

TESIS DOCTORAL

**MOTIVACIÓN Y
COMPORTAMIENTOS
ADAPTATIVOS EN
JÓVENES FUTBOLISTAS.**



TOMÁS GARCÍA CALVO

DIRECTOR: EDUARDO M. CERVELLÓ GIMENO
DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

***Edita: Universidad de Extremadura
Servicio de Publicaciones***

Caldereros 2. Planta 3^a
Cáceres 10071
Correo e.: publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>

Saber que se sabe lo que se sabe y que no se sabe lo que no se sabe; he aquí el verdadero saber.

Confucio. (551 AC-478 AC).

Si no conozco una cosa, la investigaré.

Louis Pasteur.

En el fondo, los investigadores somos gente con suerte: podemos jugar a lo que nos gusta durante toda la vida.

Lee Smolin. Físico teórico y cosmólogo.

AGRADECIMIENTOS.

Siempre que se lleva a cabo un proyecto o una tarea que requiera una ardua labor, las personas tendemos a valorar solamente a quien lo desarrolla, sin tener en cuenta que tales empresas son difíciles de llevar a éxito sin la ayuda y colaboración de muchas otras personas que permanecen en el anonimato. Para que esto no ocurra, deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas aquellas personas, entidades e instituciones, que han hecho posible que este trabajo llegue a buen término.

En primer lugar, agradecer a mi director de tesis, Eduardo Cervelló Gimeno, por dedicarme su tiempo y esfuerzo, de manera adecuada, aportándome su experiencia, conocimientos y capacidad, para que yo ahora pueda seguir su camino en este fantástico mundo de la docencia y la investigación, tratando de hacer siempre lo correcto, sin escatimar esfuerzos. Además de cómo director, me gustaría agradecerle como amigo, las horas que hemos pasado juntos, la ayuda en los momentos complicados y su capacidad para estar siempre cuando se necesita, virtud solo al alcance de grandes personas, amén de grande profesionales. Por todo ello Eduardo, te estaré eternamente agradecido.

Asimismo, desearía reconocer la labor de mis compañeros de Investigación, por su ayuda, tanto personal como académica, en situaciones comprometidas a lo largo de este intrincado proceso de elaborar una tesis. Ruth y Paco, muchas gracias.

También quisiera mostrar mi más sincero agradecimiento a los compañeros de docencia e investigación, tanto de la Universidad Autónoma de Madrid, como de la Universidad de Extremadura, que han colaborado, directa o indirectamente en la elaboración de este trabajo, dándome su apoyo diario y sirviendo de pilar en los momentos en los que no encontraba respuestas, a todos vosotros, Fernando, Perla, Damián, Juan Antonio, Francis, Ruper, Raúl, Sebas, Rafa, Alberto, Samuel, Juan Pedro, Iñaqui, Willy, Diego, Rafa y un largo etcétera, muchas gracias y sabéis que en mí siempre tendréis un amigo. Muchas Gracias.

A todos mis amigos y compañeros de estudios, gracias a los cuales he vivido momentos inolvidables en esta facultad, que me han servido de motivación para poder llevar a cabo este trabajo, gracias.

A Maribel y Gabriel, por su disposición y colaboración con la bibliografía, así como al resto del personal que colabora para nuestras tareas diarias sean más llevaderas, Antonio, Candi, Manuel, Isabel..., muchas gracias.

A todos los Clubes, con sus dirigentes, entrenadores, padres y especialmente a los jugadores, que han participado en esta investigación, sin los cuáles ésta no sería posible. Así como al resto de personas que me han ayudado en el proceso de recogida y análisis de datos, a todos, gracias.

Por último, quisiera dedicar las líneas de este texto de agradecimiento, a mi familia, y en especial a hermanas (Meli y Merce), cuñados y sobrinos, por todo el apoyo que me han dado en los momentos complicados y por hacerme la vida más agradable, muchas gracias.

A mis padres, Tomás y Aurora, por la educación que me han brindado, sin la cuál no podría haber siquiera intentado muchas de las cosas que ya he hecho, a ellos, por todo el amor y cariño que he recibido a lo largo de los años, por toda la comprensión y ayuda que he recibido, y por las dificultades que en ocasiones les he hecho pasar, por todo eso, muchísimas gracias.

Y sobre todo, quiero dar las gracias a mi mujer, María José y a mis hijas Adriana y Alejandra. Muchísimas gracias por soportar los momentos que me gustaría pero no he podido dedicaros, por tener siempre una sonrisa aunque yo estuviera preocupado, por ayudarme a realizar mi trabajo, dándome todas las facilidades del mundo, aunque eso supusiera dificultades para vosotras, por todo eso, y por lo que os quiero y me queréis, MUCHAS GRACIAS.

INDICE.

<u>INTRODUCCIÓN</u>	25
CAPÍTULO I: <u>MARCO TEÓRICO.</u>	33
1.1. LA MOTIVACIÓN EN EL DEPORTE.	35
1.2. TEORÍA DE METAS DE LOGRO.	43
1.2.1. <i>INSTRUMENTOS DE MEDIDA.</i>	66
1.2.1.1. <i>Medición de las Orientaciones de Metas Disposicionales.</i>	66
1.2.1.2. <i>Medición del Clima Motivacional.</i>	69
1.2.2. <i>INVESTIGACIONES MÁS RELEVANTES CON LA TEORÍA DE METAS APLICADAS A NUESTRO TRABAJO.</i>	75
1.3. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	85
1.3.1. <i>INSTRUMENTOS DE MEDIDA.</i>	99
1.3.2. <i>INVESTIGACIONES QUE RELACIONAN TEORÍA DE METAS Y TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.</i>	105
1.3.2.1. <i>Relación entre las Orientaciones Motivacionales y la Teoría de la Autodeterminación.</i>	108
1.3.2.2. <i>Relación entre los Climas Motivacionales y la Teoría de la Autodeterminación.</i>	121
1.4. TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES.....	129
1.4.1. <i>INSTRUMENTOS DE MEDIDA.</i>	142
1.4.2. <i>INVESTIGACIONES DESARROLLADAS CON LAS ATRIBUCIONES CAUSALES RELEVANTES PARA ESTE TRABAJO.</i>	147
1.4.2.1. <i>Investigaciones que relacionan las Atribuciones Causales con la Teoría de Metas.</i>	149

1.4.2.2. <i>Investigaciones que relacionan las Atribuciones Causales y la Teoría de la Autodeterminación</i>	154
1.5. COHESIÓN DEPORTIVA.	157
1.5.1. <i>INSTRUMENTOS DE MEDIDA</i>	164
1.5.2. <i>INVESTIGACIONES DESARROLLADAS CON LA COHESIÓN RELEVANTES PARA NUESTRO TRABAJO</i>	169
1.5.2.1. <i>Investigaciones que relacionan la Cohesión Grupal con la Teoría de Metas</i>	171
1.5.2.2. <i>Investigaciones que relacionan la Cohesión Grupal con la Teoría de la Autodeterminación</i>	175
1.6. MORAL EN EL DEPORTE.	177
1.6.1. <i>INSTRUMENTOS DE MEDIDA</i>	180
1.6.2. <i>INVESTIGACIONES SOBRE ASPECTOS PROSOCIALES Y ANTISOCIALES RELEVANTES PARA NUESTRO TRABAJO</i>	192
1.6.2.1. <i>Investigaciones que relacionan la Teoría de Metas con los comportamientos prosociales y antisociales</i>	196
1.6.2.2. <i>Investigaciones que relacionan la Teoría de Autodeterminación con los comportamientos prosociales y antisociales</i>	205
1.7. EL ABANDONO DEPORTIVO.	207
1.7.1. <i>INSTRUMENTOS DE MEDIDA</i>	215
1.7.2. <i>INVESTIGACIONES MÁS RELEVANTES SOBRE EL ABANDONO DEPORTIVO</i>	217
1.7.2.1. <i>Investigaciones que relacionan el Abandono y Teoría de las Metas de Logro</i>	218
1.7.2.2. <i>Investigaciones que relacionan el Abandono y Teoría de Autodeterminación</i>	223
CAPÍTULO II: <u>OBJETIVOS E HIPÓTESIS</u>	229
2.1. OBJETIVOS.....	231
2.2. HIPÓTESIS	233

CAPÍTULO III: <u>MÉTODO</u>	243
3.1. MUESTRA.	245
3.2. PROCEDIMIENTO.....	249
3.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS.	251
3.3.1. <i>Medida del Clima Social: Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito Deportivo de los Otros Significativos (CPCEDOS): Entrenador, Compañeros de entrenamiento y Padres.</i>	254
3.3.2. <i>Medida de las Orientaciones Motivacionales: Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ).</i>	255
3.3.3. <i>Medida del Clima Motivacional Percibido en las Sesiones de Entrenamiento: Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en el Fútbol (CCMF)</i>	257
3.3.4. <i>Medida del nivel de autodeterminación en la Motivación para practicar fútbol: Adaptación de la Sport Motivation Scale (SMS)</i>	259
3.3.5. <i>Medida de las Atribuciones Causales: Adaptación del Causal Dimesion Scale-2 (CDS-2)</i>	260
3.3.6. <i>Medida de la Cohesión Grupal: Adaptación del Group Enviroment Questionary (GEQ)</i>	262
3.3.7. <i>Medida del Comportamiento Antisocial: Creación del Cuestionario sobre Intenciones y Comportamientos Antisociales en Fútbol (CICAF).</i>	263
3.3.8. <i>Medida de otras variables presentes en el estudio: Habilidad percibida y Abandono.</i>	264
CAPÍTULO IV: <u>RESULTADOS</u>	267
4.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS	271
4.1.1. <i>CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE CRITERIOS DE ÉXITO DEPORTIVO EN EL ENTRENADOR (CEPCEDEN).</i>	271
4.1.1.1. <i>Análisis Factorial Exploratorio</i>	271
4.1.1.2. <i>Análisis Factorial Confirmatorio.</i>	272

4.1.1.3. <i>Análisis de la Consistencia Interna</i>	274
4.1.1.4. <i>Estadísticos Descriptivos</i>	275
4.1.2. <i>CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE CRITERIOS DE ÉXITO DEPORTIVO EN LOS COMPAÑEROS (CEPCEDCO)</i>	276
4.1.2.1. <i>Análisis Factorial Exploratorio</i>	276
4.1.2.2. <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	277
4.1.2.3. <i>Análisis de la Consistencia Interna</i>	279
4.1.2.4. <i>Estadísticos Descriptivos</i>	280
4.1.3. <i>CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE CRITERIOS DE ÉXITO DEPORTIVO EN LOS PADRES (CEPCEDPA)</i>	280
4.1.3.1. <i>Análisis Factorial Exploratorio</i>	280
4.1.3.2. <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	282
4.1.3.3. <i>Análisis de la Consistencia Interna</i>	283
4.1.3.4. <i>Estadísticos Descriptivos</i>	284
4.1.4. <i>CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ÉXITO (POSQ)</i>	284
4.1.4.1. <i>Análisis Factorial Exploratorio</i>	284
4.1.4.2. <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	285
4.1.4.3. <i>Análisis de la Consistencia Interna</i>	287
4.1.4.4. <i>Estadísticos Descriptivos</i>	287
4.1.5. <i>CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE CLIMA MOTIVACIONAL EN FÚTBOL (CCMF)</i>	288
4.1.5.1. <i>Análisis Factorial Exploratorio</i>	288
4.1.5.2. <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	290
4.1.5.3. <i>Análisis de la Consistencia Interna</i>	292
4.1.5.4. <i>Estadísticos Descriptivos</i>	293

4.1.6. ADAPTACION AL CASTELLANO DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN DEPORTIVA (SMS).....	294
4.1.6.1. Análisis Factorial Exploratorio.....	294
4.1.6.2. Análisis Factorial Confirmatorio.....	296
4.1.6.3. Análisis de la Consistencia Interna.....	299
4.1.6.4. Estadísticos Descriptivos.....	300
4.1.7. ESCALA DE DIMENSIONES CAUSALES (CDS II). ATRIBUCIONES ANTE UN BUEN RENDIMIENTO.....	301
4.1.7.1. Análisis Factorial Exploratorio.....	301
4.1.7.2. Análisis Factorial Confirmatorio.....	302
4.1.7.3. Análisis de la Consistencia Interna.....	304
4.1.7.4. Estadísticos Descriptivos.....	304
4.1.8. ESCALA DE DIMENSIONES CAUSALES (CDS II). ATRIBUCIONES ANTE UN MAL RENDIMIENTO.....	305
4.1.8.1. Análisis Factorial Exploratorio.....	305
4.1.8.2. Análisis Factorial Confirmatorio.....	306
4.1.8.3. Análisis de la Consistencia Interna.....	307
4.1.8.4. Estadísticos Descriptivos.....	307
4.1.9. ADAPTACIÓN AL CASTELLANO DEL CUESTIONARIO SOBRE EL AMBIENTE DE GRUPO (GEQ).....	309
4.1.9.1. Análisis Factorial Exploratorio.....	309
4.1.9.2. Análisis Factorial Confirmatorio.....	311
4.1.9.3. Análisis de la Consistencia Interna.....	314
4.1.9.4. Estadísticos Descriptivos.....	314
4.1.10. CUESTIONARIO SOBRE INTENCIONES Y COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES EN FÚTBOL (CICAF).....	315
4.1.10.1. Análisis Factorial Exploratorio.....	315

4.1.10.2. <i>Análisis Factorial Confirmatorio.</i>	316
4.1.10.3. <i>Análisis de la Consistencia Interna.</i>	318
4.1.10.4. <i>Estadísticos Descriptivos.</i>	318
4.2. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN.	319
4.2.1. <i>Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores motivacionales de la Teoría de la Autodeterminación.</i>	319
4.2.2. <i>Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores motivacionales de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a los factores de la Teoría de las Atribuciones.</i>	323
4.2.3. <i>Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a la Cohesión, Aspectos Antisociales y Habilidad Percibida.</i>	327
4.2.4. <i>Correlaciones entre los factores de la Teoría de las Atribuciones y la Cohesión Grupal, Aspectos morales y la Habilidad Percibida.</i>	329
4.3. ANÁLISIS DIFERENCIAL.....	333
4.3.1. <i>Análisis Multivariante de las variables relacionadas con la categoría y el club donde se encuadran los jugadores.</i>	334
4.3.2. <i>Análisis de conglomerados para la obtención de los Perfiles Motivacionales y Atribucionales.</i>	336
4.3.3. <i>Análisis Multivariante de los Perfiles Motivacionales y Atribucionales.</i>	341
4.4. ANÁLISIS DE REGRESIÓN.....	346
4.5. ANÁLISIS DEL ABANDONO.	351
4.5.1. <i>Análisis descriptivo de la variable Abandono.</i>	351
4.5.2. <i>Análisis Multivariante de la variable Abandono.</i>	355
4.5.3. <i>Análisis Discriminante de la variable Abandono.</i>	358
4.6. ANÁLISIS DE MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES...	363

CAPÍTULO V: <u>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</u>	375
5.1. DISCUSIÓN	378
5.2. CONCLUSIONES	419
5.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	421
5.4. PROSPECTIVAS DE FUTURO.	425
REFERENCIAS.....	441

INDICE DE FIGURAS Y TABLAS

<i>Figura 1. Variables relacionadas con la motivación (Escartí y Cervelló, 1994) p. 65.....</i>	<i>37</i>
<i>Figura 2. El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1995), p.16.....</i>	<i>63</i>
<i>Figura 3. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002).....</i>	<i>64</i>
<i>Figura 4. Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad.</i>	<i>80</i>
<i>Figura 5. Adaptación del Modelo continuo de la motivación (Deci y Ryan, 2000).....</i>	<i>94</i>
<i>Figura 6. Modelo Jerárquico de Motivación, adaptado de Vallerand, (1997).</i>	<i>98</i>
<i>Figura 7. Modelo General de Investigación en las Atribuciones (Adaptado de Kelley y Michella, 1980)</i>	<i>130</i>
<i>Figura 8. Modelo Integral de Investigación en Atribuciones (Adaptado de Kelley y Michela, 1980).</i>	<i>131</i>
<i>Figura 9. Modelo atribucional de Heider.</i>	<i>133</i>
<i>Figura 10. Modelo Original de Weiner.....</i>	<i>139</i>
<i>Figura 11. Modelo Tridimensional Reformulado de Weiner (1979), adaptado por Fonseca (2001).....</i>	<i>140</i>
<i>Figura 12. Modelo de la Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción (Weiner, 1985), Adaptado de Casáis (2004).</i>	<i>141</i>

<i>Figura 13. Modelo conceptual de la Cohesión en Equipos Deportivos (Carron, 1982)</i>	<i>162</i>
<i>Figura 14. Modelo Conceptual de Cohesión de Grupo percibida por sus miembros (Adaptado de Widmeyer y Cols, 1993).....</i>	<i>164</i>
<i>Tabla 1. Distribución de frecuencias de la variable: Edad de los sujetos. .</i>	<i>246</i>
<i>Grafico 1. Distribución de los sujetos de la muestra en función de la edad.</i>	<i>246</i>
<i>Tabla 2. Distribución de frecuencias de la variable: Categoría de juego. ..</i>	<i>247</i>
<i>Grafica 2. Distribución de los sujetos de la muestra en función de la categoría a la que pertenecen.</i>	<i>247</i>
<i>Tabla 3. Distribución de frecuencias de la variable: Clubes que forman la muestra.....</i>	<i>248</i>
<i>Tabla 4. Resumen de los Constructos, Instrumentos y Factores que conforman este trabajo.....</i>	<i>251</i>
<i>Tabla 5. Análisis factorial exploratorio con Rotación Varimax del CEPCEDEN.</i>	<i>272</i>
<i>Figura 16. Modelo Factorial Confirmatorio del CPCEDEN.....</i>	<i>273</i>
<i>Tabla 6. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del CEPCEDEN.....</i>	<i>274</i>
<i>Tabla 7. Coeficiente de Fiabilidad del CEPCEDEN.</i>	<i>274</i>
<i>Tabla 8. Estadísticos descriptivos del CEPCEDEN.</i>	<i>275</i>
<i>Tabla 9. Análisis factorial con Rotación oblicua del CEPCEDCO.</i>	<i>277</i>
<i>Figura 17. Modelo Factorial Confirmatorio del CEPCEDCO.</i>	<i>278</i>

<i>Tabla 10. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del CEPCEDCO.....</i>	<i>279</i>
<i>Tabla 11. Coeficientes de fiabilidad del CEPCEDCO.</i>	<i>279</i>
<i>Tabla 12. Estadísticos descriptivos del CEPCEDCO.</i>	<i>280</i>
<i>Tabla 13. Análisis factorial con Rotación Oblicua del CEPCEDPA</i>	<i>281</i>
<i>Figura 18. Modelo Factorial Confirmatorio del CEPCEDPA.....</i>	<i>282</i>
<i>Tabla 14. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del CEPCEDPA.</i>	<i>283</i>
<i>Tabla 15. Coeficiente de Fiabilidad del CEPCEDPA.....</i>	<i>283</i>
<i>Tabla 16. Estadísticos descriptivos del CEPCEDPA.....</i>	<i>284</i>
<i>Tabla 17. Análisis Factorial Exploratorio con Rotación Oblicua del POSQ.</i>	<i>285</i>
<i>Figura 19. Modelo Factorial Confirmatorio del POSQ.</i>	<i>286</i>
<i>Tabla 18. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del POSQ.</i>	<i>286</i>
<i>Tabla 19. Coeficiente de Fiabilidad del POSQ.</i>	<i>287</i>
<i>Tabla 20. Estadísticos descriptivos del POSQ.</i>	<i>287</i>
<i>Tabla 21. Análisis factorial con Rotación oblicua del CCMF.....</i>	<i>289</i>
<i>Figura 20. Modelo Factorial Confirmatorio del CCMF.....</i>	<i>291</i>
<i>Tabla 22. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del CCMF.</i>	<i>292</i>
<i>Tabla 23. Coeficiente de Fiabilidad del CCMF.....</i>	<i>293</i>
<i>Tabla 24. Estadísticos descriptivos del CCMF.....</i>	<i>293</i>

<i>Tabla 25. Análisis factorial con Rotación Oblicua de la Sport Motivation Scale (SMS).</i>	295
<i>Figura 21. Modelo Factorial Confirmatorio de la SMS.</i>	297
<i>Tabla 26. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio de la SMS.</i>	298
<i>Tabla 27. Pesos de regresión estandarizados los factores de primer orden sobre los de segundo orden.</i>	299
<i>Tabla 28. Coeficiente de Fiabilidad del SMS.</i>	299
<i>Tabla 29. Estadísticos descriptivos del SMS.</i>	300
<i>Tabla 30. Análisis factorial con Rotación Oblicua de la Adaptación del CDS-II, con buen rendimiento.</i>	302
<i>Figura 22. Modelo Factorial Confirmatorio de la Adaptación del CDS-II para el buen rendimiento.</i>	303
<i>Tabla 31. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio de la Adaptación del CDS-II, con buen rendimiento.</i>	303
<i>Tabla 32. Coeficiente de Fiabilidad del CDS –II, con buen rendimiento.</i>	304
<i>Tabla 33. Estadísticos descriptivos del CDS-II, con buen rendimiento.</i>	304
<i>Tabla 34. Análisis factorial con Rotación Oblicua de la Adaptación del CDS-II, con Mal Rendimiento.</i>	305
<i>Figura 23. Modelo Factorial Confirmatorio del cuestionario CDS-II, con Mal Rendimiento.</i>	306
<i>Tabla 35. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio de la Adaptación del CDS II, con mal rendimiento.</i>	307

<i>Tabla 36. Coeficiente de Fiabilidad del CDS-II, con mal rendimiento.</i>	<i>307</i>
<i>Tabla 37. Estadísticos descriptivos del CDS II, con mal rendimiento.</i>	<i>308</i>
<i>Tabla 38. Análisis factorial con Rotación Oblicua del GEQ.</i>	<i>310</i>
<i>Figura 24. Modelo Factorial Confirmatorio del GEQ.</i>	<i>312</i>
<i>Tabla 39. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del GEQ.</i>	<i>313</i>
<i>Tabla 40. Pesos de regresión de los factores secundarios sobre el factor principal de la Cohesión.</i>	<i>313</i>
<i>Tabla 41. Coeficiente de Fiabilidad del GEQ.</i>	<i>314</i>
<i>Tabla 42. Estadísticos descriptivos del GEQ.</i>	<i>314</i>
<i>Tabla 43. Análisis factorial con Rotación Oblicuo del CICAF.</i>	<i>316</i>
<i>Figura 25. Modelo Factorial Confirmatorio del CICAF.</i>	<i>317</i>
<i>Tabla 44. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del CICAF.</i>	<i>317</i>
<i>Tabla 45. Coeficiente de Fiabilidad del CICAF.</i>	<i>318</i>
<i>Tabla 46. Estadísticos descriptivos del CICAF.</i>	<i>318</i>
<i>Tabla 47. Correlación entre las orientaciones motivacionales, Climas percibidos y tipos de motivación.</i>	<i>322</i>
<i>Tabla 48. Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores motivacionales de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a los factores de la Teoría de las Atribuciones.</i>	<i>326</i>

<i>Tabla 49. Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a los componentes de la Cohesión.....</i>	<i>328</i>
<i>Tabla 50. Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores motivacionales de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a Aspectos Antisociales y Habilidad Percibida.</i>	<i>329</i>
<i>Tabla 51. Correlaciones entre los factores de la Teoría de las Atribuciones y la Cohesión Grupal, Aspectos morales y la Habilidad Percibida</i>	<i>331</i>
<i>Tabla 52. Estadísticos y Significación de los contrastes multivariados con las variables “Club” y “Categoría”.</i>	<i>334</i>
<i>Tabla 53. Resultados obtenidos en el análisis de varianza de la variable Categoría de Juego.</i>	<i>335</i>
<i>Gráfico 3. Perfiles motivacionales obtenidos a partir del análisis de conglomerados.....</i>	<i>339</i>
<i>Gráfico 4. Perfiles motivacionales obtenidos a partir del análisis de conglomerados.....</i>	<i>341</i>
<i>Tabla 54. Estadísticos y Significación de los contrastes multivariados de los perfiles Motivacionales y Atribucionales.</i>	<i>341</i>
<i>Tabla 55. Resultados obtenidos en el análisis de varianza de los Perfiles de la Orientación Motivacional.....</i>	<i>343</i>
<i>Tabla 56. Resultados obtenidos en el análisis de varianza de los Perfiles Atribucionales.....</i>	<i>345</i>

<i>Tabla 57. Coeficientes del análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la Cohesión Grupal.....</i>	<i>348</i>
<i>Tabla 58a. Coeficientes del análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la Habilidad Percibida y como variables predictoras las dimensiones de la Teoría de Metas de Logro.</i>	<i>349</i>
<i>Tabla 58b. Coeficientes del análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la Habilidad Percibida y como variables predictoras las dimensiones atribucionales.</i>	<i>350</i>
<i>Tabla 59. Análisis descriptivo del Abandono de la práctica federada del fútbol.....</i>	<i>351</i>
<i>Tabla 60. Tabla de contingencia de categoría de juego respecto al Abandono.</i>	<i>353</i>
<i>Tabla 61. Chi-Cuadrado de Pearson respecto a relación entre la Categoría de juego y Abandono.</i>	<i>353</i>
<i>Tabla 62. Tabla de contingencia del Perfil Motivacional respecto al Abandono.</i>	<i>354</i>
<i>Tabla 63. Chi-Cuadrado de Pearson respecto a relación entre Perfiles motivacionales y Abandono.</i>	<i>354</i>
<i>Tabla 64. Tabla de contingencia de categoría de juego respecto a Abandono.</i>	<i>355</i>
<i>Tabla 65. Chi-Cuadrado de Pearson respecto a relación entre Perfiles motivacionales y Abandono.</i>	<i>355</i>

<i>Tabla 66. Estadísticos y Significación de los contrastas multivariados con la variable Abandono.</i>	355
<i>Tabla 67. Resultados obtenidos en el análisis de varianza de los Perfiles de Orientación Motivacional.</i>	357
<i>Tabla 68. Análisis discriminante del Abandono.</i>	359
<i>Tabla 69. Matriz de Estructura resultante del análisis discriminante con los factores de la Teoría de Metas.</i>	360
<i>Tabla 70. Resultado de la clasificación de los datos a partir de la función discriminante.</i>	360
<i>Tabla 71. Matriz de Estructura resultante del análisis discriminante con las variables de la Teoría de Autodeterminación.</i>	361
<i>Tabla 73. Matriz de Estructura resultante del análisis discriminante con los factores de la Teoría Atribucional.</i>	362
<i>Tabla 74. Resultado de la clasificación de los datos a partir de la función discriminante.</i>	362
<i>Figura 26. Modelo de ecuaciones estructurales sobre las relaciones entre los factores sociales y contextuales, mediadores, tipos de motivación y consecuencias de estos aspectos.</i>	370
<i>Tabla 75. Índices de ajuste del Modelo de Ecuaciones Estructurales.</i>	371
<i>Tabla 76. Pesos de Regresión Estandarizados, Ratios Críticos y Significación de las relaciones establecidas en el Modelo de Ecuaciones Estructurales.</i>	373



INTRODUCCIÓN

En la presente tesis doctoral se realiza un análisis de las relaciones existentes entre diferentes elementos motivacionales que afectan a los jóvenes practicantes de fútbol y su relación con patrones de comportamiento adaptativos e inadaptativos dentro de ese contexto.

La realización de este trabajo puede ser muy interesante por diversas razones que nos gustaría señalar en esta introducción.

Por un lado, hay que destacar la repercusión social que tendría esta investigación, ya que tanto en Extremadura como en España, el fútbol es el deporte que mayor número de licencias federativas posee (RFEF, 2005), y es sin valorar el gran número de participantes que no se encuentran federados. La gran mayoría de niños y jóvenes practican, han practicado o desean practicar dicho deporte dentro de un grupo, guiados por diferentes aspectos motivacionales y con diferentes resultados en su comportamiento, que van desde la diversión y la satisfacción hasta el abandono de la práctica.

Por esta razón, sería importante conocer como se relaciona el tipo de motivación que el individuo posee con los patrones de comportamientos asociados al mismo. Asimismo, sería interesante comprobar que antecedentes motivacionales (orientación, clima social, clima contextual...) favorecen o perjudican la aparición de un tipo de motivación determinado y las consecuencias que de esto se desprenden. Para poder llevar a cabo esta cuestión, vamos a usar como marco conceptual las dos teorías motivacionales más importantes en la actualidad: La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000; Vallerand y Rousseau, 2001).

En ambas teorías, adquiere gran importancia el papel de los otros significativos (entrenador, padres, compañeros...), tanto para el desarrollo

motivacional del jugador como para las consecuencias comportamentales, emocionales y cognitivas de ello se desprenden. Por esta razón, en nuestro trabajo pretendemos analizar estas cuestiones y comprobar la importancia de los otros significativos en la motivación de los adolescentes y en la repercusión de ésta sobre la práctica del fútbol.

En esta línea, creemos que puede ser adecuado el análisis de las atribuciones que los sujetos realizan ante un buen o un mal rendimiento, y como éstas se relacionan con los aspectos motivacionales comentados y con otros factores como la habilidad percibida o el abandono.

La cohesión deportiva es otro de los constructos que vamos a estudiar y analizar, tratando de descubrir como se relaciona con los climas y orientaciones motivacionales y su efecto sobre el tipo de motivación que los sujetos poseen en el contexto específico del fútbol y sobre el comportamiento de los futbolistas.

También consideramos que es interesante analizar como se relacionan los comportamientos antisociales y prosociales dentro de la competición futbolística, con los diferentes aspectos motivacionales estudiados y cuáles son los que predicen los comportamientos poco adecuados y las conductas agresivas. Gracias a estos datos, tendremos la posibilidad de conocer cuales son los aspectos psicológicos y metodológicos sobre los que hay que incidir para evitar estos comportamientos moralmente incorrectos, favoreciendo las actitudes de "fair play" y la educación en valores éticos por parte de los jóvenes futbolistas.

Por último, partiendo de la envergadura que ha adquirido en los últimos años el problema del abandono deportivo, por parte de los niños y jóvenes dentro del deporte en general y del fútbol en particular, hemos planteado en la última parte de nuestro trabajo un análisis longitudinal retrospectivo, con el objetivo de comprobar el grado de abandono de los

participantes en las competiciones futbolísticas federadas. A pesar de que se han realizado algunos estudios para conocer las causas por las que se deja de practicar deporte (Ver Jiménez, García Calvo y Cervelló, 2006), son escasas las investigaciones que se hayan centrado en el ámbito específico del fútbol, analizando posibles antecedentes motivacionales. Con este trabajo, tratamos de conocer más sobre la influencia de los procesos motivacionales y afectivos en el abandono de la práctica deportiva por parte de los futbolistas, valorando la importancia de aspectos tales como la percepción de los otros significativos, el nivel de integración en el grupo, las atribuciones realizadas y la habilidad percibida.

Para finalizar con esta introducción nos gustaría señalar que a pesar de que nuestro trabajo es principalmente de corte correlacional, propondremos las bases para una adecuada intervención con entrenadores y padres en el contexto futbolístico, en función de los resultados obtenidos.

Una vez hecha esta pequeña introducción, exponemos las diferentes partes de las que consta nuestra disertación, explicando y resumiendo los aspectos más relevantes en cada uno de ellas, con el objetivo de clarificar la comprensión por parte del lector.

En el **primer capítulo** se enmarca teóricamente el trabajo a través de la revisión conceptual de cada una de las variables que intervienen en la investigación. Para ello, se hace un repaso teórico de cada una de estas variables y se analizan investigaciones en las que se hayan estudiado y valorado. Con el objetivo de llevar a cabo esta labor, vamos a dividir este primer capítulo en diferentes apartados para dotarlo de mayor claridad en su exposición.

En el *primer* apartado, se describe el constructo de la motivación y se hará un breve repaso sobre las diferentes teorías que hasta la fecha han

tratado de analizar y comprender los procesos motivacionales en el deporte. A continuación, en el *apartado segundo y tercero*, nos centraremos en la explicación específica en la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984,1989), y en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, Ryan y Deci, 2002; Vallerand y Rousseau, 2001), que componen el marco conceptual de nuestro trabajo, así como los diferentes instrumentos de medida e investigaciones que surgen desde estas perspectivas. El apartado *cuarto* se compone de la explicación conceptual de las atribuciones causales desarrolladas por los futbolistas, analizando las diferentes teorías que forman parte de este marco, las investigaciones que han relacionado las atribuciones con las otras variables del estudio y los instrumentos utilizados para valorarlas. En la quinta parte, se exponen las principales características de la cohesión deportiva, su importancia, teorías que han tratado de darle explicación y factores que la componen. Asimismo, se analizan los diferentes instrumentos que se han utilizado hasta ahora para valorar la cohesión de un equipo deportivo y las principales investigaciones existentes sobre esta variable y su relación con el resto de variables implicadas en nuestro trabajo. En la sexta sección, se realiza un análisis sobre el desarrollo moral en el deporte de forma general y específicamente en el fútbol, teorías que explican esta cuestión, así como instrumentos de medida utilizados para poder valorar este constructo. Asimismo, se realizará una revisión de estudios que hayan analizado dicho constructo y su relación con el resto de variables comentadas. Por último, en el séptimo apartado expondremos una revisión sobre el abandono deportivo, sus principales características, estudios que analizan dicho comportamiento y su relación las variables analizadas en este trabajo.

En el **capítulo segundo** se presentan los objetivos que pretendemos conseguir con nuestro trabajo y las hipótesis de las que hemos partido y que han guiado nuestra investigación.

El **tercer capítulo** está dedicado al diseño metodológico del estudio, en el que se describen las características de la muestra, el procedimiento utilizado para la toma de datos, las variables del estudio, junto con los instrumentos de medida empleados para la recogida de dicha información.

En el **capítulo cuarto** se exponen los resultados obtenidos en el análisis de datos nuestra investigación. Para una mayor claridad, los hemos ordenados por el procedimiento estadístico utilizado para conseguir los resultados. De esta forma, en primer lugar se realiza un análisis psicométrico de los instrumentos usados, utilizando el análisis factorial (exploratorio y confirmatorio), el análisis de fiabilidad y los estadísticos descriptivo de cada uno de ellos. A continuación se realizó un análisis de correlación para comprobar las relaciones existentes entre las diversas variables que componen nuestro trabajo, presentándose ordenado por constructos. Asimismo, se llevó a cabo un análisis de varianza para observar si existían diferencias significativas entre los diferentes grupos que formaban parte de nuestra muestra. Posteriormente se presentan los resultados que se obtuvieron al realizar análisis de regresión para conocer que factores predicen algunas de las principales variables de nuestro estudio. En el siguiente apartado nos centramos en exponer los resultados obtenidos tras el análisis pormenorizado de la variable abandono. Por último, se muestra el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales para comprobar el grado de ajuste de nuestro datos respecto al Modelo Jerárquico de Motivación de Vallerand (1997), con el objetivo de intentar validar un modelo empírico sobre los aspectos motivacionales, sus antecedentes y consecuentes dentro del contexto deportivo del fútbol.

El **capítulo quinto** está dedicado a la discusión, limitaciones que planteamos en nuestro estudio, posibles perspectivas de investigación y unas conclusiones concisas de los resultados obtenidos. Fruto de los resultados de nuestro estudio, y de nuestra experiencia, propondremos

actuaciones para optimizar la labor del entrenador y el comportamiento de los padres en el contexto futbolísticos.

Por último, presentamos las **referencias** bibliográficas y agregamos los **anexos**, que reúnen los instrumentos de medida utilizados para la recogida de la información.



CAPÍTULO I:
MARCO
TEÓRICO.

1.1. LA MOTIVACIÓN EN EL DEPORTE.

La motivación, ha sido una de las variables psicológicas más estudiadas en casi todos los ámbitos de la vida, constatándose además que tiene un papel fundamental para explicar muchos comportamientos humanos.

Este hecho, se hace más evidente 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, 2005, Moreno, Hellín, Hellín y Cervelló, 2006; Ntoumanis, 2005; Vallerand y Rousseau, 2001), y del deporte (Duda, 2005; Duda y Hall, 2001; Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; García Calvo y Cervelló, 2002; Roberts, 2001).

Con el objetivo de comprender de una forma más adecuada el trabajo que vamos a presentar, consideramos que se hace necesaria una revisión sobre la definición de motivación y las diferentes teorías que han ido apareciendo al amparo de ésta, ya que es la variable fundamental en el desarrollo de esta investigación.

El término motivación procede del verbo latino *movere*, que significa mover, por lo que la motivación se relaciona con términos como excitación, energía, activación (Escartí y Cervelló, 1994). Siguiendo esta línea, muchos autores consideran la motivación como motor del comportamiento humano (ver Dosil, 2004) indispensable para poder iniciar y desarrollar una actividad. Por ejemplo, Buceta (2002), define la motivación como el motor que pone en marcha y guía un comportamiento.

Cashmore, (2002) opina que la motivación es un estado o proceso interno que activa, dirige y mantiene la conducta hacia un objetivo. También resulta interesante la proposición de Sage (1977), que define la motivación de forma escueta y simple, como la dirección e intensidad que adopta el esfuerzo. En esta línea, Weinberg y Gould (2003), consideran que la dirección de la motivación hace referencia a la causa o motivo que lleva a una persona a realizar una determinada actividad. Mientras que la intensidad se correspondería con la cantidad de empeño que una persona emplea en el desarrollo de dicha actividad. Estos mismos autores, destacan que en las definiciones que se han aportado de la motivación, aparecen a menudo términos ambiguos que dificultan la comprensión e identificación de esta variable. Este hecho conlleva que la motivación sea considerada en muchas ocasiones como un constructo difícil de explicar a través de una simple definición.

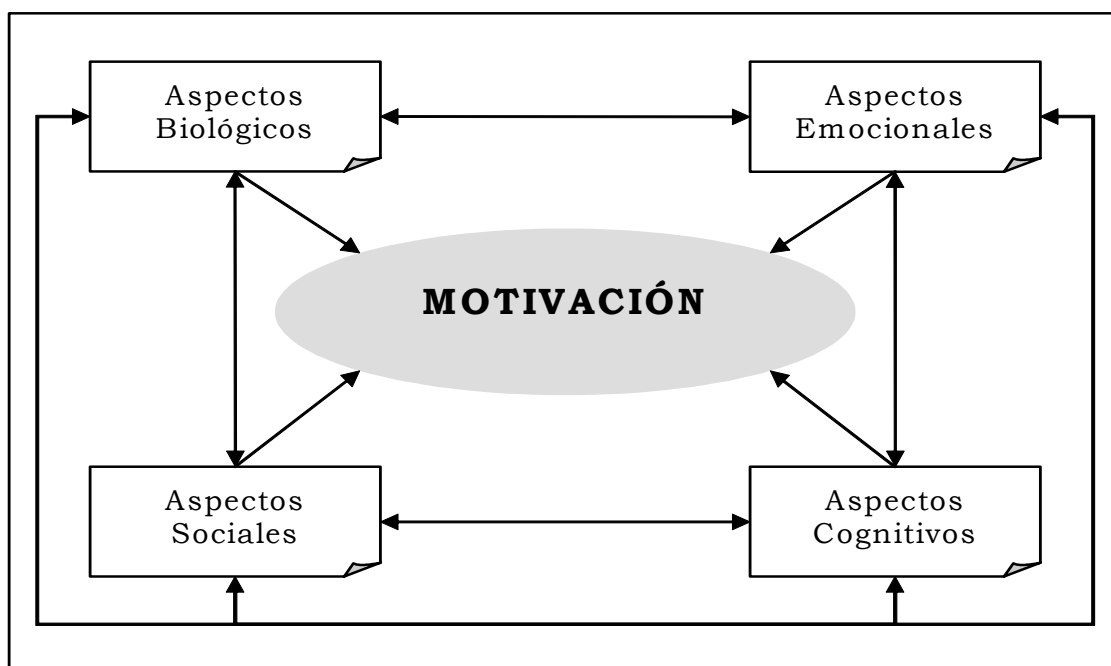
Según Littman (1958): “La motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe porqué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza; este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación”.(pp. 136-137)

Roberts, (2001), señala que la motivación hace referencia a aquellos factores de la personalidad, variables sociales, y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea para la cual es evaluada, entra en competición con otros, o intenta lograr cierto nivel de maestría.

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



Una vez explicado brevemente el concepto de motivación, nos gustaría hacer un escueto repaso a las principales teorías que han dado marco conceptual a esta variable a lo largo de la historia.

Son varios los modelos teóricos de la motivación y de la conducta de ejecución. Las teorías de la motivación pueden percibirse como un continuo desde lo mecanicista hasta lo cognitivo u organísmico (Roberts, 2001). Las teorías mecanicistas conciben al ser humano como un ente pasivo, mientras que las teorías cognitivas asumen que es un ser activo, que puede modificar su actuación a través de la interpretación subjetiva del contexto.

Este hecho va en concordancia con la evolución de la psicología, pues como señala Cruz (1997a), la psicología ha ido evolucionando desde las teorías psicoanalíticas de índole mecanicista que aparecieron a principio de siglo, pasando por el conductismo en la década de los 40 y 50, para finalizar con las teorías cognitivas y socio cognitivas que han dominado este área en los últimos años.

A continuación pasamos a exponer algunas de las teorías más representativas y utilizadas en el contexto deportivo.

Teoría de la necesidad de logro.

Esta fue la teoría de investigación más influyente en los primeros años en los contextos deportivos. Comenzó con Murray (1938) y fue más tarde desarrollada por McClelland y Atkinson (Atkinson, 1958, 1964, 1977; McClelland, 1961). Este modelo postula que existen dos principios básicos que representan la motivación en contextos de logro. Estos estados motivacionales –la búsqueda *del éxito de la ejecución* o la *evitación del fracaso*– forman los constructos centrales de la teoría. McClelland creyó que los motivos interactúan con variables del ambiente para incrementar los estados afectivos (orgullo y vergüenza, por ejemplo), y a su vez estos influyen en las conductas de logro desarrolladas por el sujeto.

El modelo de investigación tradicional de McClelland y Atkinson, es un típico ejemplo de teoría psicológica con una investigación empírica dirigida a la verificación de los constructos (Roberts, 1995). 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 ha demostrado que los individuos motivados para evitar del fracaso muestren baja ejecución. La teoría también ha sido criticada por su tendencia a construir la personalidad como una variable crucial, y en algunas situaciones, no tiene en cuenta el

aumento de la ejecución en los individuos con baja motivación de logro (Roberts, 1995). Sin embargo, ha sido muy importante para comprender la motivación, y muchos de los descubrimientos sobre este tema están aún vigentes en los modelos contemporáneos.

Teoría de la ansiedad de prueba.

Sarason y sus colegas (Mandler y Sarason, 1952; Sarason, Davidson, Lighthall, Waite y Ruebrush, 1960) estudiaron extensamente la ansiedad ante la evaluación, siendo esta la variable motivacional más importante en esta teoría. Se buscaron situaciones que provocaran ansiedad, como pueden ser las pruebas de ejecución ante los pares, demostrando que la ejecución en tareas de logro y ante pares, está fuertemente influenciada por los factores motivacionales. Este modelo es importante por esclarecer los vínculos afectivo cognitivos, y de cómo estos afectan al desarrollo de la conducta en los contextos de ejecución.

Teoría de Expectativa 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 manifiesta, más que los motivos. Roberts, (1985) destaca que la conducta de ejecución está dirigida hacia el logro de la auto-aprobación o la aprobación de los otros, y es contingente con el criterio de competencia en la ejecución. Aunque esta teoría podría tener una aplicación interesante en el deporte, aparte del interés sobre el fenómeno del reforzamiento social y de la efectividad en los programas de entrenamiento (Smith, Smoll y Curtis, 1979), este tema no ha sido tratado en profundidad, y el valor de su modelo en los círculos de la psicología deportiva aún no ha sido determinado.

En los últimos 30 años, el estudio de la motivación ha cambiado hacia una dirección muy clara: el resurgimiento del paradigma cognitivo.

La tarea principal para la perspectiva cognitiva de la motivación es estudiar el modo en el que los humanos adquieren, representan y utilizan el conocimiento. Los teóricos cognitivos creen que la variante conductual en el deporte y el ejercicio se recoge mejor con modelos que incluyen las cogniciones y creencias de los individuos; en otras palabras, las cogniciones y creencias de los individuos median su conducta.

Teoría de la atribución.

La *teoría de la atribución* (Heider, 1958; Weiner, 1979, 1986) genera un cuerpo de investigación que está reflejado en el modelo atribucional a la motivación. La teoría de la atribución tiene que ver con las reglas que el individuo utiliza para intentar explicar las causas de su comportamiento. Dado que vamos a utilizar algunas variables de esta teoría en nuestro trabajo, la desarrollaremos en el apartado específico que para ella plantearemos.

Teoría de la Autoeficacia.

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. La autoeficacia no se refiere a las habilidades propias en sí mismas, sino a los juicios de valor sobre lo que uno puede hacer con sus propias habilidades (McAuley, Perfia y Jerome, 2001), que va a conllevar un determinado comportamiento en función de la motivación que emane de esa percepción.

La *teoría de la auto-eficacia* ha sido la más ampliamente utilizada para la investigación de los temas de la motivación en el deporte y el ejercicio

hasta hace unos años. Para una revisión detallada de este trabajo, ver Feltz (1995) y McAuley y cols (2001).

Teoría de la Competencia percibida.

Esta teoría parte del trabajo de Harter (1978,1981), que tuvo una gran importancia en el deporte, siendo la base de numerosos trabajos en la década de los ochenta. Harter intenta explicar por qué los individuos se sienten impulsados a llevar a cabo intentos de dominio en contextos de ejecución. De esta forma, considera 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 incompetencia percibida y las sensaciones displacenteras, provocan ansiedad y disminución del esfuerzo de ejecución. Esta idea, que ha servido como marco de referencia para posteriores ensayos y teorías, ha sido considerada muy importante, pero insuficiente para poder explicar los procesos motivacionales que aparecen en determinados contextos y debido a las deficiencias al explicar la motivación en niños, por lo que su utilización ha disminuido drásticamente en los últimos años.

En las últimas dos décadas, han aparecido, al amparo del modelo socio cognitivo, dos teorías que han protagonizado un gran progreso en el estudio y comprensión de los procesos motivacionales, siendo en la actualidad, las más utilizadas para explicar e investigar comportamientos en diferentes ámbitos sociales, como el deporte y la educación: la Teoría de Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación. Ambas serán las que formen el marco conceptual más importante de nuestro trabajo y en ellas nos basaremos para encontrar convergencias empíricas entre las variables que las componen. Además trataremos de estudiar las relaciones de estas

dos teorías con otras variables cognitivas, afectivas y comportamentales incluidas en nuestra investigación.

Sin más, pasamos a analizar la Teoría de Metas de Logro para posteriormente hacer lo propio con la Teoría de la Autodeterminación.

1.2. TEORÍA DE METAS DE LOGRO.

La Teoría motivacional de las Metas de Logro surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Ames, 1987; Ames y Ames, 1989; Ames y Archer, 1987, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Elliott, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Maehr, 1974; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1978, 1984, 1989) y como hemos comentado, se engloba dentro del marco de las teorías socio-cognitivas.

Esta teoría considera que el primer paso hacia el entendimiento de la conducta de ejecución es darse cuenta de que el éxito y el fracaso son estados psicológicos basados en la interpretación de la efectividad del esfuerzo de ejecución de la persona (Maehr y Nicholls, 1980). Se han identificado muchas formas de metas de ejecución, pero la Teoría de Metas de Logro asume, que el mayor objetivo de los individuos en contextos de ejecución, como el deporte y el ejercicio, reside en demostrar competencia y habilidad (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984). La idea fundamental de esta perspectiva es que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por nuestros objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con estos objetivos (Nicholls, 1984). Asimismo, los factores sociales asumen una importancia relevante, que va a modelar nuestra percepción de la realidad y los objetivos que nos planteemos. En el caso concreto de entornos de logro, las creencias sobre el éxito guían nuestro comportamiento.

Esta teoría tiene unos pilares comunes alrededor de los cuales gira todo el entramado conceptual (Weiss y Chaumeton, 1992). Estos aspectos claves son:

1) *El concepto de habilidad.* Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de habilidad es un constructo

unidimensional (White, 1959), la perspectiva de las metas de logro considera que existe relación entre lo que los sujetos consideran habilidad y el tipo de meta de logro que éstos presentan en los entornos de logro, apareciendo distintas metas de logro atendiendo al tipo de concepción de lo que es habilidad. Así, se plantean dos diferentes concepciones de habilidad que determinan dos diferentes perspectivas de meta. Brevemente diremos que estas dos concepciones de habilidad son: una concepción de habilidad basada en criterios autorreferenciales, en el cual el sujeto juzga su nivel de habilidad teniendo en cuenta su dominio sobre la tarea que esta realizando, y una concepción de habilidad normativa en la que el sujeto juzga su capacidad para realizar una tarea comparándose con los demás.

2) 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 parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

3) Por último, Nicholls (1989) afirma que las diferentes situaciones pueden orientarnos más hacia la competición o hacia la maestría, aunque existen diferencias individuales en la propensión a uno de estos tipos de tendencia. Así, los sujetos desarrollamos metas de acción con tendencia a la competición cuando queremos demostrar habilidad frente a otros o con tendencia a la maestría cuando queremos mostrar maestría o aprendizaje, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. El éxito y el fracaso, después del resultado de una acción, dependen de cómo una persona lo reconozca en función de su meta de logro. Lo que significa el éxito para uno, puede interpretarse como un fracaso para otro. Así, las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar si percibe

que ha conseguido éxito o, por el contrario, ha fracasado. Comprobando de este modo que las concepciones de habilidad llevan a una meta de acción competitiva y/o de maestría.

EL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE HABILIDAD. NIVELES DE DIFERENCIACIÓN.

Como hemos comentado, la aparición del constructo *percepción de habilidad* es fundamental para la comprensión de la conducta de ejecución en los entornos académicos y deportivos (Roberts, 1984).

Nicholls (1989), sugiere que el modo en que los sujetos construyen su concepto de lo que es habilidad, varía en función de aspectos relacionados con el proceso de maduración, y que las diferencias individuales en los niveles de desarrollo del concepto están influenciadas por factores disposicionales y de situación.

El desarrollo del **concepto de habilidad** puede verse como un proceso para diferenciar los conceptos de *suerte, dificultad y esfuerzo del de habilidad*.

Siguiendo a Nicholls (1989), la naturaleza de la habilidad se puede comprender si tenemos en cuenta tres aspectos. Primero, la habilidad está relacionada con la capacidad y no con la suerte. Segundo, la comparación social juega un papel importante a la hora de juzgar la habilidad y dificultad de la tarea, y tercero, la noción de habilidad es distinta de la noción de esfuerzo.

En el Cuadro 1 aparecen las diferentes matizaciones evolutivas que Nicholls (1989) enuncia en función del nivel de desarrollo de los sujetos en relación con estos conceptos: dificultad, suerte y esfuerzo.

Cuadro 1: Niveles de diferenciación del concepto de Habilidad de los conceptos de Dificultad, Suerte y Esfuerzo (Nicholls, 1989), p. 21.

Dificultad y habilidad	Suerte y habilidad	Esfuerzo y habilidad
<i>Antes de los 7 años</i>		
(1) Las expectativas de éxito de los niños determinan los juicios sobre la dificultad de la tarea y la habilidad. (2) Las propiedades concretas de la tarea (p.e. la complejidad) son las bases para juzgar la dificultad de la tarea y la habilidad.	(1) Las tareas no se distinguen en términos de que los resultados obtenidos han sido debidos a la suerte o a la habilidad. Los niños se centran en la aparente dificultad de la realización de la tarea.	(1) El logro con alto esfuerzo significa poseer alta habilidad. Esfuerzo y resultados no se relacionan como causa y efecto.
<i>Edades entre los 7 y 11 años</i>		
(3) La dificultad de la tarea y la habilidad son juzgadas en relación a la ejecución de los demás. Si se consigue realizar tareas en las que pocos han obtenido éxito, se demuestra posesión de alta habilidad.	(2) Se ejerce esfuerzo para mejorar la ejecución tanto de las tareas dependientes de la habilidad como de las tareas dependientes de la suerte, pero se percibe que las tareas dependientes de la habilidad se encuentran más afectadas por el esfuerzo. (3) Se reconoce que en las tareas dependientes de la suerte, existe poca posibilidad de influir en los resultados finales. Sin embargo aún se aprecian ciertas reminiscencias de que el resultado puede ser influenciado.	(2) El esfuerzo es la causa de los resultados. Igual esfuerzo ejercido por diferentes sujetos conduce a los mismos resultados. (3) La habilidad (como causa de los resultados), está parcialmente diferenciada del esfuerzo.
<i>Edades a partir de los 11 años</i>		
	(4) Suerte y habilidad están claramente diferenciadas. El esfuerzo ejercido no tiene influencia en los resultados dependientes de la suerte.	(4) El efecto del esfuerzo en la ejecución relativa a los demás, está limitado por la habilidad.

El concepto de dificultad normativa se desarrolla a muy temprana edad, sobre los 8 años. Ello implica la comprensión de que la dificultad de

la tarea y la competencia de una persona son entendidas con respecto a la ejecución de un grupo que nos sirva de referencia, adquiriendo así el niño el criterio normativo de habilidad (capacidad). Es decir, una tarea de gran dificultad es algo que pocas personas pueden hacer, y el dominio de dicha tarea es tomado como una prueba de gran habilidad.

Los niños de edades inferiores a los 7 años, confunden los conceptos de suerte y habilidad. Para comprobar esto, Nicholls y Miller (1985) diseñaron un estudio para analizar la comprensión de los conceptos suerte y habilidad en niños, utilizando distintas versiones de tareas de emparejamiento visual para ambos conceptos. La primera de las tareas (que los autores consideraron tarea relativa a la habilidad) consistía en adivinar entre seis cartas boca arriba en las que había dibujadas una figura, cual de ellas era la más parecida al dibujo estándar que ellos habían presentado previamente. De las seis cartas, una era igual al estándar y las otras cinco se diferenciaban en pequeños aspectos. La segunda tarea (que los autores denominaron tarea dependiente de la suerte), consistía, del mismo modo que la tarea dependiente de la habilidad, en adivinar cual de las seis cartas era la que más se parecía al dibujo estándar. La gran diferencia era que las cartas estaban boca abajo. A partir de las interpretaciones que de los resultados hacían los niños, Nicholls y Miller, determinaron que según las edades los niños presentaban diferentes niveles de percepción de que los resultados obtenidos eran debidos a su habilidad o a la suerte.

Sólo la temprana adolescencia permitía comprobar a los estudiantes que el esfuerzo y la habilidad podían no tener un papel en las tareas de azar. Los adolescentes eran, por consiguiente, más selectivos que los niños en el esfuerzo que aplicaban en las tareas dependientes de la suerte, diferenciándolas del aplicado en las de habilidad; los adolescentes perdían

menos tiempo que los niños en concentrarse o en trabajar en pruebas de azar y más tiempo en tareas dependientes de la habilidad.

Por último, comentar la diferenciación entre los conceptos de esfuerzo y habilidad, con la cual culmina con la comprensión de la concepción de habilidad como habilidad y sucede sobre los 12 años. Esta concepción incluye la suposición de que el esfuerzo puede incrementar la buena ejecución de uno en relación a los otros, pero sólo hasta los límites de la habilidad presente en la tarea de interés. Esta distinción es importante, puesto que a través del tiempo y mediante el esfuerzo y la práctica nuestra capacidad futura puede ser mejorada. Así, nuestra capacidad presente limita la influencia del esfuerzo en la mejora de la ejecución relativa a la ejecución de los otros. La posibilidad de utilizar una u otra consideración de capacidad, depende tanto de factores personales como situacionales (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999).

Para comprobar como se forma la concepción de habilidad como capacidad, Nicholls (1978), diseñó una serie de pruebas que consistían en la resolución de problemas presentados en vídeo y fotografías. En estos documentos, los niños podían percibir como otros chicos llegaban a los mismos resultados con menos esfuerzo que ellos. De este modo, formó dos grupos. El primero de ellos trabajaba de forma continua en la resolución del problema (grupo considerado de realización de alto esfuerzo), mientras el segundo lo hacía de forma intermitente (grupo considerado de realización de poco esfuerzo). Luego se comparaba a los sujetos de cada uno de los grupos que habían obtenido los mismos resultados, para que los sujetos pudieran percibir que con menor esfuerzo se podían obtener los mismos resultados. Posteriormente, y a través de entrevistas, se analizaron los diferentes niveles de diferenciación entre los conceptos de esfuerzo y capacidad.

Los resultados de las entrevistas llevaron a Nicholls (1978) a delimitar los siguientes niveles de diferenciación entre los conceptos de capacidad y esfuerzo, comentados anteriormente.

La falta de habilidad significa más claramente una deficiencia personal en los sujetos con una concepción de capacidad diferenciada, que en los sujetos con una concepción de capacidad parcialmente diferenciada del esfuerzo. Debido a que la necesidad de emplear un alto grado de esfuerzo para conseguir un objetivo, es claramente una muestra de incompetencia, cuando capacidad y esfuerzo están claramente diferenciados, el esfuerzo está asociado a altos costes psicológicos. Baja percepción de capacidad (o la expectativa de que uno va a rendir de forma poco competente), perjudica de forma más clara el rendimiento en los sujetos con concepciones diferenciadas de capacidad y esfuerzo.

ESTADOS DE IMPLICACIÓN.

Además del concepto de habilidad, existen otros constructos fundamentales en la Teoría de Metas de Logro que han servido para formar una base adecuada en la explicación de los procesos motivacionales. Estos conceptos hacen referencia a las Orientaciones Motivacionales que poseen los sujetos, el Clima Motivacional que se genera y percibe en un contexto determinado y en el Estado de Implicación en una situación específica.

Para comprender de donde proceden las diferentes orientaciones e implicaciones motivacionales, hay que conocer las distintas categorizaciones de las conductas de logro, basadas en las metas que las originan que inicialmente expusieron Maehr y Nicholls, (1980):

1) Conductas orientadas a la demostración de capacidad: La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad. Esta meta

dirige las conductas de ejecución en circunstancias en las que se da una extensa comparación social, utilizando como criterio normativo para definir la ejecución como exitosa o como un fracaso. Es decir, los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

2) *Conductas orientadas a la aprobación social:* Las conductas orientadas a la aprobación social tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar intentos de virtuosismo y obtener por estos intentos reconocimiento social. Los sujetos comprometidos con la meta de conseguir aprobación social tienden a esforzarse mucho en las conductas que desempeñan, puesto que socialmente el esfuerzo suele ser recompensado. En este caso, el éxito no se define por mostrar mayor capacidad que los demás, ni por conseguir un dominio de la tarea. El éxito se consigue si se logra aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.

3) *Conductas orientadas al dominio de la tarea:* Estas conductas están orientadas a demostrar el dominio de una tarea, centrándose más en el proceso de aprendizaje que en el resultado final de la conducta. Las conductas consisten en el desarrollo de las estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea. El éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió, o se mejoró en una tarea. El criterio a través del cual se evalúa la ejecución se encuentra relacionado con la tarea en sí misma y parte del nivel de ejecución previo del sujeto, sin tener en cuenta la ejecución de los demás.

Posteriormente a estas reflexiones de Maehr y Nicholls (1980), será Nicholls (1984), quien profundice definiendo estos conceptos. Nicholls, considera que la implicación motivacional de los sujetos guarda estrecha relación con los criterios y con la concepción que éstos tienen sobre lo que

es habilidad. En función de esto, los sujetos pueden estar orientados a la consecución de mayor habilidad que los demás (capacidad) y/u obtener la aprobación social (sujetos orientados al ego) y/u orientados al dominio de la tarea (orientados a la tarea).

Nicholls (1984) considera que cuando la concepción de habilidad como capacidad ha sido lograda por una persona, ésta puede utilizar en cada caso una concepción de capacidad diferenciada o indiferenciada a la hora de evaluar su ejecución. Así cuando se interpreta la realización de una tarea o una actividad determinada, nos estamos basando en dos estados motivacionales o perspectivas de meta (*goals states*). Esta implicación en una concepción de capacidad indiferenciada o diferenciada fue bautizada por Nicholls (1984) como estado de implicación a la tarea (*task-involvement*) y como estado de implicación hacia el ego (*ego-involvement*) respectivamente, aunque estos conceptos ya habían sido introducidos anteriormente en algunos escritos sobre motivación (Asch, 1952; Crutchfield, 1962). Estos conceptos han sido denominados por otros autores como meta de *aprendizaje* (Dweck y Elliott, 1983) y meta de *performance* (Dweck, 1986); meta de *maestría* y meta centrada en la *capacidad* (Ames, 1984); meta de *maestría* y meta de *competitividad* (Roberts, 1995).

En relación con estos aspectos, y tal como indica Nicholls (1989), estas dos diferentes concepciones de lo que es habilidad, determinan los objetivos de los sujetos en los entornos de logro, el interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas y la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos.

Cuando se utiliza una concepción de capacidad indiferenciada, se dice que el individuo se encuentra en un *estado de implicación a la tarea* y la demostración de competencia relativa a los demás no es el objetivo de sus

conductas. La meta de su comportamiento es dominar la tarea y la consecución de esta meta está asociada al aumento de los propios sentimientos de competencia. Cuando un individuo está implicado en la tarea, la consecución del dominio de la tarea está asociada al aumento de los sentimientos de competencia y la dificultad de la tarea y la capacidad son juzgadas de forma autorreferencial. Debido a que los sujetos perciben que ejercer gran esfuerzo les posibilita obtener gran aprendizaje, los sujetos muestran mayor interés por las tareas desafiantes en las que se necesita ejercer gran esfuerzo ya que esto les ofrece la oportunidad de aprender y conseguir sentimientos de competencia.

Contrariamente, cuando un sujeto utiliza una concepción diferenciada de capacidad, se dice que se encuentra en un *estado de implicación al ego*, y su objetivo es la demostración de superior capacidad que los demás. Bajo esta condición, el interés se centra en realizar tareas en las que poca gente haya obtenido éxito y así poder realizar inferencias de posesión de alta capacidad. Cuando una persona está implicada en el ego, las expectativas de fracaso en tareas fáciles y evaluadas bajo criterios normativos, conllevan la aparición de sentimientos de incompetencia (Duda, 2005; Roberts, 2001).

El estado de implicación al ego, se ha asociado a mayores dificultades de mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a presentar patrones de conducta inadaptados que lleven al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de capacidad es baja (Duda, 2001; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996), mientras que cuando la percepción de competencia es alta los patrones de conducta son adaptativos, esforzándose en la actividad y manteniendo la motivación en la actividad. Este mismo patrón adaptativo se ha apreciado en los sujetos implicados a la tarea, independientemente de su percepción de competencia en la actividad. En los sujetos implicados a la tarea, los

fracasos son percibidos como factores relativos al aprendizaje, proporcionando las claves que se deben mejorar para perfeccionar la ejecución futura.

Existen una serie de factores que influyen en la adopción de una u otra implicación. Más específicamente, las situaciones en las que prevalece la evaluación (Butler, 1987, 1988), el reconocimiento público (Carver y Scheier, 1982) y la competición interpersonal (Ames, Ames y Felker, 1977; Butler, 1989), favorece que los sujetos adopten la concepción de capacidad diferenciada. Por otra parte, en aquellas situaciones en las cuales se enfatiza el aprendizaje de la acción, la solución de los problemas que plantea la tarea y la ejecución de una tarea específica, la concepción de capacidad diferenciada resulta irrelevante, implicándose el sujeto en objetivos relativos a la tarea.

Así, estos dos estados de implicación en la tarea y de implicación en el ego, se refieren al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular. Siendo por lo tanto el **estado de implicación** el resultado de la interacción entre la disposición personal (orientación) y los factores determinantes del contexto en particular en que se encuentra el sujeto (clima motivacional), conceptos que serán definidos en los apartados siguientes. Según Dweck y Leggett (1988) “las diferencias disposicionales en la perspectiva de meta determinan la probabilidad a priori de adoptar una meta concreta y de desplegar un patrón de conducta particular (estado de implicación), y los factores situacionales o contextuales se suponen potencialmente alteradores de esta probabilidad” (p. 269).

Respecto a los estados de implicación, Harwood y Hardy (2001) opinan que son difíciles de declarar en un momento dado, y por lo tanto de medirse, porque se trata de estados más subconscientes que conscientes. Además añaden que se puede estar de forma simultánea implicado a la

tarea y al ego. Mientras que, Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr (2001) aclaran que estos estados se pueden medir y que el sujeto en un momento dado puede fluctuar desde un estado de implicación a otro, pero no es posible estar implicado a la tarea y al ego al mismo tiempo.

ORIENTACIONES DE META DISPOSICIONALES.

Según expone Nicholls (1989), existen diferencias individuales en la propensión hacia uno u otro tipo de meta. Estas disposiciones individuales de las personas a estar implicado en la tarea o en el ego han sido definidas por dos tipos de **orientaciones motivacionales** denominadas como *orientación al ego* y *orientación a la tarea* (Nicholls, 1989).

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. 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 y está relacionado con las conductas de logro de los sujetos.

Nicholls (1989), considera que las orientaciones de meta disposicionales determinarán los objetivos de las personas en contextos de logro, su interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas, la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos, y además, se encuentran asociadas a cómo los sujetos estructuran e interpretan, de forma conceptualmente coherente con sus metas de logro, el mundo que les rodea.

Existen diferencias individuales en la orientación hacia la tarea o hacia el ego, fruto de las primeras experiencias de socialización (Allen, 2003; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989, Nicholls, Patashnick y

Nolen, 1985), que van a determinar que tipo de implicación va a adoptar prioritarimente los sujetos en los contextos de logro. Además, como hemos comentado anteriormente, existen importantes relaciones entre las perspectivas de meta, la capacidad percibida y la conducta, que se van a ver afectadas por el clima motivacional que perciba el sujeto.

CLIMAS MOTIVACIONALES.

El terreno de juego y otros ambientes, envuelven a los niños en situaciones relacionadas con el logro, donde los resultados son importantes y valorados. En estos escenarios, las conductas de logro pueden ser evaluadas en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales, o en relación a cánones establecidos. Las recompensas externas, el reconocimiento y la coacción adulta pueden originar un sentimiento de pertenencia social o la creencia de que el propio esfuerzo conlleva una mejora.

En este sentido, los individuos se socializan hacia diferentes metas de logro, así los otros significativos (padres, entrenadores, compañeros, etc.) crean un **clima motivacional** o conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves del éxito y el fracaso, siendo denominado por Ames (1992b) y Nicholls (1989, 1992) como clima *competitivo* y clima de *maestría*, mientras que otros autores, como citamos anteriormente le denominan clima motivacional *implicante al ego* y clima motivacional *implicante a la tarea* (Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Duda, 2001; Duda y Hall, 2001; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; Kavussanu y Roberts, 1996; Roberts, 2001) o Papaioannou (1995) clima motivacional *orientado al rendimiento* y clima motivacional *orientado al aprendizaje*, respectivamente.

Así, lo que nosotros examinaremos será la interpretación subjetiva que los individuos realizan del ambiente en que se ven inmersos, o lo es lo

mismo la percepción que tienen del clima motivacional, que originará una serie de comportamientos motivacionales y de logro (Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maerh, 2001).

Ames y Archer (1988), Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand (1995) y Papaioannou (1995) encuentran que estos climas son independientes, confirmando su ortogonalidad. A diferencia de Kavussannu y Roberts (1996) y Walling, Duda y Chi (1993) que opinan que estos están significativamente y negativamente relacionados, siendo esta magnitud muy pequeña.

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; Goslin, 1969).

Existen una serie de puntos comunes en el proceso de socialización y que determinan la esencia de dicho proceso.

El primero de estos puntos comunes, consiste en que la socialización no sería posible sin un cierto grado de conformidad por parte del sujeto socializado. La conformidad, es considerada respecto a como habitualmente se mantienen las expectativas observando cuáles son las conductas, actitudes y valores apropiados en diversas situaciones.

El segundo aspecto, consiste en considerar que el aprendizaje ocupa un sitio importante en el escenario social, y que este aspecto es influenciado por la presencia de otros. Se considera que tanto el agente socializador como el sujeto socializado se influyen en el proceso de

aprendizaje, aunque la investigación en las diversas aproximaciones no ha estudiado de forma conveniente la naturaleza recíproca del proceso, la interdependencia de la interacción y la potencialidad de la influencia mutua (Greendorfer, 1992).

En cuanto a los adultos significativos del entorno del sujeto 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 Greendorfer, 1988; Weigand, Carr, Petherick y Taylor, 2001; Weiss y Fretwell, 2005).

Debemos advertir que el clima motivacional no puede ser considerado como algo general, sino que los individuos se ven expuestos a diferentes climas motivacionales según las situaciones. 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 que influirá en las respuestas posteriores (Ryan y Grolnick, 1986). En este punto es donde encontramos diferencias individuales, de ahí que aparezca el término "*clima psicológico*" para enfatizar el papel que juegan los procesos interpretativos como mediadores en el impacto que el clima produce en la implicación individual (Ames, 1987; Maehr, 1984; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989).

Numerosos estudios 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 (Duda y Whitehead, 1998; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999;

Noutmanis y Biddle, 1999a; Peiró, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000, 2002; Weigand, Carr, Petherick y Taylor, 2001).

Cuando los trabajos estudian poblaciones de jóvenes, los resultados de las investigaciones indican que 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. Además si los miembros valorados de los grupos de referencia se encuentran inmersos en una actividad deportiva, estos modelos puede que sean fomentados aunque a éstos no se les educará en la práctica deportiva (Brustad, 1992). En 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. Los 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 y Timson-Katchis, 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).

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, Roberts, Cervelló y Guzmán, 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).

El entrenador también cumple un papel destacado en el proceso de socialización deportiva, debido a la proximidad para juzgar y proporcionar recompensas o castigos a los deportistas. Su papel 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).

Por otra parte, 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, el cual le denominaremos **clima motivacional contextual**, diferenciándole del clima motivacional creado por los otros significativos, dado que el contextual se produce dentro del ambiente específico del equipo. Si el entrenador implica en la toma de decisión a sus jugadores/as favoreciendo su autonomía, el éxito es definido y evaluado en términos de esfuerzo y progreso hacia las metas individuales, los errores forman parte del aprendizaje, enfatiza la participación, el compromiso hacia la actividad, el aprendizaje, presenta una gran variedad de tareas a diferentes niveles

de dificultad, emplea diferentes estilos de enseñanza, entonces los deportistas podrían percibir un *clima motivacional implicante a la tarea*.

En contraste, si las estrategias de aprendizaje empleadas por el entrenador utilizan la comparación interindividual, criterios de agrupación según la capacidad, la evaluación pública, el feedback normativo 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, Ntoumanis y Duda, 2005).

Por último, conviene destacar el clima motivacional que el deportista percibe en un momento dado, por medio de las claves implícitas o explícitas que se transmiten al impartir una sesión. Este constructo se ha denominado **clima motivacional situacional**. Así, Ames (1992b) nos dice que esta estructura situacional, puede ser contradictoria al clima motivacional contextual, con independencia de la alteración o no de la orientación motivacional del sujeto. Estas estructuras interaccionarán y será la interpretación que el sujeto realice de esas situaciones y su experiencia anterior la que defina su orientación motivacional.

Siguiendo en esta línea de trabajo de la influencia de las estructuras situacionales, Ames (1992a), agrupó los principios en seis escenarios de aprendizaje. Estos escenarios se identifican con el acrónimo inglés TARGET, que fue inicialmente formulado por Epstein (1988, 1989). Epstein utilizó el TARGET para referirse a las dimensiones de *tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo* o a las estructuras de un ambiente de aprendizaje. Así Ames (1992a), formula 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.

Para finalizar, incidimos 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, 1999a, 1999b).

EL PROCESO DINÁMICO DE LA MOTIVACIÓN.

Tras explicar los tres componentes principales de la Teoría de metas de logro, vamos a continuación a la interacción que se produce entre ellos y que Roberts (2001), denomina como proceso dinámico de la motivación.

Partiendo de una visión interaccionista del efecto de las variables situacionales y disposicionales en la motivación, Roberts (2001), propone un modelo basado en la idea de que la motivación de logro es un proceso dinámico. Este modelo, aplicable al deporte y al ejercicio físico, considera que las respuestas conductuales adaptativas o inadaptativas dependen de las variables disposicionales y situacionales, interviniendo en el resultado final aspectos tales como la percepción de habilidad. La idea fundamental del modelo es que en el deporte el objetivo primario que mueve a actuar a los individuos es la demostración de competencia, y considera que las respuestas conductuales variarán de acuerdo con la fuerza que ejerzan tanto las variables disposicionales como las variables situacionales. Dependiendo de la fuerza de cada una de ellas, las conductas podrán variar, de ahí los interrogantes que aparecen en su modelo. Los interrogantes expresan el conflicto que se produce en la interacción entre las orientaciones de metas disposicionales, el clima motivacional y la percepción de habilidad. Si por ejemplo 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

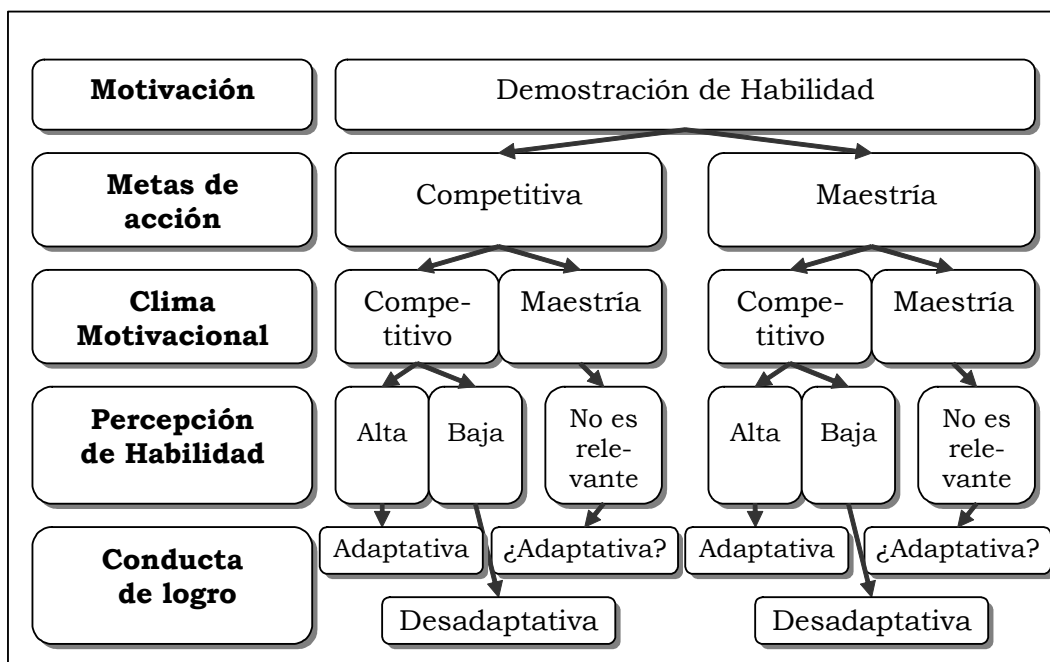
entorno. Según la fuerza de estas variables, y para cada situación específica, la interrogante se despejaría hacia una u otro tipo de conducta. En la Figura 2 presentamos un diagrama con los componentes del modelo propuesto por Roberts (1995).

La relevancia de las variables situacionales y contextuales, o de las variables disposicionales, depende de lo importantes que sean estas variables y de lo arraigadas que estén las predisposiciones individuales. Cuanto más fuertes sean estas predisposiciones, más intensas deberán ser las claves del entorno para poder modificarlas, y viceversa. Además estas modificaciones del efecto de las orientaciones disposicionales a través de la manipulación del clima motivacional, será más efectiva en jóvenes que en adultos (Prusak, Treasure, Darst y Pangrazi, 2004; Treasure y Roberts, 2001).

Así, las respuestas cognitivas y afectivas pueden variar en función de las diferencias individuales en la orientación de metas y en función de la percepción del clima motivacional. Estas dos variables han sido examinadas en la mayoría de los trabajos de forma separada. Una aproximación interaccionista debería observar la combinación de ambos tipos de variables para conseguir una mayor comprensión de las conductas de logro de los estudiantes y de sus percepciones acerca de la experiencia deportiva (Harwood y Hardy, 2001).

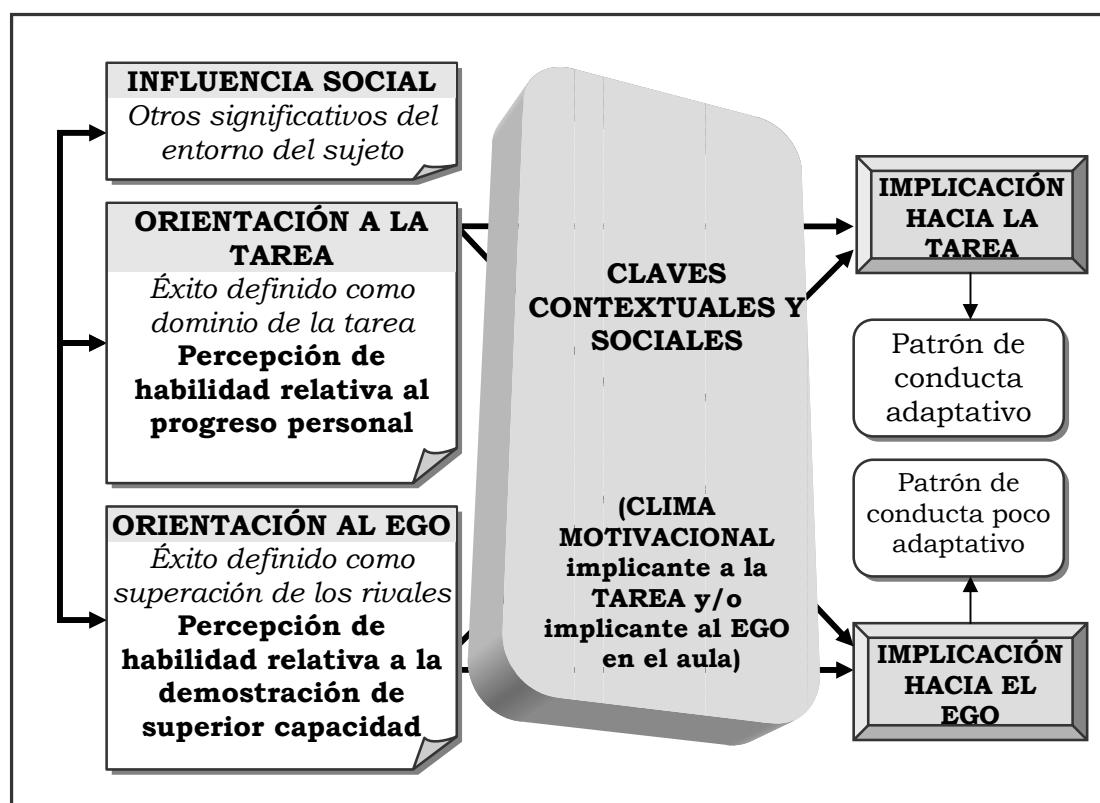
En un contexto en que las claves del entorno no premien claramente una u otra orientación, las disposiciones individuales del deportista respecto a sus metas de logro serán las que actúen. Inversamente, cuando las claves del entorno enfatizan de forma consistente uno u otro tipo de orientación, los sujetos actuarán de acuerdo con esas claves y los comportamientos de los individuos serán mucho más homogéneos.

Figura 2. El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1995), p.16.



A partir de este modelo, Cervelló (2002) propone un modelo que refleja la interacción entre los elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro junto con los patrones de conducta resultantes (ver Figura 3).

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



En esta figura se observa como existe una interacción entre las orientaciones motivacionales disposicionales y los climas motivacionales a los que se ve expuesto el individuo (en el aula, en el terreno deportivo...). El resultado de la interacción es lo que se denomina como *estado de implicación* o criterio de éxito que un sujeto adopta en un momento o situación dada. De esta interacción, podemos encontrar que las orientaciones motivacionales y los climas son coincidentes (con lo cual el sujeto seguirá considerando su orientación motivacional como criterio para definir el éxito o el fracaso, implicándose en criterios de éxito semejantes a su orientación) o puede que exista un conflicto entre las orientaciones

motivacionales y el clima motivacional en el que se desarrolla la experiencia deportiva y/o educativa, con lo que el sujeto se implicará en un criterio de éxito de ego o de tarea, según el arraigo de su orientación y la fuerza del clima motivacional en el que se desenvuelve (Roberts, 1995). De esta manera los sujetos con una débil orientación al ego y que perciben un fuerte clima de tarea o maestría, tenderán a implicarse en criterios de éxito de tarea, mientras que los sujetos con una débil o moderada orientación a la tarea que se ven inmersos en un clima ego, tenderán a implicarse en criterios de éxito relativos a la comparación social (implicación al ego).

Ante una situación de ejecución, se espera que el sujeto valore su habilidad para ejecutar la tarea, y esta valoración afecta a la adaptatividad o desadaptatividad del esfuerzo de ejecución. Los *patrones motivacionales adaptativos* incluyen un conjunto de procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos, aumentando la probabilidad de realizar una buena ejecución, caracterizados por la búsqueda de desafíos, el uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad, la persistencia efectiva frente al fracaso mediante el incremento del esfuerzo y baja ansiedad. 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, 1999b; Treasure y Roberts, 2001). Por otra parte, los *patrones motivacionales desadaptativos* son aquellos en los que el individuo evita los desafíos, atribuyen el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad. Son comunes de individuos implicados al ego con baja percepción de habilidad (Roberts, 1984; Roberts et al, 1997) y de percepciones de un clima competitivo (Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Treasure y Roberts, 2001). La mayor contribución a la consecución de los patrones adaptativos o desadaptativos asociados con las metas tarea y ego respectivamente, se

asocian a la percepción de control que se ejerce (Biddle, 1999; Kaplan y Maerh, 1999).

Para concluir este apartado, resaltar que uno de los mayores objetivos de la práctica en teoría de metas, como Biddle, Duda, Papaioannou y Harwood (2001) indican en su trabajo, es el de fomentar las actividades a largo plazo y el placer hacia el aprendizaje, más que las metas de logro a corto plazo.

1.2.1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

Diferentes instrumentos han sido diseñados para medir las orientaciones disposicionales, el clima motivacional y el estado de implicación de los sujetos. A continuación efectuamos una revisión de cuáles han sido estos instrumentos y las críticas que sobre ellos han aparecido.

1.2.1.1. Medición de las Orientaciones de Metas Disposicionales.

El primer instrumento diseñado para medir las orientaciones de metas fue el ***Achievement Orientation Inventory (AOI)*** (Ewing, 1981). Basado en las aportaciones teóricas a la perspectiva de metas de Maehr y Nicholls (1980), este instrumento mide: *la orientación hacia la capacidad deportiva, la orientación a la tarea y la orientación hacia la aprobación social*. El factor *orientación a la capacidad* mide el deseo de las personas de mostrarse superiores a los demás en deporte, el factor *orientación a la tarea* evalúa la disposición del sujeto en centrarse más en el proceso de dominio de la tarea que en el resultado final, mientras que el factor *aprobación social* evalúa la necesidad de los sujetos de recibir aprobación social por parte de los otros significativos. La crítica fundamental a este cuestionario es que las orientaciones están consideradas de forma

dicotómica, es decir, creer que los sujetos se orientan hacia uno u otro factor, no pudiendo estar orientados a más de uno de ellos.

El segundo de los instrumentos diseñado para medir las orientaciones de metas en deporte ha sido el **Competitive Orientation Inventory (COI)** (Vealey, 1986). Esta medida de motivación mide las diferencias individuales en la tendencia a luchar por conseguir ciertos tipos de metas en deporte. Este cuestionario consta de dos factores que son la *orientación a la ejecución* y la *orientación a los resultados*. La traducción al español de este cuestionario ha sido realizada por Balaguer, Escartí, Soler y Jiménez (1990). Algunas críticas han aparecido sobre la validez del COI para medir las orientaciones de meta en deporte, pues se ha considerado que los constructos psicológicos que mide el COI no corresponden exactamente a la orientación al ego o a la tarea debido a la ambigüedad en la formulación de sus ítems (Duda y Whitehead, 1998).

El **Sport Orientation Questionnaire (SOQ)** (Gill, 1993; Gill y Deeter, 1988), fue desarrollado como una medida multidimensional para evaluar las diferencias individuales en la orientación de logro en deporte. En una serie de estudios en los que los autores recogieron las respuestas de estudiantes y deportistas de instituto y universidad encontraron tres factores que definían las orientaciones de las personas en los entornos de logro. Estos factores fueron denominados: *Competitividad*, que mide el deseo de conseguir éxito en la competición deportiva, y que también incluye ítems relativos al esfuerzo y la mejora personal, *Victoria*, que mide el deseo de conseguir mejores resultados que los demás en la competición deportiva y orientación a la *Meta* que refleja el deseo de conseguir metas personales en deporte.

En otro estudio, Marsh (1994) encontró que el factor *Victoria* reflejaba la orientación al ego de los sujetos, mientras que el factor *Meta* reflejaba la

orientación a la tarea. Sin embargo, el factor *Competitividad* reflejaba ambos tipo de orientaciones, pues los ítems que componen el factor no indican si la competición es con otros sujetos (lo cual se mostraría consistente con una orientación al ego) o si se compete bajo criterios autorreferenciales (lo cual correspondería a una orientación a la tarea). La competición se entendía tanto como competición con los demás como competición por obtener un estándar de excelencia deportiva bajo criterios autorreferenciales.

El instrumento probablemente más utilizado en la medida de las orientaciones de metas en deporte, ha sido el ***Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)*** (Duda, 1989a; Duda y Nicholls, 1989). Este cuestionario esta formado por dos factores ortogonales que miden la *Orientación a la tarea* y la *Orientación al ego* (Nicholls, 1989), y es una adaptación de la escala utilizada por Nicholls, Patashnick y Nolen (1985) en el ámbito educativo. Esta escala ha demostrado una aceptable validez y fiabilidad en el contexto deportivo (Duda, 1989a; Duda, Olson y Templin, 1991; Hanrahan y Biddle, 2002; Li, Harmer, Duncan, Duncan, Acock y Yamamoto, 1998; Lochbaum y Roberts, 1993) y en el ámbito educativo (Guinn, Vincent, Semper y Jorgensen, 2000; Li, Harper y Acock, 1996; Spray, Biddle y Fox, 1999; Swain, 1996).

La traducción al español de este cuestionario y las adaptaciones para deportes específicos, también han demostrado alta validez y fiabilidad (Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997; Balaguer, Tomás y Castillo, 1995; Castillo, Balaguer y Duda, 2000, 2001, 2002; Crespo, Balaguer y Atienza, 1995; Guivernau y Duda, 1994; Peiró y Sanchís, 2004).

Por último, otro de los instrumentos de medida utilizados con éxito para medir las metas de logro disposicionales en deporte es el ***Perception of Success Questionnaire (POSQ)*** (Roberts y Balagué, 1989, 1991;

Roberts, Treasure y Balague, 1998). Este cuestionario consta de dos factores ortogonales denominados orientación a la *Competitividad* (que mide la orientación al ego de los sujetos) y orientación a la *Maestría* (que mide la orientación a la tarea de los deportistas). Los cuestionarios TEOSQ y POSQ miden los mismos constructos y en un estudio de Roberts y Treasure (1995), se encontró una correlación de .80 para las subescalas Competitividad y Ego y de .71 para las subescalas Maestría y Tarea.

Varios trabajos en el ámbito del deporte y de la Educación Física (Roberts, Treasure y Hall, 1994; Treasure y Roberts, 1994), han encontrado coeficientes de consistencia interna altos en las dos subescalas del POSQ.

La versión española de este cuestionario, también ha mostrado la misma distribución factorial y coeficientes de consistencia interna semejantes a los obtenidos en deportistas y en alumnos/as de E.F. americanos (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Jiménez, 2001; Cervelló y Santos-Rosa, 2000, 2001; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; Jiménez, 2004; Santos-Rosa, 2003).

1.2.1.2. Medición del Clima Motivacional.

El primer instrumento de medida del clima motivacional en el aula fue diseñado por Ames y Archer (1988) denominándole ***Classroom Achievement Goals Questionnaire***.

En base a estos trabajos de Ames y Archer (1988), Seifriz, Duda y Chi (1992) desarrollaron un cuestionario para medir las percepciones del clima motivacional en el terreno deportivo, concretamente el ***Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ)***.

Éste fue el primer instrumento elaborado para medir la percepción del clima motivacional en el ámbito deportivo. Para ello se creó una escala inicial con 106 ítems pasando dicha escala a jugadores de baloncesto americanos, posteriormente se redujo a 40 presentado en ocho clases, que evaluaba la validez de los ítems. Para concluir los ítems fueron sometidos a un análisis factorial que sugería que existían dos factores con 9 y 12 ítems, respectivamente. Los dos factores fueron llamados *clima de maestría* y *clima de rendimiento*, demostrando una consistencia interna satisfactoria (los dos $\alpha > .80$). La escala de maestría incluía ítems que describían el trabajo duro, mejora en la habilidad y mostraba los errores como parte del aprendizaje, mientras en la escala del rendimiento encontramos ítems que enfatizan la comparación con los compañeros de equipo, castigo por los errores y el favoritismo por determinados jugadores del equipo.

Este cuestionario (PMCSQ-1) ha demostrado tener una validez y fiabilidad aceptable en el contexto deportivo (Duda y Whitehead, 1998; Ebbeck y Becker, 1994; Goudas, 1998; Kavussanu y Roberts, 1996; Ommundsen, Roberts y Kavussanu, 1998; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Walling, Duda y Chi, 1993) y en el ámbito educativo (Solmon, 1996; Solmon y Lee, 1997; Treasure, 1993).

Posteriormente Newton y Duda (1993a) desarrollaron una nueva versión del cuestionario que la llamaron **PMCSQ-2**. Basándose en el cuestionario PMCSQ y los trabajos de Ames (1984, 1992a, 1992b) y Ames y Archer (1988), realizaron un fondo con 300 ítems. Parecido al PMCSQ-1, fue validado por un equipo de expertos que estuvieron de acuerdo en que se redujese a 42 ítems. Estos ítems se pasaron a 225 jugadoras de voleibol americanas. Para validar el PMCSQ-2 un análisis factorial exploratorio produjo un instrumento compuesto por 29 ítems, los cuales constan de dos dimensiones (*clima orientado al ego* y *clima orientado a la tarea*), que a su vez, se estructuran en 6 subescalas denominadas: 1) Aprendizaje

cooperativo, 2) Esfuerzo / mejora, 3) Reconocimiento desigual, 4) Castigo por errores, 5) Rivalidad Intragrupo y 6) Importancia del Rol. Dicho cuestionario fue validado en el terreno deportivo (Newton y Duda, 1996).

Posteriormente, Newton, Duda y Yin (2000) usaron un análisis factorial confirmatorio para probar su modelo jerárquico con una muestra de 385 jugadoras de voleibol americanas. Usando criterios estadísticos severos mostraron que la estructura jerárquica del PMCSQ-2 ajusta mejor que la escala de dos medidas del modelo PMCSQ-1.

En España este instrumento ha sido traducido por Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo (1997), reduciendo la escala a 24 ítems y a 5 factores (eliminando la subescala Importancia del Rol). Esta versión ha sido validada en el ámbito educativo (Jiménez, Cervelló y Julián, 2001; Jiménez, 2004).

Las críticas al PMCSQ-2 son que sólo mide alguno de los aspectos de las áreas del TARGET.

Otro cuestionario desarrollado para medir las percepciones de los niños acerca del clima motivacional originado por los padres en el entorno deportivo es el ***Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire-1 (PIMCQ-1)*** de White, Duda y Hart (1992) con 14 ítems. Las mismas 14 preguntas se pasaron a los padres y a las madres, estando sujetas a un análisis factorial por separado para cada padre y madre. Los resultados mostraron que la estructura de los factores era similar para ambos grupos. El cuestionario presentó una consistencia interna aceptable (alphas $>.75$) y discriminó tres factores: *clima que induce a la preocupación*, *clima de obtención de éxito sin esfuerzo* y un *clima orientado al aprendizaje*. Al igual que White et al. (1992), determinaron que los dos primeros factores hacían referencia al clima de rendimiento, mientras que el tercero representaba al

clima de maestría enfatizado por el padre/madre dominante, en términos de influencia.

White et al. (1992) ofrecieron un bajo soporte para la validación del PIMCQ-1, siendo ampliados a 36 por White (1996) pasándose a denominar **PIMCQ-2**. Con los nuevos ítems se reflejó aspectos de diversión, en un análisis factorial, esos ítems se colapsaron con los ítems de la orientación al aprendizaje en un único factor (*clima aprendizaje /diversión*), manteniendo los otros dos factores. White (1996) mostró que el clima de las percepciones 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 asociada significativamente con la orientación a la tarea, mostrando así la validez predictiva del PIMCQ-2. De todos modos, la validez de constructo de estos instrumentos no ha sido demostrada, y su fiabilidad es limitada.

A través de los trabajos de Ames y Archer (1988) sobre el clima motivacional en el aula, Papaioannou (1994) ha desarrollado el **Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ)** para medir el clima motivacional en las clases de E.F., con un total de 27 ítems y dos factores de primer orden (*clima orientado al aprendizaje y al rendimiento*) y cinco factores de segundo orden (orientación hacia la tarea por el profesor/a, orientación hacia la tarea por los alumnos/as, orientación hacia el ego por los estudiantes, preocupaciones de los estudiantes por los errores y orientación hacia el resultado sin esfuerzo). Su validez ha sido hallada con una muestra de estudiantes griegos por el mismo autor (Papaioannou, 1994, 1995).

Una modificación de este instrumento ha sido realizada por Goudas y Biddle (1994) con estudiantes franceses, denominándolo **L'Echelle de Perception du Climat Motivational (PECCS)**. Este cuestionario también

tiene una versión inglesa, llevada a cabo por Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand (1995), designándolo como ***Perceived Motivational Climate Scale (EPCM)*** o Escala de medición de la percepción del clima motivacional en clases de Educación Física, compuesta por 19 ítems, de los cuales 9 miden la *percepción del clima motivacional implicante a la tarea* y otros 10 la *percepción del clima motivacional implicante al ego*, cuya validez ha sido demostrada (Guzmán y García, 2003). Otro instrumento diseñado para medir el clima motivacional en las clases de E.F. es el ***Physical Education Learning Environment Scale (PELES)*** por Mitchell (1996) con una muestra de estudiantes americanos. Su validez no ha sido demostrada.

Al objeto de medir la percepción que los sujetos poseen de los criterios de éxito deportivo que tienen los otros significativos (compañeros del grupo deportivo, los amigos no pertenecientes al grupo deportivo, el entrenador, el padre, la madre y los compañeros de la escuela) en el deporte, Cervelló (1996) creó el ***Cuestionario de Percepción del los Criterios de Éxito deportivo de los Otros Significativos (CPCEDOS)***. Para las clases de Educación Física también se ha realizado una adaptación y validación del mismo (Cervelló y Santos-Rosa, 2000) pasándose a denominar ***Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito empleados por el Profesor de Educación Física.***

Otro instrumento creado por Curtner-Smith y Todorovich (2002) para medir el Clima Motivacional en las clases de E.F. y en la práctica deportiva por medio de la observación sistemática y la cuantificación de variables, basadas en las áreas del TARGET es el ***Physical Education Climate Assesment Instrument (PECAI)***. También validado por los mismos autores (Todorovich y Curtner-Smith, 2003).

Por último, recientemente se ha elaborado un **Instrumento de medición del Clima Motivacional en las clases de E.F.** (Cervelló, Brustad, Jiménez, Del Villar y Moreno, 2006). En una primera versión, con 78 ítems se medían las diferentes dimensiones de las áreas del TARGET en cada una de las dos dimensiones: *Clima implicante al Ego* y *Clima implicante a la Tarea*. Posteriormente, se redujo la escala a 24 ítems, en los cuales quedaban reflejados a través de 4 ítems (dos pertenecientes a la subescala ego y dos pertenecientes a la subescala tarea) cada una de las áreas TARGET. El cuestionario presenta una consistencia interna aceptable (con alpha de .78 para la subescala Clima implicante al Ego y de .77 para la subescala Clima implicante a la Tarea). Esta escala ha sido la base para el instrumento que se ha utilizado en este trabajo para valorar el Clima Motivacional en el contexto del Fútbol (CCMF) y que desarrollaremos en el apartado de método.

1.2.2. INVESTIGACIONES MÁS RELEVANTES CON LA TEORÍA DE METAS APLICADAS A NUESTRO TRABAJO.

Como hemos argumentado anteriormente, la Teoría de Metas de Logro ha sido una de los marcos teóricos más utilizados en los últimos años entre los estudiosos de la psicología del deporte. Según una revisión realizada por Castillo, Álvarez y Balaguer (2005), son más de 500 artículos los que se han llevado a cabo en este ámbito durante los últimos 15 años, lo que da una idea de la importancia que ha adquirido este modelo conceptual en el estudio de la motivación deportiva. Para una mayor comprensión de las variables que la componen y las relaciones empíricas que se han encontrado entre ellas, así como su relación con otros constructos, vamos a pasar a exponer los principales resultados obtenidos en diversos trabajos.

Muchos de los estudios llevados a cabo con la Teoría de Metas de Logro (Balaguer y cols, 2002; Biddle y Ntoumanis, 1999a, b; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin y Durand, 1996; García Calvo y Cervelló, 2002; Spray, 2000; Santos-Rosa y Cervelló, 2001; Skjesol y Halvari, 2005; Treasure y Roberts, 2001) han tratado de comprobar si son las orientaciones o los climas los que tienen una mayor capacidad para explicar las cogniciones, emociones y comportamientos. Cury et al., (1996) y Spray (2000) concluyen que en la mayor parte de las ocasiones, la participación en una actividad, formando parte de un grupo social que está inmiscuido en el mismo contexto, y poseyendo en muchas ocasiones cierta obligatoriedad (externa o interna), como es el caso del Deporte, hace que el clima motivacional sea más influyente en relación a la explicación de las consecuencias aparecidas. Por su parte, Biddle (2001) añade que el hecho de que los estudios hayan medido las metas como orientaciones

disposicionales y no como medidas del estado de implicación específico del contexto de estudio, puede haber afectado a los resultados obtenidos.

Duda y Hall (2001) postulan que si la variable dependiente es más específica de la situación (por ejemplo, la diversión en los entrenamientos o el estado de ansiedad) entonces la percepción del clima motivacional es más importante, mientras que si la variable dependiente es más disposicional (como por ejemplo, las creencias de las causas de éxito) serán las orientaciones de meta las mayores predictoras.

Respecto a las orientaciones motivacionales, diversos autores han debatido sobre la ortogonalidad o independencia de ambas orientaciones, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo de este marco teórico (Dweck, 1986; Nicholls, 1989). Sin embargo, en los últimos años han sido más los trabajos que han demostrado que los constructos orientación a la tarea y orientación al ego son ortogonales entre sí (Duda, 2001; Duda y Whitehead, 1998; Harwood, Hardy y Swain, 2000; Roberts et al, 1998), frente a la creencia de otros autores, como Dweck (1986), que los consideraban dicotómicos.

Por lo tanto, una persona puede presentar una baja orientación al ego y una alta orientación a la tarea, presentar una baja orientación en ambas o estar muy orientada a una perspectiva y muy poco a la otra (Duda, 2001).

En esta línea, Duda y Whitehead (1998), analizaron 71 estudios en los que se valoraban las orientaciones motivacionales de participantes en programas de actividad física y deporte, descubriendo que las orientaciones a la tarea tienen habitualmente puntuaciones más elevadas que las orientaciones al ego. Estos datos han sido encontrados en numerosas revisiones y estudios llevados a cabo en diferentes culturas y contextos físico-deportivos (Cervelló, 1996; Cervelló, Escartí y Guzman,

2006; Fonseca y de Paula, 2000; Jimenez, 2004; Roberts y Walker, 2001, Santos-Rosa, 2003).

La explicación a esta diferencia en las puntuaciones de los dos tipos de orientación motivacional puede deberse a diferentes causas.

Por un lado, según Roberts y Walker (2001), debido a que en las primeras etapas no existe una diferenciación entre esfuerzo y habilidad, y a que el éxito y el fracaso tienen una importancia relativa, esto conlleva a que los participantes estén más preocupados y sientan una mayor motivación por la tarea en sí, por tratar de superarse, que por compararse con los demás. A medida que se va evolucionando, esta orientación a la tarea se irá haciendo menor aumentando su importancia la orientación al ego.

Por otro lado, consideramos que en los instrumentos utilizados para valorar las orientaciones motivacionales existe un sesgo de deseabilidad social que favorece las puntuaciones más elevadas en la orientación a la tarea, ya que ese tipo de comportamiento sería socialmente más aceptable que el comportamiento que se refleja en la orientación al ego.

Otra cuestión muy estudiada es la relación entre la teoría de metas y la competencia o habilidad percibida. En esta línea, diversos estudios han analizado la relación entre las orientaciones de metas y el rendimiento deportivo, bien de forma directa o a través de las consecuencias derivadas de la percepción de habilidad por parte de los deportistas. A este respecto, Van Yperen y Duda (1999) con una muestra de futbolistas masculinos holandeses, encuentran que los jugadores con alta orientación a la tarea eran valorados antes de iniciarse la temporada y al finalizar la misma por sus entrenadores por tener grandes habilidades futbolísticas. Por su parte Kingston y Hardy (1997) evaluaron las orientaciones de metas disposicionales en jugadores de golf, encontrando que los jugadores con

alta orientación al ego y baja orientación a la tarea tenían peores resultados en competición que aquellos que presentaban altos valores en ambas orientaciones o alta orientación a la tarea y baja orientación al ego.

Sarrazin, Roberts, Cury, Biddle, y Famose (2002), en una prueba de escalada con diferentes niveles de dificultad, realizada con una muestra de 78 participantes en clases de educación física con edades entre los 13-16 años, dan soporte a las ideas defendidas por Cervelló, Escartí y Balagué (1999), Duda (2001) ó Roberts (2001), sobre el papel adaptativo de la orientación a la tarea. Así los escaladores implicados a la tarea desarrollaron mayor esfuerzo en los niveles de dificultad que contemplaban como "desafío" para su habilidad percibida, mientras que aquellos con baja percepción de habilidad lo hicieron en los niveles de moderada dificultad, y aquellos con alta percepción de habilidad lo hicieron en el nivel de máxima dificultad. Por el contrario, los escaladores implicados al ego con alta percepción de habilidad ejercieron la mayoría del esfuerzo en los niveles de mediana y máxima dificultad, mientras que aquellos con baja percepción de habilidad ejercieron la mayoría del esfuerzo en los niveles más fáciles y pequeños esfuerzos en los niveles medios y máximos. Los resultados de este estudio confirman que la implicación al ego puede desarrollar conductas poco adaptativas y limitar el esfuerzo de los deportistas. En este sentido, los sujetos orientados a la tarea se esfuerzan y rinden bien en tareas desafiantes, mientras que los sujetos orientados al ego se preocupaban por exhibir bajos niveles de habilidad y sólo ejercían esfuerzo en aquellas tareas que ellos pensaban que les permitiría demostrar competencia.

Independientemente de su valor adaptativo, hay que dejar claro que en muchos estudios se ha encontrado que tanto los sujetos Orientados al Ego, como los Orientados a la Tarea, pueden poseer niveles de habilidad

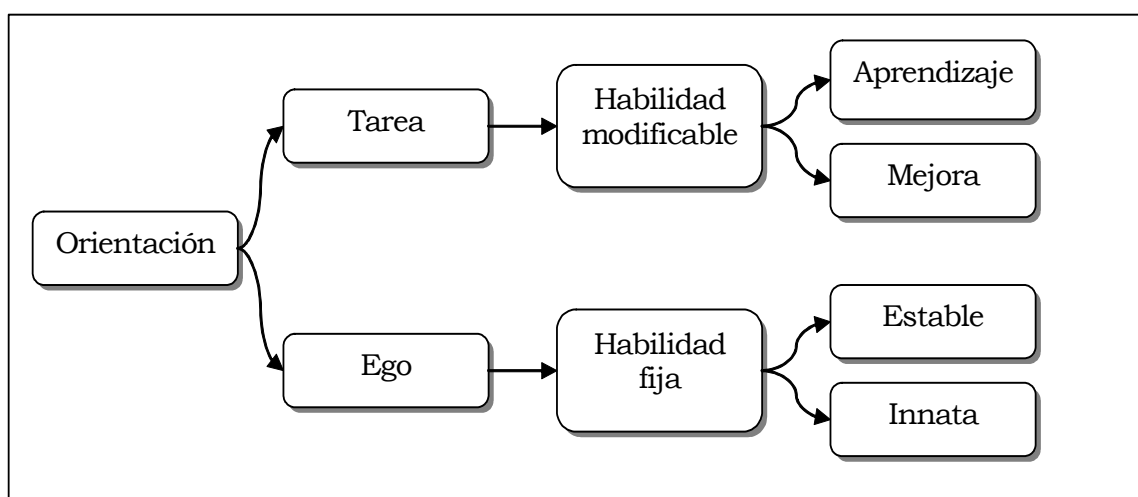
percibida elevados, siendo ambas orientaciones predictoras de esta variable (García Calvo, 2004a).

A modo de conclusión, los resultados de los estudios sugieren que el uso de una concepción indiferenciada de habilidad (implicación a la tarea de la concepción de logro) es más adaptativo para juzgar la competencia, aunque ello no implique que una elevada orientación al ego disminuya la percepción de habilidad. Las implicaciones de estos hallazgos son particularmente interesantes en contextos de aprendizaje deportivo y de rendimiento, dado que una orientación a la tarea contribuye a valorar la percepción de competencia, esfuerzo y persistencia, y por consiguiente a que el deportista valore su éxito en la actividad. En este sentido una alta orientación a la tarea permite desarrollar percepciones de competencia y de éxito en deportistas con alta o baja percepción de competencia, facilitando el esfuerzo. Por el contrario una orientación al ego, puede disminuir las percepciones de éxito, la competencia percibida y el esfuerzo a realizar, sobre todo en aquellos deportistas inseguros de su nivel de habilidad.

De este modo, trabajos recientes (Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray, 2003; Cury, 2004; Cury, De Tonac y Sot, 1999; Elliot y Church, 2002; Middleton y Midgley, 1997; Roberts, 2001) indican que los sujetos con alta orientación al ego y baja percepción de capacidad poseen una tercera meta o incluida dentro de la orientación al ego, denominada meta de evitación del esfuerzo (*performance avoidance goal*), meta que ya había sido citada en estudios anteriores (Duda y Nicholls, 1992; Thorkildsen, 1988), con lo que como Skaalvick (1997) apunta, se trataría de dos dimensiones de la orientación al ego (de evitación y de aproximación al ego), independientemente de la nomenclatura que los diferentes autores adopten, y que estaría mediada por la habilidad percibida por el sujeto.

Además, diferentes estudios (Biddle, Soos y Chatzisarantis, 1999; Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray, 2003; Dweck, 1999; Li y Lee, 2004; Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox y Durand, 1996) exponen que las metas de logro de los sujetos pueden reflejar una representación del desarrollo de la habilidad (si es estable o modificable, general o específica) y de sus determinantes (si es innata o producto del aprendizaje). De manera que un concepto de habilidad como una entidad fija, innata y general se asociaba a sujetos que se encontraban orientados al ego y definida como modificable o que podía mejorarse mediante el aprendizaje y específica se asociaba a sujetos orientados a la tarea (Figura 4).

Figura 4. Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad.



Por tanto, Nicholls (1989), considera que la orientación motivacional de los sujetos guarda estrecha relación con los criterios y con la concepción que éstos tienen sobre lo que es habilidad.

Respecto a la relación entre clima motivacional y orientación de metas, diversos estudios dan soporte a la misma. Así Newton y Duda (1993), con una muestra de 202 jugadoras de voleibol y de baloncesto, encuentran que la percepción de un clima implicante a la tarea se

relaciona de forma positiva con la orientación a la tarea y que la percepción de un clima implicante al ego se relaciona de forma positiva con la orientación al ego. Resultados similares se han obtenido en multitud de trabajos como por ejemplo los desarrollados por Ebbeck y Becker (1994), García Calvo y Cervelló (2002), Gano-Overway y Ewing (2004) y White (1996).

Ebbeck y Becker (1994), con una muestra de 166 adolescentes jugadores de fútbol, muestran que altas puntuaciones en la percepción de un clima implicante a la tarea y bajas puntuaciones en la percepción de un clima de rendimiento, se asocian con una mayor orientación a la tarea, mientras que el clima motivacional percibido no se relacionó con la orientación al ego. No obstante hay que señalar, en relación a este estudio, que la orientación de metas percibidas a través de los padres y los climas motivacionales eran los predictores dominantes del tipo de orientación de metas de los jugadores.

Por su parte, White (1996) con una muestra de 204 jugadoras de voleibol femenino, encuentran una correlación significativa entre la percepción de éxito sin un clima implicante al ego y la orientación al ego, y entre la percepción de un clima de aprendizaje y diversión y la orientación a la tarea.

García y Cervelló (2004a) con una muestra de 117 jugadores de fútbol masculino, empleando correlaciones y un modelo de ecuaciones estructurales, encuentran que la orientación de metas disposicional de los jugadores está en consonancia con el clima motivacional percibido, tal y como ya se ha señalado en otros estudios en el ámbito deportivo (Cervelló y Santos-Rosa, 2001). Además, se observa que la orientación presenta altas correlaciones con el clima percibido en entrenadores. Estos resultados están acorde con los obtenidos por Newton y Duda (1999), en

los que relacionaron los climas y las orientaciones con la motivación intrínseca. No obstante el modelo de ecuaciones estructurales, muestra que la capacidad de predicción del clima ego siempre es mayor que la del clima tarea, contrariamente a lo obtenido por Willians (1998) con deportista recreacionales y por (Cervelló y Santos-Rosa, 2000) en Educación Física. Los autores señalaron que posiblemente es consecuencia de las características propias del deporte del fútbol, en el que hay que competir tanto en los partidos (contra el rival) como en los entrenamientos (contra los compañeros para conseguir ser titular) y por tanto, el clima ego tiene mayor peso predictivo.

Finalmente, Gano-Overway y Ewing (2004), realizan un interesantísimo trabajo, con un diseño longitudinal, en el que se valoran las orientaciones y los climas motivacionales de 162 adolescentes participantes en un programa de actividad física a lo largo de cuatro meses. En sus resultados comprobaron que existía una gran relación entre el clima percibido y las orientaciones motivacionales, correlacionando el clima ego con la orientación al ego y el clima tarea con la orientación tarea. Igualmente, descubrieron que la percepción de un determinado tipo de clima puede modificar a largo plazo la orientación motivacional, sobre todo cuando el clima percibido es diferente a la principal orientación motivacional.

En esta línea Ntoumanis y Biddle (1999b), consideran que investigaciones futuras deben determinar las variables personales y circunstanciales que pueden moderar el efecto de tal la relación. Además, proponen que se contemple una perspectiva más amplia, para entender la creación de climas motivacionales percibidos, que incluya la influencia de entrenadores, padres, fenómenos culturales y políticos. No obstante estudios como los de White (1998), ya contemplaron la importancia del clima percibido, por parte de los jugadores, procedente de los padres. Así

con una muestra de 279 adolescentes practicantes de varios deportes, encuentran que los sujetos con alta orientación a la tarea y baja orientación al ego, percibían un clima implicante a la tarea procedente de los padres, mientras que aquellos con alta orientación al ego y baja orientación a la tarea percibían un clima implicante al ego procedente de los mismos.

1.3. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.

La segunda teoría importante que compone nuestro marco teórico es la denominada Teoría de la Autodeterminación (SDT: Self-Determination Theory), expuesta por Deci y Ryan, (1985; 2000), Ryan y Deci, (2000). Estos autores presentan la Teoría de la Autodeterminación como una macroteoría, formada por cuatro teorías que tratan de explicar el funcionamiento y desarrollo de la motivación en los seres humanos en contextos sociales. La teoría se centra en el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas.

De esta forma, la Teoría de la Autodeterminación está basada en una meta-teoría organísmica-dialéctica que asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se esfuerzan por dominar los desafíos e integrar sus experiencias en un sentido coherente. Esta tendencia humana natural no opera automáticamente, sino que requiere nutrimentos continuados 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. Así, la dialéctica entre el organismo activo y el contexto social es la base de la Teoría de la Autodeterminación para predecir el comportamiento, experiencia y desarrollo.

Estos nutrientes para el desarrollo y funcionamiento saludable son las necesidades psicológicas básicas, que son innatas, universales y esenciales para la salud y bienestar. Es decir, son un aspecto natural de los seres humanos, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En función del grado de consecución de estas necesidades, el nivel de autodeterminación que posea la motivación del sujeto variará. Estas tres

necesidades básicas son la Autonomía, la Habilidad Percibida y la Relación con los demás, y de la satisfacción con el cumplimiento de estas variables va a depender el grado y tipo de motivación que se posea en un contexto o situación determinada.

Como hemos comentado, la Teoría de la Autodeterminación está compuesta por cuatro mini-teorías. Cada mini-teoría fue desarrollada para explicar una parte de los diferentes postulados que plantea este marco teórico y el conjunto de ellas facilitan la comprensión de la teoría que nos ocupa. A continuación vamos a explicar brevemente cada una de ellas:

1) *La Teoría de Evaluación Cognitiva*, (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982), considerada como la parte fundamental de la Teoría de la Autodeterminación y quizás la más conocida y utilizada en el ámbito de la actividad física y el deporte. Esta teoría estudia los efectos de los acontecimientos externos sobre la motivación intrínseca, y como 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. En 1971, Deci comprobó que la persistencia en la realización de juegos por parte de unos niños, disminuía cuando se les administraba una recompensa por participar en el juego. Esta investigación tuvo una gran relevancia dado que dio una idea aproximada de la importancia y el valor que adquirirían los motivos intrínsecos en las actividades realizadas, siendo fundamental su aplicación al contexto físico-deportivo (Deci, Koestner y Ryan, 1999). Así pues, esta mini-teoría analiza principalmente la motivación intrínseca, exponiendo que las tres necesidades básicas que hemos comentado anteriormente, influyen de manera importante en la intrinsicidad de la motivación, siendo mayor ésta, cuanto más elevada sea la satisfacción con la consecución de las tres necesidades dentro del contexto en el que se encuentre una persona (deporte, educación, trabajo...). De esta forma, la autonomía que perciba el

sujeto en el ambiente que le rodea, su nivel de competencia percibida en dicho contexto y la relación o afiliación con las personas que participen en ese entorno, van a hacer incrementar o disminuir la motivación intrínseca, en función del nivel de satisfacción que de ellas se desprenda (Deci y Ryan, 2000). De acuerdo con esto, el contexto social y deportivo que rodea al sujeto va a influir de manera fundamental en la percepción de que estas tres necesidades básicas son satisfechas (Deci y Ryan, 2002). De hecho, Ryan y Deci (2000) establecen que la forma de dar feedback, tipo de tareas que se realizan, la relación del líder con el grupo, y otras cuestiones relacionadas con el contexto va a afectar a la competencia percibida y ésta a su vez a la motivación intrínseca (Vallerand y Reid, 1984).

Sin embargo, tal y como señalan Deci y Ryan (1995), el sentimiento de competencia no es suficiente, a no ser que vayan acompañados de una sensación de autonomía adecuada. Cuanta más autonomía exista en el entorno, siendo esta favorecida, entre otras cosas por el comportamiento del profesor o entrenador, mayor va a ser el nivel de autodeterminación. Esta percepción de autonomía va asociada a lo que las teorías atribucionales denominan “locus” de causalidad interno (DeCharms, 1968). Es decir, que el sujeto 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. Por el contrario, las recompensas externas, las amenazas y presiones, las expectativas mal empleadas, objetivos desajustados o fechas urgentes para conseguir las metas propuestas, disminuyen la sensación de autonomía, favoreciendo una motivación menos autodeterminada y más extrínseca (Bogoién y Halvari, 2005; Hollembeak y Amorose, 2005; Wilson y Rodgers, 2004).

Por último, dentro de las tres necesidades básicas que afectan a la motivación intrínseca, encontramos la necesidad de relacionarse con los demás en cualquier contexto en el que una persona se halle. Como han postulado muchos autores (Reinboth y Duda, 2006; Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004; Standage, Duda y Pensgaard, 2005) el contexto en el que se favorecen las relaciones sociales y las relaciones interpersonales, y los sujetos implicados en este ambiente perciben que su nivel de afiliación con los demás es muy importante para ellos, poseerán una motivación más intrínseca que en el caso de que estas circunstancias no se den.

2) *La Teoría de la Integración Organísmica.* Con esta segunda subteoría, se 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. En la figura 5 viene expuesto ese continuo motivacional, con las diferentes propuestas que establecen Deci y Ryan (2000).

Según esto, la motivación se divide en tres grandes bloques. El primero es la motivación intrínseca, que hace referencia a los motivos de práctica relacionados con la actividad o tarea que se realiza y que son propios del desarrollo de la propia actividad. 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). Así pues, se caracteriza por un locus interno de causalidad y un interés y satisfacción inherente a la propia actividad.

El segundo gran constructo es la motivación extrínseca, que se basa en los motivos de práctica ajenos a la propia actividad, siendo por tanto una motivación externa a la tarea que se está desarrollando.

El tercer componente motivacional es denominado “Amotivation” y nosotros vamos a traducir como Amotivación. Esta última dimensión hace

referencia a la falta de motivación para desarrollar una tarea o actividad en un contexto determinado. La Amotivación puede ocurrir cuando un individuo no percibe contingencias entre su comportamiento y las consecuencias del mismo, existe falta de habilidad percibida y/o existe la creencia de que la actividad que se realiza no es importante o interesante (Ntoumanis, Pensgaard, Martin, y Pipe, 2004).

Estos tres tipos generales de motivación, se subdividen en diferentes componentes explicados en el desarrollo de la teoría (Deci y Ryan, 1985; 2000). Sin embargo, existen algunas disparidades que podemos encontrar en las referencias de los diferentes autores que están trabajando en la Teoría de la Autodeterminación. Así, mientras Baldwin y Cadwell (2003) o Ryan y Deci (2000, 2003), plantean la existencia de seis factores que conformarían los diferentes tipos de motivación, Pelletier, Fortier, Vallerand, Tudson, Brière y Blais (1995) y Vallerand y Rousseau (2001), defienden la hipótesis de que existen ocho niveles de autodeterminación, que sustentarían el continuo autodeterminacional de la teoría. Esta diferencia en cuanto al número de componentes que posee la motivación ha sido una de las principales causas de discrepancia en los últimos años, y viene propiciada por la interpretación que se hace de la motivación intrínseca. Mientras que Vallerand y Rousseau (2001) y el resto de autores que siguen su propuesta, consideran que la motivación intrínseca es un constructo compuesto por tres tipos diferentes de motivación, que se corresponden con la motivación por estimularse/practicar, motivación por conocer/aprender y motivación por mejorar/perfeccionar habilidades, Deci y Ryan (2000) argumentan que la motivación intrínseca es un constructo unitario, y que a pesar de que existen diferentes motivos que se engloban dentro de este tipo de motivación, no existe una evolución en cuanto a la autodeterminación de esos motivos dentro del continuo que este modelo teórico establece. Es decir, según Ryan y Deci (2000), no es posible plantear que, por ejemplo, la motivación por aprender tenga un mayor

nivel de autodeterminación que la motivación por mejorar, sino que cualquier motivo intrínseco, posee el mismo nivel de autodeterminación, siendo esto provocado principalmente por el locus de causalidad de ese motivo y por sus características (Deci y Ryan, 1991).

Hay que destacar, aunque lo precisaremos posteriormente, que esta segunda opción es la más seguida por la comunidad científica, dado que la mayoría de trabajos e investigaciones realizadas en los últimos años, tiende a unificar los diferentes tipos de motivación intrínseca (Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001). Sin embargo, en nuestro trabajo vamos a utilizar un instrumento de medida que diferencia los tipos de motivación intrínseca, porque consideramos que enriquece los resultados y permite la posibilidad de utilizar esa diferenciación o no hacerlo (Pelletier y cols, 2001).

Respecto a la motivación extrínseca, existe un acuerdo común a la hora de delimitar las diferentes dimensiones que la componen y que todos los autores estiman en cuatro (Deci y Ryan, 2000; Vallerand y Rousseau, 2001).

Dentro de éstas y expresadas en función de los procesos reguladores que las promueven, podemos encontrar la regulación integrada, la regulación identificada, la introyectada, la regulación externa (ordenadas de mayor a menor autodeterminación).

Para entender estos conceptos, es fundamental comprender el proceso de internalización (Chirkov, Kim, Ryan, y Kaplan, 2003; Deci y Ryan, 2000, 2002). La internalización, encuadrada dentro del marco de la Teoría de la Autodeterminación, hace referencia al proceso mediante el cual las personas aceptan valores y procesos reguladores que son establecidos por el orden social, pero no atrayentes de manera intrínseca, que sin embargo se convierten en motivos importantes para llevar a cabo una actividad.

Es decir, según este concepto, no siempre se comienza a realizar una actividad porque sea intrínsecamente atractiva, sino que puede comenzar por otro tipo de motivos (recompensas, castigos, necesidad social...) y a partir de ahí, se desarrollaría un proceso mediante el cual esos motivos extrínsecos van adquiriendo un tipo de regulación que se va acercando a la intrínseca, y el locus de causalidad se va haciendo más interno desde las características externas o impersonales que puede poseer (Chirkov y cols, 2003). Todo ello, favorece la aparición de las diferentes formas de motivación extrínseca, que van a ser fundamentales para la práctica de la actividad.

Así, es probable que una persona se comprometa en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000). Tal comportamiento se denomina regulación externa, ya que obedece a un incentivo externo (locus de causalidad externo), siendo el tipo más extrínseco que existe de motivación. Obviamente, en este tipo de regulación no existe ningún proceso de internalización, ya que el sujeto realiza la actividad debido a cuestiones externas, ajenas a la propia actividad y sin que el participante tenga libertad para elegir.

La menos autodeterminada de los tres tipos de regulación interiorizada es la Introyectada, que implica establecer deberes o reglas para desarrollar una actividad, que están asociadas con expectativas de auto aprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Por tanto, la regulación de la acción es externa, ya que los otros significativos tienen gran parte de peso en la elección del sujeto (locus de causalidad algo externo), y las respuestas internas para hacer una actividad son tipificadas como “deber” o “tener” (Ntoumanis, 2005; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, Cury, 2002).

Si la internalización continúa, el sujeto puede identificarse con la importancia que tiene la actividad para uno mismo y valorarla conscientemente como beneficiosa para su desarrollo personal. De esta forma, la motivación posee una regulación identificada que representa una mayor autodeterminación, y conlleva la aparición de motivos interesantes y favorables al sujeto, como puede ser el practicar actividad física por salud o forma física, o porque es una buena manera de aprender cosas que serán útiles en el futuro (Deci, Eghrari, Patrick, y Leone, 1994).

Cuando una persona se ha identificado con una estructura reguladora, habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos (locus de causalidad algo interno), pero la decisión de participar en la actividad se debe a beneficios externos y no al placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2002; Wang y Biddle, 2001). Por ejemplo, cuando una persona se identifica con la importancia de la práctica de actividad física para mejorar su salud, tendrá mayor voluntad para hacer ejercicio físico (más motivación), pero la práctica seguirá siendo instrumental y no intrínsecamente aceptada (Deci y Ryan, 2000).

La forma más autodeterminada exceptuando la motivación intrínseca, es la regulación integrada, en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente, lo que significa que han sido evaluadas y colocadas congruentemente con otros valores y necesidades propios del sujeto (Deci y Ryan, 2002). Este tipo de motivación se corresponde con la realización de actividades porque hacen referencia a un estilo propio de vida, siendo coherentes con este estilo. Existe pues, una conciencia y síntesis con uno mismo, así como un locus interno de causalidad. Sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que no se actúa por el placer inherente de la actividad (Ryan y Deci, 2000). Por ejemplo, la persona que realiza actividad física porque considera que es

fundamental para seguir con su estilo de vida activo y saludable que lleva, siendo la práctica de actividad física diaria un pilar básico en esa actitud.

Diversos autores (Baldwin y Caldwell, 2003; Vallerand y Rousseau, 2001), señalan que este tipo de regulación no aparece en las personas hasta que no poseen un grado de madurez suficiente, por lo que los niños y adolescentes, generalmente pueden llegar a este nivel. Esto repercute en los instrumentos de medida utilizados, ya que la mayoría se han desarrollado para poblaciones jóvenes y no incluyen este factor dado que no se puede dar en esta población.

Por último, 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 (Ryan y Deci, 2000). Es el resultado de no valorar una actividad como importante (Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe, 2004), de no sentirse competente o eficaz para realizarla (Bandura, 1986), o de no esperar la consecución del resultado deseado (Seligman, Abramson, Semmel y Von Baeyer, 1979). Por tanto, el sujeto pierde el control y el locus de causalidad es impersonal.

Como hemos comentado anteriormente, las tres necesidades influirán en la motivación, de manera que el incremento de la percepción de competencia, autonomía y relación con los demás creará un estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de las mismas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y amotivación (Deci y Ryan, 2000).

Para que quede más clara la explicación del continuo de autodeterminación que establece la teoría, en la figura 5 se expone una adaptación del modelo planteado por Deci y Ryan (2000).

Figura 5. Adaptación del Modelo continuo de la motivación (Deci y Ryan, 2000).



Como se observa en la figura 5, dentro del continuo de autodeterminación, van apareciendo los diferentes niveles de motivación que aportan una mayor o menor autodeterminación al comportamiento de la persona. Tal y como se ha explicado, el comportamiento más autodeterminado lo establece la motivación intrínseca, ya que se corresponde con motivos de práctica internos y controlados por el propio sujetos, proporcionándole mayor autonomía, afectividad y percepción de competencia.

Después de la Motivación Intrínseca, dentro del continuo de la Autodeterminación encontramos la Motivación Extrínseca, formada por

diferentes dimensiones en función del tipo de regulación que posea. La diferencia entre la Motivación Intrínseca y la Extrínseca la delimita las características de la regulación del proceso motivacional y donde se encuentra el Locus de Causalidad que lleva al sujeto a realizar una actividad. Respecto a las características de los diferentes tipos de motivación extrínseca, la que mayor nivel de Autodeterminación posee es la Motivación Extrínseca con regulación Integrada, seguida de la Identificada, la Introyectada y la Externa.

Por último, encontraríamos la Amotivación, que es la que menor nivel de autodeterminación posee, siendo esta casi nula.

3) *La Teoría de la Orientación de Causalidad*, muy relacionada con las teorías atribucionales que posteriormente veremos, expone la posibilidad de que los individuos asuman diferencias individuales en sus comportamientos, variando la causa de estas diferencias en función de la lectura que realice la persona y de dónde se encuentre el “Locus de Causalidad”. Así, por tanto, en la realización de una misma actividad por un grupo de 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. Además, estos motivos se diferenciarán principalmente en el lugar donde se encuentran, pudiendo ser interno (en el caso principalmente de la motivación intrínseca), externo (en los tipos menos autodeterminados de motivación extrínseca) o impersonal (en la amotivación).

4) *Teoría de la Necesidad*. Según Deci y Ryan (1985), tal y como hemos comentado con anterioridad, el nivel de autodeterminación que establece la teoría, se basa fundamentalmente en la percepción del nivel de satisfacción con las tres necesidades básicas que establece el marco

conceptual: necesidad de competencia, autonomía y afiliación. Estos tres mediadores diferenciarán el tipo de motivación que las personas poseen. A pesar de que en un principio la motivación intrínseca pueda resultar fundamental, se ha comprobado que existen diferentes formas de motivación extrínseca, relacionadas con la importancia y percepción de los mediadores, que también facilitan y desarrollan determinados comportamientos en contextos determinados, siendo una alternativa o un complemento a la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). La falta de motivación y los menores niveles de autodeterminación se hacen más patente a medida que se tiene mayor edad, encontrando esto en diversos trabajos (Gonzalez-Cutre, 2006; Ntoumanis, 2005). Postulamos que esto puede ser debido a la dificultad para satisfacer las tres necesidades básicas en el deporte a medida que va aumentando el nivel competitivo y que van apareciendo otro tipo de actividades más atractivas para los jóvenes.

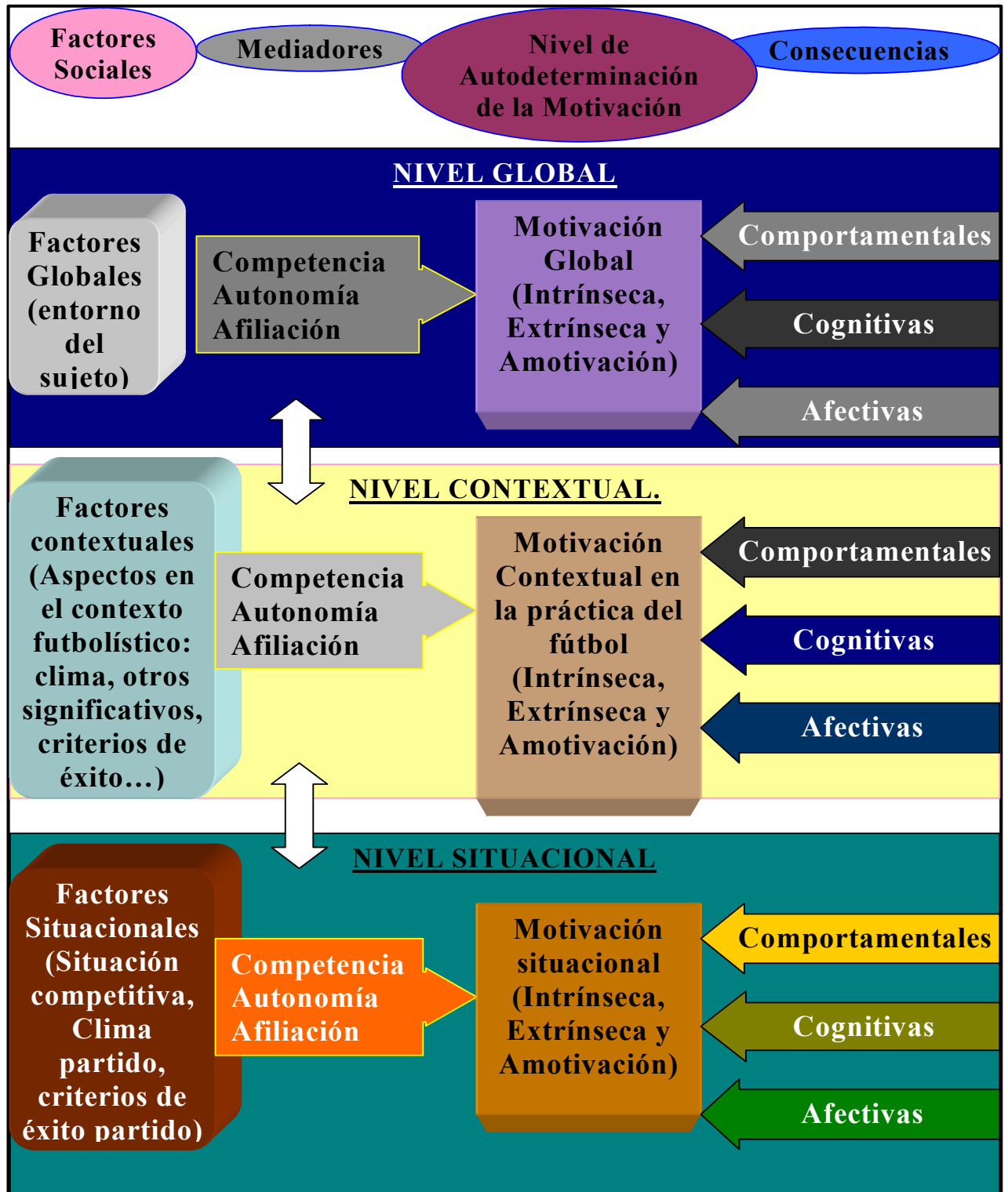
Con el objetivo de aclarar y mejorar la Teoría de la Autodeterminación, Vallerand (1997), realizó un modelo conceptual en el que proponía como se interrelacionaban los diferentes constructos que forman parte de esta teoría. Asimismo, una de las principales novedades de este modelo es que establecía tres niveles jerárquicos donde la motivación podía verse afectada, estando relacionados unos con otros. Así, 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. Posteriormente, 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. En nuestro caso sería la práctica del fútbol. Este nivel recibe influencias del nivel global, ya que en función de éste, pueden variar las percepciones y comportamientos del nivel contextual.

Por último, el tercer nivel se corresponde con la motivación situacional, explicando como se desarrolla esta variable en una situación concreta, como puede ser un partido o una sesión de entrenamiento. Como hemos comentado, los tres niveles interaccionan entre sí, influyendo unos sobre los otros.

Además de los tres niveles de motivación, el modelo de Vallerand establece cuatro componentes para explicar la motivación en cada uno de los niveles. 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. En el caso del nivel contextual, que va a ser el que principalmente tratemos en nuestro trabajo, estos factores sociales consistirían en el clima motivacional percibido en los entrenamientos, las cuestiones relacionadas con la percepción de los otros significativos importantes para el sujeto sobre la práctica del fútbol y aspectos sociales que se asocian a la propia práctica.

Según Vallerand, estos factores van a influir en las tres necesidades básicas (Sentirse autónomo, competente y relacionarse con los demás), que Vallerand considera “mediadores” entre esos factores sociales y la motivación. Estos mediadores se corresponden con el segundo componente importante del modelo y 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 el tercer componente del modelo y a partir de esto, se generarán diversas consecuencias más o menos adaptativas a diferentes niveles. Las consecuencias que vienen determinadas por el tipo de motivación que posee el sujeto y obviamente, por su nivel de autodeterminación, forman el cuarto componente del modelo jerárquico. Estas consecuencias abarcan los tres niveles de actuación de una persona: Afectivo, Cognitivo y Comportamental.

Figura 6. Modelo Jerárquico de Motivación, adaptado de Vallerand, (1997).



1.3.1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

Al igual que ocurre con otras variables psicológicas, se han creado numerosos instrumentos para intentar medir los aspectos más importantes de la motivación. En concreto, y centrándonos en la Teoría de la Autodeterminación, podemos observar herramientas diseñadas para valorar solo la Motivación Intrínseca, y otras que se basan en los diferentes niveles de autodeterminación explicados en el marco teórico. Asimismo, podemos encontrar instrumentos que valoran la motivación de forma unidimensional o de forma multidimensional, en función de cómo se está evaluando. Por último, podemos encontrar herramientas de medida situacional (en una situación concreta) y herramientas de medida contextual (si se refieren a un contexto determinado). Para mayor información ver Vallerand y Fortier (1998).

Una de las primeras formas de valorar el nivel de motivación intrínseca, fue mediante la utilización del Behavioral Measure, también llamado Free-Choice Period (Deci, 1971). Esta medida se realizaba a través de la propuesta de una tarea que debía realizar el sujeto experimental (por ejemplo, lanzamientos a canasta). 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 participantes. Entonces se valoraba el tiempo que el sujeto seguía realizando la tarea sin que hubiera nadie observándole. Como es lógico, este tipo de medida no tiene propiedades psicométricas y no aporta demasiada información aparte del tiempo de práctica, por lo que, añadido a su carácter unidimensional, ha conllevado que se dejase de utilizar.

En la misma línea que esta herramienta, podemos encontrar el Mayo Task Reaction Questionnaire (TRQ: Mayo, 1977). Este instrumento se diseñó 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.

Basándose en un nivel contextual de la motivación, Dwyer en 1988, desarrollo la Sport Intrinsic Motivation Scale. Dicho instrumento consistía en 40 ítems, 20 positivos y 20 negativos que medían diferentes aspectos de la motivación intrínseca en el deporte. A pesar de que en análisis exploratorio a Dwyer le aparecían varios factores, decidió agruparlos en un factor exclusivamente (Motivación Intrínseca). Obviamente, este hecho, unido a la inclusión de ítems que valoraban aspectos relacionados con la motivación intrínseca, antecedentes y consecuentes, conllevaron a que la escala no tuviera demasiado éxito entre los investigadores de esta área.

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. 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 de 4 ítems. Los ítems de esta escala han sufrido modificaciones continuas para adaptarse al deporte al

que se aplique: (Seifriz, Duda y Chi, 1992) en baloncesto, (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995) en tenis y voleibol.

A pesar de no haber sido propuesto inicialmente, los resultados de los trabajos desarrollados por McAuley y col (1989, 1991) y Duda y cols (1995) revelan la existencia de un factor de segundo orden, constituido por las cuatro dimensiones del cuestionario, y que sería denominado como Motivación Intrínseca.

Sin embargo, en los últimos años han aparecido críticas hacia este cuestionario (Vallerand y Fortier, 1998) debido, principalmente, a que incluye en un mismo conjunto a elementos relacionados con la motivación intrínseca (interés o diversión), determinantes de dicha motivación (capacidad percibida) y consecuencias de estar motivado en esa dirección (esfuerzo). Por esta razón, Williams y Gill (1995) opinan que las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores, pueden verse afectadas por otros. Por ejemplo, descubrieron que la capacidad percibida influía en el nivel de interés mostrado por los sujetos. Por último, otra de las deficiencias de este instrumento es que solo mide una parte de lo que puede ser la motivación según el marco de la Teoría de la Autodeterminación.

En línea con esta cuestión, aunque con una disposición multidimensional, se encuentra la Motivational Orientation in Sports Scale (MOSS), desarrollada por Weiss, Bredemeier y Shewchuk (1985), adaptándola de una herramienta creada por Harter (1981) para medir la motivación en el contexto académico y que se denominaba como Motivational Orientation in Classroom Scale.

La MOSS esta compuesta por 30 ítems que valoran 5 elementos que estaban relacionados con la motivación intrínseca: Curiosidad, reto, independencia de dominio, juicio y criterio. Estas dimensiones estaban

basadas en el modelo motivacional de Harter (1981), el cual englobaba a las tres primeras (curiosidad, reto e independencia de dominio) dentro de un conjunto de aspectos relacionados con la motivación intrínseca, y a las dos segundas (Juicio y criterio) en otro conjunto que formaría la estructura cognitiva de la motivación.

A pesar de que este instrumento fue validado y utilizado en algún trabajo posterior (Brustad, 1988; Biddle y Brooke, 1992), se ha desechado su uso por estar asentado en un marco teórico erróneo y por los problemas asociados al IMI.

Para intentar paliar las carencias de los instrumentos desarrollados hasta el momento, comenzaron a aparecer herramientas que poseían la estructura que plantea el continuo de la motivación (Deci y Ryan, 1985, 2000), diferenciándose entre los que valoraban aspectos contextuales y los que medían aspectos situacionales.

Dentro de los instrumentos de medida contextuales, hallamos la Pictorial Motivation Scale (PMS), desarrollada por Reid, Poulin y Vallerand, en 1994. Dicha escala está formada por cuatro factores: Motivación Intrínseca, regulación Identificada, Externa y Amotivación. La PMS posee 20 ítems, cinco para cada factor. Este cuestionario comienza con la frase “Yo participo en el deporte...”, y esto va seguido de los veinte ítems de la escala. Cada ítem se valora con una puntuación de 1 a 4, en la que valores cercanos a 1 indican no estar de acuerdo con lo que se plantea, mientras que los valores elevados muestran un gran grado de concordancia con ese ítem.

Ryan y Connell (1989), desarrollaron un instrumento, en el contexto educacional, denominado Escala de Locus de Causalidad Percibido (PLOC: Perceived Locus of Causality Scale), compuesto por cuatro factores: Motivación Intrínseca, Identificada, Introyectada y Externa, siguiendo el

continuo de motivación que establecen Deci y Ryan (1985, 2000). Con posterioridad, Goudas, Fox y Biddle (1994a), basándose en la Escala de Motivación Académica de Vallerand y cols (1992), 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.

Recientemente, Baldwin y Caldwell (2003), crearon un instrumento basándose en la PLOC y en otros cuestionarios de motivación que se amparan en el marco teórico que nos compete, denominándolo como FTMS-A: Free Time Motivation Scale for Adolescent. Dicho instrumento consta de 5 subescalas que reflejan las cinco dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación, excepto la regulación Integrada, pues estos autores, siguiendo a Vallerand (1997), plantean que este tipo de motivación no es adecuada para valorar muestras de adolescentes, ya que es difícil o casi imposible que aparezca debido a la relación de la regulación integrada con motivos congruentes con convicciones personales que solo aparecen cuando se es adulto. Tras un análisis psicométrico de esta escala, la última versión quedó formada por 20 ítems, con un número diferente de éstos en cada factor. Así, la subescala de Amotivación está compuesta por 4 ítems, la Motivación Extrínseca Externa está formada por 5, la Introyectada por 3 ítems, y la Motivación Extrínseca Identificada y la Motivación Intrínseca con 4 ítems cada una. El análisis psicométrico demuestra buenos niveles de validez y fiabilidad (Baldwin y Caldwell, 2003)

Mullan, Markland e Ingledew (1997) desarrollaron el Cuestionario de Regulación Conductual en el Ejercicio (BREQ: Behavioral Regulación in exercise Questionnaire). Dicha herramienta está formada por cuatro factores: el factor de Motivación Intrínseca, y los tres factores de la

Motivación Extrínseca, Regulación Externa, Introyectada e Identificada. Cada uno de los factores estaba formado por cuatro ítems, excepto la regulación Introyectada que poseía tres. Todos los ítems se valoraban a partir de una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 0 es “No es cierto para mí” y 4 se corresponde con “Es cierto para mí”.

En el 2004, Markland y Tobin, modificaron la escala original incluyendo un nuevo factor que valoraba la Amotivación, para de esta forma ser más consistente con los postulados de la teoría.

Por último, Brière, Vallerand Blais y Pelletier (1995), desarrollaron la escala de de motivación en deporte (EMS) en idioma francés, para posteriormente validarla en inglés, denominándose Sport Motivation Scale (SMS: Pelletier y cols (1995). Este instrumento es similar a los comentados anteriormente, pero añade una diferenciación en la motivación intrínseca, separando esta dimensión en tres factores como plantean teóricamente Vallerand y Fortier (1998). Por tanto, esta escala posee siete factores, tres de Motivación Intrínseca (Estimulación/Practicar, Conocimiento/Aprender y Ejecución/Perfeccionar), tres de Motivación Extrínseca (Regulación Identificada, Introyectada y Externa), y la Amotivación. Dado que este es el instrumento que utilizamos en nuestra investigación, se explicará en profundidad en el apartado que corresponde al método.

Entre los instrumentos de medida situacionales, el más utilizado ha sido el desarrollado por Guay y Vallerand (1995), denominándose Situational Motivation Scale (SIMS). Este instrumento, está compuesto por cuatro factores: una medida multidimensional de la motivación extrínseca mediante dos factores (Regulación Identificada y Regulación Externa), y una medida unidimensional de la Motivación Intrínseca y de la Amotivación. Cada uno de los factores se valora a través de cuatro ítems, por lo que la escala tiene un total de 16 ítems.

El análisis psicométrico de esta escala ha resultado aceptable, con la aparición de los cuatro factores tanto en el análisis exploratorio como en el confirmatorio. Asimismo, los Alphas de Cronbach han puntuado entre .76 y .91, resultando adecuados (Guay y Vallerand, 1995; Guay, Vallerand y Blanchard, 2000)

Algunas de las críticas que podemos plantear hacia este instrumento se encaminan principalmente hacia la unidimensionalidad de la Motivación Intrínseca. Consideramos, que tal y como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, dicha variable podría estar compuesta por diferentes aspectos que deben quedar reflejados en la herramienta utilizada para su medida. Además en un trabajo reciente, Standage, Treasure, Duda y Prusak (2003), proponen la eliminación de dos ítems y seguir mejorando este instrumento para que pueda ser utilizado con total confianza.

1.3.2. INVESTIGACIONES QUE RELACIONAN TEORÍA DE METAS Y TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.

Antes de comenzar a comentar alguno de los estudios y trabajos desarrollados al amparo de este marco teórico, nos gustaría destacar que en la última década, las investigaciones llevadas a cabo a partir de esta teoría han aumentado de forma exponencial, sobre todo a partir del desarrollo del modelo jerárquico de Vallerand (1997).

Como se puede apreciar, simplemente leyendo los marcos teóricos de las dos principales teorías expuestas en este trabajo, esta claro que debe existir una relación entre las diferentes variables que forman parte de cada una de las teorías.

Según diversos autores (Deci y Ryan, 2000; Duda y Hall, 2001; Vallerand y Rousseau, 2001), las teorías de Autodeterminación y de Metas

de Logro, son teorías socio-cognitivas de la motivación, existiendo entre ellas una relación fundamental. Así, la Orientación a la Tarea, facilita, según Ryan (1982), una mayor autonomía de comportamientos, ya que el placer y la alegría por realizar bien una ejecución, son propiedades intrínsecas de la motivación. Por el contrario, como indican Deci y Ryan (2000), la Orientación al Ego se ajusta a comportamientos extrínsecamente motivados, con menos esfuerzo y placer en la práctica. Además, como señalan estos autores, ambas teorías establecen el uso de feedback y procedimientos que minimicen la Orientación al Ego facilitando la Orientación a la Tarea y el compromiso con el esfuerzo y la Motivación Intrínseca (Prusak, Treasure, Darts y Panzagri, 2004). Al mismo tiempo, ambas teorías reconocen el detrimento del esfuerzo para conseguir éxito cuando se está Orientado al Ego y Motivado Extrínsecamente.

Asimismo, Deci y Ryan (1995) postulan que la adopción de una Orientación al Ego está asociada con bajos niveles de autonomía, disminuyendo el nivel de autodeterminación de la tarea que se realiza. Esto también ha sido reflejado por Nicholls (1989), que en el desarrollo de la Teoría de Metas, proponía una relación negativa entre la Orientación al Ego y la Motivación Intrínseca.

En esta línea, Ryan y Deci (1989) consideran que “las características de la Orientación al Ego y la Tarea, expuestas por Nicholls, y las características de la Motivación Extrínseca e Intrínseca expuesta por nosotros, son en muchos aspectos complementarias y se hacen necesarios esfuerzos adicionales para conseguir sintetizar ambas teorías” (pag, 267). Esta cuestión es una de las principales guías de nuestro trabajo, ya que pretendemos encontrar convergencias empíricas entre las dos teorías.

En relación a esto, es importante señalar, que en la última década ha proliferado la realización de trabajos que tratan de encontrar relaciones

entre los componentes de la Teoría de Metas y los de la Teoría de la Autodeterminación, con el objetivo de integrar y unir aspectos de ambas teorías. Sin embargo, los primeros estudios se centraban prioritariamente en analizar aspectos relacionados con la Motivación Intrínseca, amparándose en los postulados de la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Duda y Nicholls, 1992; Hom, Duda y Millar, 1993; Kavussanu y Roberts, 1996; Newton y Duda, 1999; Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis y Kouli, 2006; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Walling, Duda y Crawford, 2002; White y Duda, 1994).

Como hemos dicho, estas investigaciones no contemplan los aspectos más recientes desarrollados en el marco de la Teoría de la Autodeterminación. Sin embargo, un gran grupo de investigadores sí han utilizado los instrumentos y variables adecuadas para conseguir interrelacionar ambas teorías de forma más adecuada (Brunel, 1996; 1999; 2003; Chatzisarantis, Biddle, y Meek, 1997; Cury y cols, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; Goudas y Biddle, 1994a,b; Goudas, Biddle y Underwood, 1995; Ntoumanis, 2001; 2005; Ntoumanis y Biddle, 1999a; Sarrazin y cols, 2001; Spray, Wang, Biddle y Chatzisarantis, 2006; Standage, Butki y Treasure, 1999; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003; Standage, Duda y Pensgaard, 2005; Standage y Treasure, 2002; Vlachopoulos y Biddle, 1996; Wang y Biddle, 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle, 2002).

Por tanto, se puede comprobar que se ha realizado una extensa labor para intentar encontrar relaciones entre las dos teorías, aunque este trabajo no siempre ha sido llevado a cabo de forma adecuada en función del marco teórico. Por esto, tal y como señala Ntoumanis (2005), se hacen necesarios trabajos que planteen una perspectiva más global de ambas teorías, tratando de analizar las relaciones que se establecen entre todos

los componentes importantes de dichas perspectivas, desde las orientaciones, los climas y la habilidad percibida de la Teoría de Metas, hasta los mediadores que conforman las necesidades básicas, los tipos de motivación y sus consecuencias en la Teoría de la Autodeterminación, siendo esta labor fundamental para entender la motivación en el contexto deportivo.

Entre los resultados obtenidos hasta la fecha en relación a esta cuestión, pasamos a comentar los más interesantes y que nos servirán para postular nuestras hipótesis de trabajo.

Para ello, hemos dividido este apartado en dos partes. En la primera abordamos la relación entre las orientaciones de metas y la Teoría de la Autodeterminación, y en la segunda nos centramos en la relación de los Climas motivacionales con esta teoría.

1.3.2.1. Relación entre las Orientaciones Motivacionales y la Teoría de la Autodeterminación.

Como hemos comprobado hasta ahora, son numerosos los autores que han planteado la existencia de una clara relación entre las Orientaciones motivacionales y los diferentes tipos o niveles de motivación (Duda, 2001; Duda y Hall, 2001; Ntoumanis, 2001; Deci y Ryan, 2000; Vallerand y Rousseau, 2001). Estos postulados parten de la lógica conceptual y de evidencias empíricas que demuestran una alta relación positiva entre la Orientación a la Tarea y mayores niveles de autodeterminación (motivación más intrínseca), y de la Orientación al Ego con niveles inferiores de autodeterminación (motivación más extrínseca y amotivación). Asimismo, a pesar de que algunos autores postulan una relación inversa entre estos conceptos, es decir, que la Orientación a la Tarea se relacione negativamente con menores niveles de

autodeterminación y que la Orientación al Ego lo haga con una elevada autodeterminación, esto no se ha confirmado de manera tan clara, ya que existen resultados contradictorios en este sentido.

Respecto a la relación entre los aspectos intrínsecos y más autodeterminados de la motivación y la orientación a la tarea, existen numerosos trabajos que confirman esta idea, ya que fue una importante línea de trabajo en los primeros años del desarrollo de la Teoría de Metas, aunque como hemos comentado, la mayoría de estos trabajos utilizaban una medida equivocada de la motivación intrínseca.

Así, Duda y cols (1995), analizaron en dos estudios la relación entre las orientaciones de meta y la motivación intrínseca. La motivación intrínseca se midió a través del Intrinsic Motivation Inventory (IMI). En el primero de los estudios y sobre una muestra de 107 estudiantes universitarios participantes en cursos de tenis, se encontró que la orientación a la tarea se relacionaba con los factores de disfrute y esfuerzo del IMI. Las correlaciones canónicas efectuadas mostraron que una alta orientación a la tarea y una baja orientación al ego, se encontraba asociada a un mayor disfrute e interés en las clases de tenis. En el segundo de los estudios, con practicantes de voleibol y baloncesto aparecieron patrones similares. La orientación a la tarea también correlacionó positivamente con el factor disfrute/interés y además con el esfuerzo realizado y con la motivación intrínseca en general. Las correlaciones canónicas mostraron que los sujetos con una orientación de meta caracterizada por una alta orientación a la tarea, mostraban que se esforzaban en la actividad y la consideraban muy importante, experimentando menor presión y tensión durante la participación. Los autores, concluyeron que los resultados sugieren que la definición subjetiva que las personas hacemos de lo que es éxito está relacionada con la motivación intrínseca hacia la actividad en cuestión.

Duda y Nicholls (1992) estudiaron la relación entre las metas de logro y la satisfacción intrínseca en la escuela y en el deporte. Para el caso de la escuela se encontró una relación positiva entre la orientación a la tarea y la diversión con la práctica escolar, y una relación negativa con el aburrimiento con dicha práctica. Para el deporte aparecieron los mismos resultados. Por su parte, la orientación al ego se relacionó positivamente con el aburrimiento en el caso de la escuela, no encontrándose relaciones significativas con ninguno de los factores en el caso del deporte.

Estos resultados fueron similares a los obtenidos por Duda, Fox, Biddle y Armstrong (1992) en una muestra de niños británicos donde encontraron que la dimensión tarea estaba relacionada con un mayor interés y un menor aburrimiento en el deporte, mientras la dimensión ego estaba relacionada con un mayor aburrimiento con la práctica deportiva. También los resultados del estudio de Hom, Duda y Miller (1993) demostraron una fuerte relación entre la orientación a la tarea y la diversión, el esfuerzo y el interés con la práctica deportiva.

De nuevo, el trabajo de Walling y Duda (1995) confirmó que los sujetos con una alta orientación a la tarea tendían a mostrar mayor diversión e interés con la práctica deportiva pre y post competición, independientemente de su nivel de competencia o de su resultado (victoria o derrota) en la competición.

El trabajo de Walling, Duda y Crawford (2002) confirmó que los sujetos con una alta orientación a la tarea tendían a mostrar mayor diversión e interés con la práctica deportiva en la pre y post competición, independientemente de su nivel de competencia o de su resultado (victoria o derrota) en el partido.

Kavussanu y Roberts (1996), encontraron resultados en la misma línea de los expuestos hasta ahora con la salvedad de que en su trabajo la

Orientación a la Tarea se relacionaba positivamente con la Motivación Intrínseca, mientras que la Orientación al Ego, lo hacía negativamente, cuestión que no quedaba clara en los estudios anteriores. Esto también ha sido encontrado en otros trabajos como llevado a cabo por Li, Duncan, Duncan, Acock y Yamamoto, (1998).

Sin embargo, Kim y Gill (1997), con una muestra de 334 adolescentes coreanos practicantes de actividad física escolar, hallaron que tanto la Orientación a la Tarea como la Orientación al Ego se relacionaban positivamente con la Motivación Intrínseca, justificando este hecho a partir de las características del contexto y de la muestra que se había tomado, así como a la falta de independencia de ambas orientaciones, lo que provocaba que las dos predijeran positivamente los aspectos intrínsecos.

Recientemente, Papaioannou y cols (2006), realizaron un trabajo longitudinal, centrándose en analizar la relación entre las orientaciones motivacionales, la Motivación Intrínseca, la Habilidad percibida, la persistencia y el tiempo de práctica de actividad física. En su estudio, con una muestra de 882 adolescentes griegos, se encontraron relaciones significativas entre la Orientación a la Tarea y la Motivación Intrínseca, siendo aquella un predictor importante de ésta en diferentes momentos de una temporada. Sin embargo, la Orientación al Ego no demostró esta relación, ni siquiera cuando estaba asociada a una elevada habilidad percibida.

Estos resultados confirman la relación contradictoria que se establece entre las orientaciones y la motivación, requiriéndose de un análisis más pormenorizado de esta cuestión a través de diferentes procedimientos estadísticos o de la utilización de perfiles motivacionales.

Respecto a los estudios llevados a cabo en nuestro país, Castillo, Balaguer y Duda (2001; 2002; 2003) en tres trabajos con muestras

cercanas a los 1000 sujetos, comprobaron el grado de importancia de las Orientaciones motivacionales y las creencias de éxito en el deporte, sobre diversas variables, entre las que se encontraba la satisfacción intrínseca. En su primer trabajo se centraron en el contexto académico mientras que el segundo fue realizado en un contexto deportivo. En ambos se obtienen resultados similares, relacionándose la Orientación a la Tarea positivamente con mayores niveles de satisfacción intrínseca, diversión y negativamente con el aburrimiento, mientras que la Orientación al Ego. Más concretamente, crearon dos grupos denominados Meta-Creencias Ego y Tarea, compuestos por las orientaciones y las creencias de éxito, estando relacionada la creencia de que para tener éxito es necesario esforzarse y no hacer trampas, con la orientación a la tarea y la creencia de que el éxito se debe a la habilidad y a las trampas con el orientación al ego. Estos resultados fueron nuevamente encontrados en un trabajo posterior, corroborando la relación entre la orientación a la tarea y aspectos de la motivación intrínseca (Castillo, Balaguer, Duda y García Merita, 2004).

Cervelló y Santos-Rosa (2000, 2001), encontraron una relación significativa entre la orientación a la tarea y mayor diversión y satisfacción con la práctica, con una muestra de 284 estudiantes de Educación Física en su primer trabajo y de 323 deportistas recreacionales en el segundo. Obviamente, la mayor diversión y la satisfacción se han asociado comúnmente a la motivación intrínseca, considerándose un componente de la misma.

Asimismo, utilizando una muestra de 117 jugadores de fútbol adolescentes, García Calvo (2004a), encontró una relación positiva importante entre la Orientación a la Tarea y los criterios de éxito de entrenadores orientados a la tarea y la motivación intrínseca, valorada ésta a través del IMI. Por el contrario, la orientación motivacional y

criterios de éxito orientados al ego se asoció negativamente a los mayores niveles de motivación intrínseca.

En esta línea, con un estudio similar, Gutierrez y Escartí, (2006), utilizaron una muestra de 975 estudiantes de Educación Física en los que estudiaron las relaciones que se establecían entre la percepción del padre, de la madre y del profesor, las orientaciones motivacionales y aspectos intrínsecos valorados a través del IMI. Para analizar los resultados utilizaron correlaciones bivariadas y un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados obtenidos fueron contradictorios ya que, aunque las orientaciones se relacionaban de forma similar a los estudios anteriores, las percepciones de los padres y el profesor no se ajustaba a lo hipotetizado, mostrando relaciones inversas a lo que se esperaba.

Uno de los autores de nuestro país que más a investigado sobre motivación en la actividad física y el deporte y por supuesto, sobre la relación entre la teoría de Metas y la Motivación Intrínseca en los últimos años, ha sido José Antonio Cecchini y sus colaboradores (Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004; Cecchini, González, Prado y Brustad, 2005). En sus trabajos, analizaron cómo se relacionaban las orientaciones con componentes de la motivación intrínseca. Así, Cecchini y cols (2001; 2004), con una muestra de estudiantes de educación física y de atletas cadetes respectivamente, encontraron que la Orientación a la Tarea se relacionaba de forma positiva con los factores de la motivación intrínseca formados por la diversión, esfuerzo y competencia percibida. Asimismo, a través de la utilización de correlaciones canónicas, comprobaron que se generaban dos funciones. La primera relacionaba claramente de manera positiva la percepción de un clima tarea, orientación a la tarea y la motivación intrínseca. La segunda, por el contrario, poseía puntuaciones elevadas en el clima y la orientación

al ego, y estos se relacionaban negativamente con la diversión, el esfuerzo y la competencia percibida.

Como observamos, en todos los trabajos realizados hasta el momento, se ha encontrado que la Orientación a la Tarea tiene una clara relación positiva con la Motivación Intrínseca, siendo capaz de predecirla, pero la Orientación al Ego no sigue una pauta clara, aunque en la mayoría de estudios no se relaciona o lo hace negativamente con la Motivación Intrínseca.

Tal y como habíamos señalado anteriormente, la gran mayoría de trabajos de investigación realizados, han utilizado exclusivamente la Motivación Intrínseca, sin tener en cuenta los otros componentes de la Teoría de la Autodeterminación. Esto ha sido criticado por numerosos investigadores (Deci y Ryan, 2000; Frederick y Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000; Vallerand, 1997; Vallerand y Fortier, 1998; Vallerand y Rousseau, 2001), que han indicado que para poder comprender completamente los procesos motivacionales del comportamiento humano, es fundamental examinar los diferentes constructos de la Motivación Extrínseca y de la Amotivación, además de la Motivación Intrínseca.

Por ello, y sobre todo a partir del desarrollo de instrumentos de medida en los que se valoraban los diferentes tipos de motivación (Brière y cols, 1995; Guay y Vallerand, 1995; Pelletier y cols, 1995; Baldwin y Cadwell, 2004), comienzan a aparecer trabajos en los cuales se trata de relacionar las Orientaciones de la Teoría de Metas con todas las posibilidades de la Teoría de la Autodeterminación. Así, en la última década y sobre todo en los últimos cinco años, se han desarrollado trabajos con estas variables en diferentes ámbitos relacionados con la educación física y el deporte (Biddle, Soos, y Chatzisarantis, 1999; Brunel, 1996; 1999, 2003; Chatzisarantis, Biddle y Meek, 1997; Cury y cols, 1996;

Dorobantu y Biddle, 1997; Georgiadis, Biddle, y Chatzisarantis, 2001; Goudas, Biddle y Fox, 1994; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Liukkonen, Jaakola, Biddle y Leskinen; 2003; Ntoumanis, 2001; 2005; Sarrazin y cols, 2001; Spray, Wang, Biddle y Chatzisarantis, 2006; Standage, Butki y Treasure, 1999; Standage, Ntoumanis y Duda, 2003a,b; Standage y Treasure, 2002; Vlachopoulos y Biddle, 1996; Wang y Biddle, 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle, 2002; Zahariadis y Biddle, 2000; Zahariadis, Tsorbatzoudis y Grouios, 2005)

Tras realizar una exhaustiva revisión de los trabajos que han relacionado la teoría de las metas de logro con la teoría de la autodeterminación, podemos expresar que existe una clara relación entre la Orientación a la Tarea y mayores niveles de autodeterminación y la Motivación Intrínseca ya que numerosas investigaciones han demostrado que la Orientación a la Tarea, de manera aislada o combinada con una elevada Orientación al Ego, se relaciona con comportamientos adaptativos como puede ser mayores niveles de autodeterminación en la practica (Duda, 2001; Duda y Hall, 2001).

. Por el contrario, la Orientación al Ego se relaciona principalmente con niveles bajos de autodeterminación y con la Motivación más Extrínseca y la Amotivación, aunque esta relación no está tan clara como en el caso de la Orientación a la Tarea, existiendo algunos resultados contradictorios. Además, en algunos estudios, también se ha encontrado que existe relación positiva entre la Orientación al Ego y la Motivación Intrínseca, sobre todo cuando se asocia a una elevada Orientación a la Tarea (Biddle, 2001; Duda, 2005).

En un trabajo en el que analizaban los motivos de práctica y su relación con las orientaciones motivacionales, White y Duda (1994), con una muestra de practicantes de actividad física, hallaron en su

investigación que los sujetos orientados al Ego poseían motivos de participación más extrínsecos (asociados a la demostración de habilidad y el reconocimiento social), mientras que los que estaban orientados a la tarea expresaban motivos más intrínsecos de práctica deportiva. Aunque en este estudio no se valoraba específicamente el tipo de motivación, es importante porque da una idea de la relación entre ambas posturas.

En otro estudio desarrollado por Zahariadis y Biddle (2000) con 412 jóvenes (11 - 16 años), practicantes de diferentes deportes, encontraron que la Orientación a la Tarea correlacionaba positiva y significativamente con la motivos más intrínsecos, siendo esta relación negativa con los motivos más extrínsecos, como la búsqueda de reconocimiento y estatus social. Asimismo, la Orientación al Ego correlacionaba positivamente con este tipo de motivos de práctica.

El primer autor en relacionar la Teoría de metas con el continuo de autodeterminación, fue Goudas y sus colaboradores (Goudas, 1993; Goudas, 1998; Goudas y Biddle, 1994a,b; Goudas, Biddle y Fox, 1994a,b; Goudas, Biddle y Underwood, 1995).

En los dos primeros trabajos, Goudas, 1993; Goudas y Biddle, 1994a; trataron de comprobar la relación que existía entre las orientaciones motivacionales, los tipos de motivación y la autoconfianza entre practicantes de Educación Física adolescentes. En sus resultados encuentran que la Orientación a la Tarea y una elevada autoconfianza, se relacionan con la motivación intrínseca, mientras que la Orientación al Ego no tenía ningún tipo de relación.

En esta línea, Goudas, Biddle y Fox, (1994a), utilizando como muestra a alumnos de educación física implicados en clases de fútbol, netball y gimnasia, hallaron que los alumnos más orientados a la tarea también poseían mayores niveles de motivación intrínseca. Además, comprobaron

que la orientación al ego también se relacionaba con la Motivación Intrínseca cuando iba asociada a una alta habilidad percibida en los participantes de fútbol y netball, pero no en el grupo de gimnastas.

Brunel (1996, 1999, 2003), con adolescentes franceses, encontró que la Orientación a la Tarea se relacionaba significativamente con mayores niveles de autodeterminación y por lo tanto con los tipos más intrínsecos de motivación. Por el contrario, halló que la Orientación al Ego estaba relacionada con niveles de motivación menos autodeterminados y extrínsecos.

En diferentes estudios, Wang y sus colaboradores (Spray, Wang, Biddle y Chatzisarantis, 2006; Wang y Biddle, 2001; Wang y cols, 2002), encontraron resultados contradictorios. Wang y cols, (2002) utilizando una muestra de 427 chicos y 391 chicas, estudiantes de educación física, con edades comprendidas entre los 11 y 14 años, descubrieron que la Orientación a la Tarea se relacionaba positivamente con la Motivación Intrínseca y la Motivación Identificada, mientras que lo hacía negativamente con la Motivación Externa y la Amotivación. Por el contrario, la Orientación al Ego se relacionó positiva y significativamente con todas las dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación, excepto con la Amotivación. Por su parte, Spray y cols (2006), llevaron a cabo un trabajo de corte experimental con 147 alumnos de Educación Física que debían desarrollar una tarea relacionada con el golf. Se plantearon diferentes grupos con los que se actuó de forma diferente respecto a la información que se le daba, como se le daba esa información y la estructura de la tarea (más implicante al Ego o a la Tarea). Se midió su orientación motivacional y su implicación durante la actividad, además, valoraron a través de cuestionarios la autonomía percibida durante la tarea realizada y la competencia percibida. Por último, comprobaron su persistencia en la tarea, dejándoles la libertad de elegir seguir practicando

o hacer otra actividad diferente (ver televisión, leer tebeos, jugar a otra cosa...). Sus resultados demuestran que los sujetos más implicados hacia la tarea poseen una mayor autonomía percibida y persistencia en la tarea.

Ferrer-Caja y Weiss (2000), usaron un modelo de ecuaciones estructurales para demostrar que, tanto la competencia percibida como los mayores índices de autodeterminación, son predichos por la Orientación a la Tarea, no encontrando relación ni capacidad predictiva en la Orientación al Ego. En otro estudio, Biddle y cols (1999), con una muestra de estudiantes de Educación Física, descubrieron que la Orientación a la Tarea predecía la Motivación Intrínseca y la Identificada, siendo ambos predictores de la intención de practicar actividad física extraescolar. Por otro lado, la Orientación al Ego se mostró como un predictor adecuado de los tipos menos autodeterminados de la Motivación y de la competencia percibida.

Una investigación similar fue llevada a cabo por Georgiadis y cols (2001) con una muestra de 350 practicantes de actividad física en Grecia, que participaban en diferentes programas: Carreras, Fitness, Fútbol sala y Baloncesto. En sus resultados hallaron que la Orientación a la Tarea predecía la Motivación Intrínseca, la Motivación Extrínseca Identificada y en menor medida la Motivación Extrínseca Introyectada. A su vez, la Orientación al Ego predecía claramente la Motivación Extrínseca Externa y de forma menos importante la Introyectada y la Identificada. Liukkonen y cols (2003), con una muestra de adolescentes, también hallaron que la Orientación a la Tarea predecía altos niveles de autodeterminación y bajos niveles de amotivación. No encontrando relación con la Orientación al Ego.

Para tratar de dilucidar los resultados contradictorios obtenidos con las Orientaciones, numeroso autores han propuesto que los estudios realizados no se limiten a analizar las orientaciones aisladamente, sino que

han planteado la utilización de perfiles motivacionales para comprobar la interacción entre ambas orientaciones y su relación con el nivel de autodeterminación. De esta forma, bajo esta premisa se han desarrollado diferentes trabajos que han empleado esta técnica.

El primero, fue una replicación del estudio de Goudas y cols (1994a) llevada a cabo por los mismos autores (Goudas y cols, 1994b), con estudiantes de educación física que realizaban un test de velocidad de 20 metros. Sus resultados exponen la importancia que posee una elevada orientación a la tarea sobre la motivación intrínseca, tanto cuando va asociada a una orientación al ego elevada o baja. Asimismo comprobaron que la habilidad percibida también se asociaba a la motivación intrínseca, sobre todo cuando se relacionaba con una percepción de éxito elevada. Vlachopoulos y Biddle (1996), realizaron una réplica de este estudio usando una muestra de adolescentes que practicaban carrera de 800 metros. En sus resultados encontraron que la orientación a la tarea se relacionaba con la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego tenía una relación negativa. Asimismo, se comprueba que la motivación intrínseca se asocia una elevada orientación a la tarea individualmente o en combinación con la orientación al ego, demostrando que se hacen necesarios estudios en los que se analicen los perfiles motivacionales puesto que aportan información más clara y adecuada. Estos resultados también fueron encontrados por Doronbantu y Biddle, (1997) en adolescentes rumanos.

En esta línea, Standage y Treasure (2002) corroboran el importante rol que tiene la Orientación a la Tarea respecto al nivel de autodeterminación, ya que con una muestra de practicantes de educación física adolescentes (182 chicos y 136 chicas), hallaron que la Orientación a la Tarea se relacionaba positiva y significativamente con la Motivación Intrínseca y la Motivación Identificada, siendo esta relación negativa y

significativa con la Motivación Externa y la Amotivación. Por el contrario, la Orientación al Ego se relacionaba de forma positiva y significativa con estos dos factores con menos autodeterminación, mientras que lo hacía negativamente con la Motivación Intrínseca y la Identificada, aunque estos resultados no fueron significativos. Tras realizar un análisis con los perfiles motivacionales de las orientaciones, los autores llegaron a la conclusión de que los perfiles que poseían una elevada Orientación a la Tarea (Alto Ego/ Alto Tarea y Bajo Ego/Alto Tarea), se asociaban a mayores niveles de autodeterminación, mientras que los perfiles con una baja Orientación a la Tarea (Bajo Ego/Bajo Tarea y Alto Ego/Bajo Tarea), se asociaba a menores niveles de autodeterminación y a la Amotivación. En un estudio posterior, Standage y cols (2003a) encontraron resultados similares pero con los climas motivacionales que comentaremos en el siguiente apartado.

En nuestro país, Carratalá (2003) analizó la relación entre la Teoría de Metas y la Teoría de la Autodeterminación, respecto a otras variables, en una muestra de 230 deportistas pertenecientes a los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana. En sus resultados encontró que tanto la Orientación a la Tarea como la Orientación al Ego se relacionaban con la motivación intrínseca, aunque en su trabajo no profundizó en estas relaciones.

En un trabajo desarrollado con 736 estudiantes de Educación Física, Moreno, Hellín, Hellín y Cervelló (2006) descubrieron que la Orientación al Ego correlacionaba positiva y significativamente con dos de los tres componentes de la motivación intrínseca, con las tres dimensiones de la motivación extrínseca y con la amotivación. La orientación a la tarea se relaciona positivamente con todos los factores de motivación intrínseca y de motivación extrínseca, y negativamente con la amotivación.

González-Cutre (2006), con una muestra de 456 estudiantes de Educación Física obtiene resultados muy parecidos, encontrando una relación positiva tanto con la orientación al ego como con la tarea, respecto a todos los factores motivacionales de la teoría de la autodeterminación, excepto en el caso de la relación entre la orientación a la tarea y la amotivación, cuya relación era negativa. Estos resultados corroboran las relaciones contradictorias que se producen entre las orientaciones motivacionales y los tipos de motivación.

1.3.2.2. Relación entre los Climas Motivacionales y la Teoría de la Autodeterminación.

Al igual que se han realizado numerosos estudios que han relacionado las orientaciones con los tipos de motivación, los climas también han sido utilizados para comprobar esta cuestión. Los resultados obtenidos en este sentido son más consistentes que los desarrollados con las orientaciones, encontrándose en la mayoría de trabajos una relación positiva entre el Clima implicante a la Tarea y los mayores niveles de autodeterminación, siendo esta relación negativa respecto a los menores niveles de autodeterminación (motivación externa y amotivación). El Clima implicante al Ego, por su parte, se relaciona positivamente con los tipos menos autodeterminados de motivación y negativamente con mayores niveles de autodeterminación, como son la Motivación Intrínseca e identificada (Cury y cols, 1996; González-Cutre, 2006; Moreno y cols, 2006; Ntoumanis, 2002; Ntoumanis, 2005; Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe, 2004; Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001; Reinboth y Duda, 2004; Reinboth y cols, 2006; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002; Spray y cols, 2006; Standage y cols, 2000; 2003a, b; Standage y Treasure, 2002)

Una vez comentado esto, vamos a pasar a analizar diferentes trabajos que han relacionado los Climas Motivacionales con la Teoría de la Autodeterminación. Como algunos autores han postulado (Vallerand y Losier, 1999) hay numerosos factores sociales en la actividad física que puede jugar un papel importante determinando la motivación del sujeto. Por ejemplo, estos autores consideran que la cooperación que se perciba en el clima motivacional va a aumentar los comportamientos autodeterminados.

Esto estaría en consonancia con la propuesta de Ames (1992a) que sugiere que los climas que dan énfasis a la cooperación, hacen la actividad inherentemente más interesante considerando que la competición entre los sujetos puede minar su motivación intrínseca hacia la actividad.

En un trabajo anterior, Ames y Archer (1988), hallaron que la percepción de un clima tarea facilitaba la aparición de motivación más intrínseca.

Otros resultados asociados con un clima tarea, que demuestran el aumento la motivación intrínseca y la creencia que el esfuerzo lleva al éxito, fueron obtenidos por Mitchell, (1996) y Solmon, (1996). Por el contrario, se han encontrado indicios de que un clima ego se relaciona con disminuciones en la motivación intrínseca (Papaioannou, 1995; 1998)

Cury y cols (1996), con 700 estudiantes franceses de secundaria, intentaron comprobar en un modelo estructural cuales de los constructos de la Teoría de Metas, tenía más importancia en la motivación intrínseca. Para ello introdujeron los Climas, la Orientación y la Habilidad percibida. En sus resultados encontraron que los climas fueron los predictores más importante de la motivación intrínseca, de forma positiva en el caso del Clima implicante a la Tarea y de forma negativa en el Clima implicante al Ego.

Goudas y Biddle (1994a), con 254 estudiantes ingleses que practicaban actividad física, trataron de analizar las propiedades psicométricas del PECCS, y su relación con la motivación intrínseca para comprobar su validez de constructo. En sus resultados comprobaron que 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. Asimismo, también descubrieron que la interacción entre los dos climas motivacionales puede provocar que un elevado Clima implicante al Ego no sea perjudicial si va asociado a un elevado Clima implicante a la Tarea, aunque esto no ha sido comprobado en otros estudios.

Posteriormente, Goudas (1998), utilizando el PMCSQ-1, con una muestra de 100 jugadores de baloncesto griegos, encontró que el Clima Implicante a la Tarea, predecía la motivación intrínseca de manera positiva, mientras que el Clima implicante al Ego no tenía ningún tipo de relación. Además, comprobó la interacción entre los climas y la habilidad percibida, concluyendo que no existían relaciones entre ambas variables, al contrario de lo que sucedía con las orientaciones. En esta línea, Liukkonen y cols (1998), con 557 jugadores de fútbol adolescentes, comprobaron que el Clima implicante a la Tarea era el que se relacionaba de manera más significativa con la diversión y satisfacción intrínseca, independientemente del nivel de habilidad percibida.

Newton y Duda (1999), analizaron además de las Orientaciones, los Climas percibidos en jugadoras de voleibol, descubriendo que la percepción de un Clima Tarea predecía mayor diversión y Esfuerzo, mientras que el Clima Ego se relacionaba de forma negativa con una mayor Motivación Intrínseca.

Respecto a trabajos en los que se hayan valorado el resto de tipos de motivación y no solo la motivación intrínseca, podemos destacar los

desarrollados por Ntoumanis (Ntoumanis, 2002, 2005). En ambos trabajos, el autor valora los tipos de motivación y el clima motivacional que perciben los sujetos, entre otras variables. En el primero de ellos, la muestra estuvo formada por alumnos de dos institutos. En el primer instituto participaron 236 alumnos y en el segundo 192 alumnos. Tras realizar un análisis de conglomerados para determinar los perfiles motivacionales en función de los tipos de motivación y de otras variables como esfuerzo o diversión, comprobó que existían diferencia en los climas percibidos entre los sujetos con un perfil más autodeterminado, respecto al menos autodeterminado, percibiendo los sujetos con mayor autodeterminación un clima más implicante a la tarea. En su segundo estudio, utilizando una muestra de 460 estudiantes de Educación Física, comprobó que los aspectos relacionados con un clima implicante a la tarea (aprendizaje cooperativo, autonomía, mejora personal...), se relacionaban positivamente de forma significativa con la motivación intrínseca, identificada e introyectada. Por el contrario, esa relación era negativa con la motivación extrínseca externa y con la amotivación.

En la línea de estos estudios, varios trabajos llevados a cabo por Standage y algunos colaboradores (Standage, Butki, y Treasure, 1999; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003a, b; Standage y Treasure, 2002; Treasure, Standage, y Lochbaum, 1999), encontraron resultados que confirman que el 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. En alguno de estos trabajos (Standage y cols, 2003 a, b), utilizaron la valoración de las tres necesidades básicas, además de los climas y los tipos de motivación, cuestión importante que también ha generado diversos estudios.

Según Ntoumanis y Biddle (1999b), un clima tarea puede satisfacer las tres necesidades básicas que postula la Teoría de la Autodeterminación. En primer lugar, el clima tarea proporciona libertad de decisión y optar por diferentes tareas con tiempo adecuado (ver dimensiones TARGET; Ames, 1992) nutriendo así la necesidad por la autonomía (Sarrazin, Guillet, y Cury, 2001). En contraste, un sujeto que se encuentre en un clima ego está muy limitado y sin satisfacer esta necesidad.

Además, un clima tarea también es asociado con percepciones más elevadas de competencia y éxito (Sarrazin et cols, 2001) que es otra necesidad humana básica según la SDT. Esto es porque anima a los individuos a usar criterios autorreferenciales (es decir el esfuerzo individual y mejora) para juzgar su competencia. Así, el criterio es más controlable y, por consiguiente, es más fácil conseguir éxito comparado al criterio normativo que aparece en un clima ego. Con respecto a la afinidad, la tercera necesidad básica, es lógico asumir que la comparación constante entre sujetos que promueve un clima ego, va a dificultar la optimización de las relaciones sociales entre ellos (Newton y cols, 2000). Por el contrario, el clima tarea evita las comparaciones normativas y promueve la cooperación entre atletas, facilitando las relaciones. En este sentido, los resultados obtenidos en diversos trabajos (Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe, 2004; Ntoumanis, 2005; Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002; Standage y cols, 2003 a, b), han aportado más información que demuestran estas proposiciones.

Así por ejemplo, Reinboth y Duda (2006), utilizando como muestra a 128 atletas universitarios, encontraron resultados respecto a la relación entre el clima motivacional y los mediadores. Así, el clima implicante a la tarea se relacionaba de forma positiva con mayores niveles de autonomía, competencia y relación con los compañeros y con el entrenador. Por el

contrario, el clima implicante al ego se asociaba negativamente a la mejora de estas necesidades básicas.

En un trabajo anterior, Reinboth, Duda y Ntoumanis (2004), con 266 jugadores de fútbol y críquet, descubrieron que aspectos relacionados con el comportamiento del entrenador hacia la posibilidad de autonomía y apoyo social en sus deportistas, facilitaba la aparición de los mediadores o necesidades básicas, tan importantes para que existan mayores niveles de autodeterminación.

Por último, nos gustaría señalar la realización de algunos trabajos de intervención, aunque al igual que pasa en otras variables, estos son escasos. Así, Wallhead y Ntoumanis (2004), llevan a cabo un trabajo de corte experimental en el que modifican el clima percibido y comprueban su efecto en el tipo de motivación de los participantes en las clases de Educación Física. En sus resultados, se comprueba que el grupo experimental (n=25), con el que se habían desarrollado estrategias para optimizar la percepción de un clima implicante a la tarea, poseía mayores valores en los mediadores y en la motivación intrínseca que el grupo de control (n=26).

En otro trabajo que hemos comentado, Spray y cols (2006), desarrollan un estudio experimental en el que se modifican las condiciones de realización de una tarea en golf, planteando un escenario implicante a la tarea y otro implicante al ego. Sus resultados comprueban que 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.

También es interesante destacar el trabajo de Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazi (2004). En el que se establecen estrategias para desarrollar mayores niveles de Autodeterminación a través del clima

motivacional. Para ello, los autores plantean una serie de aspectos que el profesor o el entrenador debe tener en cuenta para conseguir mayores niveles de motivación intrínseca a partir del clima contextual y que se tratarán en profundidad en las prospectivas de futuro de este trabajo.

En nuestro país se han llevado a cabo en los últimos años, diversos trabajos que relacionan los climas motivacionales y aspectos relacionados con la motivación intrínseca, Cecchini y cols (2004, 2005), Escartí y Gutierrez, (2006), García Calvo y Cervelló, (2002), y con la Teoría de la Autodeterminación, González-Cutre (2006).

Cecchini, González, Carmona y Contreras (2004), en un estudio con 96 deportistas pertenecientes a Clubes de Atletismo de categoría cadete en el que incluyeron medidas de Clima Motivacional, Orientaciones, Motivación Intrínseca y otras variables, comprobaron a través de un análisis de varianza y de correlaciones canónicas, que la Orientación a la Tarea se relacionaba positivamente con el Clima Tarea y con mayores niveles de esfuerzo y diversión, componentes de la Motivación Intrínseca. Resultados similares fueron encontrados en un trabajo con estudiantes de Educación Física (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, (2001).

En un estudio reciente, Cecchini, González, Prado y Brustad (2005), examinaron la relación entre el Clima Motivacional Percibido, Orientación, Motivación Intrínseca y comportamientos de fair play en jugadores jóvenes de fútbol participantes en la liga de División de Honor. La muestra estaba formada por 82 futbolistas y los resultados demuestran que el Clima implicante a la Tarea es el que mejor predice la motivación intrínseca y la realización de comportamientos de fair play.

En otro trabajo que ya hemos comentado, Escartí y Gutiérrez (2006), utilizando como muestra casi mil alumnos de educación física,

descubrieron que 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.

García y Cervelló (2002), han comprobado con 117 jugadores de fútbol que el Clima motivacional y los Criterios de éxito percibidos hacia la tarea en el entrenador y compañeros de equipo, adquieren una importancia fundamental para determinar el nivel de motivación intrínseca, siendo predictores de ella y correlacionando de forma positiva.

Respecto a los trabajos que han relacionado los climas motivacionales con los diferentes constructos de la teoría de la Autodeterminación, encontramos el llevado a cabo por Gonzalez-Cutre (2006). En este estudio, se obtuvieron datos de 413 deportistas adolescentes de diferentes modalidades de la Región de Murcia, comprobando que el clima implicante al ego no poseía una relación significativa con ninguno de los componentes de la motivación intrínseca, y se relacionaba positiva y significativamente con los tres factores de la motivación extrínseca y con la amotivación. Respecto al clima tarea, su relación fue significativa y positiva con todas las dimensiones motivacionales, excepto la amotivación, que no tuvo relación.

1.4. TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES.

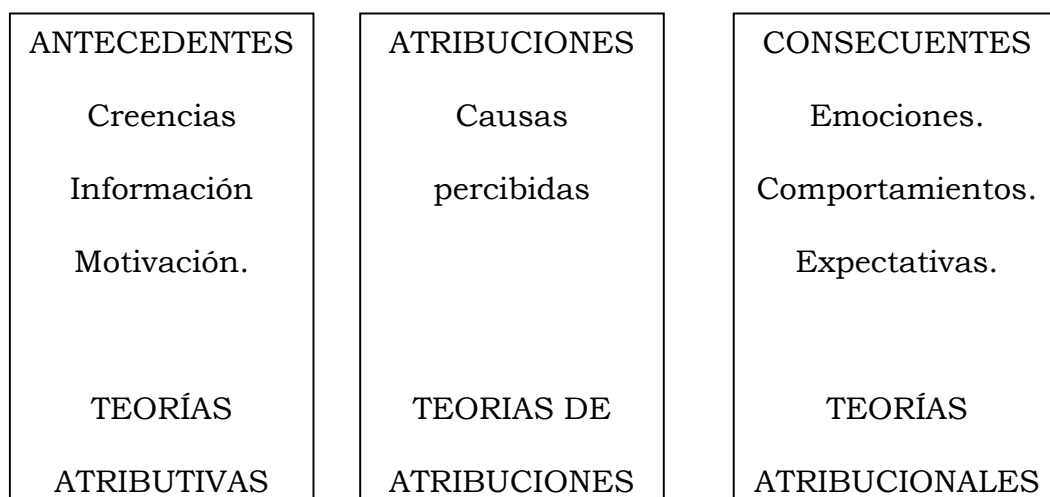
El estudio de percepción de causalidad ha sido identificado en la literatura específica con el término de Teoría de la Atribución, explicándose la atribución como la percepción de la inferencia de una causa (Fonseca, 1993).

El estudio de este constructo, según diversos autores (Kelley y Michela, 1980; Ross y Fletcher, 1985), se puede dividir en tres marcos teóricos diferentes (Figura 7):

- Estudios referidos a los antecedentes que provocan las causas percibidas. Estos estudios se encuadran dentro de un marco conceptual que fue denominado por estos autores como Teorías Atributivas, y centran sus investigaciones en encontrar los posibles predictores de que una persona opte por un tipo u otro de causa para explicar su comportamiento.
- Estudios que analizan las causas percibidas por los sujetos como promotoras de sus actuaciones. Es decir, se centran en investigar las características de dichas causas, intentando clasificarlas y obtener patrones comunes de atribuciones. Estos trabajos podrían encuadrarse dentro de lo que comúnmente ha sido nombrado como Teoría de las Atribuciones.
- Estudios que se centran en investigar las consecuencias del tipo de atribuciones que realizan las personas. Este tipo de estudios se ha basado en como afectan los diferentes patrones atribucionales sobre todo a las emociones, comportamientos y expectativas de los sujetos. Este marco conceptual fue denominado por Kelley y Michella (1980) como Teorías Atribucionales.

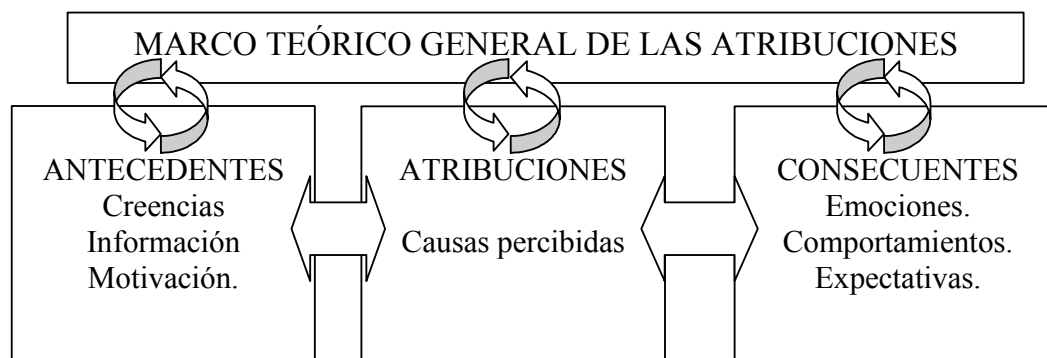
Figura 7. Modelo General de Investigación en las Atribuciones

(Adaptado de Kelley y Michella, 1980)



Aunque muchos autores han mostrado su conformidad con la división de la Teoría Atribucional realizada por Kelley y Michella (1980), la mayoría de la comunidad científica, ha optado por mantener un solo marco teórico para la explicación de las Atribuciones Causales. Así por ejemplo, Harvey y Veary (1984) postulan que se hace necesaria la existencia de una única Teoría, compuesta por diferentes aproximaciones empíricas, que corresponderían a los compartimentos propuestos en el modelo de Kelley y Michella (1982), pero que no formarían doctrinas diferentes. En función de esto, las investigaciones basadas en atribuciones causales, pueden abordarse a través de diferentes procedimientos, pero todas se encuadrarían dentro del mismo marco teórico. De esta forma, los estudios realizados poseerán una mayor consistencia teórica, y se facilitará la exploración de las atribuciones a través de una perspectiva integral, pudiendo relacionarse los antecedentes, con las causas y sus consecuentes.

Figura 8. Modelo Integral de Investigación en Atribuciones (Adaptado de Kelley y Michela, 1980).



Así pues, para poder aportar rigurosidad al estudio de esta variable, se hace necesario un adecuado Marco Teórico que contribuya a organizar conceptualmente las características de este constructo. Han sido diversos los autores que han realizado diferentes aportaciones para la formación de una teoría general de las atribuciones, destacando sobre todo los trabajos de Heider, Kelley, Jones y Weiner (Ver Biddle, Hanrahan y Sellars, 2001).

A continuación vamos a realizar una breve descripción de las teorías de Heider (1958), Jones y Davis (1965) y Kelley (1973), para posteriormente centrarnos en la Teoría de Atribuciones Causales de Weiner (1979, 1985), que es la que utilizaremos en nuestro trabajo.

Teoría de Heider.

Este autor es considerado por muchos como el padre de la psicología social de las atribuciones. La teoría de Fritz Heider (1944, 1958) desempeñó un papel fundamental en el origen y definición de la teoría de las atribuciones, siendo la principal fuente de ideas relativas a esta área. Según Heider (1958) el proceso de atribución de una persona se puede dividir entre dos potenciales fuerzas que interaccionan entre ellas, las

fuerzas personales (internas) y las situacionales (externas). A través de dicha interacción se producen las atribuciones causales en un determinado comportamiento. Asimismo, Heider (1958, p. 16) considera que la “intención es el factor central de la causalidad personal”, que puede derivar en un resultado u otro en función de los factores ambientales y situacionales (diferencia entre intentar y poder). La obra de Heider se sustenta sobre cuatro ideas claves, que han servido de germen de cultivo para posteriores postulados desarrollados alrededor de esta teoría.

La primera de estas ideas hace referencia a la tendencia de las personas a atribuir con causas estables sus comportamientos. Esta preferencia puede explicarse debido a la mayor posibilidad de repetir un comportamiento ante un nuevo acontecimiento, cuando la causa es invariable. Es decir, las personas efectúan atribuciones con el objetivo de identificar estructuras permanentes que puedan explicar el comportamiento en diferentes situaciones. Esto le dará mayor seguridad para afrontar nuevos compromisos.

El segundo concepto importante en la exposición de Heiner, es que para que alguien sea responsable de una conducta, y que por tanto pueda hacerse una atribución causal fiable, deben darse dos condiciones: a) Que conozca las consecuencias de su comportamiento y b) Que tenga capacidad para realizar ese comportamiento, es decir, que no sea casual. Si por ejemplo un jugador alevín de fútbol, durante un entrenamiento, consigue meter gol desde 40 m, cuando casi no es capaz de elevar el balón del suelo, no es muy probable que consideremos que la causa de ese gol sea su capacidad, sino más bien que ha sido un golpe de suerte.

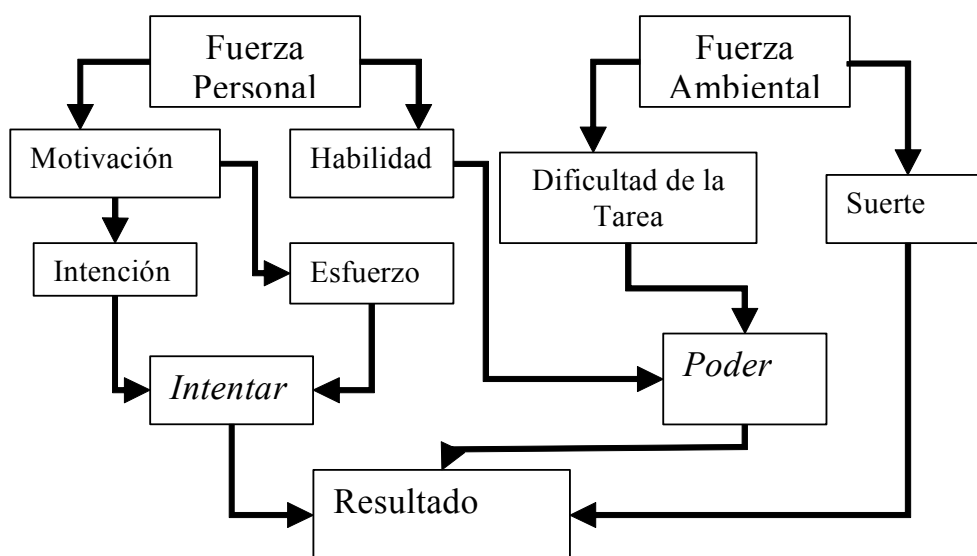
El tercer aspecto importante a destacar en la Teoría de Heiner, y del que ya hemos comentado algunas cuestiones, es que postula que cada acción o comportamiento es el resultado de la interacción entre dos

fuerzas: elementos personales y factores ambientales. Esta interacción de cómo resultado cuatro tipos diferentes de Atribución: *capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte*. Los dos primeros se refieren a elementos personales y los dos últimos a factores ambientales.

Por último, Heider sugiere que las causas y los efectos covarían, es decir, que cuando a un efecto se le atribuye una determinada causa, normalmente cada vez que se de esa causa se va a producir ese efecto, y viceversa.

A pesar del progreso que supuso la aportación de Heiner a la explicación del concepto de Atribuciones Causales, algunos autores (Ej: Ross y Fletcher, 1985), apuntan que esta Teoría no se presenta de forma sistemática y organizada, dificultando la aclaración conceptual de en esta área, y que posee un déficit en cuanto a las características de las causas atribucionales y sus efectos. En la figura 9, se explican los principales componentes de la teoría de Heider (1958), y las relaciones que se establecen entre ellos.

Figura 9. Modelo atribucional de Heider.



Teoría de Jones.

Los primeros autores que procuraron desarrollar las ideas de Heider, fueron Jones y Davis, (1965). Estos autores formularon la Teoría de las Inferencias Correspondientes. Dicha teoría se centra fundamentalmente en el papel de la información y de las creencias de las personas en el proceso de Atribución Causal. El nombre proviene del hecho de que un observador realiza una inferencia de las características disposicionales de un sujeto, a partir de un determinado comportamiento.

Para que esto suceda, el observador debe considerar la existencia de un vínculo de causalidad entre la acción observada y una característica disposicional del sujeto.

Se puede considerar en este proceso dos estadios: Atribución de la Intención y Atribución de la Disposición.

La atribución de la intención, al igual que ocurría en la Teoría de Heider, trata de explicar la intención que tiene un comportamiento, para, a partir de ahí, y en función de las características disposicionales subyacentes a esta acción, poder desarrollar el segundo estadio de atribución a la disposición. Por tanto, lo más importante es intentar llegar a ese segundo estado de atribuciones, mediante el cual obtendremos más información de la actuación de un sujeto. Jones y Davis (1965), mediante su teoría, trataban de establecer aspectos estables en el comportamiento de una persona a partir de una acción observada. Por ejemplo, si vemos que un jugador de fútbol da un codazo a otro, deduciremos que es una persona agresiva y sin autocontrol (aunque no siempre esa sea una atribución correcta). Obviamente, para realizar esto, se deberían tener en cuenta otros factores que pueden afectar a esta forma de actuar, como pueden ser la deseabilidad social (no dejarse amedrentar por el contrario), el tipo de motivación que tenga el deportista...

A pesar de que se han realizado estudios para intentar ofrecer un soporte empírico al modelo de Jones y Davis, (ver Biddle, 1993), existen algunas lagunas que no ha podido ser aclaradas. Por ejemplo, el hecho que postulan los autores, de que una atribución disposicional requiere de una atribución intencional previa, no siempre se da, ya que algunas características disposicionales son inferidas a partir de comportamientos no intencionales, como por ejemplo la falta de concentración (Hewstone y Fincham, 1996). Asimismo, Biddle y Hanrahan (1998), señalan que esta teoría solo se interesa por las atribuciones realizadas por un observador, no por las atribuciones de los sujetos que realizan el comportamiento. Igualmente solo se preocupan por las atribuciones disposicionales y solo analizan las atribuciones a partir de una única observación.

Estas cuestiones han conllevado que esta teoría no sea muy utilizada como marco conceptual por los investigadores en psicología del deporte, aunque Biddle y cols (2001) destacan que puede aportar valores importantes a los aspectos atribucionales relacionados con la interacción entre el entrenador y el deportista, donde comúnmente, uno hace de observador y otro de ejecutante.

Teoría de Kelley.

Harold Kelley desarrollo dos perspectivas importantes acerca de los procesos de atribución.

La primera de ellas hace referencia a la semejanza existente entre el análisis causal y los métodos experimentales, considerando que se podía diseñar un modelo atribucional similar al análisis de varianza, para utilizarlo como instrumento de predicción de las atribuciones de los comportamientos observados. Este modelo fue explicado a partir de una analogía con el procedimiento estadístico de análisis de varianza (ANOVA), manifestando que el proceso seguido por las personas para hacer

atribuciones es similar a esta técnica estadística, por lo que se popularizó como teoría ANOVA de la atribución (Vallerand, 1994). En dicho análisis de varianza, las posibilidades de elección de una causa por una persona son consideradas variables Independientes, mientras que las consecuencias que de ellas se deriven se denominan variables dependientes. Según Kelley (1973) estas posibilidades de elección se ven afectadas por tres condiciones:

Distintividad. Hace referencia a si el estímulo y su consecuencia se encuentran asociados en condiciones distintas a las actuales. Por ejemplo, un jugador de fútbol puede considerar que su rendimiento es igual en un campo de césped artificial que en uno de césped natural o considerar que es diferente en función de las condiciones.

Consistencia. Esta dimensión se refiere a la capacidad de una relación entre un estímulo y una respuesta, de permanecer estable a lo largo del tiempo. Por ejemplo, el futbolista anterior puede opinar que su rendimiento es igual a lo largo de la temporada o no, y opinar que solo es igual cuando juega en un campo de césped natural.

Consenso. Con este concepto se pretende explicar la similitud de respuestas entre diferentes personas cuando las condiciones y estímulo son iguales. Así pues, en el ejemplo anterior, deberíamos comprobar si existen otros jugadores además del analizado, que tienen un comportamiento similar.

En función de estas tres dimensiones de información, el individuo aplicará el principio de covariación al proceso de atribuciones para comprobar cuales son las causas de los efectos producidos. En este caso, sería para intentar atribuir causas al rendimiento obtenido en un partido.

La segunda aportación al estudio de las atribuciones del trabajo de Kelley, fue la denominada como Modelo de los Esquemas Causales (Kelley, 1973; Kelley y Michella, 1980). Mediante esta contribución, Kelley intenta paliar las deficiencias en la utilización de las covarianzas para realizar el proceso atribucional. Esto es debido a que, a pesar de utilizar la información proveniente de las tres dimensiones antes citadas, mucha información relevante para una adecuada atribución, era obviada o no tomada en cuenta, o incluso no siempre era posible obtener la información de las tres dimensiones en un momento dado. Esto ya había sido expuesto por Heider (1958) en lo que él denominó como “patrón mínimo de datos”, mediante el cual, las personas suelen hacer atribuciones a una actuación sin tener en cuenta otros comportamientos en situaciones similares. Por ejemplo, si vemos que un portero no consigue parar un tiro fácil, la mayoría de las personas opinarán que es un mal portero, aunque no tengan conocimiento de su trayectoria deportiva.

Para intentar solucionar estas cuestiones y reconociendo que con elevada frecuencia las atribuciones son elaboradas por las personas sin una adecuada información, Kelley (1973) decidió introducir en su modelo los esquemas causales.

“Un esquema causal es la concepción general que sustenta una persona acerca del modo en que ciertas clases de causas interaccionan para producir una clase específica de efecto. Todo esquema causal puede describirse en función de una matriz hipotética de datos que resuma las creencias y atribuciones de una persona acerca de la distribución del efecto sobre varias combinaciones de factores causales” (Kelley, 1972, p.151).

Teoría atribucional de la motivación y la emoción (Weiner).

Viendo la necesidad que existía de una Teoría unificada sobre las Atribuciones Causales, Weiner, en 1986 publica su libro “An Attributional Theory of Motivation an Emotion”, en donde recoge los trabajos, estudios e investigaciones llevados a cabo en esta área durante más de una década, al tiempo que sienta las bases de lo que se convertirían en el marco teórico más utilizado en este ámbito de la psicología del deporte (Weiner, 1972, 1974, 1979, 1983, 1985).

La gran aportación que este autor realiza es haber integrado las proposiciones causales y los efectos cognitivos, afectivos y conductuales que las atribuciones pueden tener, incidiendo fundamentalmente en situaciones y contextos de logro, como el deporte o la educación. De esta forma, Weiner plantea una teoría que analiza y explica el comportamiento humano en estos ambientes, sobre la base de la cognición social del individuo (Weiner, 1986). En función de esta cuestión, las percepciones causales de éxito y fracaso pueden ser indicadores adecuados para comprender comportamientos y conocer mejor las características psicológicas de los deportistas, reflejando respuestas cognitivas, afectivas y comportamentales.

Asimismo, basándose en los postulados de Heider (1958), Weiner (1972) define un primer modelo atribucional compuesto por cuatro causas diferenciadas en dos dimensiones causales bipolares. Estas causas se relacionan con aspectos personales y aspectos ambientales.

Como hemos comentado, la versión inicial del modelo de Weiner (Modelo Bidimensional: Figura 11), solamente consideraba la existencia de dos dimensiones causales: el Locus de Control y la Estabilidad. La dimensión de Locus de Control hace referencia a la característica Interna o Externa de una causa, mientras que la estabilidad se relaciona con la variación en el tiempo de la causa.

Al cruzarse estas dimensiones formarían cuatro categorías de causas atribucionales ejemplificadas por la Habilidad, el Esfuerzo, la Dificultad de la tarea y la Suerte.

Figura 10. Modelo Original de Weiner.

Dimensiones.		Ejemplos de Causas.
LOCUS CAUSALIDAD	DE ESTABILIDAD	
Internas	Estables.	Habilidad
	Inestables	Esfuerzo
Externas	Estables	Dificultad de la Tarea
	Inestables	Suerte.

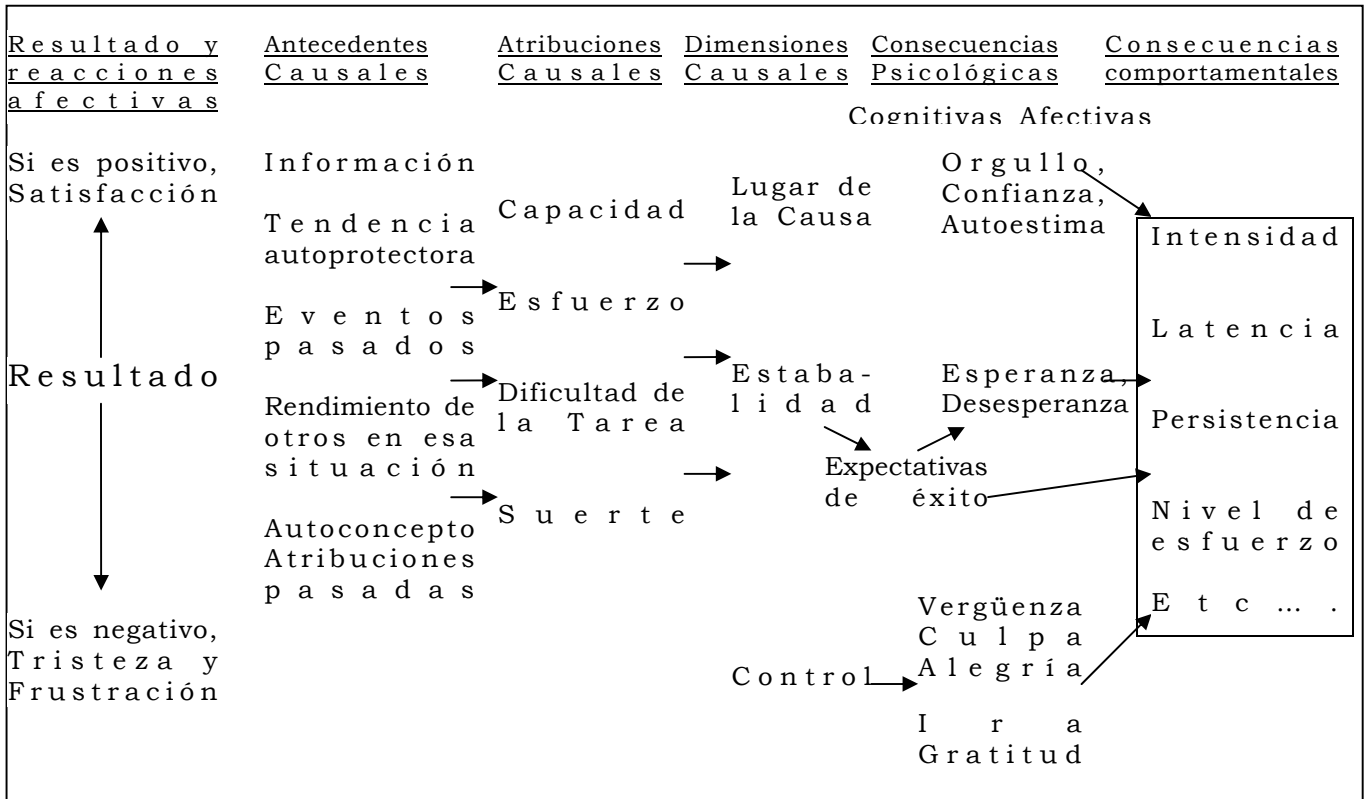
Sin embargo, la investigación empírica que se realizó, demostró que se necesitaban más aspectos a valorar para conseguir un adecuado conocimiento de las causas atribucionales que emplean los deportistas para interpretar sus acciones. Por ello, Weiner (1979) modifica el modelo bidimensional introduciendo una tercera dimensión, denominada Controlabilidad, y que hace referencia a la percepción que tiene una persona sobre si las causas de su actuación son controlables por ellos o son otros los que las controlan. Por tanto, el esquema causal de dos dimensiones se reformula, planteándose un modelo tridimensional en el que se incluyen diferentes posibilidades en función de la interacción entre cada una de estas categorías.

Figura 11. Modelo Tridimensional Reformulado de Weiner (1979),
adaptado por Fonseca (2001).

Dimensiones.			Ejemplos de Causas.
LOCUS DE CAUSALIDAD	ESTABILIDAD	CONTROLABILIDAD	
Internas	Estables.	Controlables	No entrenar nunca
		Incontrolables	Habilidad, talento.
	Inestables	Controlables	Esfuerzo
		Incontrolables	Lesión.
Externas	Estables	Controlables	Reglas
		Incontrolables	Habilidad del Rival
	Inestables	Controlables	Compañeros, entrenador.
		Incontrolables	Suerte.

Por último, con el objetivo de plantear una visión más global de las atribuciones, Weiner (1985) replantea una nueva estructuración de su modelo, haciéndolo más amplio e incluyendo antecedentes, dimensiones causales, consecuencias psicológicas y comportamentales y resultados y reacciones afectivas (Figura 12).

Figura 12. Modelo de la Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción (Weiner, 1985), Adaptado de Casáis (2004).



Según este esquema, cuando se produce una situación, aparecen reacciones afectivas en función de lo que ha pasado y de lo que se esperaba que pasase. Además de estas reacciones, antes de realizar una atribución existen unos antecedentes causales que van a afectar al tipo de motivo que se valora como generador del resultado. En función de estas reacciones y antecedentes, se realiza la atribución que va a tener unas determinadas características en función de las dimensiones causales empleadas. A partir de estas características, se van a establecer unas determinadas consecuencias psicológicas que pueden ser cognitivas o afectivas. Entre las cognitivas encontramos las expectativas de éxito para el próximo evento, que vienen determinadas fundamentalmente por la Estabilidad que posea la causa atribuida. Respecto a las afectivas, podemos observar en la figura que se pueden establecer diferentes

consecuencias en función de las características de las dimensiones causales. Además, a partir de las reacciones ante el evento, los antecedentes, las atribuciones y de las consecuencias psicológicas, van a aparecer una serie de consecuencias comportamentales que incidirán en la actuación de esa persona en el contexto en el que se encuentra.

Con nuestro trabajo pretendemos comprobar alguno de los antecedentes relacionados con aspectos motivacionales que puedan predecir un determinado tipo de atribuciones, además de encontrar consecuencias a partir de éstas.

1.4.1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

En los últimos 25 años ha proliferado el desarrollo de diversos instrumentos de medida de las atribuciones causales, tanto en el contexto académico como en el deportivo. Sin embargo, esto produjo un problema conceptual debido a que los investigadores utilizaban indistintamente medidas disposicionales y medidas situacionales. Por eso, algunos autores, como Fonseca (2001), hacen una clasificación de la evaluación de las Atribuciones basándose en el tipo de aproximación al objeto de estudio y el nivel cognitivo del análisis.

Históricamente, el método que ha predominado a la hora de evaluar las atribuciones causales ha sido el realizado en situaciones específicas (por ejemplo tras una competición, definir cual ha sido la causa de su rendimiento). Este tipo de evaluación de las atribuciones, ha sido realizado con diferentes procedimientos, de los que según Fonseca (2001) se pueden destacar tres:

1. Codificación de las respuestas dadas por los deportistas, a través de un grupo de investigadores entrenados.

2. Atribuir un porcentaje de importancia a cada causa hasta llegar al 100%.

3. Escalas Likert para puntuar la importancia atribuida a cada causa.

Un problema de este tipo de medida es que no considera que las atribuciones puedan cambiar en función de las situaciones e individuos.

Otro de los problemas metodológicos hace referencia a como se categorizaban las causas que exponían los sujetos para explicar sus resultados. Esta caracterización dimensional de las causas se ha llevado a cabo de dos formas diferentes (Russell, McAuley y Tarico, 1987). En la primera, era el investigador el encargado de clasificar las atribuciones hechas por los deportistas, en función de las dimensiones teóricas del marco atribucional. De esta forma, si por ejemplo un deportista opinaba que la causa de su buen rendimiento era su esfuerzo en los entrenamientos, el investigador la clasificaba como Interna, Controlable, etc.

Sin embargo, este método comenzó a ser criticado debido a que, como hemos comentado anteriormente, cada individuo puede percibir que la misma causa tiene características diferentes. Por ejemplo, para algunos deportistas la habilidad puede ser un constructo estable y difícilmente mejorable, pero para otros no es así, y consideran que el nivel de habilidad se puede variar. Por esta razón, comenzó a utilizarse en la investigación deportiva otra forma para clasificar y categorizar las causas atribucionales. Mediante este segundo método, los científicos pedían a los deportistas que, además de exponer la causa o causas de su rendimiento, expusieran cuales eran las características de esa causa, en función de las dimensiones que se definen en la teoría atribucional.

Los resultados de algunos estudios, (Chandler y Spies, 1984; Santos, 1989) demostraron que las características de las causas expuestas, no concordaban en muchas ocasiones con las características que se le atribuyen en el marco teórico (Weiner, 1979,1986) y que además existen variaciones importantes en cuanto al tipo de deporte y la satisfacción con el resultado obtenido.

Como se ha comentado, la variación demostrada en el tipo de atribuciones causales expuestas por los sujetos en función del contexto en el que se encuentra inmerso, hacía necesaria la creación y desarrollo de instrumentos de evaluación específicos del deporte. Además, tal y como pasaba en otras áreas de estudio de la psicología del deporte, uno de los principales problemas de las investigaciones realizadas, era la falta de especificidad de los instrumentos utilizados para la recogida y clasificación de los datos (Biddle y Hanrahan, 2001).

De esta forma, el primer instrumento que aparece en la bibliografía especializada en el ámbito del deporte, es el Attributional Style Scale (ASQ: Seligman, Abramson, Semmel y Von Baeyer, 1979), a pesar de que este cuestionario estaba ideado para investigaciones desarrolladas en psicología clínica, y se basaba en valorar las conductas depresivas ante hechos desagradables. En el deporte, dicho instrumento se utilizó para evaluar el nivel de explicación de acontecimientos adversos a través de tres dimensiones de la causalidad: Locus, Estabilidad y Globalidad. Cuando un deportista atribuía sus fracasos a causas internas, estables y globales, se planteaba que podía desencadenar una conducta depresiva.

Como es de suponer, este cuestionario no se consideró adecuado para las necesidades de investigación en el contexto deportivo, por lo que su utilización ha sido escasa.

En 1984, Tenenbaum Furts y Weingarten, reconociendo la necesidad de crear y desarrollar un cuestionario atribucional específico del deporte, desarrollaron un instrumento para valorar las atribuciones en contextos deportivos. El Wingate Sport Achievement Responsibility (WSAR), es considerado por una gran parte de los especialistas como un instrumento válido para investigar las atribuciones en el deporte (Le Unes y Nation, 1989).

Este cuestionario desarrolló dos versiones diferentes, una para deportes individuales y otra para deportes colectivos. En ambas, se presentan 22 situaciones deportivas, de las que 11 son exitosas y las otras 11 representan fracasos. Para cada situación, existen 2 respuestas valoradas en una escala bipolar de cinco puntos. Estas respuestas representan el Locus de Causalidad, es decir, hacen referencia a aspectos internos y externos. Al ser una escala bipolar, cuanto más cerca está del aspecto interno, menos lo estará del externo y viceversa. Por tanto, aunque dicho cuestionario se ha utilizado como instrumento para valorar las atribuciones causales de los deportistas, sería más ajustado decir que sobre todo mide el locus de causalidad de dichas atribuciones (Fonseca, 1999).

Con una estructura similar al WSAR, se desarrolló en Australia el Sport Attribution Style Scale (SASS), por Hanrahan, Grove y Hattie (1989). Este instrumento es mucho más complejo que el anterior y se basa en un modelo de Atribuciones Pentadimensional, englobando los factores de Locus, Estabilidad, Intencionalidad, Globalidad y Controlabilidad. Al igual que el WSAR, este cuestionario se basa en 16 situaciones deportivas hipotéticas (8 positivas y 8 negativas). El sujeto tendrá que imaginar dicha situación y exponer una causa que la explique. A continuación deberá responder a 7 cuestiones, de las que 5 están relacionadas con la causa expuesta y dos con la situación que se ha planteado. Estas respuestas se

valoraran con una escala bipolar de 7 puntos, con el objetivo de comprobar el locus, la intención, la estabilidad, la globalidad y el control de la causa planteada. Asimismo con los dos últimos ítems, el deportista evaluará la posibilidad de que esa situación le pueda pasar a él.

Este cuestionario fue validado primeramente con muestras universitarias (Hanrahan, Grove y Hattie, 1989), para posteriormente validarse con deportistas (Hanrahan y Grove, 1990a, 1990b) demostrando una buena correlación entre las respuestas a las situaciones hipotéticas y las situaciones reales en competición.

A pesar de eso, este cuestionario no tuvo demasiado éxito entre los investigadores del comportamiento deportivo debido principalmente al tiempo necesario para completar este instrumento (cuando normalmente en el deporte no se dispone de tanto tiempo). Otro hecho que propició que este instrumento no fuese usado en más estudio es que valoraba cuestiones que se no concordaban del marco teórico más aceptado en las Atribuciones Causales (Weiner, 1985).

Por todo esto, los especialistas en el área de la investigación atribucional, concuerdan en la opinión que el instrumento que mejor se ajusta al marco teórico de la teoría atribucional, siendo el más utilizado en los trabajos realizados en este ámbito, es el CDS (Causal Dimension Scale). Este cuestionario fue creado por Russell (1982), y pretendía ser un instrumento de evaluación de de atribuciones causales de fácil y fiable utilización. Con este instrumento se solicitaba a los deportistas que fueran ellos mismos los que categorizaran la causa de su comportamiento, lo que permitía el abordar las dimensiones de las Atribuciones con mayor corrección.

Este instrumento fue bien aceptado por la mayoría de profesionales (McAuley y Gross, 1983; Russell, McAuley y Tarico, 1987; Vallerand y

Richer, 1988), debido a su superioridad respecto a otros métodos utilizados, aunque al realizar el análisis de las propiedades psicométricas, solía presentar problemas con la dimensión “controlabilidad”, ya que su consistencia interna no presentaba un coeficiente aceptable (Vallerand y Richer, 1988).

Con el objetivo de paliar tales inconvenientes, McAuley, Duncan y Russell, 1992) modificaron la estructura factorial del CSD, dividiendo la dimensión controlabilidad en dos factores diferentes: Control Personal y Control Externo, ya que como quedaba comprobado en diferentes estudios (aaaa), éstos correspondían a constructos empíricos diferentes. De esta forma, obtuvieron el CSD II, que es el instrumento que utilizamos en nuestra investigación y que desarrollaremos en el apartado de Método.

1.4.2. INVESTIGACIONES DESARROLLADAS CON LAS ATRIBUCIONES CAUSALES RELEVANTES PARA ESTE TRABAJO.

El estudio sobre las Atribuciones Causales tuvo un gran auge en la década de los ochenta, con multitud de trabajos que tomaban esta variable para su análisis (Biddle y Hill, 1988; McAuley y Gross, 1983; Grove y Pargman, 1986; Vallerand, 1987). Asimismo, en los últimos años, ha renacido el interés por conocer más cuestiones de este constructo en el ámbito deportivo. Como ejemplo de esto podemos citar los estudios desarrollados por Biddle, Hanrahan y Sallers, 2001; Casais, 2004; Fonseca, 1999; 2001; Hanrahan, 2001, 2005; Hanrahan y Biddle, 2002).

El aspecto más estudiado en los ámbitos del deporte y de la actividad física ha sido el de ganar y perder. Los estudios se han dirigido a investigar cómo los individuos determinan la causa del éxito propio y del de otros,

dentro de estos escenarios. Los aspectos de ganar y perder han sido estudiados en situaciones experimentalmente manipuladas, en los ambientes naturales, o en imaginación, donde se les ha pedido a los individuos que se imaginen a sí mismos, o a otros, ganando o perdiendo en un acontecimiento deportivo (Biddle, 1993; Carron, 1984; Hanrahan, 2001; Roberts y Pascuzzi, 1979).

Los estudios defienden que la información sobre el resultado afecta a la expectativa sobre los futuros triunfos y fracasos, así como a los sentimientos de afecto; estas, a su vez afectan a las conductas de ejecución. La investigación ha establecido que tanto los niños como los adultos utilizan la información de modo sistemático para llegar a atribuciones causales sobre los éxitos y los fracasos. Los individuos analizan los resultados deportivos a partir de la información que reciben sobre un factor causal dado, y las atribuciones causales se forman desde la relación percibida entre la causa y el efecto (Ver Biddle, Hanrahan y Sallers, 2001).

Durante los años 70 y 80, el número de trabajos sobre atribución en el deporte y el ejercicio se incrementó, tanto en interés como en volumen (Brawley, 1980; Brawley y Roberts, 1984; McAuley y Duncan, 1990; Rejeski y Brawley, 1983; Roberts, 1984). Muchas de las cuestiones sobre la investigación en atribución giran en torno a estos elementos (Roberts, 1995):

1. Las causas específicas o los elementos de atribución de los estudios. Estos elementos son más ricos de lo que se ha tenido en cuenta dentro de la bibliografía deportiva
2. La importancia dimensional de los elementos atribucionales Particulares. La relevancia de estos elementos a menudo es obviada, y los investigadores simplemente ignoran si el

significado del elemento atribucional es o no significativo para el deportista.

3. El significado del resultado para el individuo. En el deporte, muchas veces, se asume que ganar y perder son sinónimos de éxito y fracaso.

4. El proceso de medición de las atribuciones.

La teoría de la atribución nunca ha sido capaz de resolver la crítica de que más que una psicología de la motivación parece que es una psicología de la percepción (Roberts, 1995). De hecho, aún si nos fijamos en las intervenciones para mejorar la motivación, la teoría de la atribución es débil. Aunque puede ser útil para decirnos las causas por las que las cosas van mal, no nos dice cómo corregirlas (McAuley, 2001). En síntesis, el modelo atribucional ha abierto numerosos caminos de investigación y debe constituir un ingrediente importante en cualquier teoría de la motivación desde una perspectiva cognitiva, pero no constituye una teoría comprensiva en sí misma. Cualquier teoría comprensiva de la motivación debe integrar variables afectivas y cognitivas, y explicar cómo interactúan para dar energía y dirección a las conductas de ejecución.

Por último, nos gustaría destacar el estudio de Green y Holeman (2004), que analizaron las Atribuciones favorable al Yo en deportes colectivos, concretamente con jugadores de fútbol y baloncesto, demostrando la existencia de esta característica tan importante para discutir los resultados.

1.4.2.1. Investigaciones que relacionan las Atribuciones Causales con la Teoría de Metas.

A lo largo de la explicación de la Teoría de Metas, ha quedado bastante comprobada la relación las orientaciones motivacionales respecto a causas de éxito en el deporte.

De esta forma, es lógico pensar que las personas que tienen diferentes tipos de orientación motivacional, y que por tanto, evalúan su capacidad de forma distinta, posean patrones atribucionales diferentes (Duda, 2001). Además de esto, se postula que las perspectivas de los sujetos en relación con los objetivos a alcanzar, se relaciona con sus creencias de cuales son los determinantes del éxito, constituyendo esa relación la base para su Orientación Motivacional (Duda, 1992; Nicholls, 1989)

En función de esto, algunos autores han encontrado relaciones empíricas entre las Orientaciones Motivacionales y las creencias sobre las causas de éxito en el deporte. (Duda, 2005; Duda y cols, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Gano-Overway y Duda, 2001; Newton y Duda, 1993a, 1993b). En concreto, se ha demostrado que la Orientación a la Tarea, se correlaciona con la idea de que el éxito deportivo se debe a principalmente a factores motivacionales internos y a un trabajo duro y esfuerzo en los entrenamientos. Por el contrario, la Orientación al Ego se correlaciona con la creencia de que el éxito deportivo es debido al nivel de habilidad y a factores externos al sujeto.

Según Roberts (2001), desde el punto de vista motivacional se considera que los atletas tendrán mucho a su favor si perciben que el éxito en el deporte se consigue centrando su comportamiento en el esfuerzo y en el deseo de aprender, pues son factores que están claramente bajo su control.

Duda (2001) expone que generalmente, tanto en el ámbito académico, como en el deportivo, los sujetos que tienen una motivación más orientada hacia el Ego, atribuyen su éxito o su fracaso a aspectos relacionados con sus habilidades, mientras que aquellos que se encuentran más orientados hacia la Tarea, muestran atribuciones más relacionadas con el esfuerzo. Duda y White (1992) con atletas de élite obtiene resultados similares.

En diferentes investigaciones llevadas a cabo en diferentes contextos de logro, se ha demostrado que las creencias sobre las causas del éxito tienen una fuerte relación con la orientación motivacional adoptada por los sujetos. De esta forma, las personas que están más orientados hacia el Ego, se centran más en factores externos y de control externo para atribuir el éxito, como por ejemplo la suerte. Por el contrario, los sujetos orientados hacia la Tarea, atribuyen el éxito a factores internos y controlables, como por ejemplo el esfuerzo realizado. Esto ha sido probado por Nicholls (1989), en el ámbito académico, Duda y White (1992) en el deporte de alto rendimiento, Lochbaum y Roberts (1993), con estudiantes de Secundaria que practicaban diferentes modalidades deportiva, Seifriz, Duda y Chi (1992), con jóvenes jugadores de baloncesto.

Nicholls (1989), en su estudio en el ámbito académico, comprueba que los alumnos que están más orientados a la Tarea perciben como una de las principales causas del éxito el esfuerzo diario al estudiar y el trabajo cooperativo con otros alumnos. En contraste a esto, los alumnos que puntuaban más alto en la orientación al Ego, opinaban que la inteligencia y la capacidad académica eran las principales causas del éxito escolar. Según este autor, las relaciones entre las Orientaciones y las Atribuciones, reflejan diferencias individuales y tienen implicaciones muy importantes en la Motivación.

Por su parte, Lochbaum y Roberts (1993), en una investigación con 182 chicos y 114 chicas con edades comprendidas entre los 13 y 18 años, que practicaban diferentes deportes, obtuvieron que los sujetos con una alta Orientación a la Tarea atribuían su éxito al esfuerzo, a la persistencia y al trabajo desarrollado para mejorar sus habilidades.

Además de esta cuestión, tal y como comentamos en el apartado de Teoría de Metas, en los últimos años han aparecido diversos trabajos que

tratan de relacionar las orientaciones motivacionales, con el concepto de habilidad y sus posibles atributos: Estable e Innata, Modificable y Aprendida (Biddle y cols, 2003; Cury y cols, 2002; Dweck, 2002; Fonseca y De Paula, 2000; Sarrazin y cols, 1996; Spray y cols, 2006).

Los sujetos Orientados al Ego piensan que la competencia deportiva es un don (innata), que se posee o no se posee, y es difícilmente variable (Sarrazin y cols, 1996), mientras que los Orientados a la Tarea opinan que la habilidad deportiva es algo que se aprende, y se mejora con entrenamiento y esfuerzo.

Fonseca y De Paula (2000), comprueban a través de correlaciones canónicas que la Orientación a la Tarea se correlaciona significativamente con aprendizaje, Mejorable y Específica, mientras que lo hace negativamente con Estable y General. Por el contrario, la Orientación al Ego, se relaciona positivamente con las características de la habilidad como Innata, General y Estable y negativamente con Mejorable. A pesar de que los resultados en esta área son bastante consistentes, como comenta Duda (2005) son necesarios más estudios que ayuden a explicar de forma concreta como son este tipo de relaciones y como afectan a factores motivacionales y emocionales de los deportistas.

Respecto a los trabajos que han analizado explícitamente la relación entre la Teoría de Metas de Logro y las atribuciones causales, hemos de decir que han sido escasos, quizás debido a la disparidad temporal en la aparición de ambas teorías y en su principal uso en las investigaciones. Entre estos estudios, destaca el llevado a cabo por Vlachopoulos, Biddle y Fox (1997), en el que valoraron la relación entre las dimensiones causales, la habilidad percibida, las orientaciones motivacionales y consecuencias afectivas. Para ello, utilizaron una muestra de 211 estudiantes de Educación Física con los que se realizó un test de condición física de 400

metros campo a través. Tras la carrera, los sujetos complementaron los instrumentos de medida. Entre los resultados destaca la escasa relación de las orientaciones con los componentes atribucionales, ya que tan solo el Locus de causalidad, se relacionaba significativamente con la Orientación a la Tarea, siendo más interna la causa, cuanto mayor orientación se poseía.

Hanrahan, (1993, 2001), en dos trabajos en los que se revisaban la relación entre la Teoría de Metas y las atribuciones, concluyeron que la orientación a la tarea se relacionaba de manera importante con un perfil atribucional más adaptativo, haciendo atribuciones más controlables, estables y centradas en cuestiones de ejecución más que de resultados (internas).

Hanrahan y Gross (2005), a través de un estudio cualitativo realizado con una muestra de 111 nadadores y 77 atletas, encuentran relaciones entre el tipo de orientación motivacional y el estilo atribucional que poseen los deportistas. En concreto, se les pedía que expusieran las causas de su rendimiento, sin conocer el resultado de la prueba, y después, una vez que lo conocían, debían hacer atribuciones a ese resultado. Los resultados informan que la orientación a la tarea puede predecir principalmente las atribuciones hechas a la ejecución (rendimiento), y sobre todo se relaciona con las dimensiones de globalidad y estabilidad. También es interesante, que tras la realización de perfiles motivacionales, se observó que los perfiles “bajo tarea”, poseían atribuciones menos adaptativas y controladas, mientras que los perfiles “alto ego” se caracterizaron por ser autocomplacientes.

Casaís, (2004), llevo a cabo un trabajo de corte empírico-correlacional a través de dos estudios. Tan solo en el primer estudio se analizaron las atribuciones y las orientaciones. Éste, se realizó con una muestra de 136

nadadores pertenecientes a diferentes clubes de natación de la comunidad gallega, con edades comprendidas entre los 13 y 25 años. Los resultados obtenidos señalan que no existe relación entre la Orientación al Ego y las dimensiones atribucionales, aunque la orientación a la Tarea se relaciona significativamente con la dimensión de estabilidad y de control interno. De todas formas, hay que tener en cuenta que en este trabajo, las atribuciones van a variar en función de cuál sea el resultado de la competición, por lo que no es fácil que exista relación entre un aspecto disposicional, como son las orientaciones, y las atribuciones situacionales.

Green y Holeman (2004), señalan la importancia de utilizar medidas motivacionales en los estudios con atribuciones, ya que aportan información fundamental para entender el proceso atribucional. En concreto, plantean la importancia de las orientaciones a la hora de determinar el sesgo atribucional favorable al yo, ya que es posible que los sujetos más orientados al ego, también posean un mayor sesgo atribucional.

1.4.2.2. Investigaciones que relacionan las Atribuciones Causales y la Teoría de la Autodeterminación.

La mayoría de las investigaciones realizadas para relacionar estas dos teorías, han ido encaminadas al estudio exclusivo de la motivación intrínseca y su conexión con las atribuciones realizadas.

De esta forma, parece ser que existe un vínculo entre la Motivación Intrínseca y las diferentes dimensiones atribucionales (Ver Hanrahan, 1993). Más concretamente, las características dimensionales de las causas expuestas para explicar un determinado resultado, parece influir en los niveles de Motivación Intrínseca y viceversa. Para demostrar esto, Hanrahan y Grove (1989), llevaron a cabo un estudio con 176 atletas de ambos sexos, y practicantes de diferentes deportes. En sus resultados

comprobaron que los deportistas más motivados intrínsecamente, atribuían los acontecimientos positivos a causas más internas, estables, globales y controlables, que los que tenían menor nivel de Motivación Intrínseca.

En otro estudio similar, Hanrahan (1993) verificó una vez más, la existencia de una relación entre el estilo atribucional de los sujetos y su motivación intrínseca. Por ejemplo, la dimensión de esfuerzo/importancia del IMI (McAuley y cols, 1989), fue predicha por la controlabilidad de los rendimientos positivos. Igualmente, la dimensión de competencia percibida se predijo a través de la dimensión causal de estabilidad en los resultados positivos. En este mismo trabajo y en otro posterior, Hanrahan (1993, 1995) investigó la relación de estas dos teorías con las Orientaciones motivacionales, exponiendo la necesidad de tener en cuenta la influencia ejercida por las Orientaciones, respecto a la relación entre las atribuciones y la Motivación Intrínseca. En este sentido, la investigación realizada por Seifriz, Duda y Chi (1992), con una muestra de 105 jóvenes jugadores de baloncesto, detectó una relación entre los valores referentes a la Motivación Intrínseca y las causas de sus éxitos deportivos.

Sinnott y Biddle (1998), en un trabajo de intervención con 12 niños de 12 años, se entrenó las atribuciones a 6 de estos niños que hacía una habilidad en baloncesto, mientras los otros 6 formaron parte del grupo de control. Los grupos fueron realizados en función de una primera recogida de datos. En sus resultados, comprobaron que los niños que habían participado en el programa de mejora atribucional mostraron atribuciones más adecuadas, un mayor nivel de éxito percibido al desarrollar la habilidad y un aumento de la motivación intrínseca en la práctica, mientras que los que no habían participaron no cambiaron sus valores. Esto demostraría la importancia que pueden tener las atribuciones en el proceso motivacional.

En este sentido, Zoota (2000), analiza la importancia de las atribuciones causales sobre los diferentes tipos de motivación y en especial sobre la motivación intrínseca. En su investigación, relaciona principalmente las dimensiones controlabilidad y “locus”, con la motivación intrínseca, presuponiendo que a mayor control y locus más interno, más intrínsecos (internos) serán los motivos de práctica. Los resultados aportan información congruente con esta propuesta, corroborando esta relación entre mayor control e interiorización de las causas, respecto a mayores niveles de motivación intrínseca.

Asimismo, sería interesante señalar la aparición de diferentes trabajos al amparo de la Teoría de la Autodeterminación, y que hemos comentado en la explicación de este marco teórico, que fundamentan el tipo de motivación que posea un sujeto en función de su regulación y del locus de causalidad de ese motivo (Ver Deci y Ryan, 2000). Así, el percibir que mi rendimiento es controlable por mí e interno, va a desembocar en un mayor nivel de autodeterminación, y por tanto, en tipos de motivación más intrínseca. Por todo esto, es fácil de suponer que debe existir una relación empírica clara entre el tipo de atribución realizada y el nivel de autodeterminación (Soenens, Berzonsky, Vansteenkiste, Beyer y Goossen, 2005), aunque en el ámbito deportivo no hemos encontrado trabajos específicos en este sentido.

1.5. COHESIÓN DEPORTIVA.

Una de las características fundamentales de los seres humanos es su capacidad para convivir y desarrollarse en grupos. Los humanos sabemos trabajar unidos para conseguir un beneficio común, siendo ésta una de las causas que nos llevaron a ser la especie animal que acabó imponiendo su dominio en el planeta.

Así, cada individuo interacciona diariamente con otros individuos en multitud de situaciones, como la familia, los estudios, el trabajo o en equipos deportivos que es lo que en este estudio nos atañe principalmente. Según Widmeyer, Brawley y Carron (2002), las relaciones que se establecen entre los miembros de un grupo deportivo, son una de las más importantes para los integrantes del mismo, después de la familia. Asimismo, estos autores inciden en que un equipo deportivo posee unas características muy definidas, donde las relaciones sociales tienen un peso muy importante tanto a nivel de satisfacción y bienestar psicológico, como a nivel de mejora del rendimiento.

Cuando Esopo, en el 550 a.C. (cit. por Widmeyer, Bradley y Carron, 1993), inmortalizó la expresión “Unidos nos mantenemos. Divididos caemos”, con total seguridad estaba anticipando la importancia que tiene la unión en cualquier tipo de grupo humano. Esta importancia se acentúa en los equipos deportivos, ya que, como hemos comentado, además de las implicaciones sociales, cuando se trata de deporte de competición, existen implicaciones agonísticas, que hacen del deporte un contexto especial.

En dicho contexto, se desarrollan características estructurales propias, como pueden ser la necesidad de alcanzar una meta u objetivo común, el sentimiento de identidad colectiva, la dependencia que existe

entre los miembros, la existencia de patrones de interacción estructurados, jerarquías sociales implícitas...

Por todo esto, un grupo deportivo puede ser considerado como una micro-sociedad, donde existen reglas que tienen que ser respetadas, donde cada jugador tiene un rol diferente dentro del equipo, y donde debe existir alguien que asuma el papel de líder, cuyo objetivo principal sea el dirigir al grupo. Esta función, es normalmente adjudicada al entrenador, pues es de suponer que él debe ser el responsable de manejar al conjunto de jugadores que forman el equipo deportivo con el que va a trabajar.

Esta labor del entrenador es muy importante, y muchos autores consideran que una de las principales cualidades que debe tener un entrenador, y que diferencia a los entrenadores con éxito de los que no lo tienen, es su capacidad para optimizar las relaciones interpersonales dentro del equipo, consiguiendo una gran unión de los jugadores para conseguir los objetivos propuestos (Dasil, 2004; Turman, 2003a,b).

Esto es muy importante pues hay que tener en cuenta, que al igual que un determinado número de personas no tienen porque constituir obligatoriamente un grupo social, un determinado número de jugadores no tienen porque formar un equipo deportivo, pues para ello se deben dar una serie de circunstancias. Así por ejemplo, García Mas (1997), señala que no debemos confundir a un grupo deportivo con un equipo deportivo, ya que poseen diferencias significativas relacionadas principalmente con el nivel de unión existente entre los miembros, los objetivos que se pretenden, el tipo de interacción, etc. De hecho, Tuckman (1965), explicó como se forma un grupo y como éste acaba convirtiéndose en un equipo a través de cuatro fases:

- Constitución del grupo.

- Conflictos e interacciones respecto al líder y al rol de cada miembro.
- Normalización y estructuración del grupo.
- Concepto de equipo y búsqueda de rendimiento.

Mills (1984), añade una nueva fase que sería la disolución del grupo, ocurrida tras finalizar la lucha por los objetivos propuestos. Normalmente esta fase suele coincidir con el final de una temporada o ciclo, aunque en ocasiones puede que no sea así (clima inadecuado, subgrupos, objetivos inalcanzables...).

Un equipo deportivo, es definido por Carron, Spink y Prapavessis, (1997) a través de una serie de características:

- Un conjunto de individuos que poseen una identidad colectiva, con elementos que los unifican y diferencian de otros grupos.
- Tienen objetivos y metas comunes (muy importante para el desarrollo de la Cohesión en un Equipo)
- Comparten un destino común, siendo mayor la interdependencia del grupo cuantas más experiencias colectivas se ah vivido.
- Desarrollan patrones estructurados de interacción y modos de comunicación (Líderes, lenguaje propio del grupo...)
- Exhiben interdependencia personal respecto a la tarea y a los objetivos, lo que motiva una interacción personal.
- Atracción interpersonal recíproca, lo que ayuda a conseguir los objetivos.
- Se consideran un grupo y son conscientes de ello.

Steiner (1972), desarrolló un modelo para mostrar las relación entre las habilidades individuales, los recursos del equipo y la forma en como los miembros interaccionan.

Productividad del equipo= Productividad Potencial – Perdidas de productividad debido a defectos en los procesos de grupo.

La productividad potencial se refiere al mejor rendimiento posible de un equipo, estando compuesto por la suma de las habilidades individuales de cada jugador respecto a la tarea que tiene que desempeñar. Por tanto, si por ejemplo en el caso del fútbol, tenemos mejor portero, mejores laterales, centrales, etc, que el resto de equipos que participan en nuestra competición, tendremos la productividad potencial más alta. Sin embargo, esto no va a significar que también tengamos la productividad real más alta, pues va a depender de las perdidas que se produzcan en los procesos de desarrollo grupal (aceptación de rol y reglas dentro del equipo, concordancia con el estilo de juego, etc).

La cohesión grupal.

El término cohesión tiene su origen, al igual que muchas de las palabras de nuestra lengua, en el término latino “cohaesus” que significa adherirse o mantenerse unido (García Mas, 1997). Sin embargo, este término ha sido muy discutido a lo largo de la historia del deporte, por la ambigüedad de su definición por parte de algunos autores.

Una de las definiciones que más influyeron en la historia de este constructo en el deporte, fue la de Festinger, Schachter y Back (1950). Estos autores consideraban que la Cohesión era “Un campo total de fuerzas que actuaban sobre los individuos para hacerles pertenecer a un grupo”. De esta forma, consideraban que sobre los sujetos actuaban dos tipos diferentes de fuerzas. La primera de estas fuerzas hacía referencia a la atracción hacia el grupo, es decir, el deseo de un individuo para

pertenecer a un determinado conjunto de personas. El segundo tipo de fuerza versa sobre los beneficios que puede obtener un sujeto por pertenecer a un determinado grupo, como puede ser el conseguir los objetivos individuales y comunes.

Como se puede observar, la definición de cohesión por parte de estos autores, está centrada exclusivamente en el individuo. En otra línea diferente, existían definiciones de cohesión que estaban centradas en el grupo (Gross y Martin, 1952; Van Bergen y Kolkebakker, 1959), en ellas, se considera a la cohesión como el grado de unidad de un grupo y como el nivel de resistencia de un grupo respecto a su ruptura, respectivamente.

Mikalachki (1969) dice que hay cohesión social y cohesión a la tarea, siendo diferente cada una de ellas y muy importantes para el desarrollo del grupo.

Cohesión grupal en el deporte.

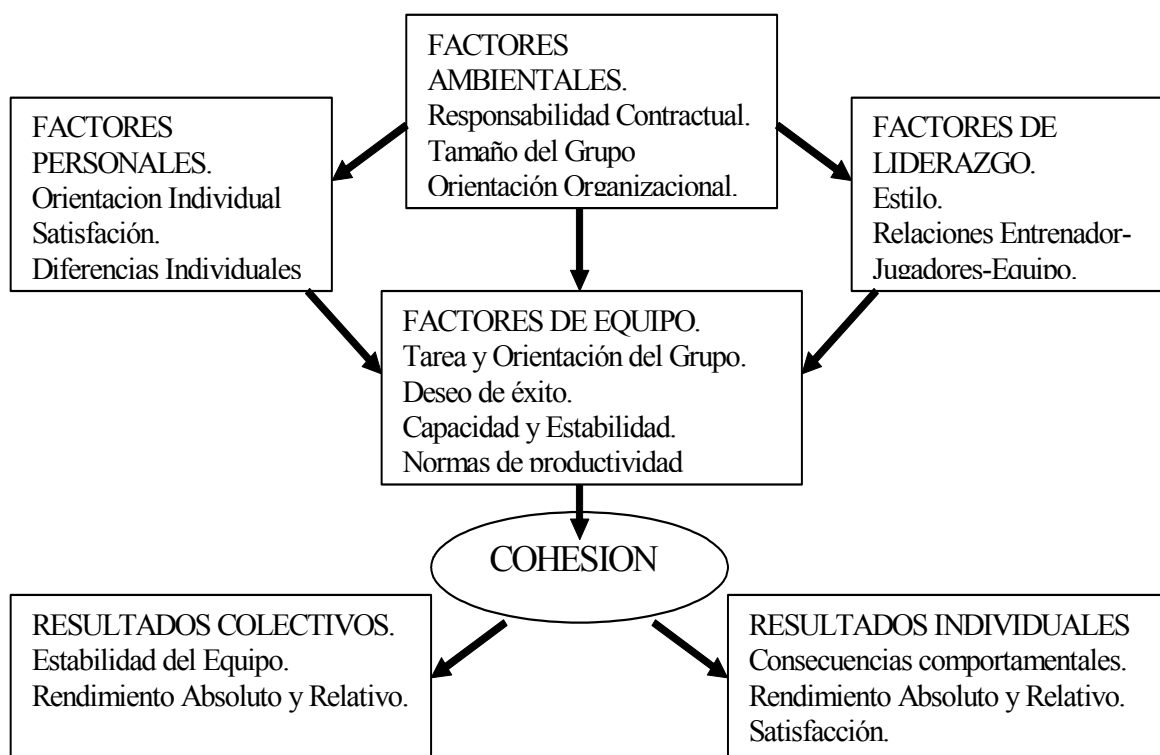
El principal autor que ha estudiado al cohesión en el deporte ha sido Albert Carron (1982, 1984, 1988, 1991) Este autor, en 1982 indica que la cohesión hace referencia a los aspectos dinámicos de un grupo para mantenerse unido en busca de sus metas y objetivos y en función de esto, definió la cohesión como “Un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo para juntarse y permanecer unido en busca de sus metas y objetivos”.

Debido al aspecto dinámico de la Cohesión, sobre todo en deportes colectivos, se pueden producir variaciones en el nivel de esta variable a lo largo de la temporada, por lo que es importante tener esto en cuenta al obtener los datos en la investigación, siendo fundamental que la recogida de datos sea más o menos en el mismo momento de la temporada para todos los equipos.

Desde nuestro punto de vista, al igual que postula Carron (1982, 1991), existen varios factores que forman la cohesión, haciendo de ésta, una variable multidimensional. En este sentido, Carron (1982), elaboró un sistema conceptual de Cohesión para Equipos Deportivos, que se puede observar en la figura 13.

Figura 13. Modelo conceptual de la Cohesión en Equipos Deportivos

(Carron, 1982)



Para Carron, (1982) los factores antecedentes de la cohesión, representan una jerarquía que va de los más generales a los más específicos, y se corresponderían con cuatro categorías: factores Ambientales o Situacionales, factores Personales, factores de Liderazgo y factores de Equipo.

A partir de estos factores se establece el tipo y nivel de la cohesión de grupo deportivo, que va a desencadenar una serie de consecuencias, entre ellas en el rendimiento, que podemos dirimir en dos grandes grupos:

- Rendimiento Colectivo. Esta ha sido una de las áreas de investigación preferida por los autores que han trabajado con esta variable. De los estudios realizados aparecen en mayor número los que verifican una relación positiva entre la Cohesión y el éxito deportivo (Brawley, 1990; Carron, Colman, Wheeler y Stevens, 2002; Widmeyer, Brawley y Carron, 2002). Aunque, existen muchos en los que esta relación no ha sido encontrada (Mullen y Cooper, 1994). Además del éxito deportivo, se han realizado otras investigaciones en las que se relaciona la cohesión con otras variables implicadas en la posibilidad de mejorar el rendimiento, como pueden ser un mayor esfuerzo para alcanzar los objetivos propuestos, menos abandono de la actividad, mayor estabilidad en el equipo (Ver Paskevich, Estabrooks, Brawley y Carron, 2001)

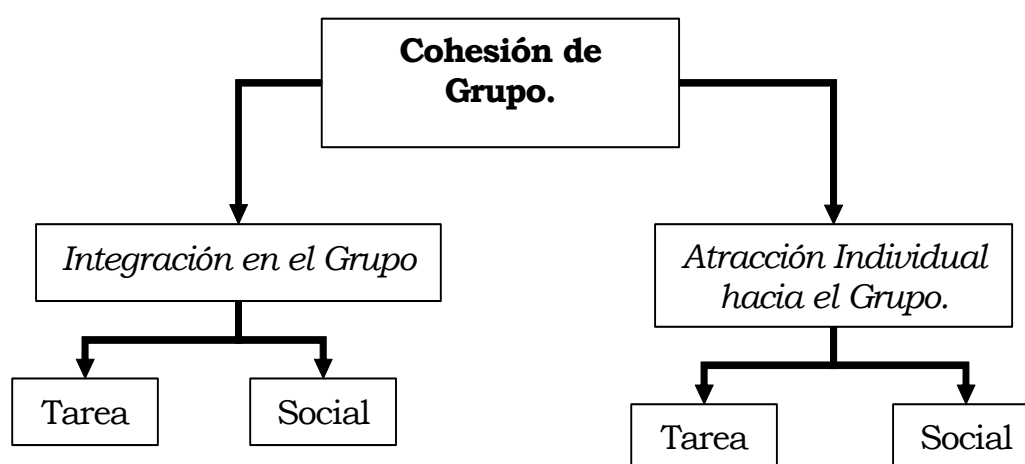
- Rendimiento Individual. Valorado como el rendimiento que posee una persona dentro de un grupo, ayudando con su esfuerzo y trabajo a conseguir objetivos del equipo, al mismo tiempo que consigue objetivos individuales (Paskevich y cols, 2001).

Tras realizar una amplia revisión bibliográfica, y observar las diferentes teorías generales que trataban de dar explicación al término cohesión, Carron, Widmeyer y Brawley (1985), llegaron a la conclusión que esta variable estaba compuesta por dos claras distinciones. Por un lado, hay que diferenciar entre aspectos individuales y colectivos, ya que una cosa es como percibe un sujeto la cohesión de un grupo, y otra como se percibe ese sujeto en relación al grupo. Por otro lado, también se debe distinguir entre parámetros sociales y parámetros relacionados con la

tarea a realizar, influyendo los dos en la cohesión final de un grupo deportivo.

A partir de estas consideraciones, Widmeyer, Brawley y Carron (1993), crean un modelo conceptual para explicar como se percibía la cohesión en un grupo, siendo este modelo la base del instrumento más utilizado para valorar la cohesión.

Figura 14. Modelo Conceptual de Cohesión de Grupo percibida por sus miembros (Adaptado de Widmeyer y Cols, 1993)



1.5.1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

Las herramientas utilizadas para valorar la cohesión han sido muchas desde las primeras aproximaciones al estudio de esta variable (ver Carron, Brawley y Widmeyer, 1998), sin embargo, la mayoría de ellas se han utilizado en muy pocos trabajos, predominando la utilización del mismo instrumento en mucho de los estudios realizados (Carron y Brawley, 2000).

El primer instrumento utilizado para medir algo parecido a la Cohesión, aunque no lo denominaban así, sino la relación entre la dinámica de equipo y la efectividad, fue el creado por Fiedler (1954). Este instrumento se basaba en la elección de los jugadores de 5 declaraciones, sobre 100, con las que se sintiera identificado, 5 con las que identificara al compañero con el que mejor cooperaba y 5 para definir al compañero con el que peor cooperaba. Esto se repetía en tres momentos de la temporada y posteriormente se comparaban los resultados obtenidos y se sacaban conclusiones. Esta herramienta ayudó a comprender algunas de las cuestiones que afectaban al proceso dinámico de la cohesión, aportando ideas para líneas de investigación futuras. Sin embargo, al tratarse de una medida unidimensional, centrándose sobre todo en la parte social de la cohesión y obviando el factor tarea, este instrumento no llegó a ser utilizado en otros estudios.

Posteriormente, McGrath (1962) y Myers (1962), realizaron sendos estudios con un equipo de tiro con rifle. Los instrumentos utilizados en estas investigaciones fueron, en el primer trabajo, una especie de sociograma, en la cual se pedía a los sujetos que puntuaran a sus compañeros respecto a cuatro comportamientos. En el estudio de Myers se midió la cohesión usando tres medidas: estima hacia los compañeros (con una modificación de la Escala de Fiedler), aceptación percibida (medida utilizando cinco ítems) y atribuciones para el fracaso (él mismo, el equipo o los rivales). Como se puede observar, estas medidas siguen basándose en parámetros sociales principalmente, y en el caso de esta última medida, no está demasiado clara la relación entre las atribuciones y la cohesión.

Desde una perspectiva histórica de la psicología del deporte, el instrumento que tuvo un impacto más significativo fue el Sport Cohesiveness Questionnaire (SCQ). Este instrumento fue diseñado por Martens, Landers y Loy (1972), con el objetivo de crear una medida que

serviera para evaluar la cohesión de forma multidimensional. Dicho cuestionario estaba compuesto por siete ítems e intentaba valorar los sentimientos y sensaciones que tenían unos miembros del equipo respecto a otros, la estimación relativa al equipo como un todo y las percepciones de los miembros sobre la proximidad del equipo.

Según Carron (1982), este cuestionario mide siete aspectos de la cohesión en el deporte:

1. El grado de amistad o atracción interpersonal entre los miembros del grupo.
2. La influencia de los miembros del grupo.
3. Noción de pertenencia del individuo al grupo.
4. Valor que une al individuo al grupo.
5. Satisfacción por participar en las actividades del grupo.
6. Nivel de trabajo que el individuo percibe en su grupo.
7. Grado de unión que el individuo siente en su grupo.

Todos estos aspectos, excepto el trabajo de equipo, están relacionados con la atracción del individuo hacia el grupo o con la atracción entre los miembros del grupo. Además, solamente existe un ítem para valorar cada uno de estos aspectos.

Por estas razones, y debido a que dicho cuestionario no estaba basado en las características teóricas del concepto de Cohesión, fue dejado de utilizar por los investigadores, a pesar de que sirvió para la realización de numerosos estudios durante algunos años (Arnold y Straub, 1973; Gill, 1977; Carron y Chelladurai, 1981).

No obstante, hay que reconocer que el SCQ, significó un enorme avance respecto a los instrumentos unidimensionales y los sociogramas utilizados hasta la fecha.

El siguiente instrumento es el Team Cohesion Questionnaire (TCQ), elaborado por Gruber y Gray (1981). Consistía en trece ítems que medían seis factores diferentes de cohesión. Estos factores eran la cohesión a la tarea y cohesión de afiliación al equipo, deseo de reconocimiento a su labor, importancia de pertenecer a un grupo y satisfacción con el rendimiento individual y del equipo. Los ítems que conformaban el cuestionario fueron obtenidos del análisis de investigaciones realizadas hasta ese momento, seleccionando las cuestiones que más se habían repetido. Posteriormente fue utilizado en otro trabajo por los mismos autores (Gruber y Gray, 1982).

En esta línea, Yukelson, Weinberg y Jackson (1984) desarrollaron el Multidimensional Sport Cohesion Instrument (MSCI), basándose en la agrupación de información obtenida a partir de cuestionarios sobre cohesión ya existentes, teorías ya elaboradas sobre este término, investigaciones en psicología de las organizaciones y entrevistas con entrenadores y especialistas en deporte.

Tras realizar un análisis factorial con los datos obtenidos, obtuvieron cuatro factores con puntuaciones alphas por encima de .80: calidad del trabajo de equipo, atracción hacia el grupo, unidad de propósitos y valor de los roles.

A pesar de que ambos instrumentos representan una importante contribución a la medida de la cohesión, han mostrado algunas limitaciones que los han llevado a ser muy poco utilizados en las investigaciones realizadas en esta área. Así, Mudrack (1989) expone que estos instrumentos han sido creados a partir de un cajón “desastre” en el que se han incluido muchas cuestiones que eran erróneas en los trabajos de origen, y se han traspasado para la creación de estos cuestionarios de forma equivocada. Igualmente, este autor señala que las características

psicométricas de estas herramientas dejan mucho que desear, pues no han sido testadas en ningún trabajo de intervención o investigación.

Carron y cols (1985) plantean la necesidad de la creación de una medida que se ajuste a las dimensiones teóricas de la cohesión, desarrollando el Group Environment Questionnaire (GEQ), instrumento que utilizamos en nuestro trabajo y que explicaremos detenidamente en el apartado del método que le corresponde.

1.5.2. INVESTIGACIONES DESARROLLADAS CON LA COHESIÓN RELEVANTES PARA NUESTRO TRABAJO.

Son muchas las investigaciones realizadas en las que se analiza la cohesión de equipo, siendo una línea de trabajo muy extendida entre la psicología del deporte.

Como hemos comentado anteriormente, la mayoría de estudios realizados utilizaban la cohesión para determinar si ésta era un componente importante para el rendimiento deportivo.

Widmeyer y cols (2002), exponen que el tipo de cohesión que más se relaciona con el rendimiento deportivo es la integración grupal a la tarea.

En esta línea, el trabajo de Carron y cols (2002) resulta muy interesante, ya que realizan un metaanálisis de los estudios que han investigado la relación entre cohesión y rendimiento, llegando a la conclusión de que no está clara la relación entre estas dos variables, aunque es la cohesión a la tarea la que mayor importancia parece tener.

Otra línea importante de investigación, que tiene a esta variable como protagonista, es la relacionada con la satisfacción con la práctica deportiva y reducción de abandonos. Así, Carron Widmeyer y Brawley (1988), encontró relaciones positivas entre la cohesión social y la asiduidad y satisfacción con las actividades en un grupo de deportistas recreacionales. Igualmente, los autores hallaron bajos niveles de Absentismo y Abandono deportivo, y una mejor puntualidad en los atletas que tenían más altos niveles de cohesión de grupo. Estas relaciones se encontraban principalmente en los factores sociales de la cohesión, es decir en Integración Social y Cohesión Social, no hallándose relaciones significativas con los factores tarea (Integración y Cohesión a la Tarea). En este sentido, Spink y Carron (1992) hicieron un estudio cuyo propósito era

examinar las relaciones entre las percepciones de cohesión de grupo con la adherencia a la actividad física, en mujeres que participaban en clases de aeróbic. Los resultados encontrados revelaban que la cohesión e integración en el grupo tenía un papel significativo en los comportamientos de adherencia al ejercicio físico. Ya en 1981, Goodrick, Warren, Hopepel y Hartung, confirmaban que muchos sujetos que abandonaban las clases de ejercicio físico, esgrimían como una de las causas, la falta de apoyo del grupo. En la misma línea, Wankel y Berger (1990) concluyen que los programas de apoyo social facilitan la adherencia en grupos deportivos.

Spink y Carron (1993), demostraron que existían una asociación positiva entre la cohesión, la adherencia deportiva y la disminución de abandonos. Spink (1995), expone que la percepción de la cohesión de grupo es un factor muy importante para predecir la continuación de la práctica deportiva en el futuro.

Por último, Kjormo y Halvari (2002), comprobaron con 136 atletas de élite que la cohesión predecía de manera negativa la aparición de burnout, y el poder relacionarse amistosamente con los compañeros de entrenamiento fue valorado positivamente para la permanencia en el grupo.

Además de estas cuestiones, también se han realizado numerosos trabajos de intervención para conseguir mejorar la cohesión de los grupos deportivos. Si embargo, la gran deficiencia que normalmente ha tenido este tipo de intervención es que se centraba sobre todo en trabajar aspectos sociales de la cohesión, sin tener en cuenta la parte relacionada con la Tarea. Como ejemplo de esto, encontramos los estudios de McClure y Foster (1991), que intervenían sobre la cohesión a través de actividades de crecimiento personal, Cogan y Petrie (1995), cuya propuesta estaba basada en la realización de acampadas con los miembros del equipo Meyer (2000)

que llevó a cabo una intervención sobre la cohesión mediante actividades de aventura y por último el trabajo de Yukelson (1997) que realizaba reuniones sociales con los miembros del equipo fuera del contexto deportivo (cenas, fiestas, etc). En sus resultados, como es lógico, obtenían mejoras considerables en la cohesión de grupo, aunque obviamente estas mejoras eran sobretodo en la parte social de esta variable.

Respecto a estudios de intervención que hayan incidido sobre la cohesión a la Tarea, hemos de decir que son bastante escasos en la bibliografía específica de esta área. Podemos destacar el trabajo de Widmeyer y DuCharme (1997), en el que se intervino sobre las tareas y objetivos de equipo, realzando los aspectos colectivos sobre los individuales. Asimismo, existe otro interesante trabajo de Prapavessis, Carron y Spink (1996), cuyo propósito fue que todos los miembros del equipo supieran claramente cual era su rol dentro del grupo y aceptaran las normas de comportamiento del contexto en el que se encontraba.

Carron, Spink y Prapavessis (1997) confirman la importancia de la realización de programas de construcción de equipo (team building), tanto para mejorar la percepción de cohesión social como de cohesión a la tarea, con los beneficios expuestos.

A continuación, nos centramos en el análisis de estudios que hayan relacionado la cohesión con la motivación.

1.5.2.1. Investigaciones que relacionan la Cohesión Grupal con la Teoría de Metas.

Teniendo en cuenta los postulados teóricos de la Teoría de Metas de Logro y los de la Cohesión deportiva, se puede prever que va a existir relación entre los aspectos relacionados con la implicación y orientación a la tarea, y la percepción de climas y criterios de éxito en este sentido,

respecto a la cohesión grupal. De hecho, si tenemos en cuenta los razonamientos que diversos autores realizan sobre los componentes de la Teoría de Metas (Ames, 1992a; Nicholls, 1989; Duda, 2001; Roberts, 2001), podemos apreciar que en ellos se plantea esta posibilidad, amén de la existencia de trabajos que corroboran la relación de las dimensiones tareas con aspectos relacionados con la cohesión. Por ejemplo, se han comprobado fuertes relaciones entre la Orientación y Clima Tarea y la cooperación entre los miembros de un equipo (Duda y Nicholls, 1992; Ommundsen, Roberts y Kavussanu, 1998), búsqueda de relaciones sociales dentro de un grupo deportivo (Roberts y Treasure, 1995; Roberts y Ommundsen, 1996), nivel de esfuerzo y confianza en los compañeros dentro de un grupo (Kavussanu y Roberts, 1996; Swain, 1996) y la creencia de que los esfuerzos colaborativos entre los miembros del equipo llevan a obtener el éxito (Duda y Nicholls, 1992; Duda y White, 1992; Standage, Duda y Pensgaard, 2005).

En relación al clima creado por el entrenador, existen diferentes autores que postulan que dando énfasis a la cooperación entre los miembros de equipo, así como a la percepción de que todos en el equipo tienen un papel importante, se consigue mejorar la cohesión (Ames, 1992a; García Mas, 1997; Newton y cols, 2000).

Sin embargo, a pesar de lo que pueda parecer dado el alto número de estudios e investigaciones que han generado y generan tanto la Teoría de Metas de Logro como la Cohesión deportiva, existen muy pocos trabajos que hayan relacionado ambos constructos de manera específica. De hecho, tras un exhaustivo análisis, tan solo hemos encontrado cinco estudios que incluyan la cohesión y las orientaciones o climas motivacionales.

En el primero de ellos, desarrollado por Naylor (1996), se utilizó una muestra de 801 participantes de deportes extraescolares, concretamente

practicantes de baloncesto, voleibol, softball y béisbol, a los cuales se valoró su Orientación motivacional (TEOSQ), su percepción de clima motivacional (PMCSQ) y su cohesión (GEQ).

Los resultados obtenidos señalan la existencia de una relación positiva entre la Orientación y Clima Tarea y la percepción de mayor cohesión entre los sujetos. Asimismo, una aportación interesante de este trabajo es que descubrieron que cuanto mayor diferencia había entre la puntuación que obtenían los sujetos en su orientación disposicional a la tarea y el clima motivacional implicante a la tarea percibido, el nivel de la cohesión descendía significativamente. Es decir, el clima implicante a la tarea resultaba muy importante, sobre todo cuando formaban parte de él, sujetos con una elevada orientación a la tarea.

En un segundo trabajo expuesto por Duda (2001), con jugadores de béisbol, Boone y Duda encontraron resultados parecidos, corroborando la importancia de la orientación a la tarea, ya que se relacionaba positivamente con la atracción hacia el grupo y con mayor integración a la tarea del equipo.

En relación al clima motivacional percibido, Chi y Lu (1995), en su estudio con jugadores de baloncesto, informaron de una asociación positiva entre la percepción de un Clima Tarea y mayores niveles de cohesión a la tarea, así como de una relación negativa entre un Clima implicante al Ego y la cohesión, tanto social como a la tarea.

Por último, también nos gustaría destacar diversos trabajos en los que se ha relacionado el clima motivacional con la necesidad básica de relacionarse con los demás, dentro del marco teórico de la autodeterminación. Así, Sarrazin y cols (2002), comprobaron que importancia tenía el clima motivacional sobre los mediadores motivacionales, los tipos de motivación y el abandono de la práctica.

Respecto a los resultados que forman parte de este apartado, debemos señalar que estos investigadores descubrieron que el Clima Tarea tenía capacidad de predicción sobre la percepción de relaciones, mientras que el Clima ego no mantenía ningún tipo de relación con esta variable. Resultados similares fueron encontrados por Ntoumanis (2005), Reinboth y Duda (2006) y por Standage y cols, (2003a,b).

En nuestro país Balaguer, Duda y Castillo, (2003), estudiaron las relaciones entre el clima motivacional percibido y la cohesión en 140 jugadores de fútbol de 9 equipos de la categoría de cadetes con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años ($M = 15.05$, $D.T. = .49$) que participaban en la liga de fútbol de la Comunidad Valenciana. A mitad de temporada se les administraron las versiones españolas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido (PMCSQ-2) y del (GEQ, Carron, Widmeyer, y Brawley, 1985). Los resultados muestran que el clima de implicación en la tarea actúa como el mejor predictor de la cohesión tanto social como de tarea.

En un estudio posterior, Balaguer, Castillo, Moreno, Garrigues y Soriano (2004), analizaron las relaciones entre la cohesión y el clima motivacional percibido en 157 jugadores de fútbol de 9 equipos de infantiles (edades: 12-15 años) que participaban en la liga de fútbol de la Comunidad Valenciana. Los resultados encontrados van en la misma línea que los expuestos anteriormente, puesto que el clima implicante en la tarea estuvo relacionado positivamente con la cohesión a la tarea y con la cohesión social. Por otra parte el clima implicante al ego estuvo negativamente relacionado con estas variables.

Para finalizar también podemos señalar que un trabajo en revisión, García Calvo y Cervelló (2006), con 117 jugadores de fútbol adolescentes, encontraron que las orientaciones y los climas podían predecir el nivel de

cohesión, existiendo una relación positiva entre los constructos tarea y la cohesión, siendo esta relación negativa respecto a la orientación y clima ego.

1.5.2.2. Investigaciones que relacionan la Cohesión Grupal con la Teoría de la Autodeterminación.

Al igual que ocurría con la Teoría de Metas, son pocos los trabajos que han relacionado empíricamente la cohesión grupal con los componentes de la Teoría de la Autodeterminación. Sin embargo, si que existen estudios sobre la importancia de la afiliación como mediador de los diferentes tipos de motivación, tal y como postulan en su propuesta Deci y Ryan (1985; 2000).

Entre estos trabajos, podemos destacar los llevados a cabo por Sarrazín y cols (2002), comentado justamente en los párrafos anteriores, y Allen (2003), en los que quedaba comprobada la importancia de la afiliación y unión con los compañeros para determinar motivos más intrínsecos y por tanto más autodeterminados. También es interesante en este aspecto el llevado a cabo por Reinboth, Duda y Ntoumanis (2004), donde se relacionaba el nivel de autodeterminación con las tres necesidades básicas que plantea la teoría, entre las que se encuentra la afiliación.

Por su parte, Losier y Vallerand (1995) descubrieron que los atletas con mayores niveles de autodeterminación, eran los que mejores relaciones personales tenían con su entrenador y sus compañeros de equipo.

Uno de los pocos trabajos que han relacionado de manera explícita la Teoría de la Autodeterminación y la Cohesión deportiva, ha sido el llevado a cabo por Allen (2006). La muestra de este trabajo fue de 239 estudiantes universitarios participantes en diferentes modalidades deportivas, que

completaron cuestionarios relacionados con la cohesión grupal (GEQ), el tipo de motivación (SMS) y la percepción de encajar en un grupo. Los resultados obtenidos muestran que tanto la cohesión, como encajar en un grupo, se relacionaban positivamente con los mayores niveles de autodeterminación (los tres factores de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca identificada), mientras que esta relación era negativa con la amotivación y la motivación extrínseca externa.

En un trabajo reciente, Hollembeak y Amorose (2005) demostraron la importancia de las relaciones sociales y el rol que adquiriría encajar adecuadamente en un contexto para mejorar la motivación intrínseca. Todo ello venía determinado por la actuación del entrenador.

En esta línea, Weiss y Smith, (2002), encuentran una relación positiva entre la satisfacción con las relaciones sociales establecidas en el contexto en el que se encuentre un deportista, su percepción de que encaja adecuadamente en dicho contexto, y aspectos motivacionales intrínsecos como son la diversión, el esfuerzo o la propia motivación intrínseca.

Por último, nos gustaría señalar que, tal y como apuntan Widmeyer, Brawley y Carron (2002), la relación entre motivación y cohesión es recíproca, ya que la cohesión puede ayudar a la aparición de una motivación más intrínseca, pero también poseer mayores niveles de autodeterminación va a facilitar la búsqueda de relaciones sociales.

1.6. MORAL EN EL DEPORTE.

De acuerdo con Zeigler (2002), un gran número de filósofos desde la antigüedad hasta nuestros días, han acreditado la necesidad de la existencia de un verdadero código moral. Un sistema ético normativo en el cual las personas pueden y deben basar su conducta. Por esta razón, han sido muchos los estudiosos que han intentado enunciar los principios básicos de la moralidad, como por ejemplo ¿Qué es bueno y que es malo?, ¿Cuándo es correcta una conducta y cuándo lo no es? ¿Cómo deben comportarse las personas para vivir de forma moralmente adecuada? Este tipo de cuestiones ha permanecido hasta nuestros días, dando lugar a numerosas definiciones y teorías de lo que es la moralidad. A continuación vamos a realizar un pequeño repaso sobre estas cuestiones.

Kohlberg (1984), Todd y Hodge (2000), definen la moral como el respeto por las reglas sociales, basadas en los principios de la justicia.

Según Drewe (1999), la moralidad es una actividad de resolución de problemas, un medio para intentar descubrir respuestas que envuelven razones a favor o en contra de las creencias morales y de justicia.

Arnold (1994) postula que existe una relación entre la moralidad y los valores y principios que necesitan ser considerados antes de escoger o desarrollar una determinada acción. Tales principios, como la universalidad o la imparcialidad, benevolencia racional o la libertad, se encuentran subyacentes a los discursos y hechos morales.

Blasi (1984), expone que un comportamiento puede ser considerado moral si es intencionado, como respuesta a un sentimiento de obligación, y si la obligación se relaciona con un ideal, incluso si se entiende poco.

En el contexto deportivo, que es lo que más importancia tiene para nuestro trabajo, un ideal relevante para la moralidad, es el buen concurso

deportivo (Bredemeier y Shields, 1998). Este principio lleva a los participantes a cumplir con los códigos de fair play, implícitos y explícitos del deporte.

La moralidad, según Bandura (1991), es el comportamiento congruente con las normas culturales y morales. Para este autor, la moral viene determinada a través de modelos y reforzamientos al igual que ocurre con otras formas de comportamiento. En función de esto, podemos intuir que los otros significativos que conforman el entorno social y deportivo del jugador, van a tener una gran influencia en las decisiones y juicios que adopte éste durante la práctica deportiva.

Los paradigmas más importantes que han tratado de dar explicación a aspectos morales, han partido de la base de que se deben diferenciar los términos utilizados, para lograr una mejor comprensión de este constructo. Según Kohlberg (1976), la estructura y el contenido moral son cosas diferentes, sirviendo la primera de base y apoyo para el segundo. Para entender esto mejor, podemos imaginarnos un discurso de una persona, tal como indican Bredemeier y Shields (1996), en el que el contenido moral sería las palabras que esta empleando en dicha disertación, mientras que la estructura moral comprendería la interacción lógica entre esas palabras para que formen frases coherentes. De esta forma, los contenidos morales siempre serán los mismos (Valores, creencias, actitudes..), pero se verán afectados por como utilice la estructura el sujeto. Esta estructura moral está sometida a cambios a lo largo del desarrollo de la persona, evolucionando en función de la maduración, de la habilidad para organizar información y de las experiencias sociales percibidas.

Como hemos comentado anteriormente, los contenidos morales se refieren a aspectos concretos relacionados con la moralidad, como pueden ser los valores, actitudes o creencias. La definición de cada uno de estos términos puede variar de teoría en teoría, aunque en líneas generales, se

han establecido ciertas pautas que la mayoría de autores aprueban. De esta manera, se considera las actitudes como la predisposición para evaluar a personas, objetos y experiencias de forma favorable o desfavorable (Weiss y Smith, 2002). Por ejemplo, se suele comentar que una persona tiene una actitud positiva o negativa hacia algo o alguien. Por otro lado, se considera que las creencias son la aceptación de una verdad, basándose en lo que una persona, implícitamente, considera correcto (Stephens, Bredemeier y Shields (1997). La fundamentación de estas creencias no suele ser clara, siendo más difícil de modificar que las actitudes.

Por último, los valores son concepciones personales relevantes para la selección de comportamientos (Shields y Bredemeir, 1996). Al igual que las creencias, los valores son más básicos y centrales que las actitudes.

Finalmente, un juicio o comportamiento moral puede basarse en las actitudes, creencias y/o valores morales de los sujetos a la hora de llevar a cabo un determinado acto (Sthephens, 2000).

Beller y Stoll (1995) también piensan que el respeto mutuo, la honestidad y el tratamiento de forma justa a otras personas son aspectos fundamentales de la moral. Para estos autores, la moralidad engloba las consideraciones y preocupaciones por los demás, y la capacidad de distinguir entre lo que es honesto y deshonesto, justo e injusto, respetuoso e irrespetuoso. Asimismo, se considera que otra característica fundamental de la moral, es la capacidad de cooperación, entendida esta desde dos niveles. Por un lado, estaría la cooperación a nivel cognitivo, que reflejaría la capacidad para trabajar colaborando con otras personas, intercambiar opiniones y mostrarse abierto a diferentes puntos de vista sin mostrarse irascible o agresivo. Por otro lado, en el segundo nivel, nos encontramos con la cooperación a nivel afectivo, que se basa en la ayuda y protección que se ofrecen personas con una relación afectiva o familiar muy próxima.

En los últimos años, han aparecido diversos trabajos en los que se ha tratado de agrupar todos los conceptos relacionados con la moral en el deporte (fair play, agresividad, juicio moral, intenciones morales, comportamientos antideportivos....), en dos términos simples que engloban todas estas cuestiones: Aspectos *Prosociales y Antisociales*. Así, Kavussanu (2006), Kavussanu y Spray (2006); Sage, Kavussanu y Duda (2006), proponen estos conceptos para diferenciar aspectos relacionados con un funcionamiento moral adecuado (Prosocial) o inadecuado (Antisocial), facilitando la comprensión de estas variables. Como ejemplos de comportamientos prosociales se proponen el respeto a las reglas, al adversario, ayudar a un rival, no ser agresivo, ser honesto en el juego....Por el contrario, comportamientos antisociales englobarían los actos agresivos, los engaños y trampas, comportamientos deshonestos, etc.

Por último, nos gustaría señalar que la mayoría de autores (Ver Shields, Bredemeier y Power, 2002), consideran necesaria la distinción entre la realización de comportamientos antisociales o prosociales, la intención de realizarlos de forma hipotética, y el razonamiento que se puede esgrimir para llevar a cabo tales actos. Por ello, es importante utilizar instrumentos que den información de todas estas cuestiones y permitan obtener una clara aproximación al problema de estudio.

1.6.1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

A la hora de catalogar los principales instrumentos de medida que se han utilizado para valorar aspectos morales en el deporte, vamos a realizar una clasificación de estos en cuatro grupos: Instrumentos que miden contenidos morales, Instrumentos que miden competencias y orientaciones morales, Instrumentos de medida de comportamiento moral e Instrumentos Híbridos.

A continuación, pasamos a ver las principales medidas utilizadas en cada una de estas categorías (para revisión, ver Bredemeier y Shields, 1998).

Medida de contenidos morales.

Las medidas que aparecen en este grupo, como su propio nombre indica, son las referidas a algunos de los contenidos morales comentados en el marco teórico.

Una de las primeras escalas utilizadas para valorar esto, y quizás una de las más simples y provechosas, fue la Orientations Toward Play Scale (Webb, 1969), de la que han surgido multitud de variantes a lo largo del tiempo. Esta escala es muy fácil de utilizar y se basa en una simple pregunta: ¿Qué crees que es más importante al participar en el deporte: hacerlo tan bien como puedas, ganar a los otros jugadores o participar con deportividad y respeto?.

Esta escala ha sido utilizada con asiduidad por psicólogos y sociólogos del deporte, en multitud de investigaciones (Card, 1981; Snyder y Spreitzer, 1979), siendo validada y demostrando un coeficiente test-retest, por encima de .90.

Las principales críticas a este instrumento han sido, como puede suponerse, debido a la exclusividad de respuesta que ofrece, ya que solo ofrece información de que valoran más a la hora de participar en un deporte, pero no refleja en que medida se está de acuerdo con las otras orientaciones. Por ejemplo, un deportista puede considerar que lo más importante es ganar a los demás, pero también puede opinar que el juego limpio y la deportividad son casi tan importantes como aquello.

Para intentar remediar esto, Knoppers, Schulteman y Love (1986) crearon la Game Orientation Scale (GOS). Dicho instrumento presenta dos escenarios, uno recreativo y otro competitivo. Además, los sujetos deben

dar una puntuación de 1 a 7 a los siguientes valores para cada escenario: juego limpio, diversión, jugar bien y ganar. La consistencia interna en cada escenario es de .77 para el recreativo y .82 para el competitivo.

Este cuestionario, por tanto, aunque representa una mejora sobre el realizado por Webb, posee algunas deficiencias que dificultan la toma de datos. Por ejemplo, de esta forma no se puede observar cual es el valor más importante para los deportistas. Asimismo, tampoco se puede observar como afectan unos valores sobre otros a la hora de puntuar cada uno de ellos. Por ejemplo, es posible que alguien que considere que lo más importante sea ganar, no puntúe igual en juego limpio que otro sujeto que considere que lo más importante es divertirse.

El siguiente instrumento que analiza valores morales es la “Rokeach Values Survey” (RVS: Rokeach, 1973). Dicha herramienta se basa en una clasificación de 18 valores que deben hacer los encuestados en función de la importancia que dichos valores tengan para ellos. La principal limitación de este instrumento esta basada en la taxonomía que utilizó el autor para seleccionar los valores que conformaban la herramienta, ya que mezclaba atributos de diferentes categorías y resultaban difíciles de discernir en muchos casos.

El Hahm-Beller Values Choice Inventory (HBVCI: Hahm, Beller y Stoll, 1989), consistía en 21 escenarios en los que se exponían acciones con las razones morales de esa acción. Los sujetos expresaban mediante una escala Likert de 0 a 5, el grado de acuerdo que tenían con la acción y la razón moral que se exponía en cada escenario. Ambas cuestiones, la acción y la razón, se contestaban a través del mismo ítem, por lo que no se podía estar de acuerdo con la primera y en desacuerdo con la segunda o viceversa. Los autores han demostrado una satisfactoria validez y fiabilidad. A pesar de que este cuestionario no fue diseñado para valorar la

madurez de decisiones morales, fue utilizado en diferentes trabajos de intervención con este objetivo (Beller y Stoll, 1995). Sin embargo, esta utilización ha generado diferentes críticas debido a que existen deficiencias en cuanto la conceptualización teórica de dicho instrumento.

Los inventarios de deportividad son instrumentos diseñados para ofrecer una comprensión de las actitudes, creencias o valores que tienen los practicantes hacia el deporte.

Johnson (1969), construyó un inventario de 152 ítems. Dicho instrumento fue nombrado como Sportmanship Attitude Scale (SAS) y demostró poseer unas cualidades psicométricas adecuadas. Sin embargo, no se han publicado más trabajos con dicha herramienta.

En la línea de este instrumento, Lakie (1964), creó el Competitive Attitude Scale (CAS). Dicho cuestionario consistía en 22 ítems que describían comportamientos antideportivos y que los sujetos valoraban con una escala Likert de 0 a 5, donde 0 era totalmente de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo. El instrumento demostró una buena fiabilidad y validez. De hecho, variantes de este cuestionario han sido utilizadas en diversos trabajos realizados en los últimos años (Duda, Olson y Templin, 1991; Stephens, Bredemeier y Shields, 1997; Vallerand, Deshaies, Cuerrier, Brière y Pelletier, 1996)

Con el objetivo de obtener más información de los deportistas y conocer aspectos más intrínsecos de sus opiniones, se han creado algunos instrumentos en los cuales, los atletas, deben expresar juicios prescriptivos sobre diversos factores relacionados principalmente con conductas agresivas y diferencias de género. Así, Bredemeier (1985) desarrolló el Continuum of Injurious Acts (CIA), como técnica de medida para juzgar la legitimidad de actos agresivos en Baloncesto. Dicho instrumento estaba compuesto por un grupo de seis tarjetas en las que se

exponían actos agresivos con serias consecuencias que iban en aumento. Los respondientes clasificaban como legítima o no, la situación de cada tarjeta. A pesar de que el autor demostró su validez y fiabilidad, este instrumento no ha sido demasiado utilizado debido a la poca información que aporta.

Igualmente, Silva (1983) también midió los juicios de legitimidad sobre actos potencialmente lesivos en deporte a través de tarjetas o fotografías de situaciones reales.

Respecto a instrumentos utilizados para comprobar diferencias morales en el deporte entre hombres y mujeres, podemos destacar el Gender Stratification Interview (GSI: Solomon, 1993). Con dicha herramienta, se pretende valorar las diferencias en cuanto a poder, prestigio y privilegios en el deporte entre ambos géneros. Para ello, presentaban a los sujetos un supuesto en el que debían decidir que sexo tenía mayor privilegio, poder o prestigio. Por ejemplo, uno de esos supuestos informaba de que se había cometido un error de programación y un equipo de béisbol de chicos y otro de chicas coincidían a la misma hora y en el mismo campo para entrenar. A partir de esto, se les pedía a los respondientes que decidieran qué equipo se quedaba y por qué. En la misma línea, Enright, Franklin y Manheim, (1980), habían diseñado la Distributive Justice Scale, demostrándose una alta correlación entre los resultados obtenidos en ambos instrumentos.

Todos estos inventarios de deportividad que hemos analizado ofrecen información bastante interesante sobre el tema de moralidad en el deporte. Sin embargo, dichos instrumentos no aportan explicaciones sobre actos reales de los sujetos y sobre sus orientaciones morales. Además, en la mayoría de los casos, las características psicométricas de éstos no eran las más adecuadas. Por todo esto, se hizo necesaria la aparición de nuevas

técnicas que pudieran resolver estas cuestiones, dando lugar a instrumentos de medida sobre capacidades y orientaciones morales.

Instrumentos que miden capacidades y orientaciones morales.

Este tipo de instrumento parte de la necesidad de conocer estructuras morales más complejas que los simples valores, creencias o actitudes. Asimismo, se precisaban herramientas que permitieran la realización de estudios longitudinales que aportaran datos de cómo va variando la capacidad moral a medida que los sujetos van madurando, pues con los vistos anteriormente esto no se podía realizar. Por último, se hacía necesario el desarrollo de medidas que se apoyaran en marcos teóricos definidos, dotándose de una mayor fundamentación a la hora de llevarse a la práctica. Por todo esto, aparecieron a partir de la década de los ochenta, una serie de instrumentos que pretendían solucionar estas cuestiones, y que se basaban en las principales teorías morales utilizadas en el deporte.

Desde esta perspectiva, y asentándose en la Teoría de Piaget (1965), surgió el Piagetian Intentionality Task (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986), con el objetivo de intentar valorar la madurez de las razones morales de los niños. Para ello, se presentaban a los niños seis historias sobre el deporte en las que aparecían conductas adecuadas con consecuencias desafortunadas, y conductas inadecuadas con consecuencias intrascendentes, debiendo explicar el niño su pensamiento acerca de esa acción y cuál de los dos protagonistas no ha obrado bien.

Otro instrumento que tenía como objetivo conocer la capacidad moral de los individuos es el Moral Judgment Interview (MJI), realizado por Colby, Kohlberg, Speicher, Heder, Candee, Gibbs y Power (1987) y basado en la Teoría sobre moralidad de Kohlberg (1971; 1984). Dicho instrumento, al igual que la teoría, se basa sobre todo en el parámetro de justicia para explicar la moralidad. Para ello, se exponen tres dilemas que presentan un

conflicto entre dos valores morales. Por ejemplo, un hombre que debe robar medicinas para curar a su mujer. Este instrumento fue creado para cualquier ámbito de la vida, aplicándose en algunos estudios sobre deporte, aunque no con demasiado éxito, por su falta de especificidad en cuanto a los dilemas presentado. De esta forma, Bredemeier y Shields (1998), exponen que los datos obtenidos con este instrumento, a pesar de estar validado, no es todo lo fiable que se pudiera desear debido a que puede variar en función del contexto en el que se aplique y que por tanto, se deben utilizar herramientas adaptadas a los sujetos con los que vamos a investigar.

Otro instrumento basado en la Teoría de Kohlberg fue el Defining Issues Test (DIT: Rest, 1986). Este cuestionario es similar al MJJ, con 6 hipotéticos dilemas morales, seguido cada uno de una lista de 12 ítems de los cuales, los sujetos debían escoger cuatro y colocarlos en orden importancia para a través de ellos, responder al dilema que se planteaba.

Los 72 ítems que conformaban el instrumento representaban diferentes estadios de razones morales, además de incluir algunos ítems resistentes a la deseabilidad social. Al igual que ocurría con el MJJ, las principales críticas derivan de la falta de especificidad de la medida utilizada en cuanto al contexto en el que se aplica. Además, se ha considerado un instrumento demasiado extenso, que necesita mucho tiempo de atención por parte de los sujetos a los que se aplica, no siendo esto posible en muchas ocasiones.

Gibbs, Basinger y Fuller (1992), diseñaron otro instrumento basado en el Marco Teórico de Kohlberg, con el que intentaron paliar las deficiencias de los dos vistos anteriormente. De esta forma desarrollaron el Sociomoral Reflection Measure- Short Form (SRM-SF). Esta forma de medida, estaba basada en 11 preguntas cortas, en las que los sujetos

deben expresar un juicio moral, y posteriormente justificar esa respuesta. Un ejemplo de ítem de este instrumento sería “En general, ¿cómo de importante es decir siempre la verdad?”, eligiendo los respondientes entre “muy importante”, “importante” o “nada importante”, debiendo justificar posteriormente su respuesta. Al eliminar el uso de los dilemas morales, Gibbs y sus colaboradores, intentaban minimizar el efecto de los contenidos morales sobre la capacidad moral. Sin embargo, se ha puesto en duda que esto pueda realizarse con el estilo de cuestionario utilizado, el cual implica elección y conflicto moral.

Al estudiar las investigaciones realizadas sobre aspectos morales, se puede observar que la gran mayoría se basa en la utilización de instrumentos de lápiz y papel, en los cuales, los participantes deben contestar a una serie de cuestiones relacionadas con esta área, tal y como hemos visto hasta ahora. Sin embargo, son pocos los trabajos que han intentado valorar los comportamientos morales que se producen en la práctica. Esto, aunque parezca incongruente, tiene una explicación lógica, debido a diferentes causas.

En primer lugar, existen muchas dificultades para crear una herramienta de medida del comportamiento moral que sea válida y fiable, ya que se hace necesario delimitar claramente los eventos a observar, deben existir unos criterios lógicos y éticos, y sobre todo, se precisa tener en cuenta lo que el sujeto quiere realizar y por qué lo realiza, ya que sino no podremos estar seguros de que lo que se observa es lo correcto.

Además de esto, existen impedimentos de carácter ético, a la hora de realizar investigaciones en este sentido, puesto que, por ejemplo, resulta poco razonable observar como un niño hace trampas en el juego y no actuar para variar eso, para no alterar los datos del estudio. Por todo esto no han sido muy numerosos los trabajos que han utilizado herramientas

de observación del comportamiento moral, aunque sí que han existido algunos estudios que lo han intentado, creando instrumentos específicos para ello, que a continuación pasamos a explicitar.

Instrumentos de valoración de comportamiento moral.

Piaget (1965), utilizó en su trabajo sobre desarrollo moral una herramienta basada en la observación del comportamiento de niños y en una entrevista posterior mediante la cuál trataba de descubrir cómo los niños interpretaban sus acciones. Para validar este tipo de metodología, utilizó la técnica de triangulación. Este instrumento de Observación-Entrevista, ha sido utilizado con posterioridad en trabajos realizados en el contexto deportivo (Jantz, 1975).

Otra aproximación al estudio de los comportamientos morales fue llevada a cabo por Horrocks (1979), con el desarrollo del Horrocks Prosocial Play Behavior Inventory (HPPBI). Este instrumento estaba basado en 10 comportamientos que el observador debía analizar en cada niño y puntuar en una escala de 4 puntos. Las conductas a observar eran, por ejemplo, discutir con otros, desobedecer reglas, ayudar, compartir, etc.

Por como está diseñado, algunos autores han considerado que este instrumento se asemeja más a una medida de actos prosociales que de comportamientos morales (Bredemeier Shields, 1998). Horrocks, ha rebatido esto justificando que ambas cuestiones tienen una gran correlación. Además, se ha considerado que, al contrario de lo que ocurría con la medida de Piaget, la herramienta diseñada por Horrocks no permite la justificación de los actos realizados por los sujetos, por lo que los datos obtenidos no son todo lo esclarecedores que se pretendía.

Instrumentos Híbridos.

Para conseguir una adecuada valoración, tratando de superar los problemas de instrumentos anteriores, comenzaron a aparecer herramientas híbridas. Este tipo de instrumentos se han diseñado para poder medir diferentes dimensiones del desarrollo moral con una sola herramienta, aportando, por ende, más datos útiles en una misma investigación. Sin embargo, aunque en un principio se puede opinar que esto supone una gran ventaja, existen ciertas dificultades al desarrollar este tipo de medidas, ya que es más complicado conseguir validez y fiabilidad con instrumentos que miden diferentes constructos.

Uno de los primeros instrumentos desarrollados bajo este prisma, ha sido el Measure of Moral Judgment, Reason and Intention, diseñado por Gibbons, Ebbeck y Weiss (1995) para un importante estudio en el que se analizaban los efectos de un programa de “fair play”.

Esta herramienta se basaba en los 10 comportamientos observados con el HPPBI (Horrocks, 1979), a los cuales se les añadía tres preguntas relacionadas con tres de los cuatro constructos identificados con los procesos morales que propone Rest (1984), en su teoría. Dichas cuestiones valoraban el juicio, la razón y la intención moral. El juicio corresponde a la decisión de si un acto es correcto o no. La razón moral explica las causas que una persona esgrime para llevar a cabo una determinada acción. Por último, la intención moral hace referencia a la posibilidad de que esa persona vuelva a repetir ese comportamiento en el futuro.

Gibbons y cols (1995), demostraron una buena consistencia interna del instrumento, con Alphas de Cronbach por encima de .80. Asimismo, dicha herramienta ha sido utilizado en investigaciones posteriores (Dunn y Dunn, 1999), confirmando su fiabilidad.

Sin embargo, han surgido algunas críticas respecto a la validez del instrumento, que pasamos a exponer. En primer lugar, y como comentábamos anteriormente, la medición de diferentes variables dentro de una misma herramienta, conlleva a que dicha medida tenga dificultades a la hora de analizarse psicométricamente. Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que dicho instrumento no diferencia correctamente el nivel de madurez moral de los sujetos, puesto que puede ocurrir que algunas de las conductas que se exponen, sean aceptables para algunos individuos pero no para otros, dependiendo de las razones que aduzcan para ello. Por último, tal y como está planteado el instrumento, en el que cada pregunta va seguida de ítems que supuestamente van progresando en el nivel moral, hace necesario una correcta y adecuada clasificación en las respuestas, cosa que ponen en duda algunos autores (Bredemeier y Shields, 1998).

Otro instrumento con el cuál se miden diferentes cuestiones relacionadas con la moral es el Judgments About Moral Behavior in Sport Questionnaire (JAMBYSQ), desarrollado por Stephens, Bredemeier y Shields (1997) y que esta formado por escenarios morales que el sujeto debe valorar.

En España se han desarrollado diferentes herramientas para valorar actitudes, aspectos morales y valores en el deporte. Un ejemplo de esto es *The Sports Values Questionnaire*, (Lee, 1996, Lee, Whitehead y Balchin, 2000), que ha sido utilizado en España para evaluar valores en el entorno deportivo por Cruz, Boixadós, Capdevila, Mimbrero, Torregrosa y Valiente (1999), Cruz, Boixadós, Valiente y Torregrosa (2001). A partir de estos trabajos, Cruz, Boixadós, Rodríguez, Torregrosa, Valiente y Villamarin (2000), desarrollaron una última versión del *Cuestionario de Valores de Fairplay (SVQ-E)*, que evalúa 19 valores relevantes en el deporte.

Este mismo grupo de investigación desarrolló dos instrumentos para valorar actitudes de Fair Play en el deporte. Así, el primero de estos instrumentos es la Escala de Actitudes de Fairplay (EAF: Boixadós, 1997; Cruz y Boixadós, 1995; 1999) que está formado por tres factores: Dureza, Victoria y Diversión y Espíritu de juego. A partir de este instrumento y del *Sports Attitude Questionnaire* (SAQ: Lee, 1996), Cruz y cols, (1999) desarrollaron el Cuestionario de Actitudes de Fairplay en Fútbol (CAFF). Este instrumento está formado por 22 ítems que miden 3 actitudes relacionadas con el Fair play, etiquetadas como: *Diversión y Juego limpio, Juego sucio, Trampa y Picaresca, y Victoria.*

1.6.2. INVESTIGACIONES SOBRE ASPECTOS PROSOCIALES Y ANTISOCIALES RELEVANTES PARA NUESTRO TRABAJO.

Weiss y Bredemeier (2002), categorizaron la investigación sobre desarrollo moral llevada a cabo en el deporte, en dos grandes perspectivas:

- Internalizadora: Que ven el desarrollo moral como aprendizajes de comportamientos socialmente aceptables, transmitidos a través de valores que pueden ser definidos como una serie de rasgos o virtudes inherentes a la práctica deportiva. Como ejemplo de este tipo de valores encontramos la honestidad, la cooperación, el juego limpio...

- Constructivistas: Los investigadores que abogan por este tipo de perspectivas, opinan que el desarrollo moral ocurre como resultado de la interacción entre las capacidades y características del sujeto y las experiencias del ambiente en el que está inmerso.

Uno de las primeras investigaciones en este ámbito, es la realizada por Blanchard (1946), en la cual fue evaluado el efecto de un programa de Educación Física, con una duración de dos años, en el que se trabajaba la cooperación, socialización y autocontrol de los alumnos. Los resultados muestran un aumento significativo en estos tres aspectos personales, sobre todo en las chicas. Sin embargo, los resultados de este estudio no pueden ser generalizados pues no fue usado un grupo de control para comparar los datos.

Webb (1969), verificó que las actitudes hacia el deporte, suelen evolucionar en los deportistas a medida que se pasa de una orientación más recreativa a otra más competitiva y profesional. En los primeros años de práctica deportiva (que generalmente suele ir más orientada a la recreación), los niños suelen conceder valores morales positivos al deporte,

mientras que a medida que se evoluciona hacia una práctica más competitiva y profesionalizada, suelen desaparecer este tipo de valores. Esto ha sido contrastado por Cruz y cols (1999), obteniendo resultados diferentes en cuanto a comportamientos favorables o desfavorables al fair play. Así, en contra de lo expuesto por Webb (1969), Cruz y sus colaboradores encontraron que en el fútbol profesional aparecían menos comportamientos desfavorables al fair play que en jugadores de categorías cadete y juvenil, mientras que en estos se hallaron menos comportamientos favorables al fair play que en los profesionales.

Dubois (1986) comparó a niños de 8 a 10 años de edad que participaban en equipos de competición y clases de aprendizaje, y encontró que los sujetos que estaban involucrados en un contexto competitivo enfatizaban más la victoria por encima de otros valores. Además obtenían puntuaciones superiores respecto a los que pertenecían a las clases de aprendizaje, en su percepción de estatus social y competitividad intraindividual.

El primer estudio realizado en este ámbito fue el de Skubic (1956) que analizó las respuestas de los padres sobre el comportamiento social de sus hijos al practicar béisbol. Sus resultados avalaban que los padres consideraban que la práctica deportiva volvía a sus hijos más cooperantes y sociables.

Sin embargo, al contrario de los resultados obtenidos en estos estudios, existen otros que revelan un aumento de comportamientos antisociales y moralmente recriminables en el deporte.

Sherif (1967) desarrolló estudios que demostraban que una competición deportiva desarrollaba un gran número de comportamientos antisociales, más que en otros ámbitos de la vida.

Smith (1975; 1978), Silva (1983) y Bredemeier (1985) encontraron en sus investigaciones resultados que revelaban la existencia de relaciones positivas entre el nivel de competición deportiva y la legitimación de actos agresivos. Estos autores sugieren que cuanto más alto es el nivel competitivo en el que se encuentran los atletas, mayor es la aprobación de actos agresivos (como lesionar a un adversario de forma intencionada), mientras que los deportistas de competiciones con menor nivel, mostraron una menor justificación de este tipo de actos.

Kleiber y Roberts (1981) evaluaron el impacto de la competición deportiva sobre los comportamientos cooperativos y altruistas en 54 niños practicantes y no practicantes. Para ello, se organizó un torneo deportivo que duró ocho días, y se midieron este tipo de comportamientos antes y después de la competición. Las diferencias entre el pre-test y el post-test, demostraron que se había producido una reducción en las conductas prosociales de los alumnos, tras el periodo competitivo.

Silva (1983), valoró a 203 individuos su juicio sobre la violación de las reglas de juego y la realización de actos potencialmente lesivos, a través de 8 fotografías de atletas peleándose o realizando actos antirreglamentarios. Los resultados demostraron que en la sociedad se percibe que este tipo de actos son legales e incluso necesarios en el deporte.

Armstrong (1984), analizó la importancia del deporte y la actividad física en la socialización de los alumnos en dos escuelas de Inglaterra y Estados Unidos, obteniendo como conclusión que la actividad física y deportiva contribuía a la adquisición de valores, como el trabajo en equipo, el fair play, la honestidad, etc. Sin embargo, los datos empíricos que el autor obtiene, no permiten validar las conclusiones teóricas, por lo que se ha hipotetizado que estos valores podrían ser transmitidos a través de los principios globales establecidos por los colegios.

Giebink y McKenzie (1985) estudiaron a 4 niños durante las clases de Educación Física y actividades de recreación. Durante dichas sesiones, se llevó a cabo un proceso de intervención con estos cuatro alumnos, que incluía instrucciones, refuerzos, modelado y feedback positivo. Tras la intervención, los comportamientos de fair play y prosociales aumentaron, mientras que disminuyeron los comportamientos antisociales. Sin embargo, debido a lo reducido de la muestra, no se pueden generalizar los resultados.

Bredemeier y Shields (1986) analizaron a 106 individuos de 10 a 13 años de edad, en base a su entorno deportivo, su desarrollo moral y sus tendencias agresivas. Los resultados muestran que la participación en actividades deportivas aumenta las tendencias agresivas, tanto en el deporte como en la vida diaria.

Los resultados encontrados respecto a la edad de los deportistas y los aspectos prosociales o antisociales, muestran que categoría de juego (cadetes, juveniles...), influye en las actitudes que éstos muestran hacia el fairplay y la deportividad (Cruz y cols, 1999, 2000). Los Cadetes muestran una actitud significativamente más favorable a las Trampas, la Picaresca y el Juego sucio que los juveniles y las féminas, no produciéndose diferencias significativas entre estos grupos. Las féminas muestran una actitud significativamente más favorable a la Diversión y al Juego limpio que los cadetes y los juveniles, sin que se observen diferencias significativas entre estos dos últimos grupos. Resultados similares han sido señalados por (Weiss y Smith, 2002) en una revisión de diferentes trabajos.

1.6.2.1. Investigaciones que relacionan la Teoría de Metas con los comportamientos prosociales y antisociales.

Desde la aparición de la Teoría de las Metas de Logro, han sido numerosos los trabajos que han tratado de relacionar las orientaciones y los climas motivacionales, con comportamientos prosociales (ayuda a compañeros y adversarios, conductas de fair play..) y antisociales (agresiones y violencia, trampas, engaños....). A continuación vamos a exponer algunas de las más interesantes en relación a nuestro trabajo.

Uno de las primeras investigaciones fue llevada a cabo por Duda (1989), que estudió las relaciones entre las orientaciones motivacionales de la Teoría de Metas y las actitudes hacia el deporte. En sus resultados, observó que existía una relación negativa entre la Orientación a la Tarea y la realización de Actos Ilegales, mientras que esta relación era positiva en la Orientación al Ego. Asimismo, encontró una relación positiva entre la Orientación a la Tarea y actitudes de Fair Play en los deportistas.

En esta línea, Duda, Olson y Templin, (1991) encontraron una relación positiva entre la realización de actos agresivos y una orientación al ego, sobre todo cuando iba asociado con una orientación a la tarea baja. Así, con una muestra de 56 chicos y 67 chicas, que practicaban baloncesto, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años, encontraron en su estudio que los jugadores con una elevada orientación al Ego, eran más susceptibles de realizar una acción deportiva que implicara una lesión grave en el adversario, obligándole a abandonar el juego e incluso toda la temporada deportiva. Los resultados también indican que la Orientación al Ego se relaciona positivamente con la aprobación de trampas en el juego, y negativamente con conductas de fair play. Resultados similares fueron encontrados en un estudio posterior (Duda y Hudson, 1995). Igualmente, con la intención de replicar estos trabajos, Dunn y C. Dunn (1999),

utilizaron como muestra a 171 jugadores jóvenes de hockey, corroborando que la orientación al ego se relacionaba positiva y significativamente con la aprobación de actos agresivos, mientras que la orientación a la tarea, independientemente del nivel de la orientación al ego, se relacionaba positivamente con el respeto a las reglas, árbitros y adversarios. Además, en sus resultados utilizaron los cuatro perfiles motivacionales creados a partir de relacionar las dos orientaciones. De esta forma se comprobó, que una elevada orientación al ego, independientemente del valor de la orientación a la tarea, se relacionaba y poseía mayores valores con comportamientos agresivos, engaños y trampas, y negativamente con la deportividad.

A partir de estos trabajos, María Kavussanu y sus colaboradores (Kavussanu, 2006; Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Kavussanu y Roberts, 2001; Kavussanu, Roberts y Ntoumnis, 2002; Kavussanu y Spray, 2006; Sage, Kavussanu y Duda, 2006), realizaron investigaciones con diferentes muestras y modalidades deportivas y en todas ellas hallaron que la Orientación al Ego se relacionaba positivamente con la realización, intención o juicio de acciones antisociales, siendo esta relación negativa con intenciones, juicios y comportamientos prosociales y deportivos. La Orientación a la Tarea posee una relación inversa a la de la Orientación al Ego, asociándose positivamente a los aspectos prosociales y de forma negativa con la intención, juicio y comportamientos antisociales.

Así, Kavussanu y Roberts (2001), analizaron el juicio moral, la intención y el comportamiento antisocial, en el contexto del baloncesto. En concreto, utilizaron una muestra de 56 chicos y 143 chicas, descubriendo que la Orientación al Ego estaba muy relacionada con el juicio y la intención de realizar comportamientos antideportivos y la aceptación de actos agresivos, siendo estas relaciones significativas. Por el contrario, a

pesar de que la Orientación se relaciona negativamente con comportamientos antisociales, aunque no de forma significativa.

En un estudio similar, Kavussanu y Ntoumanis (2003), utilizando 221 participantes adolescentes de diferentes deportes colectivos (fútbol, rugby, hockey y baloncesto), hallaron que la Orientación al Ego se relacionaba significativa y positivamente con intención, juicio y realización de actos antisociales y agresivos. Al igual que en el trabajo anterior, la Orientación a la Tarea solo se correlacionaba significativamente con algunas de las variables incluidas en el análisis.

Kavussanu (2006), utilizó una muestra de 325 jugadores de fútbol adolescentes, hallando resultados similares, aunque en su caso, la Orientación a la Tarea si se correlacionaba significativamente de forma positiva con comportamientos prosociales y negativamente con comportamientos antisociales.

También utilizando futbolistas, aunque en este caso con 210 jugadores adultos de fútbol, de categoría amateur y semiprofesional, Sage y cols (2006), han encontrado resultados contradictorios con los de Kavussanu. Así, descubrieron que las orientaciones motivacionales no predecían la aparición de intenciones y comportamientos prosociales o antisociales. Asimismo, al igual que en otros estudios, utilizaron los perfiles motivacionales para comprobar si existían diferencias significativas entre los aspectos morales y agresivos, en relación a dichos perfiles. De esta forma, comprobaron que la orientación a la tarea poseía una relación significativa con aspectos prosociales, pero solamente cuando la orientación al ego poseía puntuaciones bajas. Por el contrario, la orientación al ego se relacionaba positivamente con aspectos antisociales, independientemente del valor de la orientación a la tarea. Los autores

concluyeron que esto podría ser debido a las características de la muestra, dado que se trataban de adultos y casi profesionales

Otro autor importante en el estudio de los comportamientos prosociales y antisociales ha sido Stephens (Stephens, 1993; 1998; 2000; 2001; Stephens y Bredemeier, 1996; Stephens y Kavanagh, 1997). En sus estudios, de manera general, se hallaron relaciones significativas entre la orientación de ego y la probabilidad de realización de actos agresivos y antisociales. Los tres primeros, Stephens (1993, 1998) y Stephens y Bredemeier (1996), fueron desarrollados con jugadoras de fútbol, participantes en ligas femeninas y con edades comprendidas entre los 9 y los 15 años. En sus resultados, halló resultados similares a los obtenidos en otros estudios, relacionándose la Orientación al Ego con mayores niveles de conductas antisociales y agresivas y menores niveles de diversión y valores morales apropiados. Por su parte, la orientación a la tarea muestra menor asociación con estas variables, siendo negativa en la mayoría de las ocasiones, pero no significativa. En estos estudios también se relacionó la percepción que poseían los deportistas de la orientación al ego en sus entrenadores con la probabilidad de ser agresivos, encontrándose relaciones significativas en los dos estudios, por lo que nos da una muestra de la importancia del comportamiento del entrenador.

En otros estudios, también se han encontrado este tipo de relaciones, como es el caso del llevado a cabo por Rasclé y Coulomb, (2003), con jugadores de balonmano adolescentes (13-15 años), encontrando que la orientación al ego se relacionaba con comportamientos agresivos, aunque la orientación a la tarea no se asociaba significativamente a la agresividad. Estos autores realizaron otro trabajo anterior, también con jugadores de balonmano, siendo sus resultados muy similares a los obtenidos en el estudio explicado (Rasclé, Coulomb y Pfister, 1998).

Así pues, podemos concluir que está demostrado que la orientación al ego se relaciona claramente de forma positiva con comportamientos, intenciones o juicios antisociales, pero no está tan clara la relación negativa de la orientación a la tarea, ya que en algunas ocasiones se asocia negativamente y en otras ocasiones no tienen ningún tipo de relación..

Al igual que ocurre con otras variables, además de las orientaciones motivacionales, otra fuente de estudios importante ha sido la relación del clima motivacional con los aspectos antisociales y prosociales en el deporte.

De esta forma, Kavussanu, Roberts y Ntoumanis (2002), con una muestra de 199 jugadores adolescentes de baloncesto (56 chicos y 143 chicas), analizaron los climas motivacionales y la atmósfera moral (determinada por el entrenador y compañeros de equipo) que percibían en sus equipos y como esto se relacionaba con la intención, juicio y comportamientos antisociales. En sus resultados, a través de la realización de un modelo de ecuaciones estructurales, descubrieron que el clima implicante a la tarea predecía negativamente la intención, el juicio y la realización de comportamientos antisociales, además de la percepción de la atmósfera que establecía el entrenador y los compañeros.

En un estudio similar que hemos comentado anteriormente, Kavussanu (2006) utilizó una muestra de 325 adolescentes practicantes de fútbol, repartidos en 24 equipos. En sus resultados, trató de comprobar la relación de las orientaciones y los climas con los comportamientos antisociales y valorar cuales eran los mejores predictores de dichos comportamientos. De esta forma, comprobaron que los climas tenían una asociación más fuerte que las orientaciones. Esta mayor importancia de los climas, también fue hallada en la capacidad predictiva, siendo más importante cuando los climas se incluían en el primer paso y las

orientaciones en el segundo paso del análisis de regresión, aunque la capacidad de predicción era similar en el valor total. Asimismo, al igual que pasaba con las orientaciones, el Clima implicante a la tarea se relacionaba positivamente con comportamientos prosociales, prediciéndolos, y negativamente con la realización de comportamientos antisociales, siendo esta relación inversa en el caso de el clima implicante al ego. Además, Kavussanu comprobó que el número de temporadas de experiencia, junto con el clima implicante a la tarea, afectaba a la realización de comportamientos antisociales, aunque esta última de forma negativa.

Kavussanu y Spray (2006), con la misma muestra, encontraron resultados similares, aunque en su análisis utilizaron modelos de ecuaciones estructurales. En dicho modelo, incluyeron los climas motivacionales y la atmósfera moral generada por el entrenador y los compañeros. En primer lugar, la atmósfera generada podía predecir el tipo de clima y entre los dos, predecirían diferentes niveles de comportamiento e intenciones antisociales. En concreto, la atmósfera moral que permita y favorezca los aspectos antisociales se relacionará con el Clima implicante al Ego, y juntos predicen la aparición de comportamientos antisociales.

Guivernau y Duda (2002), empleando una muestra de 194 futbolistas con edades comprendidas entre los 13 y 19 años, encontraron relaciones entre la atmósfera moral establecida por el entrenador y los compañeros del equipo, respecto a la intención y desarrollo de comportamientos antisociales, lo que ofrece una aproximación a la importancia que posee el entorno del futbolista a la hora de desarrollar su proceso moral. Resultados similares fueron obtenidos por Stephens (2000), en los que la percepción de una atmósfera de equipo que favoreciera los actos antisociales se relacionaba con la aparición de estos comportamientos,

destacando nuevamente la importancia del entrenador a la hora de establecer este ambiente.

Ommundsen y sus colegas (Miller, Roberts y Ommundsen, 2005; Ommundsen y Roberts, 2003; Ommundsen, Roberts, Lemyre y Treasure, 2003; Stornes y Ommundsen, 2004), han desarrollado diversos trabajos en los que relacionan el clima percibido en el entrenador con comportamientos e intenciones antisociales en jóvenes futbolistas y jugadores de balonmano.

De esta forma, Millar y cols (2005) desarrollaron un trabajo con 705 futbolistas adolescentes de género masculino y femenino, en el que valoraron el clima motivacional y la atmósfera que se percibía en el equipo y su relación con la realización de comportamientos antisociales y agresivos. En sus resultados comprobaron que el clima implicante al ego se asociaba de forma positiva y significativa con el juicio, la intención y el desarrollo de comportamientos antisociales, así como con la realización de actos agresivos y violentos. Por el contrario, el clima implicante a la tarea se relaciona de forma negativa con las diferentes cuestiones antisociales, aunque esta relación no es significativa en todas ellas. Asimismo, también es destacable que el clima implicante al ego sea el mejor predictor de los comportamientos antisociales y agresivos. Resultados similares ya habían sido encontrados en otros trabajos (Ommundsen y Roberts, 2003; Ommundsen y cols, 2003)

En un trabajo parecido, pero con 440 jugadores de balonmano, Stornes y Ommundsen (2004), comprueban que el clima motivacional tiene una mayor importancia a la hora de predecir intenciones y comportamientos antisociales que las orientaciones, como ya se expuso en el estudio de estas variables. Asimismo, en su trabajo confirmaron que el clima implicante al ego se asociaba y predecía la aparición de

comportamientos antideportivos, respetando en menor medida las convenciones sociales, las reglas y a los árbitros, sucediendo lo contrario con el clima implicante a la tarea. Además, en su trabajo descubrieron que los climas modulaban la importancia de las orientaciones, ya que los sujetos orientados al ego, poseían puntuaciones significativamente inferiores en la intención y realización de comportamientos antisociales, cuando se encontraban involucrados en un clima implicante a la tarea.

Todd y Hodge (2001), llevaron a cabo un trabajo de corte cualitativo para tratar de determinar como influían las orientaciones y los aspectos motivacionales percibidos en los otros significativos sobre las razones y juicios morales en ocho jóvenes practicantes de rugby. El trabajo se desarrolló a través de seis meses y realizándose 3 entrevistas a cada jugador. Los resultados confirman que las orientaciones tienen importancia sobre la moral, pero es mayor la influencia de los otros significativos (sobre todo entrenador y compañeros), justificando su comportamiento a partir de lo que los otros significativos demandan de ellos.

En nuestro país, han sido escasos los trabajos que han relacionado la Teoría de Metas y los aspectos morales en el deporte, destacando los llevados a cabo por el grupo de investigación de Jaume Cruz (Boixadós y Cruz, 1999; Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Cruz, Boixadós, Torregrosa, Valiente y Villamarin, 2001).

En el primer trabajo, Boixadós y Cruz (1999), utilizaron como muestra a 176 jugadores de fútbol de categoría alevín e infantil, valorando el clima motivacional percibido, actitudes de fair play, satisfacción y percepción de habilidad. Los resultados obtenidos confirman que el clima implicante al ego se asocia positiva y significativamente con la dureza y la necesidad de victoria, haciéndolo negativamente con la diversión y la satisfacción. Por el

contrario, el clima motivacional implicante a la Tarea se relacionaba de forma negativa con el factor dureza y positivamente con la diversión y satisfacción. Asimismo, es destacable que la percepción de habilidad autorreferencial se asociaba de forma positiva con la satisfacción y la diversión y negativamente con la dureza. La percepción de habilidad normativa seguía un patrón correlacional inverso a la autorreferencial.

En un trabajo posterior, con una muestra más amplia (472 futbolistas de 10 a 14 años), Boixadós y cols (2004) confirmaron los resultados obtenidos en el primer estudio, pero utilizando los climas motivacionales. Así, encontraron que el Clima implicante a la Tarea se relacionaba negativamente con el juego duro y violento, y positivamente con la diversión y la victoria, aunque esta última de manera poco importante. Por el contrario, el Clima implicante al Ego se asocia de manera positiva a la realización de comportamientos violentos y agresivos y a la victoria por encima de todo, mientras que no posee ninguna relación con la diversión. Estos resultados fueron contrastados a través de correlaciones canónicas y de la creación de perfiles con los climas motivacionales. A partir de estos últimos, se puede comprobar que el perfil, bajo tarea/alto ego, es el que mayor índice posee en el factor de juego duro, siendo el perfil alto tarea/bajo ego, el que menores puntuaciones posee en este factor.

Otro trabajo desarrollado en nuestro país que corrobora estos resultados, es el llevado a cabo recientemente por Cecchini, González, Prado y Brustad (2005), que hemos comentado en el apartado de la Teoría de la Autodeterminación. En dicho estudio, empleando una muestra de 82 futbolistas juveniles de división de honor, comprobaron que el clima motivacional implicante al ego se relacionaba positivamente con la opinión y los comportamientos antideportivos, prediciendo la aparición de los mismos. Por su parte, el clima implicante a la tarea se relacionaba positivamente con comportamientos de fair play.

1.6.2.2. Investigaciones que relacionan la Teoría de Autodeterminación con los comportamientos prosociales y antisociales.

Como hemos comentado, en los últimos años, un número creciente de autores de varios campos de conocimiento, han defendido la necesidad de investigar los comportamientos prosociales y antisociales más extensivamente (Deci y Ryan, 2000; Vallerand y Rousseau, 2001), considerando que la Teoría de la Autodeterminación puede ser un buen marco para este estudio. Así, en diversos trabajos se ha encontrado que los tipos de motivación pueden predecir consecuencias de este estilo (Vallerand y cols, 1997 y Vallerand, Deshaies, Cuerrier, Brière y Pelletier, 1996).

Asimismo, Vallerand y Losier (1994) consideran que la motivación más autodeterminada es fundamental para una mayor aparición de comportamientos deportivos. Específicamente, sus resultados indicaron que los atletas que estaban motivados más intrínsecamente, poseyendo placer y autonomía hacia la participación deportiva, mostraban mas comportamientos prosociales, sucediendo lo contrario con atletas poco autodeterminados.

Ryska (2003), utiliza una muestra de 319 jóvenes deportistas en los que valora las orientaciones motivacionales, los propósitos de participación en el deporte, la competitividad y actitudes y valores relacionados con la práctica deportiva. En sus resultados, además de comprobar la importancia de la orientación a la tarea para el respeto a las reglas y a los adversarios, también descubre que los sujetos que poseen motivos y propósitos sobre la práctica más intrínsecos, relacionados con el esfuerzo y la diversión, poseen una relación positiva con aspectos prosociales, como ocurre con la orientación a la tarea.

En diferentes estudios se ha comprobado que a mayores niveles de autodeterminación, mas comportamientos de fair play y prosociales aparecen (Blais, Sabourin, Boucher, y Vallerand, 1990) Por el contrario, bajos niveles de autodeterminación y altas puntuaciones en Amotivación, se asocian a actos antisociales y agresivos, encontrándose esto en diversos trabajos (Chantal y Vallerand, 2000; Seguin, Pelletier, y Hunsley, 1999).

Recientemente, Chantal, Robin, Vernat y Bernache-Assollant (2005), llevaron a cabo un trabajo en el que trataron de comprobar la importancia de la teoría de la autodeterminación para predecir y valorar aspectos prosociales y antisociales en el deporte. Para ello realizan dos estudios, utilizando en el primero una muestra de 102 jóvenes estudiantes universitarios de educación física y en el segundo de 202 atletas. En el análisis de los resultados utilizaron un índice de autodeterminación, creado a partir de una fórmula con cada uno de los factores del continuo de motivación. De esta forma, comprobaron que los mayores índices de autodeterminación se asociaban positivamente a comportamientos de fair play y negativamente a conductas agresivas reactivas, corroborando lo postulado en otros trabajos.

1.7. EL ABANDONO DEPORTIVO.

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 (para revisión ver Cecchini, Mendez y Contreras, 2005). En este apartado trataremos de clarificar 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.

En los últimos 30 años, han sido muchos los autores que han tratado de analizar el fenómeno del abandono deportivo desde diferentes perspectivas, aportando definiciones y clasificaciones sobre esta cuestión. Sin embargo, como exponen Sarrazin y Guillet (2001), en muchos de esos estudios no se precisaba ni definía claramente lo que era el abandono. En otros trabajos (Cecchini, Mendez y Contreras, 2005; Jiménez, Cervelló y García Calvo, 2006; Petlichkoff, 1996) se ha comprobado que existen diferentes tipos de abandonos y que por tanto, no todos los sujetos que dejan una actividad pueden ser considerados de la misma manera, ni definirse igual.

Debido a estas consideraciones, uno de los principales problemas en el estudio de los factores que inciden en la participación y el abandono deportivo ha consistido en definir y categorizar a los sujetos según su situación respecto al deporte.

De esta forma, 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 deporte. Sin embargo, como hemos comentado anteriormente, 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 que se modifica el nivel de intensidad en la práctica del mismo. Este hecho debe llevarnos a considerar que los términos retirado o dropout son insuficientes para definir aquellos sujetos que no practican deporte. De hecho, 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. Así, tal como expresan Weiss y Chaumonton (1992) 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.

Por tanto, es interesante delimitar los diferentes conceptos que podemos encontrar. Cervelló (1996) define abandono deportivo 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) define la retirada deportiva 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, definición correspondiente a los modelos que asumen que la retirada

deportiva es considerada como un proceso de transición. Torregrosa, Boixados, Valiente y Cruz (2004), consideran que la retirada es 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 lesiones.

Otro término que se asocia al de abandono es el de burnout. Según Gould (1993), el *burnout* podría definirse como “el abandono psicológico, físico y emocional de una actividad que anteriormente se consideraba como deseable o motivante”. Garcés de los Fayos y Vives (2003), proponen un modelo de explicación del burnout deportivo, en el que incluyen, aspectos motivacionales, sociales y emocionales.

Por último, el término que comentamos anteriormente de transferido, es un aspecto muy interesante que está empezando a investigarse en los trabajos aparecidos en los últimos años (Ver Jiménez y cols, 2006)

MOTIVOS DE ABANDONO DEPORTIVO.

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.

La investigación de los motivos de práctica ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Cecchini, Méndez y Muñiz (2002) analizaron los problemas derivados de la baja consistencia en la metodología usada que

origina el uso de diferentes cuestionarios e instrumentos de medida empleados en su estudio, ocasionando problemas a la hora de establecer comparaciones y sacar conclusiones de los estudios realizados debido a los diferentes factores que surgen.

A pesar de los problemas derivados en su estudio, una de las parcelas de la investigación en motivos de abandono deportivo, está compuesta por una serie de trabajos de tipo descriptivo en los que se analizan los motivos que subyacen a la decisión de las personas de abandonar la práctica deportiva.

Por otra parte, existen diferentes perspectivas que han analizado las relaciones existentes entre los motivos de práctica y otros constructos psicológicos. El objetivo de estos trabajos, ha sido intentar explicar la aparición de unos u otros motivos de abandono, así como sus consecuencias y sus posibles estrategias de intervención. Estos estudios, han utilizado predominantemente una metodología correlacional y descriptiva.

Profundizando en los principales motivos que los sujetos manifiestan como responsables del abandono deportivo, Cervelló (2002) expone las siguientes categorías: el *Conflicto de intereses* con otras actividades (conflicto de intereses, Interés en otras actividades, interés en otros deportes, excesiva demanda temporal, trabajo); *Diversión* (falta de diversión, aburrimiento, poco tiempo de juego); *Competencia* (falta de habilidad, ausencia de progreso técnico, miedo al fracaso); *Problemas con los otros significativos* (problemas con el entrenador, falta de apoyo paterno); *Problemas relativos al programa* (demasiada presión, excesiva seriedad del programa, excesivo costo del deporte) y *Lesiones*.

Tal y como hemos visto en apartados anteriores los factores sociales tienen una gran importancia en el proceso de abandono y retirada

deportiva, tanto que pueden ser el desencadenante o pueden servir de un gran ayuda en el proceso de adaptación a la nueva vida, por ello dedicamos un apartado al rol que desempeñan los otros significativos del deportista.

Los otros significativos, son aquellas personas que sirven de un gran apoyo para el deportistas, es decir, los padres, familiares, entrenadores y todas aquellas personas significativas para el mismo, como por ejemplo, los amigos.

De este modo, 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. También los padres, compañeros y organizadores deportivos deben ser incluidos en cualquier programa de intervención que intente reducir la incidencia de abandono deportivo o facilitar la retirada deportiva, dado que 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 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 (Hall, Cawthra y Kerr, 1997), 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, estudios indican (Wuerth, Lee y Alfermann, 2004), 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, surgen diferentes trabajos que 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 (Cervelló, 2003; Weiss y Ferrer-Caja, 2002). Además, ya vimos como los padres cumplen un papel de influencia fundamental, principalmente en los jóvenes deportistas, de modo que la información que proporcionan al deportista acerca de su actuación personal supone más información que influye en la estructuración del clima motivacional que el deportista percibe.

Como ya han apuntado diversos autores (Cervelló, 2002; Smoll y Smith, 1999), podemos decir que tan importante cómo la intervención a nivel de los entrenadores, es la intervención sobre los padres, que en ocasiones puede asumir el mismo entrenador si no se dispone de la figura del psicólogo del deporte, de forma que se clarifiquen las funciones de los padres en la iniciación deportiva de los jóvenes deportistas al objeto de mejorar la participación la actuación de los padres respecto a la participación deportiva de sus hijos, ya que en la tercera fase de la carrera deportiva, antes de su retirada el rol de los padres pasa a un segundo plano, ganando relevancia el entrenador y el entorno social más cercano.

Resulta preocupante, al observar las 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 tienen 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 del deportista de abandonar la actividad. Por tanto, una de las claves para predecir tanto el proceso de iniciación como de abandono deportivo es la motivación. Al igual que ocurría con el estudio de la motivación para practicar deporte, existen estudios descriptivos que intentan determinar las razones por las que los deportistas abandonan voluntariamente la práctica deportiva. De hecho existen investigaciones que muestran que las principales razones para abandonar el deporte hacen referencia a la falta de competencia percibida, el conflicto de intereses con otras actividades, los problemas de tipo grupal y la falta de diversión como las principales razones manifestadas para abandonar la práctica deportiva (Jiménez y cols, 2006).

Estos datos han llevado a los psicólogos deportivos en las dos últimas décadas, a plantearse porque los sujetos descienden su motivación hacia la práctica organizada del deporte y como consecuencia terminan abandonándolo.

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 deportivo (tipo de deporte: recreativo o competitivo; estructuración del entrenamiento y la competición, etc). Así, aún son bastante escasos los 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 y cols, 2005; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002).

Estos resultados han llevado a diferentes estudiosos del tema a considerar que la participación en el deporte organizado puede representar un gran coste emocional y motivacional en la relación que se establece entre la práctica deportiva y los practicantes de la misma, probablemente asociado al excesivo énfasis en ganar que potencian las personas relacionadas con la práctica deportiva (Orlick y Botterill, 1975).

Tal y como comentamos en el apartado dedicado a la motivación, al estudio del abandono deportivo también se han aplicado diferentes modelos explicativos de la motivación. Estos modelos reconocen que los aspectos motivacionales juegan un papel determinante en la decisión de abandonar el deporte.

Los resultados de los estudios que han analizado la aplicación de estos modelos a la explicación del abandono deportivo, han encontrado que los elementos contextuales juegan un papel determinante en la predicción del abandono deportivo. De hecho en los estudios efectuados sobre abandono deportivo y motivación de logro por Sarrazin, Vallerrand, Guillet, Pelletier y Cury (2002) con jugadoras de voleibol y por Cervelló, Escartí y Guzmán (2006) 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 pues 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). A este respecto, y sin dejar de comentar, como ya se ha hecho, la necesidad de intervenir en los agentes sociales relacionados con la práctica

deportiva, existen formas de intervención más concretas y que pueden guiar la labor didáctica de los entrenadores.

1.7.1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

Con objeto de analizar en mayor profundidad la retirada deportiva surgen diferentes instrumentos de medida que van desde los cualitativos (entrevistas, informes...) que versan a cerca de los años previos a la retirada deportiva y planes a corto y largo plazo tras la misma, como por ejemplo el diseñado por North y Lavallee (2004), hasta los cuantitativos (como son los cuestionarios).

Entre los cuestionarios empleados para analizar la retirada deportiva destacamos los siguientes:

SCTQ (Sports Career Termination Questionnaire: Cuestionario de Retirada Deportiva) de Cecic Erpic (2000). Mide con un total de 4 ítems: 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).

NATQ (Non-Athletic Transitions Questionnaire: Cuestionario de Retirada referente a los eventos no deportivos) de Cecic Erpic (1998). Mide 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).

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

PISQ (Parental involvement in sport Questionnaire: Cuestionario de implicación de los padres en el deporte) de Lee y McLean (1997), 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 cuestionario se empleó en un estudio que analiza el papel de los padres en la carrera deportiva de sus hijos realizado por Wuerth, Lee y Alfermann (2004), mostrando que tanto el padre como la madre tienen un papel importante en ese proceso.

Un cuestionario diseñado para medir el burnout es el **ABM** (Athlete Burnout Measure: Medida del Burnout de los Atletas) 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. En este último estudio, los resultados indican que la percepción del clima motivacional implicante al ego se relaciona de modo positivo con la medida del burnout, pudiendo ser un antecedente.

También son bastante utilizados en la valoración del abandono, los instrumentos que analizan las causas o motivos por los cuales una persona deja de practicar actividad física. Un ejemplo de este tipo de herramientas es el Cuestionario sobre Causas de abandono de la práctica deportiva (Salguero y cols, 2003). A través de este tipo de instrumento se pretende conocer mejor los motivos de abandono y a partir de esto, poder extraer conclusiones.

Por último, 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 ó se mide la intención de abandonar una actividad que poseen los sujetos implicados en ella. Ejemplos del primer procedimiento, son los estudios llevados a cabo por Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière (2001) o Ntoumanis (2005). Respecto a la utilización del segundo método, puede observarse en el trabajo desarrollado por Sarrazin y cols (2002) o el de Guillet y cols (2002).

1.7.2. INVESTIGACIONES MÁS RELEVANTES SOBRE EL ABANDONO DEPORTIVO.

A pesar de que existen muchas aproximaciones teóricas que han estudiado el fenómeno de la motivación y el abandono deportivo tratando de abordar este fenómeno desde distintas perspectivas, nos vamos a centrar en las dos principales aproximaciones que han contemplado de forma consistente el estudio de la motivación hacia el deporte y el fenómeno del abandono deportivo y que componen el marco teórico de nuestro trabajo: la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000).

En un estudio retrospectivo llevado a cabo por Butcher, Lincher y Johns (2002), analizaron a 1387 estudiantes de décimo grado, pidiéndoles, a través de un cuestionario, que expresaran cuestiones relacionadas con su abandono de la práctica deportiva. En los resultados, comprobaron que la principal razón para abandonar la práctica deportiva fue la falta de diversión seguida por la incompatibilidad con otras actividades. Otro resultado interesante de este estudio es que comprobó que la tasa de abandono iba aumentando con la edad.

Courneya y McAuley (1996) examinaron como afectaban las atribuciones y las expectativas de éxito, para continuar practicando ejercicio en 105 adultos que habían completado un programa de 12 semanas de ejercicio aeróbico. Las atribuciones estables y las causas personalmente controlables predicen un mayor afecto, y los individuos que perciben el resultado como más favorable y poseen expectativas más altas tienden a continuar ejerciendo solos. Las expectativas para el éxito futuro y un alto nivel de afecto desarrollado por las atribuciones, predijeron variaciones en la intención continuar el ejercicio. Ingledew y colegas (1996), también encuentran que las atribuciones tienen una gran importancia para la permanencia en una actividad.

A continuación exponemos los principales trabajos que han analizado el abandono o la persistencia en la práctica desde ambas teorías, destacando lo más importante de cada uno de ellos.

1.7.2.1. Investigaciones que relacionan el Abandono y Teoría de las Metas de Logro.

Existe evidencia de que en aquellos grupos deportivos en los que se fomenta principalmente el éxito basado en ganar, independientemente de que los deportistas mejoren o no su proceso de aprendizaje, los deportistas con menores percepciones de habilidad para la práctica deportiva tienden

a abandonar la práctica del mismo. De hecho, estudios recientes, sobre abandono deportivo y motivación de logro han encontrado que en tenistas y atletas, 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 (Cervelló, Escartí y Guzmán, 2006). En esta línea, pero con jugadoras de Balonmano (Sarrazin, Vallerrand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002), hallan un modelo estructural que relaciona de modo positivo el clima motivacional implicante a la tarea que transmite el entrenador con altos niveles de autodeterminación prediciendo al mismo tiempo una disminución del abandono deportivo, opuesto a la percepción de un clima implicante al ego que predice bajos niveles de autodeterminación y por consiguiente el abandono deportivo.

El primer autor que examinó estas relaciones fue Ewing (1981). En una muestra de estudiantes adolescentes encontró que aquellos sujetos que habían abandonado la práctica deportiva tendían a estar más orientados al ego y además que los sujetos que permanecían en activo tendieron a centrarse en esforzarse al máximo cuando estaban practicando deporte. Ewing, concluyó que aquellos sujetos con una alta orientación al ego y con una baja percepción de capacidad serían los que con más frecuencia abandonasen el deporte, mientras que aquellos sujetos orientados a la aprobación social serían los que con más probabilidad persistirían en la práctica deportiva.

Duda (1988), examinó las relaciones entre las orientaciones de meta disposicionales y algunos índices motivacionales, como fueron la persistencia y la intensidad, en una muestra de deportistas practicantes de diversos deportes en una liga escolar. La persistencia se definió como el número de años de participación deportiva, mientras que la intensidad se definió como el número de horas semanales que los sujetos dedicaban a

practicar deporte en sus horas libres. Los resultados mostraron que aquellos sujetos con una alta orientación a la tarea eran los que mostraron mayor persistencia e intensidad en la práctica deportiva.

Al objeto de ampliar y completar los resultados obtenidos, Duda (1989b), planteó un estudio en el que se analizaron las relaciones existentes entre las metas de logro disposicionales, la persistencia y el grado de participación deportiva en una muestra de 871 estudiantes adolescentes. Se dividió a los sujetos en 5 grupos diferentes según la naturaleza de su compromiso con el deporte. El primer grupo estaba compuesto por aquellos sujetos que participaban tanto en deportes organizados como en deporte recreativo, el segundo grupo estuvo integrado por aquellos individuos que solo participaban en deporte organizado, el tercer grupo lo formaron los sujetos que participaban solo en deporte recreativo, el cuarto grupo lo completaron aquellos adolescentes que habían abandonado la práctica deportiva y el quinto grupo lo integraron aquellos sujetos que nunca habían participado en deportes de forma regular. Los resultados mostraron que aquellos sujetos que participaban en deporte organizado y los sujetos que participaban en deporte organizado y recreativo, poseían una mayor concepción de éxito deportivo basado en la orientación a la tarea que los sujetos que habían abandonado el deporte o que los sujetos que nunca habían estado practicando deporte regularmente. Además, los sujetos que habían abandonado la práctica deportiva y los sujetos que participaban en deporte organizado tendieron a mostrarse más preocupados por la demostración de baja capacidad cuando se comparaban con sus pares. Estos resultados parecen indicar que el énfasis en criterios de éxito basados en la comparación social puede tener efectos en la persistencia deportiva.

Petlichkoff (1988), con una muestra de 557 practicantes de baloncesto, con edades comprendidas entre 14-18 años demuestra que los

sujetos más orientados al ego, poseen una tasa de abandono más elevada que los sujetos con una baja orientación al ego. Este mismo autor, encontró resultados similares en otro trabajo posterior, corroborando la importancia de la Orientación al Ego en el Abandono (Petlichkoff, 1992).

Whitehead (1995) realizó dos estudios con dos muestras de edades diferentes. La primera estaba formada por 302 alumnos de lo que se correspondería con el último ciclo de primaria y primeros dos años de la enseñanza secundaria (Middle School), con edades que abarcaban entre los 9 y los 13 años ($x=11$). La segunda muestra estaba comprendida por 528 alumnos de secundaria y bachillerato (Upper School), cuyas edades variaban entre los 14 y 18 años. De forma consistente con la teoría de las metas de logro, en la muestra de menor edad, los resultados fueron contradictorios, confirmando la indiferenciación de los conceptos de habilidad y esfuerzo. Respecto a la muestra de mayor edad, la orientación al ego se mostró como el principal predictor del abandono deportivo entre estos sujetos, corroborando lo obtenido en otros trabajos.

Recientemente, Whitehead, Andree y Lee (2004), en un estudio longitudinal llevado a cabo con 138 practicantes de atletismo, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años, comprobaron la importancia que las orientaciones motivacionales y los climas tenían sobre la persistencia o abandono. Asimismo, también analizaron como interactuaba la habilidad percibida, la diversión y el esfuerzo con las orientaciones y los climas y como esto afectaba al comportamiento futuro. En sus resultados, obtuvieron perfiles motivacionales con las orientaciones y los climas, También se hicieron dos grupos en función de si su nivel de habilidad percibida era elevado o bajo. Una vez hecho esto, comprobaron que 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. Respecto a las orientaciones, encontraron resultados

contradictorios, ya que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego poseían capacidad predictiva para el abandono en los atletas.

Le Bars y Gernigon (1998), con 291 practicantes de Judo, comprobaron que los judokas que habían abandonado tenían una orientación y una percepción de un clima implicante a la tarea muy inferior a los que todavía seguían practicando este deporte. De la misma forma, los judokas que abandonaron poseían una orientación al ego más elevada que los que persistían y percibían un clima más implicante hacia el ego.

Otro trabajo que también ha analizado la capacidad predictiva de la teoría de metas sobre el abandono de la práctica deportiva es el desarrollado por Lintunen, Valkonen, Leskinen, Biddle (1999). En esta investigación utilizaron como muestra a adolescentes fineses practicantes de actividad física, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. En concreto la muestra estaba compuesta por 186 chicas y 215 chicos y en los resultados se propuso un modelo para tratar de predecir el abandono, testándose con las dos muestras. El modelo predictivo estaba compuesto por las diferentes concepciones de la habilidad, prediciendo las orientaciones motivacionales y estas a su vez, prediciendo la diversión y la intención de seguir practicando. Como es lógico y como hemos comentado en otros apartados de este trabajo, considerar que la habilidad se puede mejorar va a predecir positivamente la orientación a la tarea y ambas, predicen la intención de continuar practicando y de divertirse mucho. Por el contrario, creer que la habilidad es estable e innata, predice la orientación al ego y ambas son capaces de predecir el abandono de la práctica deportiva y la falta de diversión.

En España se han realizado diferentes trabajos que han analizado el abandono deportivo, aunque son pocos los llevados a cabo utilizando como

marco la Teoría de las Metas de logro. De esta forma, uno de estos trabajos es el desarrollado por Cervelló (1996), en el que trata de valorar el abandono deportivo a partir de las orientaciones y los climas motivacionales. La muestra de su trabajo estaba formada por 134 deportistas adolescentes de la comunidad valenciana. En sus resultados comprobaron que la orientación y el clima ego, se relacionaba positivamente con el abandono deportivo, siendo esta relación negativa en los factores del constructo tarea.

En un trabajo reciente, Cervelló, Escartí y Guzmán (2006), analizan las relaciones que se establecen entre los criterios de éxito percibidos en los entrenadores y compañeros de entrenamiento, las orientaciones motivacionales y la habilidad percibida. Utilizando un modelo de ecuaciones estructurales, comprueban que el abandono es predicho por la orientación motivacional al ego, de forma positiva y negativamente por la habilidad percibida. La orientación a la tarea no tenía un peso significativo en la predicción.

Además, en las primeras experiencias deportivas de los niños debería primar la diversión y el aprendizaje sobre los aspectos competitivos (Jiménez y cols, 2006). Sin embargo, desgraciadamente a muchos niños y niñas que empiezan a practicar deporte, se les felicita y se les recompensa más por ganar un partido que por mejorar en el aprendizaje de las destrezas propias de ese deporte.

1.7.2.2. Investigaciones que relacionan el Abandono y Teoría de Autodeterminación.

Según numerosos autores, el marco teórico de la Teoría de la Autodeterminación se muestra como consistente y adecuado para poder estudiar la persistencia o abandono deportivo (Deci y Ryan, 2000; Frederick y Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000; Vallerand y Rousseau, 2001). Por ejemplo, Mullan y Markland (1997) sugieren que los motivos de

práctica más controlables y con una regulación más intrínseca, puede evitar un gran número de abandonos. Esta misma conclusión fue extraída del trabajo llevado a cabo por Cecchini, Méndez y Contreras (2005) y por Salguero, Tuero y Márquez (2003), en las que con adolescentes españoles descubrieron que la falta de motivos intrínsecos (diversión, satisfacción...) fueron las principales causas de abandono de la práctica deportiva.

En esta línea, Ryska, Hohensee, Cooley y Jones (2002), con 281 gimnastas australianos, comprobaron que los deportistas que abandonaron poseían motivos más extrínsecos de práctica que los que no lo hicieron, siendo las puntuaciones de estos, significativamente más elevadas respecto a los motivos intrínsecos para la realización de esta actividad deportiva. Por tanto, a partir de estos trabajos podemos prever que, tomando como referencia la Teoría de la Autodeterminación, los sujetos que abandonan la práctica deportiva tendrán menores niveles de autodeterminación, pudiendo observarse esto en los estudios desarrollados hasta el momento.

Respecto a estos trabajos que han tratado de analizar la persistencia o el abandono de la práctica deportiva a partir de la Teoría de la Autodeterminación, debemos señalar que han sido escasos, aunque en los últimos años, a partir de la propagación de la Teoría, han comenzado a aparecer estudios de forma progresiva.

Uno de los primeros trabajos que utilizaron la Teoría de la Autodeterminación como marco conceptual para tratar de explicar el abandono de una actividad, fue el desarrollado por Vallerand y Bissonnette (1992), aunque en este caso no era en el contexto deportivo sino académico. A pesar de esto, consideramos que este estudio es importante debido a la afinidad entre ambos ambientes. En su trabajo, llevaron a cabo un estudio prospectivo para determinar si los resultados

empíricos obtenidos en los trabajos sobre motivación y las cuestiones teóricas sobre el abandono se podrían generalizar a la vida real. En su estudio, utilizaron como muestra a 1042 estudiantes para determinar la capacidad predictiva de las diferentes formas de motivación sobre la persistencia o el abandono del curso académico, a través de dos recogidas de datos al comienzo y final del curso que duraba 5 meses. Sus resultados 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.

Asimismo, Vallerand, Fortier y Guay (1997) encontraron resultados similares, con 4.537 estudiantes de bachillerato. En su estudio utilizaron simplemente una toma de datos, comprobando los estudiantes que abandonaron los estudios un año después de dicha recogida de datos. Además, en sus resultados incluyeron un índice de autodeterminación, formado a partir de una fórmula en la que se incluían las puntuaciones de los diferentes factores de la motivación. Sus resultados confirman la 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.

Willians, Grow, Reedman, Ryan y Deci (1996), llevan a cabo un trabajo para comprobar como influía la Teoría de la Autodeterminación sobre 128 pacientes que se encontraban realizando un programa de pérdida de peso de 6 meses, a través de una dieta hipocalórica y de realización de ejercicio físico, seguido de otro programa de mantenimiento de 23 meses. Sus resultados confirmaron que 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.

Con la intención de aplicar estos trabajos al mundo del deporte, Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière (2001) llevan a cabo una investigación con 369 nadadores que participaban en un programa competitivo. Este estudio se llevó a cabo en tres fases, tomando datos en cada una de ellas, con una duración total de 22 meses. En sus resultados, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, comprobaron que 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, estos predecían de forma muy importante la persistencia o abandono, tras el primer año de práctica y también a los 22 meses. Concretamente, la amotivación y la motivación extrínseca externa, predecían negativamente la persistencia en la actividad, mientras que la motivación intrínseca y la identificada la predecían positivamente. Debemos destacar la gran capacidad predictiva de la Amotivación, para determinar los que abandonaban. Asimismo, también es interesante comprobar que la motivación externa no tenían un peso de regresión significativo en la segunda toma de datos (a los 12 meses), aunque este valor si era significativo en la tercera fase (22 meses), por lo que los autores concluyeron que los tipos de motivación pueden afectar al comportamiento a corto, medio y largo plazo.

En un trabajo basado en el modelo de costes-beneficios, Guillet y cols (2002), comprobaron que los mediadores motivacionales, como la autonomía y la habilidad percibida poseían un gran poder de predicción sobre los beneficios de la práctica del balonmano en 488 adolescentes francesas, evitando su abandono y favoreciendo la diversión.

Frederick-Recascino, Lepas, Rubio y Sheldon (1997), llevaron a cabo dos estudios prospectivos para testar la hipótesis de si la motivación intrínseca favorecía la adherencia y persistencia. En su primera investigación, utilizando una muestra de 40 participantes de Tae Kwon Do

y de Aeróbic, comprobaron que los motivos intrínsecos eran los que más relación tenían con la persistencia y adherencia hacia la práctica. En su segundo estudio, con 155 practicantes de actividad física obtuvieron resultados similares, por lo que se confirmó su hipótesis de la importancia que tenía la motivación intrínseca sobre la adherencia y persistencia, siendo capaz de predecirla.

En un trabajo posterior, Frederick-Recascino y Schuster-Smith (2003), usando la Teoría de la Autodeterminación, y con una muestra de 58 ciclistas y 65 practicantes de fitness, comprobaron el grado de adherencia a la práctica de sus respectivos deportes. En sus resultados 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. Igualmente, Frederick-Recascino (2002), aporta una revisión de trabajos que han analizado estas variables para profundizar.

Recientemente, Ntoumanis (2005), llevó a cabo un trabajo prospectivo para comprobar la participación o no en clases optativas de educación física en función de la Teoría de la Autodeterminación.

La muestra de este trabajo estaba formada por 302 adolescentes participantes en clases de educación física obligatoria. Tras valorarse su nivel de autodeterminación y otras cuestiones relacionadas con la satisfacción de sus tres necesidades a partir del comportamiento del profesor, se les propuso participar en clases voluntarias de educación física. De los 302 sujetos, 171 optaron por practicar la actividad voluntaria, mientras que 131 decidieron abandonar y no empezar con las clases optativas. En el análisis de varianza, se comprueba que los sujetos que participaron en la 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. Asimismo, se comprueba la importancia del clima motivacional sobre los mediadores, los tipos de motivación y la participación o no en las actividades voluntarias.

Thøgersen-Ntoumani y Ntoumanis (2006), con 375 adultos participantes de programas de mantenimiento en clubes de actividad física de del norte de Inglaterra, trataron de comprobar como afectaba el tipo de motivación a la intención de seguir en el programa de actividad física. Sus resultados demuestran que la amotivación y la motivación externa, se relacionan negativamente con la intención de seguir practicando, mientras que el resto de tipos de motivación (Introyectada, identificada e intrínseca), correlacionaban de forma positiva y muy significativa, sobre todo en los dos últimos casos.



**CAPÍTULO II:
OBJETIVOS E
HIPÓTESIS**

2.1. OBJETIVOS

Una vez completada la revisión teórica y enmarcada la investigación en el paradigma social-cognitivo pasamos a exponer los objetivos que pretendemos conseguir con la realización de este trabajo.

El objetivo principal del presente estudio es analizar las relaciones entre los procesos motivacionales de los jugadores de fútbol en etapas de formación y un conjunto de variables que pueden determinar el comportamiento psicosocial y deportivo de los sujetos implicados.

Para poder alcanzar este objetivo general, debemos obtener una serie de objetivos específicos, relacionados con cada una de las variables que forman parte de nuestra investigación y que a continuación exponemos:

- Comprobar si existe relación entre el Clima motivacional percibido por los jugadores durante los entrenamientos y la Orientación motivacional que adoptan dichos sujetos.
- Analizar la percepción que tienen los jugadores sobre los criterios de éxito deportivos de su entrenador, padres y compañeros, y como esta percepción afecta a su Orientación motivacional.
- Explorar las diferencias existentes entre los perfiles motivacionales de los sujetos implicados en el estudio, y su relación con el resto de variables que conforman la investigación.
- Estudiar las relaciones existentes entre la Teoría de Metas y la Teoría de Autodeterminación en jóvenes futbolistas, examinando los diferentes factores expuestos en cada teoría y si existen correlaciones significativas entre ellos.
- Valorar como se relacionan las diferentes características de las atribuciones causales que esgrimen los jugadores para definir un buen

o un mal rendimiento, con las orientaciones y Climas motivacionales y con el nivel de autodeterminación de su motivación.

- Conocer que variables psicológicas pueden predecir la aparición de comportamientos antisociales en el fútbol y como se van a relacionar con la motivación y la percepción en otros significativos.

- Analizar que variables están relacionadas con los diferentes factores de la cohesión grupal en los equipos de fútbol estudiados y si es posible predecir como conseguir una mejora en la cohesión del equipo.

- Encontrar las causas que puedan predecir el Abandono deportivo por parte de los jóvenes futbolistas, a partir de las variables analizadas en nuestro trabajo, comprobando patrones motivacionales que diferencien a los sujetos que abandonan y los que no lo hacen.

- Analizar cuáles de los constructos psicológicos estudiados pueden predecir la habilidad percibida y como se relaciona esta con la motivación.

- Conocer si existen diferencias significativas en los resultados encontrados entre los equipos y categorías que forman parte de nuestra muestra.

- Validar el instrumental utilizado para la toma de datos en nuestra investigación.

En función de los objetivos enunciados anteriormente, y de los resultados encontrados en otras investigaciones que trataban temas relacionados con el actual estudio, nos atrevemos a exponer las siguientes hipótesis de trabajo.

2.2. HIPÓTESIS

Hipótesis N° 1.

1.1. Tal y como se ha encontrado en anteriores trabajos (Cervelló y Santos-Rosa, 2001; García, 2004, Roberts, 2001) creemos que existirán relaciones significativas entre la Orientación disposicional de los jugadores y el Clima motivacional que perciben los mismos, relacionándose positivamente la percepción de un Clima implicante al Ego con la Orientación al Ego, y la percepción de un Clima implicante a la Tarea con la Orientación a la Tarea. Igualmente, la percepción de criterios de éxito en los otros significativos, se relacionará en la misma dirección con las Orientaciones y los Climas motivacionales. Hay que destacar que esta hipótesis, a pesar de haberse empleado en numerosos estudios, es relativamente novedosa debido a la utilización de un instrumento original, creado por nosotros, en la valoración del clima.

1.2. En la línea de otros estudios de investigación realizados (White, 1998; Standage y Treasure, 2002), se formarán perfiles motivacionales a partir de las orientaciones de los sujetos, que discriminarán entre las diversas variables estudiadas en este trabajo, existiendo diferencias significativas entre ellos. Al igual que ha ocurrido en los trabajos comentados, las principales divergencias aparecerán entre el grupo que poseen una baja motivación, tanto orientada al Ego como a la Tarea, respecto a los que tienen una motivación elevada, principalmente en el caso de de la Orientación a la Tarea. Asimismo, consideramos que aparecerán diferencias significativas entre el grupo que posee una alta Orientación motivacional a la Ego y baja Orientación a la Tarea, respecto al grupo que tiene una alta Orientación a la Tarea y baja Orientación al Ego.

Hipótesis N° 2.

En esta segunda hipótesis nos vamos a centrar en la relación entre la Teoría de Metas y la Teoría de la Autodeterminación, y en la explicación empírica del modelo jerárquico de Vallerand (1997), proponiendo diferentes hipótesis en función de las variables implicadas.

2.1. Respecto a la relación de las orientaciones motivacionales con los diversos factores de la teoría de la autodeterminación, consideramos que debe existir una relación positiva de la Orientación motivacional a la Tarea respecto a un mayor nivel de autodeterminación (Motivación más Intrínseca). Por el contrario, esa relación será negativa en los factores con poca autodeterminación (Motivación más Extrínseca y Amotivación). Esto ha sido postulado en diferentes trabajos y ensayos (Deci y Ryan, 2000; Ntoumanis, 2001a, b; Sarrazín y cols, 2002; Zahariadis y cols, 2005).

En cuanto a la Orientación al Ego, la relación esperada será inversa a la que se produce con la Orientación a la Tarea, siendo positiva en los factores con menor autodeterminación (Amotivación y Motivación más Extrínseca) y negativa con los factores que poseen una autodeterminación más elevada (Mayor Motivación Intrínseca).

Esta relación de las orientaciones con la Teoría de la Autodeterminación ha sido encontrada en otros estudios en la misma línea que proponemos (Biddle, 2001; Cury y cols, 1996; Moreno y cols, 2006; Standage y Treasure, 2002; Wang y cols, 2002)

En referencia al Clima motivacional percibido en los entrenamientos y los Criterios de éxito percibidos en los otros significativos, consideramos que la relación que se establece será similar a la producida con las orientaciones. Así, los Criterios y Clima Tarea favorecerán la aparición de motivos más intrínsecos (con mayor autodeterminación), mientras que los Criterios y Clima implicante al Ego obtendrán una relación positiva con los

menores niveles de autodeterminación y negativa con los mayores niveles de autodeterminación (Ntoumanis, 2002, 2005; Reinboth y cols, 2006; Standage y cols, 2003b; Spray y cols, 2006).

2.2. Siguiendo la propuesta del modelo jerárquico de Vallerand (1997), consideramos que los diferentes tipos de motivación se van a desarrollar a partir de la interacción entre los factores sociales, disposicionales y los mediadores que proponen Deci y Ryan (1985). Así, consideramos que los criterios de éxito percibidos en los otros significativos compondrán los factores sociales, que unidos a las orientaciones y al clima contextual, se relacionaría en gran medida con los mediadores, prediciéndolos de forma positiva en el caso de los factores Tarea, y de forma negativa en los factores Ego. Estos mediadores serán la afiliación, medida a través de la cohesión, y la Habilidad percibida. Estos dos constructos predecirán, junto con el clima contextual, los tres tipos de motivación que existen, conllevando estos tipos de motivación consecuencias desadaptativas en el caso de la Amotivación y Motivación Extrínseca y consecuencias adaptativas en la Motivación Intrínseca.

Hipótesis N° 3.

Respecto a las características de las atribuciones realizadas ante un buen y mal rendimiento, consideramos interesante realizar diversas hipótesis para poder recoger el amplio abanico de posibilidades que se dan.

3.1. En primer lugar, creemos que la exposición por parte de los jugadores de atribuciones con un locus de causalidad relacionado con el propio sujeto, con una percepción de mayor control y más estables en el tiempo, ante situaciones de buen rendimiento, se va a relacionar positivamente con la Orientación motivacional a la Tarea y con la percepción de un Clima implicante hacia la Tarea, así como a criterios de

éxito implicantes hacia la Tarea (Hanrahan, 2001, Hanrahan y Gross, 2005). De igual forma, se relacionará positivamente con mayores niveles de autodeterminación en los tipos de motivación que los sujetos posean.

3.2. Al contrario de la hipótesis anterior, las atribuciones realizadas ante un mal rendimiento que sean internas, estables en el tiempo y sin control por parte de los sujetos, se relacionarán positivamente con todas las dimensiones que forman parte del constructo motivacional Ego y con valores pequeños de autodeterminación en los tipos de motivación que poseen los jugadores.

3.3. El perfil de atribución expuesto por los sujetos se relacionarán con determinados comportamientos, más o menos adecuados, en función de las características del perfil. En concreto, consideramos que los sujetos que realizan atribuciones más adaptativas, poseerán mayores valores en los constructos Tarea, más autodeterminación en sus motivos de práctica, mayor cohesión, menos comportamientos antisociales y mayor habilidad percibida, al igual que ha sido hallado en otros estudios (Fonseca, 2001; Fontayne, Martin-Krumm, Buton y Heuzé 2003; Graham, Kowalski y Crocker, 2002; Vlachopoulos, Biddle y Fox, 1997). Al contrario, los sujetos con un perfil más desadaptativo poseerán puntuaciones más elevadas en el constructo Ego, menor nivel de autodeterminación, menos cohesión, más comportamientos antisociales y menos habilidad percibida.

Hipótesis N° 4.

En nuestra cuarta hipótesis nos vamos a centrar en la relación entre los aspectos motivacionales y la cohesión percibida en el equipo. Para ello, vamos a diferenciar varias posturas.

4.1. Como han apuntado diversos autores (Balaguer, Duda y Castillo, 2003; Balaguer y cols, 2004; Naylor, 1996, Widmeyer, Brawley y Carron, 2002), el constructo cohesión y los factores que lo conforman, se

relacionarán positivamente con la Orientación y el Clima motivacional hacia la Tarea, mientras que esta relación será negativa respecto a la Orientación y el Clima motivacional hacia el Ego. Asimismo, tanto el Clima como la Orientación a la Tarea serán predictores del nivel de cohesión dentro de un equipo, de forma positiva, mientras que la Orientación y el Clima Ego predecirán la cohesión de forma negativa.

4.2. En la misma línea que la hipótesis anterior, y teniendo en cuenta las consideraciones que realiza la Teoría de la Autodeterminación sobre la importancia de la afiliación como mediador en los tipos de motivaciones (Deci y Ryan, 1985, Ryan y Deci, 2000), consideramos que cuanto mayor nivel de autodeterminación posean los motivos para practicar fútbol, es decir, cuanto más Intrínsecas sean esas razones, mayor será la relación positiva con la cohesión del grupo deportivo. Por el contrario, los factores con menor nivel de autodeterminación, se relacionarán negativamente con esta variable. Asimismo, consideramos que los motivos de práctica más autodeterminados pueden ser predictores positivos de la cohesión, mientras que la Amotivación y los motivos con menos autodeterminación, predecirán negativamente el nivel de cohesión.

Hipótesis N° 5.

La relación entre los juicios y comportamientos antisociales y los aspectos motivacionales estudiados en este trabajo, se va a establecer en diferentes líneas:

5.1. Respecto a la relación entre los comportamientos e intenciones antisociales y los componentes de la Teoría de Metas, consideramos que los factores del constructo Tarea se relacionarán negativamente con mayores intenciones y comportamientos antisociales, mientras que los factores Ego se relacionarán positivamente. En concreto, hipotetizamos que existirá una relación positiva entre la Orientación, Climas y Criterios

implicantes al Ego y la aceptación de acciones agresivas y poco éticas durante la práctica del fútbol. Esta relación será negativa en los factores relacionados con la motivación a la Tarea (Orientación, Climas y criterios de éxito). Para formular esta hipótesis, nos basamos en los datos obtenidos en algunas investigaciones realizadas (Boixadós y cols, 2005; Kavussanu y Roberts, 2002; Sage, Kavussanu y Duda, 2006), que encontraron resultados en este sentido.

5.2. Respecto a la Teoría de la Autodeterminación, pensamos que la aprobación y realización de actos antisociales, se relacionará de forma positiva con los motivos de práctica menos autodeterminados y la Amotivación, siendo esta relación negativa con los niveles más elevados de autodeterminación. Es decir, cuanto más Intrínsecas sean las razones por las que se practica fútbol, menos posibilidades existirán para que ese jugador vea lícito el comportamiento y juicio de aspectos antisociales, y a la inversa con los motivos más extrínsecos y la Amotivación.

Hipótesis N° 6.

Como hemos comentado anteriormente, el Abandono deportivo es una de las variables más importantes de nuestro trabajo, por ser uno de los comportamientos que más repercusión tienen en nuestra sociedad. La relación de este comportamiento o su opuesto (la persistencia en las actividades), con los aspectos motivacionales ha sido postulada desde diferentes perspectivas (Cervelló, 2002; Duda, 2001; Duda y Hall, 2001; Ryan y Deci, 2000;). Basándonos en estos antecedentes, vamos a enunciar las siguientes hipótesis:

6.1. Consideramos que el Abandono va a estar relacionado positivamente con patrones de comportamiento poco adaptativos y que han sido comentados en el marco teórico de este trabajo. Por ello, tanto la Orientación como los Criterios de éxito y Climas implicantes al Ego, tendrán una relación positiva con el Abandono de la práctica federada,

poseyendo mayores puntuaciones en estas variables los sujetos que han abandonado respecto a los que no lo hicieron y pudiendo predecir de forma positiva este comportamiento. Por el contrario, consideramos que los factores del constructo Tarea se relacionaran negativamente con el Abandono deportivo, con valores menos elevados en los sujetos que adoptaron este comportamiento y prediciéndolo de forma negativa.

6.2. Asimismo, respecto al nivel de autodeterminación que poseen los motivos de práctica que exponen los futbolistas, sería congruente hipotetizar que cuanto mayor sea el nivel de autodeterminación en la práctica, menor sería la tasa de Abandono en el fútbol. En esta línea, consideramos, tal y como se ha encontrado en otros trabajos (Guillet y cols, 2002; Sarrazin y cols, 2002), los motivos menos autodeterminados serán predictores del Abandono de la práctica deportiva, principalmente en el caso de la Amotivación. Asimismo, teniendo en cuenta el modelo jerárquico de motivación de Vallerand (1997), consideramos que la cohesión y la Habilidad Percibida también tendrán una capacidad de predicción importante de este comportamiento, abandonando en menor medida los jugadores que se sientan más integrados y cohesionados con sus compañeros de equipo y los que posean una mayor Habilidad percibida.

6.3. Respecto a la relación del Abandono con el estilo atribucional que poseen los sujetos, consideramos que este comportamiento se asociará a un estilo menos adaptativo abandonando más la práctica del fútbol los sujetos que posean un estilo atribucional desadaptativo. Asimismo, hipotetizamos que las dimensiones de Estabilidad y Control Externo del Mal Rendimiento, predecirán positivamente el Abandono, mientras que el Locus de Causalidad, Estabilidad y el Control Interno del Buen Rendimiento lo predecirán negativamente. Si tenemos en cuenta la Teoría de la Indefensión Aprendida (Bandura, 1979), es lógico pensar que los

sujetos que perciban que su Mal Rendimiento es estable en el tiempo y que no pueden controlar eso, tiendan a Abandonar la actividad en ese contexto. Igualmente, los sujetos que consideren que las causas de su Buen Rendimiento son internas, estables en el tiempo y controlables por ellos, tenderán a persistir en la práctica del fútbol federado.

6.4. Respecto a las diferencias que pueden existir en las variables analizadas, entre los sujetos que han abandonado la práctica federada del fútbol y aquellos que siguen participando, hipotetizamos que estas divergencias deben ser significativas en la mayoría de las variables que forman parte de este trabajo. Más concretamente, como ya hemos comentado en la primera hipótesis, consideramos que los sujetos que han abandonado tendrán valores superiores en su Orientación al Ego y en los criterios de éxito y Climas percibidos en esa estructura de meta, respecto a los jugadores que siguen participando, sucediendo lo contrario con las variables del constructo Tarea. Asimismo, el nivel de Autodeterminación de los motivos de práctica será considerablemente mayor en los sujetos que siguen participando, poseyendo un nivel de Amotivación muy inferior a sus compañeros que han abandonado. Por último, teniendo en cuenta que el abandono en muchas ocasiones suele deberse a una falta de adaptación al contexto en el que se encuentra un sujeto (Cecchini y cols, 2004), consideramos que los jugadores que han abandonado ostentarán comportamientos menos adaptativos, con un menor nivel de Habilidad Percibida, de Cohesión de equipo y un mayor índice de comportamientos antisociales, que los sujetos que se mantienen en la práctica federada.

Hipótesis N° 7.

En esta hipótesis nos centraremos en la relación que tendrá la Habilidad percibida con algunas de las variables de nuestro trabajo. En primer lugar consideramos que la Habilidad percibida se relacionará positivamente con una alta Orientación motivacional, tanto al Ego como a

la Tarea, siendo más fuerte la relación con esta última. Esto ha sido encontrado en diversos trabajos (García Calvo y Cervelló, 2002; Santos-Rosa, 2003). Asimismo, consideramos que los Climas y Criterios de Éxito de los otros significativos orientados a la Tarea, se relacionarán positivamente con mayores niveles de Habilidad percibida, pudiendo predecirla, siendo esta relación y capacidad predictiva negativa en el Clima y Criterios orientados al Ego. Si tenemos en cuenta las características y consecuencias de los Climas motivacionales y de los Criterios de éxito percibidos en otros significativos, además de los estudios realizados a este respecto (Ver Cervelló, Escartí y Guzman, 2006), es lógico pensar que el nivel de habilidad que se percibe, además de por las orientaciones motivacionales, va a estar muy relacionado con las particularidades del contexto en el que se encuentra el sujeto.

Por último, consideramos que las dimensiones atribucionales que se ajusten a un perfil adaptativo (Locus, Control y Estabilidad en el Buen Rendimiento), se relacionarán positivamente con una elevada Habilidad percibida, mientras que las que atribuciones menos adaptativas (Control Externo del Buen Rendimiento, y el resto del Mal Rendimiento), se relacionarán y predecirán negativamente la Habilidad Percibida.

Hipótesis N° 8.

Respecto a las diferencias que puedan aparecer en función de la Categoría a la que pertenecen los sujetos de la muestras, consideramos que no deben existir diferencias significativas entre los jugadores de diferentes categorías, en la mayoría de variables analizadas. Sin embargo, si que pueden existir diferencias en algunas variables concretas que a continuación exponemos:

- Nivel de Autodeterminación de los motivos de práctica. Tal y como se ha encontrado en otros estudios e investigaciones (Deci y Ryan, 2002;

Vallerand y Rousseau, 2001), cuanto menor es la edad de los sujetos o se encuentran en un entorno menos competitivo, mayor autodeterminación poseen sus razones de práctica y por tanto mas intrínseca es su motivación. De esta forma, es muy posible que existan diferencias significativas entre los jugadores de categoría infantil, respecto a cadetes y juveniles en cuanto a su nivel de autodeterminación en los motivos de práctica.

- Tasa de Abandono de la práctica del fútbol. Como se ha apuntado en el apartado que trata esta cuestión en el marco teórico, hay diversos estudios sociológicos que han comprobado que existe un mayor porcentaje de Abandono deportivo en algunas edades en concreto, afectando especialmente el salto de una categoría a otra a esa tasa de Abandono. En nuestro estudio en particular, consideramos que deben existir diferencias significativas entre el porcentaje de Abandonos en la categoría cadete, respecto a las otras dos categorías.



CAPÍTULO III:
MÉTODO.

3.1. MUESTRA.

La muestra de nuestro estudio pertenece a una población de jugadores de fútbol de categorías infantil, cadete y juvenil de la Comunidad Autónoma de Extremadura. En un principio, la muestra estaba formada por 528 jugadores de fútbol, de género masculino, y con edades comprendidas entre los 13 y los 19 años, pero hubo 66 sujetos que tuvieron que ser descartados al no tener completado todos los ítems de los instrumentos utilizados, o existir duplicidad en alguno de los ítems .

La muestra final quedó compuesta por 462 jugadores de fútbol, de género masculino, y con edades comprendidas entre los 13 y los 19 años. La media de edad es de 14,9 años (DT: 1,8). Las edades de la muestra han sido seleccionadas teniendo en cuenta que los sujetos menores de 12 años no son capaces de diferenciar entre los constructos de habilidad y esfuerzo, lo cual no les permite juzgar su competencia en los entornos de logro (Nicholls y Miller, 1984; Nicholls, 1989).

Todos los jugadores que formaban parte de la muestra, formaban parte de equipos de fútbol federados que jugaban en la liga regional, poseyendo cada sujeto una ficha federativa con sus datos.

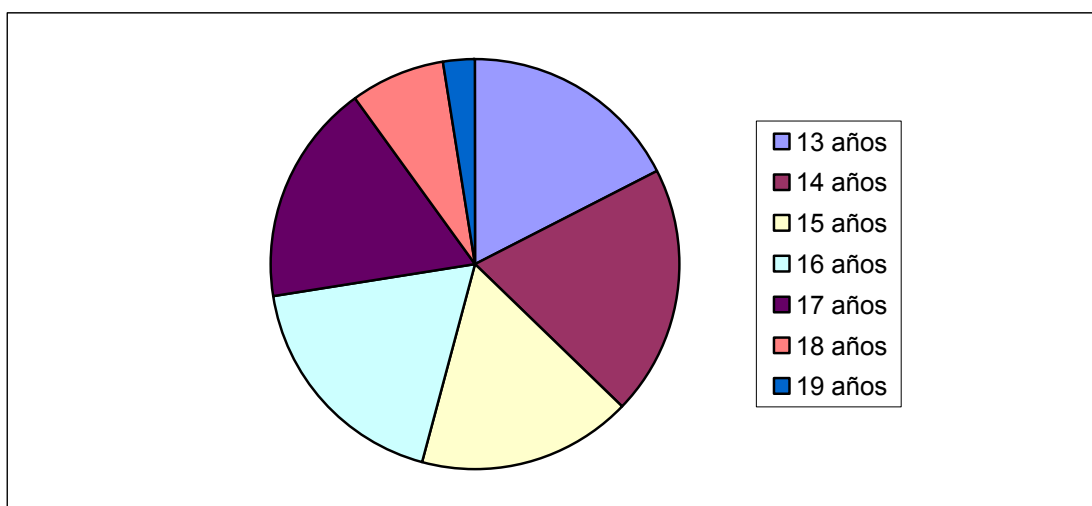
Para seleccionar la muestra hemos utilizado una selección de casos por muestreo aleatorio por conglomerados (Rodríguez, 1991) con un intervalo de confianza del 95%. Cuando se utiliza un tipo de muestreo por conglomerados, es interesante que los sujetos de cada conglomerado sean lo más heterogéneos posible, procurando que exista cierta homogeneidad entre los diferentes conglomerados, actuando en nuestro caso de acuerdo a esta circunstancia. A continuación se expone de forma más detallada las características de la muestra para mayor información.

En la Tabla 1, se exponen 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 18 y 19 años, que forman parte de los menos numerosos con solo un 7, 58 y 2,38% de la muestra respectivamente.

Tabla 1. Distribución de frecuencias de la variable: Edad de los sujetos.

EDAD	Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
13 años	81,00	17,53	17,53	17,53
14 años	91,00	19,70	19,70	37,23
15 años	78,00	16,88	16,88	54,11
16 años	85,00	18,40	18,40	72,51
17 años	81,00	17,53	17,53	90,04
18 años	35,00	7,58	7,58	97,62
19 años	11,00	2,38	2,38	100,00
Total	462	100.0	100.0	

Grafico 1. Distribución de los sujetos de la muestra en función de la edad.

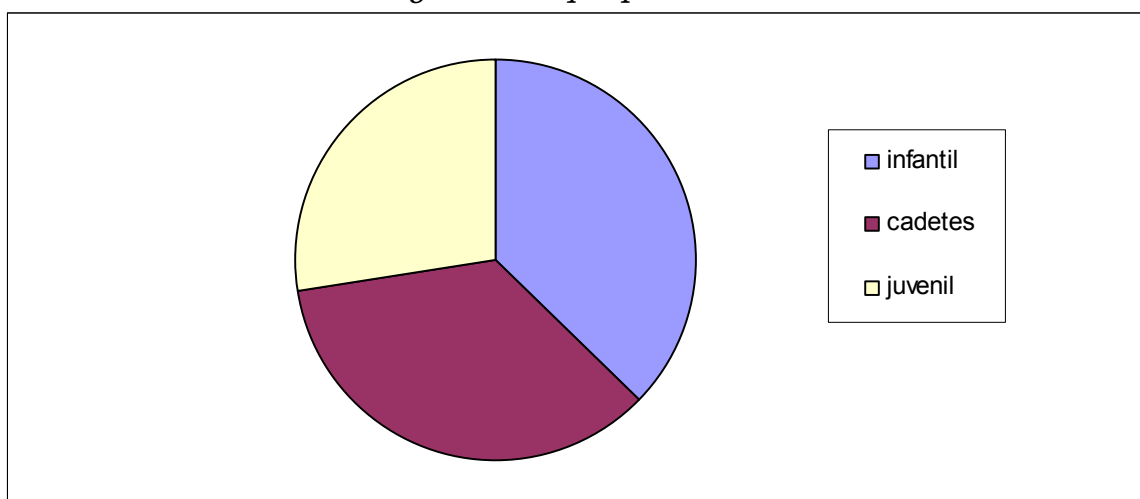


Respecto a las categorías deportivas de las que forman parte los sujetos de la muestra, se puede apreciar que la categoría infantil es la que más jugadores aporta a la muestra, con 172 conformando un 37,23% del total. La categoría cadete, posee un número de sujetos similar a la infantil, siendo 163 jugadores los que forman parte de dicha categoría. Esto representa un 35,28% de la muestra. Por último, la categoría juvenil es la que menos jugadores contiene, con 127 sujetos que forman un 27,49% de la muestra total. Esta circunstancia es lógica, ya que a medida que aumenta la edad (mayores categorías), existen menos equipos federados debido a la menor existencia de participantes.

Tabla 2. Distribución de frecuencias de la variable: Categoría de juego.

CATEGORÍA	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
infantil	172	37,23	37,23	37,23
cadetes	163	35,28	35,28	72,51
juvenil	127	27,49	27,49	100
Total	462	100	100	

Grafica 2. Distribución de los sujetos de la muestra en función de la categoría a la que pertenecen.



Por último, se exponen las características de la muestra en función del club al que pertenecen los sujetos que forman parte de ella. Como se puede observar, todos los valores se encuentran entre 16 y 54 jugadores por club, existiendo un total de 16 clubes. De estos clubes, 12 son de la provincia de Cáceres y 4 de la Provincia de Badajoz.

Tabla 3. Distribución de frecuencias de la variable: Clubes que forman la muestra.

CLUB.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido.	Porcentaje acumulado
C.Plasencia	18	3,90	3,90	3,90
C.P. Cacereño	38	8,23	8,23	12,12
Jaraiz	35	7,58	7,58	19,70
Arapiles	40	8,66	8,66	28,35
Sagrada Cena	36	7,79	7,79	36,15
Nazaret	18	3,90	3,90	40,04
Peru	21	4,55	4,55	44,59
Diocesano	21	4,55	4,55	49,13
Aguas Vivas	33	7,14	7,14	56,28
Alburquerque	54	11,69	11,69	67,97
Badajoz C.F	17	3,68	3,68	71,65
Moralo	18	3,90	3,90	75,54
A.D.D.C.D	16	3,46	3,46	79,00
E.F. Veracruz	25	5,41	5,41	84,42
U.D. Merida	38	8,23	8,23	92,64
C.F. Montijo	34	7,36	7,36	100,00
Total	462	100,00	100,00	

3.2. PROCEDIMIENTO.

Para llevar a cabo la recogida de datos, aspecto fundamental en nuestra investigación, desarrollamos un protocolo de actuación para que esta obtención de datos 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 que podrían formar la muestra de la investigación. Se les explicaron los objetivos del trabajo, pidiéndoles el pertinente permiso para que sus pupilos participaran en el mismo. Tras esta primera aproximación, en la cual se contactó con veintitrés clubes de fútbol, hubo siete que mostraron reticencias al desarrollo de la investigación, por lo que la muestra final quedó compuesta por dieciséis clubes. Asimismo, tras conocerse los clubes que estaban dispuestos a participar, a través de una nota informativa (Anexo X), se puso al corriente a los padres de dicha investigación, de sus objetivos y de la utilización de los datos obtenidos, rogándoles que la devolvieran firmada si aceptaban que sus hijos participaran en la investigación.

Una vez realizada la presentación del estudio que se iba a 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 Abril de 2004, ya que consideramos que estas fechas eran la 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 motivacional en los entrenamientos y 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 resultados

obtenidos en las competiciones en las que se vean inmersos, ya que todavía no han finalizado.

Los sujetos rellenaban los cuestionarios en su vestuario, 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 jugadores antes de que comenzaran a cumplimentar los instrumentos de valoración, consistieron en explicarles la mecánica de rellenado de los cuestionarios y de forma general 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 esta información. El investigador principal estuvo presente en el momento en que los sujetos rellenaron los cuestionarios, e insistió en que no tuvieran reparo en preguntar cualquier duda que apareciese durante el proceso.

3.3. 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, que han sido adaptados de otros o creados para esta labor. 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 Tabla 4.

Tabla 4. Resumen de los Constructos, Instrumentos y Factores que conforman este trabajo.

Constructos	Instrumentos	Factores / Variables
Criterios de éxito percibidos en el entrenador*	CEPCEDEN (Cervelló, 1996)	Percepción de Criterios de Éxito Implicantes al Ego en Entrenador Percepción de Criterios de Éxito Implicantes a la Tarea en Entrenador
Criterios de éxito percibidos en los compañeros*	CEPCEDCO (Cervelló, 1996)	Percepción de Criterios de Éxito Implicantes al Ego en Compañeros. Percepción de Criterios de Éxito Implicantes a la Tarea en Compañeros.
Criterios de éxito percibidos en los padres*	CEPCEDPA (Cervelló, 1996)	Percepción de Criterios de Éxito Implicantes al Ego en Padres. Percepción de Criterios de Éxito Implicantes a la Tarea en Padres
Orientación Motivacional	POSQ (Roberts, y cols, 1998)	Orientación al Ego Orientación a la Tarea.

Continuación de Tabla 4.

Constructos	Instrumentos	Factores / Variables
Percepción del Clima motivacional en los entrenamientos	CCMF (García Calvo, Santos Rosa, Jiménez y Cervelló, 2004)	Percepción de un Clima Motivacional Implicante al Ego Percepción de un Clima Motivacional Implicante a la Tarea Intr. Practicar Intr. Aprender Intr. Perfeccionar
Nivel de Auto-determinación en los motivos de práctica.	Adatación de SMS (Pelletier y cols, 1995)	M. Ext. Identificada M. Ext. Introyectada M. Ext. Externa Amotivación
Atribuciones ante un Buen Rendimiento	Adaptación del CDS-II (McAuley y cols, 1992)	Locus de causalidad Estabilidad Control Interno Control Externo
Atribuciones ante un Mal Rendimiento	Adaptación del CDS-II (McAuley y cols, 1992)	Locus de causalidad Estabilidad Control Interno Control Externo
Cohesión de Equipo	Adaptación del GEQ (Widmeyer, Bradley y Carron, 1985)	Atracción Social hacia el grupo Atracción Tarea hacia el grupo Percepción de Cohesión Social en el Grupo Percepción de Cohesión Tarea en el Grupo
Intenciones y Comportamientos Antisociales	CICAF (García Calvo, 2004b)	Intención de realizar Comportamientos Antisociales Comportamientos Antisociales realizados en el pasado. Percepción de Comportamientos Antisociales en compañeros.

Continuación Tabla 4.

Nivel percibido de habilidad en el fútbol. Valorado a partir de un ítem en el que se preguntaba sobre su habilidad en fútbol.

Abandono. Valorado en función de los jugadores que no se federaban en la siguiente temporada.

.*Clima Social. Consideramos que la percepción de criterios de éxito en otros significativos contribuye a formar el Clima social.

A continuación vamos a pasar a explicar las características más importantes de las herramientas utilizadas para desarrollar este trabajo. Tal y como hemos comentado, el instrumento utilizado es el cuestionario auto-administrado. Esta herramienta posee una estructura bastante cerrada ya que requiere por parte de los sujetos de estudio 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. En nuestro caso, hemos optado por establecer escalas de 11 puntos, por considerar que son las que mejor se ajustan y muestran una mayor sensibilidad en la medición, debido a la similitud con los valores porcentuales expresados en muchos ámbitos (Cervelló, 1996). Antes de comenzar a explicar cada cuestionario, queremos señalar que el paquete en el que se integraron todos los instrumentos, comenzaba con una primera hoja en la que se solicitaba a los sujetos ciertos datos para poder encuadrarlos en las variables que hemos utilizado en el análisis, como la categoría de juego o el abandono de la práctica federada del fútbol. De estas formas, los datos que se les pedía eran: Nombre y Apellidos; Fecha de Nacimiento; Club al que pertenece; Categoría de Juego y Género. *Anexo 1.*

Pasamos pues, a exponer los instrumentos utilizados en nuestro trabajo. Para una mejor apreciación de cada uno de estos instrumentos, ver ANEXOS.

3.3.1. Medida del Clima Social: Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito Deportivo de los Otros Significativos (CPCEDOS): Entrenador, Compañeros de entrenamiento y Padres.

Al objeto de medir la percepción que el jugador tiene de los criterios de éxito que utilizan sus otros significativos para valorar su participación en la práctica del fútbol, se utilizó una adaptación para este contexto del Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito Deportivo de los Otros Significativos (Cervelló, 1996). Los jugadores tenían que responder a un cuestionarios de 16 ítems sobre como definen los significativos de su entorno su éxito en este contexto específico. De estos 16 ítems, 8 estaban referidos a criterios de éxito orientados a la Ego, y otros 8 reflejaban criterios de éxito orientados a la Tarea. Dicho cuestionario fue modificado en su pregunta introductoria para adaptarlo a los tres principales grupos de significativos analizados en nuestro estudio: Sus Compañeros de equipo (“Al practicar fútbol, mis compañeros de equipo sienten que tengo éxito cuando...”), su Entrenador (“Al practicar fútbol, mi entrenador siente que tengo éxito cuando...”) y sus Padres (“Al practicar fútbol, mis padres sienten que tengo éxito cuando”).

Como hemos comentado, de los 16 ítems de los que consta el instrumento, 8 ítems reflejaban una *Percepción de Criterios de Éxito orientados a la Tarea* (p.e. “Al practicar fútbol mis compañeros de equipo/entrenador/padres sienten que tengo éxito cuando domino algo que no podía hacer antes”) y los otros 8 ítems reflejaban una *Percepción de Criterios de Éxito orientados al Ego* (p.e. “Al practicar fútbol, mis compañeros de equipo/entrenador/padres sienten que tengo éxito cuando muestro a los demás que soy el mejor”). Las respuestas al cuestionario estaban indicadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de

0 a 100 en la que el 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 100 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase.

La versión en castellano empleada para el deporte por Escartí et al. (1999), ha mostrado altos índices de fiabilidad en ambas subescalas (Alphas entre .87 y .96 para las subescalas criterio Ego y entre .87 y .94 para las subescalas criterio Tarea). En el ámbito de la E.F. también ha sido validado mostrando una estructura factorial similar a la obtenida en el terreno deportivo (Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa, 2002; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Peiró, 1999), obteniendo unos alphas =.93 a .89 para la subescala Criterio Ego y .93 a .85 para la subescala Criterio Tarea.

Como hemos dicho, este cuestionario mide la percepción que los jugadores tienen de los criterios de éxito (Ego y Tarea), que utilizan sus otros significativos en relación al fútbol. Desde nuestro punto de vista, el conjunto de estas tres variables que engloban a todos los significativos que a priori son importante en la socialización del jugador, se correspondería con lo que algunos autores han denominado como Clima psicológico o Clima Social (ver Duda, 2001) y que podemos dividir en Ego y Tarea. Para observar el cuestionario analizar *Anexo 2*.

3.3.2. Medida de las Orientaciones Motivacionales:

Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ).

Con el propósito de medir las orientaciones de meta de los futbolistas, se utilizó una versión traducida al castellano y adaptada al fútbol del *Perception of Success Questionnaire* (POSQ) de Roberts, Treasure, y Balagué (1998), para conocer las disposiciones hacia una Orientación de meta a la Tarea o al Ego. El POSQ es una escala compuesta por 12 ítems, de los cuales 6 miden la *Orientación a la Tarea* y 6 miden la *Orientación al Ego*. Como se ha comentado en el marco teórico, un jugador orientado a la

Tarea cree que el éxito en fútbol consiste en esforzarse y mejorar la ejecución de la Tarea utilizando para valorar su competencia criterios de comparación autorreferenciales, mientras que un jugador orientado al Ego cree que el éxito en el fútbol consiste en mostrarse superior a los demás utilizando criterios normativos y de comparación social para juzgar su competencia.

La pregunta inicial que encabeza el cuestionario es “*Al practicar Fútbol siento que tengo éxito cuando...*”, a la cual siguen los doce ítems relacionados con la Orientación a la Tarea y la Orientación al Ego. De esta forma, un ejemplo de ítem que mide la Orientación a la Tarea sería, “*Al practicar Fútbol siento que tengo éxito cuando trabajo duro*”, mientras que un ejemplo de ítem que sirva para valorar la Orientación al Ego sería “*Al practicar Fútbol siento que tengo éxito cuando soy claramente superior*”.

Las respuestas están formuladas en una escala tipo Likert en la que cada ítem tiene un rango de respuesta de 0 a 100. El 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 100 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la pregunta.

El POSQ ha sido desarrollado en las últimas dos décadas como una medida específica de las orientaciones de metas en deporte. Roberts y Balagué (1989) desarrollaron un cuestionario inicial de 49 ítems, que fueron presentados a un grupo de expertos que redujeron los ítems iniciales a un número de 29. Los análisis factoriales a los que se sometió al conjunto de 29 ítems, dejaron al cuestionario en la versión actual de 12 ítems. La fiabilidad del cuestionario ha sido demostrada en diferentes estudios en el ámbito del deporte (García Calvo y Cervelló, 2002; Kavussanu y Roberts, 2002) obteniendo coeficientes de consistencia interna altos en las dos subescalas (Alpha = .90 a .85 para la subescala Tarea y .89 a .82 para la subescala Ego. La versión utilizada para nuestra investigación ha sido traducida y validada al castellano por Cervelló,

Escartí y Balaguer (1999), y nosotros la hemos adaptado al fútbol cambiando el encabezado inicial. *Anexo 3.*

3.3.3. Medida del Clima Motivacional Percibido en las Sesiones de Entrenamiento: Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en el Fútbol (CCMF)

Con el objetivo de valorar el Clima Motivacional percibido durante las sesiones de entrenamiento en fútbol, se creó una herramienta específica, validándola a partir de varios estudios previos (Cervelló, Brustad, Jiménez, Del Villar y Moreno, 2006; Jimenez y Cervelló, 2003). Este instrumento se basa en las diferentes características de las estrategias motivacionales de las áreas “TARGET” propuestas por Ames (1992) y que hemos comentado en el marco teórico, procurando valorar el Clima motivacional en función de cómo establece el entrenador las pautas de funcionamiento respecto a dichas estrategias.

A la hora de componer la primera versión del Cuestionario para valorar el Clima Motivacional en el entrenamiento en Fútbol (CCMF), se contó con la ayuda de expertos en psicología del deporte y fútbol. Se redactó un conjunto inicial de ítems que se consideraban medían las diferentes dimensiones TARGET. Posteriormente, se eliminaron, a través de consenso, aquellos ítems que se consideraron ambiguos o confusos. En dicho proceso participaron dos evaluadores externos a la investigación que contrastaron la validez de los ítems. Con todo ello, quedó una primera versión de 78 ítems, que constituyeron la primera versión del cuestionario.

Esta primera versión fue presentada a los 152 sujetos participantes en el primer estudio (García Calvo y cols, 2004). En la introducción al cuestionario se pedía a los jugadores que expresasen como veían sus

sesiones de entrenamiento. La pregunta introductoria era “En las sesiones de entrenamiento...”, a la que seguían los 78 ítems del cuestionario inicial.

Las respuestas estaban formuladas en una escala tipo Likert de 11 puntos (0= totalmente en desacuerdo, 100= totalmente de acuerdo).

La evaluación psicométrica de la primera versión, se efectuó en tres pasos. En primer lugar se efectuó un análisis factorial exploratorio de componentes principales, obteniendo 9 factores con autovalores mayores a 1. Dada la complejidad de la interpretación de las diferentes subescalas, en las que muchos de los ítems presentaban saturaciones altas en varios de los factores, se decidió forzar el número de factores a 2 para analizar si existía una subescala de Clima implicante a la Tarea y una subescala de Clima implicante al Ego. Se realizaron rotaciones oblicuas y ortogonales, obteniéndose mejores autovalores con ortogonales. En un segundo paso se eliminaron aquellos ítems cuyo peso factorial era inferior a .40. Por último se eliminaron los ítems que presentaban correlaciones inferiores a .30 con el resto de ítems de su subescala. Con todo ello quedó una última versión de 24 ítems en la cual quedaban reflejadas a través de 4 ítems (dos pertenecientes a la subescala Ego y dos pertenecientes a la subescala Tarea) cada una de las áreas TARGET. Este instrumento final es el que utilizamos en nuestro trabajo, y como hemos apuntado, está compuesto por 24 ítems, poseyendo una estructura formada por dos factores principales (Clima Implicante al Ego y a la Tarea). Además, podemos establecer 6 factores secundarios, relacionados con las diferentes áreas TARGET, aunque en los análisis factoriales realizados no suelen aparecer estos factores dada la dificultad de separar cada estructura (Ames, 1992). Ver instrumento en *Anexo 4*.

3.3.4. Medida del nivel de autodeterminación en la Motivación para practicar fútbol: Adaptación de la Sport Motivation Scale (SMS).

Para valorar el nivel de autodeterminación de los motivos de práctica de los jugadores de fútbol implicados en nuestra investigación, se utilizó una versión traducida al castellano y adaptada al contexto específico del fútbol, de la Sport Motivation Scale (SMS: Pelletier y cols, 1995).

Este instrumento consta de una pregunta introductoria en la cual se inquiere sobre la causa de su práctica deportiva. Este encabezado ha sido adaptado a las características de nuestra muestra y en este trabajo el cuestionario se inicia con la pregunta “Practico Fútbol...”. A continuación se expresan 28 ítems valorados a través de una escala likert de 0 a 100, donde 0 significa que se está totalmente en desacuerdo con lo que expone la frase y 100 que se está totalmente de acuerdo.

Estos 28 ítems se dividen en 7 factores, apareciendo 4 ítems por factor. De estos 7 factores, 3 se corresponden con aspectos relacionados 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 es “*Por las intensas emociones que siento cuando estoy jugando*”. Respecto a la motivación por aprender, una muestra de ítem sería “*Por la satisfacción que siento al aprender técnicas nuevas que nunca había realizado*”. Asimismo, un ítem que ejemplifica la motivación por perfeccionar sería “*Por la satisfacción que experimento cuando perfecciono mis habilidades*”.

Otros 3 factores de este cuestionario, hacen referencia a los componentes de la Motivación Extrínseca comentados en la introducción (Motivación Identificada, Introyectada y Externa). Un ejemplo de ítem del

factor Motivación Extrínseca Identificada es “Porque es el mejor camino para aprender muchas cosas que podrían servirme en otros ámbitos de mi vida”. Asimismo, un ítem que ejemplificaría la Motivación Extrínseca Introyectada sería “*Porque debo jugar al fútbol para sentirme bien conmigo mismo*”. Por último un ítem del factor Motivación Extrínseca Externa es “Para enseñar a los demás lo bueno que soy en este deporte”.

El último factor de la escala está formado por ítems que valoran la Amotivación de los jugadores. Un ejemplo de estos ítems es “*No lo tengo claro. Creo que el fútbol no es para mí*”.

Este instrumento ha sido validado con diferentes muestras y culturas, mostrando una buena fiabilidad y validez en inglés (Pelletier y cols, 1995; Pelletier y cols, 2001), francés (Brière y cols, 1995) portugués (Barreiro, 2005) y castellano (Carratalá, 2003; Lopez, 2003; Moreno y cols, 2006). Anexo 5.

3.3.5. Medida de las Atribuciones Causales: Adaptación del Causal Dimesion Scale-2 (CDS-2).

Para valorar las atribuciones causales realizadas por los sujetos se utilizó una adaptación en castellano de la Causal Dimesión Scale-2 (McAuley, Duncan y Russell, 1992). Para diferenciar las causas atribucionales realizadas ante un buen rendimiento o un mal rendimiento, se crearon dos escalas con una introducción diferente, donde en la primera se les preguntaba sobre las causas más comunes de su buen rendimiento y en la segunda, lo mismo, pero sobre su mal rendimiento. De esta forma, las escalas comienzan con el enunciado “En general, la/s Causa/s de mi buen/mal rendimiento”, seguidas de los mismos 12 ítems que se engloban en 4 factores, con 4 ítems por factor, que a continuación pasamos a explicar:

- Locus: Este factor hace referencia al lugar donde se encuentra la causa, si es interno o es externo al sujeto. Un ejemplo de ítems de este factor sería:

Describe un aspecto de mi mismo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *Describe un aspecto del juego.*

- Estabilidad: Con este factor se pretende valorar la duración en el tiempo que puede tener la causa atribucional, si es estable o inestable. Por ejemplo:

Es permanente en el tiempo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *No permanece en el tiempo*

- Controlabilidad: Este factor indica donde se encuentra el control sobre la causa que se expone. Este factor se parte en dos en función de donde se encuentra ese control:

*Interno: Si el sujeto considera que la causa de su rendimiento es controlable por él:

Creo que la puedo controlar 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *No la puedo controlar*

*Externo: Se refiere a la creencia del sujeto de que no puede controlar la causa o causas de su rendimiento:

Son otros los que tienen el poder sobre esta causa 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 *Otros no tienen poder sobre ella*

Como se puede apreciar, hemos optado por realizar una medida disposicional de las atribuciones, con la intención de hallar perfiles generales de atribución que podamos analizar y comparar en los resultados. La mayoría de estudios y trabajos que han utilizado este instrumento, han valorado las atribuciones en una situación concreta, por lo que consideramos que nuestra aportación puede permitir un análisis más general sobre estas variables. Dicho cuestionario ha demostrado su

validez y fiabilidad en diferentes idiomas, entre las que destacan el inglés (Biddle, 1993, Vlachopoulos y cols, 1997), Francés (Fontayne y cols, 2003) Portugués (Fonseca, 1993) y Castellano (Casais, 2004; García, Sanchez y De Nicolás, 1999). *Anexos 6 y 7.*

3.3.6. Medida de la Cohesión Grupal: Adaptación del Group Environment Questionary (GEQ)

Para valorar la cohesión que se percibía entre los jugadores de los diferentes equipos de fútbol, utilizamos una adaptación en castellano del Group Environment Questionary (GEQ: Carron, Widmeyer y Bradley, 1985). Este instrumento consta de 18 ítems que se valoran a través de una Escala Tipo Likert, de 11 puntos, en la que 0 significa estar totalmente en desacuerdo con lo que expone el ítem y 100 quiere decir que se está totalmente de acuerdo.

Esta herramienta tiene una estructura jerárquica y está compuesta por un factor principal y cuatro factores secundarios. El factor principal se corresponde con el nivel cohesión que percibe el sujeto que existe en su equipo, así como a su nivel de integración de ese equipo. Los factores secundarios están formados por cuatro dimensiones que se corresponden a: 1. Atracción Social y 2. Atracción a la Tarea que siente el sujeto hacia el grupo. 3. Integración Social y 4. Integración a la Tarea que percibe el sujeto dentro del grupo. Como se puede observar, y tal y como se ha comentado en el marco teórico, dentro del constructo Cohesión existen dos componentes claramente diferenciados formados por una parte Social, que reflejaría el nivel de amistad que poseen los componentes del grupo, y otra parte Tarea, que haría referencia a la capacidad de los miembros del grupo para estar unidos en la realización de las Tareas del contexto que nos ocupa. Este cuestionario ha sido utilizado en multitud de investigaciones, habiéndose validado en diferentes idiomas y culturas (Widmeyer y cols,

1985; Carron y cols 2004; en Inglés, Heuzé, Raimbault y Fontayne, 2006; en Francés o Balaguer y cols, 2003, 2004; Dosil, Sánchez, González, Ruíz, Arrasate, Abando, De Nicolas y García, 2002, en Castellano). *Anexo 8.*

3.3.7. Medida del Comportamiento Antisocial: Creación del Cuestionario sobre Intenciones y Comportamientos Antisociales en Fútbol (CICAF).

Con el objetivo de valorar los comportamientos e intenciones antisociales en el contexto futbolístico, decidimos crear un instrumento que nos permitiera tal evaluación, ya que cuando comenzó la investigación no existía ninguno tan específico en castellano y en fútbol. Para la creación del cuestionario, tomamos como referencia la estructura que poseían algunos de los instrumentos anglosajones (CIA: Bredemeier, 1985; JAYMQO: Stephens y cols, 1997) y que están formados por una serie de escenarios que conllevan la realización de actos antisociales, yendo seguidos estas escenas de una serie de preguntas sobre el juicio, la intención y el comportamiento en esas situaciones. En nuestro caso, optamos por la creación de 15 escenarios con comportamientos antisociales que pueden darse en el fútbol, y tras una puesta en común con un grupo de expertos en fútbol se seleccionaron 6 de dichos escenarios que se consideraron más adecuados. A cada situación, se le acompañaba de 3 preguntas, valoradas con una escala likert de 0 a 100. La primera de las preguntas hace referencia a la intención que tiene el jugador de realizar esa acción que se plantea en la escena “*Si tuvieras la oportunidad ¿lo harías?*”, seguida de la escala en la que 0 equivaldría a NUNCA y 100 se correspondería con SIEMPRE. En la segunda pregunta se le inquiriere sobre si ha realizado alguna vez algún comportamiento como el que se expone “*Has hecho alguna vez esto o algo similar*”, seguido de la escala likert en la que 0 sería NUNCA y 100 equivaldría a MUCHAS

VECES. Por último, se les pide la opinión sobre el comportamiento de sus compañeros en esa situación “*Crees que tus compañeros lo harían*”, valorado a partir de la escala en la que 0 se corresponderían con NINGUNO y 100 con TODOS.

Ejemplos de las escenas que se plantean a los jugadores son:

Durante un partido muy importante tienes la oportunidad de darle una patada o un puñetazo a un adversario para asustarlo mientras el árbitro no te ve.

Este planteamiento iría seguido de las preguntas que hemos explicado anteriormente. Dado que el instrumento ha sido creado para este trabajo, analizaremos su validez y fiabilidad en los resultados. Para analizar el instrumento ver el *Anexo 9*.

3.3.8. Medida de otras variables presentes en el estudio:

Habilidad percibida y Abandono.

Para valorar la habilidad percibida, utilizamos un ítem que preguntaba al sujeto sobre su nivel de habilidad en la práctica del fútbol, seguido de una escala likert de 0 a 100, donde 0 se correspondía con un nivel muy bajo y 100 con un nivel muy alto. *Anexo 1*.

El Abandono de la práctica federada del fútbol se valoró a partir de las licencias federativas que se realizaron en la siguiente temporada a la que se llevó a cabo la toma de datos. Como teníamos los nombres de los jugadores implicados en el estudio, en el mes de octubre de 2004, comprobamos en los archivos de la Federación Extremeña de Fútbol, cuáles de los jugadores que habían participado en la investigación se habían vuelto a inscribir con licencia federativa para jugar al fútbol durante la temporada 2004-2005. De esta forma, aquellos sujetos que no se habían realizado la ficha, fueron considerados como “Abandono”, mientras que los que seguían federados se consideraron como “No Abandono”. Tal y como se ha comentado en el marco teórico, a pesar de

que hemos valorado quien persistía o abandonaba la práctica del fútbol federado, tenemos que ser cautos con este tipo de valoración, ya que entre los sujetos que van a aparecer como que han abandonado, pueden encontrarse jugadores que hayan dejado la práctica federativa, pero sigan jugando a otro nivel o incluso sujetos que sigan practicando pero en otra comunidad y que por tanto no tengan licencia en Extremadura. Sin embargo, consideramos que la gran mayoría de los casos que aparecerán como Abandonos, realmente habrán dejado la práctica del fútbol, o por lo menos, la del fútbol competitivo, que es lo que nos proponemos valorar.



CAPÍTULO IV:
RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos tras la realización de la recogida de datos y el análisis de los mismos. La estructura del capítulo es la siguiente:

En el primer apartado se analizarán las propiedades psicométricas de los instrumentos administrados a los sujetos de nuestra muestra para comprobar que midan adecuadamente.

En la segunda parte, se expondrán las correlaciones obtenidas entre las diferentes variables que forman parte de nuestro trabajo, analizando si existen relaciones significativas entre ellas.

En la tercera sección se muestran los diferentes análisis de varianza realizados con las variables categóricas que forman nuestra muestra y con los perfiles motivacionales y atribucionales creados a través del análisis de conglomerados.

En el cuarto apartado, comprobaremos a través del análisis de regresión, qué factores tienen capacidad predictiva sobre diferentes variables en las que consideramos interesante conocer esta cuestión.

En la bloque quinto nos centraremos en los resultados obtenidos con la variable del abandono deportivo, comprobando relaciones, diferencias y capacidad de predicción del resto de variables de nuestro estudio sobre este comportamiento.

Por último, analizaremos la consistencia empírica del Modelo Jerárquico de Motivación de Vallerand (1997), a partir de la utilización del procedimiento de modelos de ecuaciones estructurales.

Sin más, comenzamos con la exposición de los resultados.

Debido a que algunos de los instrumentos utilizados en nuestra investigación tienen un bagaje escaso en el ámbito español, y otros han sido elaborados para la presente investigación procedimos a analizar las características psicométricas de los mismos para comprobar su validez y fiabilidad. Para ello se utilizaron Análisis Factoriales de componentes

principales con rotación Varimax y Oblicuas para todos los cuestionarios para determinar su estructura. Tabachnick y Fidell (2001), recomiendan la rotación Ortogonal (Varimax) cuando la correlación entre los factores es menor a .30 y la teoría argumenta que los factores deben ser ortogonales. En el caso de que los factores correlacionasen entre sí más de .30 se han presentado los resultados obtenidos del Análisis Factorial con rotación Oblicua.

Asimismo, además del análisis factorial exploratorio, realizaremos un análisis factorial confirmatorio para comprobar que la estructura del cuestionario permanece estable ante esta prueba estadística más exigente. Para realizar los dos tipos de análisis factoriales, se han empleado los programas estadísticos SPSS 12.0 y AMOS 5.0 para el análisis exploratorio y para el análisis confirmatorio respectivamente.

El programa SPSS 12.0, también se utilizó para examinar la fiabilidad o consistencia interna de los ítems que conformaban cada factor, empleando para ello el coeficiente Alpha de Cronbach.

Para la inclusión o no de cada uno de los ítems en los factores de los que teóricamente formaban parte, decidimos utilizar tres criterios básicos:

- 1) Excluir aquellos ítems cuya eliminación produjese un aumento significativo del coeficiente Alpha,
- 2) Eliminar los ítems que tuvieran un peso factorial por debajo de .40.
- 3) Eliminar aquellos ítems cuya correlación con el resto de ítems del factor fuera inferior a .30.

4.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS

4.1.1. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE CRITERIOS DE ÉXITO DEPORTIVO EN EL ENTRENADOR (CEPCEDEN).

4.1.1.1. Análisis Factorial Exploratorio.

En la Tabla 5, se exponen los resultados obtenidos tras la realización de un análisis factorial exploratorio del Cuestionario de Percepción de Criterios de Éxito deportivo en el entrenador. Como comentamos en la explicación de dicho instrumento, éste posee dos factores claramente diferenciados (Percepción de Criterios orientados al Ego y a la Tarea), y esto es precisamente lo que aparece en nuestros resultados. Como se observa en la tabla, se obtienen dos factores con autovalores superiores a 1, (6.83 Ego y 3.38 Tarea), con una varianza explicada de 42.71% en el caso de la Percepción de Criterios orientados al Ego y de 21.12 en la Percepción de Criterios orientados a la Tarea. Todos los ítems de cada factor poseen un valor por encima de .40, por lo que pueden considerarse aceptables.

Debemos especificar, que tras comprobar que los dos factores correlacionaban por encima de .30 (.35), decidimos realizar el análisis con Rotación Oblicua, que como comentamos es el más adecuado para esta situación.

Tabla 5. Análisis factorial exploratorio con Rotación Varimax del
CEPCEDEN.

"Al practicar fútbol mi entrenador siente que tengo éxito cuando..."	Percepción	Percepción
	Criterios Éxito Ego Entrenador	Criterios Éxito Tarea Entrenador
(9) Cuando soy el mejor	.897	
(8) Cuando soy claramente superior a mis compañeros	.880	
(16) Cuando hago algo que mis compañeros no pueden hacer	.851	
(4) Cuando muestro a los demás que soy el mejor	.836	
(6) Cuando hago algo que muy pocos pueden hacer	.804	
(5) Cuando derroto a los demás	.799	
(14) Cuando supero a mis rivales	.716	
(3) Cuando gano	.643	
(10) Cuando rindo a mi máximo nivel de habilidad		.836
(13) Cuando lo hago lo mejor posible		.836
(12) Cuando supero las dificultades		.832
(11) Cuando logro un objetivo		.813
(7) Cuando trabajo duro		.786
(15) Cuando muestro un claro progreso personal		.745
(1) Cuando domino algo que antes no podía hacer		.665
(2) Cuando alcanzo metas personales		.587
Autovalores	6.83	3.38
Porcentaje de varianza	42.71	21.12

4.1.1.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

Una vez comprobado con el análisis factorial exploratorio los factores teóricos del cuestionario, decidimos realizar un análisis factorial confirmatorio con el objetivo de ratificar estos datos a través de un modelo estructural. Como la correlación entre factores era de .35, realizamos un modelo confirmatorio con los dos factores principales relacionados. Los resultados obtenidos con los índices de bondad del modelo, nos informan

de que el factorial confirmatorio ha resultado aceptable, aunque algunos de éstos índices tiene valores situados al límite de lo adecuado (χ^2 : 644,23 χ^2 /gl: 5.73, CFI: .91, TLI: .89, RMSEA: .066, SMR: .062). Hay que señalar que el Tucker-Lewis Index obtiene una puntuación por debajo de .90, aunque como apuntan (Fan, Thompson y Wang, 1999), este índice es muy sensible ante el tamaño de la muestra, por lo que consideramos que su valor (.89) es aceptable.

En la Tabla 6, se muestran los pesos estandarizados de cada uno de los ítems sobre el factor al que corresponden. Como se puede comprobar, todos los pesos tienen un valor bastante elevado, por encima de .60 en casi todos los casos.

Figura 16. Modelo Factorial Confirmatorio del CPCEDEN.

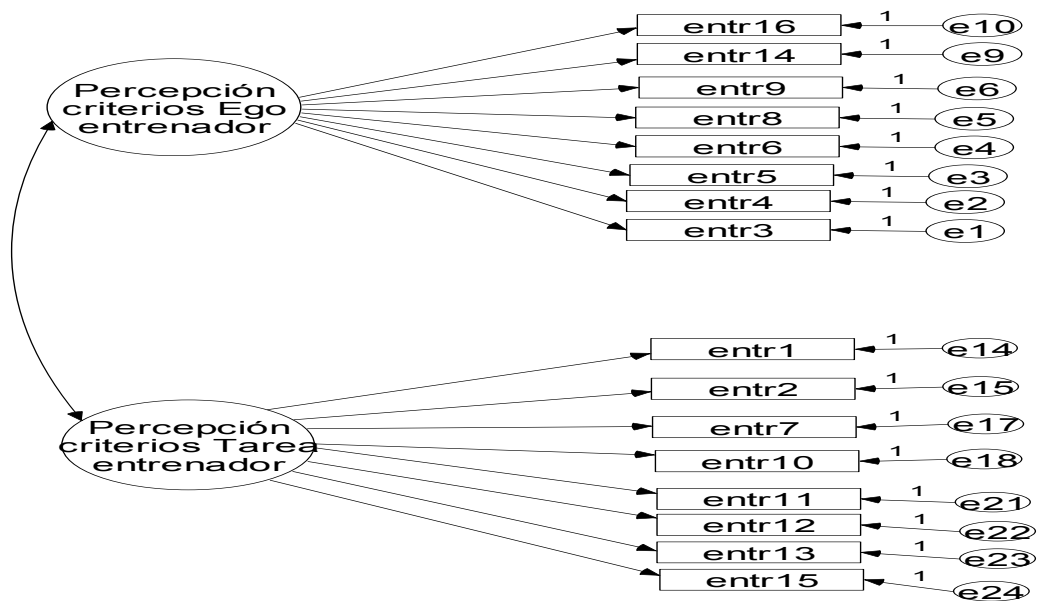


Tabla 6. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del CEPCEDEN.

	Percepción Criterios Éxito Ego Entrenador	Percepción Criterios Éxito Tarea Entrenador
(9) Cuando soy el mejor	.907	
(8) Cuando soy claramente superior a mis compañeros	.888	
(16) Cuando hago algo que mis compañeros no pueden hacer	.851	
(6) Cuando hago algo que muy pocos pueden hacer	.804	
(4) Cuando muestro a los demás que soy el mejor	.802	
(5) Cuando derroto a los demás	.739	
((14) Cuando supero a mis rivales	.656	
(3) Cuando gano	.593	
(12) Cuando supero las dificultades		.832
(13) Cuando lo hago lo mejor posible		.813
(10) Cuando rindo a mi máximo nivel de habilidad		.806
(11) Cuando logro un objetivo		.800
(7) Cuando trabajo duro		.745
(15) Cuando muestro un claro progreso personal		.716
(1) Cuando domino algo que antes no podía hacer		.694
(2) Cuando alcanzo metas personales		.672

4.1.1.3. Análisis de la Consistencia Interna.

Respecto a la fiabilidad o consistencia interna de cada uno de los factores de este cuestionario, podemos observar en la Tabla 7 que el Alpha de Cronbach posee un valor por encima de .90 en ambos factores, por lo que podemos considerarlo como bastante adecuado.

Tabla 7. Coeficiente de Fiabilidad del CEPCEDEN.

FACTOR	Percepción Criterios Éxito Ego Entrenador	Percepción Criterios Éxito Tarea Entrenador
Alpha de Cronbach	.93	.91

4.1.1.4. Estadísticos Descriptivos.

Los resultados descriptivos obtenidos con este cuestionario están expuestos en la tabla 8. Se observa que la Percepción de Criterios de éxito orientados hacia el Ego posee una media de 60.54, mientras que la Percepción de Criterios de éxito orientados hacia la Tarea tiene una media superior con 81.83, siendo la Desviación Típica moderada, con valores de 14.49 en el factor Tarea y de 20.33 en el factor Ego.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del CEPCEDEN.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Percepción Criterios de éxito Implicantes Ego Entrenador	462	60.54	20.33	.00	100.00
Percepción Criterios de éxito Implicantes Tarea Entrenador	462	81.83	14.49	.00	100.00

4.1.2. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE CRITERIOS DE ÉXITO DEPORTIVO EN LOS COMPAÑEROS (CEPCEDCO).

4.1.2.1. Análisis Factorial Exploratorio.

A continuación se presentan los resultados psicométricos obtenidos al analizar el Cuestionario de Percepción de Criterios de éxito en los Compañeros de Entrenamiento. Al igual que ocurría con el cuestionario del entrenador, los dos factores teóricos de este instrumento correlacionaban por encima de .30 (.36), por lo que decidimos realizar una Rotación Oblicua.

La Tabla 9 representa el Análisis Factorial exploratorio de dicho cuestionario, en el que, como se aprecia, aparecen los dos factores que teóricamente posee el instrumento. El factor Ego tiene un autovalor de 3.23, explicando un 20.25% de varianza. A su vez, el factor Tarea aporta un 43.15% de varianza, con un autovalor de 6.90. Todos los ítems de ambos factores poseen puntuaciones muy elevadas, estando todas por encima de .60.

Tabla 9. Análisis factorial con Rotación oblicua del CEPCEDCO.

"Al practicar mi deporte mis compañeros de entrenamiento sienten que tengo éxito cuando..."	Percepción Criterios Éxito Ego Compañeros	Percepción Criterios Éxito Tarea Compañeros
(9) Cuando soy el mejor	.879	
(4) Cuando muestro a los demás que soy el mejor	.855	
(8) Cuando soy claramente superior a mis compañeros	.849	
(16) Cuando hago algo que mis compañeros no pueden hacer	.816	
(5) Cuando derroto a los demás	.789	
(6) Cuando hago algo que muy pocos pueden hacer	.733	
(3) Cuando gano	.629	
(14) Cuando supero a mis rivales	.622	
(11) Cuando logro un objetivo		.836
(10) Cuando rindo a mi máximo nivel de habilidad		.832
(7) Cuando trabajo duro		.813
(12) Cuando supero las dificultades		.803
(15) Cuando muestro un claro progreso personal		.776
(1) Cuando domino algo que antes no podía hacer		.743
(2) Cuando alcanzo metas personales		.724
(13) Cuando lo hago lo mejor posible		.713
Autovalores	3.23	6.90
Porcentaje de varianza	20.25	43.15

4.1.2.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

Al igual que hemos realizado con los otros instrumentos, decidimos realizar un análisis factorial confirmatorio para certificar que los resultados obtenidos en el análisis exploratorio aparecían también

mediante este tipo de procedimiento. En la figura 4, aparece la representación de los dos factores principales del cuestionario, con los diferentes ítems que los componen. Como se puede ver en la Tabla 10, todos los ítems tienen pesos de regresión por encima de .50, por lo que confirman su distribución en cada factor. Los Índices de ajuste de este modelo son también adecuados, demostrando que esta estructura factorial es la más propicia para dicho instrumento (χ^2 : 532.34 χ^2 /gl: 5.22, CFI: .91, TLI: .90, RMSEA: .056, SMR: .052).

Figura 17. Modelo Factorial Confirmatorio del CEPCEDCO.

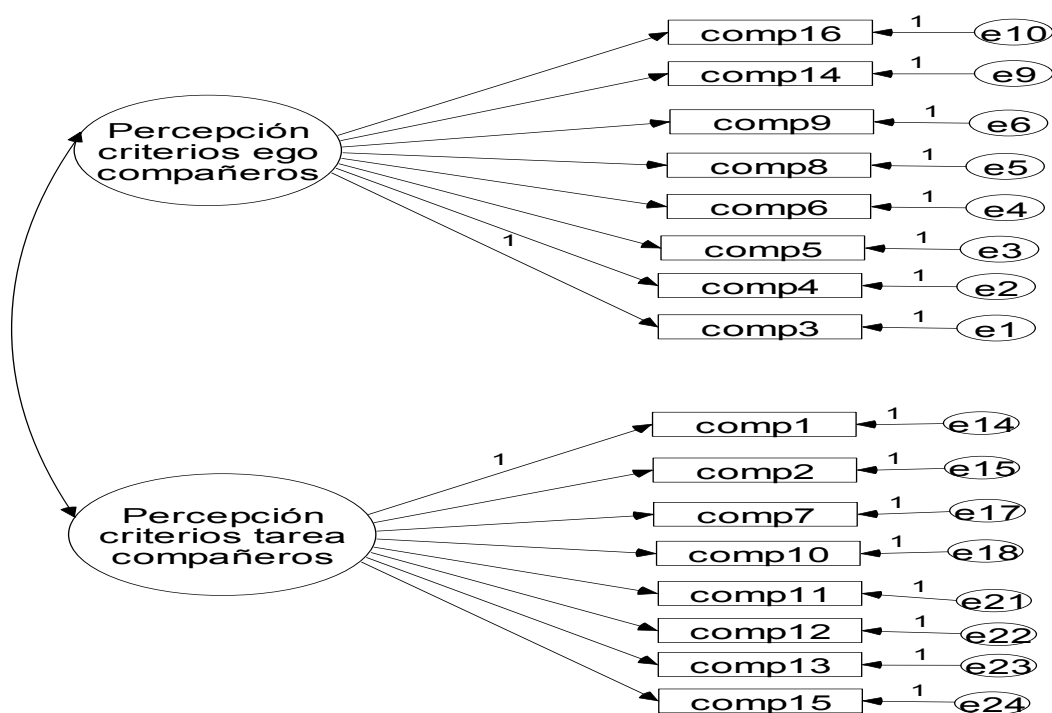


Tabla 10. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del CEPCEDCO.

	Percepción Criterios Éxito Ego Compañeros	Percepción Criterios Éxito Tarea Compañeros
(9) Cuando soy el mejor	.901	
(8) Cuando soy claramente superior a mis compañeros	.868	
(4) Cuando muestro a los demás que soy el mejor	.864	
(16) Cuando hago algo que mis compañeros no pueden hacer	.818	
(6) Cuando hago algo que muy pocos pueden hacer	.725	
(5) Cuando derroto a los demás	.666	
(14) Cuando supero a mis rivales	.566	
(3) Cuando gano	.562	
(11) Cuando logro un objetivo		.833
(10) Cuando rindo a mi máximo nivel de habilidad		.803
(12) Cuando supero las dificultades		.776
(15) Cuando muestro un claro progreso personal		.759
(7) Cuando trabajo duro		.758
(1) Cuando domino algo que antes no podía hacer		.734
(2) Cuando alcanzo metas personales		.717
(13) Cuando lo hago lo mejor posible		.675

4.1.2.3. Análisis de la Consistencia Interna.

Tal y como sucedía con este cuestionario en su versión para el entrenador, las puntuaciones del Alpha de Cronbach son bastante elevadas, estando por encima de .90 tanto en el factor de Percepción de criterios orientados al Ego como a la Tarea. Por tanto, se puede decir que la fiabilidad del instrumento es aceptable.

Tabla 11. Coeficientes de fiabilidad del CEPCEDCO.

FACTOR	Percepción Criterios Éxito Ego Compañeros	Percepción Criterios Éxito Tarea Compañeros
Alpha de Cronbach	.92	.92

4.1.2.4. Estadísticos Descriptivos.

Por último, en cuanto a los valores descriptivos (media, desviación típica, máximo y mínimo) de los dos factores creados a partir de los resultados obtenidos con este instrumento, podemos observar que siguen una proporción similar a la anterior variable, aunque en este caso, la diferencia entre la media de la Percepción de Criterios Orientados al Ego y la Tarea no es tan elevada, ya que esta última tiene una media más baja y la media de Ego es un poco mayor que en el entrenador. Por tanto, la percepción de criterios de éxito orientados al Ego en los compañeros es mayor (65.94) que en los otros significativos estudiados, y es menor la Percepción de criterios orientados a la Tarea (75.49).

Tabla 12. Estadísticos descriptivos del CEPCEDCO.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Percepción Criterios de éxito Implicantes al Ego en Compañeros	462	65.94	19.77	.00	100.00
Percepción Criterios de éxito Implicantes a la Tarea en Compañeros	462	75.49	16.70	.00	100.00

4.1.3. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE CRITERIOS DE ÉXITO DEPORTIVO EN LOS PADRES (CEPCEDPA).

4.1.3.1. Análisis Factorial Exploratorio.

A continuación exponemos los resultados obtenidos tras la realización de un análisis factorial exploratorio con el cuestionario de percepción de éxito deportivo. Al igual que ocurría con el cuestionario de compañeros y entrenador, realizamos una rotación oblicua, pues los factores aparecen relacionados por encima de .30 (.33).

Como se puede comprobar aparecen dos factores con autovalores superiores a 1, estando las puntuaciones bastante por encima de .60 en casi todos los casos. El autovalor del factor Ego es de 3.60, con un porcentaje de varianza explicado de 22.49, mientras que el factor Tarea tiene un autovalor de 7.12, con un porcentaje de varianza explicado de 44.47.

Tabla 13. Análisis factorial con Rotación Oblicua del CEPCEDPA

"Al practicar mi deporte mis padres sienten que tengo éxito cuando..."	Percepción Criterios Éxito Ego Padres	Percepción Criterios Éxito Tarea Padres
(9) Cuando soy el mejor	.868	
(8) Cuando soy claramente superior a mis compañeros	.862	
(4) Cuando muestro a los demás que soy el mejor	.855	
(5) Cuando derroto a los demás	.846	
(16) Cuando hago algo que mis compañeros no pueden hacer	.810	
(6) Cuando hago algo que muy pocos pueden hacer	.778	
(14) Cuando supero a mis rivales	.709	
(3) Cuando gano	.546	
(11) Cuando logro un objetivo		.898
(13) Cuando lo hago lo mejor posible		.868
(12) Cuando supero las dificultades		.863
(2) Cuando alcanzo metas personales		.795
(15) Cuando muestro un claro progreso personal		.765
(10) Cuando rindo a mi máximo nivel de habilidad		.765
(7) Cuando trabajo duro		.753
(1) Cuando domino algo que antes no podía hacer		.738
Autovalores	3.60	7.12
Porcentaje de varianza	22.49	44.47

4.1.3.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

Una vez realizado el análisis exploratorio, decidimos corroborar los resultados obtenidos, llevando a cabo un análisis factorial confirmatorio con los ítems del cuestionario de percepción de criterios de éxito deportivo. La figura 18 representa el modelo factorial que mejores índices de ajuste poseía para los diversos tipos de análisis factoriales testados. Al igual que ocurría en los casos anteriores, el mejor ajuste se produce cuando se relacionan los dos factores en los que se estructura el instrumento. La covarianza de ambos factores es de .32, y los pesos estandarizados de cada uno de los ítems sobre el factor Ego y Tarea, que aparecen en la tabla 14, tienen un peso de regresión por encima de .70, exceptuando al ítem 3, que tiene un valor de .55. Asimismo, y como hemos comentado, los índices de bondad obtenidos fueron bastante aceptables (χ^2 : 684,53 χ^2 /gl: 5.93, CFI: .90, TLI: .89, RMSEA: .066, SMR: .062)

Figura 18. Modelo Factorial Confirmatorio del CEPCEDPA.

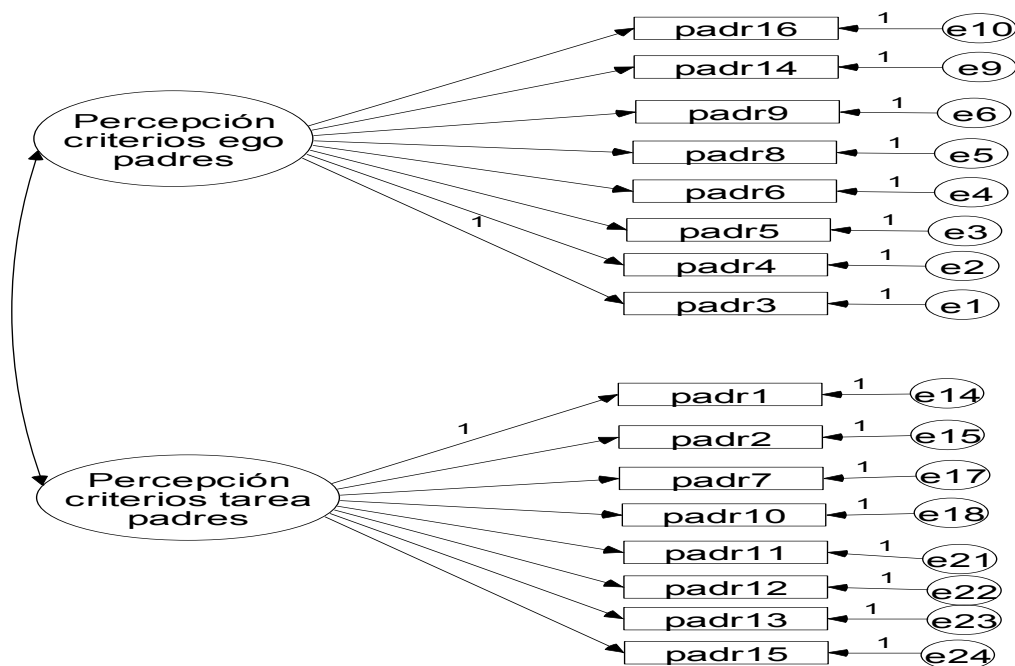


Tabla 14. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del CEPCEDPA.

	Percepción Criterios Éxito Ego Padres	Percepción Criterios Éxito Tarea Padres
(9) Cuando soy el mejor	.848	
(4) Cuando muestro a los demás que soy el mejor	.836	
(8) Cuando soy claramente superior a mis compañeros	.834	
(5) Cuando derroto a los demás	.821	
(16) Cuando hago algo que mis compañeros no pueden hacer	.776	
(6) Cuando hago algo que muy pocos pueden hacer	.775	
(14) Cuando supero a mis rivales	.708	
(3) Cuando gano	.556	
(11) Cuando logro un objetivo		.925
(12) Cuando supero las dificultades		.868
(13) Cuando lo hago lo mejor posible		.842
(10) Cuando rindo a mi máximo nivel de habilidad		.780
(2) Cuando alcanzo metas personales		.747
(15) Cuando muestro un claro progreso personal		.716
(7) Cuando trabajo duro		.715
(1) Cuando domino algo que antes no podía hacer		.702

4.1.3.3. Análisis de la Consistencia Interna.

Como se aprecia en la Tabla 15, la fiabilidad del instrumento para valorar la percepción de éxito deportivo en los padres es bastante adecuada, ya que el coeficiente Alpha de Cronbach está por encima de .90 en los dos factores. Como ya hemos comentado anteriormente, esto ha ocurrido también con el cuestionario de compañeros y entrenador.

Tabla 15. Coeficiente de Fiabilidad del CEPCEDPA.

FACTOR	Percepción Criterios Éxito Ego Padres	Percepción Criterios Éxito Tarea Padres
Alpha de Cronbach	.92	.93

4.1.3.4. Estadísticos Descriptivos.

En cuanto a los resultados descriptivos obtenidos con este instrumento, hay que destacar que las medias de ambos factores son bastante elevadas, sobre todo la del factor Tarea con una puntuación de 84.70. La desviación típica en ambos factores es moderada, con 19.69 en el factor Ego y 13.73 en el factor Tarea. Además, podemos destacar, que al igual que ocurría con los resultados en el POSQ, el rango de valores en el factor Tarea no va de cero a cien, sino que el mínimo es 5.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos del CEPCEDPA.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Percepción Criterios de éxito Implicantes al Ego en Padres	462	68.54	19.69	.00	100.00
Percepción Criterios de éxito Implicantes Tarea en Padres	462	84.70	13.73	5.00	100.00

4.1.4. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ÉXITO (POSQ).

4.1.4.1. Análisis Factorial Exploratorio.

Como comentamos en la explicación de los instrumentos, mediante este cuestionario, creado por Roberts y cols, (1998), se pretende valorara la Orientación disposicional de meta de los sujetos. Dicho cuestionario ha sido validado en numerosos estudios y siempre ha demostrado una estructura interna definida con dos factores, nombrados como Ego y Tarea, y que hacen referencia a las Orientaciones Motivacionales que forman parte de la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989). En nuestro caso, tras la realización del análisis factorial exploratorio con rotación oblicua, donde se seleccionaban los factores mayores que 1, aparecieron dos factores claramente diferenciados. Por un lado, el factor Ego con un

Autovalor de 5,225 y un Porcentaje de Varianza explicada del 43,625, mientras que por otro lado, apareció el factor Tarea con un Autovalor de 2,536 y un Porcentaje de Varianza explicada de 19,639. Estos datos, junto con los pesos de regresión de cada uno de los Ítems del cuestionario, se muestran en la Tabla 17.

Tabla 17. Análisis Factorial Exploratorio con Rotación Oblicua del POSQ.

“Al practicar fútbol siento que tengo éxito...”	EGO	TAREA
(12) Cuando soy claramente superior,	.833	
(6) Cuando demuestro a la gente que soy el mejor,	.830	
(2) Cuando soy el mejor,	.824	
(5) Cuando mi actuación supera a mis rivales,	.799	
(9) Cuando hago algo que los demás no pueden hacer,	.790	
(1) Cuando derroto a los demás,	.712	
(10) Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad,		.775
(7) Cuando supero las dificultades,		.767
(3) Cuando trabajo duro,		.757
(11) Cuando alcanzo una meta,		.756
(8) Cuando domino algo que no podía hacer antes,		.747
(4) Cuando demuestro una clara mejoría personal,		.699
Autovalores	5.22	2.53
Porcentaje de varianza	43.62	19.64

4.1.4.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos al realizar el análisis factorial confirmatorio del POSQ. Como se observa, se propusieron los mismos ítems para cada factor que los que aparecieron en el Análisis Exploratorio. Los datos obtenidos demuestran que esta estructura factorial es adecuada, puesto que todos los ítems tienen un peso estandarizado por encima de .40 (ver Tabla 18), y los Índices de Ajuste del modelo confirmatorio son aceptables y proporcionan unas puntuaciones apropiadas (χ^2 : 233, χ^2 /gl: 2.34, CFI: .95, TLI: .94, RMSEA: .026, SMR: .032).

Figura 19. Modelo Factorial Confirmatorio del POSQ.

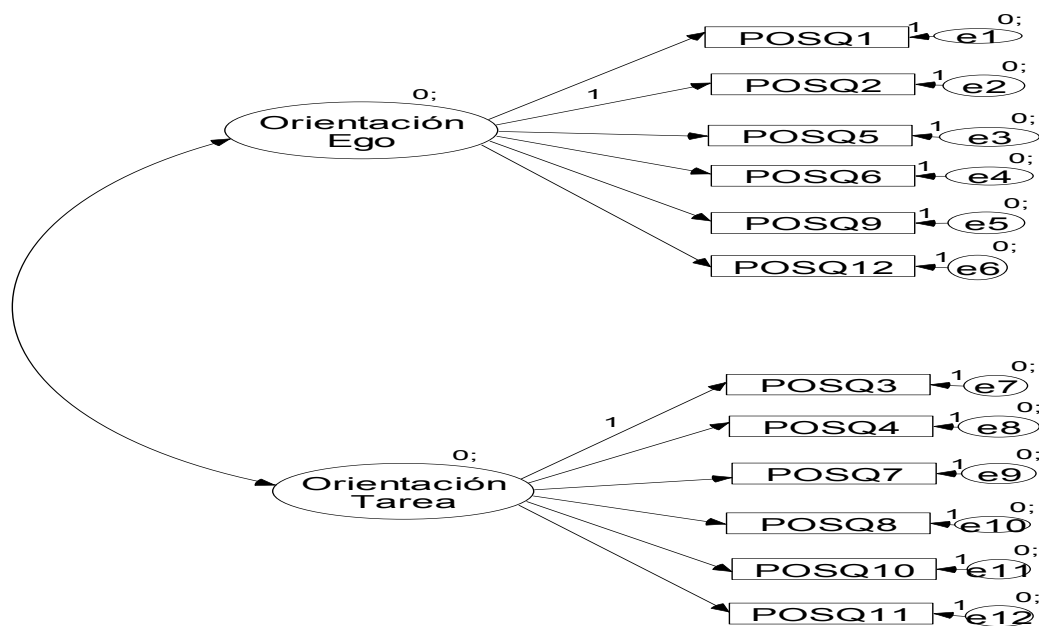


Tabla 18. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del POSQ.

	EGO	TAREA
(12) Cuando soy claramente superior,	.888	
(5) Cuando mi actuación supera a mis rivales,	.878	
(2) Cuando soy el mejor,	.875	
(9) Cuando hago algo que los demás no pueden hacer,	.857	
(6) Cuando demuestro a la gente que soy el mejor,	.789	
(1) Cuando derroto a los demás,	.723	
(10) Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad,		.863
(8) Cuando domino algo que no podía hacer antes,		.847
(7) Cuando supero las dificultades,		.826
(11) Cuando alcanzo una meta,		.813
(3) Cuando trabajo duro,		.738
(4) Cuando demuestro una clara mejoría personal,		.601

4.1.4.3. Análisis de la Consistencia Interna.

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor Orientación Motivacional al Ego y del factor Orientación Motivacional a la Tarea. El de Alpha para los ítems del factor Ego tiene un valor de .90 y de .86 para los ítems del factor Tarea. De estos resultados se desprende que la consistencia interna del POSQ es adecuada, al igual que se había detectado en otros estudios (ver punto 3.3.2). Asimismo, debemos destacar que no se producía ninguna mejora en el coeficiente, en el caso de que se eliminara alguno de los ítems del cuestionario, al igual que ocurría con los instrumentos comentados hasta ahora.

Tabla 19. Coeficiente de Fiabilidad del POSQ.

FACTOR	EGO	TAREA
Alpha de Cronbach	.90	.86

4.1.4.4. Estadísticos Descriptivos.

Respecto a los estadísticos descriptivos obtenidos con este cuestionario, se puede observar que la media de ambos factores es alta, destacando sobre todo la Orientación a la Tarea, con una puntuación de 84,29, mientras que la Orientación al Ego posee una puntuación de 66,18. La desviación típica es mayor en la Orientación al Ego (20.99) que en la Orientación a la Tarea (12.73). Asimismo, observamos que el rango de respuesta de cada uno de los factores es diferente, ya que el mínimo en el factor Ego es de 0, mientras que en el factor Tarea es de 35.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos del POSQ.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Orientación Ego	462	66.18	20.99	00	100
Orientación Tarea	462	84.29	12.73	35	100

4.1.5. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE CLIMA MOTIVACIONAL EN FÚTBOL (CCMF).

4.1.5.1. Análisis Factorial Exploratorio.

Para comprobar la estructura interna del Cuestionario de Percepción de Clima Motivacional en los entrenamientos de Fútbol, realizamos un análisis factorial exploratorio con los diferentes Ítems que forman parte de dicho instrumento. Al realizar el primer análisis, en el cuál aceptábamos factores con autovalores mayores que 1, obtuvimos una distribución de los ítems en 6 factores. Consideramos que esto es debido, tal y como indica Ames (1992a), a la relación existente entre las diferentes áreas TARGET, y la dificultad de delimitar claramente cada una de estas áreas. Por tanto, decidimos realizar el análisis forzando la exploración a dos factores (Ego y Tarea). Como existen diferentes postulados sobre la independencia u ortogonalidad de los Climas motivacionales (Ver Duda y Hall, 2001), llevamos a cabo un análisis factorial con Rotación Varimax y otro con Rotación Oblicua, para comprobar con cuál de los dos métodos se producía un mejor ajuste de los ítems.

Tras esto, y después de analizar la correlación entre los dos factores, consideramos que la fórmula más adecuada de rotación es la Oblicua, ya que en nuestros datos, los factores correlacionaban con un valor de $-.30$.

En la Tabla 21, se exponen los resultados obtenidos tras el análisis factorial con Rotación Oblicua del Cuestionario de Percepción de Clima Motivacional en Fútbol. Como se puede observar, el porcentaje de varianza explicado por el Clima Ego es de 24.97 y el de Clima Tarea es de 11.89, con autovalores en ambos casos por encima de 1. Como expusimos en la introducción de este capítulo, decidimos eliminar los ítems 2. 14. 16 y 19 del factor Clima Tarea y el ítem 8 del factor Clima Ego, debido a que su peso era inferior a $.40$. Asimismo, eliminamos el ítem 20, pues aunque su

peso era superior a .40, tenía un peso muy elevado (.35) en el factor Tarea, no discriminando adecuadamente. Como esta es una cuestión muy importante para poder aceptar que un instrumento sirva para medir lo que se pretende, consideramos apropiado realizar esta reestructuración de ítems y llevar a cabo un análisis confirmatorio con los ítems que consideramos aceptables.

Tabla 21. Análisis factorial con Rotación oblicua del CCMF.

	Clima Ego	Clima Tarea
(5) Mi entrenador sólo evalúa el resultado final, sin importarle si progreso respecto a cómo lo hacía antes.	.718	
(3) Mi entrenador no me anima, ni me motiva.	.712	
(22) Los titulares hacen ejercicios diferentes de los que no son titulares.	.678	
(24) Estamos mucho tiempo parados sin practicar.	.675	
(10) Mi entrenador siempre nos agrupa de la misma forma.	.665	
(12) Mi entrenador está mucho tiempo explicando y practicamos poco.	.643	
(15) Mi entrenador se preocupa más por los mejores jugadores.	.632	
(17) Mi entrenador me corrige comparándome con mis compañeros.	.616	
(1) Con las Tareas que realizo no aprendo. ni mejoro	.603	
(13) Realizamos pocas Tareas nuevas.	.600	
(20) Mi entrenador no nos deja ninguna responsabilidad.	.473	
(8) El entrenador nos dice como organizarnos sin tomar nosotros ninguna decisión.	.307	
(21) Mi entrenador nos anima a aprender cosas nuevas.		.625
(7) Tengo la oportunidad de mejorar cosas que ya sabía.		.623
(9) Mi entrenador nos anima a todos a esforzarnos para progresar y mejorar.		.593
(6) Tengo tiempo suficiente para practicar las Tareas que propone mi entrenador.		.570
(4) Mi entrenador nos anima a que cambiemos de compañeros durante las Tareas.		.550
(18) Mi entrenador me deja el tiempo necesario para realizar correctamente las Tareas propuestas.		.547

Continuación Tabla 21.

	Clima Ego	Clima Tarea
(23) Mi entrenador nos pregunta si creemos que estamos mejorando.		.498
(11) Mi entrenador nos evalúa por hacer las cosas cada vez mejor.		.434
(19) Mi entrenador me da la posibilidad de elegir entre diferentes Tareas que puedo hacer.		.362
(2) Creo que mi entrenador confía en nuestra responsabilidad para realizar las Tareas que nos propone		.314
(16) Durante los entrenamientos no hay diferencias entre titulares y no titulares.		.309
(14) El entrenador nos deja tomar parte en el funcionamiento de los entrenamientos.		.259
Autovalores	5.951	2.575
Porcentaje de varianza	24.979	11.890

4.1.5.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

Para comprobar la validez de constructo del cuestionario de Clima motivacional en Fútbol (CCMF), se empleó un análisis factorial confirmatorio. A partir de los resultados obtenidos en el análisis exploratorio, se testaron dos modelos diferentes. Un Modelo, en el que existían dos factores relacionados entre sí, (Clima Implicante al Ego y Clima Implicante a la Tarea), en el que cada factor latente se componía de 10 y 8 ítems respectivamente, y un segundo Modelo en el que los dos factores latentes, eran independientes entre sí, constando también cada factor de 10 y 8 ítems. Los resultados demostraron que el Modelo más adecuado era el primero, en el que se correlacionaban los factores Ego y Tarea.

La bondad de los modelos de medición con los datos empíricos se evaluó con los índices de ajuste que hemos comentado en la introducción. Éstos coeficientes de ajuste del modelo calculado son bastante aceptables,

poseyendo todos los índices valores adecuados para un buen ajuste (χ^2 : 593,02 χ^2 /gl: 4.34, CFI: .91, TLI: .90, RMSEA: .046, SMR: .052).

La contribución de cada uno de los ítems a su factor se examinó a través de los pesos de regresión estandarizados que aparecen en la Tabla 22. Como se puede ver, todos los ítems pesan por encima de .40, mostrando que todos pueden formar parte de cada uno de los factores.

Figura 20. Modelo Factorial Confirmatorio del CCMF.

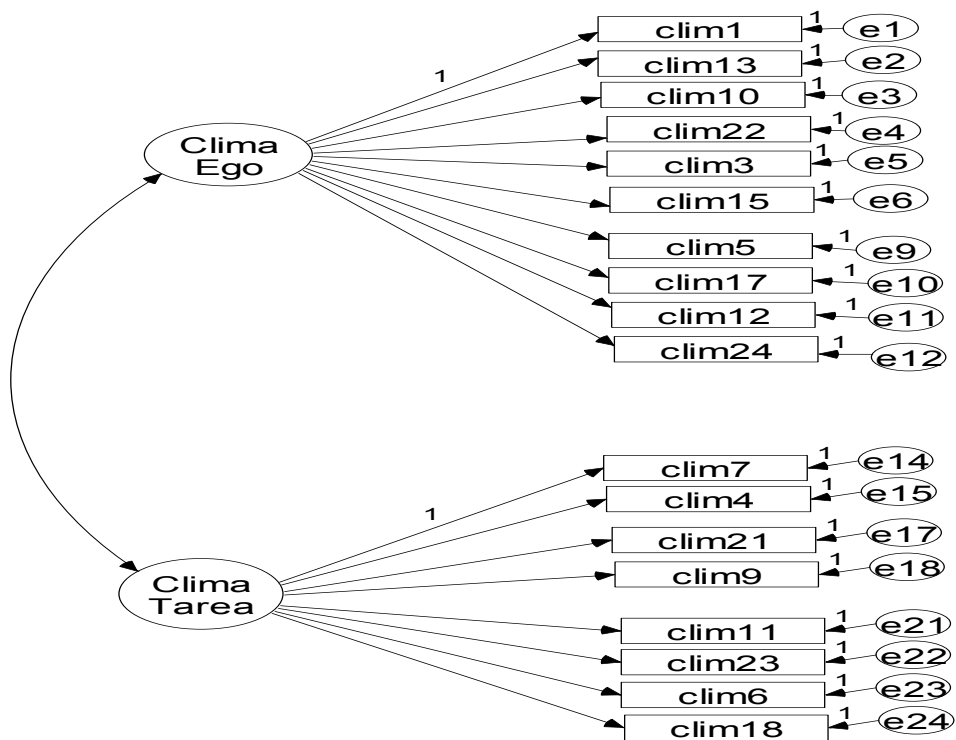


Tabla 22. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del CCMF.

	Clima Ego	Clima Tarea
(3) Mi entrenador no me anima, ni me motiva.	.757	
(5) Mi entrenador sólo evalúa el resultado final, sin importarle si progreso respecto a cómo lo hacía antes.	.702	
(15) Mi entrenador se preocupa más por los mejores jugadores.	.668	
(24) Estamos mucho tiempo parados sin practicar.	.655	
(12) Mi entrenador está mucho tiempo explicando y practicamos poco.	.645	
(1) Con las Tareas que realizo no aprendo, ni mejoro	.633	
(22) Los titulares hacen ejercicios diferentes de los que no son titulares.	.622	
(10) Mi entrenador siempre nos agrupa de la misma forma.	.617	
(13) Realizamos pocas Tareas nuevas.	.603	
(17) Mi entrenador me corrige comparándome con mis compañeros.	.587	
(21) Mi entrenador nos anima a aprender cosas nuevas.		.751
(9) Mi entrenador nos anima a todos a esforzarnos para progresar y mejorar.		.698
(7) Tengo la oportunidad de mejorar cosas que ya sabía.		.674
(18) Mi entrenador me deja el tiempo necesario para realizar correctamente las Tareas propuestas.		.644
(6) Tengo tiempo suficiente para practicar las Tareas que propone mi entrenador.		.636
(11) Mi entrenador nos evalúa por hacer las cosas cada vez mejor.		.621
(4) Mi entrenador nos anima a que cambiemos de compañeros durante las Tareas.		.603
(23) Mi entrenador nos pregunta si creemos que estamos mejorando		.536

4.1.5.3. Análisis de la Consistencia Interna.

Respecto al análisis de fiabilidad de cada uno de los factores, se puede comprobar que los Alphas obtenidos son aceptables, con valores

superiores a .70 en ambos casos (Tabla 23), por lo que la consistencia interna de cada uno de los factores resulta apropiada.

Tabla 23. Coeficiente de Fiabilidad del CCMF.

FACTOR	Clima Ego	Clima Tarea
Alpha de Cronbach	.86	.75

4.1.5.4. Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos obtenidos con los dos factores de este cuestionario, muestran que la Percepción de un Clima Implicante al Ego por parte de los jugadores, tiene una media baja (27.59), mientras que la media del Clima Implicante a la Tarea obtiene un valor moderadamente alto (67.83). Es decir, que en general, los futbolistas perciben en sus entrenamientos más estrategias orientadas hacia un Clima Tarea que hacia un Clima Ego. Igualmente, debemos comentar que el rango de respuesta de cada uno de los dos factores, no es de cero a cien, como ocurre con otras variables, sino que va de 0 a 85,83, en el factor de Clima Ego, y de 21,67 a 96,67 en el factor Clima Tarea.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos del CCMF.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Percepción de Clima Implicante al Ego en Entrenamientos	462	27.59	16.86	.00	85.83
Percepción Clima Implicante a la Tarea en Entrenamientos	462	67.83	12.34	21.67	96.67

4.1.6. ADAPTACION AL CASTELLANO DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN DEPORTIVA (SMS).

4.1.6.1. Análisis Factorial Exploratorio.

La Sport Motivation Scale, en su versión original, ha sido validada en diferentes investigaciones (Ver Vallerand y Rousseau, 2001). Sin embargo, cuando comenzamos el trabajo no teníamos ningún antecedente válido de dicho instrumento en Castellano, ya que el único que existía en nuestro idioma no cumplía las propiedades psicométricas que se le suponían (Carratalá, 2003) por lo que decidimos realizar nosotros mismos una adaptación de dicho cuestionario.

Así pues, para la realización de este trabajo llevamos a cabo una adaptación del instrumento original. A continuación pasamos a comprobar si la estructura interna de nuestro cuestionario se ajustaba a los resultados obtenidos en otros trabajos. Para ello, se desarrolló un Análisis Factorial Exploratorio con los Ítems que componen dicha escala, con Rotación Varimax y Oblicua, obteniendo resultados más adecuados con esta última. Como se muestra en la Tabla 25, al llevar a cabo este análisis obtuvimos 7 factores, con autovalores mayores que 1, que se correspondían con cada una de las dimensiones que expresa la Teoría de la Autodeterminación, y que corroboraba lo obtenido por Pelletier y cols (1995).

Como podemos observar en la Tabla, el mayor autovalor (7.38) y el mayor porcentaje de varianza explicado (26.38) corresponden al factor de Amotivación. El resto de factores tenían un autovalor y un porcentaje de varianza explicado sensiblemente más bajo. Asimismo, debemos destacar que en los factores 1, 2, 5 y 6, fueron eliminados los Ítems cuyo peso era menor a .40, y que en la tabla aparecen tachados.

Tabla 25. Análisis factorial con Rotación Oblicua de la Sport Motivation Scale (SMS).

	1	2	3	4	5	6	AM
(13) Por la excitación que me produce jugar al fútbol.	.783						
(18) Por las intensas emociones que siento cuando estoy jugando.	.659						
(1) Porque al practicarlo experimento sensaciones agradables.	.415						
(25) Porque me gusta el sentimiento de estar concentrado mientras juego.	.324						
(2) Por el placer que me produce aprender cosas nuevas sobre este deporte.		.758					
(4) Porque me gusta aprender nuevas técnicas durante el entrenamiento.		.631					
(27) Porque me agrada descubrir nuevas formas de jugar		.464					
(23) Por la satisfacción que siento al aprender técnicas nuevas que nunca había realizado.	.168						
(12) Por el placer que siento al mejorar mis puntos débiles.			.697				
(15) Por la satisfacción que experimento cuando perfecciono mis habilidades.			.643				
(8) Porque siento gran satisfacción cuando domino perfectamente las acciones técnicas			.638				
(20) Por el placer que siento cuando ejecuto correctamente movimientos difíciles.			.541				
(7) Porque en mi opinión, es uno de los mejores caminos para conocer nuevas amistades.				.775			
(17) Porque es el mejor camino para aprender muchas cosas que podrían servirme en otros ámbitos de mi vida.				.702			
(24) Porque es uno de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.				.680			
(11) Porque es uno de los mejores caminos para desarrollar otros aspecto de mi (inteligencia. respeto. amistad).				.680			
(26) Porque debo practicar fútbol con regularidad.					.779		
(14) Porque debo jugar al fútbol para sentirme bien conmigo mismo.					.611		
(21) Porque me siento mal si durante mi tiempo libre no juego al fútbol.					.485		
(9) Porque es necesario practicar deporte para estar en forma.					.236		

Continuación Tabla 25.

	1	2	3	4	5	6	AM
(10) Porque da mucho prestigio ser futbolista.						.671	
(22) Para enseñar a los demás lo bueno que soy en este deporte.						.583	
(16) Porque las personas cercanas a mí piensan que es importante que yo juegue al fútbol.						.557	
(6) Porque hace que mi familia y amigos me tengan más aprecio.						.283	
(19) No lo tengo claro. Creo que el fútbol no es para mí.							.832
(3) Intento buscar buenas razones para jugar al fútbol, pero no encuentro ninguna y no se si continuaré.							.810
(5) No lo sé. Tengo la impresión de que soy incapaz de conseguir éxito en este deporte.							.805
(28) A menudo me lo pregunto y se que no puedo conseguir los objetivos que me había propuesto.							.630
Autovalores	1.15	1.04	4.58	1.87	1.40	1.01	7.38
Porcentaje de varianza	5.17	4.69	16.3	8.46	7.09	4.49	26.3

1. Motivación Intrínseca por Practicar. 2. Motivación Intrínseca por Aprender. 3. Motivación Intrínseca por Perfeccionar. 4. Motivación Extrínseca Identificada. 5. Motivación Extrínseca Introyectada. 6. Motivación Extrínseca Externa.

4.1.6.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

A continuación se exponen los resultados obtenidos tras testar los diferentes modelos para comprobar cuál es el que mejor se ajustaba a la estructura del instrumento que estamos analizando. Como se puede observar en la Figura 21, el modelo que mejores índices de ajuste mostraba era el que poseía siete factores de primer orden y dos factores de segundo orden. Los factores de primer orden estaban compuestos por la Motivación Intrínseca por Practicar, Motivación Intrínseca por Aprender, Motivación Intrínseca por Mejorar, Motivación Extrínseca Identificada, Motivación Extrínseca Introyectada, Motivación Extrínseca Externa y Amotivación. Los factores de segundo orden o principales, fueron la Motivación Intrínseca, formada por los tres primeros factores de primer

orden (Motivación por practicar, por aprender y por mejorar) y la Motivación Extrínseca, compuesta por los otros tres factores de primer orden (Motivación Identificada, Introyectada y Externa). Los índices de ajuste de este modelo factorial fueron lo siguientes: (χ^2 : 513,23 χ^2 /gl: 3.34, CFI: .92, TLI: .91, RMSEA: .046, SMR: .048).

En la tabla 26 se muestran los pesos de regresión de cada uno de los ítems que conforman el cuestionario, y que superaron los requisitos del análisis exploratorio. Como se aprecia, todos los valores se encuentran por encima de .50, por lo que pueden ser considerados aceptables. Asimismo, en la tabla 27 se exponen los pesos de regresión de cada factor secundario sobre el factor principal con el que se relaciona. Como se puede observar, los factores que explican la Motivación Intrínseca, tienen valores por encima de .85. Por su parte, los factores que explican la Motivación Extrínseca, poseen unos pesos de regresión algo más bajos, que abarcan desde el .64, de la Motivación Externa hasta la puntuación de .80 obtenida por la Motivación Introyectada.

Figura 21. Modelo Factorial Confirmatorio de la SMS.

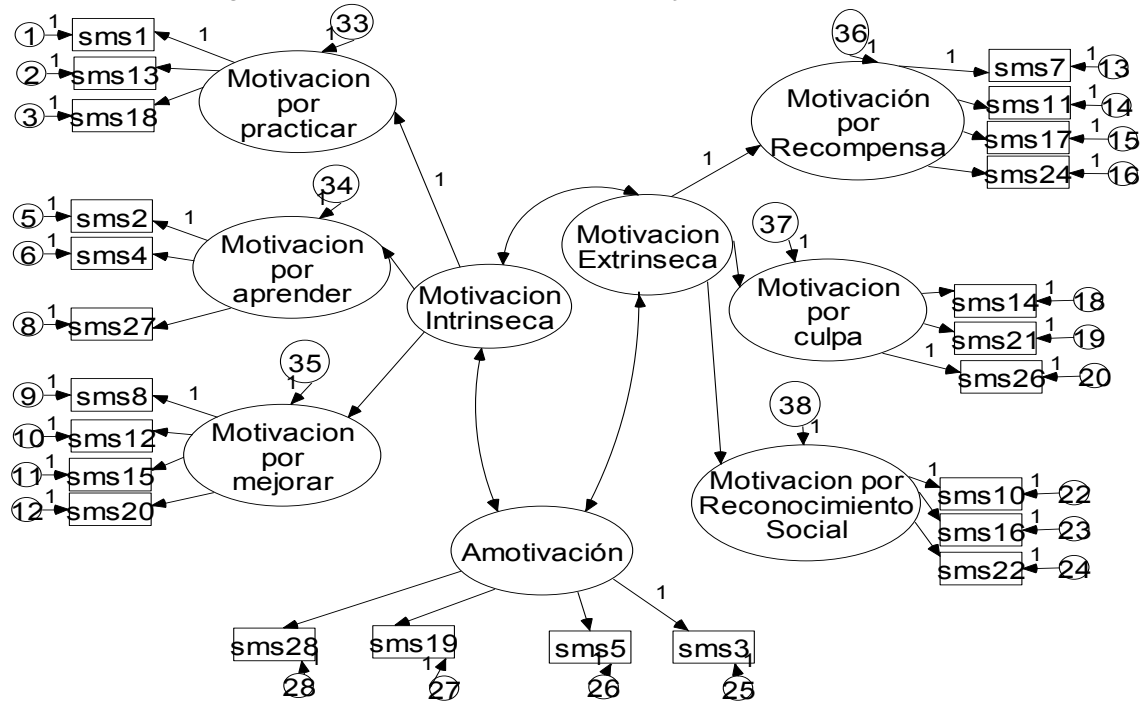


Tabla 26. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio de la SMS.

	1	2	3	4	5	6	AM
(18) Por las intensas emociones que siento cuando estoy jugando.	.717						
(1) Porque al practicarlo experimento sensaciones agradables.	.634						
(13) Por la excitación que me produce jugar al fútbol.	.619						
(27) Porque me agrada descubrir nuevas formas de jugar		.752					
(4) Porque me gusta aprender nuevas técnicas durante el entrenamiento.		.621					
(2) Por el placer que me produce aprender cosas nuevas sobre este deporte.		.597					
(15) Por la satisfacción que experimento cuando perfecciono mis habilidades.			.757				
(12) Por el placer que siento al mejorar mis puntos débiles.			.714				
(8) Porque siento gran satisfacción cuando domino perfectamente las acciones técnicas			.708				
(20) Por el placer que siento cuando ejecuto correctamente movimientos difíciles.			.630				
(7) Porque, en mi opinión, es uno de los mejores caminos para conocer nuevas amistades.				.834			
(17) Porque es el mejor camino para aprender muchas cosas que podrían servirme en otros ámbitos de mi vida.				.721			
(24) Porque es uno de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.				.750			
(11) Porque es uno de los mejores caminos para desarrollar otros aspecto de mi (inteligencia, respeto, amistad).				.664			
(14) Porque debo jugar al fútbol para sentirme bien conmigo mismo.					.719		
(26) Porque debo practicar fútbol con regularidad.					.689		
(21) Porque me siento mal si durante mi tiempo libre no juego al fútbol.					.655		
(10) Porque da mucho prestigio ser futbolista.						.771	
(22) Para enseñar a los demás lo bueno que soy en este deporte.						.683	
(16) Porque las personas cercanas a mí piensan que es importante que yo juegue al fútbol.						.557	

Continuación Tabla 26.

	1	2	3	4	5	6	AM
(5) No lo sé. Tengo la impresión de que soy incapaz de conseguir éxito en este deporte.							.752
(19) No lo tengo claro. Creo que el fútbol no es para mí.							.720
(28) A menudo me lo pregunto y se que no puedo conseguir los objetivos que me había propuesto.							.705
(3) Intento buscar buenas razones para jugar al fútbol, pero no encuentro ninguna y no se si continuaré.							.622

Tabla 27. Pesos de regresión estandarizados los factores de primer orden sobre los de segundo orden.

	1	2	3	4	5	6
Motivación Intrínseca.	.850	.946	.934			
Motivación Extrínseca.				.744	.808	.642

4.1.6.3. Análisis de la Consistencia Interna.

El análisis de la consistencia interna del instrumento aporta puntuaciones en el Alpha de Cronbach por encima de .70 en todos los factores, excepto en Motivación Extrínseca Externa, cuyo valor es de .69. Debido a que dicho valor es muy cercano 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 anteriormente comentados.

Tabla 28. Coeficiente de Fiabilidad del SMS.

FACTOR	1	2	3	4	5	6	7	MI	ME
Alpha de Cronbach	.75	.76	.79	.80	.69	.77	.83	.83	.74

4.1.6.4. Estadísticos Descriptivos.

En la tabla 29 se presentan los resultados descriptivos obtenidos en los diferentes factores de la versión adaptada del Sport Motivation Scale. Las medias obtenidas en los tres componentes de la Motivación Intrínseca son bastante altas, con puntuaciones similares en cada uno de ellos (77.5, 77.6 y 76.8). Sin embargo, en el resto de factores no se ve un comportamiento tan homogéneo, siendo las medias sensiblemente inferiores a las alcanzadas en los elementos de la Motivación Intrínseca. De esta forma, la media de los factores de Motivación Extrínseca Identificada e Introyectada, son moderadamente altas, con unas puntuaciones de 67.96 y 59.23 respectivamente, mientras que el valor de la media de la Motivación Extrínseca Externa es sensiblemente más bajo, con 38.01. Por último, la media más baja la encontramos en el factor Amotivación, con una puntuación de tan solo 19.83. 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 desde 12.50 de mínimo en el factor de Motivación Intrínseca por aprender, hasta el 0 de dos de los factores de la Motivación Extrínseca y de la Amotivación.

Tabla 29. Estadísticos descriptivos del SMS.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
M.Int. Practicar	462	77.56	17.08	7.50	100.00
M.Int. Aprender	462	77.66	16.15	12.50	100.00
M.Int. Perfeccionar	462	76.82	17.51	7.50	100.00
M.Ext. Identificada	462	67.96	20.90	2.50	100.00
M.Ext. Introyectada	462	59.23	20.09	.00	100.00
M.Ext. Externa	462	38.01	22.14	.00	100.00
Amotivación	462	19.83	11.02	.00	100.00
Motivación Intríns.	462	77.34	16.38	7.50	100.00
Motivación Extrins.	462	55.06	20.39	.00	100.00

4.1.7. ESCALA DE DIMENSIONES CAUSALES (CDS II).

ATRIBUCIONES ANTE UN BUEN RENDIMIENTO.

4.1.7.1. Análisis Factorial Exploratorio.

En este apartado vamos a exponer los resultados obtenidos tras el análisis factorial exploratorio de la adaptación realizada de la Causal Dimension Scale, en la que los sujetos daban respuesta a las causas de su buen rendimiento de forma disposicional. Como se aprecia, la estructura factorial resultante de dicho análisis concuerda con la expresada en otros trabajos (Biddle, 1993, Fonseca, 1999), componiéndose de 4 factores, con tres ítems para cada factor. Todos los ítems tienen un peso superior a .40, por lo que son considerados como aceptables. El tipo de rotación que mejor se ajustaba a los datos, fue la rotación oblicua, formándose, tal y como hemos dicho, cuatro factores con autovalores por encima de 1. Para ser exactos, el factor con el mayor autovalor y más varianza explicada es el de Estabilidad, con 3.79 de autovalor y 31.65% de varianza explicada. Le siguen el Locus de Causalidad, con un autovalor de 2.21, y una varianza explicada de 17.68%, y el Control Externo de la causa, con un autovalor de 1.51 y una varianza explicada de 12.19%. El último factor con autovalor superior a 1, resultó ser el control interno (1.11) y un 10.03% de varianza explicada.

Tabla 30. Análisis factorial con Rotación Oblicua de la Adaptación del CDS-II, con buen rendimiento.

	Locus	Estabilidad	C.Propio	C.Externo
Ítem1	.797			
Ítem9	.645			
Ítem6	.544			
Ítem10		.872		
Ítem4		.678		
Ítem2		.564		
Ítem7			.810	
Ítem11			.728	
Ítem3			.533	
Ítem12				.862
Ítem5				.848
Ítem8				.620
Autovalores	2.21	3.79	1.11	1.51
Porcentaje de varianza	17.68	31.65	10.03	12.19

4.1.7.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

Con el objetivo de comprobar los datos obtenidos en el análisis factorial exploratorio, tratamos de testar diferentes modelos de análisis confirmatorio de este cuestionario. Como se observa en la figura 22, el modelo que mejores índices de ajuste aportó fue aquel en el que se relacionaron los 4 factores principales del instrumento. Los valores de cada uno de estos índices se expresan a continuación, (χ^2 : 137,32 χ^2 /gl: 2.56, CFI: .95, TLI: .94, RMSEA: .036, SMR: .043).

Hay que señalar que estos valores corresponden a dicho modelo, pero como se puede apreciar, tuvimos que eliminar del mismo al ítem 11, ya que su peso de regresión era demasiado bajo (.30). El resto de ítems tienen puntuaciones aceptables en sus pesos de regresión (Tabla 31).

Figura 22. Modelo Factorial Confirmatorio de la Adaptación del CDS-II para el buen rendimiento.

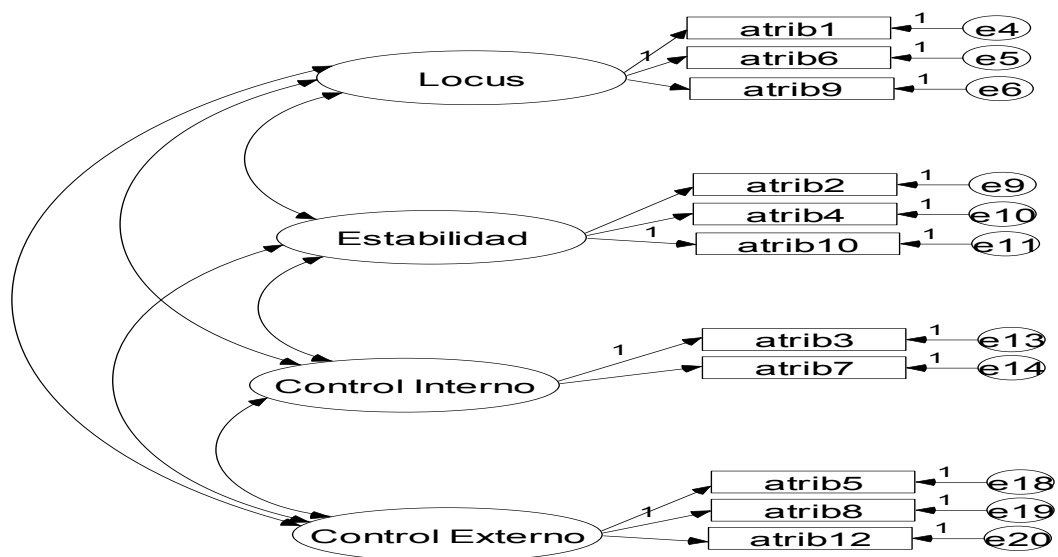


Tabla 31. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio de la Adaptación del CDS-II, con buen rendimiento.

	Locus	Estabilidad	C.Propio	C.Externo
Ítem6	.751			
Ítem9	.675			
Ítem1	.668			
Ítem4		.760		
Ítem2		.714		
Ítem10		.691		
Ítem3			.728	
Ítem7			.708	
Ítem11			.309	
Ítem5				.801
Ítem12				.799
Ítem8				.556

4.1.7.3. Análisis de la Consistencia Interna.

En la Tabla 32 se exponen el coeficiente Alpha de Cronbach de cada uno de los factores creados a partir de este instrumento. Dichos valores son aceptables en todos los casos, aunque debemos aclarar que el factor denominado como Control Interno, no poseía una fiabilidad aceptable con los tres ítems (.63), sin embargo, al eliminar el ítem 11 (que tampoco superaba la prueba factorial), su valor pasó a ser de .70, considerándose adecuado (Nunally, 1979)

Tabla 32. Coeficiente de Fiabilidad del CDS -II, con buen rendimiento.

	Locus	Estabilidad	Control Pro.	Control Ext.
Alpha de Cronbach	.71	.73	.70	.72

4.1.7.4. Estadísticos Descriptivos.

A continuación se exponen los principales estadísticos descriptivos obtenidos con los valores de cada uno de los factores creados a partir del instrumento que estamos analizando. Las medias obtenidas en los cuatro factores son moderadamente altas, con puntuaciones por encima de 60, exceptuando la media del Control Externo, con una media de 45. También es destacable que las desviaciones típicas, también son elevadas, demostrando una gran variabilidad en las respuestas. Por último, añadir que el rango de respuestas es diferente entre los factores, siendo el mínimo cero en la Estabilidad y el Control Externo, y 16.67 en el Locus y en el Control Propio del buen rendimiento. El máximo es 100 en todos los factores.

Tabla 33. Estadísticos descriptivos del CDS-II, con buen rendimiento..

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Locus Buen Rendimiento.	462	69.41	15.65	16.67	100
Estabilidad Buen Rendimiento.	462	60.18	19.60	.00	100
Ctrl Propio Buen Rendimiento	462	71.85	16.04	16.67	100
Ctrl Externo Buen Rendimiento	462	45.00	20.20	.00	100

4.1.8. ESCALA DE DIMENSIONES CAUSALES (CDS II).

ATRIBUCIONES ANTE UN MAL RENDIMIENTO.

4.1.8.1. Análisis Factorial Exploratorio.

Tras realizar el análisis psicométrico a la versión del CDS-II ante un buen rendimiento, consideramos que los resultados serían similares en el caso de la utilización de esta escala para obtener información sobre la causa o causas de un mal rendimiento. Por ello, decidimos realizar un análisis factorial exploratorio con rotación oblicua, tal y como habíamos hecho con la versión del buen rendimiento. En la Tabla 34, se exponen los 4 factores con autovalores superiores a 1, que se formaron a partir del análisis factorial exploratorio. Se puede comprobar que los ítems se agrupan de la misma forma, y que los valores de los porcentajes de varianza explicada son similares a la versión del buen rendimiento. Debemos añadir, que en este caso, el ítem 11 no supera el valor de .40 en el análisis exploratorio, por lo que no lo incluiremos al realizar el análisis factorial confirmatorio.

Tabla 34. Análisis factorial con Rotación Oblicua de la Adaptación del CDS-II, con Mal Rendimiento.

	Locus	Estabilidad	Control Pro.	Control Ext.
Ítem9	.869			
Ítem1	.670			
Ítem6	.554			
Ítem10		.857		
Ítem4		.810		
Ítem2		.760		
Ítem7			.832	
Ítem3			.809	
Ítem11			-.242	
Ítem12				.832
Ítem5				.800
Ítem8				.677
Autovalores	2.35	3.97	1.02	1.18
Porcentaje de varianza	19.89	33.13	8.67	9.99

4.1.8.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

Al igual que hicimos con la versión del cuestionario CDS-II, para el buen rendimiento, decidimos comprobar que tipo de modelo confirmatorio se ajustaba mejor a los datos obtenidos. Como se observa en la figura 23, la estructura factorial más adecuada, fue la misma que en el caso anterior, es decir, cuatro factores relacionados entre sí. Los índices de ajuste de este modelo fueron (χ^2 : 156.03, χ^2 /gl: 5.34, CFI: .91, TLI: .91, RMSEA: .046, SMR: .041).

También debemos destacar, como se puede comprobar en la figura, que excluimos del análisis factorial otro ítem, el número 8, pues su peso de regresión era inferior a .40, y los índices de ajuste mejoraban tras la eliminación de dicho ítem. En relación a esto, en la tabla 35 aparecen todos los pesos de regresión de cada uno de los ítems, sobre los factores a los que pertenecen. Todas las puntuaciones se encuentran por encima de .50.

Figura 23. Modelo Factorial Confirmatorio del cuestionario CDS-II, con Mal Rendimiento.

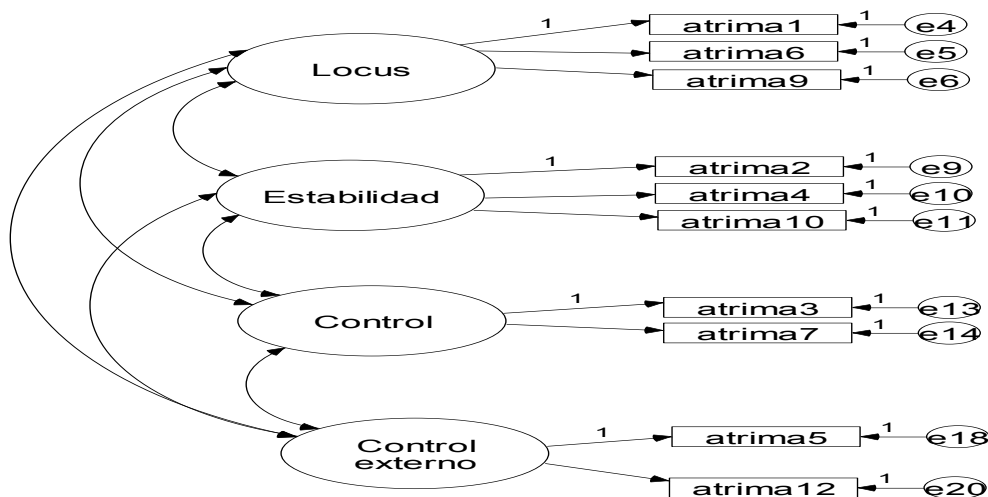


Tabla 35. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio de la Adaptación del CDS II, con mal rendimiento.

	Locus	Estabilidad	Control Pro.	Control Ext.
Ítem9	.745			
Ítem1	.735			
Ítem6	.697			
Ítem2		.827		
Ítem10		.721		
Ítem4		.701		
Ítem3			.792	
Ítem7			.613	
Ítem5				.804
Ítem12				.662

4.1.8.3. Análisis de la Consistencia Interna.

Para poder comprobar la fiabilidad del instrumento, utilizamos el coeficiente Alpha de Cronbach con cada uno de los factores que forman parte del mismo. Como se observa en la Tabla 36, los valores del coeficiente Alpha son aceptables en todos los casos, excepto en el factor de “Control propio”, cuya puntuación es de .68. Sin embargo, al encontrarse tan cercano a .70, que es lo que comúnmente se ha considerado aceptable (Nunally, 1979), decidimos mantener este factor para de esta forma no tergiversar el análisis de los datos.

Tabla 36. Coeficiente de Fiabilidad del CDS-II, con mal rendimiento.

	Locus	Estabilidad	Control Pro.	Control Ext.
Alpha de Cronbach	.77	.80	.68	.71

4.1.8.4. Estadísticos Descriptivos.

Respecto a los resultados descriptivos obtenidos al realizar el análisis de este instrumento, podemos apreciar que los valores de las medias son sensiblemente más bajos que en estos mismos factores en las atribuciones

al buen rendimiento. Así, todas las medias se encuentran por debajo de 60, siendo la más baja la del factor “Estabilidad” con 39.31.

Respecto a las desviaciones típicas, podemos observar que son bastante elevadas, con puntuaciones alrededor de 20, en todos los casos.

Por último, señalar que el rango de respuesta se encuentra entre 0 y 100 en todos los factores.

Tabla 37. Estadísticos descriptivos del CDS II, con mal rendimiento.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Locus	462	49.50	21.57	00	100
Estabilidad	462	39.31	19.93	00	100
Control Propio	462	55.66	22.49	00	100
Control Externo	462	45.62	21.58	00	100

4.1.9. ADAPTACIÓN AL CASTELLANO DEL CUESTIONARIO SOBRE EL AMBIENTE DE GRUPO (GEQ).

4.1.9.1. Análisis Factorial Exploratorio.

A continuación exponemos los resultados obtenidos al realizar el análisis factorial exploratorio de la Versión Adaptada al Castellano del Group Environment Questionary (Widmeyer y cols, 1985). Tras la realización del análisis factorial exploratorio con Rotación Oblicua, se extrajeron cuatro factores con autovalores superiores a 1, que se corresponden con cada una de las categorías de dicho cuestionario. Sin embargo, dadas las puntuaciones obtenidas por cada uno de los ítems, nos vimos en la necesidad de eliminar alguno de ellos porque no cumplían los requisitos que habíamos planteado. De esta forma, descartamos al ítem 11, pues, aunque su valor factorial se encuentra por encima de .40, podemos observar que tiene una puntuación demasiado alta en el factor de Integración Social (.318).

En el factor de Atracción Grupal a la Tarea, eliminamos dos ítems, el 3 y el 7, porque ninguno de los dos superaba el valor de .40. Por esta misma razón fue descartado el ítem 4, del factor de Atracción Grupal Social.

El porcentaje de varianza explicado por cada uno de los factores fue de 10.74 en el factor de Integración a la Tarea, de 29.35 en el factor de Integración Social, 8.51 para el factor de Atracción Grupal a la Tarea y 6.42 en el factor Atracción Grupal Social.

Tabla 38. Análisis factorial con Rotación Oblicua del GEQ.

	IT	IS	AGT	AGS
(17) A los miembros de nuestro equipo les gustaría juntarse en otras situaciones que no fueran los entrenamientos y los partidos.	.758			
(15) A los jugadores de este equipo les gustaría juntarse algunas veces cuando finalice la temporada.	.726			
(13) A los miembros del equipo les gusta salir de fiesta juntos.	.698			
(11) Los componentes del equipo prefieren salir con otras personas que con los demás jugadores del equipo.	.474	.318		
(10) Los miembros del equipo unen sus esfuerzos para conseguir los objetivos durante los entrenamientos y los partidos.		.719		
(12) Todos los jugadores asumen la responsabilidad ante un mal resultado del equipo.		.698		
(16) Si existe algún problema durante los entrenamientos, todos los jugadores se unen para poder superarlo.		.665		
(18) Los miembros de nuestro equipo se comunican poco durante los entrenamientos y los partidos.		.598		
(14) Algunas de las aspiraciones de los jugadores son incompatibles con los objetivos que tiene el equipo.		.588		
(9) Los compañeros del equipo son uno de los grupos sociales más importantes a los que pertenezco.			.764	
(1) Me gusta participar en actividades extra deportivas con los demás jugadores del equipo (cenas, excursiones...).			.694	
(5) Algunos de mis mejores amigos están en este equipo.			.584	
(3) Normalmente solo trato con los jugadores del equipo durante el entrenamiento y no vuelvo a verlos hasta el próximo entrenamiento.			.365	
(7) Prefiero salir de fiesta con otros amigos que con los compañeros del equipo.			.326	
(6) En este equipo puedo rendir al máximo de mis posibilidades.				.730
(8) Me gusta el estilo de juego que tiene este equipo.				.702
(2) Estoy contento con mi aportación al juego del equipo.				.556
(4) Considero que el deseo de ganar de este equipo es insuficiente.				.385
Autovalores	1.93	5.28	1.53	1.15
Porcentaje de varianza	10.74	29.35	8.51	6.42

4.1.9.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

Con el objetivo de ratificar los resultados obtenidos con el análisis exploratorio, decidimos llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio con los datos resultantes de la versión del cuestionario de cohesión grupal. Para ello, se testaron diversos modelos con estructuras factoriales diferentes con la intención de comprobar cuál de ellos poseía un mejor ajuste con los datos. Tras la realización de estas pruebas, el modelo factorial que mejores índices de bondad obtuvo, fue el formado por cuatro factores secundarios o de primer orden, que se corresponderían con cada una de las categorías o tipos de cohesión que el instrumento trata de medir, y un factor principal o de segundo orden que se conformaría la cohesión total o global. Esta estructura factorial es la que teóricamente posee el instrumento de medida, por lo que los resultados confirman lo propuesto en el marco teórico.

Hay que señalar que, además de los 4 ítems eliminados mediante el análisis factorial exploratorio, fueron eliminados otros 2 ítems en el modelo confirmatorio, tal y como se puede apreciar en la figura x. De esta forma, los ítems 14 y 18 fueron eliminados porque sus pesos de regresión no eran aceptables (.33 y .35 respectivamente) y porque los índices del modelo factorial mejoraban sensiblemente tras la eliminación de esos dos ítems. Dichos índices obtuvieron los siguientes valores finales (χ^2 : 145,49 χ^2 /gl: 2.90, CFI: .95, TLI: .93, RMSEA: .054, SMR: .042), mostrándose como un modelo adecuado.

En la tabla 39, aparecen los pesos de regresión de cada uno de los ítems sobre el factor al que corresponden, poseyendo todos valores aceptables por encima de .55. Asimismo, en la tabla 40, se exponen los pesos de regresión de cada uno de los factores secundarios sobre el factor

principal. Como se aprecia, estos pesos son bastante elevados, siendo el más bajo de .73.

Figura 24. Modelo Factorial Confirmatorio del GEQ.

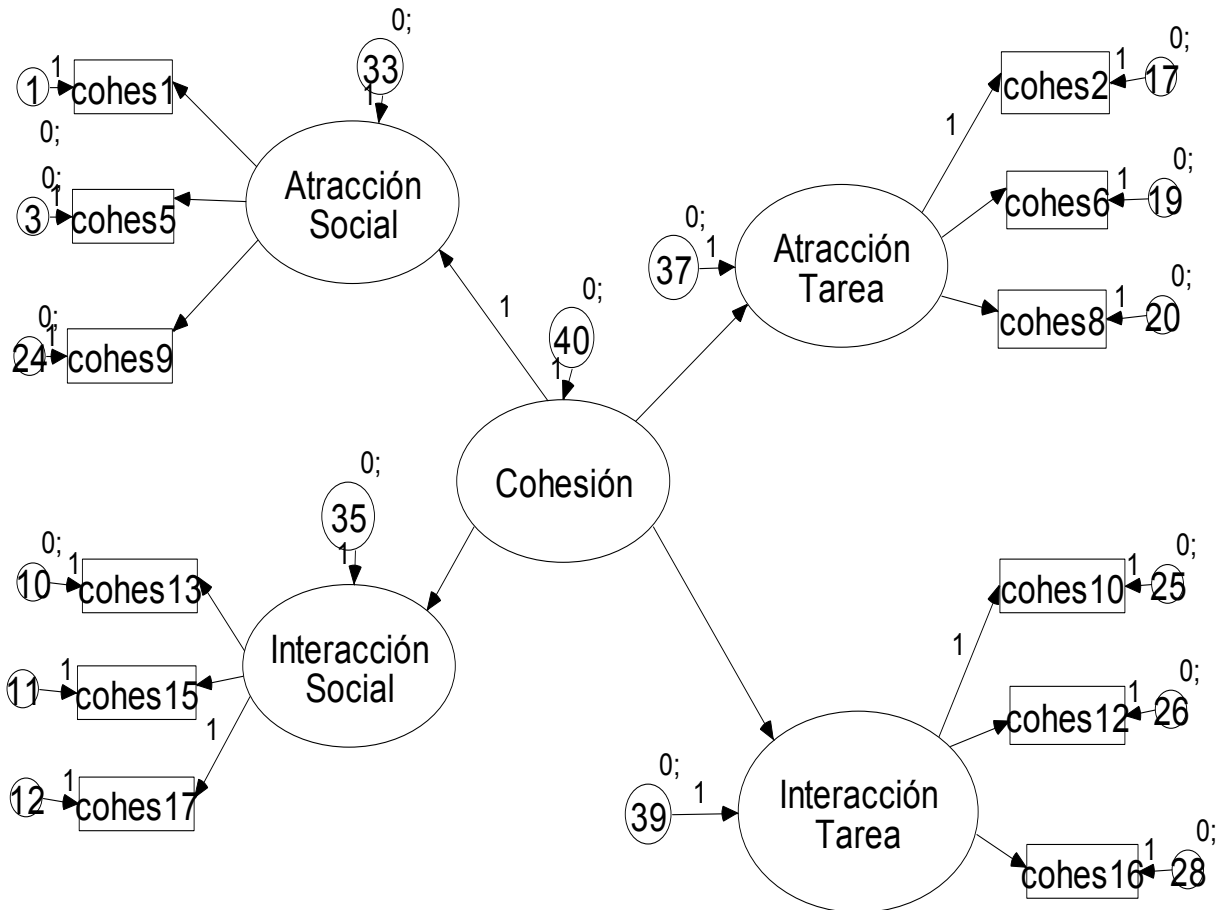


Tabla 39. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del GEQ.

	IT	IS	AGT	AGS
(17) A los miembros de nuestro equipo les gustaría juntarse en otras situaciones que no fueran los entrenamientos y los partidos.	.856			
(15) A los jugadores de este equipo les gustaría juntarse algunas veces cuando finalice la temporada.	.844			
(13) A los miembros del equipo les gusta salir de fiesta juntos.	.631			
(10) Los miembros del equipo unen sus esfuerzos para conseguir los objetivos durante los entrenamientos y los partidos.		.792		
(12) Todos los jugadores asumen la responsabilidad ante un mal resultado del equipo.		.618		
(16) Si existe algún problema durante los entrenamientos, todos los jugadores se unen para poder superarlo.		.591		
(9) Los compañeros del equipo son uno de los grupos sociales más importantes a los que pertenezco.			.794	
(1) Me gusta participar en actividades extra deportivas con los demás jugadores del equipo (cenas. excursiones...).			.629	
(5) Algunos de mis mejores amigos están en este equipo.			.584	
(8) Me gusta el estilo de juego que tiene este equipo.				.690
(2) Estoy contento con mi aportación al juego del equipo.				.602
(6) En este equipo puedo rendir al máximo de mis posibilidades.				.579

Tabla 40. Pesos de regresión de los factores secundarios sobre el factor principal de la Cohesión.

	IT	IS	AGT	AGS
Cohesión Global	.865	.739	.910	.825

4.1.9.3. Análisis de la Consistencia Interna.

El análisis de la consistencia interna o fiabilidad del instrumento, se realizó a partir de los cuatro factores que se crearon en el análisis factorial y del factor principal que engloba todos los ítems del cuestionario. Como se observa en la tabla 41, tanto los diferentes factores que conforman las diferentes posibilidades de cohesión, como el factor global de esta variable, poseen puntuaciones por encima de .70 en el coeficiente de Alpha de Cronbach. Por tanto, podemos considerar que la consistencia interna de este instrumento es aceptable, recordando que de los 18 ítems que poseía en su versión inicial, nos hemos quedado con 12 ítems, constando cada factor de 3 ítems, que son a partir de los cuales se ha llevado a cabo la fiabilidad.

Tabla 41. Coeficiente de Fiabilidad del GEQ.

FACTOR	IT	IS	AGT	AGS	Cohesión
Alpha de Cronbach	.70	.79	.72	.78	.83

4.1.9.4. Estadísticos Descriptivos.

En la tabla 42 aparecen los valores descriptivos de cada uno de los factores de la cohesión, y del factor principal de este constructo. Como se aprecia, todas las medias poseen valores moderadamente altos, con puntuaciones por encima de 70 en todas las dimensiones. El rango de respuesta varía de 0 a 100 en los factores de atracción hacia el grupo y de 3/13 a 100 en los factores de Integración.

Tabla 42. Estadísticos descriptivos del GEQ.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Integración Social	462	72.06	18.72	3.33	100
Integración Tarea	462	78.01	16.46	13.33	100
Atracción Social	462	71.77	19.31	0	100
Atracción Tarea	462	72.90	19.85	0	100
Cohesión Total	462	73.69	18.82	4.33	100

4.1.10. CUESTIONARIO SOBRE INTENCIONES Y COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES EN FÚTBOL (CICAF).

4.1.10.1. Análisis Factorial Exploratorio.

Debido a que este instrumento fue diseñado y creado para la realización de este trabajo, es indispensable llevar a cabo un análisis psicométrico minucioso para comprobar el grado de validez y fiabilidad de este cuestionario. En primer lugar, realizamos un análisis con Rotación Varimax y Oblicua, para comprobar cual de las dos se ajustaba mejor a la estructura el cuestionario. Finalmente nos decidimos por la rotación oblicua por tener un mejor ajuste y debido a la correlación elevada que existe entre los factores de dicho cuestionario.

Como se observa en la tabla 43, todos los valores de los ítems son bastante elevados, con puntuaciones por encima de .60 en todos los casos. El autovalor y porcentaje de varianza explicada por cada uno de los factores es asimismo, bastante importante con una varianza explicada total de 72%. El factor que más contribuye a esto es el de Intención de realizar comportamientos antisociales, con un autovalor de 6.35 y un porcentaje de varianza explicada de 37.76. El siguiente factor en importancia es el de la percepción en los “Compañeros” de comportamientos antisociales con un autovalor de 4.23 y una varianza explicada de 24.34%. Por último, el factor “Actuación” posee un autovalor de 1.78 y un porcentaje de varianza de 9.81.

Tabla 43. Análisis factorial con Rotación Oblicuo del CICAF.

	Intención	Compañeros	Actuación.
Ítem6	.885		
Ítem14	.880		
Ítem 2	.878		
Ítem22	.872		
Ítem10	.853		
Ítem18	.840		
Ítem12		.880	
Ítem24		.880	
Ítem8		.761	
Ítem16		.746	
Ítem4		.743	
Ítem20		.671	
Ítem11			.848
Ítem23			.801
Ítem19			.696
Ítem15			.679
Ítem7			.636
Ítem3			.608
Autovalores	6.35	4.23	1.78
Porcentaje de Varianza	37.76	24.34	9.81

4.1.10.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

Tras realizar el análisis factorial confirmatorio del CICAF (Figura 25), podemos comprobar que la solución más adecuada era la de los tres factores relacionados, con índices de ajuste bastante adecuados (χ^2 : 345,91 χ^2 /gl: 4.32, CFI: .92, TLI: .91, RMSEA: .059, SMR: .052). Asimismo, como se puede observar en la tabla 44, los pesos de regresión estandarizados de cada uno de los ítems respecto a los factores a los que pertenecen son bastante elevados, encontrándose todos por encima de .60.

Figura 25. Modelo Factorial Confirmatorio del CICAF.

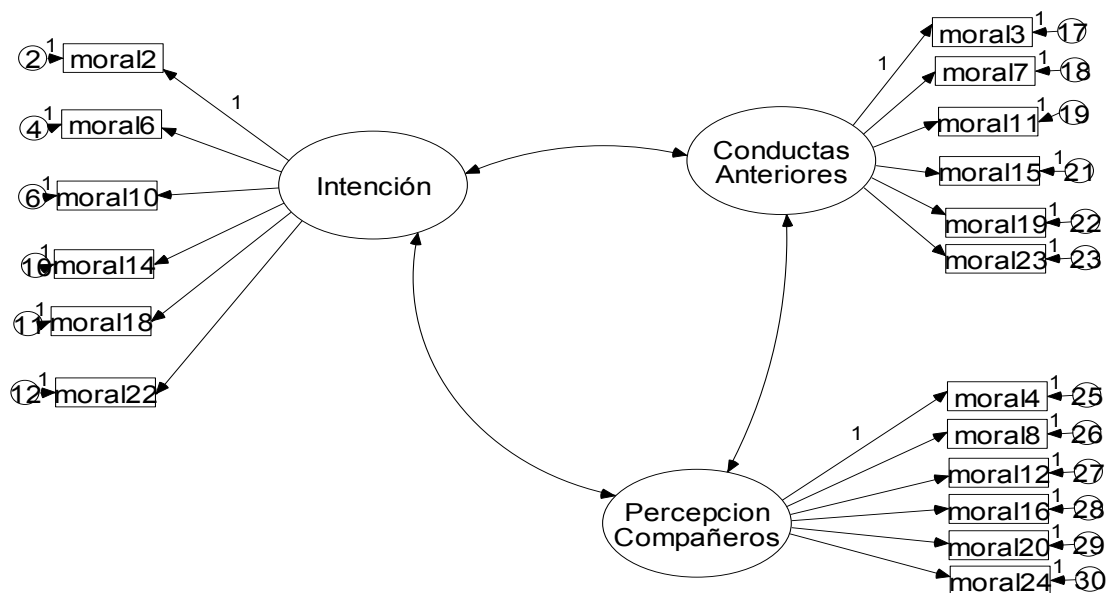


Tabla 44. Pesos de regresión estandarizados del modelo factorial confirmatorio del CICAF.

	Intención	Compañeros	Actuación.
Ítem 2	.825		
Ítem14	.810		
Ítem6	.778		
Ítem22	.732		
Ítem18	.654		
Ítem10	.632		
Ítem12		.820	
Ítem8		.805	
Ítem24		.761	
Ítem4		.746	
Ítem16		.643	
Ítem20		.611	
Ítem11			.848
Ítem15			.801
Ítem19			.766
Ítem3			.719
Ítem7			.676
Ítem23			.668

4.1.10.3. Análisis de la Consistencia Interna.

Tras la realización de las pruebas de fiabilidad de cada uno de los factores obtenidos, podemos comprobar que los coeficientes Alphas son bastante elevados, con valores por encima de .80 en las tres dimensiones.

Tabla 45. Coeficiente de Fiabilidad del CICAF.

FACTOR	Intención	Compañeros	Actuación.
Alpha de Cronbach	.84	.82	.86

4.1.10.4. Estadísticos Descriptivos.

Respecto a los estadísticos descriptivos obtenidos con los factores del CICAF, podemos observar en la tabla 46 que existe bastante dispersión, con medias moderadas y desviaciones típicas bastante elevadas. Se puede apreciar que las medias más elevadas son las del factor “Intención” y la de “Compañeros”, es decir, la percepción que tiene el sujeto de que los compañeros realizarán ese comportamiento antisocial y lo que ellos harían respecto a esa conducta. Asimismo, la media más baja corresponde al factor “Actuación”, que sería las veces que ha procedido así en circunstancias similares.

Tabla 46. Estadísticos descriptivos del CICAF.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Moral: Intención	462	48.30	22.90	.00	100.00
Moral: Actuación	462	27.97	21.21	.00	96.25
Moral: Compañeros	462	50.54	18.89	.00	100.00

4.2. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN.

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 que forman parte del estudio, hemos realizado diferentes análisis para correlacionar los factores que más nos interesaban en nuestro trabajo. A continuación exponemos los resultados obtenidos ordenados por variables.

4.2.1. Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores motivacionales de la Teoría de la Autodeterminación.

En la Tabla 47, se exponen las relaciones entre las Orientaciones, los Climas Motivacionales Percibidos y los diferentes factores que componen la motivación en la Teoría de la Autodeterminación.

Observando la tabla podemos comprobar que la correlación entre las orientaciones motivacionales es positiva y significativa, aunque tal y como hemos apuntado al inicio de este apartado, siempre que la correlación sea inferior a $.30$, debemos interpretar con cautela los resultados. Respecto a

la correlación entre las orientaciones y el Clima percibido durante los entrenamientos podemos apreciar que es significativa y su dirección varía en función de las dimensiones que la componen. De esta forma, la Orientación al Ego se relaciona positivamente con el Clima Implicante al Ego y negativamente con el Clima Implicante a la Tarea.

Con la Orientación a la Tarea ocurre lo contrario, ya que se relaciona positivamente con el Clima Implicante a la Tarea y negativamente con el Clima implicante al Ego, aunque solamente la relación entre las dos dimensiones Tarea se encuentran por encima de .30. Es decir, cuanto más alto se está Orientado hacia el Ego, más se percibe el Clima Motivacional del entrenamiento como Implicante al Ego. Mientras que cuanto más Orientado a la Tarea está un sujeto, mayor será su percepción de que en los entrenamiento se establece un Clima Implicante hacia la Tarea.

En cuanto a las correlaciones obtenidas entre las diferentes dimensiones de la Teoría de Autodeterminación, se puede observar que excepto la Amotivación, todas correlacionan entre sí de forma positiva y en la mayoría de los casos, significativamente (excepto Motivación Extrínseca Externa con Motivación Intrínseca por practicar y por aprender). Por su parte, la Amotivación correlaciona positiva y significativamente con la Motivación Extrínseca Externa y la Introyectada, haciéndolo de forma negativa con los factores que forman la Motivación Intrínseca.

Respecto a la relación de las Orientaciones Motivacionales con las diferentes dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación, se puede observar que la Orientación al Ego, se relaciona positiva y significativamente con la Amotivación, con dos de los tres factores de la motivación Extrínseca (Introyectada y Externa) y con un factor de la Motivación Intrínseca (Perfeccionar). Asimismo, se relaciona negativa y

significativamente con del factor de la motivación Intrínseca, Placer por Practicar ($p < 0.05$).

Por su parte, la Orientación a la Tarea, correlaciona de forma positiva y significativa ($p < 0.01$), con todos los factores que forman parte de la motivación Intrínseca, correlacionando también positivamente con el factor Motivación Identificada de la motivación Extrínseca. A su vez, se vincula de forma negativa a los otros dos factores de la Motivación Extrínseca y con la Amotivación, siendo significativa esta relación en el factor Introyectada y en la Amotivación ($p < 0.01$).

Por último, los Climas motivacionales percibidos siguen una distribución similar a la seguida por las Orientaciones, correlacionando negativamente el Clima Implicante al Ego con las dimensiones Intrínsecas de la motivación y de forma positiva con las dimensiones Extrínsecas y con la Amotivación. Por su parte, el Clima Implicante a la Tarea, correlaciona positiva y significativamente con todos los factores de la Motivación Intrínseca y con el factor Identificada de la Motivación Extrínseca, siendo esta relación negativa con la Amotivación.

Tabla 47. Correlación entre las orientaciones motivacionales, Climas percibidos y tipos de motivación.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Orientación Ego	1.000										
2. Orientación Tarea	.181**	1.000									
3. Clima Imp. Ego	.271**	-.138**	1.000								
4. Clima Imp. Tarea	-.115*	.341**	-.294**	1.000							
5. M.Intr. Practicar	-.117*	.427**	-.161**	.378**	1.000						
6. M.Intr. Aprender	.049	.394**	-.112*	.366**	.609**	1.000					
7. M.Intr. Perfeccionar	.251**	.501**	-.007	.302**	.621**	.680**	1.000				
8. M.Ext. Identificada	.035	.251**	.069	.329**	.477**	.582**	.528**	1.000			
9. M.Ext. Introyectada	.339**	-.002	.466**	-.013	.042	.067	.183**	.273**	1.000		
10. M.Ext. Externa	.230**	-.228**	.252**	.058	.385**	.341**	.443**	.396**	.533**	1.000	
11. Amotivación	.141**	-.192**	.505**	-.194**	-.255**	-.205**	-.145**	.036	.545**	.278**	1.000

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

4.2.2. Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climats percibidos y los factores motivacionales de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a los factores de la Teoría de las Atribuciones.

En la Tabla 48, se muestran las correlaciones existentes entre las Orientaciones Motivacionales, los Climats motivacionales percibidos y las dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a las características de las atribuciones hechas ante un buen y un mal rendimiento.

Como podemos observar, tanto la Orientación al Ego como a la Tarea tienen puntuaciones similares, respecto las Atribuciones realizadas ante el buen rendimiento deportivo, siendo en todos los casos positivas y, excepto la relación entre la Orientación a la Tarea y el Control Externo, todas son significativas. Sin embargo, como se puede apreciar en los resultados, los coeficientes de correlación del Locus de Causalidad y el Control Interno, poseen valores más altos en su relación con la Orientación a la Tarea que con la Orientación al Ego, ocurriendo lo contrario con la dimensión de Estabilidad. Es decir, los sujetos que tienen una alta Orientación a la Tarea, perciben que su buen rendimiento está más asociado a causas internas y controlables por ellos, que los sujetos con alta Orientación al Ego. Asimismo, éstos perciben que la causa de su buen rendimiento es más estable que en aquellos que tienen una alta Orientación a la Tarea.

Respecto a las Atribuciones hechas ante un mal rendimiento, los resultados muestran que la Orientación al Ego, correlaciona de forma positiva con el Control Externo y con la Estabilidad, haciéndolo negativamente con el Locus y el Control Interno. Es decir, cuanto más alto es la puntuación en Orientación al Ego, más se considera que la causa del

mal rendimiento es externa a nosotros, es estable en el tiempo y no tenemos nosotros el control para modificarla, sino que son otros los que pueden cambiar esto. Por otro lado, la Orientación a la Tarea se correlaciona solo de forma significativa con la Estabilidad, siendo esta relación negativa, al igual que ocurre con el Locus y con el Control Externo. Por tanto, los sujetos más Orientados a la Tarea perciben su mal rendimiento como inestable, es decir, que lo pueden cambiar y, aunque no es significativo, que tienen control sobre él.

Las relaciones obtenidas entre los Climas Motivacionales Percibidos y las Atribuciones son bastante interesantes, encontrándose diferencias sustanciales entre el Clima Ego y el Clima Tarea. Respecto a las Atribuciones al Buen Rendimiento, podemos destacar que percibir un Clima Motivacional más Implicante hacia el Ego correlaciona negativa y significativamente con atribuir el éxito a causas propias y controlables, a la vez que se relaciona positivamente con la Estabilidad y el Control Externo, siendo esta relación solo significativa en el último caso. Por el contrario, la percepción de un Clima Motivacional Implicante hacia la Tarea, correlaciona positivamente con las cuatro dimensiones atribucionales, y de forma significativa con el Locus y el Control Interno. Es decir, cuanto más Implicante hacia la Tarea se percibe el Clima Motivacional, mas controlables y propias son las causas atribuidas al buen rendimiento.

En cuanto a las Atribuciones ante un Mal Rendimiento, queremos señalar que percibir un Clima Implicante hacia el Ego correlaciona positiva y significativamente con el Locus de Causalidad, la Estabilidad y el Control Externo de dicha causa. Por su parte, la percepción de un Clima Implicante hacia la Tarea sólo se relaciona de forma significativa con el Locus y con el Control Interno de la causa, siendo estas relaciones positivas aunque muy bajas.

Por último, vamos a ver las correlaciones existentes entre las Atribuciones y las diferentes dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación. Como se observa en la tabla, las tres dimensiones relacionadas con la Motivación Intrínseca siguen un patrón similar, correlacionando positiva y significativamente con el Locus, la Estabilidad y el Control Interno de la Causa, en las Atribuciones al Buen Rendimiento, y solo correlacionando la Motivación por Practicar, de forma significativa con las Atribuciones ante el Mal Rendimiento, concretamente con el factor Estabilidad. Esta relación es negativa, al igual que ocurre en el resto de dimensiones de la Motivación.

En cuanto a las correlaciones de los factores de la Motivación Extrínseca, podemos destacar la significación de las relaciones positivas entre estos y el Control Externo en las Atribuciones al Buen Rendimiento.

Para finalizar, las correlaciones entre la Amotivación y las dimensiones atribucionales nos muestran, dentro de las Atribuciones al Buen Rendimiento, una relación negativa con el Locus de Causalidad, la Estabilidad y el Control Interno y positiva con el Control Externo. Como hemos visto anteriormente, esto quiere decir que cuanto más externas a sí mismo, menos estables y menos controlables por él se perciben las causas del buen rendimiento, más desmotivados se encuentran los sujetos. Igualmente, en las Atribuciones ante el Mal Rendimiento, se establece una correlación positiva y significativa con el Locus de Causalidad, la Estabilidad y el Control Externo, por lo que los jugadores que perciben su mal rendimiento como algo propio, estable y que controlan otros, tendrán mayor relación con comportamientos desmotivados.

Tabla 48. Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores motivacionales de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a los factores de la Teoría de las Atribuciones.

	Atribuciones Buen Rendimiento				Atribuciones Mal Rendimiento			
	Locus	Estabi- lidad	Control Interno	Control Externo	Locus	Estabi- lidad	Control Interno	Control Externo
Orientación Ego	.224**	.335**	.194**	.166**	-.126**	.020	-.113*	.203**
Orientación Tarea	.374**	.190**	.393**	.087	-.086	-.123**	.036	-.011
Clima Imp. Ego	-.158**	.083	-.154**	.202**	.096*	.240**	-.004	.225**
Clima Imp. Tarea	.178**	.005	.164**	.018	.135**	-.012	.113*	.045
M. Intr. Practicar	.455**	.168**	.432**	-.066	.071	-.122**	.071	.009
M. Intr. Aprender	.350**	.118*	.344**	.001	.011	-.049	.067	-.034
M. Intr. Perfeccionar	.351**	.253**	.326**	.032	-.059	-.040	.011	.039
M. Ext. Identificada	.179**	.036	.230**	.134**	.154**	.049	.153**	.067
M. Ext. Introyectada	-.080	.210**	-.075	.297**	-.049	.277**	-.070	.251**
M. Ext. Externa	.163**	.234**	.177**	.114*	-.063	.083	-.057	.129**
Amotivación	-.284**	-.015	-.282**	.278**	.183**	.330**	.068	.204**

* $p < .05$, ** $p < .001$

4.2.3. Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a la Cohesión, Aspectos Antisociales y Habilidad Percibida.

En las tablas 49 y 50, se presentan las correlaciones obtenidas entre otras variables que conforman nuestra investigación. En las filas, aparecen las Orientaciones Motivacionales, los Climas Motivacionales percibidos y las dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación. En las columnas se han situado los cuatro factores secundarios y el factor principal de la Cohesión, en la tabla 49, y los factores de los aspectos antisociales y la Habilidad Percibida en la tabla 50.

Como se aprecia en los resultados, las diferentes dimensiones de la Cohesión se relacionan de forma positiva y muy significativamente con la Orientación a la Tarea, sucediendo lo contrario con la Orientación al Ego, cuyas únicas correlaciones significativas, son con la Integración Tarea y con el factor principal de la Cohesión, siendo estas relaciones de signo negativo. Resultados similares, aunque mucho más acentuados, aparecen con los Climas Motivacionales Percibidos. La percepción de un Clima Implicante al Ego, se correlaciona de forma negativa y significativa con tres de los cuatro factores secundarios y con el factor principal de la Cohesión Grupal, es decir, cuanto mayor es la percepción de un Clima Implicante al Ego, menor es la Cohesión del Equipo. Por el contrario, la Percepción de un Clima Implicante hacia la Tarea correlaciona positiva y significativamente con todas las dimensiones de la Cohesión, con puntuaciones bastante elevadas. Las relaciones existentes entre la Cohesión y sus factores, respecto a las dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación, demuestran una fuerte correlación positiva y significativa, entre los tres componentes de la Motivación Intrínseca y todos los factores de la Cohesión Grupal. Lo mismo sucede con la Motivación Identificada, aunque forme parte de la Motivación

Extrínseca. Sin embargo, los otros dos elementos de la Motivación Extrínseca (Introyectada y Externa) no siguen este patrón, escaseando las relaciones significativas con la Cohesión y sus factores, siendo además en su mayoría negativas.

Por último, la Amotivación presenta correlaciones negativas con todos los componentes de la Cohesión, siendo significativas todas ellas, excepto con el factor de Atracción Social hacia el Grupo.

Tabla 49. Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a los componentes de la Cohesión.

	A.G.T	A.G.T	I.S	I.T	Coh. T.
Orientación Ego	-.030	-.042	-.062	-.177*	-.114*
Orientación Tarea	.324**	.350**	.265**	.174**	.303**
Clima Imp. Ego	-.085	-.287**	-.177**	-.252**	-.424**
Clima Imp. Tarea	.351**	.421**	.439**	.346**	.450**
M. Intr. Practicar	.437**	.520**	.446**	.357**	.490**
M. Intr. Aprender	.393**	.487**	.439**	.412**	.493**
M. Intr. Perfeccionar	.324**	.495**	.383**	.295**	.382**
M. Ext. Identificada	.456**	.411**	.383**	.367**	.418**
M. Ext. Introyectada	.082	-.088	-.014	-.123**	-.207**
M. Ext. Externa	-.282**	-.074	.083	.008	-.061
Amotivación.	-.075	-.214**	-.102*	-.173**	-.341**

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

Respecto a los comportamientos antisociales, podemos observar que tanto el Clima como la Orientación al Ego, se relaciona positiva y significativamente con los tres componente de este constructo. La Orientación a la Tarea se relaciona positivamente con la Intención de realizar actos antisociales y la percepción de estos actos en los compañeros de equipo, mientras que el Clima Tarea no se relaciona significativamente con ninguno de estos factores. Asimismo, las tres dimensiones con menos autodeterminación (Amotivación y Motivación Extrínseca Externa e Introyectada) son las únicas con una relación

significativa, positiva y muy elevada respecto a la Intención y realización de comportamientos antisociales.

En cuanto a los resultados obtenidos a partir de la relación de la habilidad percibida por los jugadores con el resto de variables, observamos, tal y como aparece en la tabla 50, que dicho elemento correlaciona de forma significativa y positiva con todas las variables relacionadas con la Motivación, excepto con la Percepción de un Clima Implicante al Ego y con la Amotivación, con los cuales se relaciona de forma negativa.

Tabla 50. Correlaciones entre las Orientaciones Motivacionales, los Climas percibidos y los factores motivacionales de la Teoría de la Autodeterminación, respecto a Aspectos Antisociales y Habilidad Percibida.

	Intención Antisocial	Actuación Antisocial	Compañeros Antisocial	Hab. Percib.
Orientación Ego	.348**	.239**	.339**	.286**
Orientación Tarea	.163**	.055	.209**	.291**
Clima Imp. Ego	.276**	.433**	.290**	-.040
Clima Imp. Tarea	-.028	-.027	.052	.214**
M. Intr. Practicar	-.028	-.012	.051	.321**
M. Intr. Aprender	-.011	-.051	.051	.217**
M. Intr. Perfeccionar	.090	.088	.082	.344**
M. Ext. Identificada	.023	.036	.058	.204**
M. Ext. Introyectada	.404**	.514**	.296**	.173**
M. Ext. Externa	.137**	.262**	.141**	.145**
Amotivación.	.327**	.418**	.274**	-.122**

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

4.2.4. Correlaciones entre los factores de la Teoría de las Atribuciones y la Cohesión Grupal, Aspectos morales y la Habilidad Percibida.

En la Tabla 51, se encuentran las correlaciones obtenidas al relacionar las diferentes dimensiones de las atribuciones realizadas

ante el buen y el mal rendimiento, el factor global de la cohesión grupal, los factores relacionados con aspectos morales y la Habilidad Percibida.

Como se puede observar, la cohesión de equipo correlaciona significativa y positivamente con la habilidad percibida. Por el contrario, esta relación es negativa con los aspectos morales analizados, en cuanto a una toma de decisión poco ética, comportamientos anteriores no adecuados moralmente y la percepción de esos comportamientos en el resto de compañeros del equipo. Así por tanto, cuanto mayor es la cohesión del jugador con el equipo, menos decisiones y comportamientos antisociales aparecerán, ocurriendo lo mismo con la percepción de la actuación de los compañeros en este punto.

Por otro lado, respecto a los diferentes factores de las atribuciones, podemos comprobar que la cohesión se correlaciona de forma distinta con cada uno de ellos. Así, esta relación es positiva y significativa con el locus atribucional al buen rendimiento y con la dimensión de control interno tanto en el buen rendimiento como en el malo. Es decir, los jugadores que están más cohesionados, perciben que las causas de su buen rendimiento son inherentes a ellos, y que tienen el control sobre las causas, tanto del buen como del mal rendimiento. Sin embargo, la cohesión tiene una relación significativa y negativa con la estabilidad de las causas que provocan un mal rendimiento y con el control externo del buen y mal rendimiento. Por tanto, cuando menos cohesionados estén los jugadores, menos control perciben sobre las causas de su rendimiento, considerando que son otros los que las controlan. Además, perciben que las causas de su mal rendimiento son más estables en el tiempo, siendo difícilmente modificable esta situación.

En lo que respecta a las relaciones de los diferentes tipos de atribuciones con los factores morales, observamos que casi todas las relaciones son positivas, siendo significativas las que corresponden a la

Estabilidad de la causa y al Control Externo, tanto del buen como del mal rendimiento.

Por último, la Habilidad Percibida se correlaciona positiva y significativamente con el Locus, la Estabilidad y el Control Interno de las causas del buen rendimiento, y con el Control Interno o propio de las causas del mal rendimiento. Por tanto, cuando los jugadores perciben que las causas de su buen rendimiento forman parte de ellos, son estables en el tiempo y que pueden controlar dichas causas, pudiendo controlar también las del mal rendimiento, su habilidad percibida cuando están practicando fútbol será mayor. Por el contrario, esta relación es negativa con el resto de factores atribucionales, siendo la correlación significativa con el control externo del mal rendimiento. Según estos resultados, cuanto menos control tiene un futbolista sobre las causas del mal rendimiento teniendo el control de estas causas aspectos externos del jugador, menor será la habilidad que percibe que tiene en el fútbol.

Tabla 51. Correlaciones entre los factores de la Teoría de las Atribuciones y la Cohesión Grupal, Aspectos morales y la Habilidad Percibida

	Cohesión.	Intención Antisocial	Actuación Antisocial	Compañ. Antisocial	Habilidad Percibida
Cohesión	1.000	-.200*	-.274**	-.247**	.313**
A.B.R. Locus	.300**	.002	-.043	.082	.357**
A.B.R. Estabilidad	-.008	.258**	.200**	.321**	.224**
A.B.R. Control	.335**	-.002	-.069	.059	.368**
A.B.R. Ctrl Externo	-.139**	.259**	.246**	.247**	-.098
A.M.R. Locus	.040	.076	.094*	.113*	-.032
A.M.R. Estabilidad	-.139**	.263**	.276**	.188**	-.053
A.M.R. Ctrl Interno	.150**	.010	-.025	.061	.159**
A.M.R. Ctrl Externo	-.157**	.107*	.126**	.226**	-.152**

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

4.3. ANÁLISIS DIFERENCIAL.

Dado que en nuestra investigación hemos utilizado algunas variables categóricas y que en las hipótesis hemos planteado la posibilidad de que existan diferencias significativas en función de esas categorías, decidimos realizar un análisis de varianza a partir de estas variables (Categorías de juego, Club del jugador y Abandono) y de los dos perfiles (motivacional y atribucional) que hemos creado para obtener mayor riqueza en la interpretación de los resultados y que comentaremos en profundidad más adelante. A partir de este tipo de análisis podemos comprobar la igualdad o diferencias que existen entre las variables analizadas en este estudio, respecto a las distintas categorías que aparecen en el trabajo. A continuación exponemos el análisis de varianza MANOVA, de las variables categóricas que acabamos de comentar. En primer lugar, expondremos los resultados en función del club y de la categoría en la que juega el sujeto y posteriormente presentaremos el procedimiento para crear los perfiles motivacionales y atribucionales y los resultados diferenciales de éstos. Los resultados obtenidos con la variable “Abandono”, los exponemos en el apartado 4.5, en el que nos centraremos específicamente en esa variable.

Tal y como hemos comentado, para comprobar las diferencias, decidimos utilizar el procedimiento de Modelo Lineal General Multivariante que proporciona un análisis de varianza para variables dependientes múltiples por una o más variable de factor. Las variables de factor dividen la población en grupos. Utilizando este procedimiento del modelo lineal general, es posible contrastar hipótesis nulas de los efectos de las variables de factor sobre las medias de varias agrupaciones de una distribución conjunta de variables dependientes. Asimismo se pueden investigar las interacciones entre los factores y también los efectos individuales de los factores. Además, se pueden incluir los efectos de las covariables y las interacciones de covariables

con los factores. Una vez comentado esto, pasamos a analizar los resultados obtenidos.

4.3.1. Análisis Multivariante de las variables relacionadas con la categoría y el club donde se encuadran los jugadores.

En la tabla 52, se reproducen los resultados obtenidos al realizar el MANOVA de las variables “Categoría de juego” y “Club del jugador”. En ésta última variable, la prueba confirma que no existen diferencias en función del club al que pertenecen, por lo que podemos afirmar que hemos conseguido una muestra bastante homogénea, a pesar de la dificultad de conseguir esto por el diseño de nuestra investigación.

Respecto a la “Categoría de Juego”, el estadístico Lambda de Wilks aparece como moderadamente bajo, con un valor cercano a .50 y su significación se encuentra por debajo de .05 ($p=.01$). Esto quiere decir que existen diferencias significativas entre las tres categorías en las que se encuadra la muestra de la investigación. Sin embargo, como informa el estadístico F, estas diferencias no son demasiado acentuadas y posiblemente éstas no existan en todas las variables analizadas. Por ello, realizamos un análisis a posteriori, con el objetivo de comprobar donde existían diferencias significativas entre las tres categorías federativas de fútbol.

Tabla 52. Estadísticos y Significación de los contrastes multivariados con las variables “Club” y “Categoría”.

Fuente	Lambda de Wilks	F	Gl hipótesis	Gl error	P
Club del Jugador	.921	1.234	35	366	.892
Categoría	.502	2.406	90	788	.011

En la tabla 53 se observan las medias de cada una de las categorías de juego que conformaban la muestra, así como la media cuadrática, el valor de la prueba F y el estadístico “p” para comprobar la significación de las diferencias existentes entre las variables que

incluimos en el análisis de varianza. Como se puede comprobar, las orientaciones motivacionales poseen valores contrapuestos, ya que no existen diferencias significativas en la Orientación al Ego, pero si en la Orientación a la Tarea. Estas diferencias se producen sobre todo entre la categoría Cadete y Juvenil, al igual que ocurre en la mayoría de variables analizadas, encontrándose la categoría Infantil con valores intermedios.

Asimismo, los jugadores de categoría cadete son los que poseen mayores valores en patrones de comportamiento desadaptativos, como puede ser una mayor Amotivación, más conductas antisociales, menor cohesión y menor habilidad percibida, siendo estas diferencias significativas en varias de estas variables.

Tabla 53. Resultados obtenidos en el análisis de varianza de la variable Categoría de Juego.

VARIABLES	INFAN-TIL	CADE-TE	JUVE-NIL	MC	F	p
Orientación Ego	64.789	66.982	66.529	405.471	.920	.399
Orientación Tarea	85.488	82.104	88.333	1056.340	6.673	.001
Criterios éxito Ego Ent.	58.384	61.711	64.534	1024.498	2.494	.084
Criterios éxito Tarea Ent.	82.311	80.789	84.020	257.604	1.227	.294
Criterios éxito Ego Comp.	62.524	66.893	66.765	1075.954	2.774	.063
Criterios éxito Tarea Comp	76.012	74.369	77.966	313.684	1.125	.326
Criterios éxito Ego Padres	67.049	69.484	70.809	451.004	1.164	.313
Criterios éxito Tarea Padres	87.049	82.027	86.103	1351.747	7.360	.001
Clima Imp. Ego	26.850	29.502	22.843	1007.485	3.580	.029
Clima Imp. Tarea	67.902	68.192	66.095	90.797	.595	.552
M. Intr. Practicar	77.451	76.772	81.225	407.803	1.400	.248
M. Intr. Aprender	77.463	77.306	79.853	139.509	.534	.587
M. I. Perfeccionar	77.183	75.760	79.608	327.479	1.068	.345
M. E. Identificada	68.866	67.100	67.843	160.715	.367	.693
M.E. Introyectada	62.354	61.250	65.735	368.955	.752	.472
M. E. Externa	37.244	39.320	35.735	413.804	1.025	.360

Continuación Tabla 53.

VARIABLES	INFANTI	CADET	JUVENL	MC	F	p
	L	E				
Amotivación.	17.171	24.284	12.598	4101.827	9.626	.000
A.B.R: Locus	69.366	69.670	68.562	25.489	.104	.902
A.B.R:Estabilidad	61.049	60.243	56.471	428.640	1.116	.328
A.B.R: Ctrl Inter.	72.000	71.036	74.575	259.993	1.010	.365
A.B.R: Ctrl Ext.	45.870	45.081	41.176	451.036	1.106	.332
A.M.R: Locus	48.959	51.084	45.294	739.520	1.593	.204
A.M.R:Estabilidad	39.415	40.890	32.549	1423.863	3.623	.027
A.M.R: Ctrl Inter.	55.545	56.699	51.961	461.503	.912	.402
A.M.R: Ctrl Ext.	46.537	45.922	40.719	708.044	1.523	.219
Integracion Social	73.398	70.809	71.765	347.003	.990	.372
Integración Tarea	79.236	76.489	79.150	425.537	1.573	.209
Atracción Social	69.691	73.706	72.353	837.520	2.257	.106
Atracción Tarea	73.659	72.460	71.634	119.829	.303	.739
Cohesion Total	69.965	67.988	69.978	223.600	1.333	.265
Moral: Intención	47.088	50.962	42.439	1756.594	3.383	.035
Moral: Actuación	25.939	31.467	22.034	2580.978	5.856	.003
Moral: Compañ.	46.851	55.443	45.637	4483.674	13.21	.000
					9	
Hab. Percibida.	72.293	70.680	73.529	2128.567	5.196	.013

4.3.2. Análisis de conglomerados para la obtención de los Perfiles Motivacionales y Atribucionales.

Tal y como hemos expuesto en el marco teórico, la mayoría de los autores que utilizan como marco conceptual la Teoría de Metas, postulan la ortogonalidad de las orientaciones motivacionales (Duda y Hall, 2001; Fox, Goudas, Biddle, Duda y Armstrong, 1994; Nicholls, 1984, 1989), proponiendo, por tanto, que puede darse una interacción entre los diferentes tipos de Orientación motivacional que conllevaría la aparición de diferentes perfiles motivacionales. Estos perfiles han sido desarrollados comúnmente en función de las posibilidades extremas de la Orientación al Ego y a la Tarea, y han sido denominados por White (1998) con la siguiente nomenclatura:

- Alto Ego/Alta Tarea (AE-AT): Determinado por una elevada Orientación motivacional hacia las dos estructuras de metas.
- Alto Ego/Bajo Tarea (AE-BT): Se caracteriza por una Orientación muy elevada al Ego y muy baja hacia la Tarea.
- Bajo Ego/Alto Tarea (BE-AT): En este perfil se engloban los sujetos que tienen una Orientación al Ego pequeña y una elevada Orientación a la Tarea eleva.
- Bajo Ego/ Bajo Tarea (BE-BT): Compuesto por una Orientación motivacional muy baja en ambos tipos.

Tal y como apuntó Biddle (2001), los resultados de una investigación pueden enriquecerse mucho utilizando un análisis de los perfiles motivacionales, en lugar de quedarnos simplemente en la exploración de las orientaciones.

Asimismo, otra ventaja de la utilización de este tipo de procedimiento, es que tiene en cuenta dos grupos que son obviados por el análisis correlacional, como son el Alto Ego-Alto Tarea, y el Bajo Ego-Bajo Tarea (White, 1998), y que gracias a la realización de los perfiles motivacionales pueden ser analizados.

Uno de los principales problemas que pueden aparecer a la hora de utilizar este método, es la limitación que surge del procedimiento usado para formar los grupos. Normalmente se han gestado los grupos a partir de valores centrales (media o mediana), siendo esto un error, tal y como señalan Standage y Treasure (2002), debido a la dificultad de este procedimiento para discernir los diferentes perfiles que se crean. Por eso, estos autores proponen la utilización de métodos más significativos, que proporcionen la formación de perfiles con criterios más conservadores, como pueden ser el desarrollo de grupos extremos, realización de análisis de conglomerados o enfoque ideográfico.

En nuestro caso hemos decidido utilizar el análisis de conglomerados jerárquico, debido a las ventajas de este procedimiento y las posibilidades de análisis de las características de la muestra de forma más cercana a la realidad.

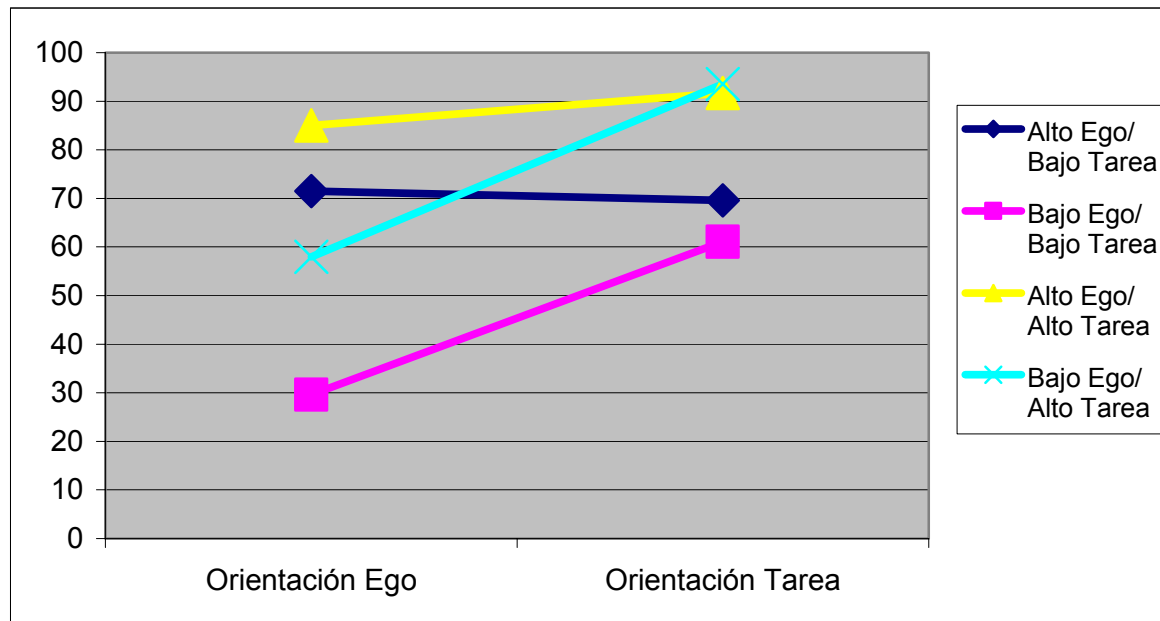
El análisis de conglomerados jerárquico sirve para identificar la existencia de grupos homogéneos basados en características comunes. Al ser un análisis exploratorio, es recomendable confirmar los resultados obtenidos a través de otro tipo de técnica. Lo más usual es utilizar el análisis de conglomerados de K-medias (método no jerárquico), que nos va a informar si existe una similitud entre el número de conglomerados encontrados con este análisis, y los encontrados tras el análisis de conglomerados jerárquicos (Aldenderfer y Blashfield, 1984).

Para conocer los diferentes perfiles motivacionales que podrían surgir de nuestra muestra, realizamos un análisis jerárquico de conglomerados, incluyendo en el proceso los dos factores de la Orientación Motivacional (Orientación al Ego y Orientación a la Tarea). Como utilizamos una escala de medida bastante amplia (0-10), decidimos estandarizar las variables a través de la utilización de puntuaciones Z (significación de 0 y desviación estandar de 1). Mediante esta transformación prevenimos que unas variables contribuyan más hacia la medición que otras. Para evitar la formación de largas cadenas y minimizar las diferencias entre grupos, utilizamos el método Ward, considerado como uno de los más adecuados para este propósito (Aldenderfer y Blashfield, 1984).

Tras la realización del análisis, el dendograma sugiere cuatro conglomerados como la solución más conveniente.

Tal y como hemos comentado, la solución de los análisis de conglomerados puede ser inestable, por consiguiente se aconseja hacer análisis adicionales para verificar la solución obtenida. Para confirmar los cuatro conglomerados se utilizó el procedimiento de agrupación k-medias (no jerárquico) obteniéndose unos perfiles que se corresponden con los obtenidos por el método jerárquico. El gráfico 1 muestra los cuatro perfiles motivacionales obtenidos.

Gráfico 3. Perfiles motivacionales obtenidos a partir del análisis de conglomerados.



Como se observa en la gráfica anterior, tras la realización del análisis de conglomerados obtuvimos cuatro perfiles motivacionales, que se podrían ajustar a las cuatro posibilidades que postuló White (1998), y que hemos comentado anteriormente.

El primer conglomerado está formado por 126 sujetos y como se aprecia correspondería al perfil Alto Ego/Bajo Tarea, ya que en este grupo los sujetos tienen una Orientación al Ego bastante elevada (71.3) y una Orientación a la Tarea muy reducida en relación a los otros perfiles (69.5). El segundo conglomerado concerniría al perfil Bajo Ego/Bajo Tarea, donde la media de la Orientación al Ego es de 29.8 y la de la Orientación a la Tarea es de 61.3. El número de sujetos que conforman este conglomerado es de 75.

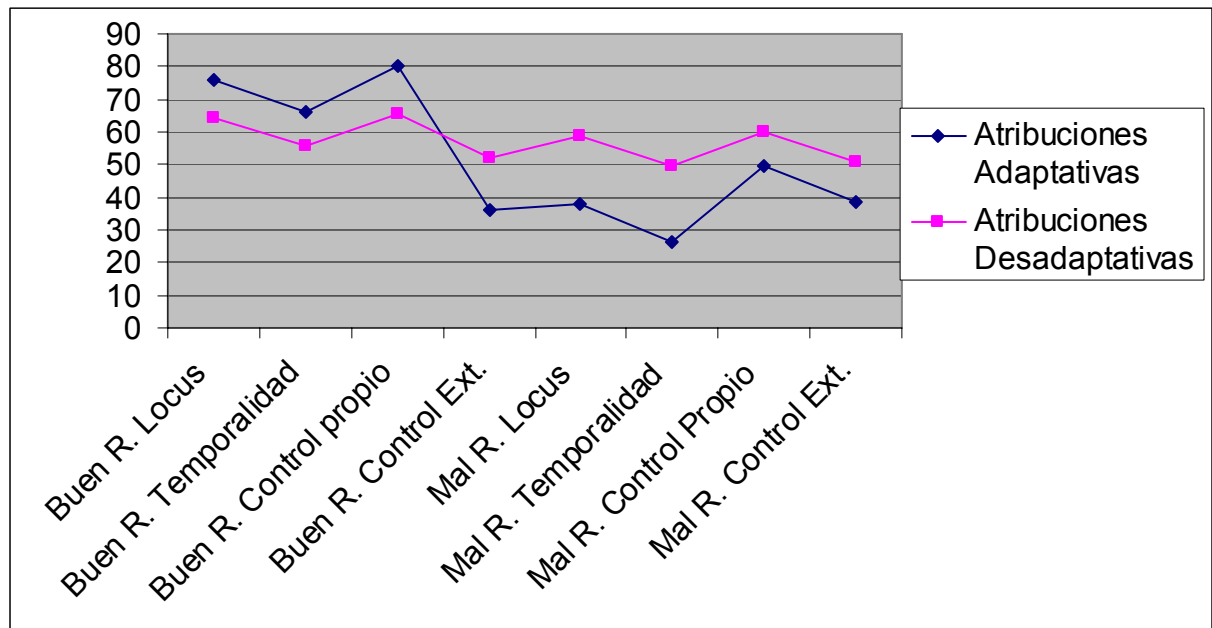
El tercer grupo atañe al perfil de Alto Ego /Alto Tarea, con una Orientación al Ego de 85.1 y una Orientación a la Tarea de 91.8. Este conglomerado es el que más sujetos posee, con 150.

Por último, el cuarto conglomerado está formado por 111 sujetos que se corresponderían al perfil Bajo Ego/Alto Tarea, con unos valores en la Orientación al Ego de 57.3 y en la Orientación a la Tarea de 93.6.

El mismo procedimiento que hemos utilizado para obtener los perfiles motivacionales, lo hemos empleado para intentar obtener perfiles atribucionales en función de los factores obtenidos con la medida de las atribuciones realizadas ante un buen y ante un mal rendimiento. Tras realizar en análisis de conglomerados, obtuvimos dos perfiles atribucionales claramente diferenciados. Al primer perfil lo denominamos “Atribuciones Adaptativas” y está compuesto por 201 sujetos. Este conglomerado se caracteriza por poseer valores muy elevados en las atribuciones realizadas ante el Buen Rendimiento en todos los factores, excepto en el Control Externo de ese buen rendimiento. Asimismo obtiene valores bajos en todos los factores de las atribuciones realizadas ante un Mal Rendimiento. Es decir, los sujetos que conforman este conglomerado consideran que la/s causa/s de su Buen Rendimiento están relacionadas con aspectos personales, son estables en el tiempo, tienen el control sobre ellas y los demás no tienen demasiado control. Por el contrario, consideran que la/s causa/s de su mal rendimiento se relacionan con aspectos ajenos a ellos, son inestables y el control de estas causas no es demasiado elevado.

El segundo conglomerado que aparece haría referencia al perfil que hemos denominado “Atribuciones Desadaptativas”. Este perfil se caracteriza por poseer atribuciones relativamente bajas en los factores relacionados con el Buen Rendimiento, excepto en el Control Externo tiene una puntuación elevada respecto a la media de la muestra. Por el contrario, los factores que forman las atribuciones al Mal Rendimiento tienen puntuaciones bastante elevadas, significando esto que consideran que la/s causa/s del Mal Rendimiento son propias y estables en el tiempo. Respecto al control, vemos que es semejante la puntuación a lo que ocurría en el otro perfil, aunque con valores más elevados.

Gráfico 4. Perfiles motivacionales obtenidos a partir del análisis de conglomerados.



4.3.3. Análisis Multivariante de los Perfiles

Motivacionales y Atribucionales.

Con el objetivo de comprobar si existían diferencias significativas en los valores de las variables que componen nuestra investigación, respecto a los grupos creados con el análisis de conglomerados, decidimos realizar un MANOVA, ya explicado anteriormente.

Tabla 54. Estadísticos y Significación de los contrastes multivariados de los perfiles Motivacionales y Atribucionales.

	Lambda de Wilks	F	Gl hipótesis	Gl error	p
Perfil Motivacional	.276	15.919	45	1319.253	.000
Perfil Atribucional	.642	9.955	17	444	.000

Como se aprecia en la Tabla 54, tras la realización de los análisis multivariantes, podemos afirmar que los conglomerados creados para los perfiles, tanto motivacionales como atribucionales, discriminan de forma bastante adecuada, pues en ambos casos el Lamda de Wilks es

significativa ($p < .001$). Esto quiere decir que existen diferencias significativas entre los diferentes perfiles, aunque obviamente no nos aclara entre que grupos existen diferencias ni cuáles son las variables en las que existen esas diferencias. Para eso, se hace necesaria una revisión específica de cada modelo, analizando cada variable de forma individual y comprobando donde aparecen las principales discrepancias. A continuación exponemos estos resultados pormenorizados.

En la tabla 55, se muestran las medias obtenidas en las variables incluidas en el análisis de varianza en función de los grupos formados a partir de los perfiles motivacionales, con el objetivo de comprobar si existían diferencias significativas según fuera el perfil motivacional que poseyera el sujeto. También se exponen los valores de las medias cuadráticas, de la prueba F y su significación, en cada una de las variables analizadas al realizar el MANOVA.

Como se puede observar, existen diferencias significativas entre los perfiles motivacionales creados en casi todas las variables analizadas. Para comprobar entre que grupos se acentuaban más las diferencias, al igual que ocurría con las categorías federativas, decidimos llevar a cabo un análisis poc hoc. Tal y como aparece en la tabla, las principales diferencias se pueden apreciar en la mayoría de las ocasiones, entre el grupo Bajo Ego/Alto Tarea, y el resto de grupos, apareciendo en aquél puntuaciones más elevadas en las variables relacionadas con patrones más adaptativos (Motivación Intrínseca, percepción de Clima implicante a la Tarea, atribuciones más adecuadas, mayor Cohesión...), siendo menores los valores relacionados con comportamientos desadaptativos.

Igualmente, podemos observar que el perfil Bajo Ego-Bajo Tarea, es el que peores puntuaciones obtiene en las variables más adaptativas, siendo el perfil que posee valores más elevados en las variables desadaptativas, sucediendo algo similar con el perfil Alto Ego/Bajo Tarea en gran parte de las variables.

Tabla 55. Resultados obtenidos en el análisis de varianza de los Perfiles de la Orientación Motivacional.

VARIABLES	AE-AA	AE-BT	BE-AA	BE-BT	MC	F	p
Criterios éxito Ego Entrenador	76.135	68.989	49.062	51.383	8107.956	36.473	.000
Criterios éxito Tarea Entrenador	89.039	75.939	89.432	75.556	2862.800	19.336	.000
Criterios éxito Ego Compañeros	76.790	70.639	57.359	57.245	4684.935	16.924	.000
Criterios éxito Tarea Compañeros	82.550	68.721	84.441	70.157	2749.760	13.777	.000
Criterios éxito Ego Padres	81.383	75.229	61.293	58.892	5808.642	23.869	.000
Criterios éxito Tarea Padres	89.995	80.370	92.713	78.360	2201.294	17.479	.000
Clima Imp. Ego	28.011	30.216	22.022	28.868	1114.10	3.992	.008
Clima Imp. Tarea	70.446	65.877	71.717	63.958	1604.15	11.223	.000
M. Intr. Practicar	82.129	75.325	85.122	69.764	5768.58	22.537	.000
M. Intr. Aprender	81.774	73.669	84.482	71.639	4344.11	18.562	.000
M. Intr. Perfeccion	85.500	71.331	80.640	68.456	8515.98	33.671	.000
M. Ext. Identificada	68.629	65.227	73.140	65.828	1172.58	2.714	.044
M. Ext. Introyectada	68.661	60.390	59.024	58.243	6052.87	13.337	.000
M. Ext. Externa	43.710	43.377	27.073	35.287	3288.93	8.549	.000
Amotivación.	19.419	23.799	11.555	22.804	2721.04	6.370	.000
A.B.R: Locus	74.065	70.563	75.244	60.712	5816.28	27.896	.000
A.B.R: Estabilidad	68.290	60.000	54.390	55.000	5639.30	16.118	.000
A.B.R: Ctrl Intern.	76.473	70.346	77.358	64.752	4476.78	19.479	.000
A.B.R: Ctrl Extern.	45.699	50.476	39.482	48.496	2631.13	6.686	.000
A.M.R: Locus	41.935	55.758	50.360	56.382	5292.62	12.200	.000
A.M.R: Estabilidad	35.333	45.844	38.984	40.270	1961.29	5.065	.002
A.M.R: Ctrl Intern.	51.333	58.268	53.626	65.081	3772.03	7.787	.000
A.M.R: Ctrl Extern	46.538	49.740	45.935	42.342	1011.93	2.188	.089
Integracion Social	74.366	68.225	78.252	68.221	2427.28	7.207	.000
Integración Tarea	82.280	72.900	81.951	73.986	2835.14	11.145	.000
Atracción Social	74.452	71.169	75.854	67.027	1946.42	5.365	.001
Atracción Tarea	71.849	72.294	79.959	70.405	1735.57	4.502	.004
Cohesion Total	69.810	65.866	74.546	66.974	1328.06	8.278	.000
Moral: Intención	57.645	49.109	42.195	41.482	7840.73	16.447	.000
Moral: Actuación	34.210	26.604	20.579	26.250	3698.44	8.626	.000
Moral: Compañ.	58.427	48.328	48.780	44.431	5265.72	16.201	.000
Hab. Percibida.	75.871	75.844	73.927	64.595	3828.45	21.743	.000

En la tabla 56 se exponen las medias obtenidas en las variables introducidas en el análisis multivariante, en función del perfil atribucional al que pertenezcan. Asimismo, incluimos el valor de la media cuadrática, de la prueba F y la significación de la diferencia entre los dos perfiles en cada una de las variables.

Como se puede observar, la mayoría de las variables poseen diferencias significativas en relación al valor que adoptan en cada perfil atribucional. Tan solo las variables de Clima Implicante a la Tarea y la Motivación Extrínseca Identificada, no son significativas en el grupo de dimensiones que hace referencia a las teorías motivacionales. Además de éstas, en el resto de variables podemos observar que las intenciones antisociales y la percepción en los compañeros, tampoco adoptan valores significativos. Respecto a cuáles son las características de estas diferencias, en la tabla aparece perfectamente reflejada la relación del perfil adaptativo con las variables que podríamos considerar más adecuadas, poseyendo valores más elevados en estas dimensiones que el perfil desadaptativo. Ejemplo de esto son los factores relacionados con la Tarea, los tipos de motivación Intrínseca, la cohesión de equipo y la percepción de habilidad. Por el contrario, el perfil desadaptativo posee valores más elevados en las variables que conllevan aspectos más negativos del comportamiento, como puede ser el tener niveles más bajos de cohesión, mayores comportamientos e intenciones antisociales, Amotivación, motivación más Extrínseca y percepción de un Clima implicante al Ego en entrenamientos.

Tabla 56. Resultados obtenidos en el análisis de varianza de los Perfiles Atribucionales.

VARIABLES	Perfil Desadaptativ	Perfil Adaptativo	MC	F	p
Orientación Ego	63.768	69.312	3490.395	8.041	.005
Orientación Tarea	80.913	88.682	6852.704	46.410	.000
Criterios éxito Ego Ent.	63.277	58.443	8107.956	36.473	.000
Criterios éxito Tarea Ent.	79.301	85.093	2862.800	19.336	.000
Criterios éxito Ego Comp.	67.674	62.835	4684.935	16.924	.000
Criterios éxito Tarea Comp	72.131	79.863	2749.760	13.777	.000
Criterios éxito Ego Padres	67.390	53.056	5808.642	23.869	.000
Criterios éxito Tarea Padres	81.920	88.321	2201.294	17.479	.000
Clima Imp. Ego	30.888	23.308	6522.830	24.071	.000
Clima Imp. Tarea	67.098	68.785	323.372	2.126	.145
M. Intr. Practicar	73.487	82.861	9978.249	36.850	.000
M. Intr. Aprender	75.345	80.659	3207.002	12.607	.000
M. Intr. Perfeccionar	73.314	81.363	7356.636	25.249	.000
M. Ext. Identificada	68.199	67.662	32.811	.075	.784
M. Ext. Introyectada	64.602	60.412	1993.637	4.982	.026
M. Ext. Externa	41.149	33.918	5938.177	12.412	.000
Amotivación.	26.351	11.381	25447.018	65.632	.000
Integracion Social	70.779	73.731	2527.28	8.457	.000
Integración Tarea	75.773	80.896	3835.14	12.165	.000
Atracción Social	70.421	73.532	1946.42	6.365	.005
Atracción Tarea	72.478	73.449	335.57	.502	.214
Cohesion Total	67.248	71.470	2024.729	12.346	.000
Moral: Intención	49.835	46.312	1409.401	2.696	.101
Moral: Actuación	31.263	23.700	6495.331	14.866	.000
Moral: Compañ.	51.602	49.179	666.868	1.871	.172
Hab. Percibida.	69.885	74.080	1997.856	10.667	.001

4.4. ANÁLISIS DE REGRESIÓN.

Con el propósito de poder comprobar algunas de las cuestiones que planteábamos en las hipótesis y objetivos de este trabajo, decidimos utilizar el Análisis de regresión, mediante el cual pretendemos determinar que factores pueden predecir algunas de las variables que hemos empleado en este estudio. La regresión lineal estima los coeficientes de la ecuación lineal, con una o más variables independientes, que mejor prediga el valor de la variable dependiente.

En este apartado vamos a tratar de hallar los predictores de tres variables que consideramos muy importantes para un mejor análisis de los resultados: Cohesión grupal, Habilidad Percibida y Amotivación.

En la tabla 57, se exponen los principales estadísticos obtenidos al realizar un análisis de regresión por pasos, tomando como variable dependiente al factor principal de la cohesión grupal, compuesto por los cuatro factores secundarios. Como posibles variables predictoras, hemos incluido las orientaciones motivacionales, los criterios de éxito percibidos en el entrenador, padres y compañeros, el Clima percibido en los entrenamientos, los diferentes factores de motivación de la teoría de la autodeterminación y la habilidad percibida.

Como se observa en los resultados, de todas estas variables, solo algunas de ellas predicen de forma significativa la cohesión global del equipo deportivo, obteniendo entre todas estas un porcentaje de varianza explicada del 62%. La variable que más predice la cohesión grupal, con un 24% de varianza explicada, es la motivación por aprender, que es, tal y como hemos visto en el marco teórico, una de las que mayor nivel de autodeterminación posee. Es decir, los jugadores que practican fútbol porque les gusta aprender las características del deporte, tienden a mejorar la cohesión del equipo. En el segundo paso, en el que se explica el 38% de la varianza, aparece como variable predictora la percepción de un Clima implicante al Ego en los

entrenamientos, con un 14% de varianza explicada. Hay que destacar que esta variable predice de forma negativa, con lo que cuanto mayor sea la percepción de un Clima implicante al Ego, menor será la cohesión del grupo. En el tercer paso, en el cual se explica un 45% de varianza de la cohesión grupal, se incluye como variable predictora la percepción de un Clima implicante a la Tarea. Esta variable, al contrario del Clima implicante al Ego, predice positivamente, por lo que este tipo de Clima motivacional favorecerá la cohesión grupal.

En el cuarto paso se incluye otro tipo de motivación Intrínseca: la motivación por el placer de practicar. Esta variable aporta el 6% de varianza explicada, hasta llegar al 51% sumándose a las demás variables.

En el quinto paso aparece otro factor de la teoría de la autodeterminación, aunque en este caso se trata de uno relacionado con la motivación Extrínseca. Practicar fútbol por el reconocimiento social que supone, predice de forma negativa la cohesión de equipo, por lo que los jugadores que tengan a éste como principal motivo de práctica, estarán menos cohesionados. Dicha variable supone el 5% de la varianza explicada.

Por último, en el sexto paso, se añade la variable de percepción de criterios de éxito orientados a la Tarea en los compañeros, que predice positivamente un 5% de la varianza de la Cohesión grupal.

Tabla 57. Coeficientes del análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la Cohesión Grupal.

VARIABLES	Beta	R ²	t	Sig
Paso 1		.243		
Motivacion Intrinseca: Aprender	.493		12.159	.000
Paso 2		.380		
Motivacion Intrinseca: Aprender	.451		12.206	.000
Clima Implicante al Ego	-.373		-10.085	.000
Paso 3		.452		
Motivacion Intrinseca: Aprender	.283		6.412	.000
Clima Implicante al Ego	-.411		-11.437	.000
Clima Implicante a la Tarea	.282		6.419	.000
Paso 4		.515		
Motivacion Intrinseca: Aprender	.249		5.655	.000
Clima Implicante al Ego	-.361		-9.755	.000
Clima Implicante a la Tarea	.241		5.480	.000
Motivación Intrínseca: Practicar	.174		4.405	.002
Paso 5		.564		
Motivacion Intrinseca: Aprender	.241		5.564	.000
Clima Implicante al Ego	-.285		-6.999	.000
Clima Implicante a la Tarea	.283		6.360	.000
Motivación Intrínseca: Practicar	.183		4.718	.000
M. Extrínseca: Reconocimiento Social	-.165		-4.122	.000
Paso 6		.618		
Motivacion Intrinseca: Aprender	.201		4.625	.000
Clima Implicante al Ego	-.275		-6.848	.000
Clima Implicante a la Tarea	.294		6.711	.000
Motivación Intrínseca: Practicar	.144		3.668	.000
M. Extrínseca: Reconocimiento Social	-.200		-4.976	.000
Criterios Éxito Tarea Compañeros	.155		4.154	.000

En la tabla 57, se muestra el análisis de regresión utilizando como variable dependiente la habilidad percibida y como variables independientes las orientaciones motivacionales, los criterios de éxito percibidos en entrenador, padres y compañeros y el Clima motivacional percibido en los entrenamientos. Como se puede apreciar se realizó un

análisis de regresión por pasos, obteniéndose tres modelos significativos.

En el primer paso, se obtuvo como variable predictora la Percepción de Criterios de éxito orientados a la Tarea en el entrenador, con un porcentaje de varianza explicado de 18%. En el segundo paso, en el que se explica un 29% de la varianza, aparece la Orientación motivacional hacia la Tarea como variable predictora, con un 11% de varianza explicada. Por último, en el tercer paso se incluye la Percepción de un Clima Implicante a la Tarea como predictor de la habilidad percibida, explicando un 10% de la varianza, con lo que entre las tres variables explican casi un 40% de la varianza total.

Tabla 58a. Coeficientes del análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la Habilidad Percibida y como variables predictoras las dimensiones de la Teoría de Metas de Logro.

VARIABLES	Beta	R ²	t	Sig
Paso 1		.183		
Criterios éxito Tarea en Entrenador	.422		10.321	.000
Paso 2		.298		
Criterios éxito Tarea en Entrenador	.355		9.871	.000
Orientación a la Tarea	.310		7.621	.000
Paso 3		.397		
Criterios éxito Tarea en Entrenador	.352		9.012	.000
Orientación a la Tarea	.298		6.982	.000
Clima Implicante a la Tarea	.263		6.523	.000

En la tabla 58, se pueden observar los coeficientes del análisis de regresión por pasos de la Habilidad Percibida, utilizando como predictores a las dimensiones de la Teoría de las Atribuciones. De los ocho factores, observamos que tan solo cuatro tienen capacidad predictiva sobre la Habilidad. El valor total de R es de .456, siendo el Control propio o interno del Buen Rendimiento el que mayor coeficiente

de predicción posee, de forma positiva. En el mismo sentido predicen el Locus del Buen Rendimiento y el Control propio del Mal Rendimiento. Por último, el Control Externo del Buen Rendimiento predice de forma negativa la Habilidad percibida.

Tabla 58b. Coeficientes del análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la Habilidad Percibida y como variables predictoras las dimensiones atribucionales.

VARIABLES	Beta	R ²	t	Sig
Paso 1		.255		
A.B.R: Control propio	.505		12.562	.000
Paso 2		.342		
A.B.R: Control propio	.452		11.252	.000
A.B.R: Locus de Causalidad	.322		7.520	.000
Paso 3		.404		
A.B.R: Control propio	.430		10.868	.000
A.B.R: Locus de Causalidad	.297		6.960	.000
A.B.R: Control Externo	-.183		-4.698	.000
Paso 4		.456		
A.B.R: Control propio	.388		9.781	.000
A.B.R: Locus de Causalidad	.298		6.100	.000
A.B.R: Control Externo	-.222		-5.700	.000
A.M.R: Control propio	.186		4.775	.000

4.5. ANÁLISIS DEL ABANDONO.

En este apartado nos vamos a centrar en los resultados obtenidos al analizar los datos obtenidos a partir de los jugadores que abandonan o persisten practicando fútbol de forma federada, es decir, que tengan ficha de futbolista por la Federación Extremeña de Fútbol y la sigan teniendo en la siguiente temporada. Tal y como se ha comentado, hay que tener en cuenta que no todos los sujetos que no juegan de forma federada en la siguiente temporada deben haber abandonado la práctica del fútbol, ya que dentro de este “Abandono” caben diferentes fórmulas comportamentales que ya han sido expuestas. Una vez hecha esta aclaración, debemos decir que hemos decidido incluir una sección específica para esta variable por considerarla como un comportamiento terminal, que va a ser la consecuencia del enfoque que adopten muchas de las dimensiones estudiadas en este trabajo. Por esto, y por la importancia social que adquiere este comportamiento para la práctica del deporte en general y del fútbol en especial, creemos que es aconsejable pormenorizar los resultados obtenidos con esta variable.

4.5.1. Análisis descriptivo de la variable Abandono.

En primer lugar, hemos realizado un análisis descriptivo para saber cuantos sujetos han abandonado. Como se puede apreciar, el número de jugadores que no se hicieron ficha en la siguiente temporada a la recogida de los datos, fue de 178, lo que supone un 38.5% del total.

Tabla 59. Análisis descriptivo del Abandono de la práctica federada del fútbol.

	No Abandono	Abandono	Total.
Frecuencia	284	178	462
Porcentaje	61.5%	38.5%	100%

A partir de este dato, realizamos diferentes tablas de contingencia en las que cruzamos la variable Abandono, dividida en sus dos categorías (Abandono y No Abandono), con las variables categóricas más importantes que forman parte de nuestro estudio. A través de este análisis esperamos encontrar diferencias significativas en la distribución de los datos a partir de las categorías. Para ello utilizamos la interpretación de las frecuencias esperadas y observadas y el valor de los Residuos Tipificados Corregidos.

Además, para comprobar la significación de estas se utilizó el estadístico Chi Cuadrado de Pearson. Esta prueba de bondad de ajuste compara las frecuencias observadas y esperadas en cada categoría para contrastar si todas las categorías contienen la misma proporción de valores o si cada categoría contiene una proporción de valores especificada por el usuario. Un valor en el nivel de significación observado (p), inferior a .05, informa de que existen diferencias significativas entre las frecuencias esperadas y las observadas. Asimismo, la utilización de los Residuos Tipificados Corregidos, nos aporta información sobre donde se encuentran estas diferencias, ya que residuos mayores de 1.96, son considerados como indicadores de que existe dependencia entre esas dos categorías y que por tanto las diferencias son significativas.

En la tabla 60 podemos observar la interacción que se produce entre el Abandono del fútbol y la categoría de juego en la que se encuentran los futbolistas. Como se aprecia al analizar las frecuencias y los residuos, en la categoría Cadete existe un trasvase de los que no abandonaron hacia los que si lo hicieron, respecto a lo que se esperaba, poseyendo los residuos un valor aceptable. Es decir, en esta categoría abandonaron más futbolistas de lo que se esperaba estadísticamente, siendo esta diferencia significativa. En las categorías Infantil y Juvenil sucede lo contrario, siendo solamente aceptables estas diferencias en la categoría Juvenil.

Tabla 60. Tabla de contingencia de categoría de juego respecto al Abandono.

		No Abandono	Abandono	Total
infantil	Recuento	118	54	172
	Frecuencia esperada	112.0	60.1	172
	Residuos corregidos	1.2	-1.2	
cadetes	Recuento	93	70	163
	Frecuencia esperada	106.6	56.4	163
	Residuos corregidos	-2.5	2.5	
juvenil	Recuento	78	49	127
	Frecuencia esperada	70.4	56.6	127
	Residuos corregidos	2.2	-2.2	

En la tabla 61 se expone el coeficiente Chi-Cuadrado de Pearson, que como se puede comprobar es significativo, con una p de .022. Esto indica que existen diferencias importantes respecto a la ubicación de las frecuencias.

Tabla 61. Chi-Cuadrado de Pearson respecto a relación entre la Categoría de juego y Abandono.

	Valor	gl	p
Chi-cuadrado de Pearson	7,668	2	,022

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras cruzar las frecuencias de la variable “Abandono” con los Perfiles motivacionales creados con el análisis de conglomerados. Como se puede apreciar, existen diferencias importantes entre las frecuencias esperadas y las observadas en todos los perfiles motivacionales, aunque si analizamos los residuos tipificados corregidos, podemos observar que solamente los perfiles Bajo Ego/Alto Tarea y Bajo Ego/Bajo Tarea, poseen puntuaciones aceptables en cuanto a las diferencias entre los que abandonaron y no lo hicieron. Más concretamente, en el perfil Bajo Ego/Alto Tarea existe un trasvase de frecuencias desde los que abandonaron hacia los que no lo han hecho. Es decir, se esperaba que hubiera más Abandonos de los que hay realmente. Por el contrario, en el perfil Bajo Ego/Bajo Tarea, encontramos que existen más Abandonos

de los que se podrían esperar. Esto mismo ocurre en el perfil Alto Ego/Bajo Tarea, aunque no es suficiente para considerarse aceptable.

Tabla 62. Tabla de contingencia del Perfil Motivacional respecto al Abandono.

		No Abandono	Abandono	Total
Alto Ego/ Alto Tarea	Recuento	100	55	155
	Frecuencia esperada	95.3	59.7	155
	Residuos corregidos	1.0	-1.0	
Bajo Ego/ Alto Tarea	Recuento	60	22	82
	Frecuencia esperada	50.4	31.6	82
	Residuos corregidos	2.4	-2.4	
Alto Ego/ Bajo Tarea	Recuento	44	33	77
	Frecuencia esperada	47.3	29.7	77
	Residuos corregidos	-0.9	0.9	
Bajo Ego/ Bajo Tarea	Recuento	80	68	148
	Frecuencia esperada	91.0	57.0	148
	Residuos corregidos	-2.2	2.2	

En la tabla 63 se expone el coeficiente Chi-Cuadrado de Pearson obtenido a partir de cruzar los perfiles motivacionales y la variable “Abandono”. Como se observa, y tal como podríamos intuir tras analizar la anterior tabla, el valor de Chi-Cuadrado es significativo con una p de .014, lo que corrobora la existencia de diferencias importantes entre los jugadores que abandonan y los que no lo hacen en función de su Perfil Motivacional.

Tabla 63. Chi-Cuadrado de Pearson respecto a relación entre Perfiles motivacionales y Abandono.

	Valor	gl	p
Chi-cuadrado de Pearson	11,393	3	,014

Respecto a los resultados obtenidos al cruzar los perfiles atribucionales y la variable “Abandono”, podemos comprobar en la tabla 64 que hay diferencias importantes entre las frecuencias esperadas y las observadas, existiendo muchísimos más casos de Abandono de los que se esperaban entre los sujetos con un perfil desadaptativo. De hecho, podemos observar que el valor de los residuos corregidos es muy elevado (5.7), por lo que podemos afirmar que estas diferencias seguramente serán significativas. Para ello, si analizamos el Chi-Cuadrado de Pearson, que aparece en la tabla 65, nos percatamos de

que las diferencias existentes al cruzar estas dos variables son ciertamente significativas.

Tabla 64. Tabla de contingencia de categoría de juego respecto a Abandono.

		No Abandono	Abandono	
Perfil	Recuento	131	130	261
Atribucional	Frecuencia esperada	160.4	100.6	261
Desadaptativo	Residuos corregidos	-5.7	5.7	
Perfil	Recuento	153	48	201
Atribucional	Frecuencia esperada	123.6	77.4	201
Adaptativo	Residuos corregidos	5.7	-5.7	

Tabla 65. Chi-Cuadrado de Pearson respecto a relación entre Perfiles motivacionales y Abandono.

	Valor	gl	p
Chi-cuadrado de Pearson	32.231	1	.000

4.5.2. Análisis Multivariante de la variable Abandono.

A continuación vamos a exponer los resultados obtenidos al realizar un análisis de MANOVA con las dos dimensiones de de la variable Abandono: los que han abandonado la práctica del fútbol federado y los que no han abandonado o siguen practicando. Asimismo, al igual que en los anteriores análisis, vamos a representar el valor de las medias de ambos grupos, de la media cuadrática, el valor de F y su significación. Como se observa en la tabla 66, el estadístico Lambda de Wilks es significativo, poseyendo un valor de .232 y una p de .000.

Tabla 66. Estadísticos y Significación de los contrastas multivariados con la variable Abandono.

Fuente	Lambda de Wilks	F	Gl hipótesis	Gl error	P
Abandono	.232	11.987	34	427	.000

En la tabla 67 exponemos las medias de las dos dimensiones del Abandono en cada una de las variables que hemos incluido en el análisis.

Como se puede comprobar simplemente analizando las medias de ambos conjuntos, los sujetos que no han abandonado, poseen valores que hacen intuir patrones de comportamiento más adaptativos y adecuados en las edades de iniciación deportiva. Por ejemplo, respecto al tipo de Orientación motivacional y a los criterios y Climas percibidos, se puede apreciar que los jugadores que han abandonado, tienen puntuaciones más elevadas en todos los aspectos relacionados con el Ego, siendo estas diferencias significativas en todos los casos. Igualmente, en el caso de la Orientación, los Criterios y los Climas Tarea, las diferencias también son significativas en casi todos los casos, siendo la media de los que no abandonaron sensiblemente más elevada que los que abandonaron.

Respecto a la autodeterminación de los motivos que aducieron los sujetos para la realización de la práctica del fútbol, podemos observar que los jugadores que no han abandonado la práctica poseen valores más elevados que los sujetos que abandonaron, en lo que respecta a los motivos con mayor autodeterminación (relacionados con la Motivación Intrínseca), sucediendo justamente lo contrario cuanto menos autodeterminación poseen los motivos de práctica (Motivación más Extrínseca). Las diferencias existentes en estos datos entre los jugadores que abandonaron y los que no lo hicieron, son significativas en casi todos los casos, siendo más acentuadas en el factor Amotivación.

Además de esto, se puede apreciar que los jugadores que abandonaron tienen valores sensiblemente inferiores a los que no lo hicieron en la Cohesión grupal. También los sujetos que abandonaron poseen puntuaciones más elevadas en Intenciones y Comportamientos antisociales. Sin embargo, algo que llama la atención es la igualdad existente en la Habilidad percibida entre los dos grupos, no existiendo apenas diferencia entre los que abandonaron y los que no lo hicieron.

Tabla 67. Resultados obtenidos en el análisis de varianza de los Perfiles de Orientación Motivacional.

VARIABLES	NO ABANDONO	ABANDONO	MC	F	p
Orientación Ego	64.660	68.605	1703.116	5.889	.029
Orientación Tarea	85.681	82.079	1419.737	8.903	.003
Criterios éxito Ego Ent.	58.090	64.466	4448.991	10.993	.001
Criterios éxito Tarea Ent.	82.751	80.337	637.528	3.047	.082
Criterios éxito Ego Comp.	62.698	68.518	3706.564	9.660	.002
Criterios éxito Tarea Comp	76.061	74.593	235.816	.845	.358
Criterios éxito Ego Padres	66.906	71.173	1992.187	5.183	.023
Criterios éxito Tarea Padres	86.558	81.749	2531.027	13.783	.000
Clima Ego	23.222	34.560	14066.190	55.253	.000
Clima Tarea	67.940	57.659	3238.638	14.057	.000
M. Practicar.	79.868	73.890	3909.640	13.768	.000
M. Aprender	79.173	75.239	1693.225	6.571	.011
M. Perfeccionar	77.817	74.219	2638.428	5.415	.021
M. Ext. Identificada	66.294	70.632	2059.099	4.752	.030
M. Ext. Introyectada	60.220	65.449	2992.228	7.518	.006
M. Ext. Externa	31.065	49.073	35483.150	85.667	.000
Amotivación	9.882	36.317	88473.710	352.893	.000
A.B.R: Locus	72.418	64.618	6656.873	28.811	.000
A.B.R: Estabilidad	60.370	59.888	25.429	.066	.797
A.B.R. Control Interno	74.413	67.772	4826.620	19.499	.000
A.B.R: Control Externo	42.183	49.494	5849.027	14.761	.000
A.M.R: Locus	48.427	51.217	851.735	1.833	.176
A.M.R: Estabilidad	36.256	44.195	6896.293	17.989	.000
A.M.R: Control Propio	55.352	56.161	71.602	.141	.707
A.M.R: Control Externo	42.676	50.318	6390.635	14.104	.000
Cohesión Total	71.111	65.852	3026.294	18.701	.000
Moral: Intención.	44.626	54.169	9964.034	19.765	.000
Moral: Actuación	23.319	35.399	15967.821	38.355	.000
Moral: Compañeros	48.024	54.576	4697.363	13.508	.000
Habilidad Percibida	71.683	71.348	12.264	.061	.805

4.5.3. 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 dependiente (categórica) con varias variables independientes. 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, una vez que hemos explorado. 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 en la práctica del fútbol federado.

Para este propósito, decidimos introducir las variables en tres análisis diferentes, en función de la teoría motivacional a la que hacían referencia, de esta forma realizamos un análisis más conservador, evitando la aparición de datos redundantes. Por ello, en primer lugar realizamos el análisis discriminante con todos los factores de la Teoría de Metas, incluyendo además la habilidad percibida, debido a la importancia que adquiere esta variable para la explicación fundamentada en esta Teoría. En segundo lugar tomamos como base la Teoría de Autodeterminación e incluimos en el análisis discriminante todos los factores de dicha teoría, la variable Cohesión de Equipo y la Habilidad Percibida. Decidimos incluir estas dos variables debido a que se consideran mediadores del tipo de motivación. Por último, realizamos un análisis discriminante con todos los factores atribucionales, para averiguar como se asociaban con el Abandono. La comparación de centroides permite conocer entre qué grupos diferencia cada combinación lineal de variables que forman la función. En todos los resultados de los diferentes análisis discriminantes, aparecen claramente definidos dos grupos diferenciados (los que abandonan y los que no abandonan). Asimismo, podemos observar en la tabla 68 que los estadísticos que analizan la significación de la función discriminante,

son adecuados, poseyendo las tres funciones llevadas a cabo un valor de p inferior a .001.

Tabla 68. Análisis discriminante del Abandono.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Teoría de Metas	.552	173.401	4	.000
Tª Autodeterminación	.360	266.270	4	.000
Tª Atribuciones	.693	91.644	3	.000

En la tabla 69, 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 (los que tienen un coeficiente mayor que .30). El factor que mayor capacidad predictiva tiene es la Percepción de un Clima Implicante al Ego en los Entrenamientos, con un coeficiente de estructura de .831. Después de éste, se encuentra la Percepción de Criterios de Éxito Orientados a la Tarea en los Padres, que como se puede comprobar, predice de forma negativa el Abandono, es decir, serviría para discriminar a los sujetos que persisten en la práctica. A partir de ahí, nos encontramos con otros tres componentes relacionados con el constructo Ego, y que son la Orientación, la Percepción de Criterios de Éxito Orientados al Ego en los Compañeros y la Percepción de Criterios de Éxito Orientados al Ego en los Padres, con coeficientes de estructura bastante bajos, aunque aceptables aún.

Tabla 69. Matriz de Estructura resultante del análisis discriminante con los factores de la Teoría de Metas.

	Función
	1
Percepción de Clima Implicante al Ego en Entrenamientos	.831
Percepción de Criterios de Éxito Orientados a la Tarea en los Padres	-.415
Percepción de criterios de éxitos orientados al Ego en el entrenador	.357
Orientación al Ego.	.330
Percepción de Criterios de Éxito Orientados al Ego en los Compañeros	.311
Percepción de Criterios de Éxito Orientados al Ego en los Padres	.255
Orientación Tarea.	-.177
Percepción de Criterios de Éxito Orientados a la Tarea en Entrenador	-.140
Percepción de Criterios de Éxito Orientados a la Tarea en Compañeros	-.099
Habilidad percibida	.092
Percepción Clima Implicante a la Tarea en Entrenamientos	-.027

Como se aprecia en la tabla 70, el porcentaje de casos agrupados correctamente fue del 74.5%, 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 70. Resultado de la clasificación de los datos a partir de la función discriminante.

	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
	No Abandono	Abandono	
No Abandono	257	27	284
Abandono	100	78	178
No Abandono	90.5%	9.5%	100%
Abandono	56.2%	43.8%	100%

*Clasificados correctamente el 74.5% de los casos agrupados originales.

En la siguiente tabla (71), se pueden observar los resultados obtenidos en el análisis discriminante en el que se incluyó como variables independientes los diferentes factores de la Teoría de la Autodeterminación, la Cohesión Grupal y la Habilidad Percibida. Como

se aprecia en la matriz de estructura, cuatro son las variables con un coeficiente superior a .30. La más importante en cuanto a su nivel predictivo, es la Amotivación, con un valor de .928, por lo que podemos confirmar que es la variable que más predice el Abandono deportivo en todos los análisis realizados. Además de la Amotivación, las variables que también predicen el Abandono son la Motivación Extrínseca Externa, la Cohesión Grupal y la Motivación Extrínseca Introyectada, con valores rondando el .40, aunque como se puede comprobar, la Cohesión Grupal tiene el signo negativo.

Tabla 71. Matriz de Estructura resultante del análisis discriminante con las variables de la Teoría de Autodeterminación.

	Función
Amotivación	.928
Motivación Extrínseca Externa.	.448
Cohesión Grupal.	-.404
Motivación Extrínseca Introyectada.	.387
Motivación Extrínseca Identificada.	.115
Motivación Intrínseca: Placer por practicar	-.112
Motivación Intrínseca: Aprender	-.075
Habilidad percibida	.092
Motivación Intrínseca: Perfeccionar habilidad	-.044

Asimismo, como se puede apreciar en la tabla 72, el porcentaje de casos agrupados correctamente es muy elevado, con un 93.2%, lo que proporciona una idea del ajuste de la función discriminante.

Tabla 72. Resultado de la clasificación de los datos a partir de la función discriminante.

	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
	No Abandono	Abandono	
No Abandono	270	14	284
Abandono	22	156	178
No Abandono	95.1%	4.9%	100%
Abandono	12.4%	87.6%	100%

**Clasificados correctamente el 93.2% de los casos agrupados originales.*

En la tabla 73, se pueden observar los resultados obtenidos en el análisis discriminante en el que se incluyó como variables independientes los diferentes factores de la Teoría las Atribuciones.

Como se aprecia en la matriz de estructura, cinco son las variables con un coeficiente superior a .30. De estas cinco variables, las dos que más predicen el Abandono dentro de la función discriminante lo hacen de forma negativa, y se corresponden con los factores de buen rendimiento Locus de Causalidad y Control Propio.

Tabla 73. Matriz de Estructura resultante del análisis discriminante con los factores de la Teoría Atribucional.

	Función
Atribucion Buen Rendimiento: Locus	-.725
Atribucion Buen Rendimiento: Control propio	-.529
Atribucion Buen Rendimiento: Control Externo	.519
Atribucion Mal Rendimiento: Control Externo	.507
Atribucion Mal Rendimiento: Estabilidad	.454
Atribucion Mal Rendimiento: Locus	.235
Atribucion Buen Rendimiento: Estabilidad	-.225
Atribucion Mal Rendimiento: Control Propio	-.019

En este caso, como se puede comprobar en la Tabla 74, el porcentaje de casos agrupados correctamente es de 69%, que a pesar de ser un poco más bajo que en el anterior caso, es aceptable por estar por encima del 50%.

Tabla 74. Resultado de la clasificación de los datos a partir de la función discriminante.

	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
	No Abandono	Abandono	
No Abandono	242	42	284
Abandono	106	72	178
No Abandono	85.2%	14.8%	100%
Abandono	59.6%	40.4%	100%

**Clasificados correctamente el 69% de los casos agrupados originales.*

A continuación exponemos el último apartado de los resultados, en el que utilizamos el modelo de ecuaciones estructurales para testar el modelo jerárquico de la Motivación.

4.6. ANÁLISIS DE MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.

El cálculo de modelos de ecuaciones estructurales es una técnica estadística de reciente aplicación a las ciencias del deporte, que permite testar modelos teóricos en función de los datos empíricos que se posean.

La ventaja de este procedimiento estadístico es que permite incluir todas las variables dentro de un mismo modelo de regresión, pudiéndose entender como una extensión de la regresión múltiple con dos particularidades: 1) puede haber más de una variable dependiente y 2) una misma variable puede ser dependiente e independiente a la vez (Klem, 1995). Es decir, esta técnica nos permitirá establecer relaciones de direccionalidad con niveles de predicción en las distintas variables.

Para comprobar si el modelo es adecuado y se ajusta empíricamente a los datos que se poseen, se hace necesaria la obtención de determinados índices estadísticos que aportan información sobre el grado de ajuste o bondad del modelo. La valoración de esta bondad de los modelos la hemos llevado a cabo a través del análisis de los siguientes *Índices de ajuste*: Chi Cuadrado y su significación (χ^2 ; p de χ^2), Chi Cuadrado dividido por los grados de libertad (χ^2/gl), el Error de la Raíz Cuadrada Media de Aproximación (RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation), el Índice Comparativo de Ajuste (CFI: Comparative Fit Index), el Índice de Tucker-Lewis (TLI: Tucker-Lewis Index) y el Error Estandarizado de la Raíz Cuadrada Media Residual (SRMR: Standardized Root Mean Square Residual). Estos índices aparecen explicados a continuación.

Índices de bondad de ajuste y criterios de ajuste. Modificado de Jiménez (2003).

ÍNDICES	DESCRIPCIÓN
χ^2 ; p de χ^2	Es el <i>índice de razón de verosimilitud</i> . Este índice de ajuste absoluto evalúa la magnitud de la discrepancia entre la matriz de covarianzas muestral y la matriz ajustada, comprobando el ajuste “global” del modelo. En realidad, es un índice de maldad de ajuste, dado que se persigue aceptar la hipótesis nula, es decir, que la matriz muestral y la ajustada sean iguales estadísticamente. Por lo tanto, se busca que no sea estadísticamente significativo (valor de $p > .05$), ya que supondrá una correspondencia aceptable entre el modelo propuesto y los datos. El ajuste es perfecto cuando el valor de χ^2 se aproxima a 0. Es una prueba sensible al tamaño de la muestra y a la complejidad del modelo, de ahí que se recomiende contrastar su resultado con otros índices de ajuste (Hu y Bentler, 1995) y utilizar muestras superiores a 200 casos (Cea, 2002).
χ^2 / gl	Denominado <i>χ^2 normalizado</i> , la discrepancia mínima entre ambas matrices dividido por los grados de libertad del modelo, es un índice de ajuste de parsimonia alternativo al cálculo de χ^2 , pues es menos sensible al tamaño de la muestra (Jöreskog y Sörbom, 1993). Según Carmines y McIver (1981), valores inferiores a 3 indican un buen ajuste. Algunos autores consideran que valores inferiores a 4 ó 5 pueden incluso representar un buen ajuste del modelo (Bollen, 1989). Valores por debajo de 2 son considerados como indicadores de un muy buen ajuste del modelo, mientras que valores por debajo de 5 son considerados como aceptables (Hu y Bentler, 1999).

CFI	Denominado <i>índice de ajuste comparativo</i> . Es un índice de ajuste incremental que mide el grado en que el modelo hipotetizado es superior a un modelo alternativo, denominado “nulo” o “independiente” (modelo más sencillo que pueda tener justificación teórica). Su valor oscila entre 0 y 1, siendo mejor el ajuste a valores más próximos a 1 (Mueller, 1996), considerados como aceptables valores superiores a .90 (Bentler, 1995).
TLI	El <i>índice de Tucker-Lewis</i> , es otro índice de ajuste incremental, que al igual que el CFI toma valores entre 0 y 1, considerándose que el modelo se ajusta a los datos empíricos cuando alcanza valores superiores a .90. Como indican Hu y Bentler (1999), este índice de ajuste es muy recomendable cuando se trabaja con muestras pequeñas.
RMSEA	El <i>error de la raíz cuadrada media de aproximación</i> es un índice de ajuste de parsimonia. Relaciona la bondad del ajuste del modelo con el número de coeficientes estimados. El propósito es equilibrar la bondad de ajuste con la “parsimonia” o simplicidad (incluir los menos parámetros posibles). Si las variables observadas y latentes implicadas están estandarizadas (medidas como desviaciones de su media, siendo ésta igual a cero), se suelen aceptar valores iguales o inferiores a .10 como indicadores de que las diferencias entre ambas matrices no son estadísticamente significativas (Cole y Maxwell, 1985). Según diferentes autores (Hu y Bentler, 1999; Steiger, 1990) valores por debajo de .05 indican un muy buen ajuste entre el modelo y los datos. Otros autores (Browne y Cudeck, 1993) consideran como aceptables valores por debajo de .08.

SRMR	El <i>error estandarizado de la raíz cuadrada media residual</i> es un índice de ajuste absoluto, que proporciona el valor de la raíz cuadrada de los residuos cuadrados, entre las matrices de varianza-covarianza observada y predicha, obtenidos bajo el supuesto de que el modelo es correcto (Cea, 2002). Valores bajos en este índice, cercanos a 0, indican un buen ajuste del modelo.
------	---

Una de las consideraciones que ha de tener en cuenta el investigador a la hora de emplear modelos de ecuaciones estructurales, es la de seleccionar el número de variables que incluirá en el modelo, puesto que cuanto mayor es el número de variables incluidas en un modelo mayor debe ser el número de casos que componen la muestra del estudio. Los estudios sobre ecuaciones estructurales, recomiendan no menos de 10 casos por variable analizada (Cea, 2002).

Además, como indican Hu y Bentler (1999), será recomendable la contemplación de varios de estos índices para aceptar o rechazar un modelo, no pudiéndose aceptar con uno sólo de estos índices o por el contrario rechazarlo por el incumplimiento de uno sólo de los índices de ajuste.

De la misma forma, la contribución de cada uno de los factores a la predicción de otras variables se examinará a través de los pesos de regresión estandarizados. El valor de “t” asociado a cada peso se tomará como una medida de la contribución, de modo que valores superiores a 1.96 se consideraran como significativos (Hu y Bentler, 1999).

En el modelo de ecuaciones estructurales que hemos desarrollado, se ha tratado de integrar aspectos relacionados con las dos teorías motivacionales que se emplean prioritariamente en este estudio, la Teoría de Metas de Logro y la Teoría de Autodeterminación. Siguiendo la propuesta del modelo jerárquico de Vallerand (1997), y con el objetivo de testar empíricamente dicho modelo, quisimos llevar a cabo un

análisis de ecuaciones estructurales en el que se integraran los factores sociales (Climas y criterios de éxito), dos de los mediadores (afiliación y habilidad percibida), los diferentes grados de autodeterminación motivacional y las consecuencias a nivel cognitivo, afectivo y comportamental, en función del tipo de motivación que los jugadores posean.

Para poder llevar a cabo la comprobación de esta estructura teórica, hemos incluido en el modelo de ecuaciones dos variables latentes, denominadas Clima Social Ego y Clima Social Tarea, que se corresponderían a aspectos percibidos en los otros significativos dentro del contexto del fútbol y que favorecerían una orientación motivacional hacia el Ego o hacia la Tarea, en función de las características de estos Climas percibidos. Más concretamente, estos dos constructos estarían formados por los criterios de éxitos percibidos por los jugadores de fútbol en sus entrenadores, sus padres y sus compañeros de equipo.

A partir de los criterios de éxito percibido, se situaran las orientaciones motivacionales de los sujetos, ya que en diversos estudios se ha comprobado que existe una fuerte relación entre estos dos conceptos (Ver Cervelló y cols, 2006, Escartí y cols, 1999; García Calvo y Cervelló, 2002), pudiendo predecirse las orientaciones a través del Clima social percibido. Asimismo, consideramos que la Orientación motivacional que posee un sujeto va a ser un aspecto disposicional muy importante que, junto al Clima social, va a afectar al clima contextual percibido, a los mediadores, el tipo de motivación y sus consecuencias. Por tanto, estas orientaciones podrán predecir el Clima percibido en los entrenamientos, la habilidad percibida del jugador y su nivel de cohesión (afiliación) en el equipo. Desde nuestro punto de vista, consideramos que el Clima motivacional percibido en los entrenamientos va a actuar como intermediario entre los aspectos sociales y disposicionales, y las necesidades básicas y el tipo de motivación. Asimismo, consideramos que la cohesión grupal y la habilidad percibida podrían corresponderse con los dos de los tres

mediadores del modelo de Vallerand (autonomía, afiliación y habilidad percibida), y que junto con el clima social, contextual y las orientaciones determinarían el tipo de motivación que poseen los sujetos. Respecto a la valoración de la autonomía durante la práctica del fútbol, a pesar de no haber utilizado ninguna herramienta específica para ello, consideramos que el Clima contextual que perciben los jugadores durante los entrenamientos se va a relacionar con dicha autonomía, como se ha comprobado en diversos estudios (Ntoumanis y Biddle, 1999b; Reinboth y Duda, 2006; Vazou y cols, 2005). Así, percibir un Clima implicante a la Tarea, mejora y aumenta la autonomía de la práctica deportiva, mientras que un Clima implicante al Ego la dificulta y disminuye. En función de esto, consideramos al Clima motivacional como un intermediario entre los factores sociales y disposicionales, y los mediadores y tipos de motivación del modelo motivacional, afectando el tipo de Clima motivacional que los sujetos perciban, a su nivel de autodeterminación.

Los dos mediadores que hemos incluido serán el factor global de la cohesión, al que consideramos como un ejemplo de afiliación y la variable habilidad percibida. Además, debemos destacar que dada la relación existente entre la cohesión y el Clima motivacional percibido, hemos decidido asociar ambas variables, considerando el Clima percibido en los entrenamientos, como un predictor del nivel de cohesión.

Así pues, el Clima percibido, la Habilidad percibida y la Cohesión, predecirán los tres componentes principales de la Teoría de la Autodeterminación (Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Amotivación). Estos tres factores, que se corresponden con los principales tipos de motivación, podrán predecir consecuencias a nivel cognitivo, afectivo y comportamental.

Las consecuencias que hemos incluido en el modelo son tres. La primera hace referencia a comportamientos antisociales realizados

durante la práctica del fútbol, y que consideramos que están relacionados en gran medida con aspectos emocionales. La segunda consecuencia sería el Abandono de la práctica federada de este deporte, y que conllevaría un comportamiento terminal desadaptativo. Por último, la tercera consecuencia que hemos planteado está relacionada con el ámbito cognitivo y haría referencia al perfil atribucional que expresan los sujetos respecto a su rendimiento, y que es más adaptativo cuanto más elevado es su valor.

Como se puede observar en la Figura 26, una vez desarrollado el modelo de ecuaciones estructurales, y testado para comprobar su adecuación a los datos empíricos, apreciamos que se hacía necesario correlacionar algunos errores para que el modelo tuviera unos índices de ajuste adecuados. Estos errores se correspondían con las 2 orientaciones motivacionales, que correlacionaban con un valor de .35, y con los tipos de Motivación Intrínseca y Extrínseca, que se relacionaban con una puntuación de .51. Una vez realizado esto, se puede comprobar en la tabla 75 que los valores de los Índices de ajuste del modelo son adecuados, ya que se encuentran entre los valores que se consideran aceptables para determinar la bondad de un modelo de ecuaciones estructurales.

Figura 26. Modelo de ecuaciones estructurales sobre las relaciones entre los factores sociales y contextuales, mediadores, tipos de motivación y consecuencias de estos aspectos.

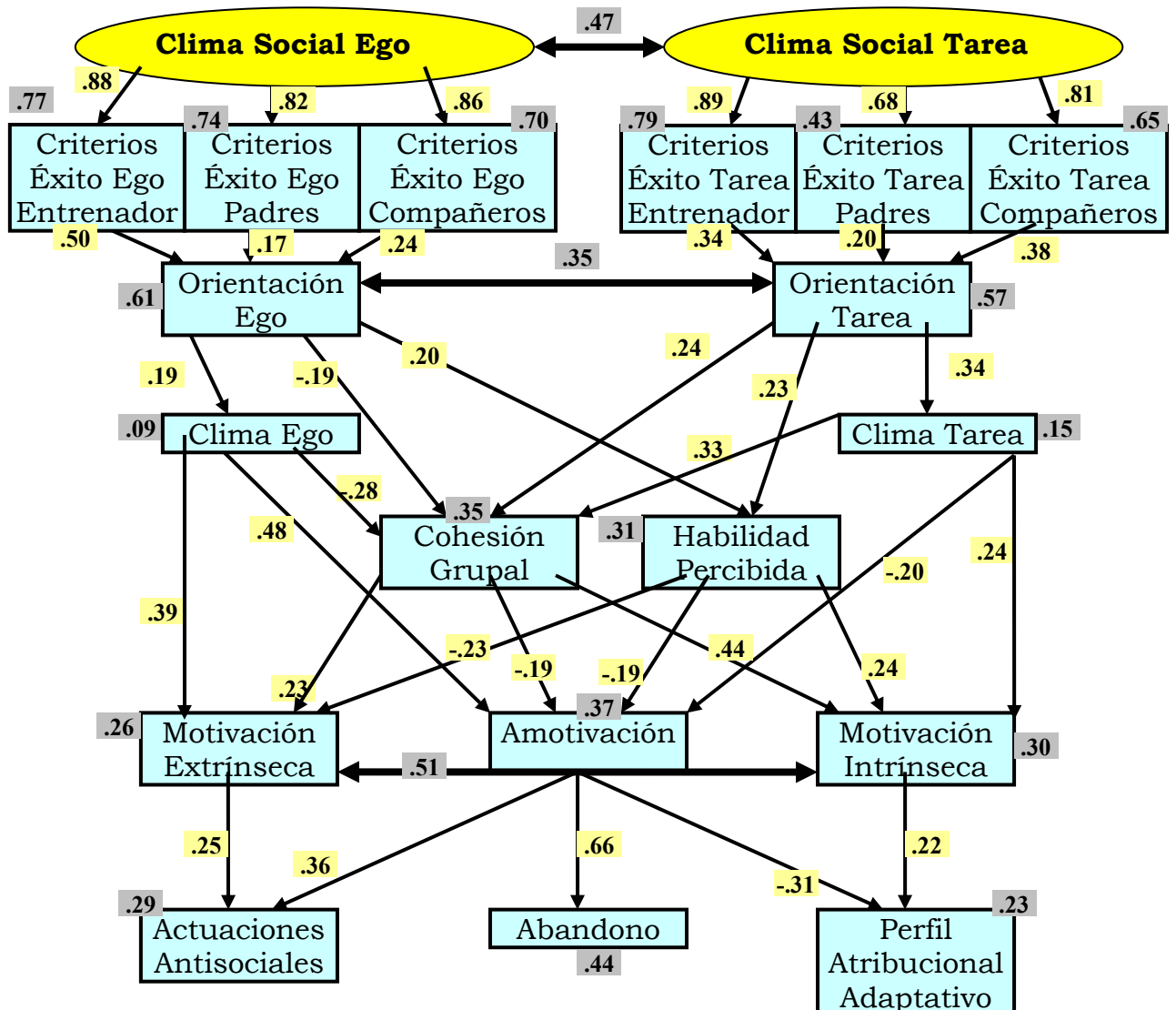


Tabla 75. Índices de ajuste del Modelo de Ecuaciones Estructurales.

ÍNDICES	Valores
χ^2	366,966
gl	114
p	,06
χ^2 / gl	3,219
CFI	.95
TLI	.94
RMSEA	.055
SRMR	.051

En la tabla 76, exponemos los pesos de regresión estandarizados, los ratios críticos y su significación. Como se puede apreciar, todos los pesos poseen valores significativos y en muchas variables bastante elevados, prediciendo de forma adecuada.

Aparte de esta cuestión, debemos destacar la elevada puntuación de los criterios de éxito percibido sobre la variable latente de Clima Social, así como sobre la Orientación Motivacional, con pesos estandarizados por encima de .80 en muchas ocasiones. Las orientaciones, a su vez, predicen el Clima motivacional contextual, logrando mejor peso la Orientación a la Tarea, al contrario de lo que ocurría con el clima social. Asimismo, se comprueba que tanto la Orientación a la Tarea como al Ego, predicen positivamente la habilidad percibida.

Por su parte, el Clima implicante al Ego predice positivamente la Motivación Extrínseca y la Amotivación y negativamente la Cohesión. Por el contrario, el Clima Tarea predice positivamente la Cohesión y la

Motivación Intrínseca y negativamente la Amotivación. También es interesante observar que los mediadores predicen adecuadamente todos los tipos de motivación. Así por ejemplo, la Cohesión predice positivamente la Motivación Intrínseca y la Motivación Extrínseca (aunque en esta última el peso es inferior), y predice negativamente la Amotivación. Por último, la Habilidad Percibida sigue una lógica similar a la de la cohesión, prediciendo positivamente los dos tipos de motivaciones y negativamente la Amotivación.


Respecto a la capacidad predictiva de las dimensiones motivacionales, podemos observar que la Motivación Intrínseca predice positivamente un perfil atribucional adaptativo. La Motivación Extrínseca pronostica la realización de actos antisociales y la Amotivación predice positivamente el Abandono y la realización de actos antisociales y negativamente el perfil atribucional adaptativo.

Una vez realizada la exposición de los resultados obtenidos en nuestra investigación, pasamos a realizar la discusión de los mismos y conclusiones al trabajo, por lo que continuamos con el capítulo V.

Tabla 76. Pesos de Regresión Estandarizados, Ratios Críticos y Significación de las relaciones establecidas en el Modelo de Ecuaciones Estructurales.

	Pesos Estandar.	C.R.	P
Criterios Ego Entrenador → Clima Social Ego	.876	22.609	***
Criterios Ego Compañeros → Clima Social Ego	.865	21.503	***
Criterios Ego Padres → Clima Social Ego	.823		
Criterios Tarea Entrenador → Clima Social Tarea	.887	13.705	***
Criterios Tarea Compañeros → Clima Social Tarea	.807	13.655	***
Criterios Tarea Padres → Clima Social Tarea	.679		
Criterios Ego Entrenador → Orientación Ego	.498	10.974	***
Criterios Ego Compañeros → Orientación Ego	.229	4.940	***
Criterios Ego Padres → Orientación Ego	.158	2.986	.003
Criterios Tarea Entrenador → Orientación Tarea	.337	6.955	***
Criterios Tarea Compañeros → Orientación Tarea	.198	4.550	***
Criterios Tarea Padres → Orientación Tarea	.373	10.389	***
Orientación Ego → Clima Ego	.189	3.973	***
Orientación Ego → Habilidad Percibida	.200	4.259	***
Orientación Ego → Cohesión	-.195	-4.507	***
Orientación Tarea → Clima Tarea	.343	7.844	***
Orientación Tarea → Habilidad Percibida	.226	4.809	***
Orientación Tarea → Cohesión	.239	5.333	***
Clima Ego → Cohesión	-.280	-7.016	***
Clima Tarea → Cohesión	.328	7.835	***
Cohesión → Motivación Intrínseca	.425	10.223	***
Cohesión → Motivación Extrínseca.	.233	5.383	***
Cohesión → Amotivación	-.195	-4.342	***
Habilidad Percibida → Motivación Intrínseca	.238	6.057	***
Habilidad Percibida → Motivación Extrínseca	.191	4.078	***
Habilidad Percibida → Amotivación	-.192	-4.252	***
Motivación Extrínseca → Comportamientos Antisociales	.244	5.802	***
Amotivación → Comportamientos Antisociales	.357	8.262	***
Amotivación → Abandono	.664	19.066	***
Amotivación → Perfil Atribucional Adaptativo	-.298	-6.686	***
Motivación Intrínseca → Perfil Atribucional	.214	4.066	***

***p<.01



**CAPÍTULO V:
DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES.**

En este apartado nos disponemos a comentar y discutir los resultados obtenidos tras el análisis de los datos de nuestra investigación. Para facilitar la comprensión e interpretación de estos resultados, vamos a estructurar el capítulo en cuatro apartados.

En el primero nos centraremos en discutir los resultados, revisando las hipótesis que se plantearon y comprobando si se han cumplido o no a partir de los datos obtenidos. De esta forma, iremos analizando hipótesis por hipótesis, interpretando los resultados y comparándolos con los encontrados por otros autores, indicando su importancia y sus consecuencias.

En segundo lugar expondremos las principales conclusiones que podemos extraer de nuestro estudio, señalando los aspectos más importantes encontrados y que nos gustaría destacar de forma específica.

En el tercer apartado expresaremos las dificultades y limitaciones que se han encontrado durante el desarrollo del trabajo y tras el análisis del mismo. Este apartado aportará información adecuada para aquellos investigadores que deseen realizar un trabajo similar.

Por último, 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 en trabajos de intervención que se desarrollarían en función de nuestros resultados. Asimismo, estableceremos pautas para conseguir optimizar la labor de las personas implicadas en la formación dentro del fútbol de base, en función de los resultados obtenidos con este estudio.

5.1. DISCUSIÓN.

Como hemos comentado anteriormente, para realizar la discusión de los resultados vamos a ajustarnos a las hipótesis que planteamos al inicio del trabajo, comprobando si se ha cumplido o no lo que se hipotetizó, tratando de valorar y explicar los resultados obtenidos. También queremos destacar en este apartado, antes de centrarnos en las hipótesis, que los instrumentos utilizados para la valoración de las distintas variables que componen nuestro estudio, han resultado poseer propiedades psicométricas adecuadas, siendo este hecho fundamental para un adecuado análisis de los resultados. Asimismo, consideramos importante señalar que, a pesar de no exponerse en los resultados, se han realizado diversas pruebas estadísticas con el objetivo de analizar la adecuación de los datos para la realización de los diferentes análisis estadísticos.

Una vez comentado esto, pasamos a analizar las hipótesis planteadas.

Hipótesis 1.

En la primera hipótesis, exponíamos que debía existir una relación importante entre las diferentes variables de la Teoría de Metas que hemos utilizado en esta investigación. Más concretamente, hipotetizamos que los factores del constructo Tarea se relacionarían entre si de forma positiva, sucediendo lo mismo con los factores Ego. Tras valorar los resultados, podemos observar que esta hipótesis se cumple, ya que existe una fuerte correlación positiva entre las orientaciones y climas de la misma perspectiva de meta. Este dato ya ha sido encontrado en anteriores estudios y trabajos (Newton y cols, 2000; García Calvo y Cervelló, 2002; Treasure, Duda, Hall, Roberts y Ames, 2001; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; 2001; Vazou, Duda y Ntoumanis, 2006), siendo justificado por diversos autores a partir de la importancia que adquiere la Orientación disposicional en la percepción de las

estrategias y dimensiones que se asocian a un determinado clima motivacional (Duda, 2005). Así, un sujeto que tenga una elevada Orientación a la Tarea, tenderá a percibir de forma más acentuada las claves motivacionales del clima que impliquen hacia la Tarea, sucediendo lo mismo en el constructo Ego.

En relación a los Criterios de Éxito Percibido en los Otros Significativos y su relación con las Orientaciones y los Climas, podemos decir que se ha cumplido de nuevo la hipótesis planteada, ya que los Criterios Orientados al Ego sirven para predecir la Orientación al Ego, mientras que los Criterios Orientados a la Tarea se relacionan con la Orientación a la Tarea. Esto ya había sido encontrado en otros trabajos similares, con la salvedad de que han sido pocos los estudios en los que se hayan tenido en cuenta los tres significativos más importantes para los deportistas, ya que la mayoría se ha centrado en el análisis de alguno de ellos. Así, por ejemplo, White (1996, 1998) y Bergin y Habusta (2004), han demostrado la importancia de los padres en la orientación motivacional de sus hijos. Concretamente, White (1996, 1998) utilizó en su primer estudio una muestra de jugadoras de voleibol adolescente, mientras que el segundo se compuso de jóvenes practicantes de diferentes deportes. En ambos encontró que existía una fuerte relación entre los criterios y climas percibidos en los padres y las orientaciones motivacionales de sus hijos. En la misma línea, Bergin y Habusta (2004), con jugadores de hockey de 10 a 13 años, demostraron que existía una fuerte relación entre la orientación motivacional de los niños y la que percibían en sus padres. Sin embargo, en estos estudios no se analizó la importancia de los otros significativos, sino solamente la de los padres, por lo que se puede confirmar que los padres tienen cierta importancia en la orientación de los hijos, pero necesitaríamos saber si el entrenador y los compañeros también la tienen y qué significativo es más importante.

En este sentido, otros trabajos han obtenido resultados que demuestran que los compañeros y el entrenador también tienen una

gran importancia en relación a las orientaciones que los deportistas adoptan. Así, por ejemplo, Cervelló, Escartí y Guzman (2006), encontraron que los criterios de éxito percibido en el entrenador y los compañeros predecían la orientación motivacional de 134 adolescentes enrolados en una estructura deportiva orientada al alto nivel. Resultados similares fueron encontrados por diversos autores en relación al entrenador (Balaguer, Duda, Atienza y Mayo, 2002; Newton y cols, 2000;) y a los compañeros de entrenamiento (Biddle y Ntoumanis, 1999a; Vazou y cols, 2005)

Para tratar de dilucidar la cuestión de la importancia que adquiere cada significativo, podemos observar en el modelo de ecuaciones estructurales que la percepción de dichos criterios se relacionan positivamente con la perspectiva de meta y el clima que le corresponda. Así, los criterios de éxito percibido orientados hacia el Ego, predicen la Orientación al Ego, mientras que los criterios de éxito percibido orientados hacia la Tarea, predicen esta Orientación. En concreto, podemos observar que los criterios que más importancia tienen para predecir la Orientación, son los percibidos en el entrenador y los compañeros. Los padres poseen una puntuación ligeramente inferior en ambas perspectivas de meta. Esto difiere ligeramente de lo hallado por Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez y Guzmán (2006) y por Santos-Rosa (2003). En el primer estudio, con jugadoras de élite de voleibol, obtuvieron que los criterios de éxito percibidos en los padres, en concreto en la madre, eran los que mayor poder de predicción poseían respecto a las orientaciones motivacionales. En el segundo estudio, participaron jóvenes jugadores de tenis, hallando que tanto los criterios percibidos en los padres como en el entrenador eran más importantes para predecir la orientación motivacional, que los criterios percibidos en sus compañeros. Desde nuestro punto de vista, la principal causa de estas diferencias se debe a que las características de la muestra eran diferentes en estos estudios a la utilizada en nuestra investigación. En el trabajo de Cervelló, Calvo y cols (2006), la muestra eran deportistas

de élite (adultos) de género femenino, mientras que en esta tesis la muestra eran adolescentes de género masculino. En el estudio de Santos-Rosa (2003), la muestra estaba formada por practicantes de un deporte individual, en el que los compañeros de entrenamiento no adquieren la misma importancia que en un deporte colectivo, como es nuestro caso. Tal y como han señalado diversos autores (Amorose, 2003; Brustad y cols, 2001; Duda, 2005; White y Duda, 1994), la importancia de los otros significativos varía en función de diferentes parámetros como pueden ser la edad de los sujetos, el género y el tipo de deporte y nivel competitivo del mismo, por lo que nuestros resultados deben acotarse a la población que representa nuestra muestra.

Respecto a la hipótesis relacionada con los perfiles motivacionales obtenidos a partir de las orientaciones, podemos comprobar que se han cumplido. En primer lugar, confirmamos que tras el análisis de conglomerados obtuvimos cuatro perfiles motivacionales, tal y como esperábamos. Asimismo, al realizar el análisis MANOVA con los cuatro perfiles, las mayores diferencias aparecen entre el perfil Bajo Ego/Bajo Tarea y el perfil Alto Ego/Bajo Tarea, respecto al grupo de Bajo Ego/Alto Tarea. En concreto, tal y como hipotetizamos, el perfil Bajo Ego/Alto Tarea se relaciona con comportamientos más adaptativo, obteniendo medias muy elevadas en las variables asociadas a este tipo de comportamiento, como pueden ser los tipos de motivación más intrínseca, mayores niveles de cohesión y mayores puntuaciones en todos los factores asociados al constructo tarea. Por el contrario, los perfiles Bajo Ego/Bajo Tarea y Alto Ego/Bajo Tarea poseen valores muy superiores a los otros dos perfiles en variables relacionadas con comportamientos poco adaptativos, como pueden ser factores más extrínsecos de Motivación y la Amotivación, el Abandono del fútbol, atribuciones menos adecuadas, mayor índice de comportamientos antisociales y menor habilidad percibida. Resultados similares han sido encontrados en otras investigaciones que han llevado a cabo un procedimiento similar (Goudas, Biddle, y Fox, 1994a; Fox y cols, 1994;

Harathan y Gross, 2005; Kavussanu y cols, 2001, 2002; Roberts y cols, 1996; Standage y Treasure, 2002; Vlachopoulos y Biddle, 1996; White, 1998).

Si realizamos un análisis más pormenorizado de los resultados obtenidos con los perfiles motivacionales, podemos observar que el perfil Alto Ego/Alto Tarea, sigue un patrón similar al perfil Bajo Ego/Alto Tarea, aunque con puntuaciones un poco inferiores a este en los comportamientos más adaptativos. Esto concuerda con lo obtenido por diversos investigadores (Cumming, Hall, Harwood y Gammage, 2002; Goudas y cols, 1994a; Harwood, Cumming y Fletcher, 2004; Hodge y Petlichkoff, 2000; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001; Wang y cols, 2002) y con lo expuesto por Duda y Hall, (2001) y Roberts, (2001), que postulan que una alta Orientación al Ego no tiene por que ser desadaptativa si se conjuga con una elevada Orientación a la Tarea y una adecuada habilidad percibida. Este hecho es más importante en función del ámbito en el que nos encontremos, ya que se ha demostrado que en contextos de deporte competitivo, aumenta la importancia de la relación entre las orientaciones y la habilidad percibida, respecto a contextos recreativos o en Educación Física (Duda, 2001).

Por esta razón, y por cuestiones que comentaremos en la discusión de las demás hipótesis, creemos que desarrollar perfiles motivacionales nos aporta información que de otra forma no tendríamos en cuenta. De hecho, algunos autores (Harwood y cols, 2004; Standage y Treasure, 2002) defienden la importancia de realizar análisis con la interacción entre las diferentes orientaciones, para poder tener un acercamiento a la realidad y clarificar cuestiones que con el análisis de las orientaciones por separado no quedan definidas. En este sentido, también es interesante señalar que a lo largo de los diversos estudios que se han realizado con los perfiles de la orientación motivacional, se han utilizado diferentes métodos en la obtención de dichos perfiles. En las primeras investigaciones, lo más común fue la utilización de las

medias o medianas de las dos orientaciones para diferenciar los cuatro grupos, en función de si se encontraban por encima o por debajo de dichas medias. Sin embargo, en los últimos años han surgido diversas críticas a la utilización de este método por considerarlo poco discriminatorio y alejado de la realidad que aporta la muestra (Standage y Treasure; 2002). Por esta razón, decidimos utilizar el análisis de conglomerados como procedimiento para la obtención de los perfiles motivacionales. Respecto a esto, debemos señalar que al contrario de lo que ha sucedido en otros estudios (Harwood y cols, 2003, 2004; Wang y Biddle, 2001; Wang y cols, 2002;), en nuestra investigación aparecieron cuatro perfiles aceptables, como ya hemos comentado, que se correspondían en mayor o menor medida con las cuatro posibilidades que ofrecía la interacción entre las orientaciones. Como decimos, esto no suele ser lo común, ya que en otros trabajos se han obtenido dos o tres perfiles a lo sumo, que se correspondían con perfil adaptativo y desadaptativo o altas, medias y bajas orientaciones (Harwood y cols, 2003; 2004). Esta cuestión ha sido importante porque nos ha facilitado en gran medida la interpretación de los resultados y acredita la existencia de los grupos diferenciados que normalmente se formulan de manera teórica, aunque hasta la fecha han sido pocos los trabajos empíricos que han tratado de demostrar este hecho.

Por último, nos gustaría comentar respecto al clima motivacional, que también existen diversos autores que han postulado la existencia de perfiles en el clima percibido en un determinado contexto (ver Roberts, 2001). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, en esta variable no está tan clara la independencia de ambos tipos de clima, ya que en la mayoría de trabajos realizados con los instrumentos de medida del clima motivacional, se ha demostrado la importancia de la relación entre los dos climas (Biddle y Ntoumanis, 1999; Newton y cols, 2000; White, 1997), siendo por tanto difícil de justificar la creación de grupos en función de la interacción entre el clima implicante al Ego y el implicante a la Tarea. Asimismo, al contrario de lo que ocurre con las

orientaciones, teóricamente no tiene una base sólida el considerar que los climas sean ortogonales, ya que resulta complicado de entender que existan sujetos que perciban que en las sesiones de entrenamiento siempre se agrupa a los jugadores separando titulares y suplentes, y que al mismo tiempo considere que se cambia en la manera de agruparse. Esto, es simplemente un ejemplo, pero nos puede dar una idea de nuestro postulado.

Hipótesis 2.

La segunda hipótesis, que trataba sobre la relación entre las dos principales teorías motivacionales que sustentan nuestro trabajo, podemos afirmar que se ha cumplido parcialmente. Analizando los resultados obtenidos con las correlaciones, se puede observar que existe una clara relación positiva entre la Orientación y el Clima Ego y los tipos de motivación menos autodeterminada y la Amotivación. Esta relación es negativa con los tipos más autodeterminados de motivación. En la Orientación y el Clima Tarea, esta relación es inversa a la que se produce con el constructo Ego, ya que se relaciona positivamente con los tipos de motivación más autodeterminados y negativamente con la Amotivación y con la motivación menos autodeterminada. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones comentadas en el marco teórico (Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Standage y cols, 2003 a,b).

Tal y como apuntamos, consideramos importante señalar que la gran mayoría de las investigaciones existentes que han buscado relacionar la Teoría de Metas con la Teoría de la Autodeterminación, se han fundamentado principalmente en el constructo de motivación intrínseca, existiendo numerosos trabajos que han relacionado las Orientaciones y los climas Tarea con aspectos intrínsecos de la motivación (Duda y cols, 1995, Kim y Gill, 1997; Seifriz y cols, 1992). Sin embargo, los aspectos extrínsecos y la Amotivación no han sido tan estudiados en relación a la Teoría de Metas, aunque en los últimos 5

años han comenzado a proliferar trabajos en este sentido (Ferrer- Caja y Weiss, 2000; Harwood y cols, 2004; Pensgaard y cols, 2006; Standage y Treasure, 2002; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003). En nuestro trabajo quisimos analizar estas relaciones para descubrir si realmente, como postulamos en la hipótesis, el constructo Ego se relaciona con menos Autodeterminación, y el constructo Tarea con más Autodeterminación, en lugar de quedarnos simplemente en estudiar los tipos de motivación.

Como hemos comentado, queda bastante claro a través de los diferentes resultados obtenidos, que nuestras hipótesis se cumplen, ya que si observamos las correlaciones bivariadas, el análisis de varianza por perfil motivacional y el modelo de ecuaciones estructurales, podemos apreciar que todos los casos, tanto las orientaciones como los climas se relacionan en el sentido que hipotetizamos. Debemos puntualizar que la Orientación al Ego correlaciona negativamente de forma significativa solamente con la Motivación Intrínseca para Practicar, poseyendo un coeficiente poco elevado. Sin embargo, se relaciona de forma positiva y bastante significativa, con la Motivación Intrínseca por Perfeccionar, con la Motivación Extrínseca Introyectada y Externa y con la Amotivación, no haciéndolo con la Motivación Extrínseca Identificada. Consideramos que este hecho es algo reseñable, ya que este comportamiento contradictorio de la Motivación Intrínseca por Perfeccionar y la Motivación Extrínseca Identificada, se produce en diferentes resultados. Desde nuestro punto de vista, la causa de esto se puede deber a diversas razones. En primer lugar, consideramos que la Motivación por Perfeccionar, a pesar de encontrarse dentro de la dimensión Intrínseca, posee connotaciones que la hacen aproximarse a niveles de autodeterminación cercanos a los factores de la Motivación Extrínseca. A la Motivación Extrínseca Identificada, le sucede lo contrario, acercándose al nivel de autodeterminación que puede darse en la Motivación Intrínseca, como bien se apunta en la Teoría del Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).

Si revisamos el marco conceptual de la Teoría de la Autodeterminación, podemos observar que la Motivación Extrínseca Identificada posee un Locus de causalidad interno, es decir, el motivo de practicar fútbol está relacionado con aspectos propios del sujeto, al igual que ocurre con la Motivación Intrínseca. Además, la regulación del comportamiento se asemeja también bastante al que se produce en dimensiones más intrínsecas, siendo varios los autores que ya han informado de estas cuestiones (Ryan y Deci, 2000; Vallerand y Fortier, 1998). Por último, añadir respecto a este tema, que hay que tener en cuenta que la Motivación Intrínseca por Perfeccionar posee un componente competitivo muy elevado, pudiendo percibirse como un tipo de motivo de practica asociado a ser mejor, por lo que su relación con la Orientación al Ego podría ser justificado a partir de este hecho.

Un dato que reafirma esto que acabamos de comentar, es el análisis de varianza de los perfiles motivacionales, ya que como se puede observar, los perfiles Alto Ego/Alto Tarea y Bajo Ego/Alto Tarea, tienen puntuaciones similares en las tres dimensiones de la Motivación Intrínseca, pero se diferencian significativamente en los valores de la Motivación Extrínseca, puntuando de manera más elevada el perfil Alto Ego/Alto Tarea. De esta forma, se puede suponer que el tener una elevada Orientación al Ego, ayuda a poseer una alta Motivación Extrínseca, tal y como se ha apuntado en otros trabajos (Deci y Ryan, 1995), independientemente del nivel de autodeterminación que se posea, ya que esto dependerá de la interacción entre las dos orientaciones motivacionales. De la misma forma, el perfil Bajo Ego/Bajo Tarea se asocia a la Amotivación (Duda y Whitehead, 1998; Standage y Treasure, 2002)

Respecto al segundo apartado de esta hipótesis, en que postulábamos como sería la adaptación empírica del modelo jerárquico de Vallerand (1997), podemos concluir que se cumple en gran medida, a pesar de los ajustes que hemos realizado. Como se puede comprobar en el modelo de ecuaciones estructurales, toda la parte social (o factores

sociales que se corresponderían con los Criterios de éxito percibido en los otros significativos importantes en el fútbol), puede predecir las orientaciones motivacionales, y éstas, pueden predecir el clima contextual. El Clima motivacional contextual y las Orientaciones, permiten predecir la cohesión y la habilidad percibida, respectivamente. El hecho de que el Clima prediga la cohesión y las Orientaciones la habilidad percibida, puede deberse a lo postulado por Duda y Hall (2001), que exponen que las Orientaciones van a relacionarse y predecir en mayor medida aspectos disposicionales (como la habilidad), mientras que el Clima lo hará respecto a dimensiones situacionales (como es la cohesión). Como se ha planteado en las hipótesis, el Clima implicante al Ego se asocia negativamente a la cohesión, mientras que el Clima implicante a la Tarea, lo hace positivamente. Esto concuerda con lo encontrado por Balaguer y cols (2003, 2004). Por su parte, ambas orientaciones se predicen positivamente la Habilidad percibida, tal y como se ha encontrado en otros trabajos (García Calvo, 2004a; Whitehead y cols, 2004).

Asimismo, el Clima motivacional predice, junto con los dos mediadores, el tipo de motivación que poseen los sujetos, cumpliéndose la direccionalidad de estas predicciones con lo que se planteaba en las hipótesis.

Por último, la Amotivación consigue predecir positivamente el abandono y la realización de actos antisociales, mientras que predice negativamente el poseer un perfil atribucional adaptativo. Por su parte, la Motivación Intrínseca pronostica positivamente la realización de atribuciones adaptativas y la Motivación Extrínseca predice positivamente la realización de actos antisociales.

Como explicamos en el marco teórico, en nuestro trabajo nos hemos centrado en la parte contextual del modelo de Vallerand, tomando como factores sociales lo que hemos denominado como Clima Social, formado por los criterios de éxito de otros significativos. Estos

factores predicen las orientaciones, tal y como hemos comentado, y consideramos que éstas se corresponden con la parte disposicional, que además de estar relacionadas con los factores sociales, se van a asociar a la parte global del modelo jerárquico. Por tanto, consideramos que las orientaciones, debido a su componente rasgo, podría asociarse al nivel general o global del modelo de motivación, puesto que como el autor explica, este primer nivel se correspondería con los aspectos motivacionales que aparecen de forma general en el sujeto y donde podríamos encontrar cierto paralelismo con las citadas orientaciones motivacionales de la Teoría de Metas. Así pues, consideramos que esto confirma el planteamiento jerárquico del modelo de Vallerand, aunque en nuestro caso hemos optado por una integración de las dos teorías motivacionales más utilizadas en los últimos años en el contexto deportivo.

Una vez comentada esta cuestión, podemos observar que tanto el Clima Social como las Orientaciones predicen significativamente el Clima contextual del entrenamiento, la Cohesión y la Habilidad percibida. En concreto, tal y como hipotetizamos, los factores Ego predicen negativamente la Cohesión y positivamente la percepción de poca autonomía a través de un Clima Ego y la Habilidad Percibida. Por el contrario, las dimensiones Tarea, predicen positivamente la Cohesión y la Habilidad Percibida (con un valor más elevado que la Orientación al Ego) y mayores niveles de autonomía percibido a través del Clima Tarea. Debemos señalar que, tal y como se postula en la hipótesis 7, las dos orientaciones predicen positivamente la habilidad percibida, aunque la Orientación al Ego tiene un valor inferior.

Como se aprecia en el modelo, y a pesar de que no lo habíamos plasmado en la hipótesis, consideramos apropiado que los climas motivacionales fueran predictores de la Cohesión, ya que existen evidencias empíricas recientes, que demuestran que el Clima Motivacional percibido en los entrenamientos va a afectar al nivel de cohesión de un equipo (Balaguer, Castillo y Duda, 2003). Además,

creemos que las características que posee el clima motivacional a la Tarea, entre ellas la mejora de la autonomía percibida en el contexto del entrenamiento, va a afectar al nivel de afiliación o de cohesión, ya que cuanto más autonomía tengan los jugadores, más van a interaccionar entre ellos para tomar decisiones y más va a mejorar la cohesión y relaciones personales entre los miembros del equipo. De hecho, Deci y Ryan (2000), postulan que la necesidad de relacionarse con otros o afiliación, está supeditada a la autonomía que se perciba en la actividad que se realiza, ya que la autonomía sirve de base para poder establecer relaciones adecuadas.

Como hemos comentado, los climas, la cohesión y la habilidad percibida, poseen una capacidad predictiva adecuada sobre los tres tipos de motivación. En concreto, la Amotivación es predicha positivamente por el Clima Ego y negativamente por la Habilidad percibida y la Cohesión, mientras que la Motivación Intrínseca se predice positivamente por estas dos variables y por el Clima Tarea. La Motivación Extrínseca sigue un patrón similar al de la Amotivación, excepto en el caso de la Cohesión, cuyo valor predictivo es positivo, lo que no se ajusta a lo que planteábamos en la hipótesis ni a lo obtenido en otros estudios (Allen, 2003; 2006; Reinboth y cols, 2004), aunque no tenemos claro cuál puede ser la causa de esto. El resto de resultados concuerda con lo postulado y obtenido en diferentes trabajos, en los que se plantea que cuando más elevado sea el valor de los mediadores, más autodeterminada será la motivación (Vallerand y Rousseau, 2001).

Por último, podemos observar que los diferentes tipos de motivación predicen comportamientos adaptativos o desadaptativos, en la forma en la que habíamos hipotetizado, obteniendo consecuencias adecuadas a partir de la Motivación Intrínseca (perfil atribucional adaptativo), siendo estas consecuencias negativas con los otros dos tipos de motivación (mayor abandono, actos antisociales y perfil atribucional desadaptativo). Estos datos han sido encontrados en otros trabajos, aunque con instrumentos y procedimientos diferentes (Allen,

2006; Chantal y cols, 2005; Pelletier y cols, 2001; Sarrazin y cols, 2002).

Por todo lo comentado, podemos confirmar que se podría realizar una integración de ambas teorías, para desarrollar un nuevo modelo motivacional, en el que, además de las cuestiones planteadas por Vallerand, se incluyeran los factores sociales que expone la Teoría de Metas, así como las Orientaciones, los Climas y las Implicaciones, ya que aunque estas últimas no han sido tratadas en este trabajo, consideramos que podrían aplicarse al Nivel situacional del Modelo jerárquico.

Hipótesis 3.

En la tercera hipótesis nos centramos en los postulados relacionados con las atribuciones realizadas ante el buen o el mal rendimiento. Para dar claridad a esta hipótesis, la dividimos en tres partes. En la primera nos centrábamos en la asociación que suponíamos iba a darse entre las atribuciones realizadas ante el Buen Rendimiento y las Orientaciones, Climas y Tipos de Motivación. De esta forma, consideramos que las atribuciones con un locus más interno, más estables en el tiempo y más controlables por los sujetos, se relacionaría positivamente con el constructo Tarea y con mayores niveles de Autodeterminación.

Si analizamos los resultados obtenidos, podemos observar que esta hipótesis se cumple, aunque de forma parcial. En primer lugar, en las correlaciones se aprecia que tanto la Orientación y el Clima Tarea como las dimensiones de la Motivación Intrínseca, poseen elevados coeficientes de correlación (mayores de .30 en casi todos los casos), con el Locus y el Control Interno de las atribuciones al Buen Rendimiento. Sin embargo esto no aparece tan claro en la dimensión Estabilidad, pues, a pesar de que se relaciona positiva y significativamente con la Orientación a la Tarea y los tres factores de la Motivación Intrínseca, los coeficientes no son elevados y además no tiene relación con el Clima

Tarea. Asimismo, otra cuestión que no se ajusta a lo que planteábamos en esta primera sub-hipótesis, es la correlación positiva tan importante de la Estabilidad con la Orientación al Ego y con los tipos menos autodeterminados de Motivación (excepto con la Amotivación). Este hecho consideramos que puede deberse a que la Estabilidad en la obtención de un Buen Rendimiento, no sea una característica tan adecuada como a priori puede suponerse, ya que considerar que el rendimiento es estable en el tiempo, conlleva la percepción de que no solamente no podemos hacer las cosas mal, sino lo que es peor, que posiblemente tampoco podamos mejorar, ya que nuestro nivel de rendimiento es estable. Esta estabilidad en el rendimiento y su importante relación con la Orientación al Ego y Motivos de práctica menos autodeterminados, podría relacionarse con los descubrimientos realizados por Biddle y cols (1999); Cury y cols (1999); Fonseca y De Paula (2000); Wang y cols (2002), que en diversos trabajos han encontrado que la percepción de las características que posee la habilidad motriz, está fuertemente asociada al tipo y orientación motivacional. Estos estudios tomaron como base los ensayos y estudios llevados a cabo por Dweck y sus colegas (Dweck, 1999; Hong, Chiu, Dweck, Lin y Wan, 1999; Mueller y Dweck, 1998), que iniciaron sus trabajos basándose en la percepción de la inteligencia, para posteriormente, llevarse esto a cabo con la habilidad motriz. Así, las personas que consideran que la habilidad es algo genético o innato, que se tiene o no se tiene y que no se puede modificar o solo ligeramente con el paso del tiempo, tienden a estar más Orientadas al Ego y a poseer menores niveles de autodeterminación motivacional (Biddle y cols, 1999; Mueller y Dweck, 1998; Wang y cols 2002). Debido a esto, podemos plantear la posibilidad de que la Estabilidad en las Atribuciones al rendimiento en fútbol, pueda asemejarse a la concepción de la habilidad como algo innato y estable, ya que considerar que el rendimiento va a ser estable, equivaldría a pensar que nuestro nivel de habilidad o eficacia en el fútbol es innato y no modificable.

Otro resultado que no se ajusta a lo planteado en esta hipótesis es la importante relación de la Orientación al Ego con el Locus y el Control Interno (además de la Estabilidad). Este hecho se acrecenta si observamos los valores de esta orientación en el análisis de varianza del perfil atribucional, ya que se puede comprobar que la Orientación al Ego posee una puntuación más elevada en el perfil adaptativo que en el desadaptativo. Todo esto, nos hace pensar que puede deberse a la dificultad de valorar aisladamente la Orientación motivacional, puesto que tal y como comentábamos en el primer apartado de este capítulo, cada vez se hace más necesario tener en cuenta la interacción entre los dos tipos de orientaciones, porque una elevada Orientación al Ego no tiene por qué ser negativa, si va acompañada de una elevada Orientación a la Tarea y una adecuada habilidad percibida. De hecho, si observamos los resultados obtenidos en el análisis de varianza del Perfil Motivacional, podemos comprobar que los perfiles Alto Ego/Alto Tarea y Bajo Ego/Alto Tarea, tienen puntuaciones similares en el Locus y el Control Interno de las Atribuciones al Buen Rendimiento, mientras que el perfil Alto Ego/Bajo Tarea, tiene valores muy inferiores, confirmando la necesidad de diferenciar la interacción entre las orientaciones.

En la segunda hipótesis de este apartado (Hipótesis 3.2), planteábamos que las dimensiones de Locus de Causalidad, Estabilidad y Control Interno en las Atribuciones al Mal Rendimiento, se iban a relacionar positivamente con los componentes del constructo Ego y con menores niveles de Autodeterminación.

Si observamos los resultados, podemos comprobar que esta hipótesis solamente se cumple parcialmente en el caso de la Teoría de la Autodeterminación, mientras que en la Teoría de Metas no solamente no se cumple lo que planteábamos, sino que los resultados obtenidos son contrarios a esto. Así, la Orientación al Ego correlaciona negativamente con el Locus de Causalidad y el Control Interno y positivamente con el Control Externo. Este resultado puede deberse a diferentes causas. En primer lugar, al igual que hemos comentado

anteriormente, creemos que la interacción entre las dos orientaciones motivacionales puede aportar una información más adecuada que simplemente la valoración de las orientaciones por separado. Así, al analizar los perfiles creados, se aprecia que el grupo Alto Ego/Bajo Tarea, obtiene valores muy elevados en el Locus, Estabilidad y Control Interno del Mal Rendimiento, mientras que el perfil Alto Ego/Alto Tarea, posee las puntuaciones más bajas en esas mismas dimensiones.

Otra posible causa de estos resultados puede ser una de las características que plantea la Teoría Atribucional (Carron, 1980; Guallar y Balaguer, 1994; Weiner, 1986). Según esta teoría, los seres humanos procuramos escudarnos ante las atribuciones que puedan afectar a nuestra percepción de autoeficacia, denominándose este hecho como sesgo atribucional favorable al yo. Como indica Carrón (1980, pág: 76, en Guallar y Balaguer, 1994): *“Existe una tendencia a atribuir los resultados exitosos a factores internos o personales, mientras que los resultados que suponen un fracaso son atribuidos a factores externos o ambientales. En otras palabras, yo soy responsable de mis éxito, mientras que no tengo control sobre los fracasos”*.

De esta forma, y teniendo en cuenta las características que la Teoría de Metas expone de las orientaciones motivacionales, podemos considerar que las personas que poseen una elevada Orientación al Ego, también suelen ser personas en las que se agudiza el sesgo atribucional favorable al yo. Es decir, tienden a percibir el buen rendimiento como algo en lo que ellos han participado activamente (Mayor locus y mayor control), mientras las causas del mal rendimiento suelen interpretarlas como ajenas a ellos y controladas por otras personas, lo que podría explicar alguno de los resultados obtenidos en la interacción entre estas dos teorías.

Respecto al clima motivacional percibido, debemos señalar que mantiene una relación bastante lógica, principalmente en el caso del Clima Ego, tal y como hipotetizamos, tanto con el buen rendimiento

como con el malo. Así, por las relaciones que mantiene el Clima Ego con las diferentes dimensiones atribucionales, podemos afirmar que los sujetos que perciben este tipo de clima en los entrenamientos, consideran que las causas de su rendimiento no son controlables por ellos y en el caso del mal rendimiento son estables en el tiempo y forman parte de alguna característica suya, por lo que se refuerza nuestra opinión sobre la importancia del clima generado en los entrenamientos en la capacidad de adaptación al contexto deportivo.

En la tercera hipótesis de este apartado, nos centramos en la posibilidad de crear perfiles atribucionales y en su relación con el resto de variables que forman parte del trabajo. En primer lugar, nos gustaría destacar la importancia y utilidad de estos perfiles, ya que como hemos comprobado en los párrafos anteriores, el análisis por separado de cada una de las dimensiones aporta información pero no clarifica demasiado qué atribuciones son adecuadas y cuáles no lo son, así como su relación con otras variables. Además de esto, quisiéramos señalar la trascendencia de obtener dos perfiles que determinan claramente la adaptabilidad o desadaptabilidad de las atribuciones, dado que, como indican Hanrahan y Biddle (2002), nos ayudan a comprender mejor este constructos.

Antes de comenzar a discutir los resultados obtenidos, nos gustaría señalar las características de los dos perfiles que aparecen tras el análisis de conglomerados. El perfil atribucional adaptativo posee valores más elevados que el perfil desadaptativo en el Locus, Estabilidad y Control del Buen Rendimiento, mientras que sus valores son inferiores en el resto de dimensiones. Es destacable que el control externo del buen rendimiento es la variable que supone el cambio más importante entre el perfil adaptativo y el desadaptativo. Asimismo, es interesante comprobar que el control interno, tanto del buen como del mal rendimiento, se encuentra poco diferenciado entre los dos perfiles atribucionales, por lo que se podría afirmar que lo que determina

realmente un perfil poco adaptativo es no poder controlar las causas del rendimiento.

Una vez dicho esto, podemos confirmar que los dos perfiles discriminan perfectamente entre comportamientos más adecuados y menos adecuados, cumpliéndose esta hipótesis. Así, en el análisis multivariante, se observa que existen diferencias significativas entre los dos grupos en casi todas las variables estudiadas, poseyendo el perfil adaptativo valores superiores en aquellos factores más adecuados desde el punto de vista de la participación y el rendimiento deportivo, sucediendo lo contrario con el perfil desadaptativo, tal y como hipotetizamos. De esta forma, todos los factores del constructo Ego (excepto la Orientación, cuyo comportamiento ya comentamos en los párrafos anteriores), poseen valores más elevados en el perfil desadaptativo, mientras que los del constructo Tarea tienen puntuaciones más altas en el perfil adaptativo. Esto nos informaría de la importancia que tienen las orientaciones, los climas y los criterios de éxito percibidos sobre las atribuciones realizadas, corroborándose los beneficios de los aspectos relacionados con la motivación hacia la Tarea. Resultados similares se ha encontrado en otros trabajos (Biddle, Hanrahan y Sallers, 2001; Hanrahan y Gross, 2005), aunque nunca se había realizado con perfiles atribucionales formados a partir de análisis de conglomerados y tampoco se había utilizado nunca los climas y criterios de éxito, por lo que la interpretación de los datos no era tan clara.

También encontramos resultados que confirman la hipótesis con las dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación, ya que los componentes de la Motivación Intrínseca poseen valores más elevados en el perfil adaptativo, sucediendo lo contrario a medida que nos acercamos a los factores con menor autodeterminación. Por ejemplo, el caso de la Amotivación es bastante singular, dada la importante diferencia entre los dos perfiles en esta variable. La Motivación Extrínseca Identificada es la única variable que no tiene diferencias

significativas entre el perfil adaptativo y el desadaptativo, aunque, tal y como hemos comentado en el apartado en el que discutíamos sobre esta cuestión, este factor suele poseer un comportamiento intermedio en el nivel de autodeterminación, por lo que este resultado era previsible.

Respecto al resto de variables que componen nuestro estudio y que forman parte de esta hipótesis, podemos comprobar que también ayudan a que se cumpla lo hipotetizado. Así, la cohesión grupal y los factores que la componen, obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en el perfil adaptativo que en el desadaptativo, excepto en el caso de atracción grupal hacia la tarea. Consideramos que estos resultados indican que los sujetos que perciben que se encuentran en un contexto con un alto grado de afiliación y unidad, tienden a atribuir su rendimiento a factores más adaptativos, ya que entre otras cosas, confiarán más en sus compañeros, y la calidad de la interacción con ellos contribuirá a modificar las características de las causas atribuidas. Un ejemplo de esto sería creer que la Estabilidad en el mal rendimiento será menor cuando más elevada sea la cohesión que perciba en el contexto en el que se encuentra, ya que considerará que sus compañeros colaboraran para que esto no vuelva a ocurrir. De hecho, algunos autores han señalado la importancia de diferenciar las atribuciones realizadas por un deportista de un deporte individual a las realizadas en los deportes colectivos (Fonseca, 2001), pues la percepción de las características del grupo y las relaciones que se establecen, puede afectar a las atribuciones que se efectúan.

La habilidad percibida también posee valores significativamente más elevados en los sujetos que conforman el perfil adaptativo, por lo que podemos confirmar que la habilidad percibida es un factor a tener en cuenta a la hora de analizar las atribuciones, tal y como se ha planteado en otros trabajos (Biddle y Hanrahan, 1998; Biddle y Hill, 1992). Como es lógico, a mayor nivel de habilidad percibida, más adaptativas van a ser las características de las causas a las que se atribuye el rendimiento.

Por último, señalar que en las dimensiones antisociales, solo encontramos diferencias significativas en la realización de comportamientos antisociales en el pasado. Es decir, los sujetos que tienen un perfil más desadaptativo, tienden a realizar más actos antideportivos y agresivos durante la competición. Esto se relacionaría con las características de cada perfil que hemos planteado a lo largo de esta hipótesis.

Hipótesis 4.

En la cuarta hipótesis planteamos la relación que se establecería entre la variable cohesión y sus componentes, respecto a las dos principales teorías motivacionales que integran nuestra investigación. En concreto, consideramos que el constructo Tarea se relacionará positivamente con la cohesión grupal y la predecirá, siendo esta relación negativa con los factores del constructo Ego. En la segunda hipótesis dentro de este apartado, postulamos que el nivel de Autodeterminación se relacionará con la cohesión, siendo esta relación positiva a mayores niveles de autodeterminación y negativa con niveles menores. Asimismo, creemos que los diferentes tipos de motivación actuarán como predictores de la cohesión, de forma positiva o negativa en función de un mayor o menor nivel de Autodeterminación.

Si analizamos los resultados obtenidos con las correlaciones entre estas variables y el análisis de regresión tomando la cohesión como variable dependiente, comprobamos que las dos hipótesis expuestas dentro de este apartado se cumplen. Así, en las correlaciones apreciamos que la relación negativa o positiva, en función de si es un componente Ego o Tarea respectivamente, queda claramente reflejada con valores muy significativos, estando en casi todos los casos el coeficiente de correlación por encima de .30. Esto confirma lo encontrado por Balaguer, Duda y Castillo (2003), que descubrieron que la cohesión grupal de futbolistas adolescentes estaba muy relacionada con la Orientación y el Clima a la Tarea. Asimismo, existen otros estudios que confirman estos resultados, ya que a pesar de que son

muy pocos las investigaciones que han relacionado la cohesión y las orientaciones y climas motivacionales, si que existen trabajos que han postulado la existencia de una relación positiva entre las dimensiones Tarea y la cohesión grupal (ver Duda y Hall, 2001; Naylor, 1996), así como determinados aspectos asociados a esta como pueden ser la cooperación entre los miembros de un equipo (Ommundsen, Roberts y Kavussanu, 1998), búsqueda de relaciones sociales (Roberts y Treasure, 1995; Roberts y Ommundsen, 1996) y nivel de esfuerzo y confianza en los compañeros dentro de un grupo (Kavussanu y Roberts, 1996; Swain, 1996).

También se cumple la hipótesis con las dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación, relacionándose con la cohesión de manera inversa, a medida que existe menos autodeterminación se aprecia una mayor cohesión. Como se puede observar, los valores son bastante elevados en casi todas ellas. Sin embargo, debemos volver a incidir en el comportamiento de la Motivación Extrínseca Identificada, ya que correlaciona positiva y significativamente con todos los componentes de la cohesión. Este resultado es lógico si tenemos en cuenta que este tipo de motivación está basado en cuestiones muy relacionadas con aspectos de afiliación (hacer amigos, conocer gente...), por lo que la cohesión grupal debe ser un factor importante en su asociación con este nivel de autodeterminación (Deci y Ryan, 2000).

Al igual que ocurría con la Teoría de Metas, son pocos los trabajos que han relacionado empíricamente la cohesión grupal con el nivel de autodeterminación de los sujetos (Ver Allen, 2003, 2006), sin embargo, si que existen estudios sobre la importancia de la afiliación como mediador de los diferentes tipos de motivación, tal y como postula Vallerand (1997) en su modelo jerárquico de la Teoría de la Autodeterminación. Entre estos trabajos, podemos destacar los llevados a cabo por Sarrazín y cols (2002) y Standage y cols (2003 a, b), en los que quedaba comprobada la importancia de la afiliación y unión con los compañeros para determinar motivos más intrínsecos y por tanto más

autodeterminados, o el llevado a cabo por Hollembeak y Amorose (2005), donde se relacionaba el nivel de autodeterminación con las tres necesidades básicas que plantea la teoría, entre las que se encuentra la afiliación.

Respecto a los posibles predictores de la Cohesión que se postulaban en esta hipótesis, podemos afirmar que se cumple lo hipotetizado, ya que las direcciones que adoptan las diferentes dimensiones de la Teoría de Metas y de Autodeterminación, son las que preveíamos.

Nos gustaría señalar que no solamente la motivación predice la cohesión sino que, tal y como se puede observar en los resultados obtenidos en el modelo de ecuaciones estructurales, la cohesión es un predictor del tipo de motivación. Esto ya fue planteado por Vallerand en el desarrollo de su modelo jerárquico, incidiendo en la interrelación de los diferentes componentes del mismo. En nuestro caso, consideramos que esto es debido a que la relación entre cohesión y motivación/cogniciones es recíproca, ya que la cohesión influye en los motivos y aspectos cognitivos, y estos a su vez van a influir en el nivel de cohesión (Widmeyer, Brawley y Carron, 2002). De esta forma, es factible que suceda que haya personas que tengan una motivación contextual más autodeterminada y esto contribuya a que se favorezcan las relaciones sociales, la cooperación, etc, en definitiva, la cohesión grupal. Pero igualmente puede pasar que las personas que estén implicadas en un clima implicante a la Tarea, en el que se primen las relaciones y la cooperación, acaben poseyendo un mayor nivel de autodeterminación en sus motivos de práctica, por lo que debemos tener claro que existe una interrelación entre estas variables y que los sujetos se retroalimentan a partir de lo que perciben y esto puede modificar cogniciones y comportamientos posteriores (Vallerand y Rousseau, 2001).

Una vez comentado esto y teniendo en cuenta los resultados, podemos comprobar en el análisis de regresión que los dos de los tres factores de la Motivación Intrínseca, predicen positivamente la Cohesión, al igual que el Clima Tarea y los Criterios de Éxito orientados a la Tarea percibido en los Compañeros. Por el contrario, el Clima Ego y la Motivación Extrínseca Externa, predicen negativamente la Cohesión. Esto concuerda con lo que habíamos hipotetizado y con los postulados teóricos de las dos teorías motivacionales, ya que destaca la importancia de la motivación intrínseca y de la percepción de estructuras motivacionales relacionadas con la Tarea para conseguir una buena cohesión, respecto a las consecuencias negativas que tiene sobre esta variable el Clima Ego y la Motivación Extrínseca.

Hipótesis 5.

En la quinta hipótesis nos centramos en la relación de las intenciones y comportamientos antisociales respecto a los aspectos motivacionales que componen nuestra investigación. Al igual que en la hipótesis anterior, planteamos dos hipótesis secundarias, una para la Teoría de las Metas de Logro y la otra para la Teoría de la Autodeterminación.

Al analizar las correlaciones bivariadas, podemos comprobar que ambas hipótesis se cumplen, aunque con pequeños matices que vamos a pasar a comentar.

En primer lugar, respecto a la Teoría de Metas de Logro, observamos que tanto la intención de realizar los actos antisociales, como la realización de estos actos en el pasado y la percepción de la intención de los compañeros del equipo respecto a este tipo de comportamientos, se correlaciona significativa y positivamente con el Clima y con la Orientación al Ego, poseyendo valores cercanos o por encima de .30. Estos resultados concordarían con los obtenidos en diferentes estudios (Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Kavussanu y Roberts, 2001; Kavussanu y cols, 2002; Rasle y cols, 2003; Sage y

cols, 2006), donde la Orientación al Ego o el Clima Ego, estaban altamente relacionados con conductas antideportivas y comportamientos antisociales. Sin embargo, en las variables del constructo Tarea encontramos resultados que no se corresponden con lo que planteábamos en la hipótesis, ya que el Clima no se relaciona significativamente con ninguna de las dimensiones antisociales valoradas mientras que la Orientación correlaciona significativa y positivamente con la Intención de realizar estos comportamientos y con la percepción de la intención de sus compañeros respecto a estos comportamientos.

La explicación de estos resultados no es sencilla de realizar puesto que, en el caso de la Orientación, no hemos encontrado ningún trabajo en el que aparezca algo similar, puesto que en la gran mayoría la Orientación a la Tarea se relaciona negativamente con comportamientos e intenciones antideportivas, agresivos o antisociales (Kavussanu y Ntoumanis, 2003) o no tenían ningún tipo de relación (Dunn y Dunn, 1999; Kavussanu y Roberts, 2001). En primer lugar debemos destacar, que la correlación obtenida con la percepción de la intención de los compañeros, puede ser un resultado admisible, dado que es posible que un sujeto tenga una Orientación a la Tarea muy elevada, pero eso no impide que perciba que sus compañeros realizarían comportamientos inadecuados durante la práctica del fútbol. Es decir, a priori, la orientación disposicional de un sujeto, no tiene porque estar asociada a la percepción que tenga ese sujeto sobre el comportamiento moral de sus compañeros, por lo que este resultado posiblemente no sea demasiado relevante. Respecto a la correlación de la Orientación a la Tarea con la Intención de llevar a cabo actos antisociales en el fútbol, consideramos que no tiene una explicación lógica desde el punto de vista de las características que esta variable posee dentro de la Teoría de Metas. Solamente se nos ocurre señalar que el coeficiente de correlación es bajo, a pesar de ser significativo, y que como hemos comentado, hay que tratar con cautela este tipo de coeficientes con

muestras grandes como es la nuestra. Además se podría plantear la posibilidad de que la Orientación motivacional no sea un factor determinante en la Intención de comportamientos inadecuados, ya que como señalan diversos autores (Guivernau y Duda, 2002; Miller, Roberts y Ommunsend, 2005), el clima percibido, la percepción de la atmósfera moral y sobre todo la percepción moral en el entrenador, son factores que tienen mucha importancia a la hora de determinar intenciones morales.

En cuanto a la relación entre las dimensiones antisociales y la Teoría de Autodeterminación podemos apreciar que, al igual que ocurría en el apartado anterior, la hipótesis se cumple, aunque parcialmente. Así, los tres componentes analizados correlacionan positiva y significativamente con los menores niveles de Autodeterminación, como son la Motivación Extrínseca Introyectada, la Motivación Extrínseca Externa y la Amotivación. Además, los coeficientes de correlación son bastante elevados, por lo que indican una relación muy importante entre estas variables. Sin embargo, los factores con mayor nivel de autodeterminación, no se relacionan negativamente con los aspectos antisociales, tal y como habíamos postulado, sino que no mantienen ningún tipo de correlación significativa.

A pesar de que son muy pocos los trabajos que han buscado relaciones entre la Teoría de la Autodeterminación y comportamientos e intenciones antisociales, en ellos se ha demostrado que además de la relación positiva de estos factores con los menores niveles de autodeterminación, existe una relación negativa entre los motivos más intrínsecos (o autodeterminados) y los comportamientos antideportivos o antisociales, siendo esta relación positiva con comportamientos prosociales (Chantal, Robin, Vernat y Bernache-Assollan, 2005; Pelletier y cols, 1999; Vallerand y Losier, 1994).

Además de estos estudios, en diferentes tratados teóricos y empíricos han postulado que la motivación intrínseca, dada sus

características asociadas a motivos de práctica relacionados con aprender, divertirse, sentir sensaciones estimulantes, etc, se encuentra relacionada con comportamientos más deportivos, menores niveles de agresiones, práctica más lúdica y comportamientos más éticos y morales. Por esta razón, sorprende que en nuestros resultados, solo exista relación entre los tres factores menos autodeterminados y los aspectos antisociales, y que las dimensiones de la motivación intrínseca no posea ningún tipo de relación significativa. Una posible causa de esto es lo que exponen Chantal y cols (2005). En dos estudios realizados con jóvenes deportistas de distintas modalidades, trataron de comprobar si existían diferencias entre diversos aspectos morales, analizando de forma separada la agresión instrumental y la agresión hostil y reactiva. En ambos trabajos los resultados demostraron que mientras el nivel de autodeterminación se relacionaba de forma negativa con la agresión hostil y reactiva (a menor nivel de autodeterminación, mayor era la percepción de que los comportamientos de este tipo eran necesarios en el deporte), la agresión instrumental se relacionaba de forma positiva (a mayor nivel de autodeterminación, mayor era la percepción de la utilidad de estos comportamientos en el deporte). Dado que en nuestro trabajo hemos valorado las intenciones y comportamientos antisociales a partir de diferentes escenarios en los que se planteaban este tipo de comportamientos, y que entre estos escenarios había algunos que se correspondían con agresiones reactivas y otros con agresiones instrumentales, podemos hipotetizar que esta valoración conjunta de los dos tipos de agresiones puede afectar a la relación de la motivación intrínseca con las intenciones y comportamientos antisociales.

Por último, señalar que como se aprecia en el modelo de ecuaciones estructurales, la realización de actos antisociales, es predicha de forma positiva por la Amotivación y la Motivación Extrínseca, confirmando las características de estas variables (Deci y Ryan, 2000).

Hipótesis 6.

En este apartado desarrollaremos el análisis de la sexta hipótesis, en la que planteamos diferentes postulados sobre la variable del Abandono de la práctica federada del fútbol. Para dotar de mayor claridad y facilitar la comprensión de esta sección, vamos a realizar la discusión a partir de las cuatro hipótesis que planteamos respecto al Abandono de la práctica federada.

En la primera de ellas, se exponía la relación del Abandono con las variables de la Teoría de Metas, hipotetizando que mantendría una relación positiva con los factores del constructo Ego, que a priori son más desadaptativos, siendo esta relación negativa con las dimensiones Tarea. Además, estas relaciones permitirían determinar la capacidad predictiva y la dirección que adoptan los factores de la Teoría de Metas sobre el Abandono de la práctica federada.

Si analizamos la tabla de contingencia de los perfiles motivacionales y el abandono, podemos comprobar que los dos perfiles con Alta Orientación a la Tarea, poseen residuos negativos respecto a las frecuencias esperadas y observadas en los que abandonaron, es decir, dejaron la práctica del fútbol menos sujetos de los que se esperaba. Esto demuestra que la Orientación a la Tarea se asocia negativamente al abandono, tal y como habíamos hipotetizado, estando la Orientación al Ego, relacionada positivamente con el abandono de la práctica federada, sobre todo cuando va asociada a una baja Orientación a la Tarea.

En relación a la capacidad predictiva de los diferentes factores de la Teoría de Metas, podemos observar en el análisis discriminante que nuestra hipótesis se cumple, pues la dirección predictiva de cada uno de los factores es positiva o negativa en función de lo postulado. Sin embargo, se puede comprobar que la mayoría de las variables con capacidad de predicción aceptable, son las que forman parte del

constructo Ego, mientras que solamente los Criterios de éxito hacia la Tarea, percibidos en los padres, posee valores adecuados en el constructo Tarea.

Como habíamos postulado, y tal y como se ha encontrado en otros trabajos (Ver Cecchini, Méndez y Contreras, 2005; Duda, 2005), el Clima Implicante al Ego percibido en los Entrenamientos es el principal predictor del abandono de la práctica federada de fútbol. Es decir, 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 fútbol. Son muy numerosos los autores que en los últimos años han destacado la importancia del Clima motivacional percibido y de las estrategias utilizadas por entrenadores/entrenadores, para determinar consecuencias a diferentes niveles (cognitivos, afectivo y comportamental). Algunas de estas consecuencias han sido comentadas en otros apartados, como puede ser el nivel de autodeterminación, la cohesión, intenciones y comportamientos antisociales, y otras han sido demostradas en diversos trabajos (ver Duda y Hall, 2001; Duda, 2001) entre ellas la persistencia o el abandono de una actividad (Cervelló y cols, 2006; Sarrazín y cols, 2002). Además del Clima motivacional implicante al Ego, también tienen capacidad de predicción de forma positiva los Criterios de Éxito Orientados al Ego percibidos en el Entrenador, la Orientación al Ego y los Criterios de Éxito Orientados al Ego en los Compañeros. De esta forma se verifica las consecuencias negativas que poseen los criterios, la orientación y el clima Ego y su relación con el abandono deportivo. Es interesante destacar que tanto el Clima, que es la variable que más predice, como los criterios de éxito de entrenador y compañeros, hacen referencia explícita al contexto de entrenamiento donde se encuentra el jugador adolescente, y que la percepción de estructuras orientadas e implicantes al Ego dentro de ese contexto específico, conlleva la evitación o abandono de la actividad que se realiza. En relación a esto

que comentamos, resulta llamativo que el único valor que predice negativamente el abandono de forma aceptable, sea el obtenido por la variable de los Criterios de éxito orientados a la Tarea en los Padres, y que además es la segunda puntuación más elevada. Esto nos da una aproximación a la importancia que puede tener el comportamiento de los padres para evitar futuros abandonos de sus hijos, pues es la única variable, que no hace relación al contexto de entrenamiento, y que tiene un peso predictivo importante.

Por último, señalar que a pesar de incluir la Habilidad Percibida en la función discriminante, ésta no posee un valor aceptable, por lo que no podemos confirmar lo obtenido en otros trabajos en los que la habilidad percibida era un predictor muy importante del abandono (Cervelló y cols , 2006; Guillet y cols, 2002).

En la hipótesis 6.2, segunda de este apartado, postulamos que la relación entre la Teoría de la Autodeterminación y el Abandono deportivo sería inversa, es decir, a menor autodeterminación, más abandonos se producirán. Además, el Abandono de la práctica federada será predicho positivamente por la Amotivación y Motivación más extrínseca, mientras que esa capacidad predictiva será negativa con los mayores niveles de autodeterminación. Resultados en este sentido han sido encontrados en diversas investigaciones (Ntoumanis, 2005; Sheldon, Sheldon y Osbaldiston, 1999; Ryan y cols, 1997; Vallerand y Bissonnette, 1992).

Como podemos observar en el análisis discriminante realizado y en el modelo de ecuaciones estructurales, esta hipótesis se cumple, aunque no totalmente. En principio, el factor que mayor poder de predicción posee sobre el abandono de la práctica federada es la Amotivación, con un valor positivo muy elevado, tanto en el análisis discriminante como en el modelo de ecuaciones estructurales, siendo su diferencia notable sobre el resto de variables incluidas en el modelo. Esto ya ha sido hallado por Guillet y cols, (2001), en un estudio con

jóvenes deportistas en el cuál se encontró que el mejor predictor del Abandono era la Intención de abandono, valorada con ítems similares a los utilizados en este trabajo para valorar la Amotivación. Asimismo, otros autores han postulado esta misma cuestión (Vallerand y Fortier, 1998; Wang y cols, 2002)

Es lógico que si una persona no está motivada para jugar al fútbol, y dice que lo va a dejar pronto, pasado un tiempo abandone la práctica de este deporte.

Del resto del variables que incluimos en este análisis discriminante, también poseen capacidad predictiva de forma positiva, la Motivación Extrínseca Externa y la Introyectada, es decir, las dimensiones con menor nivel de autodeterminación, tal y como habíamos hipotetizado. Desde los primeros planteamientos de la Teoría de la Autodeterminación (Deci, 1971; Deci y Ryan, 1985), siempre se ha postulado que los sujetos con motivos de acción más extrínsecos son más proclives a ser menos persistentes en las actividades, ya que su principal motivación no es la tarea que realiza en sí misma, sino aspectos ajenos a la propia práctica, facilitando esto el abandono de la actividad. Sin embargo, si que llama la atención que ninguno de los factores de la Motivación Intrínseca tengan un valor predictivo aceptable, pues a pesar de que tal y como apuntamos en la hipótesis estas puntuaciones son negativas, no son adecuadas. Quizás sea debido a la fuerte capacidad de predicción de la Amotivación y de los motivos extrínsecos, que impide obtener valores más elevados a los mayores niveles de autodeterminación, aunque no podríamos confirmarlo totalmente.

Asimismo, es necesario comentar que, tal y como expusimos en el análisis de los resultados y siendo congruentes con la teoría, decidimos incluir en el modelo discriminante a la Cohesión y la Habilidad percibida. Esta última, igual que pasaba en el caso del análisis con la Teoría de Metas, no mostró valores aceptables. Sin embargo, la

cohesión de equipo si que posee un valor bastante elevado en la predicción del Abandono, pronosticando de forma negativa este comportamiento. Esta cuestión se abordó en la hipótesis, cumpliéndose lo expuesto, ya que considerábamos que cuanto más integrado y cohesionado estuviera un jugador en el equipo, menos posibilidades existirán de que ese jugador abandone. Esto confirmaría la importancia de la cohesión y afiliación, respecto a consecuencias comportamentales más adaptativas como son la persistencia y no abandono de las tareas, como ya habían planteado Paskervich y cols (2001), Deci y Ryan, (2000).

Otra cuestión que ya hemos apuntado anteriormente y que nos gustaría destacar es la falta de capacidad predictiva de la Habilidad Percibida respecto al Abandono de la práctica federada. A pesar de que son numerosos los autores que han postulado la importancia de la habilidad percibida en la persistencia y demás comportamientos adaptativos en la práctica deportiva (Roberts, 2001; Deci y Ryan, 2000; Dweck, 1999), los resultados obtenidos indican que en nuestro caso, esto no se corrobora. Además, si observamos el análisis de varianza para comprobar diferencias entre los sujetos que abandonaron y los que no lo hicieron, podemos apreciar que en la variable de la Habilidad Percibida no existen diferencias significativas entre ambos grupos, confirmando su falta de asociación al comportamiento del Abandono. Sarrazin y cols (2002) utilizando la integración del clima motivacional, los mediadores motivacionales y el tipo de motivación, hallaron que la habilidad percibida, era el mediador que menos diferencias planteaba entre los sujetos que habían abandonado la práctica deportiva y aquellos que no lo habían hecho, con un valor que estaba justo al límite para ser significativo. La causa o causas de estos resultados no están demasiado claras. Desde nuestro punto de vista, puede deberse a que la Habilidad Percibida no tiene tanta importancia como motivo para dejar o continuar una actividad, como logran tener otros factores, que contribuyen en mayor medida a determinar el nivel de satisfacción y

compromiso con el contexto en el que los jugadores se encuentran. Así, el Clima motivacional y los Criterios de éxito de entrenador y compañeros, junto con la Cohesión y las relaciones que se establecen dentro de un equipo, pueden incidir más en el grado de insatisfacción y descontento con la práctica del fútbol que el nivel de habilidad percibida que posean. De hecho, tal y como hemos comentado a lo largo de este trabajo, la habilidad percibida puede variar en función de muchos factores, como pueden ser el perfil motivacional, nivel de autodeterminación, clima y criterios de éxito, etc, por lo que estas cuestiones pueden tener más importancia en el comportamiento del abandono que la propia habilidad percibida.

En la tercera hipótesis de este apartado, nos centramos en la relación entre el abandono y las atribuciones realizadas por los jugadores a su buen o mal rendimiento, considerando que los que han abandonado poseerán un perfil atribucional desadaptativo, mientras que los que persisten en la práctica del fútbol federado tendrán un perfil atribucional más adaptativo. Asimismo consideramos que habrá dimensiones atribucionales que puedan predecir el abandono.

En general, podemos afirmar que nuestra hipótesis se cumple, dado que, si observamos la tabla de contingencia en la que se cruzan los datos obtenidos en el Abandono y los conseguidos a partir de crear los dos perfiles atribucionales, podemos comprobar que los residuos entre las frecuencias esperadas y las observadas son muy elevados, existiendo grandes diferencias entre el tipo de perfil que poseen los que han abandonado respecto a los que no lo hicieron. Estos resultados aportan gran información sobre la importancia que tiene en la persistencia o abandono de la práctica del fútbol, las atribuciones realizadas al Buen o Mal Rendimiento.

También es interesante el resultado obtenido en el análisis discriminante, ya que demuestra que las dimensiones atribucionales predicen el Abandono. En concreto, el Locus de Causalidad y el Control

Propio del Buen Rendimiento, predicen negativamente el Abandono, mientras que el Control Externo del Buen Rendimiento, y la Estabilidad y el Control Externo del Mal Rendimiento logran predecirlo positivamente, todos con valores aceptables. Según estos resultados, queda claro que nuestra hipótesis se cumple, ya que la dirección de las predicciones es similar a lo que planteamos. Sin embargo, destaca la falta de capacidad predictiva de la Estabilidad en el Buen Rendimiento, y que nosotros habíamos hipotetizado que se relacionaría negativamente con el abandono, prediciéndolo, tal y como apunta Weiner en su modelo (Weiner, 1986). Respecto a esta cuestión, debemos destacar que es posible que la Estabilidad en el Buen Rendimiento no tenga tanta importancia en el Abandono, al igual que pasaba con la habilidad percibida, ya que existen otras variables que tienen mayor capacidad predictiva.

Asimismo, nos gustaría señalar que de los tres constructos teóricos que hemos utilizado, el que mejor predice el abandono de la práctica federada del fútbol es el de la Teoría de la Autodeterminación, pues se observa que es el que mayor porcentaje de casos sitúa correctamente, seguida de la Teoría de Metas de Logro y de la Teoría de las Atribuciones respectivamente. Esto también confirmaría lo expuesto por Vallerand es su Modelo Jerárquico de motivación, ya que informa que en función del nivel de autodeterminación de los tipos de motivos de práctica, se van a establecer diferentes consecuencias, como puede ser el abandono.

Por último, en el cuarto apartado de esta hipótesis, postulábamos que debían de existir diferencias significativas entre los que abandonaban y los que no lo hacían, en todas las variables analizadas. Como se aprecia en los resultados obtenidos tras el análisis MANOVA, se cumple casi en su totalidad la hipótesis planteada, ya que los datos demuestran que esas diferencias aparecen en muchas de las variables, excepto en la Habilidad percibida cuyo comportamiento ya comentamos en los párrafos anteriores, los Criterios de éxito orientados a la Tarea en

entrenador y compañeros, y tres dimensiones atribucionales. Sin embargo, en la gran mayoría de variables importantes, estas diferencias aparecían como bastante substanciales y significativas, demostrando que los jugadores que abandonaban tenían una percepción del contexto en el que se encontraban, fuertemente desadaptativa. Así por ejemplo, en los valores de las orientaciones motivacionales y los climas, existe una gran divergencia entre las puntuaciones de los sujetos que abandonaron y los que no lo hicieron, poseyendo estos últimos valores muy elevados en la Orientación y el Clima Ego, y muy bajos en la Orientación y Clima Tarea, sucediendo lo contrario con los sujetos que no abandonaron. Un comportamiento similar aparece con las dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación, con puntuaciones mucho más elevadas en los factores intrínsecos en los sujetos que no han abandonado que en los que lo hicieron, siendo esta relación inversa en los factores extrínsecos y la Amotivación. Al igual que en la Teoría de Metas, esto también fue comentado en los dos primeros apartados de esta hipótesis.

Por otro lado, respecto a las diferencias en las dimensiones atribucionales, podemos comprobar que en general, los sujetos que abandonaron tienen valores más escasos en las atribuciones utilizadas ante el buen rendimiento (excepto en el caso de Control Externo), poseyendo valores más destacados en todas las dimensiones del mal rendimiento. Estos datos corroboran esta hipótesis y también la anterior (6.3), ya que confirman que los sujetos que abandonaron tenían un perfil atribucional bastante desadaptativo.

Por último, señalar que tanto la Cohesión como los factores de comportamientos antisociales también se muestran significativamente diferentes entre los sujetos que abandonaron y los que no lo hicieron. La cohesión posee valores mucho más elevados entre los que no abandonaron respecto a los que sí dejaron la práctica del fútbol, demostrando la importancia que adquiere esta variable para evitar el abandono deportivo, tal y como habíamos comprobado con el análisis

discriminante. Respecto a los factores de comportamientos e intenciones antisociales podemos observar que ostentan valores sensiblemente más elevados en los sujetos que Abandonaron, por lo que confirmamos que existe una relación entre la realización, intención o percepción de este tipo de comportamiento, y abandonar la práctica del fútbol federado. Creemos que este resultado no se debe a que los comportamientos morales de los futbolistas tengan capacidad de determinar los que abandonan o los que no lo hacen. Sin embargo, sí que consideramos que ambos comportamientos están relacionados porque se tratan de conductas que vienen determinadas por un patrón desadaptativo y que conlleva que aparezcan diferentes consecuencias relacionadas con este tipo de patrón. Así, el encontrarse en un contexto en el que predomine la orientación al Ego, se tenga un nivel de autodeterminación muy bajo y se atribuya el rendimiento de forma desadaptativa, puede provocar que se tengan consecuencias perjudiciales para la participación deportiva, como pueden ser el abandono y la realización de comportamientos antisociales.

Hipótesis 7.

En esta hipótesis expusimos las relaciones y los principales predictores de la habilidad percibida, centrándonos en la Teoría de Metas, y en la Teoría de las Atribuciones Causales.

Tras observar las correlaciones que se establecen, se comprueba que las dos orientaciones motivacionales correlacionan positivamente con la Habilidad percibida. Esto ya ha sido encontrado en diversos trabajos (García Calvo, 2002; Santos-Rosa, 2003) y así se planteaba en la hipótesis. Además, de los dos climas motivacionales, tan solo el Clima Tarea se relaciona positivamente con la Habilidad percibida, por lo que se cumple nuestra hipótesis y se también confirma lo obtenido en otros trabajos (Duda y cols, 2006; Newton y cols, 2001; Sarrazin y cols, 2001).

Como se puede apreciar en el análisis de regresión realizado, de entre todos los factores incluidos en el proceso, tan solo tres poseen capacidad de predicción significativa. Estas tres dimensiones se corresponden con los Criterios de Éxito percibidos en el Entrenador orientados a la Tarea, la Orientación a la Tarea y el Clima Implicante a la Tarea. Estos resultados demuestran la importancia de las dimensiones Tarea en los comportamientos más adaptativos, ya que percibir una habilidad elevada es importante (aunque no fundamental, por lo menos en nuestro trabajo), para la práctica deportiva (Roberts, 2001). Además, es destacable el poder de predicción que posee la conducta del entrenador, ya que tanto los Criterios de éxito percibido, como el Clima, hacen referencia explícita al comportamiento del entrenador en el contexto futbolístico, siendo fundamental una adecuada formación metodológica, didáctica y psicopedagógica para optimizar su labor.

Respecto a la relación con las dimensiones atribucionales, podemos comprobar que la hipótesis que habíamos planteado, se cumple parcialmente, ya que existe una relación positiva y muy significativa entre las dimensiones atribucionales de Locus, Estabilidad y Control Interno del Buen Rendimiento y la Habilidad percibida, aunque tan solo el Control Externo del Mal Rendimiento muestra una relación negativa significativa, respecto a lo hipotetizado. Asimismo, a priori resulta llamativo que el Control Interno del Mal Rendimiento, se relacione positivamente con la Habilidad Percibida. Sin embargo, consideramos que esto puede ser debido a que el tener el control sobre las causas del rendimiento, ya sea bueno o malo, puede ser adecuado para la habilidad percibida, pues al controlar esta cuestión, se da a entender que poseemos las claves para cambiar eso en un futuro, manteniendo nuestra percepción de habilidad intacta.

En esta misma línea se encuentran los resultados obtenidos con el análisis de regresión, ya que confirma la importancia de controlar las causas del rendimiento para la habilidad percibida, prediciendo

positivamente el control interno, tanto del buen como del mal rendimiento, siendo esta capacidad predictiva negativa en el caso del control externo del buen rendimiento. Asimismo, el Locus de causalidad en el buen rendimiento también predice positivamente la Habilidad percibida, como es lógico y se expone en diversos trabajos sobre estas variables (Biddle, Haranhan y Sallers, 2001).

Por último, nos gustaría señalar la falta de capacidad predictiva de la Estabilidad, tanto de forma negativa como positiva, cuestión que no concuerda con nuestra hipótesis ni con lo expuesto por Weiner (1986), que consideraba que la Estabilidad estaba muy relacionada con las expectativas futuras y nivel de habilidad percibido.

Hipótesis 8.

En la esta hipótesis expusimos cuales considerábamos que iban ser las diferencias que iban a obtenerse en las variables del estudio, en función de la categoría de juego. En principio, hipotetizamos que no deberían existir diferencias significativas entre las tres categorías de jugadores que conformaban nuestra muestra, excepto en variables puntuales en las que ya se había encontrado resultados en este sentido, como eran el nivel de autodeterminación y la tasa de abandono.

Sin embargo, como se observa en los resultados obtenidos tras el análisis de varianza de la variable “Categoría de Juego” y al observar la tabla de contingencia en la que se cruza abandono y Categoría de Juego, nuestra hipótesis solo se cumple parcialmente, ya que en el abandono sí que aparecen diferencias significativas, no encontrándose estas diferencias entre los factores de la Teoría de Autodeterminación. Además, también aparecen divergencias importantes en otras variables que no habíamos planteado en la hipótesis.

Respecto al Abandono, podemos apreciar en la tabla de contingencia que aparecen valores significativos en cuanto a las diferencias entre las tres categorías, siendo la categoría cadetes la que

mayor tasa de abandono posee respecto a las otras dos categorías. Desde nuestro punto de vista, este resultado es bastante lógico, pues como se han expuesto en otros trabajos realizados sobre el abandono deportivo (Cervelló y cols, 2006; Jiménez y cols, 2006), el salto de categoría es siempre un momento crítico para la persistencia en la práctica, puesto que implica el cambiar de compañeros, mayor exigencia competitiva, desigualdad biológica, ya que existen jugadores que todavía no han madurado físicamente y otros que sí lo han hecho, y otra serie de causas que conllevan una necesidad de adaptación a la nueva situación y que no siempre se consigue, acentuándose todo esto en el paso de cadetes a juveniles.

Además, consideramos que en nuestro estudio existe un factor que a afecta en gran medida a los resultados obtenidos: La actuación de las administraciones públicas en Extremadura. En nuestra comunidad autónoma, la Junta subvenciona a las Entidades deportivas por la participación en competiciones pero solamente hasta la categoría Cadetes, siendo denominado este programa del fomento del deporte como JUDEX (Juegos Deportivos Extremeños). Esta ayuda suele complementarse con ayudas de las entidades locales, como es el caso del Ayuntamiento de Cáceres, que aporta una cantidad de dinero por cada sujeto que participe. Todo ello provoca que la mayoría de entidades deportivas se muestren muy receptivas a la organización de equipos hasta esta categoría, aceptando a la mayoría de los jugadores que desean participar, pues como hemos comentado, reciben subvención por cada deportista que inscriben. Sin embargo, una vez que se pasa de la categoría cadete, existen muchos más problemas y trabas para la formación de equipos juveniles, puesto que en primer lugar, las ayudas son inferiores y en segundo lugar, el nivel competitivo es cada vez mayor, por lo que los clubes prefieren tener menos jugadores de más calidad que muchos jugadores. Esto también es propiciado por la estructura piramidal que posee la iniciación deportiva

en nuestro país, ya que a medida que se avanza en la edad de práctica, menos posibilidades para practicar existe (García Ferrando, 2001).

Si a esta cuestión le añadimos los cambios psicosociales y biológicos, que aparecen principalmente en estas edades, y que han sido propuestos por numerosos autores como factores a tener en cuenta para entender el abandono de forma global (Brustad, 2002), podemos comprender mejor porque en la categoría cadete es en la que mayor índice de abandono de la práctica del fútbol federado se produce.

En los resultados obtenidos con las dimensiones de la Teoría de la Autodeterminación solo existen diferencias significativas en el factor Amotivación, tal y como hemos dicho, siendo los valores de los cadetes en esta variable mucho más elevados que en las otras dos categorías. Además, a pesar de no existir diferencias significativas, se puede apreciar que los cadetes son los sujetos que menor nivel de autodeterminación tiene, puntuando más alto, además de en la Amotivación, en los factores más extrínsecos, poseyendo valores más bajos en los factores más intrínsecos. Dado que nosotros postulamos que el nivel de autodeterminación iría descendiendo a medida que aumentaba la edad y el nivel competitivo, siendo los juveniles los que más amotivados deberían estar y tener niveles más elevados de motivación extrínseca, podemos concluir que este apartado de la hipótesis no se cumple, ya que precisamente esta categoría es la que posee puntuaciones más elevadas de motivación intrínseca. Este hecho se contradice con lo que han postulado numerosos autores sobre la disminución del nivel de autodeterminación en el deporte a medida que se aumenta de categoría y se participa en contextos más competitivos (Ver Weiss y Amorose, 2005).

Una posible explicación de estos resultados es el sesgo que adquiere la muestra al tener que utilizar a sujetos que forman parte de un equipo, centrándonos exclusivamente en los futbolistas que siguen participando en categoría juvenil. Si seguimos un procedimiento lógico,

es fácil pensar que lo ideal sería realizar un análisis longitudinal para observar si realmente se han producido estos cambios a medida que maduraba el jugador. De lo contrario, al utilizar un diseño transversal corremos el riesgo de que a medida que suben las categorías, nos vayamos encontrando con una muestra más sesgada, debido a que tomamos los datos de los jugadores que todavía persisten en la actividad y no la han abandonado, por lo que su patrón de comportamiento posiblemente sea más adaptativo. Por tanto, al analizar las diferencias por categorías, es muy probable que encontremos que los juveniles, categoría en la que los que participan normalmente suelen estar bastante seleccionados, tengan un tipo de motivación más intrínseca, tengan menos Amotivación, abandonen menos y otras características que conlleven una mejor adaptación.

Por último, nos gustaría señalar que aparecen diferencias significativas en otras variables que no habíamos postulado, como son la intención y comportamientos antisociales y la habilidad percibida. Esto puede ser debido a las mismas causas comentadas anteriormente, ya que la categoría juvenil es la que posee puntuaciones más adaptativas.

5.2. CONCLUSIONES.

Tras la realización de nuestro trabajo, consideramos que podemos extraer diferentes conclusiones que pueden ser muy interesantes para ampliar los conocimientos sobre las variables que se han empleado en esta investigación y que a continuación pasamos a exponer.

En primer lugar, creemos que el haber integrado el Clima Social, el Clima Contextual y las Orientaciones Motivacionales en el Modelo Jerárquico de la Teoría de la Autodeterminación es una aportación importante que puede ayudar a replantear el modelo teórico que explica la motivación en el deporte. De esta forma, a la luz de los resultados, se puede afirmar que existe una convergencia conceptual entre ambas teorías, tal y como habían postulado otros autores (Deci y Ryan, 2000; Duda y Hall, 2001), sirviendo los componentes de la Teoría de Metas como predictores de los tipos de motivación y del nivel de autodeterminación.

Una de las conclusiones más interesantes que podemos extraer de nuestro trabajo es la importancia que el Clima Social y sobre todo el Clima Contextual adquieren para explicar los comportamientos adaptativos o desadaptativos en función de las características de ese clima. En concreto, consideramos que los resultados obtenidos deben ayudar a tener en cuenta la trascendencia del Clima y Criterios orientados a la Tarea a la hora de establecer programas de intervención la iniciación al fútbol, con el fin de optimizar los comportamientos de los niños y adolescentes en este contexto. Estos comportamientos irían relacionados con un tipo de motivación más autodeterminada, mayor el nivel de cohesión y relaciones, menos conductas antisociales o menor tasa de abandono, así como otras cuestiones que no hemos expuesto.

Otra conclusión que se puede extraer de este trabajo es el hallazgo a través del análisis de conglomerados de dos perfiles atribucionales, uno con características adaptativas y otro desadaptativas, y las relaciones que se establecen entre ellos y las orientaciones, los tipos de motivación, la cohesión y el Abandono, demostrando que el perfil desadaptativo se asocia a aspectos negativos, mientras que el adaptativo lo hace con aspectos positivos.

También resulta interesante destacar el valor que adquiere la cohesión grupal para la obtención de comportamientos adaptativos. De esta manera, los mayores índices de cohesión se han asociado a menores tasas de abandono, mayor motivación intrínseca y a comportamientos menos antisociales. Asimismo, también podemos observar cuales son las principales variables que pueden predecir la cohesión, que como era previsible (aunque existen pocos estudios al respecto), fueron las relacionadas con el clima y criterios orientados a la Tarea.

Por último, una de las conclusiones más importantes que podemos extraer de nuestro trabajo es el gran número de abandonos que se producen en el fútbol entre los jóvenes adolescentes que lo practican de forma federada, y la relación contrastada de estos abandonos con determinados antecedentes motivacionales y sociales, como pueden ser el comportamiento percibido en el entrenador, el clima de los entrenamientos, los criterios de éxito de los padres, la cohesión con los compañeros del equipo o el nivel de autodeterminación que se percibe en el contexto. También es reseñable la nula influencia de la habilidad percibida en el abandono de la práctica federada del fútbol, al contrario de lo que han hallado en otros trabajos.

5.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

En este apartado nos gustaría comentar las principales limitaciones y dificultades que posee el trabajo realizado, pues consideramos que una cuestión fundamental en cualquier investigación, es tener en cuenta las deficiencias y limitaciones que se pueden generar en el desarrollo y aplicación del estudio.

En primer lugar, una de las principales limitaciones que ha sido comentada durante el desarrollo del trabajo, es el procedimiento utilizado en la valoración del Abandono de la práctica federada del fútbol. Como han señalado algunos autores (Ver Cecchini, Méndez y Contreras, 2005), la simple valoración descriptiva no es suficiente para realizar un análisis adecuado del abandono deportivo. De hecho, los primeros estudios llevados a cabo en este sentido, fueron criticados por aportar datos y porcentajes de abandono que no en todos los casos se correspondían con la retirada de la práctica, ya que como se ha comentado en el marco teórico, siempre que se deja de practicar un deporte en un determinado contexto no tiene por que corresponderse con el abandono de la práctica de ese deporte (Cervelló, 1996; Jiménez, García y Cervelló, 2006). De esta forma, pueden existir sujetos que no continúen practicando un deporte a cierto nivel, pero lo siguen practicando de manera más recreativa, que practiquen otro deporte similar (fútbol 7 y fútbol sala), o que hayan dejado la práctica en la población que se había tomado como muestra pero siga practicando (cambio de domicilio, traslado, etc).

Por todo esto, consideramos que esta es una limitación a tener en cuenta, principalmente a la hora de extraer las conclusiones de los resultados obtenidos, ya que no podemos generalizar debido a que no sabemos las características y las causas del abandono de la práctica federada del fútbol. Debido a esto, durante todo el trabajo siempre nos hemos ceñido a la expresión “Abandono de la practica federada”, ya que

de esta forma nos estamos refiriendo a lo que hemos estimado, sin entrar a valorar los pormenores de ese abandono de la práctica federada. Así, nuestros resultados nos aportan información sobre los sujetos que no se hicieron ficha federativa en la siguiente temporada a la de la realización del estudio, y si no llevó a cabo este procedimiento, es que muy probablemente ha abandonado la práctica del fútbol a nivel competitivo.

A pesar de esto, hay que tener en cuenta que se podría haber realizado una valoración mas profunda de esta variable, analizando las causas y motivos que esgrimen los sujetos para abandonar la práctica federada a través de entrevistas individuales. Sin embargo, aunque consideramos que esto podría mejorar la calidad de los resultados obtenidos, hubiera necesitado de una inversión de tiempo y medios que conllevarían la realización de otro estudio diferente al que hemos llevado a cabo. Por eso, preferimos analizar los antecedentes del abandono de la práctica federada del fútbol, principalmente a nivel motivacional, sin incidir en las causas de este hecho, aunque entendemos que puede ser una limitación para comprender mejor este comportamiento.

Respecto a las limitaciones encontradas a partir de los instrumentos de medida utilizados, consideramos que hubiéramos podido optimizar los resultados obtenidos modificando ciertas características del cuestionario utilizado para valorar el clima motivacional (CCMF) y del instrumento creado para valorar los aspectos antisociales (CICAF).

Así, tras una revisión y adaptación del Cuestionario del Clima Motivacional en Fútbol (CCMF) al contexto de la Educación Física, (Cervelló, Jiménez, Julian, García Calvo y Santos-Rosa, 2005), descubrieron que era posible que alguno de los ítems tuvieran cierta falta de direccionalidad en la medida, ya que no quedaba claro en el enunciado del ítem, sobre que factor y en que dirección era valorado.

Como ejemplo de esto, podemos exponer el ítem “con las tareas que realizo ni aprendo ni mejoro”. Una nueva versión del instrumento está siendo validada recientemente en el ámbito educativo, al objeto de subsanar este aspecto (Cervelló, Brustad, Jiménez, Del Villar y Moreno, 2006).

Por otro lado, el Cuestionario sobre Intenciones y Comportamientos Antisociales en Fútbol (CICAF) también es mejorable a partir de las cuestiones que hemos comentado en la discusión sobre el trabajo de Chantal y cols, (2005). Según estos autores es necesario crear instrumentos para valorar comportamientos antideportivos, antisociales y agresivos, teniendo en cuenta que se debe separar la agresión instrumental de la agresión reactiva y hostil, pues su pauta de actuación es diferente. Teniendo esto en cuenta, consideramos que el CICAF tiene la limitación de plantear diferentes escenarios con comportamientos antideportivos, entre los que hay algunos que hacen referencia a agresiones instrumentales y otros a diversos tipos de agresiones y conductas antisociales, uniéndose todos en un mismo factor. Por ello, consideramos que podría ser adecuado modificar o rehacer el instrumento para separar ambos comportamientos.

Otra limitación que podemos considerar en nuestro trabajo, es no haber valorado la percepción moral del entrenador y los padres, para de esta forma tener la percepción del sujeto sobre todos los significativos importantes y cuyos criterios de éxito han sido analizados. Cuando comenzamos nuestra investigación, simplemente queríamos estudiar los comportamientos e intenciones antideportivas en los futbolistas, aunque decidimos incluir un ítem que aportara información sobre la percepción de estas conductas en compañeros, para tener la noción de lo que pensaba el grupo. Sin embargo, tras los trabajos aparecidos recientemente (Kavussanu, 2006, Sage y cols, 2006), consideramos que para comprender en profundidad este tipo de comportamiento y las intenciones de realizarlo, es necesario conocer en profundidad la atmósfera moral en la que se encuentra el sujeto, pues ese clima moral

va a afectar a la intención, juicio y comportamiento antisocial o prosocial en los jugadores. Además, como ya hemos comentado en otras ocasiones a lo largo del trabajo, aparte de los compañeros y los padres, es fundamentalmente el entrenador el que mayor capacidad de influencia tiene sobre sus jugadores, respecto a pensamientos y comportamientos relacionados con la práctica del fútbol, por lo que hubiera sido interesante haber obtenido estos datos.

Por último, otra limitación que presenta el trabajo es la dificultad de analizar el gran número de variables empleadas en el mismo, dado que no es fácil profundizar en el conocimiento de ellas puesto que esto conllevaría un trabajo excesivamente extenso. Por esto, quizás se podría haber realizado un trabajo con mayor exhaustividad con menos variables, planteando otros estudios complementarios.

5.4. PROSPECTIVAS DE FUTURO.

En este apartado vamos a exponer las principales conclusiones que hemos extraídos tras la finalización de nuestro estudio y que consideramos parte fundamental en las aplicaciones y utilidades que pueda poseer este trabajo. Asimismo, quisiéramos plantear algunas perspectivas de futuro que se pueden generar a partir de nuestra investigación y que ayudarán a definir posteriores trabajos que se realicen en este ámbito.

En primer lugar, una de las principales perspectivas de futuro que se pueden extraer de este trabajo es la realización de estudios en los que se integren las dimensiones de cada una de las teorías que hemos planteado, a partir de los tres niveles de generalización que se plantean en el Modelo Jerárquico de Motivación. De esta forma, se podrían realizar investigaciones con la utilización de variables similares a las que hemos utilizado nosotros, pero tratando de analizarlas en el nivel global o general (Orientaciones generales, Clima Social general, tipos de motivación globales, Estilo atribucional general ...), a nivel contextual (centrándonos en un deporte, como hemos realizado en este trabajo con el fútbol, o un contexto específico como puede ser el educativo) y a nivel situacional (escogiendo situaciones dentro del contexto que se plantee en la investigación y analizando las implicaciones y climas situacionales, los tipos de motivación en esa situación, atribuciones específicas ante esos eventos...). Así, tras obtener datos de los tres niveles jerárquicos, se podrían establecer relaciones entre ellos para comprobar como se comportan las nuevas variables incluidas en el modelo en los tres niveles y cuál es la relación que se establecen entre ellos.

Asimismo, otro aspecto que sería interesante analizar en futuros trabajos, es la relación de las creencias de éxito en el deporte y la

valoración de la habilidad motriz, respecto a las variables que hemos utilizado en nuestro trabajo. Consideramos que analizar la percepción que los jugadores tienen sobre lo que es la habilidad en el fútbol, puede ayudar a resolver algunas cuestiones que quizás en nuestro trabajo no hayamos podido aclarar convenientemente debido a la falta de esta información. Intentar demostrar empíricamente la importancia que tiene el concepto Habilidad, y sus características (Estable o Mejorable; Genética o Aprendida), sobre las orientaciones motivacionales y los tipos de motivación, podría aclarar algunas cuestiones que no quedan definidos en ninguno de los constructos teóricos actuales (Wang, Liu, Biddle y Spray, 2005). De hecho, desde nuestro grupo de investigación se están empezando a realizar trabajos en este sentido que esperamos que aporten luz sobre un tema tan interesante (García Calvo, Cervelló, Iglesias y Jimenez, 2006).

Otra cuestión interesante para desarrollar en un futuro es comprobar si las características de los perfiles atribucionales obtenidas, se repiten en otros trabajos con muestras diferentes. La obtención de perfiles adaptativos y desadaptativos, así como determinar cuáles son las características que posee cada uno de dichos perfiles, ayudará a mejorar el conocimiento sobre las atribuciones realizadas por los deportistas. Asimismo, consideramos que sería interesante realizar este tipo de trabajo en función de situaciones específicas (por ejemplo tras realizar una competición), para de esta forma poder analizar las atribuciones ante eventos definidos.

También creemos que sería interesante plantear futuros trabajos en los que se revisara la Cohesión de forma más específica a partir de los resultados obtenidos en este trabajo. Así, se podrían incluir en el análisis, además de los Climas, Criterios, Orientaciones y Tipos de Motivación, aspectos relacionados con el modelo de juego y su aceptación por los jugadores, la capacidad de liderazgo del entrenador y otras cuestiones que según diversos autores pueden poseer una gran

importancia en el desarrollo de esta variable (Ver Paskevich y cols, 2001).

Tal y como hemos comentado anteriormente, una de las principales perspectivas de futuro que se pueden plantear a este estudio, es la realización de un seguimiento de los sujetos que han abandonado, para conocer los motivos de abandono de la práctica federada del fútbol, tratando de discernir entre abandonos voluntarios e involuntarios, analizando en profundidad cuales han sido las principales causas en los voluntarios. De esta forma, además de estudiar los antecedentes, podríamos tener información sobre las causas que le han llevado a tomar esa decisión, analizando este fenómeno con mayor profundidad.

Como se exponen en numerosos estudios similares al realizado, consideramos que el llevar a cabo investigaciones con muestras más elevadas y con muestras con características diferentes a la empleada en este estudio, debería de ser una cuestión fundamental para replicar los resultados obtenidos y comprobar si en circunstancias diferentes también se producen estos datos. Así, por ejemplo sería interesante la utilización de muestras compuestas por sujetos de otros deportes diferentes al fútbol, de género femenino y no solo masculino, con edades más elevadas, etc. Además, el empleo de muestras más elevadas y heterogéneas podrá aumentar la validez externa de los trabajos realizados, pudiendo generalizar los resultados de forma más adecuada.

Por último, y quizás una de las perspectivas de futuro más interesantes, sería la de llevar a cabo trabajos de corte experimental, en los que se plantearan intervenciones para comprobar como afectan a determinadas variables psicosociales en el fútbol. Así, siguiendo la estructura del Modelo Jerárquico de Motivación, y con las aportaciones que se pueden extraer de los resultados de nuestro estudio, podemos considerar la realización de trabajos de intervención en los que se modifique el Clima Motivacional, implicándolo hacia la Tarea, así como los Criterios de Éxito percibidos en los Otros significativos,

desarrollando programas de formación con los padres y entrenadores, para que comprendan la importancia que la motivación adecuada tiene para el comportamiento adaptativo de los practicantes. Asimismo, creemos que también sería interesante incidir sobre los tres mediadores que expone la Teoría de la Autodeterminación, ya que como hemos comprobado tienen una importancia fundamental para conseguir mayores niveles de autodeterminación y de motivación intrínseca, disminuyendo la Amotivación y el Abandono. Este tipo de investigación conllevaría el comprobar si estos programas de intervención son efectivos para evitar la aparición de comportamientos desadaptativos como las conductas antisociales o el abandono.

A continuación exponemos diferentes estrategias que pueden ser utilizadas en programas de intervención para conseguir un Clima Motivacional implicante a la Tarea (Ames, 1992a; Duda, Ntoumanis, Mahoney, Larson, y Eccles, 2005; García Calvo, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2006)

Estrategias a utilizar para conseguir un Clima Motivacional Implicante a la Tarea.

➤ **Tareas y actividades:** En esta área, como es obvio, se incluyen las actividades y ejercicios diseñados en las sesiones de entrenamiento. Consideramos que esta es una de las áreas más importantes, pues va a afectar al desarrollo de las demás áreas.

Estrategias para conseguir un clima implicante a la tarea:

1. *Diseñar las tareas de aprendizaje basadas en al variedad.* Debemos utilizar ejercicios variados para que los jugadores no se aburran ante la repetitividad o la monotonía de algunas sesiones. Es decir, para trabajar un contenido es aconsejable realizar diferentes ejercicios y juegos que contengan los mismos objetivos, pero cuya forma y estructura sea diferente, para así, hacer las tareas más amenas y desafiantes.

2. *Que la tarea a realizar suponga un reto personal.* Es importante que durante las sesiones cada jugador sienta que está mejorando respecto al día anterior, y que gracias al entrenamiento esta consiguiendo los objetivos que se plantearon. Por esto, es fundamental que las tareas a realizar conlleven cierto reto personal para que al dominarlas, tenga constancia de su mejora y le lleve a implicarse más en la tarea. Las tareas deben seguir una progresión en dificultad para que el futbolista 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. El entrenador, a través del diseño y desarrollo de las sesiones, deberá evitar esta circunstancia.

3. *Utilizar ejercicios y juegos cooperativos.* Con este tipo de actividades se mejora la cohesión del grupo y la relación entre los jugadores. Además, este tipo de tareas fomentan la participación, favoreciendo un clima orientado hacia el aprendizaje en lugar de hacia la competitividad. Asimismo, estaríamos incidiendo sobre uno de los principales mediadores de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), favoreciendo la afiliación y demás consecuencias que ésta posee y que hemos comprobado en los resultados de este trabajo.

4. *Que exista implicación activa hacia la tarea a realizar y libertad de decisión.* Se trata de conseguir que los sujetos se impliquen en la tarea y participen activamente. Para ello podemos utilizar diferentes estilos de enseñanza (descubrimiento guiado, resolución de problemas, programa individual...), mediante los cuales podemos conseguir una mayor implicación en las tareas a realizar por parte de los futbolistas, dejándoles más libertad para desarrollar su aprendizaje. Esto favorecería la percepción de autonomía por parte de los sujetos, afectando al tipo de motivación que tendrían en este contexto y a los comportamientos que esto conllevaría. También sería conveniente que el jugador pudiera elegir en algunas ocasiones que tiempo de actividad desea realizar e incluso que fuera el mismo el que la planificara. Por último, y aunque parezca obvio, sería importante informar a los futbolistas sobre los contenidos y objetivos de las sesiones y que valor

tienen dentro de la planificación, para que ellos mismos sepan por qué y para qué realizan las tareas que se le proponen.

➤ **Autoridad:** Hace referencia a como se administra la autoridad por parte del entrenador, afectando a la autonomía que perciben los jugadores.

Estrategias para conseguir un clima implicante a la tarea:

1. *Permitir a los jugadores la toma de ciertas decisiones en su aprendizaje.* Esto se relaciona en cierta medida con los estilos de enseñanza que utilicemos y la aplicación personal que hagamos de esos estilos. Asimismo influye el papel que tome el entrenador a la hora de tomar decisiones en el grupo. Sin embargos, hay que ser cautos respecto a esta cuestión y tener muy claro cuales van a ser las funciones de los futbolistas dentro de los papeles de liderazgo que les proporcionemos. No debemos olvidar nunca que nosotros somos los entrenadores y que por tanto, no debemos otorgar funciones a los jugadores que debamos administrar nosotros. Por ejemplo, nunca debemos dejar a los jugadores la autoridad para decidir la alineación de un partido, sin embargo si podemos dejarle cierta libertad a la hora de decidir donde se va a realizar la cena de Navidad.

2. *Utilizar adecuadamente la metodología de entrenamiento.* Relacionado con el punto anterior, el entrenador debe saber que estrategia, estilo, o técnica de enseñanza utilizar en las situaciones que se le planteen, en función de sus características personales, de los rasgos del grupo ante el que se encuentre y de las peculiaridades del contexto. Como es comprensible, podemos mezclar diferentes estrategias, estilos y técnicas, para conseguir lo más apropiado a cada situación. Igualmente no todas las actividades se deben abordar de la misma forma, sino que en función de las circunstancias debemos utilizar unos u otros, pues si se saben combinar adecuadamente, se podrá conseguir mejorar el clima motivacional en los entrenamientos.

3. *Ayudar a los jugadores a desarrollar técnicas de autocontrol y auto dirección.* El entrenador debe tener cierta formación sobre este aspecto y transmitir esa información a los jugadores. Mediante estas técnicas, los jugadores aprenderán a organizar su tiempo libre, planificar sus estudios, etc, disponiendo de mayor autonomía y capacidad de decisión.

➤ **Reconocimiento, recompensas y castigos:** Se trata de las razones que utiliza el entrenador para el premiar o castigar a los jugadores, como se distribuyen las recompensas y los castigos, y si existen las mismas oportunidades para el reconocimiento.

Estrategias para conseguir un clima implicante a la tarea:

1. *Utilizar preferiblemente recompensas antes que castigos.* Esta cuestión es muy importante, sobre todo porque normalmente los entrenadores suelen preferir los castigos a las recompensas. Debemos tener en cuenta que a todas las personas les gusta más recibir un refuerzo cuando hace algo bien que un castigo cuando hace algo mal. Por tanto, si un entrenador quiere mejorar una determinada conducta (por ejemplo la puntualidad en los sesiones), es preferible que utilice un sistema de recompensas con los jugadores que sean puntuales, en lugar de simplemente castigar a los que lleguen tarde.

2. *Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas.* Este es un punto clave a la hora de mantener la motivación de los jugadores. Nuestro cometido es ser consciente de que tratamos a todos los jugadores por igual, sin discriminaciones ni preferencias basadas en aspectos ajenos al fútbol. Muchos de los principales problemas que surgen en el contexto del entrenamiento, se deben al trato deferente del entrenador respecto a algunos jugadores. Esto provoca el descontento generalizado de los demás, que se sienten discriminados y puede provocar una crisis de comportamiento. Por tanto, debemos asegurarnos que todos los jugadores, tienen la oportunidad de recibir nuestro reconocimiento por su labor, en función

de las características descritas en el punto anterior. Por ejemplo, todos sabemos que las acciones de un jugador ofensivo son mucho más alabadas y vistosas que la de un jugador con características defensivas, cuya labor es más oscura pero de vital importancia. Por eso, es imprescindible que ese jugador reciba por nuestra parte el reconocimiento a su actividad, para de esta forma, sentirse más implicado en la labor que realiza.

3. *Fomentar las recompensas intrínsecas preferiblemente a las extrínsecas.* Debemos tener en cuenta que a la hora de establecer las recompensas debemos intentar que éstas, se refieran a aspectos intrínsecos de la propia práctica deportiva, y que así se lo hagamos ver a los jugadores.

4. *Establecer las recompensas y castigos al inicio de la temporada.* Si realizamos esta tarea a principio de la temporada, podremos evitar situaciones conflictivas entre los jugadores y evitaremos problemas que puedan desestabilizar al equipo. Además, si los jugadores conocen las normas y los criterios que se van a seguir para los castigos y las recompensas, podrán adecuar su conducta de antemano a las exigencias que les propongamos.

➤ **Corrección y feedback.** ¿Cómo corregimos a los jugadores? ¿Damos suficiente feedback?. Esta área hace referencia a la información que se da a los .

Estrategias para conseguir un clima implicante a la tarea:

1. *Ofrecer un feedback adecuado a cada situación.* Es importante que el entrenador conozca los diferentes tipos de feedback que existen y seleccionen el que es más adecuado para cada contexto y nivel de los jugadores.

2. *Corrección y feedback sobre el progreso individual y la mejora.* Como es obvio, el entrenador debe informar a sus jugadores de su actuación durante las sesiones. Sin embargo, esa retroalimentación debe realizarse en función del progreso individual de cada jugador,

basándonos siempre en su capacidad. Por ejemplo, no debemos decirle a nuestro mejor jugador que ha estado muy bien en la tarea porque ha sido el que menos pases ha fallado, cuando por sus características podría haber errado todavía en menos ocasiones. Igualmente, no podemos recriminar a un jugador más torpe motivadamente, porque solo ha conseguido dar 8 pases bien, cuando en la sesión anterior solo había conseguido 5.

3. *Utilizar feedback positivo con asiduidad.* La mayoría de especialistas en psicología del deporte coinciden en la gran importancia que tiene este tipo de feedback para mejorar el clima durante los entrenamientos y la motivación de los jugadores en las actividades que planteen los entrenadores. Es muy beneficioso ofrecer siempre que podamos un refuerzo positivo, y debemos buscar la mínima oportunidad para hacerlo, personalizando e individualizando el trato. Asimismo, es muy interesante utilizar un enfoque positivo a la hora de corregir la actuación de nuestros jugadores. Para ello, es aconsejable que antes de corregir comentemos al jugador algo que ha hecho bien, después le digamos la corrección o lo que ha hecho mal, y le animemos para que vuelva a intentarlo. Esto es lo que se llama emparedado o sándwich positivo, en el cual metemos una corrección entre dos refuerzos positivos para no minar la motivación del jugador.

➤ **Agrupación:** Con agrupación nos referimos a la forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.

Estrategias para conseguir un clima orientado a la tarea:

1. *Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea.* Esta es una cuestión que no siempre resulta fácil llevar a cabo. En la mayoría de ejercicios y tareas, y debido a su especificidad y complejidad, se agrupa a los jugadores en función de sus características, realizando normalmente los mismos tipos de agrupamiento. Por ejemplo, se suelen agrupar por cercanía social, puesto que desempeña, titular o suplente y otras particularidades que

se repiten incesantemente en este contexto. Para evitar esto, es importante variar este tópico y utilizar, en la medida de lo posible, diferentes tipos de agrupamientos. Además, podemos aprovechar las diversas partes de la sesión para hacer una distribución diferente de los jugadores (parejas, trios, grupos de 5...) El variar los integrantes de los grupos, ayuda a mejorar el nivel de implicación a la tarea del individuo, ya que no se siente estancado en un determinado rol y permite mejorar las relaciones sociales entre todos los componentes del equipo.

2. *Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos y utilizar estrategias adecuadas de formación y agrupamientos.* En relación con lo comentado anteriormente, se intentará variar las formas de agrupamiento (número de jugadores, tipo de jugadores...). De esta forma, hacemos la tarea más amena y ofrecemos a los futbolistas la oportunidad de implicarse más en la actividad que realizan. Para ello, podemos realizar los grupos aleatoriamente (¡el 2, 4, 5, y 6!), aprovechar el calentamiento para formar grupos como queramos nosotros, dejarles libertad (¡colocarse por trios!) o de la forma que se nos ocurra para darle variabilidad a nuestra actuación. Lo importante es que lo tengamos en cuenta y lo llevemos a cabo.

➤ **Evaluación:** ¿Como valora el entrenador el comportamiento de los jugadores?

Estrategias para conseguir un clima implicante a la tarea:

1. *Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de las tareas.* La evaluación es un factor clave para conseguir un clima implicante a la tarea. Para ello, debemos utilizar unos criterios objetivos basados en el progreso individual (evaluación autorreferencial) y que se pongan de manifiesto cuando el sujeto domina la/s tarea/s que le proponemos. Es muy importante la utilización de medidas objetivas para evaluar el comportamiento de un jugador. Este tipo de medidas, como ya hemos dicho deben ser individuales y referidas a la

ejecución no al resultado. Por ejemplo, si estamos trabajando una acción táctica no debemos basarnos en parámetros de eficacia (P.e: Si consigue gol o no), sino en aspectos de ejecución y de progreso personal, como por ejemplo si la ejecución del pase ha sido en el momento adecuado, si los movimientos de desmarques son correctos, etc.

2. *Implicar al sujeto en la autoevaluación.* Si hacemos al sujeto participe de su evaluación, conseguiremos una mayor implicación de éste en la actividad que realiza. Por ejemplo, si tras realizar un ejercicio de pase en carrera pedimos al sujeto que evalúe su conducta, lograremos que el jugador se implique de nuevo en la tarea, de forma cognitiva, al buscar la razón de sus errores. También es conveniente que el sujeto participe en la elección de los parámetros que van a servir de evaluación, los conozca y acepte.

3. *Utilizar evaluación privada y significativa.* Esta estrategia es difícil de llevar a cabo debido a las características del entrenamiento, sin embargo, debemos tratar de llevar esto a cabo. Por tanto, en las sesiones podemos llevar a cabo un sistema de evaluación de cada jugador, y hacerlo de la forma más privada posible. A nadie le gusta que le digan sus errores en público. Por esta razón, es conveniente que a la hora de evaluar a un jugador (sobre todo en el caso de ser una evaluación negativa), hagamos participe solo a él de nuestra valoración. Además, esa valoración debe atenerse a los parámetros objetivos que hemos acordado con el jugador. Por ejemplo, si un jugador ha realizado mal una tarea, no debemos gritarle que lo hace mal delante de los compañeros, sino cuando pase a nuestro lado, comentarle nuestra valoración. Esto no es fácil de conseguir, sin embargo, debemos intentar organizar las sesiones para que cada día podamos hacerlo con algunos jugadores, e ir variando.

➤ **Tiempo:** Cómo utilizar el tiempo adecuadamente en la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.

Estrategias para conseguir un clima implicante a la tarea:

1. *Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.* Para poder conseguir un buen clima en el entrenamiento, debemos dejar que todos los jugadores tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje y que el tiempo para ello este adaptado a sus necesidades. Es obvio que cada jugador está más dotado para ciertas habilidades y sin embargo en otras tiene mayores dificultades para su ejecución. Por esta razón, debemos comprender que cada uno necesita un tiempo diferente para aprender o mejorar en las habilidades que les exigimos. Naturalmente, esto no es fácil de realizar, pero utilizando estilos de enseñanza individualizadores, como la enseñanza por niveles se puede facilitar esta cuestión. Asimismo, cuando realicemos actividades competitivas, sería interesante no plantearlas de forma tradicional, sino variar su estructura para permitir que todos los participantes tengan éxito. Por ejemplo, si proponemos un partido reducido, poner como consigna que la actividad finaliza cuando los dos equipos hayan conseguido 5 tantos. De esta forma, todos los jugadores consiguen el objetivo, disminuyéndose la diferencia entre ganadores y perdedores.

2. *Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.* Al realizar esto, implicamos más a los sujetos en el trabajo diario y en los objetivos a conseguir. Si el jugador conoce el tiempo que se le va a dedicar a cada contenido o actividad, como se va a trabajar, cuando tendrá descansos, etc, se mostrará más seguro en las sesiones, lo que repercutirá posteriormente en su motivación para la práctica del fútbol.

3. *Tiempo de práctica acorde a la edad y características de los jugadores.* Es muy importante que sepamos adaptar nuestros contenidos y el tiempo que vamos a dedicar a cada actividad a la edad y características de los jugadores. Además, debemos comprender que en función de la edad de nuestros futbolistas, el tipo de práctica y el

tiempo que le dedicamos debe ser diferente, adaptada a sus características fisiológicas y psicológicas.

Aparte de estas estrategias basadas en el marco conceptual de la Teoría de Metas de Logro, aunque lógicamente convergen en sus propósitos con bastantes propuestas de otras teorías, consideramos que también sería interesante plantear estrategias que se apoyaran en el entramado de la Teoría de la Autodeterminación. En este sentido, diversos trabajos han propuesto este tipo de procedimientos para conseguir mejorar el nivel de autodeterminación en los motivos de práctica, como puede ser el llevado a cabo por Kilpatrick, Hebert, y Jacobsen (2002), el desarrollado por Mageau y Vallerand (2003) o la propuesta de Moreno y González-Cutre, (2005). En ambos, se establecen una serie de recomendaciones, basadas en la Teoría de la Autodeterminación, para desarrollar los tres mediadores que funcionan como necesidades básicas, es decir, la sensación de competencia, percepción de autonomía y relación con los demás, para de esta forma favorecer mayores niveles de autodeterminación en la práctica y una mejora de la motivación intrínseca. Otros trabajos que han propuesto aplicaciones prácticas en este sentido, han sido los realizados por Reinboth (Reinboth y Duda, 2006; Reinboth y cols, 2004), en los que además de incidir sobre las tres necesidades básicas, establece la importancia que adquiere el clima motivacional para conseguir la optimización de estos constructos. Por último, citar también el trabajo desarrollado por Gagné, Ryan, y Bargmann (2003), en el que además de plantear posibilidades de intervención con entrenadores de gimnastas, también establece pautas de actuación con los padres, con el objetivo de mejorar la autonomía de los deportistas y su nivel de motivación. A continuación vamos a realizar nuestra propuesta basándonos en los estudios comentados y en los resultados obtenidos en este trabajo.

Estrategias para mejorar la percepción de autonomía en los jugadores.

- Utilización por parte del entrenador de un Estilo de liderazgo democrático, en el que se deje tomar decisiones a los jugadores y puedan percibir que son una parte importante dentro del equipo.

- No controlar ni presionar demasiado a los deportistas, tratando de disminuir la obsesión por los resultados que aparece a menudo en las categorías de formación y que no es recomendable hasta que exista un nivel de madurez adecuado.

- Posibilitar la elección de actividades y que exista implicación por parte de los futbolistas en las tareas que se realizan. Es importante involucrar a los practicantes en el proceso de toma de decisiones para incrementar su percepción de autonomía, permitiendo en ocasiones que sean ellos los que propongan ciertas actividades o que elijan algunas de las que más les interesen. Es importante delimitar reglas y normas para el desarrollo y la elección de tareas, pues de lo contrario pueden aparecer problemas de comportamiento.

- Explicar el propósito de la actividad: Cuando el propósito de la actividad se establece y explica claramente, es más probable que se desarrolló una mayor implicación activa hacia la actividad y una sensación de autonomía más elevada, ya que los sujetos percibirán de manera clara porque realizan las tareas y los beneficios que van a obtener al llevarlas a cabo.

- Utilizar las recompensas de forma cuidadosa, utilizando preferiblemente recompensas de carácter intrínseco. El uso inadecuado de recompensas extrínsecas puede reducir la motivación y la autonomía, ya que es una forma de controlar el comportamiento. Por tanto, es recomendable utilizar recompensas relacionadas con la propia práctica deportiva (P.e. Dejar 5 minutos en cada sesión de entrenamiento para

hacer un juego o actividad que les guste mucho, en el caso de que su comportamiento durante el desarrollo de la sesión sea adecuado).

- Trabajar las Habilidades Sociales y poner en práctica formas eficientes de comunicación y asertividad. Si aprendemos a escuchar de forma activa, dando confianza a nuestro interlocutor para que se exprese con libertad y de forma constructiva, facilitaremos una mayor percepción de autonomía en los jugadores. Asimismo, comunicar de forma efectiva va a afectar a diferentes facetas del comportamiento de los jugadores, entre las que se encuentran su percepción de autonomía y de competencia.

Estrategias para la optimización de la habilidad percibida en los jugadores.

- Plantear tareas ajustadas al nivel de los jugadores, tratando de individualizar al máximo el entrenamiento para que todos los jugadores puedan lograr realizar adecuadamente las actividades. Tener en cuenta las cuestiones apuntadas en el apartado de Tarea del clima motivacional.

- Realizar tareas en las que el éxito se valore a través de índices intrapersonales en lugar de interpersonales. Es decir, plantear actividades en las que se compita consigo mismo en lugar de con el resto de compañeros, o dar pautas para que esto ocurra. Por ejemplo, si realizamos una acción de finalización, proponer que el éxito se consigue si marcamos algún gol más que en otro entrenamiento anterior.

- Proporcionar un feedback positivo: De esta manera se desarrollará una sensación de competencia y autoconfianza.

- Proporcionar objetivos y feedback relacionado con el proceso de las tareas a realizar, en lugar del resultado: Al igual que ocurría con las orientaciones y los climas motivacionales, el plantear metas centradas en las tareas a realizar en lugar del resultado perseguido con esas

tareas, así como realizar la evaluación y el feedback centrándonos en el proceso de ejecución en vez de en el resultado de ese proceso, va a favorecer una mejora en la habilidad percibida y en el nivel de autonomía.

- Establecer objetivos de diferentes tipos y adaptados a las necesidades de los jugadores: Planteando objetivos a corto, medio y largo plazo, adaptados al nivel y necesidades de los jugadores, se favorece la percepción de habilidad, sobre todo si esos objetivos son asequibles y pueden conseguirse. Si por el contrario proponemos objetivos con los que se creen grandes expectativas, podemos perjudicar el nivel de habilidad e el caso de que no se puedan cumplir.

Estrategias para favorecer las relaciones interpersonales del deportista durante entrenamientos:

- Dejar tiempo de práctica libre en las sesiones de trabajo, para que los sujetos puedan establecer relaciones personales y tratar temas ajenos al propio del entrenamiento.

- Facilitar el intercambio entre los miembros del grupo, agrupando de forma heterogénea a los sujetos: Mediante esta estrategia podemos conseguir que las relaciones entre todos los miembros del grupo mejoren, tal y como hemos explicado en el apartado del clima motivacional.

- Formar a entrenador y jugadores en habilidades sociales y a mostrar empatía hacia el resto de compañeros y demás miembros del entorno deportivo.

- Plantear tareas cooperativas y dinámicas de grupo para favorecer el trabajo conjunto, así como actividades divertidas para que los jugadores interaccionen entre ellos y puedan establecerse relaciones fuertes y duraderas.



REFERENCIAS

- Aldenderfer, M. S., y Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Allen, J. B. (2003). Social Motivation in Youth Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 551-567.
- Allen, J. B. (2006). The perceived belonging in sport scale: Examining validity. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 387-405.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.
- 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. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161 - 176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Ames, C., y Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414.
- 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, R., y Ames, C. (1989). Adolescent motivation and achievement. In J. Worell y F. Danner (Eds.), *The adolescent as decision-maker:*

- Applications to development and education.* (pp. 181-204). San Diego, CA, US: Academic Press, Inc.
- Amorose, A. J. (2003). Reflected appraisals and perceived importance of significant others' appraisals as predictors of college athletes self-perceptions of competence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 60-70.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, 32(2), 89-103.
- 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.
- Armstrong, CF (1984). The lessons of sports: Class socialization in British and American boarding schools. *Sociology of Sport Journal*, 1, 314-331
- Arnold, G.E., y Straub, W.F. (1972). Personality and group cohesiveness as determinants of success among interscholastic basketball teams. *Proceedings: Fourth Canadian Symposium on Psychomotor Learning and Sport Psychology*. Ottawa: Health and Welfare Canada.
- Arnold, P.L. (1994). Sport and moral education. *Journal of Moral Education*, 23, 75-89.
- Asch, S. (1952). *Social psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Reeditado por Oxford University Press en 1988).
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action and society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand,

- Atkinson, J.W. (1977). Motivation for achievement. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior*. Hisdale, NJ: Erlbaum.
- Balaguer, I. (1994). Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones. Valencia, Albatros.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 2, 243-258.
- Balaguer, I., Castillo, I., Moreno, Y., Garrigues, V., y Soriano, L. (2004). El clima motivacional y la cohesión en equipos de fútbol. *Encuentros en Psicología Social*, 2, 152-156.
- 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 y Exercise*, 3(4), 293-308.
- 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, 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.

- 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. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (Vol. 1 Theory, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Barreiros, A. (2005). *La motivação en jovens futebolistas*. Tesis de Maestrado. Universidad de Oporto.
- Beller, J.M., y Stoll, S.K. (1995). Moral reasoning of high school student athletes and general students: An empirical study versus personal testimony. *Pediatric Exercise Science*, 7, 352-363.
- Bergin, D. A., y Habusta, S. F. (2004). Goal Orientations of Young Male Ice Hockey Players and Their Parents. *Journal of Genetic Psychology*, 165(4), 383-397.
- Biddle, S. J. H. (1993). Attribution research and sport psychology. In: Singer, R.N., Murphey, M. and Tennant, L.K., Editors, 1993. *Handbook of research on sport psychology*, Macmillan, New York, pp. 437-464.
- Biddle, S. J. H. (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. J. H. y Brooke, R. (1992). Intrinsic versus extrinsic motivational orientation in physical education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 247-256.

- Biddle, S. J. H., 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.
- Biddle, S. J. H., Duda, J.L., Papaioannou, A., y Harwood, C. (2001). Physical Education, positivism, and optimistic claims from achievement goal theorists: a response to Pringle (2000). *Quest*, 53, 457-470.
- Biddle, S. J. H., y Hanrahan, S. (1998). Attributions and attributional style. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 3-19). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Biddle, S. J. H., Hanrahan, S., y Sallers, C. (2001). Attributions: Past, present and future. In R. Singer, H. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (2nd ed.) (pp. 444-471). New York: John Wiley y Sons.
- Biddle, S. J. H., y Hill, A. B. (1988). Causal attributions and emotional reactions to outcome in a sporting contest. *Personality and Individual Differences*, 9(2), 213-223.
- Biddle, S. J. H., Soos, I., y Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 353-357.
- Biddle, S. J. H., Wang, C.K.J., Chatzisarantis N.L.D., y Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: Entity and incremental beliefs concerning athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21, 973-989.
- Blais, M. R., Sabourin, S. p., Boucher, C., y Vallerand, R. J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 1021-1031.

- Blais, M.R., Vallerand, R.J., y Lachance, L. (1990). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and selfdetermination theory approaches. *European Psychologist*, 4, 83–89.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: It's role in moral functioning. In W. Kurtines y J. Gerwitz (Eds.), *Morality, moral behaviour and moral development* (pp. 128 – 139). New York: Wiley.
- Blanchard, P. (1946). Psychoanalytic Contributions to the Problems of Reading Disabilities. *Psychoanalytic Study of the Child*, 2,163-187.
- Bogoien, T. E., y Halvari, H. (2005). Autonomous Motivation: Involvement in Physical Activity, and Perceived Sport Competence: Structural and Mediator Models. *Perceptual and motor skills*, 100(1), 3-21.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., y Cury, F. (2002). Mothers' expectancies and young adolescents' perceived physical competence: A yearlong study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 384–406.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D.O., y Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 381–397.
- Boixadós, M. (1997). *Avaluació del clima motivacional i de les actituds de fairplay en futbolistes alevins i infantils i efectes de l'entrenament psicològic en llurs entrenadors*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Boixadós, M. y Cruz, J. (1995). Construction of a fairplay attitude scale in soccer. En R. Vanfraechem-Raway y Y. Vanden Auweele (Eds.), *Proceedings IXth European Congress on Sport Psychology, vol. I* (pp 4-11). Bruselas: FEPSAC.

- Boixadós, M., y Cruz, J. (1999). Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 45-64.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M. Y Valiente, L.(2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of applied sport psychology*, 16 (4), 301-317.
- Brawley, L. R. (1980). Children's causal attributions in a competitive sport: A motivational interpretation. *Dissertation Abstracts International*, 41(3-), 981.
- Brawley, L. R. (1990). Group cohesion: Status, problems, and future directions. *International Journal of Sport Psychology*, 21(4), 355-379.
- Brawley, L.R., y Roberts, G.C. (1984). Attributions in sport: Research foundations, characteristics, and limitations. In J.M. Silva y R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport*, 197-213. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bredemeier, B. J. L. (1985). Moral reasoning and the perceived legitimacy of intentionally injurious sport acts. *Journal of Sport Psychology*, 7(2), 110-124.
- Bredemeier, B. J. L. (1999). Character in action: The influences of moral atmosphere on athletes' sport behavior. In (Eds.), (pp.). In R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Sport Psychology: Linking theory and practice* (pp. 247-259). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Bredemeier, B. J. L., y Shields, D. L. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147(1), 7-18.
- Bredemeier, B. J. L., y Shields, D. L. L. (1996). Moral development and children's sport., In, Smoll, F.L. and Smith, R.E. (eds.), *Children*

- and youth sport: a biopsychosocial perspective.* 381-401. Madison, Wis., Brown y Benchmark.
- Bredemeier, B. J. L., y Shields, D.L.L. (1998). Moral assessment in sport psychology. In J1. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 257-276). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Bredemeier, B. J. L., Weiss, M. R., Shields, D. L., y Shewchuk, R. M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15(3), 212-220.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., y Pelletier, L. G. (1995). Developpement et Validation d'une Mesure de Motivation Intrinseque, Extrinseque et d'Amotivation en Contexte Sportif: L'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26(4), 465-489.
- Brunel, P. C. (1996). The relationship of task and ego orientation to intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 59-67.
- Brunel, P. C. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine y Sciences in Sports*, 9, 365-374.
- Brunel, P. (2003). Influence of goal orientations on situational motivation in sport: the mediating role of contextual motivation. (Abstract). *Journal of sport y exercise psychology*, 25(Suppl), S31.
- Brustad, R. J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport y 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 y Exercise Psychology*, 14(1), 59-77.

- Brustad, R. J., Babkes, M. L., y Smith, A. L. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.) *Handbook of sport psychology*, (2nd ed., pp. 604–635). New York: Wiley.
- Buceta, J. M. (1998). *Psicología del Entrenamiento Deportivo*. Madrid, Dykinson – Psicología.
- Buceta, J. M. (2000). *Psicología: Nivel 2*. Madrid. Federación Española de Fútbol.
- 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.
- Card, A. (1981). *Orientation toward winning as a function of athletic participation, grade level, and gender*. Paper presented at the annual meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. Detroit, MI.

- 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.
- Carratala, E. (2003). *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. Universitat de Valencia.
- Carron, A. C. (1984). Attributing causes for success and failure. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 16, 11-15.
- Carron, A. V, y Chelladurai, P. (1981). Cohesion as a factor in sport performance. *International Review of Sport Sociology*, 16, 21-41.
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4, 123-128.
- Carron, A. V. (1984). *Motivation: Implications for coaching and teaching*. London, Ontario: Sport Dynamics.
- Carron, A. V. (1988). *Group dynamics in sport*. London, ON: Spodym.
- Carron, A. V., y Brawley, L. R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 31(1), 89-106.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., Bray, S. R., Eys, M. A., Dorsch, K. D., Estabrooks, P. A., et al. (2004). Using consensus as a criterion for groupness: Implications for the cohesion-group success relationship. *Small Group Research*, 35(4), 466-491.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., y Widmeyer, W. N. (1998). Measurement of cohesion in sport and exercise. 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 y Exercise Psychology*, 24(2), 168-188.

- Carron, A. V., Hausenblas, H. A., y Mack, D. (1996). Social influence and exercise: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(1), 1-16.
- Carron, A. V., Spink, K. S., y Prapavessis, H. (1997). Team building and cohesiveness in the sport and exercise setting: Use of indirect interventions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(1), 61-72.
- 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(3), 244-266.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., y Brawley, L. R. (1988). Group cohesion and individual adherence to physical activity. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 10(2), 127-138.
- 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.
- Casais, L. (2004). *Variables psicológicas relacionadas con el estado de forma en nadadores de competición: Un acercamiento al pensamiento de los deportistas*. Tesis Doctoral. Universidad de Vigo.
- Cashmore, E. (2002). *Sport Psychology: the key concepts*. Londres: Routledge.
- Castillo, I., Álvarez, O. y Balaguer, I. (2005). Temas de investigación sobre aspectos psicosociales del deporte a través de la base de datos PsycINFO (1887-2001). *Revista de Psicología del Deporte*, 14, 109-123.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 37-50.

- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14, 280-287.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- 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.
- Cea, M.A. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid. Síntesis.
- Cecchini, J. A. (2003). *Motivos de participación de los escolares en el deporte*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. León.
- Cecchini, J. A., Carmona, Á. M., y Contreras, O. R. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A., Arruza, J., Escartí, A. y Balagué, G. (2001). The Influence of the Teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety, and Pre- and Post-Competition Mood States. *European Journal of Sport Science*. 1, 4 -22 (2), 160-171.
- Cecchini, J. A., González, C., Prado, J. 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(2), 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). Motivo para la práctica del deporte en escolares españoles. *Psicothema*, 14, 523-531.
- Cecchini, J. A., Montero, J. y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15 (4), 631-637.
- 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, Ljubljana, Slovenia.
- Cecic Erpic, S. (2000). *Elite sports career transition and prediction of the adaptation to the post-sports life*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia.
- Cecic Erpic, S., Wylleman, P., y Zupancic, M. (2004). The effect of atheletic and non-athletic factors on the sports career termination process. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 1, 45-59.
- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia, Servei de publicacions de la Universitat de València.
- Cervelló, E. M. (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. M. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-187). GERSAM. Ourense.

- Cervelló, E. M. (2003). Sobreentrenamiento, burnout y motivación en el deporte. En Ferran Suay I, Lerma, *El Síndrome de sobreentrenamiento: una visión desde la psicobiología del deporte*, pp. 39-55. Ed. Paidotribo. Barcelona
- Cervelló, E. M., Brustad, R.J., Jiménez, R., Del Villar, F., y Moreno, J.A. (2006). *Desarrollo y validación de un instrumento de medida del clima motivacional en las clases de E.F.* Manuscrito en revisión.
- Cervelló, E. M., 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. M., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas 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 (1), 7-19.
- Cervelló, E. M., Escartí, A., Carratalá, V., y Guzmán, J.F. (1994). *Factores sociales relacionados con la práctica deportiva.* Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y Actualidad, Santa Cruz de Tenerife.
- Cervelló, E. M., Escartí, A., Guzmán, J. F. (2006). El abandono del deporte en jóvenes desde la Teoría de las metas de logro. *Psicothema*, Manuscrito en Revisión.
- Cervelló, E. M., y Jiménez, R. (2001). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina 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.

- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Fenoll, A., Ramos, L., Del Villar, F., y Santos-Rosa, F.J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11 (2), 43-64.
- Cervelló, E.M, Jiménez, R., Julian, J., García Calvo, T., y Santos-Rosa, F. J. (2005). *Elaboración de un instrumento de medición para analizar el clima motivacional en las clases de E.F.* Manuscrito sin publicar.
- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2) 51-70.
- Cervelló, E. M., 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.
- Chandler, T.A. y Spies, C. J. (1984). Semantic differential placement of attributions and dimensions in four different groups. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1119-1127.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat J. P. y Bernache-Assollant, I. (2005) Motivation sportspersonship and athletic aggression a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6 (2), 233-249.
- Chantal, Y. y Vallerand, R.J. (2000). Construction et validation de l'Echelle de motivation envers l'action bénévole (EMAB). *Society and Leisure*, 23, 477-508.
- Chatzisarantis, N.L.D., Biddle, S.J.H., y Meek, G.A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2, 343-360.

- Chatzisarantis, N.L.D., Hagger, M.S., Biddle, S.J.H., Smith, B. y Wang, C.K. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 284-306.
- Chi, L., y Lu, S. E. (1995). *The relationships between perceived motivational climates and group cohesiveness in basketball*. Paper presented at the annual meetings of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Clearwater, FL:
- Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R. M., y Kaplan, U. (2003). Differentiating Autonomy From Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.
- Coakley, J. (1992). Burnout among adolescents: A personal failure or a social Problem?. *Sociology of Sport Journal*, 9, 271-285.
- Cogan, K.D., y Petrie, T.A. (1995). Sport consultation: An evaluation of a season-long intervention with female collegiate gymnasts. *The Sport Psychologist*, 9, 282-296.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, O., Gibbs, J. & Power, C. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*. Volume II, Standard Issue Scoring. New York: Columbia University Press.
- Crandall, V. C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. In C.P. Smith (Ed.), *Achievement related motives in children* (pp. 11-45). New York: Russell Sage Foundation.
- Crespo, M., Balaguer, I., y Atienza, F. (1995). *Propiedades psicométricas y análisis factorial de la adaptación al tenis del cuestionario de orientación al ego y a la tarea en deporte (TEOSQ)*. Póster presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Valencia.

- 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.
- Crutchfield, R.S. (1962). Conformity and creative thinking. En H.E. Gruber, G. Terrel, y M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Prentice-Hall.
- Cruz, J. (1997a)."Psicología del deporte: Historia y propuestas de desarrollo". En Cruz, J (ed). *Psicología del deporte*. Madrid. Síntesis,15-41.
- Cruz, J. (1997b). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp.147-176). Madrid: Síntesis.
- Cruz, J., Boixadós, M. Valiente, L. y Capdevila, L. (1995). Prevalent values in young spanish soccer players. *International Review for Sociology of Sport*, 30, 353-373.
- Cruz, J., Boixadós, M., Capdevila, L., Mimbrero, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (1999). Evaluación del fairplay en el deporte profesional y de iniciación. En *Participación deportiva: perspectiva ambiental y organizacional* (pp. 7-52). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Cruz, J., Boixadós, M., Rodríguez, M. A., Torregrosa, M., Valiente, L. y Villamarín, F. (2000). *Evaluación del fairplay en partidos de fútbol internacional e influencia en futbolistas juveniles y cadetes*. Informe Técnico del proyecto. Consejo Superior de Deportes: Madrid.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. y Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 64, 6-16.

- Cumming, J., Hall, C., Harwood, C. G. y Gammage, K. (2002). Motivational Orientations and imagery use: A goal profiling analysis. *Journal of Sport Science*, 20, 127-136.
- Curtner-Smith, M. D., y Todorovich, J. R. (2002). The physical education climate assessment instrument. *Perceptual and Motor Skills*, 95(2), 652-660.
- Cury, F. (2004). Theoretical advances in achievement goal theory in the sport setting. *Annee Psychologique*, 104(2), 295-329.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J.P., Goudas, M., Sarrazin, P., y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M., y Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivational in the physical education setting. *Perceptual y Motor Skills*, 95(1), 233-244.
- Cury, F., De Tonac, A., y Sot, V. (1999). An unexplored aspect of achievement goal theory in sport: Development and predictive validity of the Approach and Avoidance Achievement in Sport Questionnaire (AAASQ). En V. Hosek, P. Tilinger, y L. Bilek (Eds.) *Psychology of sport and exercise: Enhancing the quality of life. Proceedings of the 10th European congress on Sport Psychology – FEPSAC* (pp. 153-155). Prague: Charle University of Prague Press.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic.
- 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., Eghrari, H., Patrick, B. C., y Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
- Deci, E. L., Koestner, R., y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- 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. (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. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kemis (Ed.). *Efficacy, agency, and self-esteem* (31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227 – 268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. (pp. 431-441): University of Rochester Press.
- Dorobantu, M., y Biddle, S.J.H. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148–165.

- Dosil, J. (2004). *Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid, Mc Graw-Hill.
- Dosil, J., Sánchez, A., González, E., Ruiz, M., San Juan, M., Abando, J., De Nicolas, L. y García, F. (2002). Evaluación en Psicología del deporte: la construcción de cuestionarios (el GEQ). En J. Dosil (Ed.), *Psicología y Rendimiento deportivo*, (pp, 125-145). Ourense: Gersam.
- Drewe, S. B. (1999). Moral reasoning in sport: implications for physical education. *Sport, education and society*, 4, 117-130.
- Dubois, PE. (1986). The effect of participation in sport on the value orientations of young athletes. *Sociology of Sport Journal*, 3, 29-42.
- Duda, J. L. (1989a). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 11(3), 318-335.
- Duda, J. L. (1989b). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20(1), 42-56.
- 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). Goal perspective research in sport in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. 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. In A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 273-308). New York: Guilford Publications.

- 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., y Hall, H. (2001). Achievement Goal Theory in Sport. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas and C.M. Janelle (eds.) *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 417-43). New York: John Wiley.
- Duda, J. L., y Huston, L. (1995). The relationship of goal orientation and degree of competitive sport participation to the endorsement of aggressive acts in American football. En R. Vanfraechem-Raway y Y. Vanden Audweele (Eds), *Sixth European Congress on Sport Psychology Proceedings* (pp. 655-662). Brussels, Belgium: FEPSAC.
- Duda, J. L., y Nicholls, J.G. (1989). *The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Psychometric properties*. Manuscrito sin publicar.
- 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., 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, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Duda, J. L., Olson, L.K., y Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.

- Duda, J. L., y White, S. A. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers. *Sport Psychologist*, 6(4), 334-343.
- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dunn, J. G. H., y Dunn, J. C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportspersonship in elite male ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183 – 200.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. (pp. 57-88). San Diego, CA, US: Academic Press.
- 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.
- Ebbeck, V, y Becker, S.L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.

- Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., y Church, M. A. (2002). Client articulated avoidance goals in the therapy context. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 243-254.
- Enright, R. D., Franklin, C. C., y Manheim, L. A. (1980). Children's distributive justice reasoning: A standardized and objective scale. *Developmental Psychology*, 16, 193-202.
- 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. (2003). Socialización deportiva. En A. Hernández Mendo (Ed.). *Psicología del Deporte (Vol. I) – Fundamentos* (88-104). Buenos Aires: Efdeportes.
- Escartí, A., y Cervelló, E. M. (1994). La motivación en el deporte. In I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Escartí, A., Cervelló, E. M., y Guzmán, J.F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 27-42.
- Escartí, A., y García-Ferriol, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la motivación y la práctica deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.

- 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.
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervello, E. M., y Guzman, J. F. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30(3), 309-324.
- Ewing, M.E. (1981). *Achievement motivation and sport behavior of males and females*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.
- Feltz, D. L. (1995). Understanding motivation in sport: A self-efficacy perspective. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. (pp. 93-105). Champaign, IL, US: Human Kinetics Books.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 267-279.
- Festinger, L., Schachter, S., y Back, K. (1950). *Social pressure in informal groups*. New York: Harper y Ross.
- Fiedler, F. E. (1954). Assumed similarity measures as predictors of team effectiveness. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 381-388.
- Fonseca, A. M. (1993). *Percepção da causalidade subjacente aos resultados desportivos*. Dissertação apresentada as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Universidade do Porto. FCDEF.
- Fonseca, A. M. (1999). A percepção da causalidade subjacente aos resultados desportivos e a idade dos atletas. *Revista de Psicologia Social*, 14(1), 3-14.

- Fonseca, A. M. (2001). *As atribuições causais*. Porto: FCDEF-UP.
- Fonseca, A. M., y de Paula, A. (2000). Las concepciones sobre la competencia deportiva y los objetivos de logro. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 159-176.
- Fontayne, P., Martin-Krumm, C., Buton, F. y Heuzé, J. P. (2003). Validation française de la version révisée de l'échelle de mesure des attributions causales (CDSII). *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 58, 59-72
- 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.
- Fox, K. R., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J. L. y Armstrong, N. (1994). Children' task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Frederick-Recascino, C. M. (2002). Self-determination theory and participation motivation research in the sport and exercise domain. In E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. (pp. 277-294): University of Rochester Press.
- Frederick-Recascino, C. M., y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- 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.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372-390.

- Gano-Overway, L. A., y Duda, J. L. (2001). Personal theories of achievement motivation among African and white mainstream American athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 335-354.
- Gano-Overway, L. A., y Ewing, M. E. (2004). A longitudinal perspective of the relationship between perceived motivational climate, goal orientations, and strategy use. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(3), 315-325.
- 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 Calvo, T. (2004a). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Madrid: Comunidad Virtual del Deporte.
- García Calvo, T. (2004b). *Desarrollo de un instrumento para valorar intenciones y comportamientos antisociales en fútbol*. Manuscrito sin publicar.
- García Calvo, T. y Cervelló, E.M. (2002). *Memoria de Docencia e Investigación del Doctorado en Motricidad Humana*. Universidad de Extremadura. Manuscrito sin publicar.
- García Calvo, T., y Cervelló, E. M. (2006). *Relación entre la cohesión grupal y factores sociales en jóvenes deportistas*. Manuscrito en revisión.
- García Calvo, T., Cervelló, E. M., Iglesias, D., y Jiménez, R. (2006). *La importancia de las creencias de habilidad sobre la motivación en el deporte*. Manuscrito sin publicar.
- García Calvo, T., Cervelló, E. M., Jiménez, R., Iglesias, D., y Santos-Rosa, F. J. (2005). La implicación motivacional de jugadores jóvenes de fútbol y su relación con el estado de "flow" y la satisfacción en competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 14, 21-42.

- García Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., y Cervelló, E. M. (2004). *Validación de un cuestionario para evaluar el clima motivacional percibido por jugadores de fútbol durante el Entrenamiento*. Comunicación presentada
- García Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., y Cervelló, E. M. (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. (2001). *Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- García Más, A (1997). Análisis psicológico del equipo deportivo. Las bases del entrenamiento psicológico. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp.193-214). Madrid: Síntesis.
- García Mas, A., & Bauzá, V. P. (1995). Cooperacion y Rendimiento en un equipo deportivo. *Psicothema*, 7(1), 5-19.
- García, F., Sánchez, A. y De Nicolás, L. (1999). Atribuciones causales en el ámbito de la actividad física y el deporte: Propiedades psicométricas de la Escala de Dimensión Causal (CDS II). *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (2), 207-218.
- García-Ferriol, A. (1993). *Factores psicológicos y sociales relacionados con la motivación deportiva de los adolescentes*. Tesis doctoral sin publicar. Universitat de València.
- Georgiadis, M. M., Biddle, S. J. H., y Chatzisarantis, N. L. D. (2001). The mediating role of self-determination in the relationship between goal orientations and physical self-worth in greek exercisers. *European Journal of Sport Science*, 5 (1), 1-9.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V., y Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: effects on the moral development of children in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 66,247-255.

- Gibbs, J.C., Basinger, K.S., y Fuller, R. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Giebink, M. P., y McKenzie, T. C. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of intervention and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 167-177.
- Gill, D. L. (1977). The influence of group success-failure and relative ability on intrapersonal variables. *Research Quarterly*, 48, 685-694.
- Gill, D. L. (1993). Competitiveness and competitive orientation in sport. In 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., 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.
- González-Cutre Coll, D. (2006). *Estudio de la Motivación desde la perspectiva de la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación, y su relación con el Flow disposicional en Adolescentes*. Trabajo de Grado. Universidad de Extremadura.
- Goodrick, G. K., Warren, D. R., Hartung, G. H., y Hoepfel, J. A. (1984). Helping adults to stay physically fit. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 2, 48-49.
- Goudas, M (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.
- Goudas, M., y Biddle, S. J. H. (1993). Intrinsic motivation after fitness testing is affected by achievement goal orientations. In S. Serpa

- (Ed.), *VIII World Congress of Sport Psychology* (pp. 788-791). Lisboa: International Society of Sport Psychology.
- Goudas, M., y Biddle, S. J. H. (1994a). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9(3), 241-250.
- Goudas, M., y Biddle, S. J. H. (1994b). Intrinsic motivation in physical education: Theoretical foundations and contemporary research. *Educational and Child Psychology*, 11(2), 68-76.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Fox, K. R (1994a). 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., Biddle, S.J.H., y Fox, K.R. (1994b). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15(1), 89-96.
- Gould, D. (1993). Intensive sports participation and the prepubescent athlete: Competitive stress and burnout effects. In B. Cahill (Ed.), *Intensive training and participation in youth sports* (pp. 193-6). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, T. R., Kowalski, K. C., y Crocker, P. R. E. (2002). The contributions of goal characteristics and causal attributions to emotional experience in youth sport participants. *Psychology of Sport y Exercise*, 3(4), 273-291.
- Green, T. D., y Holeman, S. (2004). Athletes' attributions for team performances: A theoretical test across sports and genders. *Social Behavior y Personality*, 32(2), 199-206.

- 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.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Gross, N., y Martin, W. (1952). On group cohesion. *American Journal of Sociology*, 57, 533-546.
- Grove, J. R., y Pargman, D. (1986). Attributions and performance during competition. *Journal of Sport Psychology*, 8, 129-134
- Gruber, J. J., y Gray, G. R. (1981). Factor patterns of variables influencing cohesiveness at various levels of basketball competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 19-30.
- Gruber, J. J., y Gray, G. R. (1982). Responses to forces influencing cohesion as a function of player status and level of male varsity basketball competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 27-36.
- Guallar, A. y Balaguer, I. (1994). Percepción e interpretación del éxito y del fracaso. En I. Balaguer (Ed.). *Entrenamiento Psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia. Albatros Educación
- Guallar, A., Balaguer, I., Atienza, F. L., Garcia-Merita, M. L., y Castillo, I. (1998). Categorización de las causas y patrones atribucionales en tenistas de competición en función del resultado. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 8(1), 5-28.

- Guay, F., Vallerand, R. J., y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation y Emotion*, 24(3), 175-213.
- Guay, F., y Vallerand, R. (1995). *The situational motivational scale*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Society, New York.
- 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 Adolescent. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 308-311.
- Guivernau, M., y Duda, J. L. (1994). Psychometric properties of a Spanish version of the task and ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ) and beliefs about the causes of success inventory. *Revista de Psicología del deporte*, 5, 31-51.
- Guivernau, M., y Duda, J. L. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Education*, 31(1), 67-85.
- Hahm, C., Beller, J., y Stoll, S. (1989). *The Hahm-Beller Values Choice Inventory in the sport mileu*. Moscow: University of Idaho Press.
- Hall, H. K., Cawthra, I.W., y Kerr, A.W. (1997). Burnout: "Motivation gone awry or a disaster waiting to happen"? In 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.
- Hanrahan, S. J. (1993). Attributional style, intrinsic motivation and achievement goal orientations. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira y

- A. De Paula (Eds.). *Actas del VIII Congreso Mundial de Psicología do Desporto*, 846-850. Lisboa: ISSP, FMH.
- Hanrahan, S. J. (1995). Attribution theory. In T. Morris y J. Summers, (Eds.). *Sport psychology*, (pp: 122-142). Brisbane, Australia: Wiley.
- Hanrahan, S. J. (2001). The relationship between attributions and achievement goal orientations across time. In A. Papaioannou, M. Goudas y Y. Theodorakis (Eds.). *International society of Sport Psychology: 10^o World Congress of Sport Psychology*, Vol. 3, 193-195. Thessaliniki, Hellas: Christodoulini Publications.
- Hanrahan, S. J., y Biddle, S. H. J. (2002). Measurement of achievement orientations: psychometric measures, gender, and sport differences. *European Journal of Sport Science*, 2 (5), 1-12.
- Hanrahan, S. J., y Gross, J. B. (2005). Atribuciones y Orientaciones de Metas en atletas profesionales: Rendimiento versus Resultados. *Revista de Psicología del Deporte*, 14, 43-56.
- Hanrahan, S. J., y Grove, J. R. (1990a). Further examination of the psychometric properties of the Sport Attributional Style Scale. *Journal of Sport Behavior*, 13(4), 183-193.
- Hanrahan, S. J., y Grove, J. R. (1990b). A short form of the Sport Attributional Style Scale. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 22, 97-101.
- Hanrahan, S. J., Grove, J. R., y Hattie, J. A. (1989). Development of a questionnaire measure of sport-related attributional style. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 114-134.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 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 and D. M. Landers (Eds), *Psychology of*

- motor behavior and sport* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harwood, C., Cumming, J., y Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of applied sport psychology*, 16(4), 318-332.
- Harwood, C., Cumming, J., y Hall, C. (2003). Imagery use in elite youth sport participants: Reinforcing the applied significance of achievement goal theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(3), 292-300.
- Harwood, C., y Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to treasure and colleagues. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 23(4), 330-345.
- Harwood, C., Hardy, L., y Swain, A. (2000). Achievement goals in sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22(3), 235-255.
- Havey, J. H. y Weary, G. (1984). Current issues in attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*. 35, 427-459.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358-374.
- Heider, F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heuzé, J. P., Raimbault, N., y Paul Fontayne, P. (2006). Relationships between cohesion, collective efficacy and performance in professional basketball teams: An examination of mediating effects. *Journal Sport Sciences*, 24 (1), 59-68.
- Hewstone, M. y Fincham, F. (1996). Attribution theory an research: Basic issues and applications. In M. Hewstone, W. Stroebe y G. M. Stephenson (Eds.). *Introduction to social psychology: A european perspective* (2^a ed.), 167-204. Oxford: Basil Blackwell Publishers Ltd.

- Hodge, K., y Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in sport motivation: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(3), 256-272.
- Hollembek, J., y Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(1), 20-36.
- Hom, H. L., Duda, J. L., y Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5 (2), 168-176.
- Hong, Y. Y., Chiu, C.-Y., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., y Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599.
- Horrocks, R.N. (1979). *The relationship of selected prosocial play behaviors in children to moral reasoning, youth sports participation, and perception of sportsmanship*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro.
- Hu, L., y Bentler, P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jantz, R. X. (1975). Moral thinking in male elementary pupils as reflected by perception of basketball rules. *Research Quarterly*, 46, 414-421.
- Jiménez, R., Cervelló, E. M., 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., 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*. Universidad de Murcia.
- Jiménez, R., y Cervelló, E. M. (2003). *Elaboración de un instrumento de medición para analizar el clima motivacional en las clases de E.F.* Manuscrito sin publicar.
- Johnson, M. L. (1969). *Construction of sportsmanship attitude scales. Research Quarterly*, 40, 312-316.
- Jones, E. E., y Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. 2, 219-226. New York: Academic Press.
- Jowett, S., y Timson-Katchis, M. (2005). Social Networks in Sport: Parental Influence on the Coach-Athlete Relationship. *Sport Psychologist*, 19(3), 267-287.
- Kaplan, A., y Maehr, M. L. (1999). *Achievement motivation: The emergence, contributions, and prospects of a goal orientation theory perspective*. Unpublished manuscript, Ben Gurion University, Beer Sheva, Israel.
- Kavussanu, M. (1997) Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. Doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Kavussanu, M. (2002). Dimensions of morality and their determinants in sport. *Psychology. The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9, 514 – 530.
- Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences*, 24(6): 575 – 588.

- Kavussanu, M., y Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter?. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 229-242.
- Kavussanu, M., y Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 1 – 18.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 18(3), 264-280.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 37 – 54.
- Kavussanu, M., Roberts, G. C., y Ntoumanis, N. (2002). Contextual influences on moral functioning of college basketball players. *The Sport Psychologist*, 16, 347 – 367.
- Kavussanu, M., y Spray, C. M. (2006). Contextual influences on moral functioning of male youth footballers. *Sport Psychologist*, 20, 1, 1-23
- Kelley, H.H. (1972). Attribution in social interaction. En E.E. Jones, D. E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins y B. Weiner. (Eds.). *Attribution : Perceiving the causes of behavior*, 151-174. Morristown, New Jersey : General Learning Press.
- Kelley, H.H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28, 107-128.
- Kelley, B. C., Eklund, R.C. and Ritter-Taylor, M., (1999). Stress and burnout among collegiate tennis coaches. *Journal of Sport and Exercise Psychology* , 21, 113–130.
- Kelley, H. H. y Michella, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*. 31, 457-501.

- Kilpatrick, M. W., Bartholomew, J. B., y Riemer, H. (1999). *Development of the test of exercise self-determination*. Unpublished manuscript.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(4), 36-41.
- 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.
- Kim, B. J., Williams, L., y Gill, D. L. (2003). A cross-cultural study of achievement orientation and intrinsic motivation in young USA and Korean athletes. *International journal of sport psychology (Rome)*, 34(2), 168-184.
- Kingston, K.M., y Hardy, L. (1997b). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist*, 11, 277-293.
- Kjormo, O., y Halvari, H. (2002). Relation of burnout with lack of time for being with significant others, role conflict, cohesion, and self-confidence among Norwegian Olympic athletes. *Perceptual and motor skills*, 94(3), 795-804.
- Kleiber, D. A., y Roberts, G. C. (1981). The effects of sport experience in the development of social character: An exploratory investigation. *Journal of Sport Psychology*, 3(2), 114-122.
- Klem, L. (1995). Path Analysis. En L.G. Grimm, y P.R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 65-98). Washington: American Psychological Association.
- Knoppers, A., Schulteman, L, y Love, B. (1986). Winning is not the only thing. *Sociology of Sport Journal*, 3, 43-56.
- 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(5), 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.
- Kohlberg, L. (1971). The concepts of developmental psychology as the central guide to education: Examples from cognitive, moral, and psychological education. In M. C. Reynolds (Ed.), *Proceedings of the conference on psychology and the process of schooling in the next decade: Alternative conceptions*. U. Minnesota, Dept. of Audio-Visual.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral functioning: The philosophy of moral functioning*. (Vol. 1). San Francisco: Harper y Row.
- Lakie, W.L. (1964). Expressed attitudes of various groups of athletes toward athletic competition. *Research Quarterly*, 35, 497-503.
- Le Unes, A. D., y Nation, J. R. (1989). *Sport psychology: An introduction*. Chicago: Nelson-Hall.
- Lee, M. (1996). *Young People, Sport and Ethics: an examination of fair play in youth sport*. Technical Report to the Research Unit of the Sports Council, London.
- Lee, M. J., y McLean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education*, 2, 167-177.
- Lee, M. J., Whitehead, J., y Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: Development of the youth sport values

- questionnaire. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 22(4), 307-326.
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120-136.
- 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 an adolescents. En F.L. Smoll, R.A. Magill y M.J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed., pp. 287-300). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Li, F., Harmer, H., y Acock, A. (1996). The task and ego orientation in sport questionnaire: Construct equivalence and mean differences across gender. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 228-238.
- Li, F. Z., Harmer, P., Duncan, T. E., Duncan, S. C., Acock, A., y Yamamoto, T. (1998). Confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire with cross-validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 276-283.
- Li, W., y Lee, A. (2004). A Review of Conceptions of Ability and Related Motivational Constructs in Achievement Motivation. *Quest*, 56, 439-461.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005a). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005b). Effects of ability conceptions and intrinsic motivation on persistence and performance: An interaction approach [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A81.

- Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E. y Biddle, S.J.H. (1999) Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, pp. 344-352
- Littman, R. A. (1958). Motives: History and causes. En M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation* (Vol. 6). Lincoln: Nebraska University Press.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T., Biddle, S. J. H., y Leskinen, E (2003). *Motivational Antecedents of physical activity in Finnish youth*. Manuscrito sin publicar.
- Liukkonen, J., y Leskinen, E. (1999). The reliability and validity of scores from the children's version of the Perception of Success Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 59(4), 651-664.
- Lochbaum, M. R., y Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 15(2), 160-171.
- Lopez, J. M. (2000). Estandarización de la Escala de Motivación en el Deporte (EMD) en deportistas mexicanos. *Revista Motricidad*, 6, 67-93.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1995). The development and validation of the Scale on Interpersonal Relations in Sports. *International Journal of Sport Psychology*, 26(3), 307-326.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (p.144). New York: Academic Press.

- Maehr, M. L., y Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maehr, M. L., y Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology (Vol. 3, pp. 221-267)*. New York: Academic Press.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences, 21*, 883-904.
- Mandigo, J. L., y Thompson, L. (1998). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. *Physical Educator, 55*, 145-159.
- Mandler, G., y Sarason, S. B. (1952). *A study of anxiety and learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*, 166-173.
- 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.
- Martens, R., Landers, D.M., y Loy, J.W. (1972). *Sport cohesiveness questionnaire*. Unpublished manuscript, University of Illinois, Champaign.
- 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. (2001). Understanding Exercise Behavior: A Self-Efficacy Perspective. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise (pp. 1-50)*. Champaign: IL: Human Kinetics.

- McAuley, E., y Duncan, T. E. (1990). The causal attribution process in sport and physical activity. In S. Graham y V. S. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict*. 37-52. Lawrence: Erlbaum Associates, Inc.
- McAuley, E., Duncan, T. E., y Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(5), 566-573.
- 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., y Gross, J. B. (1983). Perceptions of causality in sport: An application of the Causal Dimension Scale. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 72-76.
- McAuley, E., Pefia, M., y Jerome, J.G. (2001). Self-efficacy as a determinant and an outcome of exercise. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (2nd ed., pp. 235-262). Champaign IL: Human Kinetics.
- McAuley, E., Wraith, S., y Duncan, T. E. (1991). Self-efficacy, perceptions of success, and intrinsic motivation for exercise. *Journal of Applied Social Psychology*, 21(2), 139-155.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press
- McClure, B.A., y Foster, C.D. (1991). Group work as a method of promoting cohesiveness within a women's gymnastics team. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 307-313.
- McGrath, J. E. (1962). The influence of positive interpersonal relations on adjustment and effectiveness in rifle teams. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 365-375.
- McPherson, B. D., y Brown, B. A. (1988). The structure, processes, and consequences of sport for children. In F.L. Smoll, R.A. Magill, y

- M.J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed., pp. 287-300). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Meyer, B. B. (2000). The ropes and challenges course: A quasi-experimental examination. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1249–1257.
- Middleton, M. J., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*. 89, 710-718.
- Mikalachki, A. (1969). *Group cohesion reconsidered*. London: School of Business Administration, University of Western Ontario.
- Miller, B. W., Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football players. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(4), 461-477.
- Mills, T. M. (1984). *The sociology of small groups* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mitchell, S. A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.
- Moreno, J. A. (2005). Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of Spanish adolescent physical education students. *International Journal of Applied of Sports Science*, 17(2), 57-68.
- Moreno, J.A. (2006). *Self-determined Motivation and Physical Education Importance*. Manuscrito en revisión.
- Moreno, J. A. y González-Cutre, D. (2005). Adherencia a los programas acuáticos a través de la Teoría de la Autodeterminación. En J. A.

- Moreno (Ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas* (pp. 35-46). Murcia: Instituto U.P. de Ciencias del Deporte.
- Moreno, 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.
- Mudrack, P. E. (1989). Defining group cohesiveness: A legacy of confusion?. *Small Group Behavior*, 20, 37-49.
- Mueller, C. M., y Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- 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 y Individual Differences*, 23(5), 745-752.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Myers, A. E. (1962). Team competition, success, and adjustment of group members. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 325-332.
- Naylor, S. L. (1996). *The relationship among achievement goal orientation, perceived motivational climate, and cohesion in sport teams*. Unpublished doctoral dissertation. M.A., California State University, Long Beach.

- Newton, M., y Duda, J. L. (1993a). Elite adolescent athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 15(4), 437-448.
- Newton, M., y Duda, J. L. (1993b). The relationship of task and ego orientation to performance-cognitive content, affect, and attributions in bowling. *Journal of Sport Behavior*, 16(4), 209-220.
- Newton, M., y Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30(1), 63-82.
- Newton, M., Duda, J. y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. I, pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

- Nicholls, J. G., y Miller, A.T. (1984). Development and its discontents. The differentiation of the concept of ability. En J.G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 185-218), Greenwich, CT: JAI Press.
- Nicholls, J. G., y Miller, A.T. (1985) . Differentiation of the concepts of lack and skill. *Developmental Psychology*, 21, 76-82.
- North, J., y Lavallee, G. (2004). An investigation of potential users of career transition services in the United Kingdom. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 1, 77-84.
- 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. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Ntoumanis, N., y Aggelonidis, Y. (2004). A psychometric evaluation of the Group Environment Questionnaire in a sample of elite and regional level Greek volleyball players. *European Physical Education Review*, 10 (3), 261-278.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. J. H. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S.J.H. (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.

- Ntoumanis, N., Pensgaard, A.M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of applied sport psychology*, 16(2), 183-197.
- Ommundsen, Y., y Roberts, G. C. (2003). Cheating in soccer?/Juks og fanteri eller god idrettsmoral i fotball? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 40(8), 665-675.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., y Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among team sport athletes. *Journal of Sport Sciences*, 16, 153-164.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., y Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer: relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions. *Psychology of Sport y Exercise*, 4(4), 397-413.
- Orlick, T.D., y Botterill, C. (1975). *Every kid can win*. Chicago: Nelson Hall.
- 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. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. In S.J.H. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and span psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., y Kouli, O. (2006) Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24(4): 367 – 382

- Paskevich, D. M., Estabrooks, P.A., Brawley, L.R., y Carron, A.V. (2001). Group Cohesion in Sport and Exercise. En R. Singer, H. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (2nd ed.) (pp. 472–494). New York: John Wiley and Sons.
- 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(1), 25-44.
- Peiró, C., y Sanchis, J. R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 25-39.
- 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). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.
- Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of sports sciences*, 18, 191-200.
- Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: the coach matters. *Scandinavian journal of medicine y science in sports*, 12, 54-59.
- Petliclikoff, L. M. (1988). *Motivation in sport persistence: An empirical examination of underlying theoretical constructs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana Champaign.

- 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. In O. Bar-Or (Ed.), *The child and adolescent athlete*. (pp. 418-430). Cambridge, MA, US: Blackwell Scientific Publications, Inc.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press.
- Prapavessis, H., Carron, A.V., y Spink, K.S. (1996). Team building in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 269–285.
- 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(1), 19-29.
- 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.
- Rasclé, O., Coulomb, G., y Pfister, R. (1998). Aggression and goal orientations in handball: Influence of institutional sport context. *Perceptual and Motor Skills*, 86(3), 1347-1360.
- Rasclé, O., y Coulomb, G. (2003). Aggression in youth handball: relationships between goal orientations and induced motivational context., *Social behavior and personality*, 31, 21-34.
- 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., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation y Emotion*, 28(3), 297-313.

- 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.
- Rejeski, W. J., y Brawley, L. R. (1983). Attribution theory in sport: Current status and new perspectives. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 77-99.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. In W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral functioning*. 356-429. New York: Wiley.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development. Advances in research and theory*. New York: Praeger Press.
- 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. (1995). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. (pp. 3-29): Human Kinetics Books.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign: IL: Human Kinetics.
- 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.
- 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., y Pascuzzi, D. (1979). Causal attributions in sport: Some theoretical implications. *Journal of Sport Psychology*, 1(3), 203-211.
- Roberts, G. C. y Treasure, D. C. (1995). Achievement Goals, Motivational Climate and Achievement Strategies and Behaviors in Sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64-80.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337 - 347.
- 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. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. In M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (Vol. Vol. 10, pp. 413-447). Greenwich: CT: JAI Press.
- Roberts, G. C., y Walker, B. (2001). Achievement goal theory in sport and exercise. In F. Cury, P. Sarrazin, y J. Famose (Eds.), *Advances in motivation theories: A the sport domain*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rodríguez, J. (1991). *Métodos de muestreo. Colección "Cuadernos Metodológicos", Núm.1*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid
- Roeser, R. W., Midgley, C., y Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating

- role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ross, M. y Fletcher, G. O. (1985). Attribution and social perception. In Garner Lindzay y Elliot Aronson (Eds.). *Handbook of social psychology*. Vol. II (3 ed), 73-122. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality y Social Psychology*, 42, 1137-1145.
- Russell, D. W., McAuley, E., y Tarico, V. (1987). Measuring causal attributions for success and failure: A comparison of methodologies for assessing causal dimensions. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1248-1257.
- 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. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- 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. (1989). Bridging the research traditions of task/ego involvement and intrinsic extrinsic motivation: Comment on Butler (1987). *Journal of Educational Psychology*, 2, 265–268.
- Ryan, R. M., y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68–78.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. (pp. 253-272). New York: Guilford Press.
- 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., Stiller, J. D., y Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249.
- Ryska, T. A. (2003). Sportsmanship in young athletes: The role of competitiveness, motivational orientation, and perceived purposes of sport. *Journal of Psychology*, 137 (3), 273-293.
- Ryska, T. A., Hohensee, D., Cooley, D., & Jones, C. (2002). Participation motives in predicting sport dropout among Australian youth gymnasts. *North American journal of psychology* 4(2), 199-210.
- Sage, L., Kavussanu, M., y Duda, J. L. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sports Sciences*, 24(5), 455 – 466
- 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. www.efdeporte.com.
- Santos, P. L. (1989). Classificação das atribuições e satisfação com os resultados escolares. *Cadernos de consulta Psicológica*, 5, 39-45.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y Flow en jóvenes tenistas*. Tesis Doctoral sin publicar. 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., Biddle, S., Famose, J. P., Cury, R, Fox, K., y Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- Sarrazin, P., y Guillet, E. (2001). "Ils ne se réinscrivent pas!" Variables et processus de l'abandon sportif. In 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., Guillet, E., y Cury, F. (2001). The effect of coach's task and ego-involving climate on the changes of perceived competence relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-9.
- Sarrazin, P., Roberts, G., Cury, F., Biddle, S., y Famose, J. P. (2002). Exerted effort and performance in climbing among boys: The influence of achievement goals, perceived ability, and task difficulty. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(4), 425-436.
- 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(3), 395-418.
- Schmidt, G. W., y Stein, G. L. (1991). Sport commitment: a model integrating enjoyment, dropout, and burnout. *Journal of sport and exercise psychology*, 13(3), 254-265.
- Scholssberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to termination. *Counseling Psychologist*, 9, 2-18.
- Seguin, C., Pelletier, L. G., y Hunsley, J. (1999). Predicting environmental behaviors: The influence of self-determined

- motivation and information about perceived environmental health risks. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(8), 1582-1604.
- 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 y Exercise Psychology*, 14(4), 375-391.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., y Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- Sherif, M. (1967). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. N.Y: Houghton Mifflin.
- Shields, D. L., Bredemeier, B. L. and Power, F.C. (2002). Character development and children's sport. In: F.L. Smith and R.E. Smoll, Editors, *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (2nd ed.). 537-559.
- Silva, J. M. (1983). The perceived legitimacy of rule violating behavior in sport. *Journal of Sport Psychology*, 5, 438-448.
- Silva, J. M. (1990). An analysis of the training stress syndrome in competitive athletics. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 5-20.
- Sinnott, K. y Biddle, S. J.H. (1998). Changes in attributions, perceptions of success and intrinsic motivation after attribution retraining in children's sport. *International Journal of Adolescence & Youth*, 7(2), 137-144.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-protections, anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71-81.
- Skjesol, K., y Halvari, H. (2005). Motivational Climate, Achievement Goals, Perceived Sport Competence, and Involvement in Physical

- Activity: Structural and Mediator Models. *Perceptual and motor skills*, 100(2), 497-523.
- Skubic, E. (1956). Studies of Little League and Middle League baseball. *Research. Quarterly*, 27, 97-110.
- Smith, M. D. (1975). The legitimation of violence: Hockey players' perceptions of their reference groups' sanctions for assault. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 12, 72-80.
- Smith, M. D. (1978). Social learning of violence in minor hockey. In EL. Smoll y R.E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports* (pp. 91-106). Washington, DC: Hemisphere.
- Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8, 36-50.
- Smith, R. E., Smoll, F.L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smoll, F.L., y Smith, R. E. (1999). *Sports and your child: a 50-minute guide for parents*. Portola Valley, Ca: Warde.
- Snyder, E. E., y Spreitzer, E. (1979). Orientations toward sport: Intrinsic, normative and extrinsic. *Journal of Sport Psychology*, 1, 170-175.
- Soenens, B., Berzonsky, M., Vansteenkiste, M., Beyer, W, y Goossen, L. (2005) Identity Styles and Causality Orientations: In Search of the Motivational Underpinnings of the Identity Exploration Process. *European Journal of Personality*, 19, 427-442.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731-738.

- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731-738.
- 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.
- Solomon, G. A. (1993) *The relationship between moral reasoning maturity and legitimacy judgments about gender stratification in a youth sport context*. Unpublished doctoral dissertation. Berkeley: University of California.
- Spink, K. S. (1995). Cohesion and intention to participate of female sport team athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(4), 416-424.
- Spink, K. S., y Carron, A. V. (1992). Group cohesion and adherence in exercise classes. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 14(1), 78-86.
- Spink, K. S., y Carron, A. V. (1993). The effects of team building on the adherence patterns of female exercise participants. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 15(1), 39-49.
- Spray, C. M. (2000). Predicting participation in noncompulsory physical education: Do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90(3), 1207-1215.
- Spray, C. M., Biddle, S. J. H., 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. y Chatzisarantis, N.L.D. (2006). Understanding motivation in sport: An experimental test of achievement goal and self determination theories. *European Journal of Sport Science*, 6(1). 43- 51

- Standage, M., Butki, B.D., y Treasure, D.C. (1999). Predicting satisfaction/ interest and boredom in the context of physical activity: Achievement goal orientations, situational intrinsic motivation, and perceived ability. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 21 (Suppl.), 103.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003a). 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. (2003b). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence, *Journal of Sports Sciences*. 21, 631-639.
- 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.
- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.
- Standage, M., Treasure, D. C., Duda, J. L., y Prusak, K. A. (2003). Validity, reliability, and invariance of the Situation Motivation Scale (SIMS) across diverse physical activity contexts. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 25(1), 19-43.
- Steiner, I. (1972). *Group processes and productivity*. San Diego, CA: Academic Press.

- 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.
- Stephens, D. (1998). *Predictors of aggression in college intramural sport participants*. Manuscript unpublished, University of Iowa.
- Stephens, D. E. (1993). *Goal orientation and moral atmosphere in youth sport: An examination of lying, hurting, and cheating behavior in girls' soccer*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley, United States.
- Stephens, D. E. (2000). Predictors of likelihood to aggress in youth soccer: An examination of coed and all-girls teams. *Journal of Sport Behavior*, 23(3), 311-325.
- Stephens, D. E. (2001). Predictors of aggressive tendencies in girls' basketball: An examination of beginning and advanced participants in a summer skills camp. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 257 – 266.
- Stephens, D. E., Bredemeier, B. J. L., y Shields, D. L. L. (1997). Construction of a measure designed to assess players' descriptions and prescriptions for moral behavior in youth sport soccer. *International Journal of Sport Psychology*, 28(4), 370-390.
- Stephens, D. E., y Bredemeier, B. J. L. (1996). Moral atmosphere and judgments about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 18(2), 158-173.
- Stephens, D. E., y Kavanagh, B. (1997). Predictors of aggression and cheating in youth ice hockey. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19 (Suppl.), S-110.
- Swain, A. (1996). Social Loafing and Identifiably: The Mediating Role of Achievement Goal Orientations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 337-344.

- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Taylor, J., y Ogilvie, B.C. (1994). A conceptual model of adaptation to retirement among athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 6, pp. 1–20.
- Taylor, J., y Ogilvie, B.C. (1998). Career transition among elite athletes: is there life after sports. In: J.M. Williams, Editor, *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, (pp. 429–444). Mayfield, Mountain View.
- Taylor, J., y Ogilvie, B.C. (2001). Career termination among athletes. In: R.N. Singer, H.E. Hausenblas and C.M. Janelle, Editors, *Handbook of sport psychology*, (pp. 672–691). Wiley, New York.
- Tenenbaum, G., Furst, D. M., y Weingarten, G. (1984). Attribution of causality in sport events: Validation of the Wingate Sport Achievement Responsibility Scale., *Journal of Sport Psychology*, 6, 430-439.
- Thøgersen-Ntoumani, C., y Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation in the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluations. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), 393 – 404.
- Thorkildsen, T. A. (1988). Theories of education among academically precocious adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.
- Todd, D., y Hodge, K. (2001). Moral reasoning and achievement motivation in sport: A qualitative inquiry. *Journal of Sport Behavior*, 23, 307 – 327.
- Todorovich, J. R., y Curtner, S. M. D. (2003). Influence of the motivational climate in physical education on third grade students' task and ego orientations. *Journal of classroom interaction*, 38(1), 36-46.

- 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., Mimbbrero, J., Boixadós, M. y Cruz, J. (1997). Comportamientos relacionados con el Fairplay en futbolistas de iniciación y profesionales. En R. Sanchez (Comp.) *La Actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996)*. *Investigación Social y Deporte* n° 3 (pp.87-95). Pamplona: AIESAD.
- Treasure, D. C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D. C., Duda, J. L., Hall, H. K., Roberts, G. C., y Ames, C. (2001). Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goal research in sport: A response to Harwood, Hardy, and Swain. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 23(4), 317-329.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 16(1), 15-28.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 165-175.
- Treasure, D. C., Standage, M., y Lochbaum, M. (1999). *Perceptions of the motivational climate and situational motivation in elite youth sport*. Paper presented to the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Banff, Alberta, Canada.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.

- Turman, P. D. (2003a). Athletic coaching from an instructional communication perspective: The influence of coach experience on high schools wrestlers' preferences and perceptions of coaching behaviors across a season. *Communication Education*, 52 (2), 73-86.
- Turman, P. D. (2003b). Coaches and Cohesion: The Impact of Coaching Techniques on Team Cohesion in the Small Group Sport Setting. *Journal of Sport Behavior*,. 26, 76-92.
- Valiente, L., Boixadós, M., Torregrosa, M., Villamarín, F. y Cruz, J. (2001). Campañas de promoción del fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar. En Asociación Galega de Psicología do deporte (Ed.), *Perspectivas de la psicología de la actividad física y el deporte en el III Milenio* (pp. 241-246). Pontevedra: Asociación Galega de Psicología de Deporte.
- Vallerand, R. J. (1987). Antecedents of self-related affects in sport: Preliminary evidence on the intuitive-reflective appraisal model. *Journal of Sport Psychology*, 9(2), 161-182.
- Vallerand, R. J. (1994). Les attributions en psychologie sociale. R.J. Vallerand (Ed.). *Les fondamentes de la psychologie sociale* (259-326). Quebec : Gaetan Morin Editeur.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and motivation in sport and exercise. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C., y Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional

- sportspersonship orientations scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 126 – 140.
- 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., Deshaies, P., Cuerrier, J. P., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1996). Toward a multidimensional definition of sportsmanship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 89 – 101.
- Vallerand, R. J., y Fortier, M.S. (1998). Measurement of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81–101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.Press.
- 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., y Losier, G.F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- 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., Pelletier, L. G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senècal, C., y Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- 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 Science*, 20(3), 239-250.
- Vallerand, R. J., y Richer, F. O.(1988). On the use of the Causal Dimension Scale in a field setting: A test with confirmatory factor analysis in success and failure situations. *Journal of personality and social psychology*, 54(4), 704-712.
- 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. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 389-416). New York: Wiley.
- Van Bergen, A., y Koekebakker, J. (1959). "Group cohesiveness" in laboratory experiments. *Acta Psychologica*, 16, 81-98.
- Van Yperen, N.W., y Duda, J.L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 358-364.
- 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.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J., L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 215-233.
- 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., Biddle, S., y Fox, K. (1996). A social-cognitive investigation into the mechanisms of affect generation in

- children's physical activity. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 18(2), 174-193.
- Vlachopoulos, S., Biddle, S., y Fox, K. (1997). Determinants of emotion in children's physical activity: a test of goal perspectives and attribution theories. *Pediatric exercise science*, 9, 65-79.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 23(1), 4-18.
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 140-156.
- Walling, M. D., Duda, J. L., y Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 15(2), 172-183.
- Walling, M.D., Duda, J.L. y Crawford, T. (2002). Goal orientations, outcome, and responses to youth competition among high/low perceived ability athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 37 (2), 115-122.
- Wang, C. K. J., y Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(1), 1-22.
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M., y Biddle, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wang, C.K.J., Liu, W.C., Biddle S.J.H., y Spray C. M. (2005). Cross cultural validation of the Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire Version 2. *Personality and Individual Differences*, 38 (6), 1245-1256.

- Wankel, L. M., y Berger, B.G. (1990). The psychological and social benefits of sport and physical activity *Journal of Leisure Research*, 22, 167-182.
- Webb, H. (1969). Professionalization of attitudes toward play among adolescents. In G. Kenyon (Ed.), *Aspects of contemporary sport sociology* (pp. 161-178). Chicago: The Athletic Institute.
- 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 (3rd ed)*. Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand-McNally.
- Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiss, M. R., y Amorose, A. J. (2005). Children's Self-Perceptions in the Physical Domain: Between- and Within-Age Variability in Level, Accuracy, and Sources of Perceived Competence. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 27(2), 226-244.

- Weiss, M. R., 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. R., y Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*. (pp. 61-99). Champaign, IL, England: Human Kinetics Publishers.
- Weiss, M. R., y Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology (2nd ed.)*. (pp. 101-170). Champaign, IL, US: 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. (2002). Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology (2nd ed.)*. (pp. 243-280). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- 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. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *Sport Psychologist*, 12(1), 16-28.
- White, S. A., y Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25(1), 4-18.
- White, S. A., Duda, J. L., y Hart, S. (1992). An exploratory examination of the Parent-initiated Motivational Climate Questionnaire. *Perceptual y Motor Skills*, 75(3), 875-880.

- Whitehead, J. (1995). Multiple achievement orientations and participation in youth sport: A cultural and developmental perspective. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 431-452.
- 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, 291-317.
- Widmeyer, W. N., Brawley, L. R., y Carron, A. V. (1992). Group dynamics in sport. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*. 163-180. Champaign, IL, England: Human Kinetics Publishers.
- Widmeyer, W. N., Brawley, L.R., y Carron, A. V. (1993). Group cohesion in sport and exercise. In R.N. Singer, M. Murphy, y L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 672-692). New York: Macmillan.
- Widmeyer, W. N., Brawley, L. R., y Carron, A. V. (2002). Group dynamics in sport. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology (2nd ed.)*. (pp. 285-308). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Widmeyer, W. N., y DuCharme, K. (1997). Team building through team goal setting. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9, 97-113.
- 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 y Social Psychology*, 70, 115-126.
- Williams, L., y Gill, D. L. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 17 (4), 363-378.
- Wilson, P. M., y Rodgers, W. M. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral

- intentions in women. *Psychology of Sport y Exercise*, 5(3), 229-242.
- 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., 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.
- Yukelson, D. (1997). Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9, 73-96.
- Yukelson, D., Weinberg, R., y Jackson, A. (1984). A multidimensional group cohesion instrument for intercollegiate basketball teams. *Journal of Sport Psychology*, 6, 103-117.
- Zahariadis, P. N., y Biddle, S. J. H. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight: Online Journal of Sport Psychology*, 2(1), np.
- Zahariadis, P. N., Tsorbatzoudis, H., y Grouios, G. (2005). The sport motivation scale for children: Preliminary analysis in physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, 101(1), 43-54.
- Zeigler, E. F. (2002). *Whatever Happened to the Good Life?: Or Assessing Your "Rq" Recreation Quotient*. Manchester: Trafford.
- Zoota, A. L. (2000). The role of causal attributions in determining the effects of competitive outcome on intrinsic motivation. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences y Engineering* (Vol. 61, pp. 3328).

ANEXOS

ANEXO I

A continuación te vamos a presentar una serie de preguntas con las que estamos midiendo aspectos relacionados con la práctica deportiva. No existen contestaciones verdaderas o falsas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta.

EQUIPO:

NOMBRE Y APELLIDOS:

CÓDIGO (Fecha de nacimiento, día, mes y año)

GENERO: **Masculino**
 Femenino

Tu nivel de habilidad jugando al fútbol, *consideras que es:*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy Bajo			Normal				Muy Alto		

ANEXO II

Rodea con un círculo la puntuación que mejor describa cuando sientes TU ENTRENADOR que tienes éxito EN TU DEPORTE.

AL PRACTICAR FÚTBOL MI ENTRENADOR SIENTE QUE TENGO ÉXITO CUANDO:

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando domino algo que antes no podía hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Cuando alcanzo metas personales.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Cuando gano.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Cuando muestro a los demás que soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Cuando derroto a los demás.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Cuando algo que muy pocos pueden hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Cuando trabajo duro.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Cuando soy claramente superior a mis compañeros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Cuando soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Cuando rindo a mi máximo nivel de habilidad.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Cuando logro un objetivo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Cuando supero las dificultades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Cuando lo hago lo mejor posible.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Cuando supero a mis rivales.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Cuando muestro un claro progreso personal.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Cuando hago algo que mis compañeros no pueden hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

Rodea con un círculo la puntuación que mejor describa cuando sienten TUS COMPAÑEROS DE ENTRENAMIENTO que tienes éxito cuando estás practicando tu deporte.

AL PRACTICAR FÚTBOL MIS COMPAÑEROS DE ENTRENAMIENTO, SIENTEN QUE TENGO ÉXITO CUANDO:

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando domino algo que antes no podía hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Cuando alcanzo metas personales.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Cuando gano.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Cuando muestro a los demás que soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Cuando derroto a los demás.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Cuando algo que muy pocos pueden hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Cuando trabajo duro.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Cuando soy claramente superior a mis compañeros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Cuando soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Cuando rindo a mi máximo nivel de habilidad.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Cuando logro un objetivo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Cuando supero las dificultades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Cuando lo hago lo mejor posible.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Cuando supero a mis rivales.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Cuando muestro un claro progreso personal.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Cuando hago algo que mis compañeros no pueden hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

Rodea con un círculo la puntuación que mejor describa cuando sienten TUS PADRES que tienes éxito cuando estás practicando tu deporte.

AL PRACTICAR FÚTBOL MIS PADRES, SIENTEN QUE TENGO ÉXITO CUANDO:

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando domino algo que antes no podía hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Cuando alcanzo metas personales.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Cuando gano.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Cuando muestro a los demás que soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Cuando derroto a los demás.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Cuando algo que muy pocos pueden hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Cuando trabajo duro.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Cuando soy claramente superior a mis compañeros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Cuando soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Cuando rindo a mi máximo nivel de habilidad.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Cuando logro un objetivo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Cuando supero las dificultades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Cuando lo hago lo mejor posible.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Cuando supero a mis rivales.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Cuando muestro un claro progreso personal.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Cuando hago algo que mis compañeros no pueden hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

ANEXO III

Responde a los siguientes cuestionarios recordando que cuanto más te acerques a 0 más en desacuerdo estás con la afirmación y cuanto más te acerques a 100 más de acuerdo estarás con lo que se dice en la frase.

- AL PRACTICAR FUTBOL, SIENTO QUE TENGO ÉXITO CUANDO:

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando derrotó a los demás.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Cuando soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Cuando trabajo duro.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Cuando mi actuación supera a mis rivales.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Cuando demuestro a la gente que soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Cuando supero las dificultades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Cuando domino algo que no podía hacer antes.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Cuando alcanzo una meta.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Cuando soy claramente superior.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

ANEXO IV

A través de este cuestionario queremos que expreses como ves los entrenamientos. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y señales con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo (de 0 a 100) con lo que te indicamos.

Durante los entrenamientos ...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Con las tareas que realizo no aprendo, ni mejoro.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Creo que mi entrenador confía en nuestra responsabilidad para realizar las tareas que nos propone.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Mi entrenador no me anima, ni me motiva.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Mi entrenador nos anima a que cambiemos de compañeros durante las tareas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Mi entrenador sólo evalúa el resultado final, sin importarle si progreso respecto a cómo lo hacía antes.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Tengo tiempo suficiente para practicar las tareas que propone mi entrenador.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Tengo la oportunidad de mejorar cosas que ya sabía.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. El entrenador nos dice como organizarnos sin tomar nosotros ninguna decisión.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Mi entrenador nos anima a todos a esforzarnos para progresar y mejorar.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Mi entrenador siempre nos agrupa de la misma forma.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Mi entrenador nos evalúa por hacer las cosas cada vez mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Mi entrenador está mucho tiempo explicando y practicamos poco.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Realizamos pocas tareas nuevas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

Durante los entrenamientos ...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
14. El entrenador nos deja tomar parte en el funcionamiento de los entrenamientos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Mi entrenador se preocupa más por los mejores jugadores.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Durante los entrenamientos no hay diferencias entre titulares y no titulares.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Mi entrenador me corrige comparándome con mis compañeros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Mi entrenador me deja el tiempo necesario para realizar correctamente las tareas propuestas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. Mi entrenador me da la posibilidad de elegir entre diferentes tareas que puedo hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
20. Mi entrenador no nos deja ninguna responsabilidad.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
21. Mi entrenador nos anima a aprender cosas nuevas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
22. Los titulares hacen ejercicios diferentes de los que no son titulares.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
23. Mi entrenador nos pregunta si creemos que estamos mejorando.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
24. Estamos mucho tiempo parados sin practicar.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

ANEXO V

A través de este cuestionario queremos que expreses tus pensamientos y opiniones respecto a la práctica del fútbol. Para ello contesta de 0 a 100 en función del grado de acuerdo o desacuerdo con lo que se plantea en la frase introductoria:

Yo practico fútbol.....	Totalmente					Totalmente					
	En desacuerdo					De Acuerdo					
1. Porque al practicarlo experimento sensaciones agradables.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
2. Por el placer que me produce aprender cosas nuevas sobre este deporte.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
3. Intento buscar buenas razones para jugar al fútbol, pero no encuentro ninguna y no se si continuaré.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
4. Porque me gusta aprender nuevas técnicas durante el entrenamiento.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
5. No lo sé. Tengo la impresión de que soy incapaz de conseguir éxito en este deporte.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
6. Porque hace que mi familia y amigos me tengan más aprecio.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
7. Porque, en mi opinión, es uno de los mejores caminos para conocer nuevas amistades.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
8. Porque siento gran satisfacción cuando domino perfectamente las acciones técnicas.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
9. Porque es necesario practicar deporte para estar en forma.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
10. Porque da mucho prestigio ser futbolista.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
11. Porque es uno de los mejores caminos para desarrollar otros aspecto de mi (inteligencia, respeto, amistad).	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
12. Por el placer que siento al mejorar mis puntos débiles.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
13. Por la excitación que me produce jugar al fútbol.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
14. Porque debo jugar al fútbol para sentirme bien conmigo mismo.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Yo practico fútbol.....	Totalmente						Totalmente					
	En desacuerdo						De Acuerdo					
15. Por la satisfacción que experimento cuando perfecciono mis habilidades.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
16. Porque las personas cercanas a mí piensan que es importante que yo juegue al fútbol.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
17. Porque es el mejor camino para aprender muchas cosas que podrían servirme en otros ámbitos de mi vida.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
18. Por las intensas emociones que siento cuando estoy jugando.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
19. No lo tengo claro. Creo que el fútbol no es para mí.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
20. Por el placer que siento cuando ejecuto correctamente movimientos difíciles.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
21. Porque me siento mal si durante mi tiempo libre no juego al fútbol.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
22. Para enseñar a los demás lo bueno que soy en este deporte.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
23. Por la satisfacción que siento al aprender técnicas nuevas que nunca había realizado.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
24. Porque es uno de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
25. Porque me gusta el sentimiento de estar concentrado mientras juego.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
26. Porque debo hacer deporte regularmente.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
27. Por la satisfacción de descubrir nuevas formas de jugar.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
28. A menudo me lo pregunto y se que no puedo conseguir los objetivos que me había propuesto.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

ANEXO VI

Piensa en entrenamientos y partidos en los que hayas **tenido un buen rendimiento (que hayas jugado muy bien)**. Piensa en la/s causa/s que te ayudaron a jugar tan bien. A continuación te presentamos característica que puede tener esa causa. Por favor, rodea con un círculo el número que consideres que mejor describe esa característica.

Describe un aspecto de mi mismo	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Describe un aspecto de la situación de juego.
Es manejable por mi	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Yo no puedo manejarla
Es permanente en el tiempo	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	No permanece en el tiempo
Creo que la puedo controlar	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	No la puedo controlar
Son otros los que tienen poder sobre ella	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Otros no tienen poder sobre ella.
Esta dentro de mi	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Está fuera de mi
Es estable en el tiempo	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Es variable en el tiempo
Esta bajo el control de otras personas	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	No está bajo el control de otras personas
Refleja algo acerca de mi	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	No refleja algo acerca de mi
Tengo poder sobre esta causa	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	No tengo poder sobre ella
Es inmodificable	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Se puede modificar
Son otros los que la regulan	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Los demás no pueden regularla.

ANEXO VII

Piensa en entrenamientos y partidos en los que hayas **tenido un mal rendimiento (que hayas jugado muy mal)**. Piensa en la/s causa/s que te hicieron jugar tan mal. A continuación te presentamos característica que puede tener esa causa. Por favor, rodea con un círculo el número que consideres que mejor describe esa característica.

Describe un aspecto de mi mismo	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Describe un aspecto de la situación de juego.
Es manejable por mi	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Yo no puedo manejarla
Es permanente en el tiempo	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	No permanece en el tiempo
Creo que la puedo controlar	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	No la puedo controlar
Son otros los que tienen poder sobre ella	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Otros no tienen poder sobre ella.
Esta dentro de mi	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Está fuera de mi
Es estable en el tiempo	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Es variable en el tiempo
Esta bajo el control de otras personas	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	No está bajo el control de otras personas
Refleja algo acerca de mi	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	No refleja algo acerca de mi
Tengo poder sobre esta causa	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	No tengo poder sobre ella
Es inmodificable	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Se puede modificar
Son otros los que la regulan	100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	Los demás no pueden regularla.

ANEXO VIII

En el siguiente cuestionario expresa tu opinión sobre algunos aspectos relacionados con tu equipo.

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me gusta participar en actividades extra deportivas con los demás jugadores del equipo (cenas, excursiones...).	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Estoy contento con mi aportación al juego del equipo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Normalmente solo trato con los jugadores del equipo durante el entrenamiento y no vuelvo a verlos hasta el próximo entrenamiento.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Considero que el deseo de ganar de este equipo es insuficiente.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Algunos de mis mejores amigos están en este equipo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. En este equipo puedo rendir al máximo de mis posibilidades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Prefiero salir de fiesta con otros amigos que con los compañeros del equipo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Me gusta el estilo de juego que tiene este equipo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Los compañeros del equipo son uno de los grupos sociales más importantes a los que pertenezco.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Los miembros del equipo unen sus esfuerzos para conseguir los objetivos durante los entrenamientos y los partidos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Los componentes del equipo prefieren salir con otras personas que con los demás jugadores del equipo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Todos los jugadores asumen la responsabilidad ante un mal resultado del equipo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. A los miembros del equipo les gusta salir de fiesta juntos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Algunas de las aspiraciones de los jugadores son incompatibles con los objetivos que tiene el equipo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. A los jugadores de este equipo les gustaría juntarse algunas veces cuando finalice la temporada.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Si existe algún problema durante los entrenamientos, todos los jugadores se unen para poder superarlo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. A los miembros de nuestro equipo les gustaría juntarse en otras situaciones que no fueran los entrenamientos y los partidos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Los miembros de nuestro equipo se comunican poco durante los entrenamientos y los partidos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

ANEXO IX

Responde a estas cuestiones de la forma más sincera posible.

Durante un partido muy importante tienes la oportunidad de darle una patada o un puñetazo a un adversario para asustarlo mientras el árbitro no te ve. **¿LO HARÍAS?**

NO					QUIZAS					SI
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

¿LO HAS HECHO YA ALGUNA VEZ?

NUNCA			ALGUNAS VECES				MUCHAS			
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

¿CREES QUE TUS COMPAÑEROS DE EQUIPO LO HARÍAN?

NINGUNO				ALGUNOS				TODOS		
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Imagínate que estas jugando una final del campeonato en el que participas y vais 1-0 ganando. En el último minuto de partido un jugador del equipo contrario se va solo hacia la portería para meter gol. La única forma de pararlo es hacerle una falta que lo lesione. De esta forma acabará el partido y ganareis aunque el jugador quede lesionado. **¿LO HARÍAS?**

NO					QUIZAS					SI
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

¿LO HAS HECHO YA ALGUNA VEZ?

NUNCA			ALGUNAS VECES				MUCHAS			
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

¿CREES QUE TUS COMPAÑEROS DE EQUIPO LO HARÍAN?

NINGUNO				ALGUNOS				TODOS		
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Un jugador rival te ha dado una patada muy fuerte durante un partido y posteriormente tienes la oportunidad de "devolvérsela". **¿LO HARÍAS?**

NO					QUIZAS					SI
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

¿LO HAS HECHO YA ALGUNA VEZ?

NUNCA			ALGUNAS VECES				MUCHAS			
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

¿CREES QUE TUS COMPAÑEROS DE EQUIPO LO HARÍAN?

NINGUNO				ALGUNOS				TODOS		
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Estas dentro del área del equipo contrario y un adversario intenta quitarte el balón. Si te dejas caer, aunque no te ha tocado, el árbitro va a pitar penalti. **¿LO HARÍAS?**

NO	QUIZAS										SI
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

¿LO HAS HECHO YA ALGUNA VEZ?

NUNCA	ALGUNAS VECES						MUCHAS			
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

¿CREES QUE TUS COMPAÑEROS DE EQUIPO LO HARÍAN?

NINGUNO	ALGUNOS						TODOS			
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Imagina que en un jugador de tu equipo centra y tu tienes la oportunidad de meter gol con la mano (porque con la cabeza no llegas) y el árbitro no te va a ver. **¿LO HARÍAS?**

NO	QUIZAS										SI
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

¿LO HAS HECHO YA ALGUNA VEZ?

NUNCA	ALGUNAS VECES						MUCHAS			
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

¿CREES QUE TUS COMPAÑEROS DE EQUIPO LO HARÍAN?

NINGUNO	ALGUNOS						TODOS			
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

En un partido importante, tienes la posibilidad de darle un codazo al mejor jugador adversario para que no pueda seguir jugando. **¿LO HARÍAS?**

NO	QUIZAS										SI
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	

¿LO HAS HECHO YA ALGUNA VEZ?

NUNCA	ALGUNAS VECES						MUCHAS			
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

¿CREES QUE TUS COMPAÑEROS DE EQUIPO LO HARÍAN?

NINGUNO	ALGUNOS						TODOS			
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

¡Gracias por tu colaboración!

ANEXO X

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

El grupo de investigación “Análisis comportamental del rendimiento deportivo” de la Universidad de Extremadura, está realizando una investigación en la que se analizan aspectos relativos a la práctica deportiva de jugadores de fútbol. En este estudio, los chicos van a rellenar una serie de cuestionarios en los que se les pregunta sobre variables relativas a la práctica del fútbol. No van a ser sometidos a ninguna prueba biológica (no se les va a pinchar, sacar sangre, ni realizar prueba física alguna). Los resultados obtenidos serán utilizados únicamente por el grupo de investigación, para poder mejorar el proceso de entrenamiento de los jugadores.

Nos dirigimos a usted, como Padre-Madre-Tutor/a para solicitarle su autorización para que su hijo participe en nuestra investigación. Si durante cualquier parte del transcurso del estudio, decide que no quiere continuar en el mismo, podrá retirarse sin que se le haga ninguna pregunta.

Le rogamos que devuelva este consentimiento firmado al entrenador de su equipo. Si quiere realizar alguna consulta puede ponerse en contacto con el investigador principal en el teléfono XXXXXXXXXX.

Muchas gracias por su colaboración

Yo, _____ con DNI, _____ en calidad de padre-
madre-tutor del jugador _____, AUTORIZO su
participación en la investigación realizada por el grupo de investigación “ Análisis
Comportamental del rendimiento deportivo”, realizada por el profesor Tomás García
Calvo y dirigida por el profesor Eduardo M. Cervelló Gimeno

FIRMA DEL PADRE-MADRE O TUTOR



