea		
NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	Competencia y autonomía percibida	IMI (McAuley et al., 1989)	Percepción de competencia	
			Percepción de autonomía	
MOTIVACIÓN	Nivel de Autodeterminación en los motivos de práctica	SMS (Pelletier et al., 1995)	Mot. Intrínseca	Practicar
				Aprender
				Perfeccionar
			Mot. Extrínseca	Integrada
				Identificada
				Introyectada
			Amotivación	
CONSECUENCIAS	Intención de persistir	(Ajzen y Driven, 1992)	Intención de persistir	
	Conflictos con la actividad	(Boiché y Sarrazin, 2003)	Conflictos	Deporte con escuela
				Escuela con deporte
				Deporte con amigos
				Amigos con deporte
Beneficios			Deporte con escuela	
			Deporte con amigos	

Figura 3.2. Resumen de los constructos, instrumentos y Factores que conforman este trabajo.

3.2.1. Medida del nivel de autodeterminación en la motivación para practicar el deporte: Sport Motivation Scale (SMS).

Para valorar el nivel de autodeterminación de los motivos de práctica de los deportistas implicados de las tres disciplinas estudiadas (fútbol, baloncesto y gimnasia rítmica), se utilizó una versión adaptada y traducida al castellano de la Sport Motivation Scale (SMS: Pelletier et al., 1995). Este cuestionario consta de una pregunta introductoria en la cual se inquiriere sobre la causa de la práctica deportiva. A continuación se expresan 32 ítems valorados a través de una escala likert de 1 a 6, donde 1 significa que se está totalmente en desacuerdo con lo que se expone en la frase y 6 que se está totalmente de acuerdo.

Estos 32 ítems se dividen en 8 factores, apareciendo 4 ítems por factor. De estos 8 factores, 3 se corresponden con la Motivación intrínseca, en concreto la motivación por el placer de practicar, por aprender cosas nuevas y por mejorar o perfeccionar lo que ya se sabe. Un ejemplo de ítems de motivación por practicar en el cuestionario dirigido a los jugadores de baloncesto es “Porque adoro los momentos divertidos que vivo cuando practico baloncesto”. Respecto a la motivación por aprender, una muestra de ítem sería “Por el placer de profundizar en mis conocimientos sobre distintos métodos de entrenamiento”. Asimismo, un ítem que ejemplifica la motivación por perfeccionar sería “Porque experimento mucha satisfacción personal cuando controlo algunas técnicas difíciles”.

Otros 4 factores de este cuestionario hacen referencia a los componentes de Motivación Extrínseca (Motivación Integrada, Identificada, Introyectada y Externa). Un ejemplo de ítem del factor Motivación Extrínseca Integrada en el cuestionario dirigido a los jugadores de baloncesto es “Porque a través del baloncesto puedo expresar principios relacionados con mi forma de entender la vida”. Asimismo, un ítem que ejemplificaría la Motivación Extrínseca Identificada sería “Porque, para mí, es una de las mejores formas de conocer gente”. Igualmente, un ítem del factor Motivación Extrínseca Introyectada es “Porque me sentiría mal si yo no dedicase el tiempo necesario para practicarlo”. Por último, un ítem del factor de Motivación Extrínseca Externa es: “Porque estar en forma está bien visto por la gente de mi alrededor”.

El último factor de la escala está formado por ítems que valoran la Amotivación de los jugadores. Un ejemplo de estos ítems es: “Yo me lo pregunto a menudo; No llego a conseguir los objetivos que me planteo”.

Cabe señalar que es posible evaluar la puntuación obtenida en cada tipo de motivación, o bien obtener una puntuación general que indica cómo de autodeterminada es la motivación de la persona. Esta puntuación general se obtiene a través del índice de autodeterminación (SDI), asignando a cada tipo de motivación un determinado peso en función de su posición en el continuo de autodeterminación. Aunque este peso varía según la escala que se utilice, lo más frecuente es: motivación intrínseca (+2), regulación identificada (+1), regulación introyectada y externa (-1), y amotivación (-2). La regulación introyectada y externa se sumarían y se dividiría por dos antes de asignarles el peso (Vallerand y Rousseau, 2001). Aunque este índice es útil, hay que tener en cuenta que refleja los postulados de la teoría de la autodeterminación y no considera las desviaciones del modelo teórico (Vallerand et al., 2008), como por ejemplo el hecho de que los perfiles que combinan altas formas de motivación autodeterminadas y no autodeterminadas sean los que muestran características más positivas (Vlachopoulos et al., 2000).

Este cuestionario fue validado en el idioma español por Núñez et al. (2006) con 275 atletas de distintos deportes (tenis, natación, waterpolo, fútbol, balonmano y voleibol), mostrando una satisfactoria consistencia interna y estabilidad temporal durante un periodo de 4 semanas.

3.2.2. Competencia y autonomía percibida (IMI) e intención de persistir.

Con el objetivo de valorar la competencia y autonomía percibida por los sujetos del estudio, se utilizó una versión traducida y adaptada del *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI: McAuley et al., 1989). Además, junto a este cuestionario, y con el fin de medir la intención de persistir de los deportistas, se pasó el *Intentions to Persist* (Ajzen y Driven, 1992).

Este cuestionario tiene una parte inicial donde se le insta al sujeto a responder sobre lo que siente al practicar su deporte. A continuación, se expresan 15 ítems valorados a través de una escala likert de 1 a 6, donde 1 significa que se está totalmente en desacuerdo con lo que se expone en la frase y 6 que se está totalmente de acuerdo. Estos 15 ítems se dividen en 3 factores, siendo éstos la competencia, la autonomía y la intención de persistir.

El primer factor, la Competencia, es medido a través de 5 ítems, siendo un ejemplo en el cuestionario, dirigido a los jugadores de baloncesto: “Estoy satisfecho de mi rendimiento en baloncesto”.

Otro factor es la Autonomía, medida en 6 ítems, siendo un ejemplo en el cuestionario dirigido a los jugadores de baloncesto “Siento que soy libre para decidir por mi mismo cuando estoy en baloncesto”. Sin embargo, dentro de este factor, existen 3 ítems que miden en sentido inverso al resto del cuestionario, siendo un ejemplo “Cuando voy al baloncesto, debo obedecer y hacer lo que se me pide”.

La Intención de persistir es el último factor, medido a través de 4 ítems siendo un ejemplo “Pienso seguir practicando baloncesto el próximo año”.

3.2.3. Conflictos y beneficios con la actividad.

Con el objetivo de valorar los conflictos y beneficios con la actividad, se utilizó una versión traducida del *Conflicts linked to the activity* de Boiché y Sarrazin (2003). Este cuestionario es una escala compuesta por 17 ítems valorados con una escala Likert de 1 a 6, donde 1 significa que está totalmente en desacuerdo con lo que se afirma en la frase y 6 que está totalmente de acuerdo.

De los 17 ítems totales, 3 ítems miden cada uno de los siguientes factores: conflictos deporte-escuela, escuela-deporte, deporte-amigos y amigos-deporte, y los beneficios del deporte-escuela. El último factor medido mediante dos ítems son los beneficios del deporte-amigos.

Un ejemplo de un ítem que mide el factor Conflicto entre deporte y escuela, para el test destinado a jugadores practicantes del baloncesto, lo encontramos en “Si yo no hiciese baloncesto, sería mejor alumno pues tendría más tiempo para hacer mis deberes”. En cambio, “Si no tuviese tanto trabajo escolar, podría hacer más baloncesto” es un ejemplo de ítem que mide el factor del Conflicto entre escuela y deporte.

El siguiente factor medido es el Conflicto entre deporte y amigos, encontrando un ejemplo del mismo en el siguiente ítem: “Si yo no hiciese baloncesto, tendría más amigos pues tendría más tiempo para hacer cosas con ellos”. Otro ejemplo sería la siguiente afirmación: “Si tuviese menos amigos, podría hacer más baloncesto, pues tendría más tiempo”.

En cuanto al factor de Beneficio del deporte y la escuela, encontramos un claro ejemplo en el siguiente ítem: “Hacer baloncesto es una buena cosa para el trabajo escolar puesto que se aprende a organizar el empleo del tiempo”.

Por último, un ejemplo del Beneficio entre deporte y amigos, medido sólo por 2 ítems, sería: “Hacer baloncesto es una buena cosa para la amistad puesto que aprendes a hacer cosas en grupo”.

Este cuestionario ha sido traducido y validado al contexto español por nuestro equipo de trabajo, mostrando propiedades psicométricas aceptables en todos los factores.

3.2.4. Percepción del rol de los padres (PISQ).

Para valorar la percepción del rol que juegan los padres de los deportistas implicados de las tres disciplinas estudiadas se utilizó una versión traducida al castellano de *Perception of the Parents' Role* (PISQ) de Lee y McLean (1997). Este cuestionario comienza con una explicación del objetivo del cuestionario de conocer de qué manera los padres actúan sobre el deportista en la práctica de su deporte. A continuación se presentan 17 ítems valorados mediante una escala Likert de 1 a 5, significando el 1 jamás y el 5 siempre. Además, cada ítem posee dos escalas Likert de respuesta, una dirigida al padre o padrastro y otra dirigida a la madre o

madrastra. Como se explica al inicio del cuestionario, el deportista, en caso de tener padre y padrastro o madre y madrastra, deberá responder pensando en las personas con las que convive o ve más a menudo. En caso de no tener alguna de las dos figuras (padre o madre), el deportista dejará en blanco la escala destinada a dicha figura. Este test consta de 17 ítems mediante los que se pueden medir 4 factores.

El primer factor, medido a través de 5 ítems, es el Comportamiento directivo de los padres con respecto a la práctica deportiva, siendo un ejemplo: “Te indica lo que debes hacer en los entrenamientos”.

Otro de los factores medidos con este cuestionario es la Percepción de la participación activa de los padres en la práctica deportiva de sus hijos. Para ello se utilizan 4 ítems como, por ejemplo: “Te anima a hablar acerca de los problemas o las cuestiones relacionadas con el baloncesto”.

El tercer factor, medido a través de 4 ítems, es el Entendimiento percibido de los padres hacia el deporte que los deportistas practican. Un ejemplo sería: “Te felicita por tus esfuerzos tras un entrenamiento”.

El último factor de la escala está formado por 4 ítems que valoran la percepción de la presión que los padres ejercen sobre sus hijos en el ámbito del deporte que practican. Un ejemplo de estos ítems es: “Te presiona para que cumplas sus propios deseos”.

Torregrosa et al. (2005) adaptaron y validaron este instrumento al contexto español, mostrando propiedades psicométricas aceptables en todos sus factores.

3.2.5. Clima de los pares o iguales.

Con el objetivo de valorar el clima con sus iguales, se utilizó una versión traducida del *Peers' Climate* (Vazou et al., 2005). La pregunta inicial que encabeza este cuestionario es: “En mi grupo de entrenamiento, los compañeros(as)...”, a la cual siguen 15 ítems relacionados con el clima percibido entre los compañeros del grupo de entrenamiento. Las respuestas están

formuladas en una escala tipo Likert en las que cada ítem tiene un rango de respuesta de 1 a 5. El 1 corresponde a jamás y el 5 a siempre. Estos 15 ítems están diseñados para medir 4 factores.

En el primer factor, medido a través de 3 ítems, se pretende averiguar las Relaciones sociales existentes entre los distintos componentes del grupo de entrenamiento. Un ejemplo de ítem sería: “Se llevan bien con los otros compañeros”.

Otro de los factores que pretende ser medido mediante este cuestionario es el Ánimo existente en el grupo de entrenamiento, utilizando para ello 5 ítems, siendo un ejemplo: “Dan consejos a los compañeros para ayudarles a progresar”.

El tercer factor pretende medir la Competitividad entre los miembros del grupo, utilizando para ello 4 ítems como, por ejemplo: “Se comparan unos con otros”.

El último factor es el Apoyo a la autonomía de los miembros del grupo, utilizando 3 ítems para ello y siendo un ejemplo: “Se sienten libres de tomar sus propias decisiones”.

3.2.6. Clima del entrenador (PMCSQ).

Con el objetivo de valorar el clima del entrenador en las tres disciplinas estudiadas se utilizó una versión traducida al castellano de *Coach's Climate* (PMCSQ), de Seifriz et al. (1992).

Este cuestionario consta de 8 ítems, 4 de ellos relacionados con el clima a la tarea (e.g. “Mi entrenador está muy atento a los progresos técnicos del grupo”) y otros 4 relacionados con el clima ego (e.g. “Mi entrenador sólo se ocupa de los compañeros que sobresalen en el grupo”).

Las respuestas están formuladas en una escala tipo Likert en la que cada ítem tiene un rango de respuesta de 1 a 5. El 1 corresponde a jamás y el 5 corresponde a siempre.

En España, Balaguer et al. (1997) han validado este instrumento con 219 jugadores de tenis (76 mujeres y 138 hombres), con una edad de $15,55 \pm 1.89$ años. Los análisis factoriales

confirmatorios, basados en un modelo de ecuaciones estructurales, apoyan dos dimensiones de este cuestionario y ofrecen apoyo inicial a la validez predictiva del mismo.

3.3. Procedimiento.

Para llevar a cabo la recogida de datos, desarrollamos un protocolo de actuación para que la obtención de éstos fuera similar en todos los sujetos implicados. Asimismo, se estructuró un procedimiento para conseguir evitar agentes contaminantes que a continuación pasamos a exponer.

En primer lugar, contactamos con los entrenadores y directivos de diferentes clubes de fútbol, baloncesto y gimnasia rítmica que podrían formar parte de nuestra investigación. Se les explicaron los objetivos del trabajo, pidiéndoles el pertinente permiso para que sus deportistas participaran en el mismo (participación voluntaria). Tras esta primera aproximación, en la cual se contactó con 13 clubes (4 de baloncesto, 4 de fútbol y 5 de gimnasia rítmica), hubo 3 clubes (2 de baloncesto, uno masculino y el otro femenino, y uno de fútbol) que mostraron reticencias al desarrollo de la investigación, por lo que la muestra final estuvo compuesta por 10 clubes. Asimismo, tras conocerse los clubes que estaban dispuestos a participar, a través de una nota informativa, se puso al corriente a los padres de dicha investigación, de sus objetivos y de la utilización de los datos obtenidos, solicitándoles que la devolvieran firmada si aceptaban que sus hijos participaran en la investigación (anexo 2).

Una vez realizada la presentación del estudio que se iba llevar a cabo, procedimos a concretar las fechas para el establecimiento de la toma de datos con los futbolistas. Esta obtención de datos se produjo durante los meses de Enero a Mayo, ya que consideramos que estas fechas eran las más adecuadas para conseguir detalles más propicios para los objetivos de nuestro trabajo, puesto que, a esas alturas de la temporada, ya se ha establecido un determinado clima emocional en los entrenamientos y en los partidos, y los jugadores han tenido tiempo de interactuar entre ellos y con el entrenador. Además, en estas fechas, es menos probable que exista un sesgo en los datos debido a los resultados obtenidos en las competiciones en las que se vean inmersos, ya que todavía no han finalizado.

Los sujetos rellenaban los cuestionarios en salas habilitadas para ello, sin la presencia de su entrenador, de manera individual y en un clima que les permitía concentrarse sin distracciones. Las instrucciones que se les dieron a los deportistas, antes de que comenzaran a cumplimentar los instrumentos de valoración, consistieron en explicarles el objetivo principal del estudio con el fin de que mostraran mayor interés al completar los mismos. Se aclararon algunos términos que podían resultar confusos y se les animó a que contestaran los cuestionarios de la forma más sincera posible. Se les dijo que los resultados de sus respuestas eran confidenciales y que sólo el responsable de la investigación tendría acceso a esa información. El investigador principal estuvo presente en el momento en que los sujetos rellenaron los cuestionarios, e insistió en que no tuvieran reparo alguno en preguntar cualquier duda que apareciese durante el proceso.

3.4. Análisis de datos.

Una vez finalizado el proceso de adquisición de los datos a través de los distintos test explicados en el apartado anterior, se procedió al tratamiento y preparación de los datos obtenidos, como proceso previo al análisis de los mismos. Para ello se introdujeron todos los datos de cada uno de los cuestionarios pasados a los distintos deportistas de cada deporte en el programa informático SPSS 18.0, y se obtuvieron los factores de cada uno de los test utilizados. A partir de ese momento, los resultados se obtuvieron en 5 fases:

- En primer lugar, se llevo a cabo un analisis de las propiedades psicométricas para conocer validez, consistencia interna y los estadísticos descriptivos de cada uno de los instrumentos utilizados para el estudio.

- En segundo lugar, se realizó un análisis de correlación y de regresiones lineales para determinar la relación entre las variables, y comprobar la existencia o no de diferencias significativas.

- En tercer lugar, se realizó una prueba de Kolmogorov-Smirnov para considerar la oportunidad del empleo de pruebas estadísticas paramétricas.

- En cuarto lugar, procedimos a realizar un análisis de varianza (ANOVA) para inferir los efectos de las variables independientes en el abandono deportivo y en el género de los deportistas.

- Por último, para tratar de conocer el conjunto de variables que hacen máxima la diferenciación entre grupos, y que ayudan a predecir el abandono o la permanencia del deporte practicado, realizamos un análisis discriminante.

En el próximo capítulo se detallan los resultados obtenidos de cada uno de los análisis y pruebas realizadas.





Capítulo

4

Resultados





4. RESULTADOS.

4.1. Prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Con anterioridad al análisis inferencial de los datos obtenidos, hemos procedido a la realización de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para considerar la oportunidad del empleo de estadística paramétrica (Thomas y Nelson, 2001).

Dada también la cantidad de variables incluidas en esta investigación se muestra un resumen del número de variables cuyo nivel de significación es ≤ 0.05 , nivel que determinará el empleo de un tipo u otro de estadística. Se ha considerado por separado los tres deportes de estudio y el sexo de sus practicantes. La prueba K-S se ha realizado sobre todas las variables del estudio. Éstas serán las variables objeto del análisis inferencial que expondremos a continuación, cuyo cómputo final asciende a 34.

Tabla 4.1. Significación de variables de las pruebas de K-S para los tres grupos del estudio en el SMS.

		MIPR	MIA	MIPE	MI	MEITE	MEID	MEITR	MEE	ME	AM	MDI	N
Fútbol	M	0.003	0.106	0.225	0.191	0.154	0.420	0.077	0.046	0.581	0.000	0.814	8
	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Baloncesto	M	0.142	0.757	0.341	0.904	0.804	0.426	0.173	0.646	0.997	0.001	0.853	10
	F	0.445	0.940	0.632	0.937	0.602	0.577	0.898	0.161	0.874	0.019	0.996	10
G. rítmica	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	F	0.353	0.382	0.378	0.742	0.547	0.450	0.440	0.708	0.983	0.012	0.260	10

Tabla 4.2. Significación de variables de las pruebas de K-S para los tres grupos del estudio en el *Perceived competence and autonomy, Intentions to persist* y *Conflicts linked to the activity*.

		AUT	COM	INT	CDE	CED	CDA	CAD	BDE	BDA	N
Fútbol	M	0.052	0.035	0.000	0.226	0.306	0.001	0.000	0.531	0.000	4
	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
baloncesto	M	0.260	0.342	0.000	0.290	0.293	0.005	0.007	0.176	0.097	6
	F	0.385	0.362	0.000	0.141	0.448	0.006	0.000	0.199	0.027	5
G. rítmica	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	F	0.321	0.250	0.000	0.344	0.318	0.044	0.005	0.499	0.064	6

Tabla 4.3. Significación de variables de las pruebas de K-S para los tres grupos del estudio en el *Perception of the Parents' role.*

		CDP	CDM	PAP	PAM	EP	EM	PP	PM	N
Fútbol	M	0.156	0.503	0.450	0.469	0.101	0.033	0.013	0.078	6
	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-
baloncesto	M	0.033	0.432	0.185	0.882	0.261	0.091	0.044	0.054	7
	F	0.185	0.744	0.580	0.944	0.236	0.414	0.069	0.283	8
G. rítmica	M	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	F	0.247	0.250	0.484	0.787	0.537	0.812	0.038	0.031	6

Tabla 4.4. Significación de variables de las pruebas de K-S para los tres grupos del estudio en el *Peers' Climate and Coach's Climate.*

		RS	A	CG	AA	CE	CT	N
Fútbol	M	0.000	0.109	0.057	0.187	0.003	0.004	3
	F	-	-	-	-	-	-	-
baloncesto	M	0.056	0.235	0.363	0.136	0.040	0.149	5
	F	0.000	0.181	0.731	0.863	0.005	0.021	3
G. rítmica	M	-	-	-	-	-	-	-
	F	0.061	0.380	0.951	0.729	-	-	4

En definitiva, dado los altos porcentajes de variables que han pasado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para los tres deportes en cada una de las variables, y dado también que la estadística paramétrica conlleva a priori una mayor exigencia del análisis realizado o potencia estadística del análisis (Thomas y Nelson, 2001), procederemos, por tanto, al empleo de técnicas paramétricas para los distintos análisis estableciendo el nivel de adaptación de la hipótesis en $p < 0.05$.

4.2. Propiedades psicométricas de los instrumentos.

4.2.1. Escala de Motivación Deportiva (SMS).

4.2.1.1. Análisis factorial.

A continuación exponemos los resultados obtenidos al realizar el análisis factorial exploratorio de la versión adaptada al castellano del SMS, y que ya fue validada al español por Nuñez et al., (2006). Tras este análisis se extrajeron 3 factores: motivación intrínseca,

motivación extrínseca y amotivación. Sin embargo, dadas las puntuaciones obtenidas por cada uno de los ítems, tuvimos que eliminar alguno de ellos porque no cumplían los requisitos que se habían planteado. De esta forma, se descartaron los ítems 9 y 20, puesto que, aunque su valor factorial se encuentra por encima de .40, podemos observar que se agrupan dentro del factor motivación intrínseca, cuando realmente pertenecen al factor motivación extrínseca.

Algo similar ocurre con el ítem 19, que no se agrupa en el factor correspondiente, en este caso el de motivación extrínseca, sino que lo hace en el factor de amotivación, aunque de forma negativa, por lo que también descartamos este ítem.

Los ítems restantes eliminados han sido el 3, 10 y 23 por no superar el valor de .40, y el 26 y 31 por situarse tanto en el factor motivación intrínseca y en el factor motivación extrínseca, con un valor factorial por encima de .40 en ambos casos.

El porcentaje de varianza explicado por cada uno de los factores es de 20.73% para la motivación intrínseca, 13.79% para la motivación extrínseca, y 7.26% para la amotivación.

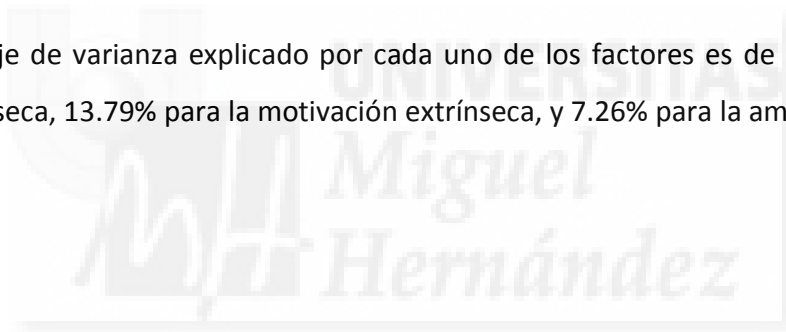


Tabla 4.5. Análisis factorial exploratorio con Rotación Varimax del SMS

« Yo practico baloncesto... »	M. Intrínseca	M. extrínseca	Amotivación
(27) Por el placer que obtengo cuando aprendo movimientos o técnicas que nunca antes había intentado.	.761		
(11) Por el placer que experimento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.	.752		
(16) Por la satisfacción que siento cuando mejoro mis habilidades.	.697		
(12) Por el placer de profundizar en mis conocimientos sobre distintos métodos de entrenamiento.	.692		
(13) Por la excitación que experimento cuando practico esta actividad.	.625		
(18) Porque para mí es muy agradable descubrir nuevos métodos de entrenamiento.	.615		
(21) Por las emociones intensas que experimento al hacer un deporte que me gusta.	.615		
(24) Por el placer que obtengo cuando ejecuto algunos movimientos difíciles.	.612		
(29) Porque me gusta la sensación de sentirme inmerso « a tope » en mi deporte.	.612		
(9) Porque es uno de los medios que yo he elegido para desarrollar otros aspectos de mi persona.	.531		
(5) Porque experimento mucha satisfacción personal cuando controlo algunas técnicas difíciles.	.526		
(20) Porque es un buen medio para aprender otras cosas que me pueden ser útiles en otros ámbitos de mi vida.	.514		
(1) Por el placer de descubrir nuevas técnicas.	.508		
(7) Porque adoro los momentos divertidos que vivo cuando practico baloncesto.	.494		
(26) Porque a través del baloncesto, puedo expresar principios relacionados con mi forma de entender la vida.	.494	.454	
(31) Porque practicando baloncesto, puedo expresar valores importantes para mí.	.447	.447	
(3) Porque, para mí, es una de las mejores formas de conocer gente.			
(23) Porque me sentiría mal si yo no dedicase el tiempo necesario.			
(17) Porque estar en forma esta bien visto por la gente de mi alrededor.		.753	
(30) Porque es necesario practicar deporte a menudo.		.647	
(8) Por el prestigio de ser un deportista.		.642	
(6) Porque es absolutamente necesario hacer deporte si se quiere estar en forma.		.633	
(2) Porque me permite estar bien visto(a) por la gente que conozco.		.566	
(25) Para demostrar a los demás hasta que punto soy bueno en mi deporte.		.560	
(28) Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.		.481	
(14) Porque considero absolutamente necesario practicar baloncesto para sentirme bien conmigo mismo.		.433	
(10) Porque ser « baloncestista », encaja bien en mi forma de ser.			
(15) No llego a ver porqué hago baloncesto; cuanto más lo pienso, más ganas tengo de dejar el entorno deportivo.			.721
(32) Yo me lo pregunto a menudo; No llego a conseguir los objetivos que me planteo.			.663
(22) No lo sé claramente; Creo que mi sitio no está en este deporte.			.619
(4) No lo sé; tengo la impresión de que es inútil seguir practicándolo baloncesto.			.474
(19) Porque el baloncesto es una parte importante de mi vida.			-.412
Autovalores	6.634	4.413	2.324
Porcentaje de varianza	20.732	13.790	7.264

4.2.1.2. Análisis de la consistencia interna.

El análisis de consistencia interna del instrumento aporta puntuaciones en el Alpha de Cronbach por encima de .70 en todos los factores excepto en las Motivaciones Extrínsecas Integrada, Identificada e Introyectada. Debido a que los valores Alpha de Cronbach de estas motivaciones extrínsecas son muy cercanas al aceptable, lo vamos a considerar como adecuado para realizar nuestro trabajo. Además, también incluimos los coeficientes obtenidos al realizar el análisis de fiabilidad con los factores principales de la Motivación Intrínseca y la Motivación Extrínseca, formado cada uno por los tres componentes en el caso de la intrínseca y por los cuatro en el caso de la Extrínseca. Puesto que cada factor se componía de solo cuatro items, los valores comprendidos entre .60 y .70 podrían considerarse marginalmente aceptables (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998; Taylor et al., 2008).

Tabla 4.6. Coeficiente de fiabilidad del SMS. (1 = M. Int. Practicar; 2 = M. Int. Aprender; 3 = M. Int. Perfeccionar; 4 = M. Ext. Integrada; 5 = M. Ext. Identificada; 6 = M. Ext. Introyectada; 7 = M. Ext. Externa; 8 = Amotivación; 9 = Motivación Intrínseca; 10 = Motivación extrínseca).

FACTOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alpha de Cronbach	0.73	0.74	0.77	0.67	0.69	0.66	0.79	0.71	0.82	0.85

4.2.1.3. Estadísticos descriptivos.

En la tabla 4.7 se presentan los resultados descriptivos obtenidos en los diferentes factores del *Sport Motivation Scale*. Las medias obtenidas en los 3 componentes de Motivación Extrínseca son bastante altas, con puntuaciones similares en cada uno de ellos (4.74, 4.59 y 4.27). Sin embargo, en el resto de factores no se ve un comportamiento tan homogéneo, siendo las medidas sensiblemente inferiores a las alcanzadas en los elementos de la Motivación Extrínseca. De esta forma, la media de los factores de Motivación Extrínseca Integrada e Introyectada son moderadamente altas, con unas puntuaciones de 4.16 y 4.29 respectivamente, mientras que el valor de media de la Motivación Extrínseca Identificada y Externa son sensiblemente más bajos, siendo éstos de 3.80 y 3.32 respectivamente. Por último, la media más baja la encontramos en el factor Amotivación, con una puntuación de tan sólo 1.53.

Tabla 4.7. Estadísticos descriptivos del SMS.

	Media	Desv. típ.	Máximo	Mínimo
M. Int. Practicar	4.74	0.89	6.00	1.75
M. Int. Aprender	4.27	0.95	6.00	1.50
M. Int. Perfeccionar	4.59	0.87	6.00	2.25
M. Ext. Integrada	4.16	0.90	6.00	2.25
M. Ext. Identificada	3.80	0.98	6.00	1.25
M. Ext. Introyectada	4.29	0.93	6.00	1.50
M. Ext. Externa	3.32	1.15	6.00	1.00
Amotivación	1.53	0.74	5.75	1.00
Motivación Intrínseca	4.60	0.76	5.91	2.50
Motivación extrínseca	3.94	0.81	5.93	2.31

Respecto a los dos factores principales de Motivación Intrínseca y Motivación Extrínseca, observamos que sus medias y desviaciones típicas son semejantes a los de las dimensiones que los componen. También es destacable que el rango de respuesta varía 2.25 de mínimo en el factor de Motivación Intrínseca por aprender, hasta el 1 de la Motivación Extrínseca Externa y la Amotivación.

4.2.2. Competencia y autonomía percibida (IMI) e Intención de persistir.

4.2.2.1. Análisis de la consistencia interna.

El análisis de consistencia interna del instrumento únicamente aporta puntuaciones en el Alpha de Cronbach por encima de .70 en el factor de intención de persistir. Ligeramente inferiores se encuentran los valores de los factores Competencia y Autonomía, los cuales vamos a considerar como correctos para nuestro trabajo al tener ambos menos de 5 ítems que la miden (Hair et al., 1998; Taylor et al., 2008).

Tabla 4.8. Coeficiente de fiabilidad del IMI y del Intentions to persist. (1 = Competencia; 2 = Autonomía; 3= Intención de persistir).

FACTOR	1	2	3
Alpha de Cronbach	0.66	0.61	0.88

4.2.2.2. Estadísticos descriptivos.

En la siguiente tabla se presentan los resultados descriptivos obtenidos en los diferentes factores del IMI e Intención de persistir. Las medias obtenidas en los componentes que miden la intención de persistir son ligeramente superiores al de la competencia y la autonomía. En cuanto a los valores mínimos y máximos, mientras que en la intención de persistir se sitúan en los valores de la escala Likert de 1 a 6, la competencia y la autonomía no llegan al valor mínimo de la escala, quedándose en 3.20 y 2.33 respectivamente.

Tabla 4.9. Estadísticos descriptivos del IMI y del *Intentions to persist*.

	Media	Desv. típ.	Máximo	Mínimo
Competencia	5.02	0.68	6.00	3.20
Autonomía	4.07	0.61	5.17	2.33
Intención de persistir	5.66	0.76	6.00	1.00

4.2.3. Conflictos con la actividad.

4.2.3.1. Análisis factorial.

En los resultados obtenidos tras el análisis factorial exploratorio de la adaptación al español realizada del *Conflicts linked to the activity* de Boiché y Sarrazin (2003), comprobamos que los ítems se agrupan en los 4 factores existentes, componiéndose por 3 ítems cada factor (Tabla 4.10). El porcentaje de varianza es del 20.69% en el factor conflicto amigos-deporte, 20.31% en el factor conflicto deporte-amigos, 20.11% en el factor conflicto escuela-deporte y 17.80% en el factor conflicto deporte-escuela.

De igual manera, analizando los ítems que miden los beneficios, comprobamos que se agrupan en dos factores, componiéndose el beneficio deporte-escuela por 3 factores y el beneficio deporte-amigos por 2 (Tabla 4.11).

Tabla 4.10. Análisis factorial exploratorio con rotación Varimax de los factores que miden conflicto del *Conflicts linked to the activity.*

En la parte que sigue, te proponemos distintas frases que se refieren a las relaciones entre el baloncesto y los otros aspectos de tu vida. Te pedimos que nos indiques tu opinión utilizando esta escala.	Conflicto amigos-deporte	Conflicto deporte-amigos	Conflicto escuela-deporte	Conflicto deporte-escuela
(11) Si tuviese menos amigos, podría hacer más baloncesto pues tendría más energía.	.877			
(10) Si tuviese menos amigos, podría hacer más baloncesto pues tendría más tiempo.	.876			
(12) Si tuviese menos amigos, sería mejor en mi actividad deportiva porque pensaría menos en ellos.	.796			
(8) Si yo no hiciese baloncesto, tendría más amigos pues estaría menos cansado en el tiempo que paso con ellos.		.862		
(7) Si yo no hiciese baloncesto, tendría mas amigos pues tendría más tiempo para hacer cosas con ellos.		.857		
(9) Si yo no hiciese baloncesto, tendría más amigos pues estaría menos preocupado por mi actividad.		.773		
(4) Si no tuviese tanto trabajo escolar, tendría tiempo para hacer más baloncesto.			.868	
(5) Si no tuviese tanto trabajo escolar, podría hacer más baloncesto pues estaría menos cansado.			.864	
(6) Si yo no estuviese tan preocupado por mi trabajo escolar, podría hacer más baloncesto.			.802	
(2) Si yo no hiciese baloncesto, sería mejor alumno porque estaría menos cansado en clase.				.837
(1) Si yo no hiciese baloncesto, sería mejor alumno pues tendría más tiempo para hacer mis deberes.				.799
(3) Si yo no hiciese baloncesto, sería mejor alumno pues estaría más concentrado en mi trabajo escolar.				.682
Autovalores	2.475	2.438	2.413	2.136
Porcentaje de varianza	20.629	20.315	20.112	17.802

Tabla 4.11. Análisis factorial exploratorio con rotación Varimax de los factores que miden beneficio del *Conflicts linked to the activity.*

En la parte que sigue, te proponemos distintas frases que se refieren a las relaciones entre el baloncesto y los otros aspectos de tu vida. Te pedimos que nos indiques tu opinión utilizando esta escala.	Beneficios deporte-escuela	Beneficios deporte-amigos
(14) Hacer baloncesto es una buena cosa para el trabajo escolar puesto que se aprende a organizar el empleo del tiempo	.794	
(13) Hacer baloncesto es una buena cosa para el trabajo escolar puesto que se está más en forma.	.782	
(15) Hacer baloncesto es una buena cosa para el trabajo escolar puesto que permite pensar en otra cosa.	.702	
(16) Hacer baloncesto es una buena cosa para la amistad, puesto que conoces a muchas personas simpáticas		.916
(17) Hacer baloncesto es una buena cosa para la amistad puesto que aprendes a hacer cosas en grupo.		.914
Autovalores	1.779	1.756
Porcentaje de varianza	35.581	35.117

4.2.3.2. Análisis de la consistencia interna.

El análisis de consistencia interna del instrumento aporta puntuaciones en el Alpha de Cronbach por encima de .70 en todos los factores excepto en los Beneficios que aporta el deporte a la escuela, siendo el valor de este último de .66. Debido a que los valores Alpha de Cronbach de este factor son muy cercanos al aceptable y a que el factor tiene únicamente 3 ítems que la miden (Hair et al., 1998; Taylor et al., 2008), lo vamos a considerar como adecuado para realizar nuestro trabajo. El resto de factores (Conflicto Deporte-Escuela, Escuela-Deporte, Deporte-Amigos, Amigos-Deporte y Beneficios Deporte-Amigos) presentan unas puntuaciones en el Alpha de Cronbach muy superiores al aceptable, superando en todos estos casos el .82.

Tabla 4.12. Coeficiente de fiabilidad de los conflictos con la actividad. (1 = Conflicto Deporte-Escuela; 2 = Conflicto Escuela-Deporte; 3 = Conflicto Deporte-Amigos; 4 = Conflicto Amigos-Deporte; 5 = Beneficios Deporte-Escuela; 6 = Beneficios Deporte-Amigos).

FACTOR	1	2	3	4	5	6
Alpha de Cronbach	0.82	0.85	0.87	0.87	0.66	0.84

4.2.3.3. Estadísticos descriptivos.

En la siguiente tabla se presentan los resultados descriptivos obtenidos en los diferentes factores del *Conflicts linked to the activity*. Las medias obtenidas en los componentes que miden los conflictos podríamos agruparlas en moderadas para las obtenidas entre los conflictos Deporte-Escuela y Escuela-Deporte con valores cercanos a 3 (2.80 y 3.47 respectivamente) mientras que sensiblemente inferiores se sitúan las medias obtenidas entre los conflictos Deporte-Amigos y Amigos-Deporte, con valores cercanos a 2 (1.94 y 1.83 respectivamente). Por otro lado, las medias de los beneficios del Deporte a la escuela y los amigos son de 4.01 y 4.97 respectivamente. En cuanto a los valores mínimos y máximos, en todos los factores se obtienen 6 como valor máximo siendo un 1 el valor mínimo.

Tabla 4.13. Estadísticos descriptivos de los conflictos con la actividad.

	Media	Desv. típ.	Máximo	Mínimo
Conflicto Deporte-Escuela	2.80	1.34	6.00	1.00
Conflicto Escuela-Deporte	3.47	1.57	6.00	1.00
Conflicto Deporte-Amigos	1.94	1.15	6.00	1.00
Conflicto Amigos-Deporte	1.83	1.15	6.00	1.00
Beneficios Deporte-Escuela	4.01	1.13	6.00	1.00
Beneficios Deporte-Amigos	4.97	1.15	6.00	1.00

4.2.4. Percepción del rol de los padres.

4.2.4.1. Análisis de la consistencia interna.

El análisis de consistencia interna del instrumento aporta puntuaciones en el Alpha de Cronbach por encima de .70 en todos los factores, como se representa en la tabla 4.14, por lo que podemos considerarlo como bastante adecuado.

Tabla 4.14. Coeficiente de fiabilidad de percepción del rol de los padres. (1 = Comportamientos directivos padre; 2 = Comportamientos directivos madre; 3 = Participación activa padre; 4 = Participación activa madre; 5 = Entendimiento padre; 6 = Entendimiento madre; 7 = Presión padre; 8 = Presión madre).

FACTOR	1	2	3	4	5	6	7	8
Alpha de Cronbach	0.78	0.81	0.70	0.70	0.73	0.72	0.73	0.82

4.2.4.2. Estadísticos descriptivos.

En la tabla 4.15 se presentan los resultados descriptivos obtenidos en los diferentes factores del *Perception of the parents' role*. Las medias obtenidas en los componentes que miden el rol de las madres son ligeramente superiores al de los padres en todos los factores medidos. Sin embargo, en ambos casos, tanto padres como madres poseen valores superiores en los factores positivos (Participación y Entendimiento) que en factores negativos (Comportamientos directivos y Presión). Por otro lado, las medias de los Beneficios del Deporte a la escuela y los amigos son de 4.01 y 4.97 respectivamente. En cuanto a los valores

mínimos y máximos, en todos los factores se aproximan al permitido por el test que mide mediante una escala Likert de 1 a 5.

Tabla 4.15. Estadísticos descriptivos de la percepción del rol de los padres.

	Media	Desv. típ.	Máximo	Mínimo
Comportamientos directivos padre	1.98	0.88	4.60	1.00
Comportamientos directivos madre	2.88	1.09	5.00	1.00
Participación activa padre	2.59	0.85	4.50	1.00
Participación activa madre	2.87	0.94	5.00	1.00
Entendimiento padre	3.61	0.95	5.00	1.00
Entendimiento madre	3.95	0.90	5.00	1.00
Presión padre	1.83	0.85	4.75	1.00
Presión madre	2.34	1.16	5.00	1.00

4.2.5. Clima de los pares.

4.2.5.1. Análisis factorial.

En la tabla 4.16 se exponen los resultados obtenidos tras la realización del análisis factorial del cuestionario *Peers' climate* (Vazou et al., 2005) en su versión en español. Como comentamos en la explicación de dicho instrumento, tiene 4 factores, tal y como aparece en la tabla. Únicamente eliminamos el ítem 1, al colocarse en el factor del Ánimo, cuando realmente se corresponde con el factor de Relaciones sociales. El porcentaje de varianza explicado por cada uno de los factores es de 21.07% para el Ánimo, 15.97% para la Competitividad, 11.58% para las Relaciones sociales y 11.40% para el Apoyo a la autonomía.

Tabla 4.16. Análisis factorial exploratorio con rotación Varimax del *Peers' climate*.

« En mi grupo de entrenamiento, los compañeros(as)... »	Ánimo	Competitividad	Relaciones sociales	Apoyo autonomía
(11) Animar a los compañeros para que mejoren sus puntos débiles.	.804			
(2) Animar a los otros compañeros a esforzarse.	.794			
(8) Dan consejos a los compañeros para ayudarles a progresar.	.785			
(5) Animar a los compañeros a no abandonar.	.661			
(1) Se divierten cuando practican con otros.	.569			
(15) Felicitan a los compañeros cuando mejoran.	.546			
(3) Quieren ser los mejores del grupo.		.789		
(7) Se animan a ser mejor que los otros.		.782		
(14) Intentan hacerlo mejor que los demás.		.767		
(12) Se comparan unos con otros.		.682		
(10) Se llevan bien con los otros compañeros.			.856	
(6) Se sienten bien con los compañeros.			.751	
(4) Se sienten libres de tomar sus propias decisiones.				.854
(9) Se sienten libres de expresar sus opiniones.				.651
(13) Se sienten libres de practicar como quieran.				.583
Autovalores	3.161	2.397	1.738	1.686
Porcentaje de varianza	21.075	15.979	11.585	11.240

4.2.5.2. Análisis de la consistencia interna.

El análisis de consistencia interna del instrumento aporta puntuaciones en el Alpha de Cronbach por encima de .70 en factores que miden el Ánimo y la Competitividad entre miembros del grupo, siendo sus valores de .81 y .75. En el caso del factor Relaciones Sociales, el cual posee un valor de .66, muy cercano al aceptable, lo vamos a considerar adecuado para el desarrollo de nuestro trabajo. Por último, el factor Apoyo a la Autonomía, a pesar de no superar los niveles aceptables, la vamos a considerar como tal para nuestra investigación, ya que esto puede ser debido como consecuencia de que ese factor únicamente es medido por tan solo 3 ítems.

Tabla 4.17. Coeficiente de fiabilidad del clima de los pares. (1 = Relaciones sociales; 2 = Ánimo; 3 = Competitividad entre miembros grupo; 4 = Apoyo a la autonomía).

FACTOR	1	2	3	4
Alpha de Cronbach	0.66	0.81	0.75	0.57

4.2.5.3. Estadísticos descriptivos.

En la tabla 4.18 se presentan los resultados descriptivos obtenidos en los diferentes factores del *Peers' climate*. Las medias obtenidas en los componentes que miden el clima entre pares superan el valor de 4 en el caso de las Relaciones Sociales y el Ánimo (4.37 y 4.05 respectivamente), mientras que la Competitividad entre miembros del grupo y el Apoyo a la autonomía no llega a este valor, siendo sus medias ligeramente inferiores (3.28 y 2.53). Los valores máximos y mínimos son los mismos que el test posibilita, ya que como vimos en el apartado del instrumento, este cuestionario expresa sus ítems a través de una escala Likert del 1 al 5.

Tabla 4.18. Estadísticos descriptivos del clima de los pares.

	Media	Desv. típ.	Máximo	Mínimo
Relaciones sociales	4.37	0.68	5.00	1.50
Ánimo	4.05	0.76	5.00	1.60
Competitividad entre miembros grupo	3.28	0.92	5.00	1.00
Apoyo a la autonomía	3.53	0.79	5.00	1.00

4.2.6. Clima del entrenador.

4.2.6.1. Análisis factorial.

En los resultados obtenidos tras el análisis factorial exploratorio de la adaptación al español realizada del *Coach's climate* (PMCSQ), de Seifriz et al. (1992), comprobamos que los ítems se agrupan en 2 factores, componiéndose por 4 ítems cada factor (Tabla 4.19), tal y como habíamos explicado en la descripción del instrumento. Todos los ítems se sitúan, por tanto, dentro del factor correspondiente, con un valor superior a .40. El porcentaje de varianza es de 32.97% en el factor ego y de 30.17% en el factor tarea.

Tabla 4.19. Análisis factorial exploratorio con rotación Varimax del PMCSQ

En esta parte, estamos interesados por la manera en la que tu entrenador actúa respecto a tu práctica del deporte.	Ego	Tarea
(7) Mi entrenador sólo se fija en los mejores del grupo.	.827	
(5) Mi entrenador favorece a ciertos compañeros del grupo.	.800	
(3) Mi entrenador sólo se ocupa de los compañeros que sobresalen en el grupo.	.777	
(1) Mi entrenador presta más atención a sus « favoritos » en el grupo.	.755	
(2) Mi entrenador se pone contento cuando alguien del grupo aprende alguna cosa nueva.		.839
(4) Mi entrenador se muestra satisfecho cuando progresamos después de haber hecho un gran esfuerzo.		.782
(8) Mi entrenador nos anima a practicar para mejorar los puntos débiles.		.710
(6) Mi entrenador está muy atento a los progresos técnicos del grupo.		.682
Autovalores	2.638	2.414
Porcentaje de varianza	32.971	30.174

4.2.6.2. Análisis de la consistencia interna.

El análisis de consistencia interna del instrumento *Coach's climate* (PMCSQ) aporta puntuaciones en el Alpha de Cronbach por encima de .70 en todos sus factores, como se representa en la tabla 4.16, por lo que podemos considerarlo como bastante adecuado.

Tabla 4.20. Coeficiente de fiabilidad del clima del entrenador (1 = Clima ego; 2 = Clima tarea)

FACTOR	1	2
Alpha de Cronbach	0.820	0.77

4.2.6.3. Estadísticos descriptivos.

En la tabla 4.21 se presentan los resultados descriptivos obtenidos en los diferentes factores del cuestionario. Las medias obtenidas revelan un alto valor en el clima tarea (4.38) frente a un bajo valor del clima ego (1.77). Los valores máximos y mínimos son los mismos que el test posibilita ya que, como vimos en el apartado del instrumento, este cuestionario expresa sus ítems a través de una escala Likert del 1 al 5.

Tabla 4.21. Estadísticos descriptivos del *Coach's climate*.

	Media	Desv. típ.	Máximo	Mínimo
Clima ego	1.77	0.85	5.00	1.00
Clima tarea	4.38	0.67	5.00	1.00

4.3. Análisis correlacional.

Con el objetivo de comprobar las relaciones existentes entre los diferentes factores que forman parte de nuestra investigación, decidimos llevar a cabo un análisis de correlación bivariada, utilizando el coeficiente de Pearson. A pesar de que muchas de las relaciones entre las variables han resultado ser significativas ($p < .05$ ó $.001$), tal y como indican Pardo y Ruiz (2002), se debe realizar una interpretación cautelosa de los datos en los que el coeficiente de correlación se encuentre por debajo de $.30$, ya que, aunque sea significativo, puede verse afectado por el tamaño de la muestra o el azar.

Debido al alto número de variables contempladas en el estudio realizamos una presentación general de las correlaciones entre todas las variables del estudio (tabla 4.22), analizando los resultados de la misma hipótesis a hipótesis en el apartado 4.4 de regresiones lineales.

Tabla 4.22. Correlaciones entre las distintas variables del estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 M.I. practicar	1.000														
2 M.I. aprender	.579(**)	1.000													
3 M.I. perfeccionar	.572(**)	.606(**)	1.000												
4 Mot. Intrínseca	.840(**)	.865(**)	.847(**)	1.000											
5 M.E. Integrada	.554(**)	.504(**)	.509(**)	.609(**)	1.000										
6 M.E. Identificada	.579(**)	.504(**)	.473(**)	.614(**)	.588(**)	1.000									
7 M.E. Introjectada	.486(**)	.413(**)	.398(**)	.509(**)	.690(**)	.545(**)	1.000								
8 M.E. Externa	.385(**)	.423(**)	.346(**)	.458(**)	.487(**)	.463(**)	.549(**)	1.000							
9 Mot. Extrínseca	.607(**)	.574(**)	.516(**)	.664(**)	.829(**)	.802(**)	.850(**)	.793(**)	1.000						
10 Amotivación	0.007	0.118	0.030	0.060	0.012	0.058	0.106	.261(**)	0.115	1.000					
11 SDI	.549(**)	.489(**)	.558(**)	.623(**)	.305(**)	.553(**)	0.004	-0.071	.231(**)	-.588(**)	1.000				
12 Competencia	.371(**)	.359(**)	.248(**)	.394(**)	.442(**)	.174(*)	.290(**)	.259(**)	.383(**)	-0.109	.253(**)	1.000			
13 Autonomía	.256(**)	0.111	.153(*)	.204(**)	.250(**)	.186(**)	.161(*)	0.033	.172(*)	-0.123	.236(**)	.359(**)	1.000		
14 Intención persistir	.260(**)	.192(**)	.194(**)	.259(**)	.202(**)	-0.010	.189(**)	0.081	.145(*)	-0.108	0.132	.345(**)	.222(**)	1.000	
15 Conflicto Dep. escuela	.178(**)	0.046	0.027	0.085	.160(*)	0.113	0.112	.323(**)	.219(**)	.219(**)	-0.108	0.086	-0.042	0.054	1.000
16 Conflicto escuela dep.	.219(**)	.170(*)	0.121	.189(**)	.270(**)	.169(*)	.262(**)	.374(**)	.333(**)	0.103	-0.050	0.068	0.009	0.047	.527(**)
17 Conflicto dep amigos	0.001	-0.098	-0.020	-0.062	0.088	0.014	0.072	.299(**)	.156(*)	.299(**)	-.261(**)	-0.073	-0.064	-.221(**)	.496(**)
18 Conflicto amigos dep.	0.120	0.109	.158(*)	0.135	.210(**)	0.120	.157(*)	.337(**)	.272(**)	.354(**)	-0.068	0.108	-0.120	-0.127	.359(**)
19 Beneficios dep. escuela	.259(**)	.213(**)	.232(**)	.268(**)	.324(**)	.336(**)	.379(**)	.234(**)	.382(**)	0.039	0.132	0.132	.141(*)	0.046	-0.127
20 Beneficios dep. amigos	.409(**)	.252(**)	.237(**)	.344(**)	.306(**)	.437(**)	.337(**)	.180(**)	.373(**)	-0.090	.263(**)	.235(**)	.171(**)	.203(**)	-0.002
21 Comp. directivo (P)	0.085	0.121	.158(*)	.159(*)	0.070	0.095	0.034	.220(**)	0.129	0.052	0.058	.188(**)	0.030	0.058	0.129
22 Comp. Directivo (M)	.236(**)	.139(*)	0.055	.173(*)	.150(*)	0.080	.155(*)	.242(**)	.223(**)	0.121	-0.026	.312(**)	0.078	.179(*)	.178(*)
23 Implic. Activa (P)	0.006	-0.049	0.068	0.002	-0.022	0.064	0.024	0.059	0.046	-0.007	0.014	0.061	0.063	0.055	0.043
24 Implic. Activa (M)	0.092	0.112	0.097	0.111	0.118	0.109	0.122	0.137	.198(**)	.152(*)	0.000	.147(*)	-0.001	0.006	0.050
25 Entendimiento (P)	0.046	-0.002	.155(*)	0.081	-0.013	0.095	0.025	-0.051	0.024	-.140(*)	.175(*)	.162(*)	0.031	.141(*)	-0.135
26 Entendimiento (M)	.209(**)	0.125	.182(**)	.202(**)	0.102	0.119	0.135	0.062	.164(*)	-0.024	0.123	.278(**)	0.089	.193(**)	0.000
27 Presión (P)	-0.040	0.049	0.030	0.011	0.037	0.049	.146(*)	.350(**)	.192(**)	.283(**)	-.269(**)	-0.001	-.138(*)	0.030	.247(**)
28 Presión (M)	0.086	.147(*)	0.010	0.082	.138(*)	0.052	.195(**)	.360(**)	.262(**)	.314(**)	-.280(**)	0.068	-.137(*)	0.045	.232(**)
29 Relaciones sociales	.172(*)	.164(*)	.184(**)	.201(**)	.159(*)	.221(**)	0.111	0.030	.150(*)	-0.109	.258(**)	0.112	.181(**)	0.108	0.069
30 Ánimo	.137(*)	0.100	0.075	0.112	.135(*)	.240(**)	.141(*)	0.108	.175(*)	0.071	0.074	0.038	0.109	.154(*)	0.071
31 Competitividad en el grupo	0.120	0.094	0.120	0.127	0.101	-0.011	.180(**)	.228(**)	.174(*)	.226(**)	-.151(*)	.249(**)	-0.051	0.098	0.092
32 Apoyo a la autonomía	0.066	-0.041	-0.014	-0.016	0.072	0.076	0.098	0.032	0.077	-0.016	-0.030	0.104	.453(**)	0.009	0.008
33 Clima ego entrenador	-0.092	-0.064	-0.036	-0.076	0.019	-0.126	0.015	.218(**)	0.028	.269(**)	-.243(**)	-0.111	-.253(**)	-0.131	.232(**)
34 Clima tarea entrenador	.225(**)	.227(**)	.223(**)	.277(**)	.248(**)	.291(**)	.201(**)	0.021	.216(**)	-0.090	.241(**)	.266(**)	.293(**)	.212(**)	-0.073

4.4. Regresiones lineales.

Con el propósito de poder apoyar y conocer algunas de las cuestiones que planteábamos en nuestras hipótesis y objetivos, hemos realizado un análisis de regresión, mediante el cual pretendemos determinar qué factores pueden predecir algunas de las variables que hemos empleado en este estudio. Así, podremos estimar los coeficientes de predicción de una variable criterio, a partir de una o más variables predictoras. Para un mayor orden y entendimiento de los resultados el análisis de estos resultados se realizará hipótesis por hipótesis.

4.4.1. Hipótesis N° 1

En esta primera hipótesis afirmábamos que existirán relaciones positivas entre las diferentes dimensiones de la motivación autodeterminada, la competencia percibida y la autonomía.

Como se observa en la tabla 4.23, la motivación intrínseca puede predecirse en un 15.3% por la competencia percibida por el sujeto, no siendo la autonomía significativa en dicha predicción. De igual manera, esta variable va a predecir en un 14.6% la motivación extrínseca no siendo significativa la influencia de la autonomía en esta variable dependiente. Los resultados obtenidos con la variable criterio de la amotivación no son significativos, no pudiendo predecir mediante la competencia y la autonomía la ausencia de motivación de los deportistas hacia la práctica del deporte.

Tabla 4.23. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a la motivación y como variables predictoras las necesidades psicológicas.

	Beta	R ²	t	Sig
Motivación Intrínseca		.153		
Competencia	.375		5.272	.000
Autonomía	.058		.820	.413
Motivación Extrínseca		.146		
Competencia	.378		5.308	.000
Autonomía	.036		.499	.618
Amotivación		.016		
Competencia	-.060		-.804	.422
Autonomía	-.125		-1.690	.092
SDI		.082		
Competencia	.596		2.313	.022
Autonomía	.380		2.351	.020

Analizando las relaciones existentes encontradas en el análisis correlacional (tabla 4.22) entre la competencia, autonomía y las motivaciones, encontramos que la motivación intrínseca correlaciona positivamente con la competencia (.394) y la autonomía (.204). En cuanto a la motivación extrínseca, únicamente encontramos una correlación significativa con la competencia percibida de los deportistas (.383). Sin embargo, no se encuentra ninguna correlación significativa, ni positiva ni negativa, entre la amotivación y las dos variables analizadas en este apartado. Por último, analizando los resultados de las correlaciones con el índice de autodeterminación, encontramos una correlación positiva con la competencia (.253) y la autonomía (.236).

4.4.2. Hipótesis N° 2

En esta segunda hipótesis afirmábamos que los comportamientos directivos y la presión transmitida de los padres al deportista se relacionará con la regulación externa y la amotivación mientras que la implicación activa y el entendimiento por parte de los padres va a relacionarse con las dimensiones de motivación más autodeterminadas.

Analizando los resultados obtenidos de las distintas motivaciones y el rol de los padres encontramos que el entendimiento negativamente y la presión positivamente van a predecir en un 12.7% la amotivación (tabla 4.24), es decir, que una mayor presión del padre y un menor entendimiento del mismo van a predecir significativamente la amotivación.

Algo similar ocurre con el SDI, donde los comportamientos directivos y el entendimiento van a predecir positivamente y la presión negativamente el SDI en un porcentaje de 15.4%.



Tabla 4.24. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a la motivación y como variables predictoras el rol del padre.

	Beta	R ²	t	Sig
Motivación Intrínseca		.038		
Comportamientos directivos	.309		3.010	.003
Implicación activa	-.059		-.587	.558
Entendimiento	.017		.179	.858
Presión	-.184		-2.052	.042
Motivación Extrínseca		.019		
Comportamientos directivos	.125		1.221	.224
Implicación activa	.037		.367	.714
Entendimiento	-.065		-.671	.503
Presión	.113		1.237	.218
Amotivación		.127		
Comportamientos directivos	-.056		-.599	.550
Implicación activa	.020		.213	.831
Entendimiento	-.227		-2.627	.009
Presión	.395		4.749	.000
SDI		.154		
Comportamientos directivos	.248		2.521	.013
Implicación activa	-.091		-.958	.339
Entendimiento	.204		2.279	.024
Presión	-.442		-5.126	.000

Algo similar ocurre con el valor predictivo del rol de la madre con la amotivación, donde la presión va a predecir positivamente la amotivación en un porcentaje de 9.1%, muy próximo al significativo (tabla 4.25). Hay que destacar la influencia del clima percibido de los padres en

la amotivación, de manera que cuanto mayor presión y menor apoyo perciba del entorno familiar, mayor será la amotivación del deportista.

Tabla 4.25. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a la motivación y como variables predictoras el rol de la madre.

	Beta	R ²	t	Sig
Motivación Intrínseca		.025		
Comportamientos directivos	.186		1.758	.081
Implicación activa	-.018		-.193	.847
Entendimiento	.117		1.309	.192
Presión	-.078		-.816	.416
Motivación Extrínseca		.064		
Comportamientos directivos	.054		.510	.611
Implicación activa	.067		.718	.474
Entendimiento	.087		.968	.335
Presión	.171		1.764	.080
Amotivación		.091		
Comportamientos directivos	-.108		-1.068	.287
Implicación activa	.132		1.479	.141
Entendimiento	-.129		-1.537	.126
Presión	.343		3.744	.000
SDI		.082		
Comportamientos directivos	.177		1.662	.099
Implicación activa	-.011		-.120	.905
Entendimiento	.136		1.507	.134
Presión	-.371		-3.840	.000

Analizando las correlaciones existentes entre el rol de los padres (Tabla 4.22) podemos extraer que correlacionan la mayor parte de los roles de los padres, significando esto que cuando existe una participación e implicación de los padres, ello va unido a otros climas como una mayor presión y mayor entendimiento. Además, ello llega a correlacionar en un porcentaje alto con la participación de la pareja, es decir, que una mayor participación del padre suele coincidir con una mayor participación de la madre.

Como podemos comprobar en la tabla 4.22 encontramos correlaciones de la motivación extrínseca con los comportamientos directivos de la madre (.223) y la presión de la madre (.262). Algo similar ocurre con la amotivación donde encontramos correlaciones con la presión del padre (.283) y de la madre (3.14) y con el SDI donde encontramos relaciones negativas con la presión del padre (-.269) y de la madre (-.280) lo que nos indica que cuanto más presión ejercen alguno de los padres menor autodeterminación presenta el deportista. Destacar también la relación existente entre la motivación externa con la presión del padre (.350) y con la presión de la madre (.360).

4.4.3. Hipótesis Nº 3

En esta hipótesis preveíamos que un clima percibido de competitividad en el grupo por parte de los iguales se relacionará positivamente con la regulación externa y la amotivación, y negativamente con la competencia y autonomía percibidos, Y por otro lado un clima percibido de ánimo, apoyo a la autonomía y relaciones sociales se relacionará positivamente con las dimensiones de la motivación más autodeterminadas, así como los niveles de competencia y autonomía percibidos.

Analizando los resultados obtenidos de las distintas motivaciones y el clima de los iguales encontramos que el valor predictivo de estas variables no alcanza los aceptables para ser considerados como significativos (tabla 4.26).

Tabla 4.26. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a las motivaciones y como variables predictoras el clima de los iguales.

	Beta	R ²	t	Sig
Motivación Intrínseca		.064		
Relaciones sociales	.257		3.158	.002
Ánimo	.054		.660	.510
Competitividad en el grupo	.187		2.532	.012
Apoyo a la autonomía	-.088		-1.164	.246
Motivación Extrínseca		.061		
Relaciones sociales	.144		1.756	.081
Ánimo	.132		1.599	.112
Competitividad en el grupo	.212		2.886	.004
Apoyo a la autonomía	-.006		-.080	.937
Amotivación		.052		
Relaciones sociales	-.143		-1.809	.072
Ánimo	.169		2.107	.036
Competitividad en el grupo	.206		2.896	.004
Apoyo a la autonomía	-.030		-.403	.687
SDI		.071		
Relaciones sociales	.293		3.474	.001
Ánimo	-.036		-.421	.674
Competitividad en el grupo	-.087		-1.157	.249
Apoyo a la autonomía	-.084		-1.077	.283

Si analizamos las correlaciones obtenidas entre el clima de los iguales y las motivaciones, así como el índice de la autodeterminación, como se muestra en la tabla 4.22

encontramos correlaciones lógicas entre las relaciones sociales y el ánimo (.464) y el ánimo con el apoyo a la autonomía (.288). En cuanto a las correlaciones entre el clima de los iguales con las distintas motivaciones únicamente se podría reseñar la relación existente entre el índice de autodeterminación (SDI) con las relaciones sociales (.258)

4.4.4. Hipótesis N° 4: clima entrenador y autodeterminación.

En esta hipótesis planteábamos que un clima hacia el ego por parte del entrenador se relacionará positivamente con la regulación externa y la amotivación, y negativamente con la competencia y autonomía percibidos, y por el contrario un clima hacia la tarea por parte del entrenador se correlacionará positivamente con las dimensiones de la motivación más autodeterminadas, así como los niveles de competencia y autonomía percibidos.

Como podemos ver en el análisis de regresiones de estas variables (tabla 4.27), a pesar de encontrar variables del clima del entrenador que influyen significativamente en la motivación, el valor predictivo de estas variables no alcanza los niveles mínimos aceptables. De esta manera, observamos que el clima tarea influye en la motivación intrínseca y extrínseca, mientras que el clima ego influye en la amotivación, es decir, que a mayor clima tarea mayor motivación intrínseca y extrínseca, mientras que a un mayor clima ego percibido del entrenador mayor amotivación. Como ya hemos comentado, esta influencia del clima del entrenador no es suficientemente consistente como para predecir en un porcentaje elevado la motivación del deportista, ya que obtenemos valores de predicción de un 6.6% con la motivación intrínseca, 5% con la motivación extrínseca, 6.4% con la amotivación y 6.8% con el SDI.

En segundo lugar, mientras que con la competencia sucede algo similar (6%), encontramos una relación negativa del clima ego del entrenador con la autonomía y positiva del clima tarea con esta variable, es decir, que a un mayor clima ego una menor autonomía, y a un mayor clima tarea una mayor autonomía. Además, el porcentaje de predicción es muy cercano al aceptable (9.6%).

Tabla 4.27. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a las motivaciones y necesidades psicológicas y como variable predictora el clima del entrenador.

	Beta	R ²	t	Sig
Motivación Intrínseca		.066		
Ego	.039		.496	.620
Tarea	.290		3.668	.000
Motivación Extrínseca		.050		
Ego	.138		1.699	.091
Tarea	.271		3.337	.001
Amotivación		.064		
Ego	.281		3.668	.000
Tarea	.023		.303	.762
Amotivación		.068		
Ego	-.166		-2.012	.046
Tarea	.170		2.058	.041
Competencia		.060		
Ego	-.002		-.023	.982
Tarea	.265		3.385	.001
Autonomía		.096		
Ego	-.158		-2.091	.038
Tarea	.227		3.007	.003

Analizando los resultados obtenidos en el análisis correlacional entre los climas motivacionales del entrenador y los distintos tipos de motivación, así como el índice de autodeterminación, el clima ego únicamente correlaciona con el clima tarea negativamente (-.397), lo que significa que a mayor clima ego menor clima tarea. Otra correlación encontrada del clima ego es negativa con el SDI (-.243), lo que significa que a mayor clima ego menor

índice de autodeterminación y con la amotivación (.269), es decir, cuanto mayor es el clima ego mayor amotivación y menor motivación autodeterminada de los deportistas.

Sin embargo, el clima tarea correlaciona negativamente con el ya mencionado clima ego, y positivamente con la motivación intrínseca (.277), con la motivación extrínseca (.216) concretamente con sus dimensiones integrada e identificada, así como con el SDI (.241). Ello lo que significa que a mayor clima tarea más se expresan las motivaciones intrínsecas o extrínsecas cercanas a la intrínseca, así como un mayor índice de autodeterminación.

Analizando los resultados obtenidos al correlacionar el clima con la competencia y la autonomía, observamos que el clima tarea correlaciona positivamente con la competencia (.266) y la autonomía (.293), mientras que el clima ego correlaciona negativamente con la autonomía (-.253).

4.4.5. Hipótesis Nº 5:

4.4.5.1. Conflictos, beneficios y motivaciones

En este apartado hipotetizamos que los conflictos se relacionarían positivamente con los tipos de motivación menos autodeterminadas, relacionándose positivamente a su vez los beneficios con las dimensiones de la motivación más autodeterminadas.

En este primer análisis realizado comprobamos en la tabla (4.28) que únicamente muestra un valor predictivo significativo el conflicto escuela-deporte donde la motivación extrínseca predice en un 10% positivamente este conflicto.

Tabla 4.28. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a los conflictos y como variables predictoras los distintos tipos de motivación.

	Beta	R ²	t	Sig
Conflicto deporte-escuela		.066		
Motivación intrínseca	-.101		-.573	.567
Motivación extrínseca	.281		2.555	.011
Amotivación	.075		.590	.556
SDI	-.057		-.328	.743
Conflicto escuela-deporte		.100		
Motivación intrínseca	.113		.656	.513
Motivación extrínseca	.304		2.824	.005
Amotivación	-.082		-.660	.510
SDI	-.231		-1.360	.175
Conflicto deporte-amigos		.074		
Motivación intrínseca	-.077		-.438	.662
Motivación extrínseca	.214		1.958	.052
Amotivación	.041		.334	.739
SDI	-.225		-1.323	.188
Conflicto amigos-deporte		.049		
Motivación intrínseca	.139		.780	.437
Motivación extrínseca	.175		1.585	.115
Amotivación	.008		.068	.946
SDI	-.186		-1.083	.280

Sin embargo sí que encontramos valores predictivos en ambos beneficios (tabla 4.29) donde el beneficio deporte-escuela se puede predecir a través de la motivación extrínseca en

un 13.9 % y el beneficio deporte-amigos hace lo propio a través de la motivación extrínseca y el SDI en un 18.3%.

Tabla 4.29. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a los beneficios y como variables predictoras los distintos tipos de motivación.

	Beta	R ²	t	Sig
Beneficio deporte-escuela		.139		
Motivación intrínseca	.039		.232	.817
Motivación extrínseca	.374		3.600	.000
Amotivación	-.031		-.257	.798
SDI	-.010		-.063	.950
Beneficio deporte-amigos		.183		
Motivación intrínseca	-.218		-1.340	.182
Motivación extrínseca	.448		4.405	.000
Amotivación	.174		1.484	.140
SDI	.393		2.465	.015

En el análisis correlacional entre los distintos tipos de motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación), el índice de autodeterminación (SDI) y los conflictos de la actividad (tabla 4.22) encontramos existe una correlación positiva entre los distintos conflictos existentes, lo mismo que ocurre entre los beneficios, como se puede observar en la tabla 4.20. Sin embargo, no encontramos una correlación significativa entre los conflictos y los beneficios.

Analizando la relación entre los conflictos y las motivaciones, observamos que mientras la motivación intrínseca no correlaciona con ningún conflicto, ni positiva ni negativamente, la motivación extrínseca correlaciona con los conflictos entre deporte y escuela (.219), escuela y deporte (.333), y amigos y deporte (.272), sin existir ninguna correlación entre este tipo de motivación y el conflicto del deporte y amigos. También encontramos una correlación significativa entre la amotivación y los conflictos entre deporte y escuela (.219), deporte y

amigos (.299) y amigos y deporte (.354). Destacar aquí la relación existente entre el índice de autodeterminación y el conflicto deporte y amigos, con un coeficiente de Pearson de $-.261$, por lo que cuanto más motivación autodeterminada tienen los deportistas menos conflictos existen entre el deporte y los amigos, o lo que es lo mismo, para alcanzar altos índices de autodeterminación es necesario que no existan conflictos entre el deporte y los amigos.

También existe una correlación positiva entre los dos beneficios de la actividad, el deporte con la escuela y el deporte con los amigos. En cuanto al análisis entre estos beneficios de la actividad y las motivaciones, encontramos que existe una correlación de $.268$ de la motivación extrínseca con el beneficio deporte-escuela, y de $.344$ de esta motivación con el beneficio de deporte y amigos. Igualmente, encontramos correlaciones positivas y significativas entre los beneficios y la motivación extrínseca, no siendo así con la amotivación, donde no se observa ninguna correlación significativa. Ya por último, destacar la correlación entre el índice de autodeterminación y los beneficios deporte-amigos, que corroboran la necesidad de las relaciones sociales para que un sujeto se sienta autodeterminado.

4.4.5.2. Conflictos, beneficios y rol de los padres

En esta hipótesis número 5 preveíamos que los conflictos se relacionarían positivamente con un clima de presión proveniente tanto de la madre como del padre, a la vez que los beneficios se relacionarían positivamente con un clima de entendimiento proveniente tanto de la madre como del padre.

En los análisis de regresiones lineales realizados comprobamos que el entendimiento del padre predice negativamente el conflicto deporte-escuela, mientras que la presión del padre lo hace positivamente, con un R^2 de $.105$ (tabla 4.30), es decir, que a un menor entendimiento y una mayor presión del padre mayor conflicto percibido deporte-escuela. El resto de variables no influyen significativamente en la predicción de este conflicto.

Tabla 4.30. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio al conflicto deporte-escuela y como variables predictoras el rol de los padres.

	Beta	R ²	t	Sig
Conflicto deporte-escuela		.105		
Comp. directivos padre	.024		.196	.845
Comp. directivos madre	.135		1.038	.301
Implicación activa padre	.158		1.354	.178
Implicación activa madre	-.135		-1.255	.211
Entendimiento padre	-.398		-3.109	.002
Entendimiento madre	.167		1.366	.174
Presión padre	.293		2.161	.032
Presión madre	-.032		-.223	.824

En el segundo análisis realizado comprobamos que es el entendimiento del padre y de la madre los únicos predictores significativos del conflicto escuela-deporte, pero no llegando esta predicción a porcentajes mínimos aceptables, no considerando esta relación como significativa.

Tabla 4.31. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio al conflicto escuela-deporte y como variables predictoras el rol de los padres.

	Beta	R ²	t	Sig
Conflictos escuela-deporte		.083		
Comp. directivos padre	.195		1.564	.120
Comp. directivos madre	-.065		-.493	.622
Implicación activa padre	.083		.685	.494
Implicación activa madre	-.075		-.665	.507
Entendimiento padre	-.434		-3.209	.002
Entendimiento madre	.274		2.116	.036
Presión padre	.069		.502	.616
Presión madre	.120		.839	.403

En el tercer análisis realizado comprobamos de nuevo como el entendimiento del padre predice negativamente, y la presión del padre lo hace positivamente, el conflicto deporte-amigos, con un R^2 de .195, es decir, que a un menor entendimiento y una mayor presión del padre mayor conflicto percibido deporte-amigos. El resto de variables no influyen significativamente en la predicción de este conflicto como podemos observar en la tabla 4.66.

Tabla 4.32. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio al conflicto deporte-amigos y como variables predictoras el rol de los padres.

	Beta	R^2	t	Sig
Conflicto deporte-amigos		.195		
Comp. directivos padre	.078		.664	.508
Comp. directivos madre	-.197		-1.590	.114
Implicación activa padre	.145		1.301	.195
Implicación activa madre	.104		1.013	.313
Entendimiento padre	-.455		-3.728	.000
Entendimiento madre	.110		.953	.342
Presión padre	.307		2.366	.019
Presión madre	.106		.782	.436

En el análisis del conflicto amigos-deporte encontramos en la tabla 4.33 como únicamente predice negativamente este conflicto, con un 12.6%, la variable entendimiento del padre, de forma que a un menor entendimiento del padre un mayor conflicto percibido entre los amigos y el deporte.

Tabla 4.33. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio al conflicto amigos-deporte y como variables predictoras el rol de los padres.

	Beta	R ²	t	Sig
Conflicto amigos-deporte		.126		
Comp. directivos padre	.119		.973	.332
Comp. directivos madre	-.070		-.544	.587
Implicación activa padre	-.022		-.191	.849
Implicación activa madre	.126		1.176	.241
Entendimiento padre	-.373		-2.938	.004
Entendimiento madre	.176		1.450	.149
Presión padre	.195		1.451	.149
Presión madre	.074		.527	.599

En el análisis del beneficio deporte-escuela y del beneficio deporte-amigos no encontramos una predicción significativa en ninguna de las variables analizadas.

Tabla 4.34. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio al beneficio deporte-escuela y como variables predictoras el rol de los padres.

	Beta	R ²	t	Sig
Beneficios deporte-escuela		.010		
Comp. directivos padre	.121		.896	.372
Comp. directivos madre	-.151		-1.073	.285
Implicación activa padre	-.024		-.192	.848
Implicación activa madre	.015		.129	.897
Entendimiento padre	.164		1.178	.241
Entendimiento madre	-.027		-.199	.843
Presión padre	-.197		-1.353	.178
Presión madre	.303		2.002	.047

Tabla 4.35. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio al beneficio deporte-amigos y como variables predictoras el rol de los padres.

	Beta	R ²	t	Sig
Beneficios deporte-amigos		.082		
Comp. directivos padre	-.157		-1.231	.220
Comp. directivos madre	.112		.832	.407
Implicación activa padre	.127		1.049	.296
Implicación activa madre	-.147		-1.316	.190
Entendimiento padre	.235		1.772	.078
Entendimiento madre	.073		.576	.566
Presión padre	-.095		-.679	.498
Presión madre	.097		.662	.509

En el análisis de la tabla 4.22 de correlaciones entre el rol de los padres y los conflictos existentes es destacable la correlación entre la presión del padre con el conflicto entre deporte y amigos (.344), y entre amigos y deporte (.299). Una correlación con similares resultados y análisis corresponde a la presión de la madre con las dos variables comentadas anteriormente, conflicto deporte-amigos (.308) y amigos-deporte (.347). Con estos datos podríamos decir que cuanto mayor presión ejercen los padres mayor conflicto existe entre el deporte y los amigos, y viceversa.

Ya por último, y aunque no supere el valor de .30, destacar que un entendimiento por parte de los padres favorece el beneficio deporte y amigos.

4.4.5.3. Conflictos, beneficios y clima entrenador

Por último los conflictos se relacionarían positivamente con el clima ego percibido del entrenador, a la vez que los beneficios se relacionarían positivamente con el clima tarea percibido del entrenador.

En primer lugar dentro, de este epígrafe hemos analizado los coeficientes de análisis de regresión del conflicto deporte-escuela utilizando como predictores el clima del entrenador. Como podemos observar en la tabla 4.36, el clima ego influye positivamente en el conflicto deporte-amigos y el clima tarea hace lo propio negativamente, es decir, a mayor clima ego y menor clima tarea, mayor conflicto percibido deporte-amigos. Entre ambas variables se obtiene un porcentaje de predicción significativo de un 11%.

Tabla 4.36. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio al conflicto deporte-escuela y como variable predictora el clima del entrenador.

	Beta	R ²	t	Sig
Conflicto deporte-escuela		.051		
Ego	.257		3.354	.001
Tarea	.031		.402	.688
Conflicto escuela-deporte		.021		
Ego	.221		2.423	.016
Tarea	-.194		.766	.445
Conflicto deporte-amigos		.110		
Ego	.302		2.956	.004
Tarea	-.332		-2.586	.010
Conflicto amigos-deporte		.039		
Ego	.195		2.508	.013
Tarea	-.053		-.687	.493

En relación a los beneficios, únicamente observamos que la variable tarea predice positivamente el beneficio deporte-amigos, siendo en un porcentaje inferior al significativo y no considerando tal relación dentro de nuestra investigación.

Tabla 4.37. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio al beneficio deporte-escuela y como variable predictora el clima del entrenador.

	Beta	R ²	t	Sig
Benef. deporte escuela		.007		
Ego	.030		.380	.704
Tarea	.141		1.764	.079
Beneficios deporte amigos		.052		
Ego	-.078		-1.014	.312
Tarea	.208		2.711	.007

Queremos valorar en este apartado los resultados más significativos del análisis correlacional entre los climas y los conflictos. Así, obtenemos que el clima ego correlaciona positivamente con los conflictos deporte-escuela (.232), deporte-amigos (.289) y amigos-deporte (.209), por lo que a mayor clima ego, mayores conflictos surgen al deportista. Sin embargo, el clima tarea correlaciona negativamente con el conflicto deporte-amigos (-.280) y positivamente con el beneficio deporte-amigos (.240), por lo que a mayor clima tarea menor conflicto deporte-amigos y mayor beneficio deporte-amigos.

4.4.6. Hipótesis Nº 6:

En esta hipótesis preveíamos que la intención de persistir se relacionará positivamente con las dimensiones de la motivación más autodeterminadas, con las necesidades psicológicas de competencia y autonomía y los beneficios y negativamente con los conflictos.

Por tanto, en este último apartado dentro del análisis de regresiones lineales pretendemos profundizar en la variable de intención de persistir. Para ello, en primer lugar,

analizamos el poder predictivo de las distintas motivaciones sobre esta variable, observando en la tabla 4.38 que únicamente la variable independiente de la motivación intrínseca y el SDI van a influir positivamente y la amotivación negativamente en la intención de persistir, llegando a predecirla en un 11%.

Tabla 4.38. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a la intención de persistir y como variables predictoras a las distintas motivaciones.

	Beta	R ²	t	Sig
Intención de persistir		.11		
Motivación intrínseca	.688		3.997	.000
Motivación extrínseca	-.193		-1.793	.075
Amotivación	-.348		-2.791	.006
SDI	-.451		-2.669	.008

En segundo lugar, como se observa en la tabla 4.39, analizamos el porcentaje en el que las necesidades psicológicas predicen la intención de persistir. De esta manera, encontramos que en un 12% la competencia predice positivamente la intención de persistir, por lo que a una mayor competencia del deportista, una mayor intención de persistencia deportiva tendrá.

Tabla 4.39. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a la intención de persistir y como variables predictoras a las necesidades psicológicas.

	Beta	R ²	t	Sig
Intención de persistir		.120		
Competencia	.304		4.450	.000
Autonomía	.110		1.616	.107

En tercer lugar, se analizan los distintos conflictos y su carácter predictivo respecto a la intención de persistir. Se puede ver en la tabla 4.40 la relación positiva entre el conflicto

deporte-escuela y la intención de persistir, significando que a un mayor conflicto más intenciones de persistir tiene el deportista. Llama la atención el resultado obtenido con la variable conflicto deporte-amigos, ya que influye negativamente con la intención de persistir, es decir, cuanto más conflicto del deporte con los amigos percibe, menor intención de persistir presenta. El resto de variables no influyen significativamente. Sin embargo, como se observa en la tabla 4.40, el porcentaje de predicción de ambos conflictos comentados anteriormente no es suficiente como para considerarlo como significativo (7.9 %).

Tabla 4.40. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a la intención de persistir y como variables predictoras a los conflictos.

	Beta	R ²	t	Sig
Intención de persistir		.079		
Conflicto deporte-escuela	.182		2.082	.039
Conflicto escuela-deporte	.075		.954	.341
Conflicto deporte-amigos	-.330		-3.977	.000
Conflicto amigos-deporte	-.058		-.740	.460

En otro de los análisis comprobamos que mientras que el beneficio deporte-escuela no obtiene valores significativos de influencia en la variable de intención de persistir, el beneficio deporte-amigos sí que los obtiene no llegando, sin embargo, a porcentajes aceptables de predicción de la intención de persistir como para considerarlos en nuestra investigación (Tabla 4.41).

Tabla 4.41. Coeficientes del análisis de regresión considerando como variable criterio a la intención de persistir y como variables predictoras a los beneficios.

	Beta	R ²	t	Sig
Intención de persistir		.028		
Beneficios deporte escuela	-.018		-.262	.794
Beneficios deporte amigos	.198		2.823	.005

A continuación exponemos las relaciones entre los distintos tipos de motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación), los mediadores de la teoría de la autodeterminación (competencia, autonomía) y la intención de persistir en el deporte. Como se puede observar en la tabla 4.22, existe una correlación positiva y significativa de la intención de persistir con la competencia (.345) y la autonomía (.222). Analizando las relaciones existentes entre esta variable y las motivaciones, encontramos que la motivación intrínseca correlaciona positivamente (.259) mientras que la motivación extrínseca, la amotivación y el SDI no se encuentra ninguna relación ni positiva ni negativa.

Entre las correlaciones realizadas que establecen la relación entre la intención de persistir y los conflictos y beneficios, sólo encontramos resultados significativos de forma negativa entre esta variable y el conflicto deporte-amigos y de forma positiva en el beneficio deporte-amigos.

4.5. Análisis inferencial.

La prueba estadística para inferir los efectos de las variables independientes en el abandono deportivo y en el género de los deportistas, ha sido un análisis de varianza (ANOVA). Se han realizado los siguientes análisis de medidas independientes, en los que se analizan los efectos de cada una de las dos variables apuntadas con anterioridad entre los deportes contemplados en la investigación:

- Análisis de las variables criterio y el abandono:
 - Con el total de la muestra.
 - Con el sexo masculino.
 - Con el sexo femenino.
- Análisis de las variables criterio y el sexo.
- Análisis de las variables criterio y deporte.

4.5.1. Análisis inter-grupos de la variable abandono.

En primer lugar, se pretende averiguar las diferencias existentes entre el grupo de la muestra que abandona el deporte una vez finalizada la temporada y el grupo que continúa con la práctica deportiva, con respecto a la totalidad de la muestra. Si atendemos a esta variable, la primera diferencia significativa que encontramos, como se muestra en la tabla 4.42, está relacionada con la variable de los años practicando el deporte ($F_{1,230} = 17.58$; $p < 0.01$), obteniendo que el grupo que continua lleva practicando un 18.87% de años más que el grupo que abandona el deporte. Otra de las variables que muestran diferencias significativas entre ambos grupos son las horas de práctica a la semana, donde el grupo que continua con la práctica deportiva (20,75%) dedica más tiempo de práctica a la semana del deporte ($F_{1,227} = 15.02$; $p < 0.01$) que el grupo que abandona. En cambio, otra de las variables con diferencias significativas entre ambos grupos se encuentra en si practica otro deporte, donde el grupo que abandona (14.5%) posee una mayor práctica deportiva en otras especialidades ($F_{1,230} = 9.95$; $p < 0.01$).

En cuanto a las variables sociales, encontramos diferencias significativas en la implicación activa del padre en la actividad ($F_{1,217} = 5.08$; $p < 0.03$), donde los sujetos que continúan tienen un 7.6% de mayor valor en la implicación activa del padre que los sujetos que abandonan. También encontramos diferencias en la variable clima ego del entrenador ($F_{1,194} = 6.14$; $p < 0.02$) donde el grupo de la muestra que abandona percibe un valor de un 8.2% más alto hacia el clima ego que el grupo de sujetos que no abandonan.

Tabla 4.42. Variables con significación estadística en el ANOVA de medidas independientes para la variable abandono.

Medida	<i>M Cont.</i>	<i>M Aband.</i>	F (gl)	Sig.
Años practicando	7.15 ± 2.89	4.88 ± 2.78	17.58 (230)	.000
Horas a la semana	8.38 ± 4.11	5.50 ± 2.07	15.02 (227)	.000
Practica otro deporte	1.38 ± 0.48	1.67 ± 0.47	9.95 (230)	.002
Implicación activa padre	2.64 ± 0.82	2.26 ± 0.91	5.08 (217)	.025
Clima Ego entrenador	1.69 ± 0.78	2.10 ± 1.07	6.14 (194)	.014

En un segundo lugar, se pretende averiguar si existen diferencias en función del sexo sobre el abandono deportivo. Realizaremos este análisis comparando únicamente el grupo de chicos que continúan la práctica deportiva y el que abandonan el deporte una vez finalizada la temporada para comprobar si existen diferencias entre ellos, y posteriormente hacer lo mismo con el sexo femenino.

Comenzado con el análisis en el sexo masculino (tabla 4.43), encontramos diferencias significativas entre el grupo que continua y el que abandona en la variable años practicando ($F_{1,156} = 14.73$; $p < 0.01$), horas a la semana ($F_{1,153} = 14.47$; $p < 0.01$) y práctica de otro deporte ($F_{1,156} = 5.81$; $p < 0.02$), obteniendo valores más elevados en los dos primeros casos en el grupo que continua la práctica deportiva (en un 18.28% y 16.98% sobre el grupo que abandona, respectivamente), y con valores más elevados en el grupo que abandona en el tercer caso en un 12.00% sobre el grupo que continua. La última variable con diferencias significativas encontrada es la implicación activa del padre ($F_{1,143} = 4.06$; $p < 0.05$), donde el grupo que continua muestra valores superiores en esta variable, superando al grupo que abandona en un 6.4%.

Tabla 4.43. Variables con significación estadística en el ANOVA de medidas independientes para la variable abandono en el género masculino.

Medida	M Cont.	M Aband.	F (gl)	Sig.
Años practicando	7.28 ± 2.95	5.03 ± 2.85	14.73 (156)	.000
Horas a la semana	7.58 ± 2.94	5.38 ± 2.12	14.47 (153)	.000
Practica otro deporte	1.43 ± 0.49	1.67 ± 0.47	5.81 (156)	.017
Implicación activa padre	2.44 ± 0.70	2.12 ± 0.85	4.06 (143)	.046

En el caso de las chicas, únicamente encontramos diferencias significativas entre el grupo femenino que continúa y el que abandona en dos variables, aunque ambas obtienen porcentajes muy altos entre ambos grupos. La primera variable con diferencias significativas es los años practicando el deporte ($F_{1,173} = 53.09$; $p < 0.04$), siendo superiores los valores obtenidos por el grupo que continua, con un 35.02% más que el grupo que abandona, por lo

que las jugadoras que abandonan el deporte practican durante menos horas semanales. La segunda variable significativa hallada es el conflicto deporte-amigos ($F_{1,172} = 88.19$; $p < 0.05$), donde, en esta ocasión, el grupo que abandona muestra un valor superior en este conflicto que el grupo que continua, superándolo en un 21.5%, dando a entender que las chicas que continúan la práctica deportiva encuentran muy inferior el conflicto deporte-amigos que el grupo que abandona.

Tabla 4.44. Variables con significación estadística en el ANOVA de medidas independientes para la variable abandono en el género femenino.

Medida	M Cont.	M Aband.	F (gl)	Sig.
Años practicando	6.92 ± 2.78	3.33 ± 1.15	4.87 (73)	.031
Conf. deporte-amigos	1.71 ± 0.95	3.00 ± 2.64	4.32 (72)	.041

4.5.2. Análisis inter-grupos de la variable sexo.

En este análisis se pretende averiguar si existen diferencias en las variables de estudio entre el grupo de sexo masculino y femenino. Con el fin de estructurar el análisis, vamos a describir las diferencias significativas encontradas en las que el sexo femenino obtiene valores más elevados que el sexo masculino. De esta manera, la primera diferencia significativa la encontramos en la variable de horas de práctica a la semana ($F_{1,227} = 20.91$; $p < 0.01$), donde observamos que el grupo femenino dedica un 14.86% más que el grupo masculino. Otra de las variables significativas encontradas es la implicación activa del padre ($F_{1,217} = 27.13$; $p < 0.01$), donde en el sexo femenino predomina con un 12% más que en el sexo masculino. En este mismo sentido, obtenemos diferencias significativas en las relaciones sociales ($F_{1,227} = 12.24$; $p = 0.01$) y el ánimo percibido entre iguales ($F_{1,221} = 15.16$; $p < 0.01$), las chicas obtienen valores más elevados en un 6.6% y 8.4% respectivamente. Por último, también encontramos diferencias significativas en el clima tarea del entrenador ($F_{1,194} = 7.44$; $p < 0.01$), con valores de un 6.4% más elevados en el sexo femenino.

Entre las diferencias significativas halladas entre el grupo masculino y el femenino, en las que el primero de ellos obtiene valores más elevados que el segundo, encontramos la práctica de otro deporte ($F_{1,230} = 5.40$; $p < 0.03$), donde el grupo masculino practica un 8% más otra

práctica deportiva frente al grupo femenino. Igualmente, las motivaciones Intrínseca Practicar ($F_{1,222} = 5.92$; $p < 0.05$), Intrínseca Aprender ($F_{1,224} = 4.96$; $p < 0.03$) y Extrínseca Externa ($F_{1,218} = 4.77$; $p = 0.03$), así como la competencia percibida ($F_{1,219} = 14.68$; $p < 0.01$), obtienen diferencias significativas, siendo los valores del género masculino superiores al femenino en unos porcentajes de 5.17%, 5%, 6% y 6.17% respectivamente.

Tabla 4.45. Variables con significación estadística en el ANOVA de medidas independientes para la variable género.

Medida	MMasc.	MFem.	F (gl)	Sig.
Horas a la semana	7.16 ± 2.93	9.66 ± 5.28	20.91 (227)	.000
Practica otro deporte	1.47 ± 0.50	1.31 ± 0.46	5.40 (230)	.021
Mot. Intrin. Practicar	4.84 ± 0.88	4.53 ± 0.88	5.92 (222)	.016
Mot. Intrin. Aprender	4.37 ± 0.90	4.07 ± 1.00	4.96 (224)	.027
Mot. Extrin. Externa	3.44 ± 1.05	3.08 ± 1.30	4.77 (218)	.030
Competencia	5.13 ± 0.62	4.76 ± 0.74	14.68 (219)	.000
Conf. deporte-escuela	3.00 ± 1.29	2.37 ± 1.33	11.56 (229)	.001
Conf. escuela-deporte	3.65 ± 1.50	3.12 ± 1.65	5.88 (222)	.016
Conf. amigos-deporte	1.98 ± 1.25	1.49 ± 0.81	9.49 (226)	.002
Comp. directivo madre	3.18 ± 0.97	2.23 ± 1.05	40.71 (207)	.000
Imp. Activa padre	2.38 ± 0.73	2.98 ± 0.91	27.13 (217)	.000
Entendimiento padre	3.96 ± 0.94	3.44 ± 0.88	14.83 (209)	.000
Entendimiento madre	4.03 ± 0.82	3.76 ± 1.02	4.19 (210)	.042
Presión madre	2.57 ± 1.16	1.83 ± 0.99	20.98 (216)	.000
Relaciones sociales	4.25 ± 0.70	4.58 ± 0.56	12.24 (227)	.001
Ánimo	3.91 ± 0.76	4.33 ± 0.67	15.16 (221)	.000
Competitividad grupo	3.52 ± 0.80	2.76 ± 0.93	38.83 (222)	.000
Clima ego entrenador	1.86 ± 0.86	1.38 ± 0.64	10.29 (194)	.002
Clima tarea entrenador	4.31 ± 0.70	4.63 ± 0.45	7.44 (194)	.007

También encontramos diferencias significativas en los conflictos, concretamente en el deporte-escuela ($F_{1,229} = 11.56$; $p < 0.01$), escuela-deporte ($F_{1,222} = 5.88$; $p < 0.02$) y amigos-deporte ($F_{1,226} = 9.49$; $p < 0.01$), obteniendo valores superiores en un 10.5%, 8.83% y 8.17% respectivamente. Analizando los resultados de este análisis inferencial en la percepción del rol de los padres, encontramos diferencias significativas, con valores más elevados en el sexo masculino, en el comportamiento directivo de la madre ($F_{1,207} = 40.71$; $p < 0.01$), entendimiento del padre ($F_{1,209} = 14.83$; $p < 0.01$), entendimiento de la madre ($F_{1,210} = 4.19$; $p < 0.05$) y presión de la madre ($F_{1,216} = 20.98$; $p < 0.01$), obteniendo valores superiores en porcentajes de 19%, 10.4%, 5.4% y 14.8%. Por último, los chicos perciben mayor Competitividad en el grupo de entrenamiento ($F_{1,222} = 38.83$; $p < 0.01$) y mayor clima ego ($F_{1,194} = 10.29$; $p < 0.01$), obteniendo valores superiores que las chicas en un 15.2% y 9.6% respectivamente.

4.5.3. Análisis inter-grupos de la variable deporte.

En este análisis se pretende averiguar si existen diferencias en las variables de estudio entre el grupo que practica fútbol, baloncesto y gimnasia rítmica. En primer lugar, con el fin de estructurar el análisis, vamos a describir las diferencias significativas encontradas en las que la gimnasia rítmica presenta diferencias con los otros dos deportes. De esta manera, la primera diferencia se presenta en años practicando el deporte donde la gimnasia rítmica y el fútbol presentan mayores valores en un 37.4% y 31.4% respectivamente que el baloncesto ($F_{1,230} = 34.86$; $p < 0.01$). El deporte que antes comienzan a practicar es el fútbol, seguidamente la gimnasia rítmica y por último y significativamente más tarde el baloncesto. Otras de las variables que la gimnasia rítmica refleja diferencias significativas con respecto a los otros dos deportes son en horas a la semana ($F_{1,227} = 66.08$; $p < 0.01$) practicando más horas a la semana la gimnasia rítmica que los otros dos deportes y nivel en que compiten ($F_{1,224} = 96.76$; $p < 0.01$) donde en gimnasia rítmica compiten a un nivel superior en un 45.2% con el baloncesto y en un 51.1% con el fútbol..

En las variables de comportamiento directivo de la madre ($F_{1,207} = 24.10$; $p < 0.01$), presión de la madre ($F_{1,216} = 10.66$; $p < 0.01$) y competitividad iguales ($F_{1,222} = 6.05$; $p < 0.04$) las

chicas de este deporte muestran niveles significativamente inferiores a la muestra de baloncesto y fútbol. La implicación activa de la madre ($F_{1,213} = 4,89$; $p < 0.02$), muestra en este caso un valor significativamente inferior que en el baloncesto. Por último, la implicación activa del padre ($F_{1,217} = 22.77$; $p < 0.01$) y entendimiento del padre ($F_{1,209} = 6.99$; $p < 0.05$) muestra unos valores superiores en la gimnasia rítmica que el fútbol, 19.1% y 17.4%, y que en el baloncesto, 18.2% y 13.3% respectivamente.

Las variables motivación extrínseca ($F_{1,206} = 5.51$; $p < 0.02$), amotivación ($F_{1,225} = 4.42$; $p < 0.02$), conflicto deporte-escuela ($F_{1,229} = 3.84$; $p < 0.03$) y conflicto escuela-deporte ($F_{1,223} = 3.67$; $p < 0.04$) presentan unos valores significativamente superiores en el deporte de fútbol que en baloncesto en un 8.8%, 18.5%, 17.4% y 16.1% respectivamente.

Tabla 4.46. Variables con significación estadística en el ANOVA de medidas independientes para la variable deporte.

Medida	MFut.	MBal.	MGim	F(gl)	Fut Bal	Fut Gim	Bal Gim
Años practicando	8.19 ± 2.53	5.13 ± 2.64	7.47 ± 2.78	34.82 (230)	.000	.387	.000
Horas a la semana	7.36 ± 3.00	6.53 ± 2.42	13.73 ± 5.13	66.08 (227)	.200	.000	.000
Nivel que en compite	1.29 ± .45	1.42 ± .49	2.59 ± .50	96.76 (224)	.172	.000	.000
Mot. Extrínseca	4.02 ± .81	3.67 ± .77	4.08 ± .75	5.51 (206)	.013	.933	.052
Amotivación	1.68 ± .93	1.37 ± .49	1.53 ± .58	4.42 (225)	.013	.618	.538
Conflic. dep-esc	3.05 ± 1.16	2.52 ± 1.42	2.82 ± 1.45	3.84 (229)	.023	.683	.538
Conflic. esc-dep	3.74 ± 1.49	3.14 ± 1.53	3.60 ± 1.73	3.67 (223)	.031	.901	.339
Comp. Directivo Madre	3.23 ± .90	2.87 ± 1.12	1.81 ± .81	24.10 (207)	.056	.000	.000
Impl. Activa padre	2.42 ± .70	2.45 ± .81	3.41 ± .82	22.77 (217)	.963	.000	.000
Impl. Activa madre	3.06 ± .87	2.79 ± .92	2.50 ± 1.03	4.89 (213)	.144	.013	.318
Entendimiento padre	3.43 ± .96	3.60 ± .96	4.15 ± .68	6.99 (209)	.448	.001	.020
Presión madre	2.61 ± 1.21	2.31 ± 1.07	1.57 ± .86	10.66 (216)	.185	.000	.006
Competitividad iguales	3.44 ± .83	3.28 ± .94	2.80 ± .94	6.05 (222)	.446	.003	.037

4.6. Análisis discriminante de la variable abandono.

El análisis discriminante pertenece al grupo de técnicas multivariantes de “dependencia” (Cea, 2002). Se utiliza para comprobar la relación entre una única variable criterio con varias variables predictoras. Además de servir para explicar y predecir la importancia de unas variables sobre las diferentes dimensiones de la categoría, también se puede utilizar para clasificar de forma confirmatoria. En nuestro caso, lo vamos a utilizar para tratar de conocer el conjunto de variables que hacen máxima la diferenciación entre grupos, y que ayudan a predecir el abandono o la permanencia del deporte practicado.

Para este propósito, decidimos introducir las variables en tres análisis diferentes, uno con las variables más significativas que nos proporcionó el análisis ANOVA del apartado anterior para toda la muestra, y otro diferenciando el sexo de la misma, con el objetivo de saber si se diferencian las variables que predicen el abandono en función del sexo y en qué porcentaje.

Como se muestra en la tabla 4.47 de las funciones en los centroides de los grupos, los factores positivos predecirán la continuidad en el deporte y los negativos el abandono del deporte.

Tabla 4.47. Funciones en los centroides de los grupos.

Abandona o continua	Función 1
continua	.211
abandona	-1.138

En la tabla 4.48 se muestra la matriz de estructura que se crea tras el primer análisis discriminante. En ella se puede comprobar que son cinco los factores que pueden predecir el abandono deportivo. El factor que mayor capacidad predictiva tiene son los años practicando el deporte, con un coeficiente de estructura de .687. Después de éste se encuentra si practica otro deporte, prediciendo de forma negativa (-.529) la continuidad deportiva, significando que si se practica otro deporte las probabilidades de continuar la práctica deportiva se reducen. Después encontramos, con un un valor de .464, las horas a la semana, prediciendo de forma negativa el clima ego del entrenador (-.306), lo que significa que cuanto mayor sea el clima ego

más probabilidades hay de abandono de la práctica deportiva. En último lugar encontramos la implicación del padre, con una predicción positiva con la continuidad (.262).

Tabla 4.48. Matriz estructura resultante del análisis discriminante para toda la muestra.

	Función 1
Años practicando el deporte	.687
Practica otro deporte	-.529
Horas a la semana	.464
Clima.ego	-.306
Implicación activa del padre	.262

Como se puede comprobar en la tabla 4.49, el porcentaje de casos agrupados correctamente es del 76.%, lo que significa que esta función (y las variables que la componen) es capaz de predecir un porcentaje muy elevado de casos, considerándose adecuado cuando este dato se encuentra por encima del 50%.

Tabla 4.49. Resultado de la clasificación de los datos a partir de la función discriminante.

Original	Recuento	Abandona o continua	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			continua	abandona	
		continua	114	37	151
		abandona	6	22	28
	%	continua	75.5	24.5	100.0
		abandona	21.4	78.6	100.0

* Clasificados correctamente el 76% de los casos agrupados originales.

El siguiente análisis discriminante es el realizado con la muestra con sexo únicamente masculino. Igual que en el caso anterior, en la tabla 4.50 comprobamos que las funciones en los centroides de los grupos, los factores positivos predecirán la continuidad y los negativos el abandono del deporte.

Tabla 4.50. Funciones en los centroides de los grupos del análisis de discriminante para el sexo masculino

Abandona o continua	Función 1
Continua	.245
Abandona	-1.085

En este caso se incluyeron como variables predictoras las mismas que en el caso anterior, a excepción de la implicación activa del padre, tal y como se muestra en la tabla 4.51. De esta manera, nuevamente el factor que mayor capacidad predictiva tiene son los años practicando el deporte, con un coeficiente de estructura de .676. Después encontramos, con un valor de .584, las horas a la semana y de forma negativa si practica otro deporte (-.517), significando que si se practica otro deporte las probabilidades de continuar la práctica deportiva se reducen. También encontramos que la implicación del padre predice positivamente la continuidad (.391).

Tabla 4.51. Matriz estructura resultante del análisis discriminante para el género masculino.

	Función 1
Años practicando el deporte	.676
Horas a la semana	.584
Practica otro deporte	-.517
Implicación activa padre	.391

Así mismo, como se puede apreciar en la tabla 4.52, el porcentaje de casos agrupados es muy elevado, con un 76,6%, lo que proporciona una idea del ajuste de la función discriminante.

Tabla 4.52. Resultado de la clasificación de los datos a partir de la función discriminante.

Original	Recuento	Grupo de pertenencia pronosticado		Total	
		Abandona o continua	continua		abandona
	Continua		87	28	115
	Abandona		5	21	26
	%	Continua	75.7	24.3	100.0
	Abandona		19.2	80.8	100.0

* Clasificados correctamente el 76,6% de los casos agrupados originales.

El último análisis discriminante es el realizado con la muestra con sexo femenino. En este caso, y al contrario que en los dos casos anteriores, comprobamos que los factores positivos predecirán el abandono del deporte, y los negativos la continuidad de la práctica deportiva.

Tabla 4.53. Funciones en los centroides de los grupos del análisis de discriminante para el sexo masculino

Abandona o continua	Función 1
Continua	-.091
Abandona	1.914

Con esta parte de la muestra, encontramos que la variable predictora son los años practicando el deporte, con un coeficiente de estructura de $-.643$. Esto significaría que cuanto más sean los años practicando el deporte más posible es la continuidad en el mismo. A continuación, las otras 3 variables analizadas predicen positivamente el abandono deportivo, siendo éstas el conflicto deporte-amigos ($.645$), la presión del padre ($.529$) y la amotivación ($.527$), como se muestra en la tabla 4.54. Esto significaría que cuanto mayor conflicto deporte-amigos, presión del padre y amotivación perciba la jugadora, mayores posibilidades de abandono deportivo existirán.

Tabla 4.54. Matriz estructura resultante del análisis discriminante para el género femenino.

	Función 1
Años practicando el deporte	-.665
Conf. deporte-amigos	.645
Presión padre	.529
Amotivación	.527

Asimismo, como se puede apreciar en la tabla 4.55, el porcentaje de casos agrupados es muy elevado, con un $83,3\%$, lo que proporciona una idea del ajuste de la función discriminante.

Tabla 4.55. Resultado de la clasificación de los datos a partir de la función discriminante.

		Grupo de pertenencia pronosticado			Total
		Abandona o continua	Continua	abandona	
Original	Recuento	continua	53	10	63
		abandona	1	2	3
	%	continua	84.1	15.9	100.0
		abandona	33.3	66.7	100.0

* Clasificados correctamente el 83,3% de los casos agrupados originales.

4.7. Path analysis.

Con el objeto de analizar las relaciones existentes entre las variables pertenecientes al modelo que se plantea (clima de los padres, compañeros y entrenador, competencia, autonomía, motivación intrínseca, intención de persistir, conflictos, y beneficios), se ha utilizado un Path Analysis. El examen de bondad del modelo mostró los siguientes índices de ajuste: $\chi^2 = 44.99$, $p > .05$, $\chi^2/g.l. = 1.36$, IFI = .97, TLI = .92, CFI = .97, RMSEA = .059, RMSR = .065. Estos datos se ajustan a los parámetros establecidos, por lo que podemos aceptar el modelo como adecuado. Hay que destacar que para este análisis se han tenido que eliminar todos aquellos sujetos que no tenían completado algún ítem de cualquiera de los cuestionarios. Cabe señalar que por un error metodológico toda la muestra de gimnasia rítmica no ha sido incluida en el análisis del modelo, no influyendo gran parte de la muestra femenina para este análisis y pudiendo, por este hecho, ser algo distintos los resultados obtenidos entre el resto de análisis y el Path Analysis, tomando más protagonismo en este último la muestra masculina.

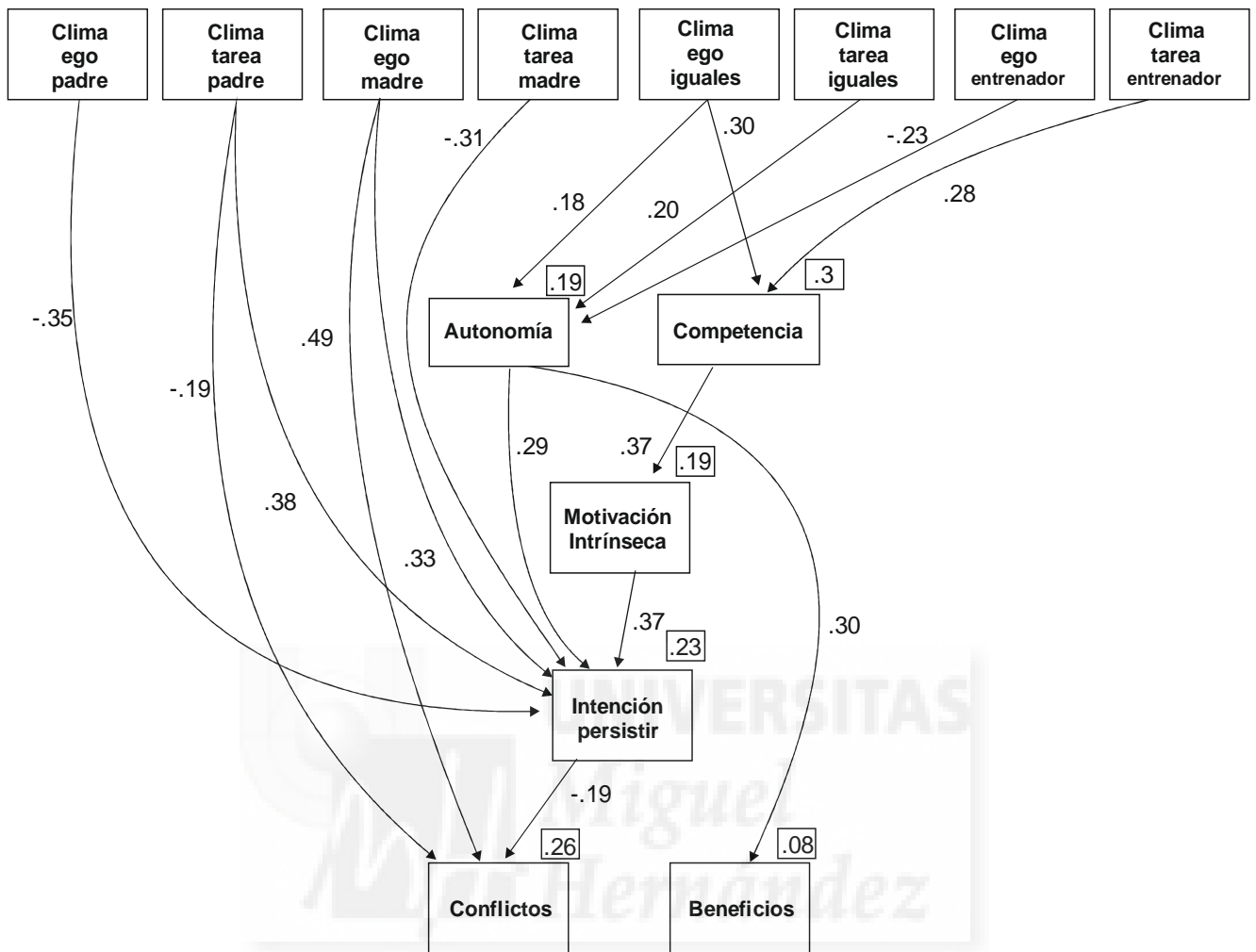


Figura 4.1. Resultado del modelo de Path Analysis.

En el path analysis realizado hemos encontrado que la competencia posee un efecto positivo sobre la motivación intrínseca ($\Delta^2 = +.37$), no encontrándose ninguna otra relación significativa con el resto de variables. Sin embargo no se ha encontrado una relación directa entre las variables clima padres con la motivación, de manera que el clima de los padres ha influido directamente en la variable intención de persistir y los conflictos, no encontrando relación con las variables motivacionales ni las necesidades psicológicas básicas.

Si se muestra que hay una relación directa entre el clima ego y la autonomía ($\Delta^2 = +.18$) y la competencia ($\Delta^2 = +.30$) y del clima tarea de los iguales ($\Delta^2 = +.20$) con la autonomía. Con respecto a las relaciones encontradas de las variables del clima de entrenador, como podemos

ver en la figura 1, el clima ego entrenador influye negativamente en la autonomía ($\Delta^2 = -.23$) mientras que el clima tarea del entrenador influye positivamente en la competencia ($\Delta^2 = +.28$).

Podemos comprobar además que hay una relación directa entre la motivación y los conflictos/beneficios, pero si podemos observar una relación indirecta, ya que la motivación intrínseca está directamente relacionada con la intención de persistir ($\Delta^2 = +.37$) y ésta a su vez está directamente y negativamente relacionada con los conflictos ($\Delta^2 = -.19$).

En cuanto a la presión y apoyo percibido por parte de los padres, observamos en la figura 1, que se obtiene una relación directa entre el clima tarea del padre y clima ego madre y los conflictos, con unos valores de $\Delta^2 = -.19$ y $\Delta^2 = +.49$ respectivamente, aunque no se encuentra relación de estas variables con los beneficios.

Tampoco hemos encontrado una relación directa las variables del clima del entrenador, los conflictos y los beneficios.

Por último, en los resultados obtenidos en este Path Analysis podemos observar una relación directa entre la motivación intrínseca ($\Delta^2 = +.37$) y la autonomía ($\Delta^2 = +.29$) con la intención de persistir. Esta última variable se relaciona negativamente con los conflictos ($\Delta^2 = -.19$), no encontrando relación, como habíamos comentado anteriormente, entre la intención de persistir y los beneficios.

Capítulo

5

Discusión y Conclusiones





5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Para facilitar la comprensión e interpretación de los resultados, vamos a estructurar este último capítulo en cinco apartados.

En el primero se realizará la discusión, centrándonos en cada una de las hipótesis planteadas en nuestra investigación. Iremos analizando hipótesis por hipótesis, interpretando los resultados y comparándolos con los resultados encontrados por otros autores, indicando su importancia y sus consecuencias.

En el segundo apartado se expondrán las principales conclusiones que podemos extraer de nuestro estudio, señalando los aspectos más relevantes.

En el tercer apartado expresaremos las dificultades y limitaciones que se han encontrado durante el desarrollo del trabajo. De esta manera, tratamos de aportar información para aquellos investigadores que deseen realizar estudios en esta línea de investigación.

En el cuarto apartado comentaremos las perspectivas de futuro que se pueden generar a partir del desarrollo de este trabajo, centrándonos en posibles investigaciones que se podrían realizar, y trabajos de intervención que se desarrollarían a partir de nuestros resultados.

Por último, estableceremos pautas para conseguir optimizar la labor de las personas implicadas en la formación dentro del deporte base, y en función de los resultados obtenidos con este estudio.

5.1. Discusión.

Para realizar la discusión de los resultados vamos a ajustarnos a las hipótesis que planteamos al inicio del trabajo, comprobando si se han cumplido o no lo que se hipotetizó, tratando de valorar y explicar los resultados obtenidos. También queremos destacar en este apartado que los instrumentos utilizados para la valoración de las distintas variables que

componen este estudio han resultado poseer propiedades psicométricas adecuadas, siendo este hecho fundamental para un adecuado análisis de los resultados.

5.1.1. Hipótesis N° 1

En la primera hipótesis exponíamos que existirían relaciones positivas entre las diferentes dimensiones de la motivación autodeterminada, la competencia percibida y la autonomía. En el path analysis realizado hemos encontrado una relación directa y positiva entre competencia y la motivación intrínseca. Además hemos podido apreciar la existencia de una correlación positiva entre el índice de autodeterminación y todos los componentes de la motivación intrínseca y el índice de la misma, no ocurriendo lo mismo con la motivación extrínseca. De esta manera, el índice de autodeterminación correlaciona positivamente con las motivaciones extrínsecas integrada e identificada, no existiendo tal correlación con las motivaciones extrínsecas introyectada y externa. Este resultado viene a confirmar el continuo de autodeterminación propuesto por Deci y Ryan (2000), quienes consideran a las regulaciones identificada e integrada como las motivaciones extrínsecas más cercanas a la autodeterminación, teniendo un locus de causalidad algo interno. Con respecto a la amotivación, existe una correlación moderada negativa con el índice de autodeterminación y una relación positiva con la regulación externa, viniendo de nuevo a confirmar el continuo de autodeterminación.

Según habíamos hipotetizado, debería existir una relación positiva entre las motivaciones más autodeterminadas y la competencia. Podemos comprobar la existencia de una relación positiva de la competencia con las tres dimensiones de motivación intrínseca y la regulación integrada e identificada, como era de preveer. Estos resultados van en la línea de los obtenidos en investigaciones anteriores donde se confirma que las personas más motivadas perciben una mayor competencia en la actividad que realizan (Li et al., 2005). Una interpretación de esta relación es que la competencia indica cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida, donde parece ser que se tiende a disfrutar más de las actividades (motivación intrínseca) si las dominamos (competencia). Por tanto, la

competencia va a mediar en la motivación, de forma que cuanto mayor sea la percepción de ésta más autodeterminada será la motivación del sujeto hacia la actividad. Parece lógico pensar que ese sentimiento de orgullo que aparece frente a actividades que se dominan y que se desempeñan hábilmente van a hacer sentir y practicar esa actividad por el mero placer de experimentarla, sin recibir una gratificación externa directa. Es decir, la confianza en el dominio de la tarea y el sentirse seguro de dominarlas en el futuro hace que uno se sienta intrínsecamente más motivado a la hora de realizarla. Por el contrario, si la sensación de competencia es poca, la persona siente poco orgullo de su desempeño, sus actividades pueden parecerle demasiado irrelevantes para esmerarse o puede sentirse insatisfecho con la tarea, manifestando de esta manera una menor motivación autodeterminada o amotivación. Por lo tanto, la implicación absoluta de una persona en una actividad sólo se daría cuando ésta percibe una congruencia entre los retos presentados y las propias competencias para superarlos. Si la tarea exige demasiado, entonces, el reto será demasiado difícil, no llegando el sujeto a implicarse intrínsecamente en la misma (Reeve, 1995).

En cuanto a la autonomía, en la línea de investigaciones anteriores (e.g. Ramis et al. 2013), a pesar de no encontrar relación en el path análisis, comprobamos que ésta correlaciona positivamente con la competencia. Parece que la libertad de un individuo a participar en una actividad física, por el valor de disponer de sus propias respuestas motrices como válidas y adecuadas, puede estar definiendo el éxito en las realizaciones. Sin embargo, únicamente obtiene valores más elevados de correlación con la dimensión de motivación intrínseca de practicar y la regulación integrada. A pesar de que la media del factor que mide la autonomía obtiene un valor elevado, pensamos que la autonomía puede no haber correlacionado con niveles de motivación más autodeterminados, debido a que nuestros deportistas se encuentran en un contexto en el que compiten al máximo nivel posible dentro de su edad y de cada disciplina deportiva, influyendo, de esta manera y en mayor medida, la competencia percibida que la autonomía. Igualmente, no se observa una mediación de la motivación a través de la autonomía.

Respecto al sexo esperábamos que el sexo femenino mostrara valores más elevados de motivación intrínseca mientras que el masculino haría lo propio con la motivación externa y la

amotivación, podemos observar que los valores de motivación intrínseca, en dos de sus tres dimensiones, son más elevados para el sexo masculino que para el femenino. No se cumple lo hipotetizado, donde estudios realizados encontraron valores más elevados de motivación intrínseca en las chicas (e.g. Recours et al., 2004). A pesar de no cumplirse nuestra hipótesis, otros estudios han obtenido resultados similares a los nuestros (e.g. Amorose y Horn, 2000; Hellín, 2007; Muyor et al., 2009). Esto puede ser debido a que los deportistas de la muestra compiten al más alto nivel posible dentro de sus disciplinas, no llegando a realizar la práctica por el mero hecho de disfrutarla, sino que los resultados (motivaciones externas) pueden llegar a adquirir un valor más importante que en otros contextos del deporte femenino. El hecho de que el sexo masculino se sienta más motivado hacia actividades competitivas y el femenino hacia las cooperativas, y que el contexto del estudio requiere altos niveles de competición, puede ser otra de las explicaciones a este resultado.

Sin embargo, el sexo masculino sí que presenta niveles más elevados de motivación externa, en la línea de algunos estudios anteriores (e.g. Arbinaga y García, 2003; Miller, 2000), tal y como habíamos hipotetizado. Pensamos que los chicos son más propensos a realizar actividades con este tipo de regulación, donde el individuo se compromete en una actividad por conseguir una recompensa o evitar un castigo. Por lo tanto, es más frecuente que el sexo masculino practique un deporte por presiones del entorno o mejorar sus marcas.

Haciendo referencia a la hipótesis planteada sobre la motivación autodeterminada y las necesidades psicológicas, hipotetizábamos que la competencia y la autonomía percibida sería más elevada en el sexo masculino que en el femenino. Pese a que no se han encontrado diferencias entre el sexo femenino y el masculino en la percepción de autonomía, siendo los valores obtenidos bastante elevados en ambos casos, si se han encontrado diferencias en la percepción de la competencia. Los resultados obtenidos van en la línea de anteriores investigaciones realizadas, donde el sexo masculino muestra valores superiores de competencia percibida que el femenino (e.g. Moreno y Cervelló, 2005). El sexo se presenta como una subcultura dentro de una cultura dominante, y donde la primacía oculta de los valores masculinos hacen que la participación se haya propuesto desde este dominio, lo cual

puede estar afectando a las percepciones de competencia del sexo femenino (Moreno et al., 2007).

5.1.2. Hipótesis N° 2

En la primera parte de esta hipótesis predecíamos que los comportamientos directivos y la presión transmitida de los padres al deportista se relacionarían con la regulación externa y la amotivación. En este sentido, existe una relación entre la regulación externa con la presión del padre y con la presión de la madre, por lo que cuanto más presión ejercen alguno de los padres mayor motivación externa presenta el deportista. De la misma manera, se puede interpretar que la amotivación se relaciona igualmente con la presión del padre y de la madre, de forma que una mayor presión del padre y de la madre van a conllevar un aumento de la amotivación del sujeto hacia la actividad. Igualmente, encontramos que un menor entendimiento del padre va a predecir un aumento de la amotivación. También encontramos que la presión de la madre y del padre se relacionan negativamente con el índice de autodeterminación, de manera que a una mayor presión familiar habría un menor índice de la autodeterminación por parte del deportista. Podemos afirmar entonces que se cumple la hipótesis previamente planteada, de manera que la percepción del deportista de un clima familiar de presión y de comportamientos directivos, por cualquiera de los padres, va a estar directamente relacionado con la manifestación de una motivación menos autodeterminada.

Sin embargo, no ocurre lo mismo con la segunda parte de la hipótesis, donde se predecía que la implicación activa y el entendimiento por parte de los padres se relacionaría con las dimensiones de motivación más autodeterminadas. No encontramos en nuestro estudio relación significativa alguna entre estos climas familiares y una mayor motivación, al contrario que estudios anteriormente realizados que así lo confirmaban (e.g. Ablard y Parker, 1997; Sánchez-Oliva, 2012; Weiss, 2000).

Para poder encontrar una explicación a por qué influyen negativamente en la motivación los comportamientos directivos y la presión del clima familiar, y no lo hacen positivamente la implicación y el entendimiento, se hace necesaria un análisis de la relación existente entre

estos comportamientos percibidos de los padres. Y es que existe una relación positiva en casi la totalidad de ellos, tanto si son del padre como de la madre. De esta forma, existe una relación positiva entre un entendimiento de la madre con una mayor implicación, una mayor presión y un mayor comportamiento directivo por parte de la figura maternal.

Lo mismo ocurre con la percepción del clima del padre, el cual correlaciona positivamente entre todos los comportamientos percibidos por el deportista. Entendemos que aquellos padres que apoyan al hijo en su deporte acaban implicándose en dicho deporte y, de igual manera, empiezan a ejercer comportamientos directivos, presionándole en ese contexto deportivo determinado. Lo mismo podemos decir que ocurre con el clima percibido de la madre. Por tanto, el problema radica no en la implicación de los padres sino en la forma de implicarse, ya que se relaciona la implicación con actitudes y comportamientos directivos y de presión, mientras que la actitud deseada sería una implicación basada en el entendimiento y apoyo.

Esta relación entre los climas de los padres puede explicar el por qué influyen negativamente en la motivación los comportamientos directivos y la presión del clima familiar, y no lo hacen positivamente la implicación y el entendimiento. Y es que cuando el deportista percibe implicación y entendimiento por parte del padre, también percibe presión y comportamientos directivos, siendo estos últimos los que tienen una mayor influencia sobre la motivación, al ser sensaciones mucho más desagradables, y relacionándose, por tanto, con la motivación menos autodeterminada. De igual manera, muchas de las variables estudiadas en cuanto al clima familiar se correlacionan entre ellas, tanto las percibidas por el padre como por la madre, por lo que consideramos que en aquellas familias donde el padre se implica más en la actividad deportiva de su hijo, la madre acaba haciendo lo propio y viceversa.

Esto corrobora la conexión entre algunas variables sociales y la Teoría de la Autodeterminación, ya que el clima de los padres (sobre todo un clima más negativo) influye en la percepción de las necesidades psicológicas básicas y el continuo de la motivación, pudiendo desembocar en unas consecuencias que serán discutidas en apartados posteriores.

Para finalizar con esta hipótesis, y en la línea de diversos estudios (Brustad, 1993; Rönkä y Poikkeus, 2000), predecíamos que el sexo masculino percibiría una mayor implicación y entendimiento por parte de los padres que el sexo femenino. Se ha encontrado que existen diferencias entre sexos en la implicación activa del padre y en el entendimiento del padre y de la madre, no habiendo diferencias significativas entre el sexo masculino y el femenino en la implicación activa de la madre. En el entendimiento, tanto del padre como de la madre, los valores obtenidos por el sexo masculino son mayores que en el femenino, así como muestra nuestra hipótesis. Esto puede ser debido a que las chicas, al estar más orientadas a la tarea, necesitan de un mayor apoyo y entendimiento constante que los chicos quienes, debido a su mayor competitividad en los climas percibidos, valoran en mayor medida ese mismo apoyo y entendimiento. Por ello, no consideramos que la diferencia radique en que los padres transmitan mayor entendimiento al sexo masculino, sino la forma de percibirlo de éstos. Sin embargo, en cuanto a la implicación percibida del padre, los valores del sexo femenino son superiores a los del masculino. Estos resultados van en la línea de los obtenidos en la investigación de Jaffee et al. (1999), quienes encontraron que las chicas más activas tenían unos padres físicamente más activos y que, además, compartían el interés por el deporte de sus hijas. Al contrario que la explicación dada acerca del entendimiento, creemos que el sexo femenino ve como algo más inusual la implicación activa del padre que el masculino, ya que se sienten mucho más vinculadas a las madres (Lackovic-Grgin y Dekovic, 1994; Ruiz et al., 2004). Es por ello que acaban valorando, en mayor medida, esta implicación activa del padre que el género masculino.

5.1.3. Hipótesis N° 3

En primer lugar hipotetizamos que un clima percibido de competitividad en el grupo por parte de los iguales se relacionaría positivamente con la regulación externa y la amotivación, y negativamente con la competencia y la autonomía percibidos. Sin embargo, al contrario que algunos estudios previos (Escartí et al., 1999; García y Cervelló, 2002; Kuneshet al., 1992; Moreno-Murcia et al., 2013; Vazou et al., 2005; Weiss y Smith, 2002), las correlaciones

obtenidas demuestran que no existen relaciones significativas entre estas variables. Esto puede deberse nuevamente a las características de la muestra, ya que las grandes exigencias competitivas existentes, al estar enmarcados en un contexto de rendimiento deportivo, hace que perciban como normal un clima competitivo de los iguales, no afectando dicho clima a ninguna dimensión de la motivación ni a la autonomía ni a la competencia.

Sin embargo hemos de destacar que en el path analysis realizado encontramos una relación positiva entre el clima ego y la autonomía y la competencia, y el clima tarea con la autonomía. Cabe recordar que para este análisis, la muestra femenina ha sido claramente disminuida al no tener completados sus cuestionarios las chicas de gimnasia rítmica y de ahí una posible explicación a la diferencia entre el resto de análisis y éste en cuanto a los resultados. Este resultado podría explicarse de nuevo a la mayor orientación al ego de los deportistas de género masculino (la mayor parte de la muestra con la que se ha realizado este último análisis), y el alto grado de exigencias dado al nivel de rendimiento de los deportistas analizados hace que esa seguridad en su capacidad haga que un clima orientado hacia el ego les aporte una mayor sensación de autonomía dentro del grupo y una mayor percepción de competencia. No debemos olvidar que son jóvenes con habilidades muy altas en sus deportes respectivos.

También planteamos que un clima percibido de ánimo, apoyo a la autonomía y relaciones sociales se correlacionaría positivamente con las dimensiones de la motivación más autodeterminadas, así como los niveles de competencia y autonomía percibidos. En la línea argumental anterior, únicamente se encontraron relaciones entre el clima de los iguales de apoyo a la autonomía y la autonomía percibida por el deportista, de forma que cuando los iguales establecen un clima que favorece la autonomía, el sujeto muestra valores superiores en la autonomía percibida. Por tanto, encontramos que un clima de apoyo a la autonomía del grupo de los iguales va a predecir una mayor autonomía. El resto de variables no han mostrado relaciones significativas entre ellas.

Estos resultados nos hace reflexionar sobre la baja influencia del clima percibido por los iguales en la motivación y necesidades psicológicas de los deportistas, ya que en la hipótesis

anterior comprobamos una influencia de los padres en la motivación de sus hijos. Estudios anteriores afirmaban que, a partir de la adolescencia, parece que la influencia de la familia comienza a declinar y el grupo de pares se vuelve muy importante, especialmente los iguales del mismo sexo (Castillo et al., 2004; Escartí, 2003; Lewko y Greendorfer, 1988; McPherson y Brown, 1988). Según avanza el desarrollo evolutivo, las relaciones del adolescente con sus padres e iguales pueden ser reformuladas y redefinidas varias veces antes de la adolescencia tardía (Jackson y Rodríguez, 1993). Así, el grupo de iguales va incrementando su importancia como agente socializador, ya que es en la relación con los compañeros donde se adquiere la habilidad de ver las cosas desde diferentes puntos de vista y se desarrollan habilidades sociales (Garcés de los Fayos y Gómez, 2003).

Sin embargo, al contrario que estas afirmaciones y estudios, no encontramos aquí una influencia significativa del grupo de iguales, a pesar de que la muestra va dirigida a edades adolescentes entre los 12 y los 16 años, donde siguen teniendo una mayor influencia el clima de los padres. Esto puede explicarse de nuevo al ámbito deportivo al que va dirigido, donde se exponen a un nivel alto de rendimiento para su edad, pudiendo ver el clima de los padres como mucho más influyente en su motivación, y percibiendo a los iguales como sujetos que luchan con ellos por el mismo objetivo, triunfar en el deporte. De esta manera, llegan a percibir a los iguales como rivales, por los que compiten por un puesto en el equipo, o por obtener mayores puntuaciones en el caso de la gimnasia rítmica, considerando este clima como algo frecuente y normal.

No encontramos, por tanto, una conexión entre el clima de los iguales tratado en la Teoría de Metas y la percepción de las necesidades psicológicas y la motivación de la Teoría de la Autodeterminación. Esto no quiere decir que en sucesivos estudios con muestras diferentes no vaya a influir el clima percibido por los iguales en la motivación, sino todo lo contrario, ya que creemos que sí podría haber una influencia entre ambas variables. Hemos de recordar que el impacto de un clima determinado sobre los sujetos dependerá de sus características individuales más sobresalientes, es decir, no tanto la situación objetiva sino más bien del significado subjetivo que una persona le asigna a una experiencia determinada, y que influirá en las respuestas posteriores (Ryan y Grolnick, 1986).

Otra de las hipótesis planteadas en este apartado era que se preveía que existirían diferencias entre sexos en el clima percibido por los iguales, de forma que el sexo femenino percibiría mayor ánimo, apoyo a la autonomía y relaciones sociales, y el masculino percibiría mayor competitividad en el grupo. Se han hallado diferencias entre sexos en las relaciones sociales, el ánimo y la competitividad del grupo, no siendo así para la variable apoyo a la autonomía, donde ambos grupos obtenían valores similares. En la línea de lo hipotetizado, las chicas han mostrado valores superiores en las variables de relaciones sociales y ánimo, e inferiores en la competitividad en el grupo, que los chicos. De acuerdo con otros trabajos de la literatura (e.g. Ruiz et al., 2004; Wiese-Bjornstal, 1997), las chicas, al contrario que los chicos, preferían la interacción con sus compañeros al dominio de la habilidad y la competitividad entre ellos.

5.1.4. Hipótesis Nº 4

La primera de las predicciones que realizábamos en esta hipótesis era que un clima hacia el ego por parte del entrenador se relacionaría positivamente con la regulación externa y la amotivación, y negativamente con la competencia y autonomía percibidos. Encontramos relaciones negativas del clima ego con el clima tarea y con el índice de autodeterminación (SDI), lo que significa que a mayor clima ego menor clima tarea, y menor es el índice de autodeterminación. Certificando nuestra hipótesis, encontramos también una relación positiva entre el clima ego y la regulación externa y la amotivación. Por tanto, la percepción de un clima del entrenador orientado al ego va a influir negativamente en la motivación autodeterminada, de forma que el sujeto mostrará valores elevados en la motivación externa, llegando incluso a la amotivación. Además, la correlación negativa entre la percepción de un clima orientado al ego y otro clima orientado a la tarea nos da a entender que en nuestro estudio los sujetos percibían o uno u otro clima, no llegando a percibir ambos a la vez. La implicación del individuo dependerá pues de la variable que presente mayor fuerza en esa situación particular (Roberts, 1992).

En cuanto a la relación entre las necesidades básicas y el clima ego, en el path analysis pudimos apreciar como un clima ego se relaciona negativamente con la autonomía. Además, en el resto de análisis realizados también encontramos una relación negativa entre la autonomía y este clima percibido del entrenador como cabía esperar (e.g. Castillo et al. 2012) y, sin embargo, esta relación no se presenta entre el clima ego y la competencia. Resulta evidente que los comportamientos directivos y comparativos por parte del entrenador restan autonomía al deportista. Sin embargo, pensamos que no se ha observado una relación significativa negativa del clima ego y la competencia percibida, debido al estar en equipos donde los sujetos son elegidos por su nivel deportivo entre muchos jóvenes de la provincia. Se presupone que poseen éstos un nivel alto de competencia y que, pese a que las tareas sean competitivas y comparativas, se sienten con posibilidades de resolverlas correctamente.

En la segunda hipótesis planteada en este epígrafe, afirmábamos que un clima hacia la tarea por parte del entrenador se correlacionaría positivamente con las dimensiones de la motivación más autodeterminadas, así como los niveles de competencia y autonomía percibidos. Podemos comprobar que, efectivamente, el clima tarea se relaciona positivamente con la motivación intrínseca y sus componentes, con la motivación extrínseca y sus componentes, a excepción de la externa, así como con el SDI. En la línea de estudios previos (Ames y Archer, 1990; Amorose y Horn, 2000; Cecchini et al. 2013; Gagne et al., 2003; Koka y Hein, 2003; Mallett, 2005; Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2006; Treasure y Roberts, 2001), a mayor clima tarea percibido del entrenador más se expresan las motivaciones intrínsecas o extrínsecas cercanas a la intrínseca, así como un mayor índice de autodeterminación. De igual manera, observamos que el clima tarea se relaciona positivamente con la competencia y con la autonomía, en la línea de lo hipotetizado. Además, encontramos que un menor clima ego y un mayor clima tarea percibido del entrenador va a predecir una mayor percepción de la autonomía del sujeto hacia la actividad.

Existe, por lo tanto, una conexión entre algunas de las variables sociales estudiadas y la Teoría de la Autodeterminación, ya que el clima de los entrenadores influye en la percepción de las necesidades psicológicas básicas y el continuo de la motivación, pudiendo desembocar en unas consecuencias que serán discutidas en apartados posteriores. En la línea de

investigaciones anteriores (Deci y Ryan, 2000; Duda y Hall, 2001; Vallerand y Rosseau, 2001), establecemos por tanto una relación fundamental entre las teorías de Autodeterminación y la de Metas.

También hipotetizábamos que existirían diferencias en función del sexo, de forma que las chicas percibirán mayor clima orientado hacia la tarea por parte del entrenador y los chicos percibirán mayor clima orientado hacia el ego. Encontramos que se cumple nuestras predicciones, de forma que se puede apreciar una diferencia entre sexos, tanto en el clima percibido del entrenador orientado al ego y el orientado a la tarea. De esta manera, el sexo femenino adquiere mayores valores en el clima tarea y el masculino hace lo propio en el clima ego (Alonso et al., 2005; Carr y Weigand, 2001; Jiménez, 2004).

5.1.5. Hipótesis N° 5

En primer lugar, analizando las relaciones entre los conflictos, observamos que todos ellos mantienen una relación positiva, es decir, que los sujetos que presentan un conflicto deporte-amigos hacen lo propio con amigos-deporte, o incluso escuela-deporte, entre otros. Esto puede ser debido a que, según los estudios previos (Boiché y Sarrazin, 2007; Carlin et al. 2009; Ratelle et al., 2005; Senécal et al., 2003), los conflictos aparecen ante motivaciones poco autodeterminadas de los sujetos, de forma que un sujeto que esté poco motivado hacia la actividad deportiva practicada va a manifestar todos los conflictos posibles relacionados con esa actividad. De igual manera ocurre con los beneficios, los cuales correlacionan positivamente entre sí.

Por otro lado, nuestra hipótesis afirmaba que existiría una relación entre los conflictos y los niveles de motivación menos autodeterminados. A pesar de no encontrar ninguna relación en el path analysis, hemos encontrando en el resto de análisis que la regulación externa y la amotivación correlacionan con todos los conflictos, aunque esta última a excepción del conflicto escuela-deporte. Destacar también la relación negativa existente entre el índice de autodeterminación y el conflicto deporte-amigos. Sin embargo, debido a que este estudio es predominantemente correlacional, sabemos que los deportistas más autodeterminados

presentaban menos conflictos, pero no sabemos la dirección de dicha relación, es decir, cabe la posibilidad que los deportistas más autodeterminados perciban como de menor importancia los conflictos entre actividades que se presentan, o que los deportistas que presentan menor percepción de conflicto entre actividades estén más autodeterminados. Si podemos afirmar que los conflictos se presentan en sujetos que con una motivación menos autodeterminada hacia la actividad física.

En cuanto a los beneficios, hipotetizábamos que se relacionarían positivamente con los tipos de motivación más autodeterminadas. En este sentido, encontramos que la motivación intrínseca, la regulación integrada, identificada e introyectada se relacionan positivamente con los beneficios, no encontrando relación ninguna con la regulación externa y la amotivación. Por lo tanto, se cumple lo hipotetizado, ya que las motivaciones con las que correlacionan los beneficios son las más autodeterminadas dentro del continuo de autodeterminación propuesto por Deci y Ryan (2000).

Otra de las relaciones que preveíamos era que los conflictos se relacionarían positivamente con un clima de presión proveniente tanto de la madre como del padre. En el path analysis podemos apreciar que en el caso de la madre hay una relación directa y positiva entre el clima ego y dicho conflicto. Sin embargo, en el resto de análisis únicamente encontramos relaciones positivas entre la presión percibida por ambos con los conflictos deporte-amigos y amigos-deporte, aunque aparecen bajas relaciones con los conflictos escuela-deporte y deporte-escuela. Estos resultados nos llevan a la interpretación de que probablemente los padres, dado al alto nivel de competencia de sus hijos, se sentirán orgullosos de su nivel competitivo, por lo que presionarían a los deportistas intentando eliminar el tiempo en el que sus hijos comparten otras actividades de ocio con los amigos y no hacen lo propio con el tiempo que dedican al deporte o a los estudios. Es por ello que no aparece una fuerte relación en el conflicto escuela-deporte o deporte-escuela, relacionado con la presión de los padres como preveíamos, ya que en ningún caso los padres presionarían en el deporte ante malos resultados académicos, ni en la escuela ante malos resultados deportivos, considerando ambos ámbitos fundamentales para su hijo.

Sin embargo, sólo se relaciona el entendimiento de los padres con el beneficio deporte-amigos y no con los beneficios deporte-escuela. Esto puede ser motivado al ser la escuela obligatoria para los sujetos debido a su edad, demostrando una preferencia fuerte por el deporte y, por lo tanto, unos beneficios debido al clima de entendimiento de los padres hacia el deporte-amigos y no hacia el deporte-escuela.

Otra de las hipótesis planteadas al respecto era que los conflictos se relacionarían positivamente con el clima ego percibido del entrenador y, a su vez, los beneficios se relacionarían positivamente con el clima tarea percibido de éste. Vemos así cumplida nuestra hipótesis en relación al clima ego y los conflictos. Sin embargo, el clima tarea únicamente se relaciona negativamente con el conflicto deporte-amigos y positivamente con el beneficio deporte-amigos.

Para concluir con las hipótesis relacionadas con los conflictos, afirmábamos que existirían diferencias en cuanto al sexo, de forma que las chicas percibirían mayores beneficios y los chicos percibirían mayores conflictos. En cuanto a los beneficios no hemos encontrado diferencias significativas entre los valores del sexo femenino y masculino. En un principio, pensábamos que íbamos a obtener mayores valores de motivación intrínseca en el sexo femenino que en el masculino, ya que las chicas reflejarían mayores niveles de motivación intrínseca y regulación identificada, y los chicos lo harían con la regulación externa (Arbinaga y García, 2003; Chantal et al., 1996; Fortier et al., 1995; Miller, 2000; Pelletier et al., 1995; Recours et al., 2004). Sin embargo, tal y como hemos comentado en la hipótesis número uno, apenas encontramos diferencias entre sexos en la motivación intrínseca, por lo que parecen lógicos los resultados obtenidos al respecto.

Sin embargo, sí que encontramos diferencias significativas por sexo en los conflictos, mostrando valores superiores el sexo masculino que el femenino, como habíamos afirmado en nuestra hipótesis. Concretamente, los conflictos en los que hemos encontrado diferencias son en el deporte-escuela, escuela-deporte y amigos-deporte, no haciendo lo propio en el del deporte-amigos, ya que ambos sexos muestran valores similares en este tipo de conflictos. Esto puede ser debido a la motivación de las chicas del deporte hacia la cooperación y la

amistad, por lo que el primer conflicto que les aparece es el de deporte-amigos, mostrando valores superiores al resto de conflictos y, por lo tanto, pudiéndose comparar a los valores obtenidos por los chicos.

5.1.6. Hipótesis N° 6

En este apartado hipotetizábamos sobre la intención de persistir, que se relacionaría positivamente con las dimensiones de una motivación más autodeterminada. En este sentido, en el path analysis se puede apreciar una relación directa y positiva entre la motivación intrínseca y la intención de persistir. En el resto de análisis únicamente encontramos correlaciones con la motivación intrínseca de practicar, aunque también presenta bajas correlaciones con el resto de motivaciones intrínsecas y la regulación integrada e introyectada. Vemos cumplida así nuestra hipótesis, comprobando la importancia de una motivación intrínseca más autodeterminada con la intención de persistir (Almagro y Conde, 2012; Luckwu y Guzmán, 2008; García-Calvo, 2012; Guzmán y Kingston, 2012; Thogersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2006). De esta forma, podemos afirmar que los sujetos que están más intrínsecamente motivados tienen una mayor intención de persistir por el deseo de obtener éxito en las tareas propuestas. De acuerdo con otros trabajos, altos niveles de motivación intrínseca están relacionados con un aumento de la diversión en la actividad (Brustad, 1988; Questeda et al., 2013; Scalan y Lewthwait, 1984), el deseo de afrontar nuevos desafíos (Wong y Bridges, 1995), y una disminución del abandono deportivo (Gill et al., 1983), por lo que podríamos decir que no sólo disminuye el abandono deportivo, sino que aumentaría la intención de persistir. Por lo tanto, los niveles de motivación intrínseca y extrínseca parecen estar directamente relacionados con la intensidad de la participación y la persistencia en el esfuerzo, variables que podrían influir en la calidad del rendimiento de los deportistas (Martens y Webber, 2002). A mayores niveles de motivación intrínseca mayor tendencia del deportista a involucrarse en una actividad por propia iniciativa, y también al placer y satisfacción derivados de esta participación (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985; Lepper et al., 1973), por lo que parece lógico que los sujetos presenten una mayor intención de persistir en

aquellas actividades cuya motivación tienda hacia la autodeterminación, y que tantas sensaciones positivas genera.

En segundo lugar, pensábamos que la intención de persistir tendría una relación positiva con las necesidades psicológicas de competencia y autonomía. Comprobamos que, efectivamente, se cumple nuestra hipótesis, por lo que a niveles elevados de autonomía y competencia percibida, mayor intención de persistir en la actividad tiene el sujeto. Esta variable nos indica la intención que tiene el deportista de seguir practicando en un futuro la actividad deportiva realizada, por lo que habrá una percepción alta de continuar con el deporte, siempre y cuando el sujeto perciba una motivación intrínseca, así como una competencia y autonomía elevada en el deporte. Parece lógico pensar que cuando el deporte que se practica se domina, generando un sentimiento de orgullo que provoca una motivación más autodeterminada, el deportista genera unas intenciones de continuar en dicho deporte. La necesidad de competencia implica, por tanto, que los individuos tengan un deseo de interactuar efectivamente con el medio para experimentar un sentido de competencia, al producir resultados deseados y prevenir eventos no deseados (Connell y Wellborn, 1991; Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985; Harter, 1978; White, 1959), sensaciones que van a ir relacionadas positivamente con la intención de persistir. Igualmente, el sujeto que perciba que sus actos son responsabilidad suya, y que tiene capacidad para tomar decisiones, libertad de actuación y posibilidades de elección en su comportamiento, poseerá a priori una mayor autonomía, beneficiando la aparición de una motivación más intrínseca y, a su vez, presentando mayores intenciones de persistir en la actividad.

En cuanto a la hipótesis de que los conflictos se relacionarían negativamente con la intención de persistir, en nuestro path analysis podemos comprobar como efectivamente hay una relación directa y negativa entre la intención de persistir y los conflictos. Además, únicamente encontramos una baja correlación negativa con el conflicto deporte-amigos. Teniendo en cuenta que no hemos encontrado en la literatura estudios que relacionen ambas variables, pensábamos que la intención de persistir estaría positivamente relacionada con la motivación intrínseca, y ésta lo estaría negativamente con los conflictos, por lo que era de preveer que existiese también una relación negativa entre los conflictos y la intención de

persistir. De esta manera, podría darse que una aparición de un conflicto deporte-amigos influiría negativamente en la intención de persistir. La explicación del por qué aparece únicamente relacionada la persistencia con este conflicto puede ir en la línea de lo encontrado en otra de las hipótesis de los conflictos, donde el conflicto deporte-amigos muestran los valores más elevados según la percepción del deportista, es decir, son los conflictos con los amigos los que más influencia tienen sobre el deportista. No obstante, pensamos que, en estudios posteriores donde se trabajen más específicamente estas variables, podrían encontrarse relaciones negativas entre todos los conflictos y la intención de persistir.

En relación al efecto de los beneficios y la intención de persistir, encontramos relación entre los beneficios deporte-amigos y la intención de persistir, de forma que cuando el deporte ayuda a aumentar las relaciones sociales aumenta la intención de persistir. Cuando se favorecen las relaciones sociales y las relaciones interpersonales se manifiesta una motivación más intrínseca, al sentirse los sujetos implicados en este ambiente y percibiendo que su nivel de relación con los demás es muy importante para ellos (Reinboth y Duda, 2006; Reinboth et al., 2004), aumentando de esa forma la intención de persistir en esa actividad.

5.1.7. Hipótesis N° 7

En este apartado vamos a desarrollar el análisis de la séptima hipótesis, en la que planteamos diferentes postulados sobre la consecuencia del abandono deportivo. Para dotar de mayor claridad y facilitar la comprensión de este análisis, vamos a realizar la discusión a partir de las tres hipótesis que planteamos al respecto. En la primera de ellas, se exponía la relación del abandono con cada una de las variables medidas en nuestra hipótesis, hipotetizando que el abandono mantendría una relación positiva con niveles de motivación menos autodeterminados, menores niveles de necesidades psicológicas, climas percibidos hacia el ego y mayores conflictos, comparando todo ello con los sujetos que continúan en la práctica deportiva. Encontramos que el clima ego percibido del entrenador es mayor en los sujetos que abandonan que los que continúan, confirmando de esta manera la influencia que llegan a tener los climas percibidos, en este caso el entrenador, en el abandono del deporte

(Cervelló, 1996; Cervelló et al., 2007; Ewing, 1981; Sarrazin et al., 2002; Torregrosa et al., 2008). Igualmente, encontramos diferencias en la implicación del padre, de forma que los valores registrados por los sujetos que abandonan tienen menor implicación del padre en el deporte que las personas que continúan. En este sentido, comprobamos cómo los padres (Greendorfer y Ewing, 1981; Kohl, 2002), y los entrenadores (Ames, 1992a; y Duda et al., 2005), van a desempeñar un rol fundamental dentro de la práctica deportiva.

Por otro lado, no encontramos diferencias significativas en el clima de los iguales, resultados esperados tras la discusión realizada sobre la relación del clima percibido de los iguales y la motivación, por lo que se podía prever que el clima de los iguales iba a tener muy poca influencia en el abandono deportivo. Esto puede explicarse por el ámbito deportivo del estudio, donde los sujetos se exponen a un nivel alto de rendimiento para su edad, pudiendo ver el clima del padre y del entrenador como mucho más influyente en su motivación, y percibiendo a los iguales como sujetos que luchan con ellos por el mismo objetivo: triunfar en el deporte. Esto no quiere decir que, en sucesivos estudios y con muestras diferentes, no vaya a influir el clima percibido por los iguales en el abandono deportivo, sino todo lo contrario. Creemos que sí existiría una influencia entre ambas variables, pero dependerá de la edad de los sujetos y del contexto en el que se realice la investigación.

Otras variables con las que no encontramos diferencias entre sujetos que abandonan y que continúan son las motivaciones y las necesidades psicológicas. Al contrario de estudios que relacionaron el abandono con niveles más bajos de motivación autodeterminada (Cecchini et al., 2005; García-Calvo, Moreno et al. 2010; Guzmán y Kingston, 2012; Pelletier et al., 2001; Ryska et al., 2002; Standage et al., 2003; Vallerand y Bissonnette, 1992; Vallerand et al., 1997), y menor percepción de necesidades psicológicas (Cervelló, 1999; Guillet et al., 2002; Guzmán y Kingston, 2012), en nuestra investigación no podemos llegar a esa determinación, ya que los factores sociales han sido los que más han influido en los sujetos que abandonan el deporte. Aún así, y como vimos en anteriores epígrafes, en líneas generales, las relaciones entre las motivaciones y necesidades psicológicas fueron positivas con los climas del entrenador y la familia orientados a la tarea, y negativas con los climas de estos significativos orientados al ego, por lo que no hay que restarle importancia a este tipo de variables dentro del proceso de

abandono deportivo. Además, otras de las variables en las que también se han encontrado diferencias significativas han sido la de los años practicando el deporte, de forma que cuantos más años lleva el sujeto realizando ese mismo deporte menos probabilidades tiene de abandonarlo; y en las horas de práctica a la semana, de manera que a más horas de práctica menores posibilidades de abandono del deporte. Por otro lado, la confirmación de que los sujetos que más años llevan practicando un deporte muestran menos posibilidades de abandono de la práctica del mismo, nos puede hacer reflexionar acerca de que una motivación integrada por la actividad conllevaría menos probabilidades de abandono deportivo, ya que la actividad forma parte de un estilo de vida, siendo coherentes con ese estilo. Otra variable que influye es la práctica de otro deporte, siendo coherentes los resultados obtenidos, ya que aquellos sujetos que abandonan poseen una mayor práctica deportiva en otras especialidades comparándolos con los sujetos que continúan con la práctica.

En la segunda hipótesis planteada sobre el abandono deportivo afirmábamos que encontraríamos diferencias entre sexos, de manera que las diferencias entre los chicos que abandonan y los que continúan serían distintas a las diferencias entre las chicas en esta cuestión. Encontramos que los chicos que abandonan el deporte tienen una menor implicación del padre comparándolos con los chicos que continúan con la práctica. De igual manera se distingue entre los que abandonan y continúan, ya que estos últimos poseen valores más elevados en años practicando y horas a la semana de práctica, y menores valores en la variable de práctica de otro deporte. Cabe destacar que en los chicos no se obtienen diferencias en el clima del entrenador, por lo que parece que es más decisiva la implicación del padre que el clima percibido en el entrenamiento, bien sea por el entrenador o por los iguales.

Analizando la muestra femenina, únicamente encontramos diferencias significativas entre el grupo que continua y el que abandona en dos variables. La primera variable es, al igual que en los casos anteriores, en los años practicando el deporte, siendo superiores los valores obtenidos por el grupo que continua que el grupo que abandona, de manera que las jugadoras que abandonan el deporte practican durante menos horas semanales. En la segunda variable con diferencias, el grupo que abandona muestra un valor muy superior en el conflicto deporte-amigos que el grupo que continúa, dando a entender que las chicas que continúan la práctica

deportiva encuentran muy inferior el conflicto deporte-amigos que el grupo que abandona. Este análisis puede ir en la línea de investigaciones que afirmaban que la mayoría de las chicas participan en el deporte para divertirse, mejorar sus habilidades, estar con los amigos y mejorar su condición física (Wiese-Bjornstal, 1997), por lo que las chicas tienen motivaciones más sociales para practicar deporte que los chicos (Recours et al., 2004), de forma que cuando no se consigue este objetivo social mediante el deporte, aparece el conflicto deporte-amigos y, por lo tanto, una mayor probabilidad de abandonar el deporte.

En relación a la capacidad predictiva sobre el abandono deportivo de los diferentes factores que analizábamos en nuestra investigación, son los factores sociales los que van a predecir el abandono del deporte, cumpliéndose así nuestra hipótesis al respecto. En la línea de otros trabajos (Cecchini et al., 2005; Duda, 2005; Sarrazin et al., 2002), un clima del entrenador implicante al ego percibido por el deportista es el principal predictor del abandono deportivo. Podemos afirmar pues que cuanto mayor sea la percepción de los sujetos de que las estrategias motivacionales que aparecen en el clima del entrenamiento están orientadas al ego, más posibilidades existen de que ese sujeto abandone la práctica del deporte. Son varios los autores que han destacado la importancia del clima motivacional percibido y de las estrategias utilizadas por el/los entrenador/entrenadores, para determinar consecuencias a diferentes niveles (cognitivo, afectivo y comportamental) (Ames, 1992a; y Duda et al., 2005). Algunas de las consecuencias que va a tener un clima percibido del entrenador orientado al ego en los deportistas ya han sido comentadas en las discusiones de otras hipótesis, como puede ser la autodeterminación, las necesidades psicológicas, los conflictos, etc., estableciéndose aquí, de nuevo, una relación del clima ego y un aspecto negativo de la actividad física, el abandono de la actividad (Cervelló et al., 2006; Sarrazin et al., 2002).

También tienen capacidad de predicción del abandono deportivo, pero de forma negativa, la percepción de implicación activa del padre, otra variable social y en la que podemos influir con el fin de evitar los abandonos deportivos. En la línea de diversas investigaciones que proponen que la participación positiva de los padres contribuyen al aumento del compromiso en la actividad deportiva (e.g. Torregrosa et al., 2007), en nuestra

investigación descubrimos que, además, la falta de esa implicación en la figura del padre puede conllevar al abandono deportivo.

Obtenemos, por tanto, una variable social orientada al ego y otra variable social orientada a la tarea, que unido a las horas de práctica a la semana, los años practicados y si practica otra actividad, nos va a predecir, en un porcentaje muy elevado, el abandono deportivo.

Hipotetizábamos, además, que existirían diferencias entre sexos en el análisis predictivo del abandono deportivo. En el sexo masculino los resultados fueron similares, únicamente desapareciendo de los resultados la variable del clima ego del entrenador. Esto puede ser debido a lo ya razonado en anteriores hipótesis de una mayor percepción en el sexo masculino de este clima, no siendo una diferencia significativa entre los chicos que abandonan y los que continúan, y no pudiendo predecir, por tanto, el abandono deportivo.

En el sexo femenino encontramos que las variables predictoras del abandono, a excepción de la relación negativa entre abandono y años de práctica, anteriormente comentada, son variables relacionadas de forma negativa con la práctica de la actividad física. El conflicto deporte-amigos, la presión del padre y la amotivación son las variables que van a predecirnos en un porcentaje muy elevado el abandono deportivo en las mujeres. Y estos resultados van en la línea de anteriores investigaciones efectuadas que demuestran las motivaciones del género femenino a la hora de practicar el deporte, rechazando de esta manera cualquier clima de presión y competitividad (e.g. Hellín, 2007; Recours et al., 2004).

5.2. Conclusiones.

Para la exposición de las conclusiones de la presente investigación vamos a recurrir a los resultados obtenidos más relevantes, y que fueron discutidos en el epígrafe anterior:

- Existe una relación positiva entre el índice de autodeterminación y todos los componentes de la motivación intrínseca, y negativa con la amotivación. Asimismo, existe una relación positiva entre las motivaciones más autodeterminadas y la competencia. La autonomía

únicamente se ha relacionado con la dimensión de motivación intrínseca de practicar y la regulación integrada.

- La percepción por parte del deportista de un clima familiar de presión y de comportamientos directivos, por cualquiera de las figuras paternas, va a estar directamente relacionada con la manifestación de una motivación menos autodeterminada.
- No se han encontrado relaciones significativas entre las distintas variables del estudio y el clima de los iguales, únicamente encontrando una relación positiva entre el apoyo a la autonomía de los compañeros y la autonomía percibida.
- El clima ego percibido del entrenador se relaciona positivamente con la regulación externa, la amotivación y los conflictos, y negativamente con el clima tarea, la autonomía, y SDI. El clima tarea percibido del entrenador se relaciona positivamente con la motivación intrínseca, con la motivación extrínseca así como con el SDI, con la competencia, con la autonomía y con el beneficio deporte-amigos.
- Los conflictos se relacionan positivamente con la regulación externa y con la amotivación. A su vez, la motivación intrínseca, regulación integrada, identificada e introyectada, se relacionan positivamente con los beneficios.
- La intención de persistir se relaciona con la motivación autodeterminada, la autonomía y la competencia percibida, no encontrando relación alguna entre ésta con los conflictos y beneficios.
- El clima ego percibido del entrenador es mayor en los sujetos que abandonan que los que continúan. Igualmente, la implicación del padre es menor en los sujetos que abandonan. Estas dos variables sociales predicen, en un porcentaje muy elevado, el abandono deportivo.

En cuanto a las diferencias de género encontradas en las variables de estudio, destacamos las siguientes conclusiones:

- El sexo masculino presenta niveles más elevados de motivación intrínseca que el género femenino. Igualmente, los chicos muestran valores superiores de competencia percibida, no encontrando diferencias entre sexos en la percepción de autonomía.
- El sexo masculino percibe un mayor entendimiento del padre y de la madre que el femenino. Sin embargo, los valores de las chicas son superiores en cuanto a la implicación percibida del padre.
- El sexo femenino muestra valores superiores en las variables de relaciones sociales y ánimo, e inferiores en la competitividad en el grupo. Igualmente, las chicas adquieren mayores valores en el clima tarea percibido del entrenador, y los chicos hacen lo propio en el clima ego.
- No se encuentran diferencias significativas entre sexos en los beneficios, pero sí en los conflictos, mostrando valores superiores el sexo masculino que el femenino.
- Mientras que el sexo masculino la variable que más predecía el abandono es la implicación del padre, en el sexo femenino encontramos que el conflicto deporte-amigos, la presión del padre y la amotivación son las variables que van a predecirnos en un porcentaje elevado el abandono deportivo.

5.3. Limitaciones y prospectivas.

5.3.1. Limitaciones.

Consideramos una cuestión fundamental, en cualquier investigación, tener en cuenta las deficiencias y limitaciones que se hayan podido generar en el desarrollo y aplicación del estudio. Es por ello que, en este apartado, nos gustaría comentar las principales limitaciones y dificultades que posee el trabajo realizado.

En primer lugar, una de las principales limitaciones es el procedimiento utilizado en la valoración del abandono de la práctica de los distintos deportes estudiados. Como hemos comentado a lo largo del trabajo, existen diferentes tipos de abandonos y, por tanto, no todos los sujetos que dejan una actividad pueden ser considerados de la misma manera, ni definirse igual. Además, hemos de considerar que en el deporte aparecen diferentes niveles de compromiso, diferentes niveles de intensidad de práctica (desde el deporte recreativo hasta el deporte profesional), diferentes estructuraciones de los programas deportivos en los cuales participan los individuos, y diferentes expectativas futuras respecto a la participación o no en deporte. Siempre que se deja de practicar un deporte en un determinado contexto no tiene por qué corresponderse con el abandono de la práctica de ese deporte (Cervelló, 1996). En nuestro estudio, y dado el alto nivel de la competición de los deportistas, pueden existir sujetos que no continúen practicando el deporte a ese nivel, pero lo siguen practicando de manera más recreativa, que practiquen otro deporte similar, o que hayan dejado la práctica en la población que se había tomado como muestra pero siga practicando (cambio de equipo, traslado de residencia, etc.). De esta manera, podríamos haber establecido estas categorías (Cervelló, 2002): a) el Conflicto de intereses con otras actividades (interés en otros deportes, excesiva demanda temporal, trabajo); b) Diversión (falta de diversión, aburrimiento, poco tiempo de juego); c) Competencia (falta de habilidad, ausencia de progreso técnico, miedo al fracaso); d) Problemas con los otros significativos (problemas con el entrenador, falta de apoyo paterno); e) Problemas relativos al programa (demasiada presión, excesiva seriedad del programa, excesivo costo del deporte); f) lesiones.

Por todo ello, consideramos que ésta es una limitación a tener en cuenta, principalmente a la hora de extraer las conclusiones de los resultados obtenidos respecto a esta variable, debido a que no sabemos las características y las causas del abandono de la práctica de los deportes estudiados. Somos conscientes de que se podría haber realizado una valoración más profunda de esta variable, analizando causas y motivos que rodean a los sujetos para abandonar el grupo al que pertenece a través de entrevistas individuales. Sin embargo, aunque consideramos que esto podría mejorar la calidad de los resultados obtenidos, dada la gran cantidad de variables que tratamos en nuestro estudio, hubiéramos necesitado una

inversión de tiempo y medios que conllevarían la realización de otro estudio diferente o complementario al que hemos llevado a cabo. Por eso, preferimos analizar el abandono de la práctica deportiva a nivel motivacional, sin incidir en las causas de este hecho, aunque entendemos que puede ser una limitación para comprender mejor este comportamiento.

Otra limitación que podemos considerar en nuestro trabajo es no haber valorado las orientaciones motivacionales de los deportistas, del entrenador y los padres para, de esta forma, tener la percepción del sujeto sobre todos los significativos importantes. Pese a conocer la percepción de los deportistas del clima de estos otros significativos, sería interesante conocer cómo se relacionan las orientaciones, tanto del entrenador como de los padres con el clima percibido de éstos por parte de los deportistas, ya que consideramos necesario conocer en profundidad la atmósfera moral en la que se encuentra el sujeto y cómo se relaciona con los climas percibidos.

Entre las limitaciones como consecuencia de los instrumentos de estudio empleados, hemos encontrado la dificultad de que algunas subescalas han mostrado índices de fiabilidad ligeramente inferiores a lo que hubiésemos deseado. Además, la larga dedicación temporal de dicho estudio ha posibilitado que, a la hora de su conclusión, hayan aparecido instrumentos más adecuados para la medición de las distintas variables estudiadas como la escala creada por Smith et al. (2008) para medir el clima motivacional con jóvenes deportistas: *Motivational Climate Scale for Youth Sports (MCSYS)*.

En referencia a la muestra hemos de señalar que se trata de una muestra de conveniencia y que el criterio para su selección ha sido su disponibilidad (muestra accesible), por lo que este tipo de selección de muestra consideramos que es una de las limitaciones de nuestra investigación.

Por último, otra limitación que presenta el trabajo es el gran número de variables con las que trabajamos, que hacían que los instrumentos utilizados requirieran de una inversión importante de tiempo por parte del deportista, pudiendo ocasionar una menor concentración e interés por parte de éstos e influir en los resultados obtenidos. Además, el problema

metodológico surgido con la muestra femenina de gimnasia rítmica ha hecho que toda esa muestra no se haya podido analizar dentro del Path Analysis.

5.3.2. Prospectivas de futuro.

Consideramos que, tras los resultados obtenidos, necesitamos esclarecer ciertas dudas surgidas al respecto, así como plantear estudios que puedan solventar las limitaciones obtenidas.

En primer lugar, podríamos plantear estudios donde las distintas variables sociales propuestas en nuestra investigación se puedan relacionar con las orientaciones de los otros significativos. Es decir, sería interesante conocer la relación existente entre las percepciones de los deportistas sobre los climas creados por los otros significativos y las orientaciones motivacionales de éstos.

Otra de las prospectivas de futuro que se podrían realizar sería un estudio similar al ya realizado pero con una muestra más amplia, seleccionada de forma aleatoria por conglomerados que abarque cualquier nivel del deporte competitivo (alto y bajo), así como el deporte recreativo, intentando establecer diferencias entre cada uno de los contextos, y comprobando si los resultados obtenidos en esta investigación son corroborados en otro tipo de contexto. También se podría realizar un estudio similar con una muestra mayor, que nos permita realizar análisis de ecuaciones estructurales.

Sería interesante también plantear estudios que tengan una visión más específica del abandono deportivo, conociendo mediante entrevistas individuales los motivos que han llevado a abandonar el grupo deportivo al que pertenecía, ya que consideramos que no todos los sujetos que abandonan se pueden agrupar, siendo de esta manera imprescindible un análisis de los motivos de abandono de cada sujeto.

Otra de las investigaciones que pueden ser planteadas es la integración, dentro de un mismo estudio, de los distintos niveles de generalización que se plantean en el Modelo

Jerárquico de Motivación, de forma que se podrían analizar las distintas variables en el nivel global, contextual y situacional, intentando establecer relaciones e influencias entre los distintos niveles.

Por último, sería interesante plantear estudios experimentales donde se planteasen intervenciones para comprobar cómo afectan a determinadas variables analizadas. De esta manera, con los resultados obtenidos en nuestro estudio, se podrían plantear trabajos de intervención donde se modifique el clima motivacional, implicándolo hacia la tarea, así como el desarrollo de programas de formación con los padres, para que comprendan la importancia de su comportamiento en la motivación del joven deportista.

5.4. Estrategias de intervención.

Una vez analizados los resultados y establecido las conclusiones de nuestro estudio, proponemos estrategias que reduzcan el riesgo de abandono deportivo, siendo éste uno de los objetivos terminales de la presente investigación. Como hemos podido comprobar, el clima ego percibido del entrenador es un predictor positivo del abandono deportivo y la implicación del padre lo predice negativamente. Además, estas variables sociales van a estar relacionadas con los niveles de autodeterminación y de motivación intrínseca. Proponemos, por tanto, dos planes de actuación, uno para la mejora de la implicación de los padres y otro para que el entrenador consiga un clima motivacional orientado a la tarea.

5.4.1. Estrategias de intervención para la implicación del padre.

Se hace imprescindible una implicación de los padres en el deporte que practican sus hijos, debido a la relación existente entre las percepciones de los hijos de la cantidad de vinculación o interés de los padres hacia el deporte, y los niveles de participación deportiva de los hijos. Por ello, proponemos que los clubes deberían hacer una captación de los padres al deporte. En este sentido, los padres deben aprender habilidades nuevas y variadas para que

puedan familiarizarse con sus funciones dentro del deporte, desarrollar habilidades conceptuales y de relaciones humanas, eliminando de esta manera actitudes que puedan conllevar al abandono del deporte de sus hijos. Esas habilidades deben ir encaminadas a:

- Reducir la presión ejercida por los padres, ya que puede derivar en el abandono deportivo.
- Es importante que los hijos se sientan apoyados por sus padres, y a su vez dispongan de libertad para decidir, proporcionando una percepción de autonomía, y reduciendo los comportamientos directivos y la presión por parte de los padres.
- No controlar ni presionar al hijo en el entorno deportivo, tratando de minimizar el valor de los resultados, favoreciendo la percepción de autonomía.
- Evaluación objetiva en el rendimiento de su hijo, valorando el mismo por criterios orientados a las evoluciones de habilidad hacia las tareas y no por el rendimiento.
- Utilización de recompensas intrínsecas (con actividades con las que disfrute), siempre que se observe un progreso, evitando los castigos en el caso de que no las realice.
- La creación por parte de la familia de un clima orientado a la tarea, que acentúe el estudio y el dominio de habilidades, y que favorezca el esfuerzo y el placer para que el joven aprenda a definir el éxito como una función de su propio esfuerzo y, por lo tanto, como una condición que está bajo su control para potenciar todos estos efectos positivos y minimizar los negativos.
- Escuchar de forma activa, dando confianza a los hijos a expresarse con libertad y de forma constructiva.
- Proporcionar feedback positivo desarrollando una sensación de competencia.

5.4.2. Estrategias de intervención para la implicación del entrenador.

Tan importante como la labor de los padres es la del entrenador. A continuación exponemos diferentes estrategias que pueden ser utilizadas por el entrenador para conseguir un Clima Motivacional implicante a la Tarea (Ames, 1992a; Duda et al., 2005; García Calvo, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2006) y, de esta manera, evitar la percepción de un Clima Motivacional implicante al Ego que conlleve a un posible abandono deportivo:

- Utilizar ejercicios variados en las sesiones de entrenamiento, evitando que los jugadores experimenten sensaciones de aburrimiento o monotonía.
- Las tareas deben seguir una progresión en dificultad para que el deportista sea consciente de su progreso personal y no se vea en la necesidad de compararse con otros, pues al hacer esto estaría orientándose hacia el ego.
- Proponer tareas que fomenten la participación, favoreciendo un clima orientado hacia el aprendizaje en lugar de hacia la competitividad.
- Dejar libertad de decisión a los deportistas, de forma que los sujetos se impliquen en la tarea y participen activamente, favoreciendo de esta manera la percepción de autonomía.
- Informar a los deportistas sobre los contenidos y objetivos de las sesiones, y qué valor tienen dentro de la planificación, para que ellos mismos sepan por qué y para qué realizan las tareas que se le proponen.
- Utilizar las recompensas antes que castigos, recompensando a los deportistas que realizan las tareas correctamente en lugar de castigar a los que no la realicen.
- Evaluar a los deportistas en función del progreso individual de cada jugador, basándonos siempre en su capacidad, utilizando un feedback positivo, dada la gran importancia que tiene para mejorar el clima durante los entrenamientos, y la motivación de los jugadores en las actividades que planteen los entrenadores.

- Utilizar medidas objetivas para evaluar el comportamiento de un jugador, las cuales deben ser individuales, y referidas a la ejecución y no al resultado.
- Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea, variando a los integrantes de los grupos para mejorar el nivel de implicación a la tarea del individuo.
- Adecuar el tiempo de la tarea para que todos los jugadores tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje, y adaptándolo a las necesidades de cada deportista.

5.5. Conclusión.

En el presente estudio se ha intentado analizar en jugadores y jugadoras de baloncesto, fútbol y gimnasia rítmica de 11 a 16 años en que medida los factores sociales (clima de los padres, entrenador y compañeros así como los conflictos y beneficios de la actividad deportiva), mediados por las necesidades psicológicas básicas (competencia y autonomía) influyen en la motivación de los niños y manifestando una serie de consecuencias (abandono deportivo e intención de persistir). Los análisis estadísticos nos demuestran como el clima ego del entrenador y la poca implicación del padre son variables que cuando se presentan de forma conjunta predicen el 76% de los casos de abandono. Por ello proponemos la necesidad de la realización de estrategias de intervención para la mejora de la implicación de los padres y para que el entrenador consiga un clima motivacional orientado a la tarea.

Capítulo

6

Referencias Bibliográficas





BIBLIOGRAFÍA.

- Ablard, K.E. y Parker, W.D. (1997). Parent's achievement goals y perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 651-667.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ajzen, I. y Driver B.L. (1992). Application of the theory of planned behaviour to leisure choice. *Journal of Leisure Research*, 24: 207–224.
- Almagro, B.J. y Conde, C. (2012). Factores motivacionales como predictores de la intención de ser físicamente activos en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 1-12
- Almagro, B.J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J.A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7, 250-265.
- Almagro, B.J., Sáenz-López, P., y Moreno, J.A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14.
- Almagro, B.J., Sáenz-López, P., y Moreno, J.A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes Españoles. *Revista de psicología del deporte*, 21, 223-231.
- Alonso, N., Martínez-Galindo, C., Moreno, J.A., y Cervelló, E. (2005). Relación del género del alumno y el tipo de centro con la motivación, disciplina, trato de igualdad y estado de flow en educación física. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad, Murcia, 3 a 5 de Marzo de 2005. España.

- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Ames, C. (1992b). 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. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C., Ames, R., y Felker, D. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.
- Amorose, A.J. y Horn, T. (2000). Intrinsic Motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- 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. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.
- Anshel, M.H., Weinberg, R.S., y Jackson, A. (1992). The effect of goal difficulty and task complexity on intrinsic motivation and motor performance. *Journal of Sport Behavior*, 15 (2), 159-176.
- Arbinaga, F. y García, J.M. (2003). Motivación para el entrenamiento con pesas en gimnasios: un estudio piloto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9. En: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista9/artmotivacion.html>. Consultado el 15 de marzo de 2009.

- Argyle, M. (1991). *Cooperation: The basis of sociability*. London: Routledge.
- Atkinson, J.W. (1977). Motivation for achievement. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behaviour* (pp. 25-108). Hisdale, NJ: Erlbaum.
- Avans, D. (2000). The motivational orientation in youth wrestlers attending an intensive wrestling camp. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 85-86.
- Baena-Extremuera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J.A., y Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 46-49.
- 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 (4), 293-308.
- Balaguer, I., Duda, J.L., y Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 381-388.
- Balaguer, I., Escartí, A., Soler, M.J., y Jiménez, C. (1990). *Influencia de la autoconfianza en el deporte y de la orientación competitiva sobre la ejecución de un grupo de nadadores orientados a la competición*. Comunicación presentada en el II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos en abril. Valencia.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J.L., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.

- Balaguer, I., Tomás, I., y Castillo. I. (1995). *Orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ): Propiedades psicométricas y análisis factorial de la traducción castellana*. Póster presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Valencia, 22 a 24 de marzo de 1995.
- Baldwin, C.K. y Cadwell, L.L. (2003). Development of the Free Time Motivation Scale for adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35 (2), 129-151.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. y Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Barling, J., Rogers, K., y Kelloway, E.K. (1995). Some effects of teenagers' part-time employment: The quantity and quality of work make the difference. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 143-154.
- Berlyne, D.E. (1971a). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Berlyne, D.E. (1971b). What next? Concluding summary. En H.I. Day, D.E. Berlyne, y D.E. Hunt (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education* (pp.186-196). Toronto: Holt, Rinehart & Winston.
- Biddle, S. (2001). Enhancing motivation in physical education. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S. y Brooke, R. (1992). Intrinsic versus extrinsic motivational orientation in physical education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 247-256.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.

- Bielby, W. y Bielby, D. (1989). Family ties: Balancing commitments to work and family in dual earner households. *American Sociological Review*, 54, 76-89.
- Blanchard, C. Vallerand, R.J., y Provencher, P. (1998). *Une analyse des effets bidirectionnels entre la motivation contextuelle et la motivation situationnelle en milieu naturel*. Unpublished manuscript. Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C. y Vallerand, R.J. (1996a). *The mediating effects of perceptions of competence, autonomy, and relatedness on the social factors—self-determined situational motivation relationship*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C. y Vallerand, R.J. (1996b). *On the relations between situational motivation and situational consequences in basketball*. Unpublished manuscript, University of Quebec, Montreal, Canada.
- Blanchard, C. y Vallerand, R.J. (1998). *On the recursive relations between global motivation and contextual exercise motivation*. Unpublished raw data, Université du Québec à Montréal.
- Boiché, J.C.S. y Sarrazin, P.G. (2003). *Influence de la motivation autodéterminée et du conflit lié la pratique sur des indices comportementaux de l'engagement sportif*. Actes du Xème Congrès International de L'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives (ACAPS). Toulouse, 30-31 octobre y 1 novembre 2003.
- Boiché, J.C.S. y Sarrazin, P.G. (2007). Self-determination of contextual motivation, inter-context dynamics and adolescents' patterns of sport participation over time. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 685–703.
- Boiché, J.C.S. y Sarrazin, P.G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 9-16.
- Boiché, J.S.C. y Sarrazin, P. G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 9-16.

- Boixadós, M. y Cruz, J. (1999). Relaciones entre el clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 45-64.
- Boyd, K.R. y Hrycaiko, D.W. (1997). The effect of physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32(127), 693-708.
- Boyd, M.P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical selfperceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brustad, R.J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10 (3), 307-321.
- Brustad, R.J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14 (1), 59-77.
- Brustad, R.J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Brustad, R.J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 316-323.
- Buceta, J.M. (2000). *Psicología: Nivel 2*. Madrid: Federación Española de Fútbol.
- Buñuel, A. (1995). El deporte en la sociedad del ocio. *Tema para el debate*, 9-10, 42-44.
- Burton, D. (1989). Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmers' cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 3, 105-132.

- Butcher, J. (1983). Socialization of adolescents girls into physical activity. *Adolescence*, 18, 753-766.
- Butcher, J., Lindner, K.J., y Johns, D.P. (2002). Withdrawal from competitive youth sport. A retrospective ten-year study. *Journal of Sport Behavior*, 25 (2), 145-164.
- 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.
- Cadorette, I., Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1996). *Programme d'amaigrissement: Influence du centre de conditionnement physique et du style de l'entraîneur sur la motivation des participants* [On the influence of fitness centers and monitors' interactional style on participants' motivation toward a weight-loss program]. Paper presented at the annual conference of the Québec Society for Research on Psychology, Trois Rivières, Québec, marzo 1996. Canada.
- Calvo, R.M. (2001). *Perfil motivacional y relación con los otros significativos en el clima motivacional de las jugadoras de voleibol de alto nivel español*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Campbell, J.D. (1995). *Raising your child to be gifted: Successful parents speak!* Boston: Brookline Books.
- Cañellas, A. y Rovira, J. (1995). Los hábitos deportivos de la población adulta barcelonesa (15 a 59 años). *Apunts: Educación Física y Deportes*, 42, 75-79.

- Capdevila, L., Ninerola, J., y Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el Autoinforme de Motivos para la Práctica del Ejercicio Físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 55-74.
- Carlin, M. y Salguero, A. (2009). Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9 (1), 85-101.
- Carlin, M., Salguero, A., Márquez, S., y Garcés, E. (2009). Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9 (1), 85-99.
- Carr, S. y Weigand D.A. (2001). Parental, peer, teacher, and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7 (3), 305-329.
- Carr, S. y Weigand, D.A. (2002). The influence of significant others on the goal orientations of youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior*, 25 (1), 19-40.
- Carr, S., Weigand, D.A., y Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers, and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6 (2), 34-54.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la Teoría de las metas de logro y de la Autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis Doctoral. Valencia. Universitat de Valencia.
- Carver, C. y Scheier, M. (1982). Outcome expectancy, locus of attribution for expectancy, and self-directed attention as determinants of evaluations and performance. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 18, 184-200.
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J.L., y García-Merita, M.L. (2004). Psychosocial factors associated with sports practice during adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), 505-515.

- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J.L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 30-50.
- Castillo, I., González, L., Fabra, P., Mercé, J., y Balaguer, I. (2012). Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y burnout en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 142-147.
- Cea, M.A. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cecchini J., Fernández-Losa, J.L., González, C., y Cecchini, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (1), 97-109.
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, A.M., Arruza, J.A., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el 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., López-Prado, J., y Brustad, R.J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 469-479.
- Cecchini, J.A., Méndez, A., y Contreras, O.R. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cecchini, J.A., Méndez, A., y Muñiz, J. (2002). Motivos para la práctica del deporte en escolares españoles. *Psicothema*, 14, 523-531.

- Cecic Erpic, S. (1998). *Following the development of life structures and life satisfaction: comparison between former top athletes and non-athletes*. Unpublished master's thesis: University of Ljubljana, Slovenia.
- Cecic Erpic, S., Wylleman, P., y Zupancic, M. (2004). The effect of athletic and non-athletic factors on the sports career termination process. *Psychology of Sport and Exercise*, 5 (1), 45-59.
- Cervelló, E, Escartí, A., y Guzmán, J.F. (1995). *Análisis predictivo de las metas de logro en un grupo de atletas a través del estado del clima motivacional que éstos perciben*. Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Valencia.
- Cervelló, E, Escartí, A., y Guzmán, J.F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19, 65-71.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Cervelló, E. (1999). Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas deportivas con diferente nivel de dificultad. Consideraciones para el diseño de programas motivacionales de entrenamiento psicológico en el deporte. *Motricidad*, 5, 35-52.
- Cervelló, E. (2000). Una explicación de la motivación deportiva y el abandono desde la perspectiva de la Teoría de Metas: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. *Primer Congreso Hispano-Portugués de Psicología*. Santiago de Compostela, 21a 23 de Septiembre del 2000.
- Cervelló, E. (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. (2003). Sobreentrenamiento, burnout y motivación en el deporte. En F. Suay. (Ed.), *El Síndrome de sobreentrenamiento: una visión desde la psicobiología del deporte*. (pp. 39-55). Barcelona: Paidotribo.
- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cervelló, E. 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 (1-2), 51-70.
- Cervelló, E. y Santos-Rosa, F.J. (2001). Motivation in sport: and achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- Cervelló, E., Calvo, R., Ureña, A., Martínez, M., y Guzmán, J.F. (2006). Situational and personal predictors of goal involvement and satisfaction in Spanish females professional volleyball players. *Journal of Human Movement Studies*, 67, 12-21.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-19.
- Cervelló, E., Hutzler, Y., Reina, R., Sanz, D., y Moreno J.A. (2005). Goal orientations, contextual and situational motivacional climate and competition goal involvement in Spanish athletes with cerebral palsy, *Psicothema*, 17, 654-659.
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., y Santos-Rosa, F.J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E., Moreno, J.A., Del Villar, F., y Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de

educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72.

Cervelló, E., Rosa, F.J., García-Calvo, T., Jiménez, R. y 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.

Chalabaev, A. y Sarrazin, P. (2009). Relation entre les stéréotypes sexués associés aux pratiques sportives et la motivation autodéterminée des élèves en éducation physique et sportive [Relationship between sex stereotypes related to sports and students' self-determined motivation in physical education classes]. *Science et Motricité*, 66, 61-70.

Challadurai, P. (1993). Leadership. En R.N. Singer, M. Murphey y L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 647-671). New York: MacMillan.

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.

Coakley, J. (1992). Burnout among adolescents: A personal failure or a social Problem?. *Sociology of Sport Journal*, 9, 271-285.

Conde-García, C.; Sáenz-López Buñuel, P. y Moreno-Murcia, J.A. (2013). Un estudio de casos sobre la transmisión de un clima tarea en el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13 (50), 329-344.

Connell, J.P. y Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M.R. Gunnar y L.A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 23 (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Conroy, D.E. y Coatsworth, J.D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.

- Conroy, D.E. y Coatsworth, J.D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 671-684.
- Crandall, V.C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. En C.P. Smith (Ed.), *Achievement related motives in children* (pp. 11-45). New York: Russell Sage Foundation.
- Crespo, M. y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 17-59). Valencia: Albatros Educación.
- Cuddihy, T.F. y Corbin, C.B. (1995). Gender differences in intrinsic motivation toward physical activity in a high school population. *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.
- 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.
- Darvill, D., MacNamara, L., Moseley, A., Pelham, C., y Quigley, B. (1999). Motivational factors which influence sport performance and participation of young adolescents in an Australian setting. Sportpsyc Unpublished, Achievement and Motivation, 1. En: <http://www.geocities.com/CollegePark/5686/su99p14.htm>. Consultado el 30 de Febrero de 2009.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

- Deci, E.L. Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., y Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deci, E.L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: 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.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. (pp. 431-441): University of Rochester Press.
- Dempsey, J.M., Kimiecik, J.C., y Horn, T.S. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: An expectancy value approach. *Pediatric Exercise Science*, 5, 151-167.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Lapidis, 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.
- Duda, J.L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- Duda, J.L. (1989). Goal perspectives and behaviour in sport and exercise settings. En C. Ames y M. Maehr (Eds.), *advances in motivation and achievement: Vol 6*. (pp. 81-115). Greenwich, CT: JAI Press.

- Duda, J.L. (1992): Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (2005). Motivation in Sport: The relevance of competence and achievement goals. En A.J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 273-308). New York: Guilford Publications.
- Duda, J.L. y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowett y D. Lavalle (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Sport Psychology*, 84, 1-10.
- 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.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63
- Duda, J.L., Fox, K. R., Biddle, S. J., y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (3), 313-323.
- Duda, J.L., Ntoumanis, N., Mahoney, J.L., Larson, R.W., y Eccles, J.S. (2005). *After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duda, J.L., Olson, L.K., y Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.

- Duda, J.L., y Hall, H.K. (2000). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas, C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology*, 2nd Ed. (pp. 417-443). New York: Wiley & Sons.
- Duncan, S.C. (1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 314-323.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, 3rd ed. (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C.S. y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dwyer, J.J. (1988). Development of the Sports Intrinsic Motivation Scale (SIMS). *Dissertation Abstracts International*. Vol 50, 2656.
- Dwyer, J.J.M. (1995). Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation. *Health Values*, 19, 18-26.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J.L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2240-2265.
- 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*. 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. (1994). El género en la familia. En G. Musitu y P. Allat (Eds.): *Psicosociología de la familia* (pp. 187-204). Valencia: Albatros.
- Escartí, A. (2003). Socialización deportiva. En A. Hernández-Mendo (Ed.). *Psicología del Deporte*, Vol. I – Fundamentos (88-104). Buenos Aires: Edeportes.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela, 21-23 de septiembre de 2000. España.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Escartí, A., García-Ferriol, A., y Cervelló, E. (1994). Práctica deportiva de los padres y clima familiar deportivo. En G. Musitu (Dir.); *Intervención Comunitaria* (pp. 189-198). Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Escartí, A., Roberts, G.C., Cervelló, E.M., y Guzmán, J.F. (1999). Adolescents goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Escartí, M. y Gutiérrez, M. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (1), 23-35.
- Ewing, M.E. (1981). *Achievement motivation and sport behavior of males and females*. Unpublished doctoral dissertation: University of Illinois, Urbana.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M.R. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation in physical education with students enrolled in elective courses. *Journal of Experimental Education*, 71, 41-65.

- Fortier, M.S. y Grenier, M. (1999). Déterminants personnels et situationnels de l'adhérence à l'exercice: Une étude prospective [Personal and structural determinants of exercise: A prospective study]. *Revue STAPS*, 48, 25-37.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Brière, 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.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., y Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 645-662.
- Frederick-Recascino, C.M. y Schuster-Smith, H. (2003). Competition and intrinsic motivation in physical activity: A comparison of two groups. *Journal of Sport Behavior*, 26 (3), 240-254.
- Frone, M.R. y Rice, R.W. (1987). Work-family conflict: The effect of job and family involvement. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 45-53.
- Frone, M.R., Russell, M., y Cooper, M.L. (1991). Relationship of work and family stressors to psychological distress: The independent moderating influence of social support, mastery active coping, and self-focused attention. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 227-250.
- Gagne, 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.
- Gallimore, R. y Tharp, R (2004). What a coach can teach a teacher, 1975-2004: Reflections and re-analysis of John Wooden's teaching practices. *The Sport Psychologist*, 18, 119-137.
- Garcés de los Fayos, E. J. y Vives, L. (2003). Hacia un modelo teórico explicativo de burnout en deportistas: una propuesta integradora. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2 (2), 221-242.

- García, C. (1994). Gender differences in young children's interactions when learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 225.
- García-Calvo, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Tesis doctoral. Cáceres. Universidad de Extremadura.
- García-Calvo, T., Sánchez, P.A., Leo, F.M., Sánchez, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 266-276.
- García-Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno Murcia, J. A. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *Spanish Journal of Psychology*, 2(13), 675-782.
- García-Calvo, T., Moreno, J.A., Cervelló, E., Jiménez, R., e Iglesias, D. (2010). Using Self-Determination Theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 675-682.
- García-Calvo, T., Sánchez, P.A., Leo, F.M., Sánchez, D., y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (1), 7-13.
- García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., y Cervelló, E. (2006). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts: Educación física y deportes*, 81, 21-28.
- García-Ferrando, M. (1991). *Los españoles y el deporte*. Madrid: Ministerio de Cultura. I.C.E.F.D.
- García-Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- García-Ferriol, A. (1993). *Factores psicológicos y sociales relacionados con la motivación deportiva de los adolescentes*. Tesis doctoral sin publicar. Universitat de València.

- Gernigon, C., d'Arripe-Longueville, F., Debove, V., y Puvis, A. (2003). Situational indexes of achievement motivation, help-seeking, and performance: Influence of the learning context and gender differences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 473-479.
- Gill, D.L. (1993). Competitiveness and competitive orientation in sport. En R.A. Singer, M. Murphey, y L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 314-327). New York: Macmillan.
- Gill, D.L., Gross, J.B., y Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Gill, D.L., y Deeter, T.E. (1988). Development of the SOQ. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 191-202.
- Giwin, K.B. (2001). Goal orientations of adolescents, coaches, and parents: Is there a convergence of beliefs? *Journal of Early Adolescence*, 21 (2), 227-247.
- Goñi, A. y Zulaika, L.M. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth Grade pupils' self-concept. *Perceptual and Motor and Skills*, 91, 146-150.
- González-Cutre, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- González-Cutre, D. y Sicilia, A. (2012). Motivation and exercise dependence: A study based on Self-Determination Theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83 (2), 318-329.
- 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., Beas-Jiménez, M., y Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24, e306-e319.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno-Murcia, 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 Águila, C. (2011). Interplay of different contextual motivations and their implications for exercise motivation. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 274-282.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno-Murcia, J.A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 365, 677-700.
- Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.
- Goudas, M. y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., y Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lesson. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K.R (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64 (3), 453-463.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.

- Gould, D. (1987). Understanding attrition in children's sport, en Gould, D. y Weiss, M.R. (Eds.). *Advances in pediatric sport sciences* pp. (61-86) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D. (1993). Intensive sports participation and the prepubescent athlete: Competitive stress and burnout effects. En B. Cahill (Ed.), *Intensive training and participation in youth sports* (pp. 193-6). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D. (1996). Personal motivation gone away; burnout in competitive athletes. *Quest*, 48, 275-289.
- Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., y Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: A quantitative psychological assessment. *The Sport Psychologist*, 10, 322-340.
- Graef, R., Csikszentmihalyi, M., y Gianinno, S.M. (1983). Measuring intrinsic motivation in everyday life. *Leisure Studies*, 2, 155-168.
- Greenberger A, Steinberg L.D, Vaux A. (1981). Adolescents who work: health and behavioral consequences of job stress. *Developmental Psychology*, 17, 691-701.
- Greendorfer, S.L. (1992). Sport socialization. En T.S. Horn (Ed.): *Advances in sport psychology* (pp. 201-218). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Greendorfer, S.L. y Ewing, M.E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 301-310.
- Greenhaus, J.H. y Beutell, N.J. (1985). Sources and conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76-88.
- Guay, F. y Vallerand, R. (1995). The situational motivational scale. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Society, New York, del 29 junio al 2 julio 1995.
- Guay, F., Blais, M.R., Vallerand, R.J., y Pelletier, L.G. (1996). *The Global Motivation Scale*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.

- Guay, F., Vallerand, R.J., y Blanchard, C.M. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale. *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Carpenter, P.J., Trouilloud, D., y Cury, F. (2002). Predicting persistence or withdrawal in female handballers with social exchange theory. *International Journal of Psychology*, 37 (2), 92-104.
- Guinn, B., Vincent, V., Semper, T., y Jorgensen, L. (2000). Activity involvement, goal perspective and self-esteem among Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 308-311.
- Gutek, B.A., Searle, S., y Kelpa, L. (1991). Rational versus gender role explanations for work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76, 560-568.
- Gutiérrez, M. (2000). *Aspectos del entorno escolar y familiar que se relacionan con la práctica deportiva en la adolescencia*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela, del 21 al 23 de septiembre del 2000. España.
- Guzmán, J.F. y Kingston, K. (2011). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, 26, 393-407.
- Guzmán, J.F. y Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, 12 (5), 431-442.
- 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 (2), 297-322.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): Development, validity and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.

- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hall, H.K., Cawthra, I.W., y Kerr, A.W. (1997). Burnout: "Motivation gone awry or a disaster waiting to happen"? En R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of the IX World Congress in Sport Psychology: Part I* (pp. 306-308). Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.
- 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.
- Hall, H.K., y Kerr, A.W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist*, 11, 24-42.
- Hammer, L.B., Grigsby, T.D., y Woods, S. (1998). The conflicting demands of work, family, and school among students at an urban university. *The Journal of Psychology*, 132, 220-226.
- Hanrahan, S. y Biddle, S. (2002). Measurement of achievement orientations: psychometric measures, gender, and sport differences. *European Journal of Sport Science*, 2 (5), 1-11.
- Harris, A. y Ewing, M.E. (1992). Defining the concept of fun: A developmental view of youth tennis players. Paper presented at the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Colorado Springs, CO.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.
- Harter, S. (1981). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? En G.C. Roberts y D.M. Landers (Eds), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R.L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). Orlando, FL: Academic Press.
- Harwood, C. y Swain, A. (2002). The development and activation of achievement goals within tennis: II. A player, parent, and coach intervention. *The Sport Psychologist*, 16, 111-137.
- Harwood, C. y Swain, A.B. (1998). Antecedents of pre-competition achievement goals in elite junior tennis players. *Journal of Sports Sciences*, 16, 357-371.
- 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.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hellín, G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Tesis doctoral. Murcia. Universidad de Murcia.
- Hellstedt, J.C. (1990). Early adolescent perceptions of parental pressure in the sport environment. *Journal of Sport Behavior*, 13, 135-144.
- Henschen, K.P. (1991). Cansancio y agotamiento deportivos: Diagnóstico, prevención y tratamiento. En J. Williams (Ed.), *Psicología aplicada al deporte* (pp. 471- 492). España: Biblioteca Nueva.
- Horn, T.S. y Carron, A.V. (1985). Compatibility in coach-athlete relationships. *Journal of Sport Psychology*, 7, 137-149.
- Horn, T.S. y Weiss, M.R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3, 310-326.
- Iso-Ahola, S.E. y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.

- Isorna, M., Ruiz, F., y Rial, A. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 23 (8), 92-102.
- Jackson, S. y Rodriguez, H. (1993). Adolescence: Expanding social world. En S. Jackson y H. Rodriguez (Eds.), *Adolescence and its social worlds*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Jaffee, L., Lutter J.M., Rex J., Hawkes C., y Bucaccio P. (1999). Incentives and barriers to physical activity for working women. *Health Promot.* 13, 215-218.
- Jagacinski, C.M. y Nicholls, J.G. (1990). Reducing effort to protect perceived ability: They'd do it but I Wouldn't. *Journal of Educational Psychology*, 82, 15-21.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes adolescentes de educación física en secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Jiménez, R., Cervelló, E., y García-Calvo, T. (2006). El abandono deportivo. En E.J. Garcés de los Fayos, A. Olmedilla y P. Vera. *Psicología y Deporte* (pp. 52-61). Murcia: Universidad de Murcia.
- Jiménez, R., Cervelló, E., y Julián, J. (2001). Un estudio de las diferencias en la coeducación y los comportamientos de disciplina en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de educación física. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Santander.
- Jiménez, R., Fenoll, A., y Cervelló, E. (2001). Elaboración de dos instrumentos de medición para analizar la coeducación-discriminación y los comportamientos de disciplina-indisciplina en las clases de Educación Física. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Luso de Educación Física en la Enseñanza no Universitaria, Badajoz.
- Jiménez, R., Iglesias, D., Santos-Rosa, F.J., y Cervelló, E.M. (2003). Análisis de la relación entre el clima motivacional, las orientaciones de meta y la igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. Comunicación presentada en el IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte "Perspectiva Latina", León.

- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., y Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Jowett, S., y Timson-Katchis, M. (2005). Social networks in sport: Parental influence on the coach-athlete relationship. *Sport Psychologist*, 19 (3), 267-287.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behaviour* (pp 233-241). Oxford: Blackwell publishers.
- Kavussanu, M. y Roberts, G. (1996). Motivation in physical activity contexts: the relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kilpatrick, M., Bartholomew, J., y Riemer, H. (2003). The measurement of goal orientations in exercise. *Journal of Sport Behavior*, 26, 121-136.
- Kim, B.J., y Gill, D.L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19 (2), 142-155.
- Kitano, M. (1998). Gifted African American women. *Journal for the Education of the Gifted*, 21 (3), 254-287.
- Koestner, R., Losier, G.F., Vallerand, R.J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.
- Kohl, C.C. (2002). *Youth sport participation as influenced by goal orientation, perceived motivational climate, and enjoyment*. Eugene, OR: Microform Publications, University of Oregon.
- 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.

- Kowal, J. y Fortier, M.S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181.
- 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.
- Lackovic-Grgin, K. y Dekovic, M. (1994). Pubertal status, interaction with significant others, and self-esteem of adolescent girls. *Adolescence*, 29, 691-701.
- Le Bars, H. y Gernigon (1998). Perceived motivational climate, dispositional goals, and participation / withdrawal in judo. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 58.
- Lee, M.J. y McLean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education*, 2, 167-177.
- Lepper, M.R., Greene, D., y Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification effect." *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lewko, J.H. y Ewing, M.E. (1981). Sex differences and parental influence in the sport involvement of children. *Journal of Sport Psychology*, 2, 62-68.
- 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* (pp. 287-300). Rd Champaign, IL: Human Kinetics.
- Li, F. y Harmer, P. (1996). Testing the simplex assumption underlying the sport motivation scale: A structural equation modeling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.

- 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.
- Lindner, K.J., Johns, D.P., y Butcher, J. (1991). Factors in withdrawal from youth sport: A proposed model. *Journal of Sport Behaviour*, 14, 3-18.
- Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E., y Biddle, S. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 9, 344-352.
- Littman, R.A. (1958). Motives: History and causes. En M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation* (pp. 356-359). Lincoln: Nebraska University Press.
- Lochbaum, M. y Roberts, G.C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (2), 160-171.
- Lonsdale, C., Hodge, K., y Rose, E.A. (2008). The behavioral regulation in sport questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 323-355.
- Losier, G.F. y Vallerand, R.J. (1995). Developpment et validation de l'Échelle des Relations Interpersonnelles dans les Sports (ERIS) (Development of the Interpersonal Relationship in Sport Scale). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 307-326.
- Losier, G.F., y Vallerand, R.J. (1994). The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. *The Journal of Social Psychology*, 134, 793-801.
- Loveland, K.K. y Olley, J.G. (1979). The effect of external reward on interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation. *Child Development*, 50, 1207-1210.

- Luckwu, R.M. y Guzmán, J.F. (2008). El papel de la satisfacción de necesidades psicológicas sobre la motivación de jóvenes jugadores de balonmano. *I Congreso internacional de ciencias del deporte de la UCAM*. Murcia, 4-2 de junio de 2008.
- Lukwu, R.M. y Guzmán, J.F. (2011). Sport commitment and adherence: A social-cognitive analysis. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 277-286.
- Macías, V. y Moya, M. (2002). Género y deporte. La influencia de las variables psicosociales sobre la práctica deportiva de jóvenes de ambos sexos. *Revista de Psicología Social*, 17 (2), 129-148.
- Maehr, M.L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- 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.
- Maehr, M.L., y Ames, C. (1989). *Survey of junior high school science classes*. University of Illinois. Institute for Research on Human Development. Manuscrito sin publicar.
- Maehr, M.L., y Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Mallet, C., Kawabata, M., Newcombe, P., Otero-Forero, A., y Jackson, S. (2007). Sport motivation scale-6 (SMS-6): A revised six-factor sport motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 600-614.
- Mallett, C., Kawabata, M., y Newcombe, P. (2007). Progressing measurement in sport motivation with the SMS-6: A response to Pelletier, Vallerand, and Sarrazin. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 622-631.
- Mandler, G. y Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social psychology*, 47, 166-173.

- Marcos, P.J., Borges, F., Rodríguez, A., Huescar, E., y Moreno-Murcia, J.A. (2011). Indicios de cambio en los motivos de práctica físico-deportiva según el sexo y la edad. *Apuntes de Psicología*, 29, 123-132.
- Markel, K.S. y Frone, M.R. (1998). Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents: Testing a structural model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 277-287.
- Markland, D. (1999). Self-determination moderates the effects of perceived competence on intrinsic motivation in an exercise setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 351-361.
- Markland, D. e Ingledew, D.K. (1997). The measurement of exercise motives: Factorial validity and invariance across gender of a revised Exercise Motivations Inventory. *British Journal of Health Psychology*, 2, 361-376.
- Markland, D. y Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: Conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 20-32.
- Markland, D. y Tobin, V. (2004). A modification to the Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 26 (2), 191-196.
- Marsh, H.W. (1994). Sport motivation orientations: Beware of jingle-jangle fallacies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 365-380.
- Marsh, H.W. (1998). Age and gender effects in physical self-concept for adolescent elite athletes and nonathletes: A multicohort-multioccasion design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.
- Martens, M.P. y Webber, S.N. (2002). Psychometric Proprieties of the Sport Motivation Scale: An evaluation with College Varsity Athletes From the U.S. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 24, 254-270.

- Martín, M. (2013). *Análisis de un modelo estructural de inteligencia emocional y motivación autodeterminada en el deporte*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.
- Martín-Albo, L. y Núñez, J.L. (1999). Las motivaciones deportivas: ¿Cuestión de tiempo? *Revista de Psicología del Deporte*, 8: 283-293.
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., y Moreno-Murcia, J.A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesor en el aula. *Cultura y Educación*, 13, 331-343.
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., y Moreno, J.A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ) en alumnos adolescentes de Educación Física. En M.A. González, J.A. Sánchez, y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologist Press.
- Mayo, R. (1977). The development and construct validation of a measure of intrinsic motivation. *Dissertation Abstracts International*, 37, 5417B-5418B (University Microfilms No. 77- 7491, 103).
- McAuley, E. y Tammen, V.V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 84-93.
- McAuley, E., Duncan, T.E., y Tammen, V.V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McAuley, E., Pefia, M., y Jerome, J.G. (2001). Self-efficacy as a determinant and an outcome of exercise. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (2nd ed., pp. 235-262). Champaign IL: Human Kinetics.

- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.
- McElroy, M. (1982). Consequences of perceived parental pressure on the self esteem of youth sport participants. *American Corrective Therapy Journal*, 36 (6), 164-167.
- McGuire, M.T., Hannan, P.J., Neumark-Sztainer, D., Falkner, N.H, y Story, M. (2001). Parental correlates of physical activity in racially / ethnically diverse adolescent sample. *Journal of Adolescent Health*, 30, 253-261.
- 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* (pp. 287-300). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McPherson, B.D., Curtis, J.E., y Loy, J.W. (1989). *The social significance of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J.A. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13, 71-82.
- Miller, J. A. (2000). *Intrinsic, extrinsic and amotivational difference in scholarship and non scholarship collegiate track and field athletes*. Unpublished Master's thesis, Springfield College, MA, USA.
- Montero, C. (2010). *Un análisis de la motivación en judo desde la Teoría de la Autodeterminación*. Tesis Doctoral. Elche. Universidad Miguel Hernández.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2010). The achievement goal and self-determination theories as predictors of dispositional flow in young athletes. *Anales de Psicología*, 26 (2), 390-399.

- Moreno-Murcia, J.A. y Cervelló, 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-Murcia, J.A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno-Murcia, J.A., Zomeño, T, Marín L.M., Ruiz, L.M., Cervelló, E. (2014). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación* (en prensa).
- Moreno-Murcia, J.A., Cervelló, E., González-Cutre, D., Julián, J. A., y Del Villar, F. (2011). *Estrategias didácticas para la mejora del clima motivacional en los grupos deportivos*. Sevilla: Wanceulen.
- Moreno-Murcia, J.A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J.A., y García-Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 2, 215-221.
- Moreno-Murcia, J.A., Cervelló, E., y Martínez-Camacho, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, 23, 167-176.
- Moreno-Murcia, J.A., Conte, L., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., y Núñez, J.L. (2010). Effects of a task climate intervention on students' motivation in sport instruction. *Estudios de Psicología*, 31 (1), 67-77.
- Moreno-Murcia, J.A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 1-21.
- Moreno-Murcia, J.A., Hellín, P, Hellín, G., y Cervelló, E. (2006). Efectos del género, la edad y la

práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.

Moreno-Murcia, J.A., Hellín, P., González-Cutre, D., y Martínez-Galindo, C. (2011). Influence of perceived sport competence and body attractiveness in physical activity and other healthy lifestyle habits in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 14, 282-292.

Moreno-Murcia, 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., Huéscar, E., Reina, R., y Sicilia, A. (2012). Motivation and Physical Self-Concept in Physical Education: Differences by Gender. *The Open Education Journal*, 5, 9-17.

Moreno-Murcia, J.A., López de San Román, M., Martínez-Galindo, C., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2006). Validación preliminar de la escala de percepción del clima motivacional de los iguales (CMI) y la escala de las orientaciones de meta en el ejercicio (GOES) con practicantes españoles de actividades físicodeportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 13-28.

Moreno-Murcia, J.A., López de San Román, M., Martínez-Galindo, C., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2008). Peers' influence on exercise enjoyment: A selfdetermination theory approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7, 23-31.

Moreno-Murcia, 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, 636-641.

Moreno-Murcia, J.A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., y Dumitru, D.C. (2011). *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.

Moreno-Murcia, J.A., Vera-Lacárcel, J. A., y Cervello, E. (2009) Efectos de la cesión de

responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.

Moreno-Murcia, J.A., y Vera-Lacárcel, J.A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación* 46 (8). www.rieoei.org/expe/2285Moreno.pdf consultado el 13 de marzo de 2009

Moreno-Murcia, J.A., Zomeño, T., Marin, M.L., Cervello, E., y Ruiz, L.M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts de Educació Física y Deportes*, 38 – 43.

Morgan, K., Kingston, K., y Sproule, J. (2005) Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 10, (11), 257 - 285.

Mullan, E. y Markland, D. (1997). Variations in self-determination across the stages of change for exercise in adults. *Motivation and Emotion*, 21 (4), 349-362.

Mullan, E., Markland, D., y Ingledew, D.K. (1997). A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and Individual Differences*, 23 (5), 745-752.

Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Muyor, J.M., Águila, C., Sicilia, A., y Orta, A. (2009). Análisis de la motivación autodeterminada en usuarios de centros deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9 (33), 67-80.

Newton, M. y Duda, J.L. (1993). Elite adolescent athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 15 (4), 437-448.

- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding 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*, 21, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., y Nolen, S.B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Noutmanis, N. y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N. y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 432-455.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J.G., y González, V.M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- O'Connell, J.K. y Yin, Z. (1996). Social and environmental predictors of seasonal soccer performance in youth. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 43-54. Boston.

- Ommundsen Y. y Roberts, G.C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 389-397.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping 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. y Roberts, G.C. (1996). Goal orientations and perceived purposes of training among elite athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 463-471.
- Ommundsen, Y., Roberts, G.C., y Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sport Sciences*, 16, 153-164.
- Paava, M. (2001). Motivation and perceived relatedness. Trabajo presentado en el Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, USA.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A., Marsh, H.W., y Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct?. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- 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.
- Parish, L.E., y Treasure, D.C. (2003). Physical activity and situational motivation in Physical Education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la Educación Física: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 25-44.

- Peiró, J.M.; Meliá, J.L.; Valcárcel, P.; Balaguer, I., y Osca, A. (1987). Frecuencia de uso de las instalaciones deportivas y variables relacionadas. *En II Congreso de evaluación psicológica*. Madrid.
- Pelletier, L. G. (2000). Le soutien à l'autonomie de l'entraîneur et des parents: Les effets sur la motivation selon l'âge de l'athlète. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de la SFPS, Paris, Francia.
- Pelletier, L., Rocchi, M., Vallerand R.J., Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 329-341.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, 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.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., y Brière, N.M. (2001). Perceived autonomy support, levels of self-determination and persistence for an activity: A longitudinal investigation. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pelletier, L.G., Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., y Green-Demers, I. (1996). Vers une conceptualisation motivationnelle multidimensionnelle du loisir: Construction et validation de l'Échelle de motivation vis-à-vis des loisirs (EML) [Construction and validation of the Leisure Motivation Scale]. *Loisir et Société*, 19, 559-585.
- Pelletier, L.G., Vallerand, R.J., y Sarrazin, P. (2007). The revised six-factor Sport Motivation Scale (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero, & Jackson, 2007): Something old, something new, and something borrowed. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 615-621.
- Pelletier, L.G., y Vallerand, R.J. (1985). *Effects of coaches' interpersonal behavior on athletes' motivational level*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.

- Pensgaard, A.M. y Roberts, G.C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: the coach matters. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports*, 12, 54-59.
- Pensgaard, A.M. y Roberts, G.C. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 101-116.
- 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.
- Petlichkoff, L.M. (1992). Youth sport participation and withdrawal: Is it simply a matter of fun? *Pediatric Exercise Science*, 4, 105–110.
- Petlichkoff, L.M. (1996). The drop-out dilemma in youth sports. En O. Bar-Or (Ed.), *The child and adolescent athlete* (pp. 418-430). Cambridge, MA, US: Blackwell Scientific Publications.
- Piché, S. (2004). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.) Département des fondements et pratiques en éducation. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval.
- Plan Director de Instalaciones Deportivas. (1988). Valencia: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- Podlog, L. y Eklund, R. (2005). Return to Sport after serious injury: A retrospective examination of motivation and Psychological outcomes. *Sport Rehabilitation*, 14, 20-24.
- Provencher, P. y Vallerand, R.J. (1995). *Facteurs situationnels et motivation situationnelle: Un test de l'effet de spécificité*. Paper presented at the annual conference of the Société Québécoise de la Recherche en Psychologie, Ottawa, Ontario, Canada.

- Prusak, K.A., Treasure, D.C., Darst, P.W., y Pangrazi, R.P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Questeda, E., Ntoumanisa, N., Viladrichb, C., Haugc, E., Ommundsend, Y., Van Hoyee, A., Mercéf, J., Hallg, H., Zourbanosh, N., y Duda, J. (2013). Intentions to drop-out of youth soccer: A test of the basic needs theory among European youth from five countries. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268
- Raedeke, T.D. y Smith, A.L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 281-306.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248.
- Ratelle, C.F., Vallerand, R.J., Senécal, C., y Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1800–1823.
- Recours, R.A., Souville, M., y Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and club/association-based sports participation. *Journal of Leisure Research*, 36, 1-22.
- Reeve, J. (1995). *Motivación y Emoción*. España: Mc Graw Hill.
- Reid, G., Poulin, C., y Vallerand, R.J. (1994). A pictorial motivational scale in physical activity for people with a mental disability: Development and initial validation. Paper presented at the annual conference of the NASPSPA, Clearwater Beach, Florida.
- Reinboth, M. y Duda, J., L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7 (3), 269-286.

- Reinboth, M., Duda, J.L., y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28 (3), 297-313.
- Robert, G.C., Treasure, D.C., y Balagué, G. (1998). Achievement goal in sport: the development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G.C. (1984). Achievement Motivation in children's sport. En J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement and motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- 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.
- Roberts, G.C. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. En, R. Singer, M. Murphy, y K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*, 405-420. New York: MacMillan.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. y Balagué, G. (1991). The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.
- Roberts, G.C. y Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6, 46-56.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., y Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.

- Roberts, G.C., Treasure, D.C., y Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., y Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. En P. Pintrich, y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10) (pp. 413-447). Stanford, CT: JAI Press.
- Roberts, G.C., y Balagué, G. (1989). The development of a social-cognitive scale in motivation. Paper presented at the Seventh World Congress of Sport Psychology, Singapore, 7-10 de agosto de 1989.
- Rönkä, A. y Poikkeus, A.M. (2000). The effect of parenting and the quality of the parent-child relation on the well-being of boys and girls in early adolescence. *The Finnish Journal of Youth Research*, 18, 3-18.
- Rovniak, L., Blanchard, C., y Koestner, R. (1998). *The emotional consequences of introjected and integrated regulation in an exercise setting*. Manuscript submitted for publication.
- 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". *European Journal of Human Movement*, 12, 151-168.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extrinsic of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M. y Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Ryan, R.M., Frederick, C.M., Lepas, D., Rubio, N., y Sheldon, K.M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335 – 354.
- Ryan, R.M., Koestner, R., y Deci, E.L. (1991). Ego-involved persistence: When freechoice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
- Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T., y Deci, E.L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P.M. Gollwitzer y J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action* (pp. 7-26). New York: Guilford Press.
- Ryan, R.M., Vallerand, R.J., y Deci, E.L. (1984). Intrinsic motivation in sport: a cognitive evaluation theory interpretation. En W. Straub, y J. Williams, *Cognitive sport psychology* (pp. 230-243). New York: Sport Science Associates.
- Ryan, R.M., y Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Selfreport and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryska, T.A., Hohensee, D., Cooley, D., y Jones, C. (2002). Participation motives in predicting sport dropout among Australian youth gymnasts. *North American journal of Psychology*, 4 (2), 199-210.
- Sage, G. (1977). Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Salguero, A., Tuero, C., y Márquez, S. (2003) Adaptación española del cuestionario de causas de abandono en la práctica deportiva: Validación y diferencias de género en jóvenes nadadores. *Revista Digital: Efdeporte*, 56. <http://www.efdeportes.com/efd56/aband.htm>
- Sallis, J.F. y Patrick, K. (1996). Physical activity guidelines for adolescents: a consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.

- Sánchez, J.M. y Núñez, J.L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F.M., González-Ponce, I., Chamorro, J.M., y García-Calvo, T. (2012). Analizando la implicación deportiva en jóvenes jugadores de baloncesto: Un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 57-62.
- Sánchez-Oliva, D., Mendes, J.A., Maurício, J.V., Pulido, J.J. y García-Calvo, T. (2014). Validation of the basic psychological needs questionnaire in Portugal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27 (4), 615-624.
- Santos-Rosa, F.J. (2003). *Motivación, ansiedad y Flow en jóvenes tenistas*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.
- Sarason, I.G., Davidson, K., Lighthall, F., Waite, F., y Ruebrush, B. (1960). *Anxiety in elementary school children*. New York: Wiley.
- Sarrazin, P. (2002). L'abandon sportif: Causes et processus. Comunicación presentada en el IIIème Colloque Médico Technique du Ski Alpin.
- Sarrazin, P. y Guillet, E. (2001). "Ils ne se réinscrivent pas!" Variables et processus de l'abandon sportif. En F. Cury y P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 223–254). Paris: PUF, pratiques corporelles.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Scalan, T.K. y Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 7, 25-35.
- Scanlan, T.K. (1984). Competitive stress in children. En M.R. Weiss y D. Gould (Eds.): *Sport for children and youths*. Champaign (113-118). Ill: Human Kinetics Publishers.

- Scanlan, T.K. y Simons, J.P. (1992). The construct of sport enjoyment. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schollsberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to termination. *Counseling Psychologist*, 9, 2-18.
- Sebire, S., Jago, R., Fox, K., Edwards, M., y Thompson, J. (2013). Testing a self-determination theory model of children's physical activity motivation: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 111-130.
- Seifriz, J.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 (4), 375-391.
- Senécal, C., Julien, E., y Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Senécal, C., Vallerand, R.J., y Guay, F. (2001). Antecedents and outcomes of work-family conflicts: Toward a motivational model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 176-186.
- Sicilia, A., Águila, C., Muyor, J.M., Orta, A., y Moreno, J.A. (2009). Perfiles motivacionales de los usuarios en centros deportivos municipales. *Anales de Psicología*, 25 (1), 160-168.
- Silva, J.M. (1990). An analysis of the training stress syndrome in competitive athletics. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 5-20.
- Smith, A.L., 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 Sport Sciences*, 24, 1315-1327.
- Smith, R.E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8, 36-50.

- Smith, R.E., Cumming, S.P., y Smoll, F.L. (2008). Development and validation of the Motivational Climate Scale for Youth Sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 116-136.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: a cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smoll, F.L. y Smith, R.E. (1999). *Sports and your child*. Washington: Warde.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of motivational climate on students behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-736.
- Solmon, M.A. y Lee, A.M. (1997). Development of an instrument to asses cognitive processes in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 142-160.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.
- Spray, C.M., Biddle, S., y Fox, K. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sport Sciences*, 17, 213-219.
- Spray, C.M., Wang, C.K.J., Biddle, S.J.H., Chatzisarantis, N.L.D., y Warburton, V.E. (2006). An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 255-267.
- Standage, M. y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103.

- Standage, M., Duda, J.L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95 (1), 97-110.
- Standage, M., Duda, J.L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- 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., Duda, J.L., y Pensgaard, A.M. (2005). The effect of competitive outcome and task-involving, ego-involving, and cooperative structures on the psychological well-being of individuals engaged in a co-ordination task: A self-determination approach. *Motivation and Emotion*, 29 (1), 41-68.
- Stenberg, T.H. y Hasbrook, C.A. (1987). Psychological characteristics and the criteria children's use for self-evaluation. *Journal of Sport Psychology*, 9, 208-221.
- Stonecipher, L. (1995). Perceived barriers and physical activity: Differences in groups defined gender and activity level. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 6, A-44.
- Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *The Journal of School Health*, 75 (6), 214-218.
- Taylor, I.M. y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Tharp, R.G. y Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher?. *Psychology Today*, 9, 75-78.

- Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. (1995) Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thibaut, J.W. y Kelley, H.H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Thill, E. y Crevoisier, J. (1994). *Fondements théoriques d'un questionnaire de motivation pour footballeurs*. Comunicación presentada en el International Congress of French Sport Psychology, Poitiers, Francia.
- Thill, E. y Mouanda, J. (1990). Autonomy or control in the sports context: Validity of cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 1-20.
- Thogersen-Ntoumani, C. y Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation to the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluations. *Journal of Sports Sciences*, 24, 393-404.
- Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2001). *Research methods in physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Todorovich, J.R. y Curtner-Smith, M.D. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review*, 8, 119-138.
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Viladrich, F., Villamarin, C., García-Mas, A., y Palou, P. (2008). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 227-237.
- Torregrosa, M., Boixadós, M., Valiente, L., y Cruz, J. (2004). Elite athletes' image of retirement: the way to relocation in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 35-43.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008) El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20 (2), 254-259.

- Torregrosa, M., Sousa, C., Villamarín, F., Vilches, D., Viladrich, C., y Cruz, J. (2005). Motivational climate and parental involvement in sport: does the context influence motivational orientation of young soccer players? *9th European Congress of Psychology*, Granada 3 al 8 de julio de 2005 (España).
- Treasure, D. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective responses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Treasure, D. y Roberts, G.C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientation, and affect in competitive sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- 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. (2001). Enhancing young people's motivacion in youth sport: An achievement goal approach. En G.C Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 79-100). United States: Arizona State University. Human Kinetics.
- Treasure, D.C., Standage, M., y Lochbaum, M. (1999). Perceptions of the motivational climate and situational motivation in elite youth sport. *Annual Conference of the Association for Advancement for Applied Sport Psychology (AAASP) Book of Abstracts*, p. 48.
- 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. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly f or Exercise and Sport*, 72 (2), 165-175.
- Ullrich, S. y Smith, A.L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 87-95.

- Valentini, N. y Rudisill, M. (2004). Motivational climate, motor-skill development, and perceived competence: two studies of developmentally delayed kindergarten children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 216-234.
- Vallerand R.J., Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. En K. Pandolf (Ed.), *Exercise and Sport Science Reviews* (pp. 389-425). New York: MacMillan.
- Vallerand, R.J. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 100-107.
- Vallerand, R.J. (1996). *On the effects of success/failure on motivation at three levels of generality*. Unpublished, Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp.271-360). New York; Academic Press.
- Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and 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. y Bissonnette, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic and amotivational styles on behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vallerand, R.J. y Blanchard, C. (1998). *A test of the motivation-consequences relationship at three levels of generality*. Unpublished raw data, Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R.J. y Fortier, M.S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. En J.L. Duda (Ed.), *Advancements in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Vallerand, R.J. y Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Vallerand, R.J. y O'Connor, B.P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology*, 30, 538-550.
- Vallerand, R.J. y O'Connor, B.P. (1991). Construction et validation de l'Échelle de Motivation pour les personnes âgées (EMPA) [Construction and validation of the French form of the Elderly Motivation Scale]. *International Journal of Psychology*, 26, 219-240.
- Vallerand, R.J. y Pelletier, L.G. (1985). *Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles, and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: Generalization to the world of swimming*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal en mayo de 1985. Canada.
- Vallerand, R.J. y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vallerand, R.J. y Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 20, 239-250.
- Vallerand, R.J. y Reid, G. (1990). Motivation and special populations: Theory, research, and implications regarding motor behavior. En G. Reid (Ed.), *Problems in movement control* (pp. 159-197). Elsevier Science Publishers.
- 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.N. Singer, H.A. Hausenblas, y C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R.J., Chantal, Y., Guay, F., y Brunel, P. (2000). *From contextual motivation to situational motivation: A top-down analysis*. Submitted.

- Vallerand, R.J., Fortier, M.S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vallerand, R.J., Gauvin, L., y Halliwell, W.R. (1986a). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *Journal of Social Psychology*, 126, 649-657.
- Vallerand, R.J., Gauvin, L., y Halliwell, W.R. (1986b). Effects of zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Social Psychology*, 126, 465-472.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., y Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49, 257-262.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J.L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6 (5), 497-516.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Vealey, R.S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8 (3), 221-246.
- Vlachopoulos, S.P. y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Vlachopoulos, S.P., 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.

- Wallhead, T.L. y Ntoumanis, N. (2004). Effects of Sport Education Intervention on Student' motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Walling, M.D., Duda, J.L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wang, C.K.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.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S.V., y Prusak, K.A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 385-398.
- Watson, G.G. (1984). Competition and intrinsic motivation in children's sport and games: A conceptual analysis. *International Journal of Sport Psychology*, 15, 205-218.
- 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.
- Weigand, D.A., Carr, S., Petherick, C., y Taylor A. (2001). Motivational climate in Sport and Physical Education: The role of significant others. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 25-39.
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (2003). *Foundations of sport y exercise psychology*. Champaign, Human Kinetics.
- Weinberg, R.S. y Ragan, J. (1979). Effects of competition, succes/failure, and sex on intrinsic motivation. *Research Quarterly*, 50, 503-510.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Veriag.

- Weiss, M.R. (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sport Research Digests*, 3 (11), 1-8.
- Weiss, M.R. y Bredemeier, B.J. (1983). Developmental sport psychology: a theoretical perspective for studying children in sport. *Journal of Sport Psychology*, 5, 216-30.
- Weiss, M.R. y Duncan, S.C. (1992). The relation between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 177-191.
- Weiss, M.R. y Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*. (pp. 101-170). Champaign, Human Kinetics.
- Weiss, M.R. y Fretwell, S.D. (2005). The parent-coach/child-athlete relationship in youth sport: Cordial, contentious, or conundrum? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76 (3), 286-305.
- Weiss, M.R. y Smith, A.L. (1999). Quality of youth sport friendships: Measurement and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 145-166.
- Weiss, M.R. y Smith, A.L. (2002). Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention. En T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*, 2nd ed. (pp. 243-280). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R., y Bredemeier, B.J. y Shewchuk, R. M. (1985). An intrinsic/extrinsic motivation scale for the youth sport setting: A confirmatory factor analysis. *Journal of Sport Psychology*, 7, 75-91.
- Weiss, M.S. y Chaumeton, N. (1992). Motivational orientation in sport. En T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-69). Champaign, IL: Human Kinetics.
- White, A. y Coakley, J. (1986). Making decisions: The response of young people in the Medway Towns to the "ever thought about sport"? Champaign, London: West Sussex Institute of Higher Education.

- White, S.A. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, S.A. (1996). Assessing the predictive validity of the parent-initiated motivational climate questionnaire to goal orientation in female volleyball players. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- White, S.A., Duda, J.L., y Hart, S. (1992). An exploratory examination of the Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 875-880.
- Whitehead, J., Andree, K.V., y Lee, M.J. (2004) Achievement perspectives and perceived ability: how far do interactions generalize in youth sport? *Psychology of Sport and Exercise*, 5 (3), 291-317.
- Whitehead, J.R. y Corbin, C.B. (1991). Youth fitness testing: The effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225-231.
- Whitehead, J.R., y Corbin, C.B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wiese-Bjornstal, D. (1997). Section II: Psychological dimensions. In the President's Council on Physical fitness and Sport report Physical Activity and Sport in the Lives of Girls. (pp. 49-69). Washington, D.C.: President's Council.
- Williams, G.C., Grow, V.M., Freedman, Z.R., Ryan, R.M., y Deci, E.L. (1996). Motivational Predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 47-57.

- Williams, L. y Gill, D.L. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17 (4), 363-378.
- 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.
- Wong, E.H. y Bridges, L.J. (1995). A model of motivational orientation for youth sport: Some preliminary work. *Adolescence*, 30, 437-452.
- Wuerth, S., Lee, M.J., y Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 1, 21-33.
- Xiang, P. y Lee, A. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 231-241.
- Xiang, P., Bruene, A., y McBride, R.E. (2004). Using achievement goal theory to assess an elementary physical education running program. *Journal of School Health*, 74, 220-225.
- Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2003). Relations of parents' beliefs to children's motivation in an elementary physical education running program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (4), 410-425.
- Xiang, P., McBride, R., y Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education: a longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 71-80.



Anexo

1

Questionarios





Parte 1: Tus razones para practicar baloncesto

Existen muchas razones para practicar deporte. En esta parte, te pedimos que nos indiques hasta que punto los enunciados que te proponemos, se corresponden a **Tus Razones** para practicar baloncesto. Responde utilizando la escala que aparece aquí abajo:

1	2	3	4	5	6
No del todo	Muy poco	Un poco	Más bien	Bastante	Totalmente
De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo

« Yo practico baloncesto... »

1) Por el placer de descubrir nuevas técnicas	1	2	3	4	5	6
2) Porque me permite estar bien visto(a) por la gente que conozco	1	2	3	4	5	6
3) Porque, para mí, es una de las mejores formas de conocer gente	1	2	3	4	5	6
4) No lo sé; tengo la impresión de que es inútil seguir practicando baloncesto.	1	2	3	4	5	6
5) Porque experimento mucha satisfacción personal cuando controlo algunas técnicas difíciles	1	2	3	4	5	6
6) Porque es absolutamente necesario hacer deporte si se quiere estar en forma	1	2	3	4	5	6
7) Porque adoro los momentos divertidos que vivo cuando practico baloncesto	1	2	3	4	5	6
8) Por el prestigio de ser un deportista	1	2	3	4	5	6
9) Porque es uno de los medios que yo he elegido para desarrollar otros aspectos de mi persona	1	2	3	4	5	6
10) Porque ser « balocentista », encaja bien en mi forma de ser	1	2	3	4	5	6
11) Por el placer que experimento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles	1	2	3	4	5	6
12) Por el placer de profundizar en mis conocimientos sobre distintos métodos de entrenamiento	1	2	3	4	5	6
13) Por la excitación que experimento cuando practico esta actividad	1	2	3	4	5	6
14) Porque considero absolutamente necesario practicar baloncesto para sentirme bien conmigo mismo	1	2	3	4	5	6
15) No llego a ver porqué hago baloncesto; cuanto más lo pienso, más ganas tengo de dejar el entorno deportivo	1	2	3	4	5	6
16) Por la satisfacción que siento cuando mejoro mis habilidades	1	2	3	4	5	6
17) Porque estar en forma esta bien visto por la gente de mi alrededor	1	2	3	4	5	6
18) Porque para mí es muy agradable descubrir nuevos métodos de entrenamiento	1	2	3	4	5	6
19) Porque el baloncesto es una parte importante de mi vida	1	2	3	4	5	6
20) Porque es un buen medio para aprender otras cosas que me pueden ser útiles en otros ámbitos de mi vida	1	2	3	4	5	6
21) Por las emociones intensas que experimento al hacer un deporte que me gusta	1	2	3	4	5	6
22) No lo sé claramente; Creo que mi sitio no está en este deporte	1	2	3	4	5	6

23) Porque me sentiría mal si yo no dedicase el tiempo necesario para practicarlo	1	2	3	4	5	6
24) Por el placer que obtengo cuando ejecuto algunos movimientos difíciles	1	2	3	4	5	6
25) Para demostrar a los demás hasta que punto soy bueno en mi deporte	1	2	3	4	5	6
26) Porque a través del baloncesto, puedo expresar principios relacionados con mi forma de entender la vida	1	2	3	4	5	6
27) Por el placer que obtengo cuando aprendo movimientos o técnicas que nunca antes había intentado	1	2	3	4	5	6
28) Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos	1	2	3	4	5	6
29) Porque me gusta la sensación de sentirme inmerso « a tope » en mi deporte	1	2	3	4	5	6
30) Porque es necesario practicar deporte a menudo	1	2	3	4	5	6
31) Porque practicando baloncesto, puedo expresar valores importantes para mí	1	2	3	4	5	6
32) Yo me lo pregunto a menudo; No llego a conseguir los objetivos que me planteo	1	2	3	4	5	6

Parte 2: Tus sentimientos entorno a tu deporte

En esta parte, nosotros te planteamos algunas cuestiones acerca de la manera en la que tú sientes y piensas acerca de la práctica de baloncesto. Recuerda que es tu **opinión sincera** la que nos interesa.

A) Por favor, responde a estas cuestiones utilizando las escalas que te presentamos :

1- En general, ¿hasta que punto lo que tu aprendes en baloncesto te parece **útil**?

No útil	Moderadamente	Muy		
Del todo	útil	útil		
1	2	3	4	5

2- Para ti ¿Hasta que punto es **importante** ser bueno(a) en baloncesto?

No demasiado	Moderadamente	Muy		
importante	importante	importante		
1	2	3	4	5

3- Comparado con el resto de tus actividades ¿hasta que punto encuentras **útil** el baloncesto?

No útil	Moderadamente	Muy		
Del todo	útil	útil		
1	2	3	4	5

4- Comparado con la mayor parte de tus otras actividades, ¿hasta que punto es para ti **importante** ser bueno(a) en baloncesto?

No demasiado importante		Moderadamente importante		Muy importante
1	2	3	4	5

B) Indica hasta que punto las frases siguientes se corresponden a lo que tu **sientes**, sirviéndote de la siguiente escala de contestación

1	2	3	4	5	6
No del todo De acuerdo	Muy poco De acuerdo	Un poco De acuerdo	Más bien De acuerdo	Bastante De acuerdo	Totalmente De acuerdo

1- Yo me siento capaz de poder aprender aún nuevas cosas en el baloncesto	1	2	3	4	5	6
2- Me siento bajo presión cuando voy al baloncesto	1	2	3	4	5	6
3- Pienso seguir practicando baloncesto en los próximos meses	1	2	3	4	5	6
4- Cuando voy al baloncesto, debo obedecer y hacer lo que se me pide	1	2	3	4	5	6
5- Siento que puedo «ser yo mismo” en el baloncesto	1	2	3	4	5	6
6- No tengo muchas oportunidades de decidir como hacer las cosas en el baloncesto	1	2	3	4	5	6
7- Voy a intentar practicar baloncesto los próximos meses	1	2	3	4	5	6
8- Pienso ser muy bueno en baloncesto	1	2	3	4	5	6
9- Estoy satisfecho de mi rendimiento en baloncesto	1	2	3	4	5	6
10- Pienso seguir practicando baloncesto el próximo año	1	2	3	4	5	6
11- Cuando voy a baloncesto, me siento libre de poder expresar mis ideas y mis opiniones	1	2	3	4	5	6
12- Tengo cualidades para jugar al baloncesto	1	2	3	4	5	6
13- Siento que soy libre para decidir por mi mismo cuando estoy en baloncesto	1	2	3	4	5	6
14- Voy a intentar practicar baloncesto el próximo año	1	2	3	4	5	6
15- Creo que aún tengo margen de mejora en el baloncesto	1	2	3	4	5	6

C) En la parte que sigue, te proponemos distintas frases que se refieren a **las relaciones entre el baloncesto y los otros aspectos de tu vida**. Te pedimos que nos indiques tu opinión utilizando esta escala

1	2	3	4	5	6
No del todo	Muy poco	Un poco	Más bien	Bastante	Totalmente
De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo

1- Si yo no hiciese baloncesto, sería mejor alumno pues tendría más tiempo para hacer mis deberes	1	2	3	4	5	6
2- Si yo no hiciese baloncesto, sería mejor alumno porque estaría menos cansado en clase.	1	2	3	4	5	6
3- Si yo no hiciese baloncesto, sería mejor alumno pues estaría más concentrado en mi trabajo escolar	1	2	3	4	5	6
4- Si no tuviese tanto trabajo escolar, tendría tiempo para hacer más baloncesto	1	2	3	4	5	6
5- Si no tuviese tanto trabajo escolar, podría hacer más baloncesto pues estaría menos cansado	1	2	3	4	5	6
6- Si yo no estuviese tan preocupado por mi trabajo escolar, podría hacer más baloncesto	1	2	3	4	5	6
7- Si yo no hiciese baloncesto, tendría mas amigos pues tendría más tiempo para hacer cosas con ellos.	1	2	3	4	5	6
8- Si yo no hiciese baloncesto, tendría más amigos pues estaría menos cansado en el tiempo que paso con ellos.	1	2	3	4	5	6
9- Si yo no hiciese baloncesto, tendría más amigos pues estaría menos preocupado por mi actividad.	1	2	3	4	5	6
10- Si tuviese menos amigos, podría hacer más baloncesto pues tendría más tiempo	1	2	3	4	5	6
10- Si tuviese menos amigos, podría hacer más baloncesto pues tendría más energía	1	2	3	4	5	6
12- Si tuviese menos amigos, sería mejor en mi actividad deportiva porque pensaría menos en ellos.	1	2	3	4	5	6
13- Hacer baloncesto es una buena cosa para el trabajo escolar puesto que se está más en forma.	1	2	3	4	5	6
14- Hacer baloncesto es una buena cosa para el trabajo escolar puesto que se aprende a organizar el empleo del tiempo.	1	2	3	4	5	6
15- Hacer baloncesto es una buena cosa para el trabajo escolar puesto que permite pensar en otra cosa.	1	2	3	4	5	6
16- Hacer baloncesto es una buena cosa para la amistad, puesto que conoces a muchas personas simpáticas	1	2	3	4	5	6
17- Hacer baloncesto es una buena cosa para la amistad puesto que aprendes a hacer cosas en grupo.	1	2	3	4	5	6

Responde por favor, **rodeando la cifra** que más se acerque a lo que tu crees :

- Te consideras ante todo y por completo un jugador de baloncesto

Esto no me describe

Esto se corresponde

demasiado bien

1

2

3

4

5 fielmente con mi descripción

- Si tuvieras que contarle a alguien como eres, ¿le contarías que haces baloncesto?

Seguro que no se lo

Seguro que sí se lo

Contaría

1

2

3

4

5

contaría



Parte 3: Tus padres y tu actividad

En esta parte, estamos interesados en la manera en la que **tus padres** (o padrastros) actúan respecto a ti como practicante de baloncesto. Si tienes un solo padre (padre o madre), responde *solamente* respecto a él o ella. Si tienes a la vez padres y padrastros responde pensando en las personas con las que vives o a las que ves más a menudo.

Con que frecuencia (responde utilizando la escala que tienes a continuación)

jamás		a veces		siempre
1	2	3	4	5



	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Te señala lo que has hecho mal después de perder una competición										
2. Adapta los horarios de las comidas para que puedas entrenar o competir										
3. Te felicita por tus esfuerzos después de una competición										
4. Te presiona en esta actividad										
5. Te indica las cosas particulares que debes trabajar										
6. Ayuda voluntariamente a la organización de las competiciones (ayuda al entrenador, anota en las competiciones, etc.)										
7. Te felicita por tus esfuerzos tras un entrenamiento										
8. Te mete presión para que ganes										
9. Te dice que hacer antes de una competición										
10. Te anima a hablar acerca de los problemas o las cuestiones relacionadas con el baloncesto										
11. Te presiona para mejorar sin cesar										
12. Te dice como podrías mejorar tu técnica										
13. Habla acerca de tu progreso con tu entrenador										
14. Te anima a persistir en tu práctica del baloncesto										
15. Te felicita por las cosas que has hecho bien aunque hayas perdido la competición										
16. Te presiona para que cumplas sus propios deseos										
17. Te indica lo que debes hacer en los entrenamientos										

Parte 4: Los otros adolescentes de tu actividad

En esta parte, nos interesamos por unas cuestiones relacionadas con los jóvenes de tu edad y lo que piensas acerca de tu actividad. La mayoría de las cuestiones se refieren a los compañeros con los que practicas baloncesto.

- Entre tus mejores amigos (as) ¿cuántos: Hacen baloncesto?
- No hacen baloncesto?

- Si tus compañeros del **baloncesto** tuvieran que describir a alguien como eres tú, ¿crees que ellos precisarían que tú practicas baloncesto?

Estoy seguro de que

**No lo precisarían
precisarían**

1 2 3 4 5

Estoy seguro de que

ellos **Sí lo**

- Si tus amigos de **fuera del baloncesto** tuviesen que describir a alguien como eres tú ¿crees que ellos precisarían que tú practicas baloncesto?

Estoy seguro de que

**No lo precisarían
precisarían**

1 2 3 4 5

Estoy seguro de que

ellos **Sí lo**

- En la parte que sigue te proponemos diferentes comportamientos que podrías observar por parte de tus **compañeros de entrenamiento**. Indica con que frecuencia observas este tipo de situaciones contestando la escala siguiente:

jamás		a veces		siempre
1	2	3	4	5

« En mi grupo de entrenamiento, los compañeros(as)... »

1- Se divierten cuando practican con otros	1	2	3	4	5
2- Animam a los otros compañeros a esforzarse	1	2	3	4	5
3- Quieren ser los mejores del grupo	1	2	3	4	5
4- Se sienten libres de tomar sus propias decisiones	1	2	3	4	5
5- Animam a los compañeros a no abandonar	1	2	3	4	5
6- Se sienten bien con los compañeros	1	2	3	4	5

7- Se animan a ser mejor que los otros	1	2	3	4	5
8- Dan consejos a los compañeros para ayudarles a progresar	1	2	3	4	5
9- Se sienten libres de expresar sus opiniones	1	2	3	4	5
10- Se llevan bien con los otros compañeros	1	2	3	4	5
11- Animan a los compañeros para que mejoren sus puntos débiles	1	2	3	4	5
12- Se comparan unos con otros	1	2	3	4	5
13- Se sienten libres de practicar como quieran	1	2	3	4	5
14- Intentan hacerlo mejor que los demás	1	2	3	4	5
15- Felicitan a los compañeros cuando mejoran	1	2	3	4	5

Parte 5: Tu entrenador

En esta parte, estamos interesados por la manera en la que tu entrenador actúa respecto a tu práctica de baloncesto.

jamás		a veces		siempre
1	2	3	4	5

1. Mi entrenador presta más atención a sus « favoritos » en el grupo	1	2	3	4	5
2. Mi entrenador se pone contento cuando alguien del grupo aprende alguna cosa nueva	1	2	3	4	5
3. Mi entrenador sólo se ocupa de los compañeros que sobresalen en el grupo	1	2	3	4	5
4. Mi entrenador se muestra satisfecho cuando progresamos después de haber hecho un gran esfuerzo	1	2	3	4	5
5. Mi entrenador favorece a ciertos compañeros del grupo	1	2	3	4	5
6. Mi entrenador está muy atento a los progresos técnicos del grupo	1	2	3	4	5
7. Mi entrenador sólo se fija en los mejores del grupo	1	2	3	4	5
8. Mi entrenador nos anima a practicar para mejorar los puntos débiles	1	2	3	4	5

Parte 6: ¿Qué piensas del deporte en general?

En esta parte, queremos conocer tu opinión acerca del **deporte en general**. Rodea el número que mejor describa lo que piensas.

1) En tu opinión ¿hasta que punto es útil para los chicos practicar deporte?

En absoluto útil 1 2 3 4 5 6 realmente muy útil

2) En tu opinión, ¿hasta que punto es importante que los chicos practiquen deporte?

En absoluto importante 1 2 3 4 5 6 realmente muy importante

3) En tu opinión, ¿Hasta qué punto son buenos en deporte los chicos?

En absoluto buenos 1 2 3 4 5 6 realmente muy buenos

4) En tu opinión, ¿hasta que punto es útil para las chicas practicar deporte?

En absoluto útil 1 2 3 4 5 6 realmente muy útil

5) En tu opinión, ¿hasta que punto es importante que las chicas practiquen deporte?

En absoluto importante 1 2 3 4 5 6 realmente muy importante

6) En tu opinión, ¿Hasta qué punto son buenas en deporte las chicas?

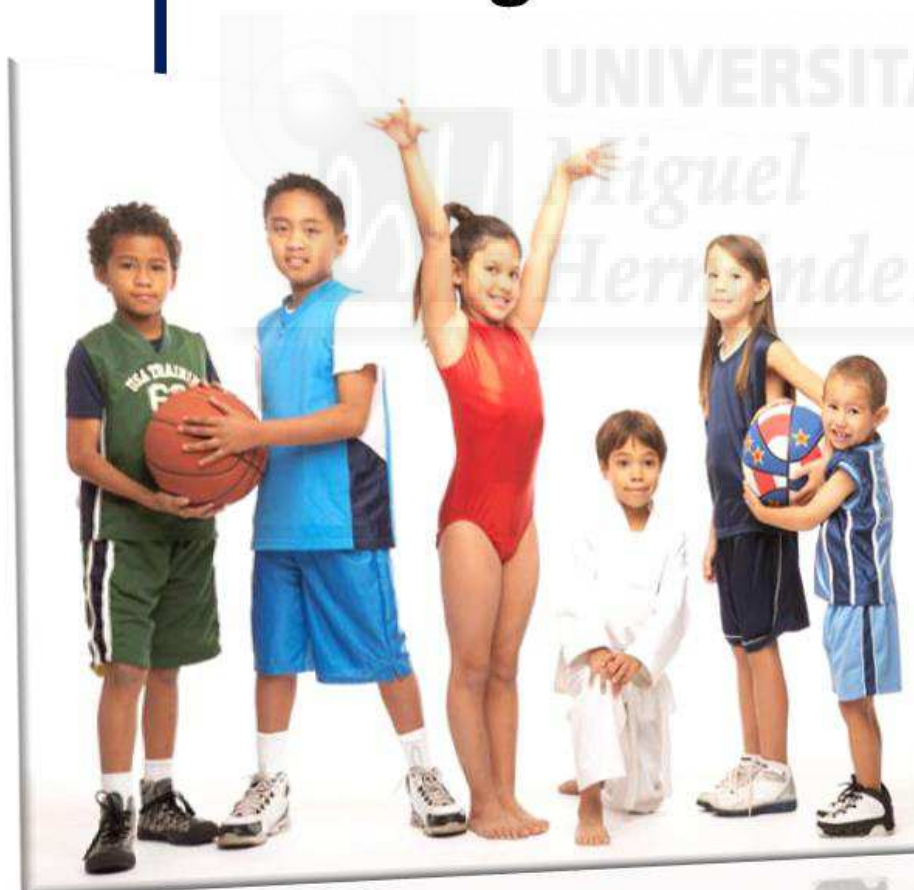
En absoluto buenas 1 2 3 4 5 6 realmente muy buenas



Anexo

2

Carta de Agradecimiento





Apreciados padres: desde la Universidad Miguel Hernández de Elche, el grupo de investigación de “Análisis de la Motricidad Humana” perteneciente a la titulación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, esta efectuando una investigación acerca de la práctica deportiva de los jóvenes en Alicante. En esta investigación nos interesa mucho la opinión que los padres, como personas cercanas a los deportistas, tienen acerca de la práctica deportiva de sus hijos. Es por ello que os invitamos a participar en esta investigación en la que deberes contestar a algunas cuestiones en la que nos informareis acerca de la importancia que le dais a la práctica deportiva de vuestros hijos y como valoráis su participación en el deporte.

Esperamos contar con vuestra participación, pues los resultados obtenidos nos darán a los investigadores una mejor panorámica acerca de los factores que influyen en la práctica deportiva y nos permitirán mejorar la calidad de la oferta deportiva a vuestros hijos.

Muchas gracias por anticipado por vuestra participación.

Víctor Manuel López Castillo