



**Máster Alto
Rendimiento y Salud
Trabajo Fin de Máster**

**Factores Sociales,
Motivación Autodeterminada
Y Autodiálogo**

Miriam Maestre Baidez

D.N.I. 77 575 474 - Q

Índice

Introducción	3
Método	10
Participantes	10
Instrumentos	10
Procedimiento	12
Análisis de Datos	13
Referencias Bibliográficas	13



Introducción

El autodiálogo, entendido como "las cogniciones expresadas en forma de lenguaje o discurso mental que la persona se hace a sí misma en forma encubierta para influir en su conducta y en sus estructuras cognoscitivas" (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Goltsios y Theodorakis, 2008; Latinjak y Torregrosa, 2011) es una de las variables más influyentes en el comportamiento y en las emociones del ser humano (Reardon, 1993). En el contexto de la psicología del deporte, esta variable cobra especial importancia a través de su influencia en el rendimiento deportivo, ya que su conocimiento nos va a permitir identificar y modificar el diálogo interno desadaptativo de los deportistas. Hardy, Hall and Hardy (2005) describieron el autodiálogo como un "fenómeno multidimensional que engloba las verbalizaciones que los deportistas mantienen consigo mismos".

Las investigaciones dirigidas al conocimiento de esta variable son escasas. En uno de sus trabajos Vigotsky (1986) escribió que "el estudio del habla interna era uno de los aspectos más difíciles de investigar".

Los antecedentes sobre esta variable son poco conocidos aunque existen trabajos como el realizado por Calvete et al., (2005) sobre autodiálogo que consiste en solicitar a los estudiantes universitarios, recordar situaciones en las que se habían sentido felices, tristes, ansiosos o enfadados, y que escribieran los pensamientos que pasaron por sus mentes. En el mencionado estudio, las subescalas se asociaron a los síntomas de depresión, ansiedad e ira, de acuerdo con la teoría de la especificidad cognitiva y el modelo tripartito de la ansiedad y depresión.

Asimismo, en el contexto de la psicología clínica es una de las variables más utilizadas para el tratamiento de fobias, ansiedad y depresión (Cacioppo, von Hippel y Ernst, 1997). En términos específicos, el autodiálogo alude a una técnica cognitiva de modificación conductual basada en el cambio de las verbalizaciones negativas por otras más útiles para mejorar el autocontrol (Hardy y Roberts, 2009).

En este sentido, entre las diversas finalidades de autodiálogo se pueden señalar el control atencional, la creación de estados de ánimo, el

aumento de la concentración, el aumento del rendimiento deportivo y la reducción de ansiedad (Anchique, 2006; Estrada y Pérez, 2008; Latinjak y Torregrosa, 2011; Latinjak, Torregrosa y Renom, 2009, 2010). En concreto, se plantea que uno de los medios para afrontar la ansiedad es desafiar y cambiar las creencias irracionales remplazándolas con conversaciones internas que permitan focalizar la atención en los estímulos relevantes de la tarea y en los estados mentales apropiados (Hatzigeorgiadis, et al., 2008) a la vez que disminuyen las respuestas psicofisiológicas propias del estado ansioso (Estrada y Pérez, 2008).

Junto a este aspecto, dentro del campo de la psicología social, han aumentado sensiblemente los estudios que han tratado de analizar las dinámicas que ocurren dentro de la estructura de un grupo deportivo. De esta forma, las investigaciones realizadas hasta la fecha se han centrado en variables como la cohesión social (Leo, Sánchez-Oliva, Amado, González-Ponce, y García Calvo, en prensa; Paskevich et al., 1999), la relación entrenador-deportista (Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches y Viladrich, 2006) y la potencia de equipo (León del Barco, Castaño, y Gallego, en prensa).

La cohesión grupal nace de las primeras afirmaciones de Festinger, Schacter, y Back (1950), que indican que la cohesión refleja la suma de todas las fuerzas que influyen en que un grupo se mantenga unido. Más tarde, Carron et al. (1998) puntualizaron dicha definición e hicieron una aproximación más profunda a través de su modelo conceptual. Este modelo de cohesión, el cual entendía este constructo psicológico como "un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido con la finalidad de conseguir sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros" (Carron et al., 1998), sugería que los jugadores establecen una percepción de la unidad del equipo en base a una serie de antecedentes que afectan al desarrollo de la cohesión en el ámbito deportivo (factores ambientales, personales, de liderazgo y de equipo) y que van a provocar una serie de consecuencias a nivel individual y colectivo como puede ser el aumento de la eficacia y el rendimiento (Carron et al., 2002; Heuzé, Raimbault et al., 2006).

Esta percepción de cohesión gira en torno a dos focos fundamentales, por un lado, la cohesión tarea, que refleja el grado en que los miembros del grupo trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes y, por otro, la cohesión social, que refleja el grado en que los miembros de un equipo empatizan unos con otros y disfrutan del compañerismo del grupo (Carron, Widmeyer y Brawley, 1985; Carron et al., 1998). Diferentes trabajos (Carron y cols., 2002) señalan la importancia de la cohesión tarea para mejorar el rendimiento colectivo frente a la cohesión social.

Para la creación de un ambiente adecuado de cohesión grupal es especialmente relevante la relación existente entre el entrenador y los deportistas y, más concretamente, el tipo de clima motivacional que perciben los jugadores del entrenador (Jowett y Chaundy, 2004; Weiss y Fretwell, 2005).

El entrenador es una de las figuras clave en el contexto deportivo de los deportistas ya que planifica los entrenamientos e interactúa continuamente con sus jugadores. El conjunto de horas totales que concierne a la relación entrenador – deportista pueden contribuir a aumentar el estrés, la ansiedad o las actitudes individuales y colectivas del grupo (Sousa, Cruz, Viladrich y Torregrosa, 2007).

La relación entrenador – deportista se desarrolla a partir de la autopercepción que tienen tanto los entrenadores como los deportistas de la otra figura (por ejemplo, confío en mi entrenador/deportista) y el conjunto de percepciones que engloban las categorías de cercanía, compromiso y complementariedad entre ellos (por ejemplo, mi entrenador/deportista confía en mí) (Jowett y N. Ntoumanis, 2004). Se han llevado a cabo una serie de estudios de casos cualitativos con el fin de discernir los aspectos afectivos, cognitivos y conductuales de los entrenadores y deportistas a través de los constructos de cercanía, compromiso y complementariedad. Así, el constructo de cercanía implicaría los lazos afectivos entre el entrenador y el deportista; el de compromiso sería el conocimiento y comprensión compartida entre el entrenador y el deportista y, el de complementariedad, haría referencia a la interacción y conductas

cooperativas que se producen entre entrenador y deportista durante los entrenamientos.

En cada una de las interacciones entrenador – deportista se inserta una oportunidad para que aquel consiga crear un ambiente de unión en los jugadores y mejorar la percepción de eficacia colectiva del equipo (Magyar et al., 2004; Heuzé, Sarrazin et al., 2006). Un concepto relacionado con la eficacia colectiva es el de potencia de equipo. La potencia de equipo es un concepto definido originalmente por Guzzo, Yost, Campbell y Shea (1993) y se refiere a las creencias colectivas existentes en el grupo de que éste puede ser efectivo y es un constructo esencial relacionado con la motivación y con la cohesión grupal.

En nuestro país los estudios sobre potencia de equipo son prácticamente inexistentes, aunque existen sólidas evidencias de la importancia de la potencia de equipo. En un meta – análisis en el que se consideraron 67 estudios se demostraron las relaciones positivas y moderada ($r=0,37$) entre potencia de equipo y rendimiento grupal (Gully, Incalterra, Joshi y Beaubien, 2002). Por otro lado, la potencia de equipo es la variable más relevante en predecir rendimiento y la eficacia grupal cuando se la compara con otras, como la composición del grupo, la interdependencia, el diseño de trabajo y el contexto organizacional (Campion, Papper y Medsker, 1996).

Para León del Barco, Felipe-Castaño, Iglesias-Gallego y Polo del Río, (en prensa) la potencia de equipo es una de las variables motivacionales más relevantes relacionada con la eficacia grupal que mejora la actitud de los miembros del equipo para llevar a cabo con éxito una tarea y la capacidad para solucionar los problemas que se puedan plantear en el desarrollo del trabajo en equipo.

Tras el estudio de las variables sociales que influyen en el rendimiento deportivo queda mencionar que la motivación es un elemento clave para lograr el compromiso y la adherencia al deporte, ya que es la variable más importante e inmediata determinante del comportamiento humano (Iso-Ahola y St. Clair, 2000), siendo por tanto un mecanismo

psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia de la conducta (Kanfer, 1994; Sage, 1977).

Una de las teorías motivacionales más estudiadas es la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000). Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son autodeterminadas, las cuales son guiadas a partir de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía (deseo de elección y sentimiento de ser el iniciador/a de las propias acciones), competencia (deseo de interactuar de forma eficaz con el ambiente) y relaciones sociales (deseo de sentirse conectado con los otros y sentirse respetados por ellos); de forma que una alta satisfacción de estas necesidades provoca un incremento de la motivación intrínseca, mientras que una frustración de las mismas lleva consigo la aparición de motivos extrínsecos o amotivación (Deci y Ryan, 2000).

En la satisfacción o frustración de estas necesidades el ambiente social juega un importante papel y más concretamente los climas motivacionales creados por las figuras de autoridad. Cuando éstas últimas presentan un estilo controlador, actuando de forma coercitiva, ejerciendo presión, y comportándose de forma autoritaria, dichas necesidades se ven frustradas; mientras que cuando apoyan la autonomía de los participantes ofreciendo libertad y favoreciendo su implicación en el proceso de toma de decisiones, entonces la autonomía, la competencia y las relaciones sociales se ven favorecidas. También se defiende que los climas motivacionales que favorecen el desarrollo de las necesidades psicológicas facilita que las personas se impliquen de forma más intrínseca y autodeterminada en sus tareas y que se favorezca su bienestar (Duda, Cumming y Balaguer, 2005).

La Teoría de la Autodeterminación establece que la motivación es un continuo, caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación. La motivación intrínseca supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). Dentro de la motivación extrínseca podemos encontrar la regulación integrada, la regulación identificada, la

introyección y la regulación externa (ordenadas de mayor a menor autodeterminación).

La *regulación externa* se caracteriza por una actuación en búsqueda de un incentivo externo, y por tanto el sujeto se compromete en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000). A continuación tendríamos la *introyección*, que implica establecer deberes o reglas para la acción, que están asociadas con expectativas de autoaprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Si la integración continúa, uno puede identificarse con la importancia que tiene la actividad para uno mismo, estaríamos hablando de la *regulación identificada* que representa una mayor autodeterminación, y por tanto habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001). La forma más autodeterminada de regulación interiorizada se refiere a la *regulación integrada*, en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativamente y jerárquicamente, lo que significa que han sido evaluadas y colocadas congruentemente con otros valores y necesidades (Ryan y Deci, 2000).

La amotivación se caracteriza porque el sujeto no tiene intención de realizar algo y por tanto es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000). Diversos estudios realizados en clases de Educación Física y en el ámbito deportivo reflejan que la transmisión de un clima motivacional implicante a la tarea se relaciona positivamente con la motivación intrínseca de los sujetos (Biddle y cols., 1995; Cury y cols., 1996; Goudas, 1998; Goudas y Biddle, 1994; Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995; Papaioannou, 1994, 1995; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995).

Por tanto, cada una de estas modalidades básicas de motivación se ubica entre dos extremos de un continuo en lo que a autodeterminación se

refiere: en la amotivación y la regulación externa, la conducta carece por completo de autodeterminación; en cambio, en la regulación integrada y la motivación intrínseca, la conducta se considera totalmente autodeterminada. En el marco de estos diversos niveles de autorregulación y autodeterminación, los investigadores han propuesto diferentes variables compuestas o indicadores calculados a partir de las modalidades básicas de motivación. Así, la *motivación autónoma* sintetiza la motivación intrínseca y la regulación identificada; de manera análoga, la *motivación controlada* resume la regulación externa y la introyectada (Katz, Assor y Kanat, 2008; Miquelon y Vallerand, 2006; Miquelon, Vallerand, Grouzet y Cardinal, 2005; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose y Senécal, 2007). Finalmente, otros consideran de utilidad obtener un *índice de autodeterminación* global en el que se sintetizen todas las modalidades básicas de motivación estudiadas (Grouzet, Vallerand, Thill y Provencher, 2004; Levesque, Zuehlke, Stanek y Ryan, 2004; Ratelle, Vallerand, Senécal y Provencher, 2005).

En este estudio, se pretende evaluar las variables de tipo social (cohesión grupal, relación entrenador-deportista y potencia de equipo), los mediadores (necesidades psicológicas básicas) y el índice de autodeterminación en una muestra de deportistas de diferentes edades y categorías de competición con el fin de obtener el grado de predicción de estas variables con respecto al autodiálogo la cual actuará como variable dependiente. Se predice que la percepción de una buena relación entrenador – deportista, se relacionará con una mayor cohesión grupal y potencia de equipo, así como una mayor satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predecirá una mayor motivación autodeterminada. Por lo que, la hipótesis principal generada será la siguiente: a mayor índice de autodeterminación (mayor motivación autodeterminada) mayores pensamientos de corte positivo en competición.

Método

Participantes

La muestra de la investigación estaba compuesta por 191 deportistas practicantes de tres modalidades deportivas distintas. Del total de participantes, 143 (74,9%) eran futbolistas, 18 (9,4%) practicaban voleibol y 30 (15,7%) jugaban a baloncesto. Las categorías competitivas en las que participaba la muestra son cadete (43%), juvenil (29,3%) y senior (27,3%), pertenecientes a clubes de las localidades de Hellín, Murcia y Elche. Los deportistas de esta muestra eran de ambos sexos: 140 hombres (73,3%) y 51 mujeres (26,7%), con edades comprendidas entre 14 y 35 años con una media de 17,74 y una desviación típica de 3,735.

Para seleccionar la muestra no se ha utilizado una aleatorización propiamente dicha ya que consiste en una muestra incidental.

Instrumentos

La batería de pruebas utilizada en este estudio está compuesta por un total de siete cuestionarios, como son:

Sociodemográfico. Los deportistas aportaron datos sociodemográficos tales como: género, edad, deporte que practica, club al que pertenece, categoría/nivel de competición y años de práctica de ese deporte.

The Coach – Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). Este cuestionario tiene como objetivo medir la calidad y el contenido de la relación entrenador – deportista. El cuestionario original consta de 11 ítems distribuidos en 3 factores: *Cercanía* (3, 5, 9, ejemplo: “me siento cercano a mi entrenador como persona), *Compromiso* (10, 11, ejemplo: “cuando trabajo con mi entrenador estoy dispuesto a dar lo mejor de mí mismo”) y *Complementariedad* (4, 7, ejemplo: “aprecio mucho los esfuerzos que hace mi entrenador para ayudarme”). Este instrumento se puntúa es una escala tipo Likert de 7 puntos. Tras el análisis de consistencia interna de los ítems en nuestro estudio se eliminaron 4 ítems (1, 2, 6 y 8).

Escala de Motivación Deportiva (SMS). Este cuestionario mide la motivación que presenta el participante hacia el deporte. Consta de 18 ítems

distribuidos en 6 factores: *M. Intrínseca* (2, 4, 6, ejemplo: "me da placer aprender más sobre mi deporte"), *M. Integrada* (7, 8, 9, ejemplo: "la participación en el deporte es una parte integral de mi vida"), *M. Identificada* (1, 3, 5, ejemplo: "he elegido este deporte como una forma de desarrollarme), *M. Introyectada* (11, 13, 15, ejemplo: "sentiría que valgo menos si no lo practicase"), *M. Extrínseca* (16, 17, 18, ejemplo: "la gente que me rodea me recompensa cuando lo hago") y *Amotivación* (10, 12, 14, ejemplo: "tengo la impresión de que soy incapaz de tener éxito en este deporte"). Se puntúa en una escala tipo Likert de 7 puntos.

Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (PNSB). Mide la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) en el ámbito deportivo. Consta de 12 ítems distribuidos en 3 factores: *Autonomía* (1, 4, 7, 10, ejemplo: "la forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos"), *Competencia* (2, 5, 8, 11, ejemplo: "el ejercicio es una actividad que hago muy bien") y *Relaciones Sociales* (3, 6, 9, 12, ejemplo: "me siento muy cómodo con los compañeros"). Se puntúa en una escala tipo Likert de 5 puntos.

Cohesión Grupal (CG). Instrumento validado por Sánchez-Oliva y García Calvo (2012) que consta de 12 ítems agrupados en 4 factores: Atracción individual hacia lo social ("a los miembros del equipo les gustaría salir de fiesta juntos"), Atracción individual hacia la tarea ("todos los jugadores asumen la responsabilidad ante un mal resultado del equipo"), Integración individual social ("algunos de mis mejores amigos están en este equipo") e Integración individual tarea ("me gusta el estilo de juego que tiene este equipo"). En este estudio se ha utilizado este instrumento pero midiendo únicamente dos factores: *Cohesión Tarea* y *Cohesión Social*. Tras el análisis de la consistencia interna de los ítems a través del alfa de Cronbach en nuestro estudio se eliminó el ítem 5. Las respuestas se puntúan en una escala tipo Likert de 9 puntos.

Potencia de Equipo (CPE). Este inventario mide la creencia del deportista sobre la eficacia del equipo en el que se encuentra. Consta de 10 ítems agrupados en 1 solo factor llamado Potencia ("Mi equipo tiene confianza en

sí mismo" o "Mi equipo tiene un alto grado de eficacia"). Las respuestas se puntúan en una escala tipo Likert de 10 puntos.

Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports (ASTQS). Este cuestionario mide el contenido y la estructura del diálogo interno de los deportistas en el ámbito de competición. Consta de 40 ítems agrupados en 8 factores: *Concentración* (1, 5, 9, 14, 16, ejemplo: "haz tu mejor esfuerzo"), *Control de Ansiedad* (2, 8, 11, 17, ejemplo: "no te enfades"), *Confianza* (3, 6, 12, 15, 19, ejemplo: "estoy muy bien preparado"), *Instrucciones* (4, 7, 10, 13, 18, ejemplo: "concéntrate en lo que tienes que hacer ahora"), *Preocupación* (22, 24, 27, 32, 33, 35, 39, ejemplo: "no me puedo concentrar"), *Retirada* (21, 28, 34, 36, 40, ejemplo: "quiero dejarlo"), *Fatiga Somática* (23, 25, 29, 31, 37, ejemplo: "mi cuerpo no está en un buen estado") y *Pensamientos Irrelevantes* (26, 30, 38, ejemplo: "tengo hambre"). Tras el análisis de la consistencia interna de los ítems a través de alfa de Cronbach en nuestro estudio se eliminó el ítem 20 perteneciente al factor Pensamientos Irrelevantes.

Procedimiento

Para llevar a cabo la recogida de datos el investigador se puso en contacto con los clubes para solicitar su participación en el estudio y se solicitó autorización de los tutores legales de los menores de edad indicándoles los objetivos de la investigación y el posterior tratamiento de datos y resultados garantizando siempre su anonimato (Helsinki, 2000). Los deportistas también fueron informados de los fines de la investigación. Se siguieron las directrices éticas de la APA (2009) con respecto al consentimiento informado de los participantes a pesar de ser una investigación que no provoca perjuicio o daño en los mismos.

El procedimiento seguido para la obtención de datos fue mediante una única administración de una batería de pruebas consistente en siete cuestionarios: Sociodemográfico, CART-Q, SMS, Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas, Cohesión Grupal, Potencia de Equipo y Autodiálogo. Los participantes rellenaron los cuestionarios en el vestuario, sin la presencia del entrenador, de manera individual y en un clima adecuado que les permitiera concentrarse sin tener ningún tipo de

distracción. El proceso de realización de los cuestionarios duró aproximadamente 20 minutos. El investigador principal estuvo presente en el momento en que los participantes completaban los cuestionarios, e insistió en la posibilidad de preguntar cualquier tipo de duda que apareciera durante el proceso.

Análisis de los Datos

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 22, a través del cual se han realizado diferentes análisis como han sido el análisis factorial, análisis de fiabilidad, análisis descriptivo, análisis correlacional, análisis de regresión y comparaciones múltiples (Tukey). Además, se ha empleado el software AMOS 18.0 con el objetivo de realizar un modelo de ecuaciones estructurales el cual no presentó un ajuste adecuado.

Referencias Bibliográficas

Anchique, F. (2006). Efectos de la autosugestión positiva en el incremento de la efectividad del servicio en tenistas de campo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(1), 13-26.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

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.

Cacioppo, J.T., von Hippel, W., & Ernst, J.M. (1997). Mapping cognitive structures and processes through verbal content. The thought-listing technique. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(6), 928-940.

Calvete, E., Estevéz, A., Landín, C., Martínez, Y., Cardeñoso, O., Villardón L. y Villa, A. (2005). Self-talk and affective problems in college students:

valence of thinking and cognitive content specificity. *The Spanish Journal of Psychology*. 8, 56-57.

Campion, M. A., Paper, E. M., y Medsker, G. J. (1996). Relations between work team characteristics and effectiveness: A replication and extension. *Personnel Psychology*, 49, 429-452.

Carron, A. V., Brawley, L. R., y Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J. L. Duda (Ed.). *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Carron, A. V., Brawley, L. R., y Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J. L. Duda (Ed.). *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., y Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 168-188.

Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., y Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 168-188.

Carron, A. V., Widmeyer, W. N., y Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7, 244-266.

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 València.

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 modelling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum Press.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, Vol. 38: Perspectives on motivation* (págs. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour, *Psychological Inquiry, 11*, 227-268. *Deporte, 8*(1), 31-45.

Duda, J. L., Cumming y Balaguer, I. (2005). Enhancing athletes' self regulation, task involvement and self-determination via psychosocial skills training. En D. Hackfort, J. Duda, y R. Lidor (Eds.). *Handbook of Research in Applied Sport Psychology* (pp. 159-181). Morgantown, WV: FIT.

Dwyer, J.J.M. (1995). Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation. *Health Values, 19*, 18-26.

Estrada, O. y Pérez, E. (2008). Palabras e imágenes positivas en la respuesta de ansiedad en deportistas de competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 8*(1), 31-45.

Estrada, O. y Pérez, E. (2008). Palabras e imágenes positivas en la respuesta de ansiedad en deportistas de competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 8*(1), 31-45.

Festinger, L., Schachter, S., y Back, K. (1950). Social pressure in informal groups. New York: Harper y Ross.

Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills, 86*, 323-327.

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 lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.

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.

Grouzet, F., Vallerand, R., Thill, E. y Provencher, P. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28, 331-346.

Gully, S. M., Incalcaterra, K. A., Joshi, A., y Beaubien, J. M. (2002). A meta-analysis of team efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87, 819-832.

Guzzo, R. A., Yost, P. R., Campbell, R. J., y Shea, G. P. (1993). Potency in groups: Articulating a construct. *British Journal of Social Psychology*, 32, 87-106.

Hardy, J. y Roberts, R. (2009). Awareness and motivation to change negative self-talk. *The Sport Psychologist*, 23(4), 435-450.

Hardy, J., Hall, C.R., & Hardy, L. (2005). Quantifying athlete self-talk. *Journal of Sports Sciences*, 23, 905-917.

Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Goltsios, C. y Theodorakis, Y. (2008). Investigating the Functions of Self-Talk: The Effects of Motivational Self-Talk on Self-Efficacy and Performance in Young Tennis Players. *The Sport Psychologist*, 22, 458-471

Heuzé, J. P., Raimbault, N., y Fontayne, P. (2006). Relationships between cohesion, collective efficacy, and performance in professional basketball teams: An examination of mediating effects. *Journal of Sports Sciences*, 24, 59-68.

Heuzé, J. P., Sarrazin, P., Masiero, M., Raimbault, R., y Thomas, J. P. (2006). The relationships of perceived motivational climate to cohesion and collective efficacy in elite female teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 201-218.

Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.

Jowett, S., y Chaundy, V. (2004). An investigation into the impact of coach leadership and coach-athlete relationship on group cohesion. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 8(4), 302-311.

Jowett, S., y Ntoumanis, N. (2004). The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14, 245-257.

Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behavior*. Oxford: Blackwell publishers.

Katz, I, Assor, A. y Kanat, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation and Emotion*, 32, 109-119.

Latinjak, A. y Torregrosa, M. (2011). Aplicando el auto-habla con tenistas adultos: La familiarización con la técnica. *Apunts*, 103(1), 9-15.

Latinjak, A., Torregrosa, M. y Renom, J. (2010). El papel de las exigencias de la tarea en la aplicación del auto-habla y su efecto en tenistas de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 187-201.

Latinjak, A., Torregrosa, M., Renom, J. (2009). Aplicando el auto-habla al tenis: su impacto sobre el foco atencional y el rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(2), 19-29.

Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D., y García Calvo, T. (2012). Análisis del estilo de liderazgo del entrenador y su relación con el clima motivacional, la cohesión de equipo y la aceptación del rol en futbolistas semiprofesionales. *Revista de Psicología del Deporte. En Prensa*.

Levesque, Ch., Zuehlke, A., Stanek, L. y Ryan, R. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 68-84.

López del Barco, Castaño e Iglesias, (en prensa). Potencia de Equipo y Aprendizaje Cooperativo en el Contexto Universitario.

Magyar, M. T., Feltz, D. L., y Simpson, I. P. (2004). Individual and crew level determinants of collective efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 136-153.

Miquelon, P. y Vallerand, R. (2006). Goal motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge. *Motivation and Emotion, 30*, 259-272.

Miquelon, P., Vallerand, R., Grouzet, F. y Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*, 913-924.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 225-242.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 65*, 11-20.

Papaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. En S. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (págs. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.

Paskevich, D. M., Brawley, L. R., Dorsch, K. D., y Widmeyer, W. N. (1999). Relationship between collective efficacy and cohesion: Conceptual and measurement issues. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 3*, 210-222.

personalizado a entrenadores (PAPE) en el compromiso deportivo y el abandono de futbolistas jóvenes. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 19, 97-116.

Ratelle, C. Vallerand, R., Senécal, C. y Provencher, P. (2005). A relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 1800-1823.

Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S. y Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.

Reardon, J.P. (1993). Handling the self-talk of athletes. In K.P. Henschen & W.F. Straub (Eds.), *Sport Psychology: An analysis of athlete behavior* (3rd ed., pp. 203-211). Forest Glen, MI: Mouvement Publications.

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.

Sage, G. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach* (2nd Ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

Seifriz, J., Duda, J., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.

Seligman, M. E. P. (1981). A learned helplessness point of view. In L. Rehm (Ed.),

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.

Sousa, C., Cruz, J., Viladrich, C. y Torregrosa, M. (2007). Efectos del programa de asesoramiento

Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: A field based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 17, 294-311.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.

Vygotsky, L.S. (1986). In A. Kozulin (Ed.), *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

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, 286-305.

