

Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 17, 3, 189-198  
 Recibido: 26/02/2016  
 Aceptado: 15/07/2017

© Copyright 2017: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia  
 Murcia (España)  
 ISSN edición impresa: 1578-8423  
 ISSN edición web (<http://revistas.um.es/cpd/>): 1989-5879

## Motivación y adherencia a la práctica de baloncesto en adolescentes

### Motivation and adherence to practice of basketball in adolescent

### Motivação e adesão à prática de basquete em adolescentes

Almagro, B.J.<sup>1</sup> y Paramio-Pérez, G.<sup>2</sup>

*1 Departamento de Didácticas Integradas. Universidad de Huelva*

*2 Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación. Universidad de Huelva*

**Resumen:** El objetivo del estudio fue examinar y profundizar en las motivaciones de los jugadores de baloncesto adolescentes para seguir practicando su deporte. La muestra estuvo compuesta por un total de 6 jugadores de baloncesto (3 chicas y 3 chicos), con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. Se empleó una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas a cada deportista. Se realizó un análisis de contenido de las transcripciones de las entrevistas, en el que se empleó un procedimiento deductivo. Los resultados revelaron que los siguientes factores tienen una gran importancia para que los jugadores de baloncesto entrevistados mantengan su práctica: una motivación autodeterminada para practicar, la satisfacción de sus necesidades psicológicas, el clima de apoyo a la autonomía que genera el entrenador, así como la relación con éste, el apoyo familiar y la posibilidad de poder compatibilizar con los estudios. En esta línea, se pone de manifiesto la necesidad de emplear estrategias para ayudar a que los deportistas adopten formas de motivación autodeterminadas, generar un clima de apoyo a la autonomía en los entrenamientos y en la competición, que facilite la satisfacción de las tres necesidades psicológicas y que, además, el adolescente cuente con el apoyo familiar en las diversas facetas de su vida; todo ello es fundamental para garantizar la adherencia a la práctica entre los jóvenes jugadores de baloncesto.

**Palabras claves:** autodeterminación, necesidades psicológicas, jóvenes, deporte.

**Abstract:** The aim of the study was to examine and deepen the motivations of teenage basketball players to continue practicing their sport. The sample consisted of a total of 6 basketball players (3 girls and 3 boys), aged between 14 and 16 years. A semi-structured interview with open questions was used each athlete. A content analysis of the transcripts of the interviews, in which a deductive procedure was used was performed. The results revealed that the following factors are very important for players interviewed bas-

ketball maintain their practice: a self-determined motivation to practice, to satisfy their psychological needs, the climate of autonomy support generated by the coach and the relationship with it, family support and the possibility to reconcile with studies. In this line, it highlights the need for strategies to help athletes adopt forms of self-determined motivation, create a climate of support for autonomy in training and competition, to facilitate the satisfaction of the three psychological needs and also, the teenager has the family support in the various facets of his life; this is essential to ensure adherence to the practice among young basketball players.

**Keywords:** self-determination, psychological needs, teenage, sport.

**Resumo:** O propósito do estudo foi aprofundar conhecimentos sobre as motivações dos jogadores de basquetebol adolescentes para promover a sua adesão ao esporte no futuro, em uma amostra de adolescentes de 6 jogadores de basquete (3 meninas e 3 meninos) e com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos. Para tal, foi utilizado como instrumento de trabalho uma entrevista semi-estructurada com perguntas abertas por cada atleta. Foi realizada uma análise de conteúdo das transcrições das entrevistas. Os resultados revelaram que os seguintes fatores são muito importantes para manter sua participação de esportes: motivação auto-determinada para a prática, satisfação das suas necessidades psicológicas, clima de apoio à autonomia gerado pelo treinador e o relacionamento com ele, apoio familiar e a possibilidade de conciliar com os estudos. Nesta linha, destaca a necessidade de estratégias para ajudar os atletas adotarem formas de motivação auto-determinada, criar um clima de apoio para a autonomia em treinamento e competição, para facilitar a satisfação das três necessidades psicológicas e também, o adolescente tem o apoio da família nas várias facetas da sua vida; isto é essencial para garantir a adesão à prática entre os jovens jogadores de basquete. **Palavras-chave:** auto-determinação, as necessidades psicológicas, juventude, esporte.

## Introducción

Numerosas investigaciones se han centrado en el estudio del abandono deportivo en jóvenes (Crane y Temple, 2015). En este sentido, en un estudio con adolescentes se encontró que el baloncesto era el segundo deporte con una mayor tasa de abandono (Nuviala, Tamayo, y Nuviala, 2012), por lo que profundizar en la motivación y experiencias de jugadores de baloncesto en formación puede ayudar a entender mejor el proceso de adherencia a la práctica de este deporte.

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Bartolomé J. Almagro Torres. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva, Avda. Tres de marzo s/n, 21071. Huelva (España). E-mail: [almagro@dempc.uhu.es](mailto:almagro@dempc.uhu.es)

Las dos principales teorías en las que se han apoyado los investigadores para analizar la motivación en el deporte han sido la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000). De hecho, en la última década, diversos estudios de corte cuantitativo han sido publicados utilizando el marco teórico de la teoría de la autodeterminación y de las metas de logro en el contexto deportivo español con el objetivo principal de entender mejor el proceso de compromiso y adherencia a la práctica deportiva (e.g., Almagro y Conde, 2012; Belando et al., 2015; García-Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, y Moreno-Murcia, 2010; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz, 2008).

Dichos estudios son en la mayoría de los casos transversales, aunque también encontramos trabajos cuasi-experimentales (e.g., Cecchini, Fernández-Río, Méndez-Giménez, Cecchini, y Martins, 2014; Conde, 2011). Sin embargo, a pesar de la extensa literatura científica, hay algunas cuestiones que quedan por resolver, que suscitan dudas, o que no conocemos el proceso por el cual suceden. El uso de metodología cualitativa puede ayudar a profundizar en las opiniones, experiencias y motivaciones de los deportistas, que podrían pasar por alto con otros métodos más estandarizados (Thomas, Nelson, y Silverman, 2011).

La teoría de las metas de logro (Elliot, 1999, 2005; Nicholls, 1984, 1989) tradicionalmente asumía la existencia de al menos dos orientaciones de meta, una orientación a la tarea (o a la maestría) a partir de la cual se define la competencia en términos de criterios autoreferenciados, y una orientación al ego (o al rendimiento) que es definida utilizando criterios de comparación externa. Posteriormente, Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001) propusieron un modelo de metas de logro 2 x 2 en el que ambas metas (tarea y ego) se subdividen, encontrando así cuatro posibilidades: meta de aproximación-maestría, meta de aproximación-rendimiento, meta de evitación-maestría y meta de evitación-rendimiento. La meta de aproximación-maestría se correspondería con la visión tradicional de la meta de maestría, la meta de evitación-maestría caracterizaría en términos de un enfoque en la evitación autoreferenciada o evitar la incompetencia autoreferenciada (Elliot y Conroy, 2005). La meta de aproximación-rendimiento se correspondería con la visión clásica de la meta de rendimiento, y la meta de evitación-rendimiento se centraría en evitar hacerlo peor que los demás. Según Elliot (2005), la adopción de metas de aproximación maestría conducirá a resultados y procesos de logro adaptativos, mientras que la adopción de metas de evitación maestría se corresponderá con patrones de respuestas menos adaptativas. La adopción de una u otra orientación parece depender del clima motivacional percibido (tarea o ego) y de la competencia percibida (Castillo, Duda, Álvarez, Mercé, y Balaguer, 2011; Elliot, 2005). En este estudio, se han analizado los clima motivacionales que implican a la tarea o a el ego y las metas de logro 2 x 2 como parte de las variables que influyen en la intención de continuar practicando deporte (Almagro, Sáenz-López, Moreno-Murcia, y González-Cutre, 2011; Almagro, Sáenz-López, Moreno-Murcia, y Cervelló, en prensa).

La teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985, 2000; 2012) es una macro-teoría de la motivación humana que se ha desarrollado durante las tres últimas décadas. De hecho, actualmente está formada por seis mini-teorías que se han ido desarrollado para abordar diferentes cuestiones (Deci y Ryan, 2000, 2008, 2012, 2014). La TAD ha sido ampliamente aplicada al ámbito de la actividad física

y el deporte, ya que resulta de gran utilidad para analizar, entre otros, los aspectos relacionados con la adherencia a la práctica deportiva. De este modo, la teoría de la autodeterminación aborda diferentes variables como son el apoyo a la autonomía, las necesidades psicológicas básicas, los diferentes tipos de motivación y que se han considerado fundamentales tratar en este estudio o han aparecido como claves para que los jóvenes jugadores sigan comprometidos con la práctica del baloncesto.

El apoyo a la autonomía es un componente del clima motivacional que deriva de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Esta teoría asume que el apoyo de la autonomía es el elemento esencial para la satisfacción de las necesidades psicológicas. Deci y Ryan (2000) conciben el contexto del apoyo autonomía como el que permite elegir, se opone al control, minimiza la presión durante la participación, y anima a la iniciación. En el ámbito deportivo, varios estudios han mostrado las consecuencias positivas de un clima de apoyo a la autonomía por parte del entrenador (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008; Almagro, Sáenz-López, y Moreno, 2010).

Por otro lado, como estableciese la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000), existen diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo, en función del nivel de autodeterminación. Así, se pueden encontrar, de menor a mayor autodeterminación, la desmotivación, la motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada) y la motivación intrínseca. En la desmotivación, a los deportistas les falta intención de actuar (Deci y Ryan, 2000), y por tanto, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, apatía, etc. La motivación extrínseca está determinada por recompensas o agentes externos, y según esta teoría puede variar bastante en su autonomía relativa. Así, una persona podría practicar deporte por presiones externas (regulación externa), por sentimientos de culpabilidad (regulación introyectada), porque entiende los beneficios que tiene para la salud (regulación identificada) o porque es parte de su estilo de vida (regulación integrada). Por último, un deportista motivado intrínsecamente realiza la práctica por la satisfacción y el placer inherente de la propia actividad.

Los estudios fundamentados en la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 2000) coinciden en la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de las formas de motivación más autodeterminadas para conseguir la adherencia a la práctica deportiva (e.g., Guzmán y Kingston, 2012). Sin embargo, hay algunas cuestiones que quedan por resolver, para entender y poder prevenir el abandono deportivo. De hecho, el objetivo de este estudio fue examinar y profundizar en las motivaciones de los jugadores de baloncesto adolescentes para seguir practicando su deporte.

## Método

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 6 jugadores de baloncesto (3 chicas y 3 chicos), con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años ( $M = 14.67$ ,  $DT = .82$ ). Los participantes fueron seleccionados con esa edad, ya que hay un gran número de adolescentes que abandonan el deporte (Fraser-Thomas, Côté, y Deakin, 2008). Todos los participantes competían con sus respectivos equipos y pertenecían a clubes de baloncesto de Huelva y Aljaraque. Para mantener su anonimato, en los resultados del estudio se identificaron sus respuestas y comentarios, empleando la letra E (entrevistado) y un número (asignado en función del orden cronológico en el que se realizaron las entrevistas). Así los jóvenes jugadores de baloncesto entrevistados fueron: E1 (jugador de 15 años), E2 (jugador de 14 años), E3 (jugadora de 16 años), E4 (jugadora de 14 años), E5 (jugador de 14 años) y E6 (jugadora de 15 años).

### Instrumento

Se realizó una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas a cada deportista. Se usó un guion de entrevista similar al empleado por Almagro, Sáenz-López, Moreno-Murcia y Spray (2015).

### Procedimiento

Se solicitó colaboración a los clubes de procedencia de los jugadores y, al ser menores de edad, se les facilitó una hoja con un consentimiento informado que debían firmar los padres para autorizar la participación de su hijo/a en el estudio.

Todas las entrevistas fueron realizadas por el primer autor de este estudio y tuvieron una duración de entre 25-35 minutos. Las entrevistas tuvieron lugar en un recinto adecuado y aislado de ruidos, cerca de la instalación deportiva, que fueron facilitados por el entrenador, por el club o por los padres de los jugadores.

Todos los deportistas entrevistados participaron voluntariamente en la investigación y no fueron incentivados para ello. Cada entrevista fue grabada y posteriormente transcrita literalmente.

Antes de comenzar la entrevista se realizaba una breve explicación del estudio, se recalca que su participación era voluntaria, anónima y que la conversación sería grabada. A los participantes se les permite responder libremente y se incluyeron preguntas para explorar o centrarse en temas y cuestiones de interés que surgieron durante las entrevistas. Así, mientras que la entrevista se estaba llevando a cabo, había flexibilidad en cómo se les hicieron preguntas y el segui-

miento, lo que permitió una mayor profundidad de la exploración y la mejora de la relación. Durante las entrevistas, los participantes fueron fomentados a aclarar cualquier aspecto que no pareciera quedar muy claro. En muchos casos, el entrevistador utilizó la paráfrasis para comprobar o resumir lo que el deportista había comentado. Además, en los casos en los que el entrevistador consideró necesario, se modificó la pregunta o se hizo una nueva para que el deportista la entendiese mejor, para conseguir más información o con mayor profundidad.

### Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido de las transcripciones de las entrevistas, en el que se empleó un procedimiento deductivo. El proceso de análisis de datos comenzó después de la primera entrevista, con la reflexión del entrevistador en relación con las respuestas obtenidas y compartiendo estas reflexiones con el otro investigador. Como resultado de este proceso, los datos recogidos se centraron cada vez más en torno a nuevos temas y preguntas. El proceso de análisis finalizó al considerarse saturada la información sobre las dimensiones que estudiábamos. Se utilizó un procedimiento de 6 pasos para preparar y analizar los datos cualitativos y maximizar la confiabilidad del análisis: 1) Transcribir literalmente las entrevistas. 2) Leer las transcripciones para familiarizarse con ellas (también escuchar las entrevistas). 3) Entrenamiento de los codificadores. Tres codificadores (entre los que se incluyen los autores de este trabajo) comprobaron el grado de coincidencia inter-codificador en una muestra aleatoria de 3 entrevistas ( $> 80\%$  de acuerdo, LeCompte y Goetz, 1982). En la última reunión, el grado de coincidencia entre los 3 codificadores superó el  $89\%$ , el cual fue considerado un porcentaje alto (cf. Vazou, Ntoumanis, y Duda, 2005). Por lo que se consideró adecuado que cualquier miembro del grupo codificara por separado. 4) Se llevó a cabo un análisis de contenido de forma deductiva fundamentalmente, aunque también de forma inductiva. Es decir, el análisis fue iniciado por deducción mediante la codificación de citas basadas en las teorías marco utilizadas y continuó por inducción. Esto se realizó con MAXQDA 10. 5) Se realizó un análisis de frecuencias, ya que puede orientar sobre la importancia de las dimensiones y códigos (Maxwell, 2010). Además, la presentación de tablas de frecuencias, con ejemplos de las entrevistas, es la forma más común de presentación de los datos de la entrevista en la literatura de psicología del deporte (Cluver, Gilbert, y Trudel, 2003). Se extrajeron y se interpretaron las citas de cada código. 6) Después de finalizar el análisis de las 6 entrevistas, éste análisis fue comprobado por el primer y segundo autor quienes proporcionaron feedback al respecto. Por último, los autores se reunieron para discutir los resultados encontrados.

## Resultados

El análisis de contenido de las entrevistas reveló un total de 276 unidades de texto codificadas. Todas ellas se codificaron atendiendo a 8 dimensiones, 18 categorías (ver Tabla 1). En la Tabla 1 se muestran las frecuencias totales de las dimensiones y categorías obtenidas en la codificación de las 6 entrevistas.

Asimismo, se presentan también el número de deportistas que en sus entrevistas hicieron referencia a cualquiera de las unidades de codificación y el porcentaje asociado a este número. A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en distintos apartados, por orden según la mayor frecuencia de respuesta en cada dimensión.

**Tabla 1.** Frecuencias de las Dimensiones, Categorías y Sub-categorías Analizadas

Dimensiones	Categorías	Sub-categorías	F	n	%
Metas sociales			20	6	100
	Meta de relación		13	6	100
	Meta de responsabilidad		7	6	100
Metas de logro			46	6	100
	Aproximación maestría		24	6	100
	Evitación maestría		4	4	67
	Aproximación rendimiento		15	6	100
	Evitación rendimiento		3	3	50
Clima motivacional			29	6	100
	Tarea		19	6	100
	Ego		10	5	80
Soporte autonomía			23	6	100
	Valoración del comportamiento		12	6	100
	Interés en la opinión		11	6	100
Necesidades psicológicas			62	6	100
	Competencia		27	6	100
	Autonomía		19	6	100
	Relación		16	6	100
Regulación motivacional			70	6	100
	Motivación intrínseca		24	6	100
	Motivación extrínseca		35	6	100
		R. Integrada	6	4	67
		R. Identificada	13	6	100
		R. Introyectada	7	4	67
		R. Externa	9	5	80
		Desmotivación	11	5	80
Adherencia deportiva			22	6	100
	Intención de seguir practicando		22	6	100
Familia			10	6	100
	Apoyo familiar		10	6	100

### Regulación motivacional

La motivación fue la dimensión más destacada en las entrevistas, por la frecuencia con la que apareció (ver Tabla 1) y por su relación con la adherencia a la práctica del baloncesto. Se

ha codificado la categoría motivación intrínseca en todos los deportistas entrevistados. Éstos parecen experimentar motivación intrínseca, ya que hacen referencia a la satisfacción que les produce practicar su deporte, a que les encanta, les gusta, les divierte, disfrutan, etc. De este modo, cuando se les pre-

guntó: “¿por qué juegas al baloncesto?”, estas fueron algunas de sus respuestas: “Porque me divierte mucho” [E5]; “Me gusta la emoción de los partidos y el compañerismo” [E6]; “Porque me gusta, me gusta hacer deporte... y me lo paso muy bien jugando al baloncesto” [E1].

Varios deportistas muestran la importancia de su motivación intrínseca para continuar practicando su deporte, por ejemplo: “... yo ahora mismo no puedo dejar de jugar al baloncesto porque me gusta mucho” [E6].

En cuanto a la motivación extrínseca, se consideró necesario diferenciar entre los diferentes estilos de regulación en la codificación (por lo que se añadieron 4 subcategorías, ver Tabla 1). Los resultados encontrados en este estudio apoyan el hecho de que podamos experimentar diferentes tipos de motivación hacia una misma actividad, por ejemplo: “Porque me gusta mantenerme en forma y creo que es una buena forma de relacionarte con tus compañeros... En realidad, también es por tener buen aspecto físico y sentirme mejor” [E1].

Un aspecto interesante, encontrado en este estudio, es que 4 de los 6 deportistas, muestran en sus respuestas poseer una regulación integrada, como se puede leer a continuación:

“... a mí es que el deporte, si no práctico deporte es como si me faltara algo, porque necesito... no puedo estar toda la tarde tumbado en el sofá, necesito moverme y estar activo, yo soy así, soy una persona activa, deportista, saludable, no sé si me explico...” [E2]

“No sé, porque yo no sabría qué hacer por las tardes, yo si no juego al baloncesto, pues no soy yo, porque ya estoy acostumbrada a jugar, llevo mucho tiempo ya entonces... forma parte de mi vida.” [E4].

Con respecto a la regulación identificada, todos los entrevistados en algunas de sus repuestas, mostraron que valoraban la importancia que tenía la actividad para uno mismo, por ejemplo: “practicar deporte me beneficia mucho”, “me ayuda a mantenerme en forma y es bueno para mi salud”, “es una buena forma de relacionarte”, etc.

Por otro lado, tenemos la regulación introyectada, que aparece en las respuestas de 5 de los 6 de los deportistas entrevistados. En este caso, encontramos que algunos de los jugadores se expresaron así: “... Yo es que tengo que hacer deporte sino me agobia toda la semana; además, si me he comprometido a ir a entrenar dos días y no voy, me siento mal...” [E3]

Con respecto a la regulación externa, se puede ver que algunos empezaron a practicar por diferentes agentes externos, ya sean familiares o amigos: “Empecé jugando porque me llevaba mi padre de chica, que siempre ha estado relacionado con el baloncesto...” [E6]; “Porque yo estaba en mi colegio y empezaron con un equipo de baloncesto en el colegio, mis amigas se

apuntaron y yo me apunte por ellas, entonces me empezó a gustar, y ya pues me llamaron del club” [E4].

En general, en los deportistas que se entrevistaron, su desmotivación estaba relacionada con haber sufrido una lesión o enfermedad que no le permita jugar un campeonato, con la derrota o la falta de competencia percibida, por aspectos relacionados con los compañeros o amigos del equipo (dejen el equipo o que tengan algún problema con ellos) o por lo que le dice el entrenador o la confianza que deposita en él como jugador. Estos son algunos ejemplos de los jugadores de baloncesto entrevistados:

“Pues recuerdo... el sector del año pasado porque no pude ir... Eso me desmotivó... Tuve una enfermedad y me quedé sin jugar el sector.” [E3]

“Bueno, cuando algunas veces mi entrenador me hecha la bronca o mis compañeros me dice ... no sé que..., pues las liao, pues no se cuanto... Te vienes un poco abajo, ¿no?” [E1]

“No sé, un día que jugué solo dos minutos un partido... no sé el porqué... Y este año, que me lesioné el tobillo. Estuve unas semanas sin jugar, volví a entrenar y después me lesioné otra vez.” [E5]

### Necesidades psicológicas básicas

La dimensión de las necesidades psicológicas fue la segunda en cuanto a frecuencia (F = 62) se refiere, además las tres categorías: competencia, autonomía y relación fueron tratadas en varias ocasiones por todos los deportistas entrevistados. La necesidad psicológica básica que obtuvo una mayor frecuencia en las respuestas de los deportistas fue la competencia percibida. En este sentido, la competencia percibida parece ser determinante para el compromiso con la actividad, es decir, muchos deportistas continúan practicando porque perciben que mejoran, que son buenos o competentes en su deporte. Ejemplo: “...seguiré jugando a baloncesto, con este año que veo que cada vez puedo ir a más..., que voy mejorando, y creo que sí, no hay problemas en que siga.” [E1]. En la satisfacción de la necesidad de competencia el entrenador juega un papel muy importante tanto en el diseño de las tareas, en el clima motivacional creado como en el apoyo a la autonomía ofrecido a sus deportistas. De hecho, en las entrevistas hay bastantes ejemplos de ello:

“(El nombre del entrenador) en el ejercicio que ve que antes no sabía y ahora sí lo hago bien, pues sí me anima, me dice: bien Dani y esas cosas... Eso me anima y me da confianza, me ayuda a ver que voy progresando. Creo que él ve que me esfuerzo.” [E2]

*“Siento que lo hago mejor, que he mejorado, bueno también el equipo... Porque al principio para mí esto no era un equipo, la verdad, porque el entrenador no ponía el interés que tiene que poner. Hasta que se dieron cuenta que ese no era el entrenador que nosotras necesitábamos, y nos pusieron a otro entrenador, y entonces pues dimos el cambio total.” [E4]*

La satisfacción de la necesidad psicológica de autonomía en la mayoría de los entrevistados parece vinculada a que el entrenamiento se ajusta a sus intereses, a la posibilidad de poder elegir o no algunos ejercicios durante los entrenamientos, o que se toma en cuenta su opinión, a sentirse el motor de sus acciones y sus logros. Ejemplos:

*“...me gusta el programa de entrenamiento que sigue mi entrenador, creo que nos viene bien. Porque los entrenamientos los hace bien, están dirigidos a trabajar diversos aspectos que necesitamos mejorar. Es buen entrenador.” [E1]*

*“... en un partido, íbamos así, así, y el equipo estaba un poco abajo y no sé..., como que se me vino solo jugármela yo, que no suelo hacerlo, y metí y el equipo pues se vino arriba... Y el entrenador me felicitó también.” [E6]*

Se encontró en las repuestas de los deportistas que la satisfacción de la necesidad de relación con los demás era importante para sentirse bien y continuar con la práctica deportiva. Además, destacan que se llevan bien con sus compañeros/as de equipo y que disfrutan y se lo pasan mejor así. Ejemplo: *“Las relaciones son buenas con todas las compañeras del equipo. Tengo alguna amiga dentro del equipo, pero vamos, no todas somos amigas, pero nos llevamos bien que es lo importante. Algunas veces hemos quedado y eso para salir todas... Y lo pasamos genial.” [E3]*. Además, valoran la relación e implicación de su entrenador (e.g., *“No es el típico entrenador que llega y hacemos los ejercicios y hasta luego, no nos dice nada. Comentamos cosas, pero a la hora de entrenar vas a entrenar, aunque también nos reímos y cuando estamos viendo un partido también nos reímos. Lo pasamos bien con él.” [E1]*

### Metas de logro

La meta de logro con mayor frecuencia de respuesta fue la de aproximación maestría (F = 24), seguida de la meta de aproximación rendimiento (F = 15), y por último, de las metas de evitación rendimiento (F = 3) y maestría (F = 4) que obtuvieron frecuencias mucho más bajas. Así, los 6 deportistas entrevistados se refirieron a sus metas de aproximación maestría o rendimiento, 4 mencionaron la evitación maestría y 3 la evitación al rendimiento. Para la mayoría de los sujetos entrevistados su meta es hacerlo lo mejor que puedan, esforzarse y mejorar. Aunque, lógicamente, al tratarse de un contexto de-

portivo competitivo, tienen muy presente la evaluación normativa y la comparación con los compañeros, como se puede observar en los siguientes ejemplos: *“Siempre trato de hacerlo lo mejor que puedo y si además lo hago mejor que las demás, pues mejor todavía.” [E4]*; *“Yo siempre quiero mejorar y siempre hay algo que quiero mejorar pero ahora mismo mi objetivo es mejorar el tiro y entrar en la selección de Huelva” [E6]*

Las metas de evitación parecen menos comunes, así con respecto a la evitación maestría algunos de los jugadores mostraron su preocupación por no mejorar o quedarse estancados (e.g., *“Me preocupa un poco quedarme estancada y no mejorar más, no sé... Pero yo creo que con la práctica se mejora” [E6]*). En cuanto, a la dimensión evitación rendimiento, en los deportistas entrevistados, estas metas están relacionadas por la falta o insatisfacción de la competencia percibida con respecto al grupo en el que entrenan y cómo eso puede afectarles: *“Me preocupa lo que pueda pensar mi entrenador de mí, que pueda pensar que estoy a un nivel más bajo y que no vaya a poder jugar tan bien como los otros. Por ejemplo, si lo haces peor pues a lo mejor el día del partido no te pone mucho y no juegas tanto...” [E1]*

### Clima motivacional

En los resultados del análisis aparecen ejemplos del clima que transmite el entrenador tanto relacionado con la tarea como con el rendimiento. El clima motivacional que implica a la tarea es valorado de forma positiva por los deportistas y en las entrevistas destacan algunos aspectos que hace ver que su entrenador transmite un clima tarea, por ejemplo:

*“Nuestro entrenador da la oportunidad a todos de jugar más minutos y en un partido juegan todos los que ha convocado. Y eso, a todos los jugadores les gusta, creo que está bien.” [E2]*

*“... siempre nos dice: el baloncesto no es, por así decirlo, para ganar sino para pasarlo bien. Y lo que quiere es que mejorremos, que seamos un mejor equipo y que trabajemos más.” [E1]*

*“siempre que tiene que decir una cosa la dice de una forma que te hace sentir bien aunque sea malo, como que sabe cómo tratarnos bien y eso...” [E6]*

Por otro lado, tenemos que aspectos del clima motivacional que implica al ego fue mencionado por todos los jugadores entrevistados. En esta línea, hacen referencia: al comportamiento del entrenador en los partidos (e.g., *“Es buen entrenador, tiene mucha experiencia pero en algunos aspectos se pasa a veces. Se enfada mucho, no con nosotros, pero sí con los árbitros y demás... Podría callarse un poco...” [E5]*) a la presión que generan o al castigo por el error (e.g., *“Una vez en*

*un partido perdí muchos balones y me agobié mucho y encima me echó la bronca...*” [E1], *“el otro entrenador nos castiga... Nos hace hacer líneas, flexiones y planchas.”* [E6]; y a un reconocimiento desigual más centrado en los mejores jugadores (e.g., *“a veces una semana cuando hay un partido que es difícil pues se nota, se pone más con los jugadores más buenos, los trata un poquitos más...”* [E2]).

### Soprote o apoyo a la autonomía

El apoyo a la autonomía proporcionado por el entrenador obtuvo una frecuencia en la codificación de 23. Así 11 fragmentos fueron codificados dentro de la categoría interés en la opinión del deportista y 12 como valoración del comportamiento autónomo.

La valoración del comportamiento autónomo por parte del entrenador estuvo vinculada a experiencias y sentimientos positivos por parte de los deportistas, por ejemplo: *“Me siento valorado, lo demuestra en las situaciones de entrenamientos y partidos que me deja hacer y esas cosas... me deja decidir, me felicita por mi esfuerzo y eso...”* [E5]; *“con este entrenador me siento más apoyada en el equipo, siento que el confía en mí y eso me motiva”* [E6]. En esta línea, se encontraron muchas respuestas relacionadas con la valoración del comportamiento autónomo y el feedback proporcionado por el entrenador, por ejemplo: *“Si a lo mejor doy un buen pase, una asistencia, pruebo algo nuevo o meto algún tiro, pues me dice: ¡muy bien! y eso hace que coja confianza”* [E1].

En cuanto al interés en la opinión del jugador, las entrevistas muestran que los entrenadores escuchan o les piden opinión (e.g., *“Muchas veces nos sentamos empezamos a hablar y nos pide opinión”* [E1]) y que es poco frecuente que les dejen elegir algún ejercicio durante el entrenamiento, aunque hay excepciones (e.g., *“a veces cuando estamos terminando, nos deja queelijamos a que queremos jugar y esos nos gusta”* [E6]).

### Adherencia a la práctica del baloncesto

La mayoría de entrevistados mostraron su interés a corto plazo en seguir jugando (la temporada siguiente) al baloncesto, así como después de terminar el instituto, aunque algunos muestran su preocupación por poder compatibilizar con los estudios (e.g., *“Tengo pensado seguir jugando al baloncesto, en Bachiller también y más adelante según vaya con los estudios...”* [E5]). En esta línea, solamente una jugadora no estaba segura si continuaría con su práctica, ya que este último año no había tenido una buena experiencia y algunas compañeras suyas iban a dejar de jugar... (e.g., *“Es que, es el peor momento que me has pillado para hacerme esa pregunta, porque la verdad es que no sé... A lo mejor este año no he tenido tan buena experiencia como tuve los años pasados, entonces me vengo un poco abajo, pero... No, no estoy segura si seguiré, porque hay mucha*

*gente que se va a quitar, y para mí esas compañeras son las más importante del equipo, entonces si ellas se quitan... no sería lo mismo.”* [E4])

Por otro lado, hay algunos jugadores que muestran que el baloncesto y el deporte forman parte de su estilo de vida, por lo que seguirán jugando. De hecho, una de los entrevistados le gustaría seguir vinculada como entrenadora: *“Es que ya forma parte de mi vida sería raro no jugar al baloncesto. Además, yo quiero seguir jugando al baloncesto y quiero ser entrenadora.”* [E6]

Los resultados del análisis del discurso han mostrado algunos factores que parecen determinantes para que los jóvenes deportistas sigan practicando como pueden ser: motivación más autodeterminada (motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada), la satisfacción de la necesidades psicológicas básicas (parece especialmente importante la satisfacción de la necesidad de competencia percibido), el clima que genera el entrenador y la relación con éste, la posibilidad de compatibilizar con los estudios y el apoyo familiar.

### Metas sociales

La dimensión denominada metas sociales obtuvo una frecuencia de 20 unidades codificadas, correspondiendo 22 unidades a la categoría meta de relación y 17 a meta de responsabilidad. Además, el 100% de los deportistas entrevistados hicieron referencia a estas categorías en sus respuestas durante la entrevista.

Los deportistas entrevistados consideraron importante y afirmaron que uno de sus objetivos es llevarse bien con los compañeros del equipo, a esta categoría la denominamos meta relación. Así, con respecto a esta meta, no parece importante destacar principalmente dos aspectos: el primero, es que manifiestan necesaria las buenas relaciones dentro del grupo para poder ser un equipo (e.g., *“Si no tenemos buenas relaciones no somos un equipo...”* [E4]); el segundo, consideran fundamental tener buenas relaciones con los compañeros para poder disfrutar, tener un clima más positivo, obtener mejores resultados, etc. (e.g., *“Tener buenas relaciones dentro del equipo es importante. Ayuda bastante, para disfrutar, por el optimismo y todo el buen ambiente que sea crea alrededor del entrenamiento o de los partidos, así puedes sentir que tus compañeros están contigo cuando juegas.”* [E2]).

Todos los deportistas entrevistados consideran imprescindible ser responsables (meta de responsabilidad) para conseguir un buen funcionamiento del equipo. Ejemplos:

*“Es importante ser responsable, porque si no respetas a los compañeros y eso, no puedes formar parte del equipo o estar bien en el equipo, ser puntual en los entrenamientos y en los partidos, respetar a tu entrenador... Todo eso es necesario para que vaya bien en el equipo”* [E1]

*“Para mí es de los más importante. Este año solo me he perdido un entrenamiento, porque no pude ir. Las semanas que estuve lesionado también fui, aunque no podía entrenar...”* [E5]

“Yo es que... me lo tomo muy en serio. Porque si no estamos todas a la hora, o no entrenamos bien o nos esforzamos, no mejoraremos como grupo” [E6]

### Familia

Una de las dimensiones que no se contempló previamente fue la de la familia y, en concreto, la categoría que se denominó apoyo familiar surgió durante la codificación por la influencia que para muchos de los jugadores tenían sus familiares para que se iniciasen (e.g., *“Creo que empecé a jugar al baloncesto más por motivación de la familia que me animaron de chico, y yo veía que más o menos me gustaba, me iba bien y eso”* [E2]) o que continuasen jugando al baloncesto (*“Mis padres me apoyan mucho para que juegue y eso es muy importante para mí.”* [E6]).

### Discusión

Los resultados del análisis de contenido revelaron que los siguientes factores tienen una gran importancia para que los jugadores de baloncesto entrevistados mantengan su práctica: una motivación autodeterminada para practicar, la satisfacción de sus necesidades psicológicas, el clima de apoyo a la autonomía que genera el entrenador, así como la relación con éste, el apoyo familiar y la posibilidad de poder compatibilizar con los estudios.

La motivación fue la dimensión más destacada en las entrevistas, por la frecuencia con la que apareció y por su relación con la adherencia a la práctica del baloncesto. Se encontraron los diferentes tipos de motivación establecidos por la TAD (Deci y Ryan, 2000), coexistiendo entre los adolescentes diversas motivaciones por las que jugaban al baloncesto. Destacan las formas de motivación más autodeterminadas (regulación intrínseca, regulación integrada y la regulación identificada) por estar asociadas con el mantenimiento de la práctica del baloncesto. Este tipo de regulaciones motivacionales ya han sido relacionadas con la intención de seguir practicando en diferentes estudios (Almagro et al., 2011; García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez, y Amado, 2012; Mouratidis, Vanteenkiste, Lens, y Sideridis, 2008). En esta línea, destaca que 4 de los 6 jugadores muestran en sus respuestas poseer una regulación integrada, coincidiendo con lo encontrado en un estudio previo (Almagro et al., 2015). Esto pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta este tipo de regulación motivacional entre los adolescentes, ya que hasta hace poco las escalas de motivación deportiva no la contemplaban.

Por otro lado, en los jugadores que se entrevistaron, su desmotivación estaba relacionada con haber sufrido una lesión o enfermedad que no le permitía jugar un campeonato, con la derrota o la falta de competencia percibida, por jugar muy poco tiempo en un partido y por aspectos relacionados con los compañeros o amigos del equipo (dejen el equipo o que tengan algún problema con ellos).

En cuanto a las necesidades psicológicas, tanto la satisfacción como la frustración de la competencia, autonomía y relación fueron tratadas en varias ocasiones por todos los deportistas entrevistados. Destaca la satisfacción de la competencia, ya que como apuntan otros estudios (Almagro y Conde, 2012; Almagro et al., 2015; Hodge, Lonsdale, y Jackson, 2009) parece ser determinante para el compromiso con la actividad, es decir, muchos jóvenes continúan practicando porque perciben que son buenos o competentes jugando al baloncesto (e.g., *“siento que lo hago bien, que voy mejorando... así que seguiré jugando”* [E1]). A su vez, los entrevistados mostraron la importancia que tienen para ellos la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los demás. En definitiva, va en la línea de lo establecido por la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) y con lo encontrado por diferentes estudios (Adie et al., 2008; Almagro et al., 2011; Balaguer et al., 2008) que han mostrado las consecuencias positivas de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Para conseguir estas consecuencias positivas el contexto social más próximo al deportista (padres, entrenadores y deportistas) tiene un papel determinante (García Bengoechea y Stream, 2007; Keegan, Harwood, Spray, y Lavallee, 2009).

Con respecto, al clima de apoyo a la autonomía generado por el entrenador parece tener un efecto positivo sobre los deportistas, coincidiendo con lo encontrado anteriormente en otros estudios (Almagro et al., 2010; Keegan, Spray, Harwood, y Lavallee, 2010; Wilson y Rodgers, 2004).

Asimismo, el clima motivacional que implica a la tarea es valorado de forma positiva por los deportistas, además como han mostrado numerosas investigaciones se relaciona con diferentes consecuencias positivas: disfrute, esfuerzo (Vazou, Ntoumanis, y Duda, 2006), compromiso deportivo (Torregrosa et al., 2008), estados psicobiosociales placenteros (Bortoli, Bertollo, Comani, y Robazza, 2011) satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar (Reinboth y Duda, 2006) e intención de seguir siendo activos (Almagro et al., 2011).

Otra variable que mostró una influencia positiva sobre la adherencia a la práctica del baloncesto fue el apoyo familiar (e.g., *“Mis padres me apoyan mucho para que juegue y eso es muy importante para mí”* [E6]). En este sentido, recientemente, Sánchez-Miguel et al. (2015) mostraron en su estudio la importancia de que los padres generen bajos niveles de presión y alta implicación en la práctica deportiva de sus hijos,

así como promover el apoyo a las necesidades psicológicas básicas, ya que eso irá acompañado de consecuencias más adaptativas.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deberán ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones, entre ellas, destacamos que las entrevistas fueron realizadas en un momento puntual y en futuro podría ser interesante entrevistar al menos dos veces a cada deportistas en dos momentos diferentes de la temporada para comparar la información. Además, las entrevistas se realizaron exclusivamente a jugadores, por lo que solo tenemos la información sobre lo que ellos han percibido o han experimentado, sería interesante en futuros trabajos comparar esa información con la de sus entrenadores o padres. A pesar, de estas limitaciones, esta investigación ha procurado profundizar en el estudio de los procesos motivacionales de los jóvenes deportistas desde el marco teórico de la teoría de la autodeterminación y de metas de logro.

En definitiva, esta investigación muestra que las formas de motivación más autodeterminadas, el apoyo a la autonomía, la satisfacción de las tres necesidades psicológicas y el apoyo familiar son fundamentales para garantizar la adherencia a la práctica entre los jóvenes jugadores de baloncesto.

## Aplicaciones prácticas

Estos resultados nos ofrecen una información valiosa para el proceso de entrenamiento de jóvenes deportistas, incidien-

do en las circunstancias que benefician la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y el desarrollo de formas de motivación más autodeterminadas. De hecho, según lo encontrado, los entrenadores que: proporcionen un adecuado feedback, reconociendo el esfuerzo y la superación personal; fomentando que todos los miembros del grupo sientan que tienen un papel importante, independientemente de su nivel de habilidad, así como el trabajo en equipo y las buenas relaciones entre sus jugadores; y que además sean capaces de crear un clima de apoyo a la autonomía, donde se permita elegir, modificar o controlar algunas de las tareas durante el entrenamiento, se minimice la presión en la actuación, se valore o refuerce las iniciativas y ejecuciones de los jugadores; les ofrecerán a sus deportistas más posibilidades de satisfacer sus necesidades psicológicas básicas, así como experimentar una motivación más positiva y en consecuencia, aumentará la probabilidad que en un futuro sigan practicando deporte (para profundizar en estas estrategias aplicadas al baloncesto ver Conde, Sáenz-López, Almagro, y Moreno-Murcia, 2015).

**Agradecimientos:** La realización de este trabajo fue posible gracias al apoyo del grupo de investigación E-MOTION: “Educación, Motricidad e Investigación Onubense” (HUM-643)

## Referencias

1. Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189-199.
2. Almagro, B. J., y Conde, C. (2012). Factores motivacionales como predictores de la intención de ser físicamente activos en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (Supl.1), 1-4.
3. Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 250-265.
4. Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14.
5. Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Moreno-Murcia, J. A., y Cervelló, E. (en prensa). Predicción de la intención de seguir practicando deporte: un modelo a través de las metas sociales y de logro en adolescentes. *Habilidad Motriz*.
6. Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Moreno-Murcia, J. A., y Spray, C. (2015). Motivational factors in young Spanish athletes: A qualitative focus drawing from Self-Determination Theory and Achievement Goal perspectives. *The Sport Psychologist*, 29, 15-28. <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2013-0045>
7. Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Autonomy support, needs satisfaction, motivation and well-being in competitive athletes: a test of the self-determination theory. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
8. Bortoli, L., Bertollo, M., Comani, S., y Robazza, C. (2011). Competence, achievement goals, motivational climate, and pleasant psychosocial states in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 29, 171-180.
9. Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., y Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 149-164.
10. Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., Cecchini, C., y Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: Effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 9(6), 1325-1340. doi: 10.1260/1747-9541.9.6.1325
11. Cluver, D. M., Gilbert, W. D., y Trudel, P. (2003). A decade of qualitative research in sport psychology journals: 1990-1999. *The Sport Psychologist*, 17, 1-15.
12. Conde, C. (2011). *Efectos de la intervención en el clima tarea sobre la motivación en jóvenes deportistas* (Tesis doctoral, Universidad de Huelva).
13. Conde, C., Sáenz-López, P., Almagro, B. J., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). *Motivación en baloncesto. Claves para el entrenador*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
14. Crane, J., y Temple, V. (2015). A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. *European Physical Education Review*, 21(1), 114-131. DOI: 10.1177/1356336X14555294
15. Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

16. Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
17. Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 48, 182-185.
18. Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.
19. Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships Motivation Theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 53-73). New York: Springer.
20. Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
21. Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 52-73). Nueva York: Guilford Press.
22. Elliot, A. J., y Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review*, 1(1), 17-25.
23. Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
24. Fraser-Thomas, J., Côté, J., y Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 645-662.
25. García Bengoechea, E., y Streaan, W. B. (2007). On the interpersonal context of adolescents' sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 195-217.
26. García-Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno-Murcia, D. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *Spanish Journal of Psychology*, 13, 677-684.
27. García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 7-13.
28. Guzmán, F. J., y Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, 12(5), 431-442. DOI:10.1080/17461391.2011.573002
29. Hodge, K., Lonsdale, C., y Jackson, S. A. (2009). Athlete engagement in elite sport: an exploratory investigation of antecedents and consequences. *The Sport Psychologist*, 23, 186-202.
30. Keegan, R., Harwood, C., Spray, C., y Lavalle, D. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 361-372.
31. Keegan, R., Spray, C., Harwood, C., y Lavallee, D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport: coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, 87-105.
32. LeCompte, M., y Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 30-60.
33. Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16, 475-482.
34. Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 240-268.
35. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
36. Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
37. Nuviala, A., Tamayo, J. A., y Nuviala, R. (2012). Calidad percibida del deporte escolar como predictor del abandono deportivo en adolescentes. *Revista Internacional en Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 389-404. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artcalidad297.htm>
38. 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, 269-286.
39. Sánchez-Miguel, P. Á., Pulido, J. J., Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., González, I. (2015). Perfiles de comportamiento de los padres en el deporte y su relación con los procesos motivacionales de sus hijos. *Motricidade*, 11(2), 129-142. <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.3777>
40. Thomas, J. R., Nelson, J. K., y Silverman, S. J. (2011). *Research methods in physical activity* (6th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
41. Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). Motivational climate and coaches' communication style predict young soccer players' commitment. *Psicothema*, 2, 254-259.
42. Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 497-516.
43. 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, 215-233.
44. Wilson, P. M., y Rogers, W. M. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 229-242.