

EFFECTOS DEL APOYO DE LA AUTONOMÍA EN EL ENTRENAMIENTO DE FUTBOL BASE

Abel Sánchez Hernández y Juan Antonio Moreno-Murcia
Universidad Miguel Hernández de Elche

Correspondencia:

Juan Antonio Moreno-Murcia

Universidad Miguel Hernández de Elche

Centro de Investigación del Deporte

Avenida de la Universidad, s/n.

03202 Elche (Alicante)

E-mail: j.moreno@umh.es

Tel: +34 965 22 24 41

Resumen

Aelterman et al., (2018) han desarrollado un modelo circunflejo donde se relacionan los diferentes estilos interpersonales motivadores utilizados por los docentes de educación física (EF) y entrenadores, como son: apoyo a la autonomía, estructurado, control y caos; organizados y conectados entre sí dentro de una estructura circular.

El objetivo del presente estudio ha sido comprobar el efecto de un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del entrenador a nivel comportamental, afectivo y cognitivo en deportistas adolescentes en un equipo de fútbol base amateur de categoría infantil.

La muestra estuvo compuesta por 32 futbolistas de entre 12 y 14 años de ellos 16 futbolistas estaban en el grupo de intervención y 16 en el grupo control.

Se midió el estilo interpersonal motivacional docente, el apoyo social docente, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación, interés hacia la actividad física, Tras una intervención con apoyo a la autonomía durante 25 sesiones, se encontraron diferencias a favor del grupo de intervención en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autónoma, el interés y la competencia en las sesiones de fútbol. El estudio proporciona pruebas de la eficacia de los programas que apoyan a la autonomía en los entrenamientos de fútbol, haciendo hincapié en la importancia de las estrategias pedagógicas y los programas educativos que promueven el desarrollo de las necesidades psicológicas básicas, la motivación auto determinada y sus consecuencias positivas en relación con el deporte, en concreto con la disciplina de fútbol.

Palabras clave: teoría de autodeterminación, necesidades psicológicas básicas.

Introducción

El fútbol como deporte, supone una magnífica herramienta para el desarrollo de hábitos saludables y la adquisición de valores, aportando distintos beneficios físicos, psicológicos y sociales, además, es sabido, el papel predominante que tiene el entrenador respecto a la calidad de la experiencia deportiva de los jóvenes futbolistas. No obstante, a veces experiencias negativas en las este tipo de deportes pueden contribuir a la desmotivación y a un posible abandono de la práctica deportiva, lo cual podría desencadenar en el sedentarismo en la edad adulta (Taylor et al., 2010). Algunos trabajos como el de Deci y Ryan (2002) han manifestado la importancia para deportistas y entrenadores conseguir que estén motivados.

Una de las teorías que más ha profundizado en este campo es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 2002), que sostiene que las personas son capaces de regular su conducta de forma autónoma y volitiva cuando interactúan con el entorno, favoreciendo la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (NPB): competencia (sentirse eficaz), autonomía (actuar con libertad sin imposición) y relaciones sociales (conexión con otras personas).

El estilo del entrenador comprende desde un estilo interpersonal controlador, en el que predominan consignas autoritarias en el uso del lenguaje y la organización del grupo de clase y los incentivos extrínsecos, hasta un estilo de apoyo a la autonomía, donde se les otorga a los deportistas un papel destacado en la toma de decisiones y una mayor responsabilidad (Balaguer et al., 2008; Moreno-Murcia et al., 2018; Reeve et al., 2014), es por tanto que dentro del ámbito deportivo, concretamente del fútbol, podemos decir que si los entrenadores generan escenarios donde los estudiantes decidan en determinadas cuestiones implicándose de forma activa, centrándose en el proceso y no

en el resultado y, guiándolos en su camino, los jóvenes podrían experimentar una motivación más autodeterminada hacia la actividad física (Moreno-Murcia et al., 2012). Unas cuantas docenas de estudios basados en la Teoría de la Autodeterminación (SDT; Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017), una teoría basada en la motivación y el bienestar humano, han mostrado que florece una alta motivación cuando los docentes o entrenadores utilizan un apoyo a la autonomía o estilo estructurado, mientras que ocurre lo contrario si estos utilizan un estilo caótico o controlador (Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010). Siguiendo esta línea, cuando fomentamos la autonomía, el objetivo principal es promover los intereses, preferencias y sentimientos de los estudiantes para provocar una motivación intrínseca hacia las actividades, mientras que, si utilizamos un estilo controlador, se ejerce presión sobre los estudiantes, la cual determina en cierto modo su forma de actuar y pensar.

Por otro lado, cuando existe una estructuración en las sesiones, fomentamos el sentimiento de competencia en los estudiantes y deportistas (Skinner, Zimmerman-Gembeck y Connell, 1998), pues el docente o entrenador proporciona estrategias y actúa de guía para el logro de las actividades. Sin embargo, si llegamos a un estado caótico, donde el entrenador deja a los alumnos actuar por sí mismos, estos entran en un estado de confusión en el que no saben que deben hacer ni cómo desarrollar sus habilidades

Estilo interpersonal del entrenador

Se define como la forma de comportamiento interpersonal que este presenta con la interacción con el alumno/deportista (Reeve, 2009).

Así pues, dentro de esos factores sociales en el deporte, el entrenador juega un papel muy importante en la motivación de los atletas, como en el desarrollo de sus personalidades, su grado de cognición, etc., siendo diferente el efecto que causa sobre estos dependiendo de la interacción que se produzca (Monroy & Saez, 2011; Vella, Oades & Crowe, 2013; Langan, Blake & Lonsdale, 2013). También cabe destacar que la influencia de este sobre los deportistas es mayor con el incremento de la edad (Horn & Horn, 2007).

Por otro lado, y siguiendo con el actual modelo circunflejo propuesto por Delrue et al., (2019) existen cuatro modelos motivadores, como son el apoyo a la autonomía, la estructura, el control y el caos.

Los entrenadores que siguen un modelo de apoyo a la autonomía buscan implicar al deportista de forma activa (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010). Cuando el estilo interpersonal del entrenador va más orientado a la estructura lo que se busca es que los deportistas dominen las habilidades motrices y deportivas que se quieren plantear en los entrenamientos, de una forma estructurada y organizada (Soenens y Vansteenkiste, 2010).

Estilo controlador

Lo que se pretende es que el deportista piense, sienta y se comporte como el entrenador dice, obviando así la libertad psicológica de los deportistas y provocando un malestar físico y psicológico (Bartholomew et al., 2009; Mars et al., 2017). Por último, cuando se orienta al caos el comportamiento del entrenador es indiferente, adoptando una actitud pasiva y desconcierto en los deportistas (Mageau & Vallerand, 2003).

Así pues, los atletas valoran mayormente los modelos motivadores de estructura y apoyo a la autonomía, mientras que le dan menos valor a los modelos de control y caos, relacionados con la desmotivación y el abandono deportivo (Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010).

Cabe destacar entonces, que las percepciones de los comportamientos interpersonales de los entrenadores son predictoras de las trayectorias de rendimiento en deportistas (Rocchi et al., 2020).

Necesidades psicológicas básicas

Si nos centramos en los mediadores psicológicos, entran a formar parte las necesidades psicológicas básicas propuestas desde la Teoría de la Autodeterminación definida por Deci & Ryan (2002), que se ha utilizado como un marco muy útil para comprender los diferentes procesos motivacionales dentro del deporte. Habla de la existencia de tres necesidades psicológicas básicas (NPB), que son la autonomía, basada en la libertad de tomar tus propias decisiones; la competencia, que es la sensación de sentirse eficaz y competente con lo que se realiza; y la relación con los demás, que se corresponde al sentimiento de ser parte del grupo.

Así pues, una motivación autónoma busca satisfacer las tres NPB y además, está relacionada con una motivación intrínseca. Por el contrario, cuando estas NPB se ven frustradas o no se cumplen, esto se relaciona con una motivación controladora o extrínseca e incluso con la desmotivación (Vansteenkiste et al., 2004; Deci & Ryan, 2000).

Los deportistas que están más orientados a esa motivación autónoma son más propensos a tener eficacia en el comportamiento autorregulado, mientras que los orientados a la motivación controladora participan en el deporte por razones de reconocimiento social, obtener recompensas, etc. (Ryan & Deci, 2017).

Por lo tanto, y resumiendo lo anterior, en el deporte la satisfacción de las NPB se ha relacionado con resultados positivos, como el disfrute o el compromiso, tan importantes en el rendimiento deportivo (Monteiro et al., 2018).

Miedo a fallar

Por último, y continuando con el modelo Vallerand, una de las consecuencias más frecuentes en deportistas es el miedo a fallar (Conroy et al., 2002), que se entiende como uno de los principales motivos que producen ansiedad y estrés en deportistas (Moreno Murcia et al., 2014).

Moreno-Murcia et al., (2014) argumenta que el deportista por sí sólo no tiene miedo a fallar, sino que lo tiene a las consecuencias del fallo, y que, además, las variables más relevantes atribuidas a ese fracaso son la pérdida de la valoración social, el castigo y/o la devaluación de la autoestima (Conroy, Poczwardowski, & Henschen, 2001). El triángulo que forman los padres, entrenadores y deportistas ha sido muy estudiado en la literatura, puesto que puede producir este tipo de consecuencias adversas (Pineda-Espejel, Morquecho-Sánchez, & Alarcón, 2020).

Las críticas del entrenador se han relacionado con este miedo a fallar (Gould, Horn & Spreemann, 1983), por lo tanto, el contexto social juega un papel muy importante en la motivación de los deportistas.

Es por eso, que en este estudio se pretende trabajar con una serie de estrategias motivacionales de apoyo a la autonomía con el objetivo de provocar un cambio en el estilo motivacional (pasar de extrínseco a intrínseco) para satisfacer las tres NPB, que se relacionan con una mayor autoestima (Balaguer, Castillo y Duda, 2008) y toma de decisiones (Moreno et al., 2008), y así conseguir una disminución del miedo a fallar, para consecuentemente aumentar el rendimiento futbolistas que compiten en etapas formativas.

El presente estudio

El estilo interpersonal docente de apoyo a la autonomía se ha presentado como una vía eficaz para provocar una serie de consecuencias positivas en los deportistas (Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer, y Haerens, 2014; Escriva-Boulley, Tessier, Ntoumanis, y Sarrazin, 2018; Fin, Moreno-Murcia, León, Baretta, y Junior, 2019). Por este motivo, el propósito de este estudio ha sido examinar la influencia de una intervención basada en el estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del entrenador en consecuencias comportamentales, afectivas y cognitivas en futbolistas adolescentes en etapa infantil. Debido a que en el fútbol, se incide de manera directa en la competencia de la aceptación de códigos de conducta y respeto hacia una convivencia cívica con compañeros, adversarios y normas o arbitraje (Hellison, 2011; Monzonís y Capllonch, 2014; Pennington et al., 2014; Teck Koh et al., 2014). Se ha visto que el entrenador representa un componente integral en el medio del deporte, interactuando habitualmente con los deportistas e influyendo en su motivación (Smith, Smoll y Cummings, 2007), por lo que se puede hipotetizar que aquellos futbolistas que trabajen bajo la metodología de apoyo a la autonomía disminuyan esa ansiedad precompetitiva, y por lo tanto, tengan mayor rendimiento frente aquellos que no la realicen. Se espera que el alumnado del grupo de intervención con apoyo a la autonomía obtenga mejores resultados en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación, interés y competencia deportiva en fútbol (miedo y/o ansiedad)

Método

Participantes

Inicialmente la muestra estaba compuesta por 44 futbolistas pero, después de diferentes parones competitivos y problemas de asistencia por COVID19 nos encontramos con una falta de regularidad en los entrenamientos y/o el incumplimiento de la segunda toma de los formularios, la muestra quedó reducida a 32. La muestra estuvo compuesta por 32 deportistas adolescentes españoles en etapa infantil, de edades comprendidas entre los 12 y 14 años. El 100% fueron chicos ($n = 16$) y ($n = 16$). Estos se dividieron en un grupo de intervención ($n = 16$), de los cuales todos eran chicos y un grupo control ($n = 16$), compuesto por 16 chicos.

Medidas

Apoyo a la autonomía. Se utilizó de la *Escala de Apoyo a la Autonomía* (EAA) de Moreno-Murcia, Huéscar, Andrés-Fabra, y Sánchez-Latorre (2020). Dicha escala se compone de 12 ítems que miden a través de un único factor, la necesidad de apoyo a la autonomía que perciben los futbolistas de sus entrenadores en los entrenamientos y partidos de fútbol. Los ítems (e.g. “Nos explica por qué es importante realizar las tareas”) se desarrollaban después de la sentencia previa “En mis entrenamientos de fútbol, mi entrenador...”. Se midió a través de una escala tipo Likert definida desde 1 (*Seguro que no*) a 5 (*Seguro que sí*). La consistencia interna en el pretest fue .88 y .97 en el postest.

Estilo controlador. Se utilizó la *Escala de Estilo Controlador* (EEC) (Moreno-Murcia et al., 2020) que está compuesta por 9 ítems que miden en un único factor el estilo controlador que perciben los futbolistas de sus entrenadores en los entrenamientos. Los ítems (e.g. “Habla continuamente y no permite que realicemos aportaciones en el entrenamiento”) estaban precedidos por la sentencia previa “En mis entrenamientos de fútbol, mi entrenador/a...”. Se midió a través de una escala tipo Likert cuyas opciones eran 1 (*Seguro que no*) a 5 (*Seguro que sí*). La consistencia interna en el pretest fue .67 y .29 en el postest.

Necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la versión de 37 ítems del cuestionario Psychological Need States at Work-Scales (Huyghebaert-Zouaghi, Ntoumanis, Berjot y Gillet, 2020) para evaluar mediante un modelo 3x3 las necesidades psicológicas básicas. Para ello se tradujo la versión original al español. El cuestionario se compone de 37 ítems agrupados en nueve factores: satisfacción de la autonomía (e.g. “En ocasiones decido cómo hacer partes del entrenamiento”), satisfacción de la competencia (e.g. “Siento que soy capaz de superar los retos”), satisfacción de la relación (e.g. “Me siento incluido/a”), frustración de la autonomía (e.g. “Me siento obligado/a a comportarme de cierta manera”), frustración de la competencia (e.g. “Me siento incapacitado/a”), frustración de la relación con los demás (e.g. “me siento excluido/a”), incumplimiento de la autonomía (e.g. “A menudo no entiendo la lógica de las tareas/ejercicios que tengo que realizar”), incumplimiento de la competencia (e.g. “Por lo general, no estoy satisfecho con mi rendimiento”) e incumplimiento de la relación con los demás (e.g. “Siento que no encajo con los demás), yendo precedidas de la sentencia previa “En mi deporte...”. Las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila desde 1 (*Nada es verdad*) a 7 (*Muy verdadero*). La consistencia interna para la dimensión de satisfacción de la autonomía fue .80 en el pretest y .83 en el postest, para satisfacción de la competencia .75 en pretest y .71 en postest, para satisfacción de la relación .92 en pretest y .96 en postest, para frustración de la autonomía .73 en pretest y .77 en postest, para frustración de la competencia .79 en pretest y .66 en postest, para frustración de la relación .84 en pretest y .83 en postest.

Motivación. Se utilizó la versión en español (Moreno-Murcia et al., 2011) adaptada a la educación física del cuestionario de *Regulación de Conducta en el Deporte* (BRSQ) de Lonsdale, Hodge, y Rose (2008) para medir la motivación hacia las sesiones de fútbol. El cuestionario se compone de 36 ítems precedidos por la frase “Participo en las sesiones de

futbol...” y está agrupado en nueve factores: motivación intrínseca general (e.g. “Porque las disfruto”), motivación intrínseca de conocimiento (e.g. “Por el placer que me da el conocer más acerca de la educación física”), motivación intrínseca de estimulación (e.g. “Porque me encantan los estímulos intensos que puedo sentir mientras practico educación física”), motivación intrínseca de consecución (e.g. “Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo”), regulación integrada (e.g. “Porque es parte de lo que soy”), regulación identificada (e.g. “Porque los beneficios de la educación física son importantes para mí”), regulación introyectada (e.g. “Porque me sentiría avergonzado si la abandono”), regulación externa (e.g. “Porque si no la hago otros no estarían contentos conmigo”) y desmotivación (e.g. “Sin embargo, no sé por qué la hago”). La escala tipo Likert utilizada fue de 1 (*Nada es verdad*) a 7 (*Muy verdadero*). La consistencia interna fue de .95 en el pretest y .93 en el postest para la motivación autónoma y de .93 en el pretest y .88 en el postest para la motivación controladora.

Interés y competencia deportiva en futbol (miedo y/o ansiedad). Se utilizó el Inventario de Evaluación del Error en el Rendimiento (PFAI). Se utilizó la versión larga (PFAI; 25 ítems) del inventario de Conroy, Willow, y Metzler (2002), que evalúa el error en el rendimiento, y validado al contexto español por Moreno-Murcia y Conte (2011). La escala consta de 25 ítems, agrupados en cinco factores: miedo de experimentar vergüenza (e.g. “Cuando me equivoco, me da vergüenza si los demás están allí para verlo”), miedo a la devaluación de uno mismo (e.g. “Cuando no tengo éxito, me siento menos valioso que cuando tengo éxito”), miedo de tener un futuro incierto (e.g. “Cuando me equivoco, creo que mis planes para el futuro cambiarán”), miedo de perder el importante interés de los demás (e.g. “Cuando no tengo éxito, algunas personas no se muestran interesadas por mí”), y el temor de perturbar a otros importantes (e.g. “Cuando me equivoco, esto disgusta a la gente que me importa”).

Las respuestas son cerradas y se responden a través de una escala tipo Likert, donde 1 corresponde a “No lo creo nada” y 5 “Lo creo al 100%”. Éstos ítems estaban encabezados por la frase “En la práctica de mi deporte...” La consistencia interna del miedo a experimentar vergüenza fue de .87 para el pretest y de .80 para el postest. Para el miedo a la devaluación de uno mismo fue de .77 para el pretest y de .69 para el postest. Para el miedo a tener un futuro incierto fue de .70 para el pretest y .66 para el postest . Para el miedo a perder el importante interés de otros fue de .94 para el pretest y .84 para el postest. Para el miedo a perturbar a otros importantes fue de .85 para el pretest y .73 para el postest.

Diseño y procedimiento

El proyecto obtuvo el visto bueno por parte del Órgano Evaluador de Proyectos de la Universidad Miguel Hernández (2017.06.259.E.OEP; 2017.07.305.E.OEP; 2018.333.E.OEP). En primer lugar, se contactó con el club de fútbol donde desarrollamos nuestro proyecto, donde se les explicó el objetivo de la investigación y se pidió permiso a la directiva para la participación de los cursos correspondientes. Además, debido a la minoría de edad, se les pidió una autorización firmada a los padres/tutores para la participación de sus hijos en el estudio. Todo futbolista participante fue tratado acorde con las directrices éticas institucionales en relación a consentimiento, confidencialidad y anonimato de las respuestas.

Para la selección de la muestra se utilizó un diseño cuasi experimental, dado que los participantes no pudieron ser seleccionados de manera aleatoria por estar divididos en grupos previamente. Toda la muestra se distribuía en cuatro grupos, dos de ellos tuvo un entrenador que seguía un modelo de intervención en apoyo a la autonomía y los otros dos un entrenador que utilizó un estilo interpersonal libre. Tanto al inicio como al final, los

futbolistas contestaron a los cuestionarios descritos anteriormente, el tiempo osciló entre 25 y 35 minutos, dependiendo de la agilidad del equipo.

Previamente a la puesta en marcha del proyecto, el entrenador del grupo de intervención recibió formación a través de un *Programa de Intervención con Apoyo a la Autonomía* (PIAA) (Moreno-Murcia, Huéscar, Nuñez, León, Valero-Valenzuela, y Conte, 2019). La intervención del entrenador que siguió el modelo PIAA consistió en ganar interés en enseñar y en el aprendizaje del alumnado, ser positivo, ser paciente y escuchar al alumnado, dar mayor importancia al proceso que al resultado final en las tareas, respetar las diferencias entre los distintos futbolistas, sus ritmos de aprendizaje, comportamientos e intereses, demostrar empatía y manejar adecuadamente las emociones durante los conflictos.

La intervención se desarrolló durante los meses de Marzo, Abril y Mayo con dos sesiones por semana de 50 minutos de duración (22 clases en total). Tanto el grupo control como el de intervención desarrollaron los mismos contenidos, a pesar de que el entrenador del grupo de intervención recibió la formación del PIAA, se propuso ir implementando las estrategias de apoyo a la autonomía de forma progresiva. Teniendo en cuenta las estrategias propuestas por Moreno-Murcia et al. (2019) se estructuraron para que de forma progresiva a la sexta semana ya estuvieran todas desarrollándose. Así se puede comprobar (Tabla 2) en el análisis de las clases que fueron grabadas. Para ello, se utilizó un instrumento de medida (Sarrazín, Tessier, Pelletier, Trouilloud, y Chanal, 2006) para comprobar los tipos de interacciones verbales del docente (se grabaron 10 clases, una por semana de cada grupo) y se codificaron los porcentajes que dedicaba a cada estilo (apoyo a la autonomía y estilo controlador).

Para el propósito de este estudio, en el grupo de tratamiento era necesario (a) comprobar un cambio significativo en la percepción del apoyo a la autonomía y (b) proporcionar un mínimo de 80% de las informaciones de apoyo a la autonomía (Perlman, 2015).

Análisis de los datos

Para verificar la consistencia interna de cada factor se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach. Para asegurar la homogeneidad de todas las variables dependientes, se llevó a cabo una prueba de Levene en el pre-test y post-test. El efecto de la intervención se evaluó a través de un análisis 2x2 (grupo x Tiempo) de medidas repetidas (ANOVA). Para responder a las preguntas de la investigación se llevó a cabo un ANOVA de medidas repetidas con todas las variables dependientes (apoyo a la autonomía, estilo controlador, necesidades psicológicas básicas, motivación y miedo a fallar). El análisis de datos se realizó con el programa estadístico SPSS 52.0.

Como planteamiento para futuras intervenciones del estudio se propone la necesidad de aumentar el número de participantes en el futuro, y aumentar el tiempo de intervención.

Además, se considera interesante diferenciar grupos de mujeres y hombres, para ver si existe alguna diferencia entre géneros, puesto que actualmente no existen demasiadas aplicaciones de este estilo en la literatura científica.

Uno de los factores limitantes viene dado por el contexto propio del procedimiento en que se controlan estrategias vinculadas al estilo interpersonal pero no se contemplan otras estrategias que pueden afectar al resultado, lo cual debería ser contemplado en futuros estudios. Además, no se contempló la motivación predeterminada que obtenían los futbolistas por parte de sus padres, tan importantes en esta edad en el proceso de aprendizaje y control de las emociones.

La limitación que tiene el estudio principalmente es la muestra existente, puesto que al ser tan pequeña es más complejo encontrar diferencias significativas en las variables dependientes. En este caso, el aspecto que afectó a la muestra fue que al comienzo del

proceso y debido al COVID-19, hubo una pausa en los entrenamientos de ciertos futbolistas durante alguna semana, por lo que a la vuelta, no volvieron todos porque los padres eran todavía reacios a retomar el deporte con la actual situación de pandemia. Reducimos la muestra total de 44 futbolistas a 32. Aun con los 44 futbolistas, la muestra seguiría siendo baja.

Como conclusión, el estudio muestra la eficacia de un programa de un estilo interpersonal del entrenador basado en el apoyo a la autonomía en el entrenamiento de fútbol base, favoreciendo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, una mayor motivación, un aumento del interés sobre este deporte y reduciendo el miedo a fallar.

Referencias

- Deci, EL, Vansteenkiste, M (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*,27, 23-40.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, EL, Vansteenkiste, M (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*,27, 23-40.
- Moreno, J.A., Conte, L., Borges, F. y González-Cutre, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 305-312.
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., Alonso, J. L. N., León, J., Valenzuela, A. V., & Conte, L. (2019). Protocolo de estudio cuasi-experimental para promover un estilo

interpersonal de apoyo a la autonomía en docentes de educación física. Cuadernos de Psicología del Deporte, 19(2), 83-101.

Moreno-Murcia, J. A., Hernández, E. H., Andrés-Fabra, J. A., & Sánchez-Latorre, F. (2020).

Adaptación y validación de los cuestionarios de apoyo a la autonomía y estilo controlador a la educación física. Ciencias de la Actividad Física UCM, 21(1), 1-16.

Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez-Galindo, C., & Marín, L. C. (2011). Validación de

la Escala de "satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas" y del Cuestionario de la "regulación Conductual en el Deporte" al contexto español. RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte, 7(26), 355–369.

Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las

necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. Revista de psicología del deporte, 17(1), 123-139.

Dosil Díaz, J. (2004). Motivación: "motor" del deporte. En Psicología de la actividad física y el deporte (pp. 127-153). Madrid: Mc Graw Hill

Huyghebaert-Zouaghi, T., Ntoumanis, N., Berjot, S., & Gillet, N. (2020). Advancing the

Conceptualization and Measurement of Psychological Need States: A 3 × 3 Model Based on Self-Determination Theory. Journal of Career Assessment, December.

Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure

measurement: The performance failure appraisal inventory. Journal of Applied Sport Psychology, 14(2), 76–90.

Lonsdale, C., Hodge, K., & Rose, E. A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport

Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. Journal of sport and exercise psychology, 30(3), 323-355.

- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini Estrada, J. A. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. / Student' important role, basic psychological needs, motivational regulations, and physical self-concept in physical e. Cuadernos de Psicología Del Deporte, 13(1), 71–82.
- Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid: Mc Graw-Hill, pp. 2-235.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of applied sport psychology*, 11(1), 142-169.
- Grossbard, J., Smith, R., Smoll, F. y Cumming, S. (2009). Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry, and concentration disruption. *Anxiety, Stress & Coping*, 22(2), 153-166.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of sport and exercise psychology*, 29(1), 39-59.
- Martens, R., Vealey, R.S. & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stadulis, R. E., MacCracken, M. J., Eidson, T. A., & Severance, C. (2002). A children's form of the competitive state anxiety inventory: The CSAI-2C. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 6(3), 147-165.