



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA



Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport

TESIS DOCTORAL

“INTENCIÓN DE PRÁCTICA EN EL JUDO: UN ANÁLISIS COGNITIVO-SOCIAL”

Víctor A. Olmos Torres

Directores

Dr. D. José Guzmán Luján

Dr. D. Vicent Catarralá Deval

Valencia, abril de 2015

“No existe una manera fácil. No importa cual talentoso seas, tu talento te va a fallar si no lo desarrollas. Si no estudias, si no trabajas duro, si no te dedicas a ser mejor cada día”.

Will Smith.

Dedicado a toda mi familia.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia por darme la oportunidad de estudiar lo que siempre me ha gustado, siendo consciente del esfuerzo que supone. A mi padre, Juan Carlos, por ser un referente tanto a nivel personal como profesional, del que cada día aprendo lo que los libros no podrán jamás enseñarme. A mi madre, Ana, por su amor y cariño durante tantos años, por recordarme que nada es imposible con esfuerzo y dedicación. A mi hermano pequeño Alexandre, por ser un ejemplo de constancia y madurez digno admirar para mí. A Jessica, que siempre ha estado y estará conmigo cuando la necesite y por su apoyo y comprensión durante todos estos años.

Agradecer a mis directores de tesis, Vicente y José, por su tiempo empleado en mi formación desde que empecé a estudiar en la facultad y el apoyo durante la elaboración de mi tesis.

ÍNDICE

ÍNDICE	4
CAPÍTULO 1	9
INTRODUCCIÓN	9
1. Introducción	10
CAPÍTULO 2	14
MARCO TEÓRICO	14
2.1 El deporte en los adolescentes	15
2.2. Introducción sociológica sobre la práctica deportiva	18
2.3. La motivación como objeto de estudio en el deporte	20
2.3.1. Teoría de la Necesidad de Logro.	23
2.3.2. Teoría de la Ansiedad de Prueba.....	23
2.3.3. Teoría de Expectativa de Reforzamiento.	24
2.3.4. Teoría de la Atribución.....	24
2.3.5. Teoría de la Autoeficacia.....	25
2.3.6. Teoría de la Competencia Percibida.	26
2.4. Teoría de las Metas de Logro.....	27
2.4.1. Desarrollo del concepto de habilidad: niveles de diferenciación.	28
2.4.2. Estados de Implicación.....	33
2.4.3. Climas Motivacionales.....	36
2.4.4. Concepción de éxito y fracaso y orientaciones de meta	44
2.4.5. Conductas orientadas a la demostración de la capacidad	47
2.5. Instrumentos de medida	49
2.6. Teoría de la Autodeterminación (TAD)	56
2.6.1. Conceptualización de contínuum de autodeterminación motivacional	57

2.6.2. Motivación intrínseca.....	58
2.6.3. Motivación extrínseca	61
2.7. Continuum de autodeterminación motivacional	64
2.8. Satisfacción de necesidades psicológicas y motivación.....	66
2.9. Percepción de conflicto.....	69
2.10. Modelo Jerárquico De La Motivación Intrínseca Y Extrínseca (MJMIE)	70
2.10.1. La motivación en el nivel situacional de generalidad	74
2.11. Teoría de la Acción Planificada.....	75
2.12. Motivos de práctica, adherencia y abandono deportivo.....	78
2.13. Estudios de investigación más destacados.....	79
Estudios de investigación entre la TAD y el Judo.....	79
Diferencias entre los niveles de Autodeterminación y nivel de los deportistas.	83
Teoría de la Autodeterminación y Bienestar	91
Algunos estudios en Judo relacionadas con la Motivación y Estado de Ánimo.	96
CAPÍTULO 3.....	99
OBJETIVOS E HIPÓTESIS	99
3.1. Objetivos	100
3.2. Hipótesis.....	101
3.2.1. Hipótesis Nº 1	101
3.2.2. Hipótesis Nº 2	101
3.2.3. Hipótesis Nº 3	101
3.2.4. Hipótesis Nº 4	101
3.2.5. Hipótesis Nº 5	101
3.2.6. Hipótesis Nº6	101
CAPÍTULO 4.....	103
METODOLOGÍA.....	103

4.1. Muestra	104
4.2. Diseño y procedimiento	105
4.3. Instrumentos	106
Variables medidas y descripción de los instrumentos utilizados.	106
CAPÍTULO 5	109
RESULTADOS.....	109
5.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos.....	110
Cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ).....	110
Escala de Satisfacción de Necesidades Básicas de los deportistas (ESANPD).	115
Escala de motivación deportiva	119
Escala de Percepción de Conflicto e Intenciones de Práctica Deportiva	125
5.2. Análisis descriptivo	127
5.3. Análisis correlacional.....	129
5.4. Análisis estructural	132
5.5. Análisis del modelo causal	134
5.6. Análisis de la significación del efecto mediador de la Motivación Autodeterminada, la Satisfacción de Necesidades y la Percepción de Conflicto..	136
CAPÍTULO 6.....	140
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	140
Hipótesis N° 1.....	141
Hipótesis N° 2.....	142
Hipótesis N° 3.....	143
Hipótesis N° 4.....	146
Hipótesis N° 5.....	146
Hipótesis N° 6.....	147
6.2. Algunas consideraciones.....	148

CAPÍTULO 7.....	151
CONSIDERACIONES FINALES.....	151
7. Consideraciones finales.....	152
CAPÍTULO 8.....	155
REFERENCIAS.....	155
8. Referencias.....	156
CAPÍTULO 9.....	175
ANEXOS.....	175
9.1. Escala de Motivación Deportiva (EMD).....	177
9.2. PMCSQ (Perception of Motivational Climate Sport Questionnaire)	178
9.3. Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el deporte (ESANPD)	179
9.4 Escalas de compromiso deportivo.....	180
9.4.1 Escala de percepción de esfuerzo auto evaluado	180
9.4.2 Escala de intenciones de práctica deportiva	181

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1. Introducción

La idea de que la práctica deportiva es una vía de promoción de la salud, formación de carácter y desarrollo moral para niños, jóvenes y adolescentes es defendida en muchos estudios (Boixadós, Valiente, Mimbrero, Torregrosa y Cruz, 1998; Torregrosa y Lee, 2000, Luckwu y Guzmán, 2008a). No obstante el fenómeno del abandono deportivo por parte de jóvenes es una realidad preocupante en prácticamente todos los deportes y en todas partes del mundo.

A la hora de analizar este fenómeno resulta necesario buscar una fundamentación teórica que dirija los estudios. Para ello, partiremos de la concepción de que la mayor parte de la conducta humana tiene algún propósito o se dirige hacia un objetivo. El estudio de estos propósitos y objetivos parte de una pregunta aparentemente simple: “¿Por qué?”. ¿Por qué las personas invierten energías en la realización de determinadas actividades?, ¿por qué específicamente en éstas y no en otras?, ¿por qué persisten en la dirección tomada o renuncian a ella?, ¿por qué eligen una carrera profesional cualquiera?, ¿por qué se comportan de determinada forma cuando se les ofrece cierto tipo de estímulo o refuerzo?, y ¿por qué la gente actúa así?

En este ámbito se encuentra el campo de la psicología de la motivación, que se interesa por la cuestión del “...origen, la dirección y la persistencia de la conducta” (Orlebeke, 1981). La motivación es, para algunos autores (McClelland, 1985; Weiner, 1992), una de las variables más importantes a la hora de explicar el comportamiento de las personas.

De entre las teorías que estudian la motivación vamos a centrarnos en la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989), la Teoría de la Autodeterminación (Deci, 1980; Deci y Ryan, 1985a, 1991) y el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE), (Vallerand, 1997, 2007; Vallerand y Losier, 1994), enmarcado dentro de la Teoría de la Autodeterminación, que se presenta como instrumento eficaz para comprender los mecanismos que regulan la motivación en el contexto deportivo.

Los estudios realizados siguiendo los postulados de estas teorías han ido analizando la percepción de conflicto e intención de práctica deportiva e identificando diversas

variables que pueden mediar en este proceso, como las influencias sociales, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el deporte, las orientaciones motivacionales, los grados de implicación del sujeto con la actividad, las intenciones de práctica deportiva y el compromiso deportivo (Cervelló, Escartí y Guzmán, 2007; Guzmán y Kingston, 2011; Luckwu y Guzmán, 2011a; Nuviala y Nuviala, 2005; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Torregosa, Cruz, Sousa, Viladrich, Villamarín y García-Mas, 2007).

El uso de la información que desde esta tesis se facilita, puede ser útil para todas aquellas personas (docentes, entrenadores, etc.) interesadas en conocer las bases de la motivación de sus deportistas hacia la práctica deportiva, lidiar con el conflicto entre el deporte y otras actividades y mejorar la persistencia en una edad, la adolescencia, con muchos cambios a nivel físico y psicológico.

Con el fin presentar el contenido del modo más claro posible, realizamos una breve explicación del contenido de esta Tesis Doctoral:

Marco teórico: dividido en 8 apartados, el primero, “Introducción sociológica sobre la práctica deportiva”, describe las razones que llevan a las personas a practicar deporte. El segundo apartado habla sobre el término Motivación, su concepto, la importancia que tiene para evitar el abandono y también sobre los paradigmas de estudio relacionados con ella: psicodinámica, gestaltista y la teoría social-cognitiva. Además, profundizamos en las teorías de las metas de logro, los conceptos de suerte y competencia y su desarrollo en función de la edad, y por último la concepción entre éxito/fracaso y las orientaciones de meta. El tercer apartado habla sobre el entorno social, es decir, el clima social percibido. El cuarto apartado lo dedicamos a la Teoría de la Autodeterminación, conceptualizando el Continuum de la Autodeterminación, la motivación intrínseca y extrínseca. En el quinto apartado, describimos la Teoría de la Satisfacción de Necesidades Básicas y la relacionamos con la Motivación. Durante el sexto, explicamos el concepto de Percepción de Conflicto y en el séptimo apartado la Teoría de la MJMIE haciendo referencia al conjunto de motivaciones, determinantes y mediadores manifestados a diferentes niveles de generalidad. El octavo y último apartado, corresponde a los motivos de práctica, la adherencia y abandono deportivo.

El orden en el que aparecen cada uno de los apartados del Marco Teórico en la investigación, es en función de la relevancia que tiene cada uno de ellos en nuestra Tesis.

Objetivos e hipótesis: hace referencia a lo que pretendemos conseguir con la realización de esta Tesis y lo que pensamos que ocurrirá con los objetivos propuestos.

Metodología: explicamos la forma en la que llevamos a cabo la investigación. Contiene varios apartados: muestra, instrumentos, procedimientos y análisis de datos.

Resultados: contiene 3 apartados diferentes. El primero hace referencia a las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación. El segundo contiene el análisis descriptivo y correlacionales de las variables de estudio. El tercero las ecuaciones estructurales y el modelo causal creado.

Discusión y conclusiones: se comparan los resultados obtenidos en nuestra investigación con otros estudios y sacamos conclusiones relacionadas con los objetivos de las Tesis.

Consideraciones finales: a modo de resumen final.

Referencias: aparecen ordenados alfabéticamente todos los estudios de investigación que se han citado a lo largo de esta Tesis, según la normativa APA.

Anexos: contiene los diferentes cuestionarios que utilizamos en la investigación para la obtención de datos.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 El deporte en los adolescentes

El adolescente redefine su propia identidad a través de una progresiva integración en el contexto social. A través de la relación con los grupos de pertenencia y con los grupos de referencia, el adolescente clarifica lo que es y lo que quiere ser, lo que no es y en qué no quiere convertirse, del mismo modo que acepta ciertos modelos y rechaza otros. Por ello, parece presumible esperar que los adolescentes que pertenecen a la cultura deportiva elijan amigos y compañeros que valoren esta actividad y se encuentren inmersos en ella. Dornbush (1989), acerca de la influencia del grupo de iguales en la socialización del adolescente, afirma que el adolescente suele escoger como amigos a aquellos que se le parecen. Los iguales refuerzan en el adolescente actitudes preexistentes más que inducirle a nuevas formas de conducta. No hay una sola cultura adolescente dominante y en oposición a la cultura adulta, sino muchas culturas adolescentes que apoyan la diversidad de valores y comportamientos. De hecho, parece haber tanta diferencia de valores entre adolescentes como entre jóvenes y adultos, y los valores de los iguales tienden a reforzar los valores parentales más que oponerse a ellos.

En la adolescencia, el grupo proporciona al individuo la oportunidad de ser un sujeto activo o pasivo en los procesos de toma de decisiones, la oportunidad de dirigir u obedecer, de afirmar o pasar por alto la influencia de la familia, en especial si el sujeto pertenece a una subcultura cohesiva, y la de experimentar y resolver con rechazo y reprobación. En la adolescencia, el problema de la imagen es más intenso que en la infancia a causa de los cambios físicos y de la tendencia a compararse con los modelos adultos. Son varios los autores que destacan la importancia de la percepción de la imagen corpórea en el adolescente como factor capaz de dar al individuo el sentido de su propia identidad. En la adolescencia, el cuerpo adquiere un nuevo valor, hasta el punto de que toda inadecuación objetivamente percibida puede constituir una fuente de malestar. La imagen que el adolescente se forma de su propio cuerpo es una representación acumulativa de las experiencias pasadas y presentes, reales y fantaseadas, conscientes e inconscientes. Si se tiene presente que el juicio que el entorno da del adolescente está estrechamente ligado a su aspecto físico, se comprende que la valoración que el joven tiene de su propio cuerpo refleje las expectativas de la familia y las apreciaciones de sus coetáneos.

El adolescente realiza una práctica deportiva motivada por el deseo de construir una estructura física adecuada al modelo adulto, o para mejorarla en el plano de las facultades, o para asegurarse y escapar de penosos sentimientos de inadaptación. Teniendo en cuenta esto, una de las facetas del profesor será, además de ayudarlo en esta búsqueda, hacerle aceptar la realidad de su imagen corporal. En este sentido, la actividad deportiva representa para el adolescente no sólo un medio de ganar una nueva identidad física en consonancia con su próximo estatus de adulto sino también una posibilidad de tomar conciencia de esta nueva realidad, superando así el sentimiento subjetivo de alienación producido por la coexistencia de una mentalidad infantil con un cuerpo viril. Así pues, la iniciación deportiva, al cambiar en el adolescente el uso del cuerpo, acaba por inducirlo a cambiar el significado de la vida, como dice Sartre: «el hombre empieza a existir cuando se define de acuerdo con su proyecto».

Por todo ello, estar inmerso en la cultura deportiva o practicar regularmente actividad física o deporte tiene implicaciones muy hondas en la vida de un adolescente. Practicar un deporte no consiste sólo en entregarse a una actividad física codificada. Supone realizar un conjunto de acciones cargadas de significado que pertenecen a registros distintos: desarrollar una actividad física regular y emplear distintas habilidades, perfeccionar dichas habilidades, entrenarse en la competencia para ser capaz de enfrentarse a otros atletas, mejorar su calidad de vida, etc., y todos los aspectos relativos a la vida asociativa, a la búsqueda y el mantenimiento de interacciones amistosas y a la construcción de una red de relaciones sociales. Optar por asociarse a un grupo o club deportivo significa comprometerse en relación con cada una de estas actividades. Varios trabajos han documentado que, para los adolescentes que practican deporte en un club, un factor especialmente motivador son los aspectos sociales y de compañerismo del entorno deportivo (Escartí y García Ferriol, 1994; Gill, Gross y Huddleston, 1983; Watson, 1984). Para aquellos jóvenes que tienen asumida la lógica interna del deporte, para aquellos jóvenes que se sienten especialmente motivados por la competición que generan ciertas formas deportivas, la asociación es el marco idóneo de interacción.

Los niños y jóvenes deberían considerarse en su conjunto como uno de los grupos principales en los que promover la actividad física y el deporte en el tiempo libre. Estos

datos evidencian el hecho de que los programas que promocionan una vida saludable, realizados con el fin de incrementar el nivel de actividad física y la participación deportiva entre los jóvenes, serían más eficaces si tratasen de implicar también a los padres o a otras personas significativas para ellos. El período de los 13 a los 15 años corresponde a una fase de desestructuración de las diferentes experiencias de la conducta motriz adquiridas en las fases precedentes –destreza, coordinación y conocimiento del cuerpo en movimiento– que forma parte del proceso de reorganización del esquema corporal, a lo largo de la cual, el adolescente, habitante de su nuevo cuerpo, va a ir reencontrando y redescubriendo las capacidades condicionales. Los adolescentes que se inician en la práctica del judo se encuentran con una modalidad deportiva compleja, y se consideran poco hábiles y eficaces en lo que a los factores de ejecución se refiere. Tienen dificultades para elaborar una respuesta motriz, dadas las diversas y rápidas modificaciones físicas desencadenadas por la pubertad y la gran cantidad de información que surge en cada momento de la actividad en función de la propia evolución de la pareja, información que deben procesar para elaborar una respuesta, lo que puede producir cierta confusión en el momento de tomar decisiones.

En esta fase de transición, el adolescente, al abordar la práctica del judo, muestra, como consecuencia de la falta de habilidad, una actitud fundamentalmente defensiva, es decir, con los brazos extendidos, las piernas alejadas, y una posición del cuerpo ligeramente flexionada, lo que se puede traducir como una disposición negativa para tomar la iniciativa y por consiguiente para realizar acciones que impliquen afrontar situaciones de riesgo con el fin de evitar la caída. Una vez familiarizado con el proceso, la práctica del judo permite al adolescente una comunicación que eliminará de forma progresiva el concepto de distancia corporal, facilitando el trabajo cuerpo a cuerpo, la resolución de los problemas de su cuerpo y de la relación con los demás. La necesidad de un aprendizaje basado en la relación con el otro favorecerá la capacidad de saber estar.

Las características del judo crean un espacio privilegiado para desarrollar las dimensiones sociales y educativas que se reclaman para el deporte. Las peculiaridades del judo (nacido como método educativo y convertido posteriormente en deporte) permiten concebirlo como una excelente herramienta para la socialización deportiva, educativa y ciudadana.

2.2. Introducción sociológica sobre la práctica deportiva

Actualmente la práctica deportiva es una realidad desde muy pronto en la vida de los niños y adolescentes. Existen actividades específicas desde los primeros años de la infancia y a lo largo de todas las fases del desarrollo motor, planteadas desde la escuela o los clubes deportivos, y con orientación educativa, de entretenimiento y diversión o de rendimiento competitivo.

Una cantidad incalculable de personas practican o han practicado algún tipo de actividad física en el mundo. Un porcentaje de éstas lo hace en el ámbito escolar o en un nivel de rendimiento y competición más elevado. Lógicamente los niveles de competitividad son distintos en las diferentes edades o categorías. Pese a estos datos y a pesar de las evidencias sobre los beneficios de la práctica deportiva para la salud, es preocupante el número creciente de casos de jóvenes y adolescentes que abandonan sistemáticamente la práctica físico deportiva (Cecchini-Estrada, Echevarría y Méndez, 2003). Por ello, se hace evidente la necesidad de preguntarse si los valores creados por la práctica deportiva en la infancia y adolescencia han contribuido a que la actividad física y del deporte sean considerados como importantes para la formación del carácter y la promoción de un estilo de vida saludable o por el contrario, se consideren como actividades secundarias que pueden ser abandonadas cuando sea necesario para hacer otras actividades consideradas como más importantes.

El hecho de que el entorno tiene influencia sobre la conducta del sujeto es bastante conocido y defendido en diferentes teorías y estudios (Vallerand, 1997, 2001, 2007; Vallerand y Losier, 1999). De esta forma, es posible que los diferentes niveles de exigencia de rendimiento tengan alguna influencia sobre la adherencia al deporte. A menor exigencia técnico-táctica (iniciación deportiva), los deportistas reciben menor presión social, hay menores niveles de competitividad y más apoyo de los padres y entrenadores. En esta fase el aprendizaje es evidente y la autocomparación se hace más común, puesto que la cantidad de competiciones y el nivel exigido son bastante inferiores en comparación con las competiciones juveniles. Esta vivencia deportiva puede ser agradable o no para el principiante en la práctica deportiva, puesto que si se presenta de forma negativa puede

conllevar consecuencias como estrés, ansiedad y finalmente el abandono (Torregrosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak y Cruz, 2011).

La relación entre iniciación deportiva, vivencias positivas y negativas en los diferentes niveles de competición y el abandono de la práctica deportiva es innegable. La forma en la que la práctica es percibida como una experiencia agradable o frustrante puede hacer que ésta sea atractiva o no para los jóvenes y adolescentes que acabarán por adoptar un estilo de vida físicamente activo o sedentario. Desde hace años existe preocupación acerca del número de jóvenes, adolescentes y niños que adoptan un estilo de vida sedentario. Esta práctica del sedentarismo no sólo es preocupante desde el punto de vista de la salud (pudiendo conllevar una serie de enfermedades como obesidad, diabetes o incapacidades físicas de una forma general), sino también en los aspectos de desarrollo socioemocional de las personas que adoptan este estilo de vida. El estrés, la exclusión de grupos sociales, la reducción de la autoestima y los altos niveles de ansiedad pueden comprometer seriamente el buen desarrollo de la personalidad y los niveles de bienestar de las personas (principalmente de jóvenes y adolescentes). Pese a estas informaciones muy vehiculadas y difundidas de una forma general, es evidente el abandono de las prácticas deportivas por parte de jóvenes y adolescentes, lo que probablemente indique el origen de una predominancia sedentaria en la fase adulta.

La promesa de que la educación física promueve la salud y estimula un estilo de vida físicamente activo se está desvaneciendo, puesto que hay estudios (Cecchini-Estrada, Echevarría y Méndez, 2003) que apuntan que el interés de participación en las actividades deportivas (en la escuela o fuera de ella) disminuyen de acuerdo con la edad. Las expectativas de que la educación física incentivará la participación en las actividades físicas y deportivas más allá de los currículos académicos han ido cediendo a una ola de pesimismo ante de los resultados de algunos estudios relacionados con el tema (Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Duda, 1992; Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Treasure y Roberts, 1994).

El judo, debería ser presentado como un agente positivo en el desarrollo y maduración personal no sólo a nivel deportivo sino también humano, focalizando su

práctica desde el prisma recreativo – educativo poniendo en práctica sus principios básicos, recursos psicomotrices y carácter social.

2.3. La motivación como objeto de estudio en el deporte

La motivación ha sido una de las variables psicológicas más estudiadas en casi todos los ámbitos de la vida, constatándose además de 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; 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 clara el trabajo que vamos a presentar, vamos a realizar una revisión sobre la definición de motivación y las diferentes teorías que han ido surgiendo al amparo de ésta, ya que una 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 el 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.

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 en cual 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. 132-137).

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.

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, entre en competición con otros, o intenta lograr cierto nivel de maestría.

Cashmore (2002), opina que la motivación es un estado o proceso interno que activa, dirige y mantiene la conducta hacia un objetivo. Resulta también 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.

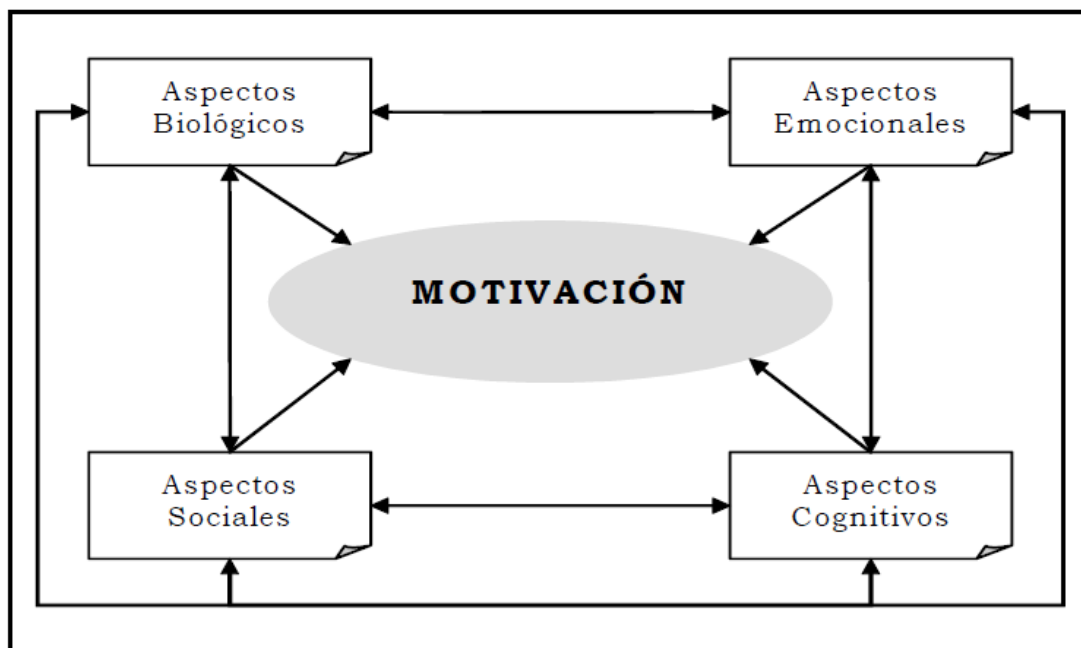


Figura 1. Variables relacionadas con la motivación (Escartí y Cervelló, 1994).

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 organístico (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 que han dominado esta área en los últimos años.

A continuación exponemos algunas de las teorías más representativas y utilizadas en el contexto deportivo:

2.3.1. Teoría de la Necesidad de Logro.

Esta fue la teoría de investigación más influyente en los primeros años en el contexto deportivo. Empezó con Murray (1938) y fue más tarde desarrollada por McClelland y Atkinson (Atkinson, 1958, 1964, 1977; McClelland, 1961). Este modelo postula que existen dos estados motivacionales que representan la motivación en contextos de logro, la búsqueda del éxito de la ejecución o la evitación del fracaso, los cuales 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 no ha demostrado que los individuos motivados para evitar el fracaso muestren baja ejecución. La teoría también ha sido criticada por su tendencia a construir la personalidad como una variable crucial, y en algunas ocasiones, 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 siguen vigentes en modelos contemporáneos.

2.3.2. Teoría de la Ansiedad de Prueba.

Sarason y col. (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 provocaban ansiedad, como pueden ser las pruebas de ejecución ante los pares, demostrando que la ejecución en tareas de logro y antes pares, está fuertemente influenciada por los factores motivacionales. Este modelo es importante por esclarecer los vínculos afectivo-cognitivos y de cómo éstos afectan al desarrollo de la conducta en los contextos de ejecución.

2.3.3. 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 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.

2.3.4. 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.

Esta teoría postula que los individuos tienden a satisfacer tres tipos de necesidades sociales: poder (*necesidad de controlar el comportamiento etc. los demás*), afiliación (*sentirnos miembros de algún grupo*) y logro (*conseguir bienes materiales o de otro tipo*). La intensidad de cada una de ellas varía según la persona y sus experiencias sociales y culturales.

Una cuestión importante en el conocimiento del estilo motivacional de las personas es el análisis de sus atribuciones causales, es decir, en *la representación que hacen acerca de la relación causal que existe entre su esfuerzo y el resultado que logran en una tarea*. Las atribuciones causales son importantes porque *determinan nuestras expectativas, que son el origen y la fuerza de la motivación*.

Heider (1958) considera que las acciones humanas están causadas por dos clases de fuerzas productoras de una acción: personales (internas) y ambientales (externas), que pueden ser estables o inestables. Cuadro 1.

Causas percibidas de la conducta	INTERNAS	EXTERNAS
ESTABLES	Capacidad	Dificultad de la tarea
INESTABLES	Esfuerzo	Suerte

La conjunción entre la capacidad y la dificultad de la tarea determina si la acción se puede o no llevar a cabo. Realizar una acción, como se observa en el siguiente esquema, depende de cuatro variables: capacidad, dificultad de la tarea, motivación y suerte.

Por su lado, Weiner, reformuló años después la teoría de Heider sobre la atribución aplicada al ámbito académico, añadiendo dos dimensiones más: que las causas sean controlables o incontrolables. Elaboró la siguiente clasificación (Cuadro 2).

Causas percibidas de la conducta escolar	INTERNAS		EXTERNAS	
	ESTABLES	INESTABLES	ESTABLES	INESTABLES
CONTROLABLE	Esfuerzo normal	Esfuerzo extra	Tendencia del profesor	Ayuda inesperada
INCONTROLABLE	Capacidad	Humor	Dificultad de la tarea	Suerte

Las causas más frecuentes del fracaso escolar son la falta de esfuerzo (causa interna, estable y controlable) y de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, muchos estudiantes atribuyen el fracaso a factores que están fuera de su control (falta de capacidad, dificultad de la tarea, etc.), es decir, no se ven como agentes causales, sino como marionetas o peones movidos por fuerzas externas (Weiner, 1986).

2.3.5. Teoría de la Autoeficacia

Bandura (1977), planteó esta teoría como un 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 habilidad (McAuley, Perfia y Jerome, 2001), que va a conllevar un determinado comportamiento en función de la motivación que emane de ese percepción.

La Teoría de la Autoeficacia 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).

2.3.6. 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 que la incompetencia percibida y las sensaciones no placenteras, 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 uso 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 las 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 relacionar estas dos teorías con otras variables cognitivas, afectivas y comportamentales incluidas en nuestra investigación.

Pasamos a analizar la Teoría de las Metas de Logro para posteriormente hacer lo propio con la Teoría de la Autodeterminación.

2.4. Teoría de las 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

está 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 al rendimiento 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.

2.4.1. 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 3 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.

Dificultad y habilidad	Suerte y habilidad	Esfuerzo y habilidad
Antes de los 7 años		
<p>(1) Las expectativas de éxito de los niños determinan los juicios sobre la dificultad de la tarea y habilidad.</p> <p>(2) Las propiedades concretas de la tarea (p.e. la complejidad) son las bases para juzgar la dificultad de la tarea y la habilidad.</p>	<p>(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.</p>	<p>(1) El logro con alto esfuerzo significa poseer alta habilidad. Esfuerzo y resultados no se relacionan como causa y efecto.</p>
Entre los 7 y 11 años		
<p>(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.</p>	<p>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.</p> <p>(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.</p>	<p>(2) El esfuerzo es la causa de los resultados. Igual esfuerzo ejercido por diferentes sujetos conduce a los mismos resultados.</p> <p>(3) La habilidad (como causa de los resultados), está parcialmente diferenciada del esfuerzo.</p>
A partir de los 11 años		
	<p>(4) Suerte y habilidad están claramente diferenciadas. El esfuerzo ejercido no tiene influencia en los resultados dependientes de la suerte.</p>	<p>(4) El efecto del esfuerzo en la ejecución relativa a los demás, está limitado por la habilidad.</p>

Cuadro 3. Niveles de diferenciación del concepto de Habilidad de los conceptos de Dificultad, Suerte y Esfuerzo (Nicholls, 1989), p. 21.

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, cuál 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 cuál 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 cómo 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.

2.4.2. 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, al Clima Motivacional que se genera y percibe en un contexto determinado y al 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 ésta. El éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió, o se mejoró en ella. 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.

2.4.3. 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 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, transmite un determinado clima motivacional a sus jugadores, que éstos perciben a través de las claves fundamentadas por el modo de estructurar y desarrollar las sesiones de entrenamiento, el cual 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.

En este estudio vamos a utilizar el término sugerido por Ames (1992) “clima motivacional percibido” para definir el clima psicológico (de maestría o de rendimiento) y su influencia sobre la motivación de los deportistas. La definición del clima motivacional percibido está basada en la observación de seis estructuras primarias conocidas como TARGET (Epstein, 1988; Ames, 1992): tarea (tasks), autoridad (authority), reconocimiento (recognition), grupo o agrupación (grouping), evaluación (evaluation) y tiempo (time). Cuyas definiciones individuales, apoyándonos en Moreno, Martínez, Hellín, Alonso, y González-Cutre (2009), son las siguientes:

Tarea.

Para que sea implicante a la tarea, deberá aportar al practicante la posibilidad de experimentar el éxito en su realización, con un carácter progresivo que suponga un reto constante a superar mediante la resolución de problemas y que propicie una implicación activa y una mayor motivación intrínseca del deportista en la tarea a realizar. En este reto no se debe incidir sobre valores que fomenten la competitividad en busca de un resultado final, sino en aquellos centrados en el proceso de desarrollo integral del deportista, como favorecer la integración con el grupo mediante la comunicación, la cooperación, la participación y el respeto.

Autoridad.

Dependiendo de cómo sea gestionada por el entrenador influye decisivamente de una manera u otra en el clima que se genere en el grupo. Para propiciar un clima tarea se

deben seguir estrategias que garanticen la implicación de los practicantes en la toma de decisiones y en roles de liderazgo de todos los jugadores por igual, que permitan alcanzar un grado de auto-control y auto-dirección. Ésta toma de decisiones no será libre, sino consensuada con el entrenador, que dirigirá cómo y cuándo ponerlo en práctica en función de si se adecúa o no al buen funcionamiento del entrenamiento.

Reconocimiento.

Para que contribuya a un clima de tarea, debe realizarse en función del progreso y mejora del practicante en relación a sus posibilidades individuales, de modo que todos tengan las mismas oportunidades de ser reconocidos por su actitud, independientemente de su grado de aptitud. Se debe fomentar un uso asiduo de las recompensas ante actitudes correctas, lo que resultará más positivo que incidir a menudo en los errores. Cuando se quiera transmitir un feedback para identificar un error, primero se debe realizar un comentario positivo a cerca de lo que sí ha hecho bien, para posteriormente explicar los fallos contando con una buena actitud receptiva, y ya por último, dar ánimos que incidan en que la próxima vez saldrá mejor.

Grupo o Agrupación.

Se basa en la forma y la frecuencia en la que se produce la interacción entre los deportistas y cómo el entrenador puede usarla para propiciar un clima que implique a la tarea. Con este objeto se deben propiciar agrupaciones de forma aleatoria, que se pueden realizar mediante juegos simples, o mediante actividades que propicien cambios de grupo y de compañero mediante rotaciones, que favorezcan la interacción grupal.

Evaluación.

Para contribuir a un clima de tarea (o maestría) debe basarse en el progreso individual en la tarea, buscará implicar al jugador de modo que realice una auto-evaluación, desarrollándose con carácter privado para evitar la comparación entre compañeros. Se debe evaluar mediante la observación sistemática, y no exclusivamente, de forma cuantitativa. Los parámetros a evaluar deben ser tales como la cooperación, la solidaridad, el entusiasmo o el esfuerzo y no el resultado puramente competitivo.

Tiempo.

Resultará esencial considerar la variable temporal a la hora de que se cumplan los pasos necesarios en el aprendizaje. Por ello el entrenador debe proponer una programación flexible que atienda a las diferencias individuales de sus jugadores, permitiendo que cada uno progrese a su ritmo, concienciando al deportista de que con esfuerzo siempre mejorará su nivel de habilidad. Con lo que de este modo se establece en el jugador una motivación intrínseca para ser mejor día a día. Evitando sentimientos negativos de falta de habilidad por no alcanzar los objetivos propuestos para un plazo determinado.

Por ejemplo, un clima de maestría se caracteriza por el uso de tareas diversas y originales, énfasis en la autonomía, el reconocimiento de la mejora individual y el aprendizaje, grupos de trabajos reducidos y heterogéneos, la evaluación basada en la mejora y ritmo de aprendizaje flexible. El clima de maestría se basa en los procesos de aprendizaje de los jugadores. Existe preocupación por que los jugadores centren su motivación en el desarrollo de las habilidades más que en cualquier resultado normativo, se centra en que los jugadores tengan dominio sobre todos los aspectos que componen la actividad realizada. Para Valentini (2006), los contextos motivacionales en los cuales los profesores enfatizan el aprendizaje de tareas desafiantes y significativas crean oportunidades para que los estudiantes elijan, guían a los niños y jóvenes a cooperar en el desarrollo e implementación de reglas y consecuencias, propician feedback positivo basado en el esfuerzo y conquistas personales, retando a los estudiantes a emplear criterios autorreferenciales para valorar el éxito conduciéndolos a una mayor responsabilidad en el aprendizaje.

Por otro lado, en el clima de rendimiento hay poca variedad de actividades, el profesor es autoritario, los estudiantes son evaluados en comparación con otros, se crean grupos homogéneos (en relación con las habilidades), la evaluación se basa en la norma y el ritmo de aprendizaje es inflexible.

De acuerdo con Cervelló, Santos-Rosa, Jiménez, Nerea y García (2002), en una situación de logro se espera que la persona valore su habilidad para ejecutar una determinada tarea, y que ésta valoración afecte a la adaptación o inadaptación del esfuerzo de ejecución. Los patrones motivacionales adaptativos incluyen los procesos cognitivos,

metacognitivos y afectivos, que aumentan la probabilidad de una buena ejecución. Se caracterizan por la búsqueda de desafíos, el uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad y persistencia efectiva frente al fracaso mediante el incremento del esfuerzo. Los patrones motivacionales desadaptativos son aquellos en los que el sujeto evita desafíos, atribuye el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad. Estos últimos son más comunes en individuos implicados al ego (Roberts, 1984; Moreno, Alonso, Martínez y Cervelló, 2005).

Diversos estudios (Orlick, 1973; Orlick y Botterill, 1975) indican que la mayoría de los jóvenes y adolescentes que abandonan la práctica deportiva lo hacen a causa de un énfasis excesivo en la competición, mientras que Guppy (1974) presentó otra perspectiva basándose en el hecho de que una gran parte de los casos de abandono de su estudio continuaban la práctica de algún tipo de actividad física, pero a un nivel de intensidad inferior y por supuesto menos competitivo. Por su parte, un estudio realizado con jóvenes deportistas españoles (Molinero, Salguero, Tuero, Álvarez y Márquez, 2006) indicó que las mayores razones de abandono fueron el interés en realizar otras tareas y la falta de entendimiento con el entrenador.

En el contexto de la actividad física, el clima puede ejercer influencia sobre el esfuerzo, persistencia, cogniciones y conducta de los individuos (Ntoumanis y Biddle, 1999). De este modo la interpretación del sujeto de la demanda del entorno (clima motivacional) creado afecta a sus criterios de éxito y fracaso en un determinado contexto y como consecuencia a sus conductas de logro y su motivación. En el judo, resultados de diversos estudios (Guzmán Lujan y Carratalá, 2006; Lebars, Gernigon y Ninot, 2009; D'arripe-Longueville, F.; Rantaleon, N.; Smith, A.; 2006) apoyan estas afirmaciones.

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).

2.4.4. Concepción de éxito y fracaso y orientaciones de meta

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 qué tipo de implicación va a adoptar prioritariamente 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.

Orientación a la tarea

De acuerdo con esta perspectiva, las creencias de competencia están basadas en un proceso de autocomparación. La percepción de competencia se presenta tomándose a sí

mismo como punto de referencia. En este caso, el nivel de esfuerzo está directamente ligado a la mejora ya que la conducta del sujeto tiene como objetivo una mejora personal de una capacidad. La competencia es percibida como algo que se puede incrementar con más esfuerzo. El fracaso está vinculado a una idea de falta de dominio y aprendizaje y no se relaciona con sentimientos de inadecuación o falta de competencia.

Orientación al ego

La comparación con los demás es un aspecto clave de esta perspectiva. Las personas orientadas al ego se preocupan primordialmente de validar su capacidad y perciben su competencia cuando demuestran superioridad en comparación con los demás. Así, por ejemplo, un objetivo de éxito como puntuar más que nadie, recibir el título más importante, ganar una competición o realizar una actividad al mismo nivel que otras personas pero con menor esfuerzo serían las fuentes esenciales de percepción de una alta competencia para una persona orientada al ego (Nicholls, 1989).

Varios autores (Duda y Whitehead, 1998; Roberts, Treasure y Balagué, 1998; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1997,) han demostrado que tanto la orientación al ego como la orientación a la tarea son ortogonales entre sí, por lo tanto al medir la orientación motivacional podemos encontrar sujetos con orientaciones a la tarea y al ego simultáneamente de modo que en determinadas situaciones un individuo puede presentar una fuerte orientación a la tarea y en otra situación subsecuente una fuerte orientación al ego. De una forma general las concepciones de competencia (o habilidad) de los sujetos están explicadas en el cuadro 4.

Criterio para juzgar la habilidad	Orientación adoptada	Objetivos	Manifestación del desarrollo de habilidad	Determinante del desarrollo de habilidad
Basada en el proceso de autocomparación	Tarea	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora personal. - Mejora a través del esfuerzo. - Aprender, dominar la tarea. 	Modificable	Producto del proceso de aprendizaje.
Basada en la comparación con los demás	Ego	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar superioridad. - Aprobación social. - Ganar, puntuar más que otros. 	Estable	Producto del bagaje innato.

Cuadro 4. Concepciones de habilidad (adaptado de Elvira, 2002)

Según Maehr y Nicholls (1980) el primer paso necesario para la comprensión de las conductas de logro es reconocer que tanto el éxito como el fracaso son estados psicológicos basados en el significado subjetivo que la persona le da al logro. El éxito y el fracaso después del resultado de una acción, dependen de cómo la persona lo reconozca en función de su meta de logro, así lo que para unos es interpretado como éxito para otros puede ser interpretado como fracaso.

Para Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo (2006) la teoría de las metas de logro se centra en analizar los factores disposicionales y ambientales que influyen en la motivación de logro de la persona. Considera que todos pueden tener dos tipos de orientaciones de meta disposicional, una orientación a la tarea en la que el éxito está relacionado con la mejora personal, y una orientación al ego en la que el éxito se relacionaría con la demostración de habilidad normativa. Esta teoría tiene en cuenta la influencia del entorno a través de la descripción de un constructo denominado clima motivacional (Ames, 1992).

El deportista se encuentra rodeado de personas (padres, compañeros, entrenadores, etc.) que van a ejercer una influencia sobre él y que pueden indicar que la clave del éxito radica en el esfuerzo y la superación personal o bien en la superación de los otros y demostración de mayor capacidad que los demás.

Las variaciones en las metas de logro (Carratalá, 2004; Escartí y Cervelló, 1994; Roberts et al., 1997), están relacionadas con los patrones motivacionales de adaptación e inadaptación. En los entornos de logro, los objetivos de logro, gobiernan las creencias sobre éste y guían de forma consecuente nuestro comportamiento. En estos entornos el comportamiento está orientado básicamente por lo que el sujeto entiende por logro, y las creencias están influidas por las metas de logro. (Weiss y Chaumeton, 1994)

Maehr y Nicholls (1980) agruparon las distintas conductas observadas en los entornos de logro, que se derivaban de las metas primarias de participación: Las conductas orientadas a la demostración de la capacidad, las conductas orientadas al dominio de la tarea y las conductas orientadas a la aprobación social.

2.4.5. Conductas orientadas a la demostración de la capacidad

Están relacionadas con el deseo de desarrollar percepciones favorables de capacidad. El objetivo central de este tipo de conducta es maximizar la probabilidad de demostrar alta capacidad. Los resultados atribuidos a la alta capacidad son interpretados como éxito y posiblemente desarrollan expectativas futuras de éxito en situaciones similares. En cambio, los resultados de la ejecución atribuidos a la falta de capacidad, son percibidos subjetivamente como fracasos y tienen como resultado el desarrollo de expectativas futuras de fracaso ante las mismas situaciones. Los sujetos juzgan su capacidad a partir de la comparación social, definiendo su ejecución como éxito o fracaso, es decir, se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás.

Conductas orientadas al dominio de la tarea

Están orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta. La conducta consiste en el desarrollo de estrategias adecuadas para conseguir el dominio de determinada tarea. *“En el ámbito deportivo, una conducta orientada al dominio de la tarea consistirá en conseguir un estándar de excelencia técnica”* (Carratalá,

2004; Maehr y Nicholls, 1980). En este caso, la ejecución de estará evaluada a partir del nivel de ejecución previo del sujeto. Se evalúa la tarea en sí misma y no tiene en cuenta la comparación con los demás. El dominio de la tarea es interpretado como éxito.

Conductas orientadas a la aprobación social

En este tipo de conducta el sujeto tiene como meta mostrar virtuosismo y obtener el reconocimiento social por sus intentos. El sujeto con tales tipos de conducta tiende a esforzarse mucho ya que el esfuerzo suele ser recompensado socialmente. Independientemente de los resultados de la ejecución de las tareas, el éxito es percibido si se logra la aprobación social por parte de los otros significativos.

2.5. 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.

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: *Competitiva*, 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 compite 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 está 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).

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 apoyo a 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 de 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, 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).

2.6. Teoría de la Autodeterminación (TAD)

La Teoría de la Autodeterminación (SDT: Self-Determination Theory), expuesta por Deci y Ryan, (1985; 2000), Ryan y Deci, (2000) constituye el marco teórico del presente estudio. Esta teoría se centra en explicar el funcionamiento de la motivación en los seres humanos en contextos sociales y el grado en que los comportamientos humanos son volutivos o autodeterminados, o lo que es igual, en qué medida las personas realizan sus acciones por propia elección, de forma voluntaria.

La Teoría de la Autodeterminación está basada en una metateoría organísmica-dialéctica que considera a las personas como organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se esfuerzan por dominar los desafíos y conseguir maestría en ciertas actividades, planteándose retos e integrando experiencias bajo un sentido coherente de voluntariedad. Esta tendencia humana natural no opera de forma automática, sino que requiere de ciertos elementos del ambiente social, del cual se nutre, para funcionar eficazmente. Es decir, el contexto social, puede apoyar o frustrar las tendencias naturales hacia el compromiso activo y el crecimiento psicológico. Así, se establece una dialéctica entre el organismo activo y el contexto social, que conforma la base de la Teoría de la Autodeterminación para predecir el comportamiento, experiencia y desarrollo (Ryan, 1993).

Según la Teoría, los seres humanos tienen una serie de necesidades psicológicas básicas que son innatas, universales y esenciales para la salud y bienestar. Estas necesidades son un aspecto natural de los seres humanos, que no dependen del género, grupo o cultura. Estas necesidades básicas comunes a todas las personas son la necesidad de autonomía, necesidad de sentirse competente y la necesidad de relacionarse con los demás. Según como perciba el sujeto que estas necesidades son satisfechas o no, así será el grado y tipo de motivación que posea en un contexto determinado o en una situación concreta. De este modo, para explicar la motivación de los seres humanos, encontramos a las personas en el entorno que les rodea, donde la interpretación que el sujeto hace de la medida en que es competente, autónomo y aceptado por los demás mediará en su conducta final.

El concepto de necesidades en esta teoría hace referencia a los elementos que deben identificarse como necesarios para facilitar el crecimiento y desarrollo del potencial humano (Ryan, 1993). La necesidad de autonomía hace referencia a la capacidad de tener la iniciativa en la regulación de las propias acciones, esto es, experimentar que se participa en una actividad por voluntad propia y se tiene capacidad de decisión (de Charms, 1968). La necesidad que tiene el individuo de sentirse competente en el entorno en que se encuentra es exactamente a lo que se refiere la antes denominada necesidad de competencia (Harter, 1978; White, 1959). Por último, la necesidad de relación social refleja el deseo de sentirse unido, aceptado a los otros significativos (Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993).

Esta teoría se alimenta de otras cuatro mini-teorías, las cuales, tratan de explicar los diferentes postulados que plantea este marco teórico, facilitando en su conjunto, la comprensión de la teoría que nos ocupa. A continuación pasamos a explicar cada una de ellas.

2.6.1. Conceptualización de continuum de autodeterminación motivacional

De acuerdo con Fernández y Vasconcelos (2005) las dimensiones extrínseca e intrínseca de la motivación son dos constructos sobradamente conocidos e importantes para cualquier relación con el comportamiento. Diversos estudios han verificado que la motivación intrínseca es el elemento clave para mantener el buen rendimiento y la implicación en el deporte (Frederick y Ryan 1993, 1995; Biddle, Markland, Gilbourne, Chatzisarantis, y Sparkes; 2001). Sin embargo, Deci y Ryan (1985a) consideran esta relación intrínseca-extrínseca muy simplista para la comprensión del complejo constructo de la motivación. En la teoría de la autodeterminación indican que la motivación humana varía de acuerdo con el grado de autonomía (autodeterminación) o control. El comportamiento y las acciones son autónomos cuando están iniciados libremente y provienen de dentro, es decir, del propio sujeto (Reeve y Deci, 1996). En cambio, cuando la conducta es controlada, está regulada por una fuerza externa. El individuo en este caso se siente presionado a actuar extrínsecamente.

En base a estas distinciones, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) sugiere la existencia de múltiples tipos de motivación que varían desde un nivel menos autodeterminado a un nivel más autodeterminado, siendo estos: La desmotivación, la motivación extrínseca de regulación externa, la motivación extrínseca de regulación introyectada, la motivación extrínseca de regulación identificada y la motivación intrínseca (de conocimiento, de logro y de estimulación). No obstante, hay una discrepancia entre los autores que trabajan en la TAD en sus afirmaciones respecto a los tipos de motivación. Por un lado, Deci y Ryan (2000) y Baldwin y Caldwell (2003), defienden la existencia de seis factores que conformarían los tipos de motivación, siendo ellos: la motivación intrínseca, las motivaciones extrínsecas de regulación integrada, identificada, introyectada y externa, además de la desmotivación. Por otro lado Pelletier, Fortier, Vallerand Tuson, Brièr y Blais (1995) y Vallerand y Rousseau (2001) plantean la existencia de tres tipos distintos de motivación intrínseca (aunque con el mismo nivel de autodeterminación entre ellos): motivación intrínseca de conocimiento, de logro y de estimulación, además de las motivaciones extrínsecas de regulación integrada, identificada, introyectada y externa, finalizando con la desmotivación siendo ocho niveles de autodeterminación.

2.6.2. Motivación intrínseca

La Motivación Intrínseca constituye la forma más autónoma de motivación y se refiere a una tendencia inherente de por todos los seres humanos a buscar novedades y desafíos, ampliar y ejercitar sus capacidades, explorar y aprender (Deci, y Ryan 2000). Un sujeto que persigue una meta o practica una actividad porque es agradable presenta este tipo de motivación (Koestner, Losier, Vallerand, y Carducci, 1996). La motivación intrínseca se refiere a la participación en una determinada actividad por el placer que ésta, en sí misma, proporciona al individuo. El sujeto se involucra en esta actividad por iniciativa propia y disfruta de la actividad por la satisfacción derivada de ella (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a; Lepper, Green y Nisbett, 1973). En otras palabras, un individuo que presenta un alto nivel de motivación intrínseca intenta obtener recompensas afectivas (diversión, placer...) derivadas de la participación en determinada actividad (Berlyne, 1971a, 1971b). Este tipo de motivación se ha relacionado con resultados positivos tales como la diversión en la actividad, el placer por afrontar desafíos, una mejor conducta deportiva, y un menor nivel

de ansiedad (Brustad, 1988; Gill, Gross y Huddleston, 1983; Scalan y Lewthwait, 1984; Vallerand y Losier 1994; Wong y Bridges, 1995). De acuerdo con Carratalá (2004), desde una perspectiva “fenomenológica” las experiencias de estar intrínsecamente motivados llevan a los individuos a sentir emociones agradables (diversión, libertad y relajación) presentando poca tensión, experimentando poca presión y centrándose en la actividad.

Diversos autores (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, y Vallières, 1992, 1993; Pelletier et al., 1995, Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, 1989; y Vallerand y Rousseau, 2001) diferenciaron tres tipos de motivación intrínseca: (1) la motivación intrínseca de conocimiento, (2) la motivación intrínseca de logro y (3) la motivación intrínseca de estimulación (*Figura 1*).

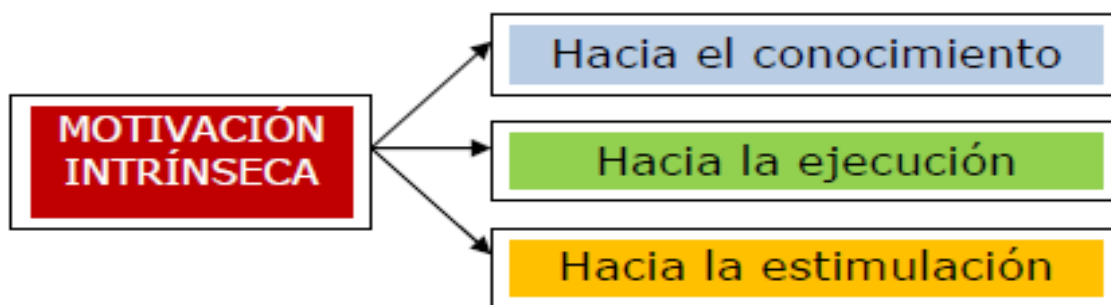


Figura 2. Tipos de motivación intrínseca según Vallerand y Rousseau (2001)

Motivación intrínseca de conocimiento

Un sujeto intrínsecamente motivado hacia el conocimiento se compromete en una actividad por la satisfacción experimentada en el momento en que aprende o intenta entender algo nuevo. Este concepto se relaciona con la exploración (Berlyne, 1971a, 1971b), la intelectualidad intrínseca (Lloyd y Barenblatt, 1984), la motivación intrínseca para aprender (Brophy, 1987), y la curiosidad intrínseca (Harter, 1981).

Motivación intrínseca de logro

La motivación intrínseca de logro está relacionada con la satisfacción de intentar cumplir un objetivo, crear algo o superarse a sí mismo. El proceso de cumplir una tarea es el centro de la atención y no el resultado de este proceso. Este tipo de motivación está

relacionado con otras construcciones como la motivación de la eficacia (White, 1959) y el reto intrínseco (Harter, 1981).

Motivación intrínseca de estimulación

Una persona que presenta un alto nivel de motivación intrínseca de estimulación se compromete en una actividad con objetivo de experimentar sensaciones placenteras asociadas con sus propios sentidos como el placer sensorial. Experiencias como la percepción de estar en plena forma (Maslow, 1970), el estado de flow (Csikszentmihalyi, 1975, 1978) y la búsqueda sensaciones (Zuckerman, 1979) parecen estar relacionados con este tipo de motivación intrínseca.

2.6.3. Motivación extrínseca

No todos los comportamientos humanos se pueden considerar intrínsecamente motivados. Para comprender como se regulan tales comportamientos, la TAD propone la motivación extrínseca como una fuerza motivacional adicional y un proceso denominado internalización. La motivación extrínseca se refiere a los comportamientos que buscan resultados u objetivos ajenos a la actividad en sí misma. La internalización es una tendencia inherente en todos los seres humanos a integrar la regulación de actividades extrínsecamente motivadas que son útiles para un funcionamiento efectivo en el entorno social (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994).

La motivación extrínseca está relacionada con el compromiso en una actividad por motivos ajenos o externos a la propia actividad. Los sujetos que presentan ese tipo de motivación usan una actividad para conseguir una recompensa externa; ya sea complacer a sus padres o amigos, o el reconocimiento social en general. En resumen, el individuo extrínsecamente motivado se centra en la participación de una actividad por los beneficios que se pueden sacar de ella.

“...Cuando se está extrínsecamente motivado, los individuos se comprometen con la actividad para alcanzar algún fin, como perder peso y estar bien físicamente y no por hedonismo.” (Vallerand, 1997 p.14).

Los sentimientos de tensión o de estar bajo presión están relacionados a la experiencia de motivación extrínseca. Este fenómeno puede ser explicado (según Carratalá, 2004) por el hecho de que la aprobación social (un fuerte motivo extrínseco) depende de otras personas, es decir, está fuera del propio control ocasionando esta situación de estrés.

Una excelente diferenciación entre motivación intrínseca y motivación extrínseca ha sido propuesta por Carratalá (2004):

“Por ejemplo, si preguntáramos a ciertos individuos si seguirían con su compromiso en la práctica de deportiva si pudieran tomar una píldora mágica que les permitiera perder peso y estar en forma sin hacer ejercicio, aquellos que están intrínsecamente motivados probablemente dirían que todavía

continuarían, mientras que aquellos que están extrínsecamente motivados probablemente dirían que les gustaría dejar de practicar. Esto explicaría por qué cuando se está intrínsecamente motivado, la gente no está involucrada en la actividad por algún beneficio, como perder peso, sino para divertirse.”
(Carratalá, 2004 p. 79).

Esta teoría sugiere que el grado de internalización de la motivación extrínseca puede variar. Un concepto multidimensional de motivación extrínseca propone la existencia de regulaciones externas, introyectadas, identificadas e integradas. Estas regulaciones se encuentran en un continuum desde una autodeterminación más baja hasta la más alta y reflejan el grado del proceso de internalización (Deci y Ryan, 1985b).

Motivación extrínseca de regulación externa.

La regulación externa corresponde a la forma menos autodeterminada y se puede definir como ejercitarse por cualquier demanda externa o por conseguir algún tipo de recompensa (Deci y Ryan, 2000). Un ejemplo de regulación externa es la afirmación: *“Practico deporte porque mis amigos y mi familia dicen que debo hacerlo.”*

Con un elevado índice de motivación extrínseca el sujeto busca obtener recompensas sean materiales y/o sociales provenientes de la participación en la actividad (Harter, 1978). La aprobación social, la fama, la popularidad son ejemplos claros de estas recompensas y parecen estar presentes de forma predominante en el ámbito deportivo (Vallerand, Deci y Ryan; 1987).

Motivación extrínseca de regulación introyectada

La regulación introyectada es una forma un poco más autodeterminada de motivación extrínseca. Implica internalizar la regulación del comportamiento pero no aceptarlo completamente como suyo (Deci y Ryan, 2000). Es una forma de regulación en la cual el comportamiento (la práctica deportiva por ejemplo) se realiza para evitar emociones negativas (como la culpabilidad), por reconocimiento social o por presiones internas.

Motivación extrínseca de regulación identificada

La regulación identificada refleja la forma más autodeterminada de la motivación extrínseca. En este caso el sujeto lleva a cabo una determinada actividad por las ventajas que él considera como relevantes para su desarrollo personal aunque en este caso el sujeto no disfruta de la actividad por ella misma.

Regulación integrada

En la regulación integrada, el individuo también realiza una actividad libremente, pero el proceso de elección es parte armoniosa del individuo (Carratalá, 2004). Las decisiones del sujeto son coherentes con otros aspectos de su conducta.

Desmotivación

La desmotivación ha sido estudiada como un constructo multidimensional (Biddle et al, 2001; Carratalá, 2004; Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro y Dosil 2004; Pelletier et al, 1998).

Estaría clasificada en cuatro tipos:

- La desmotivación relacionada con las creencias de capacidad/habilidad: Deci y Ryan (1985) defienden que este tipo de desmotivación proviene de la falta de habilidad para trabajar la conducta.
- La desmotivación de creencias de estrategias: este tipo de desmotivación es resultado de una convicción del individuo de que la estrategia propuesta no resultará eficaz para un determinado objetivo.
- La desmotivación relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo: este tipo de motivación es resultado de la creencia de que una determinada conducta es demasiado exigente, y de que el sujeto no se dispone a dedicar un esfuerzo suficiente para el compromiso con tal actividad.
- La creencia de impotencia: el sujeto percibe que sus esfuerzos son intrascendentes para tener éxito en la tarea a realizar.

2.7. Continuum de autodeterminación motivacional

Los diferentes tipos de motivación descritos en los apartados anteriores pueden, según Deci y Ryan (1985), ser ordenados en un *continuum* de autodeterminación. Desde los niveles más bajos a los niveles más altos de autodeterminación estarían: la desmotivación; la ME de regulación externa; la ME de regulación introyectada, la ME de regulación identificada; y la motivación intrínseca. Una serie de investigaciones parecen apoyar este modelo en el contexto deportivo (Vallerand, O'Connor, y Hamel, 1995; Pelletier et al, 1995; Li y Harmer, 1996). Este *continuum* está representado por la Figura 3.

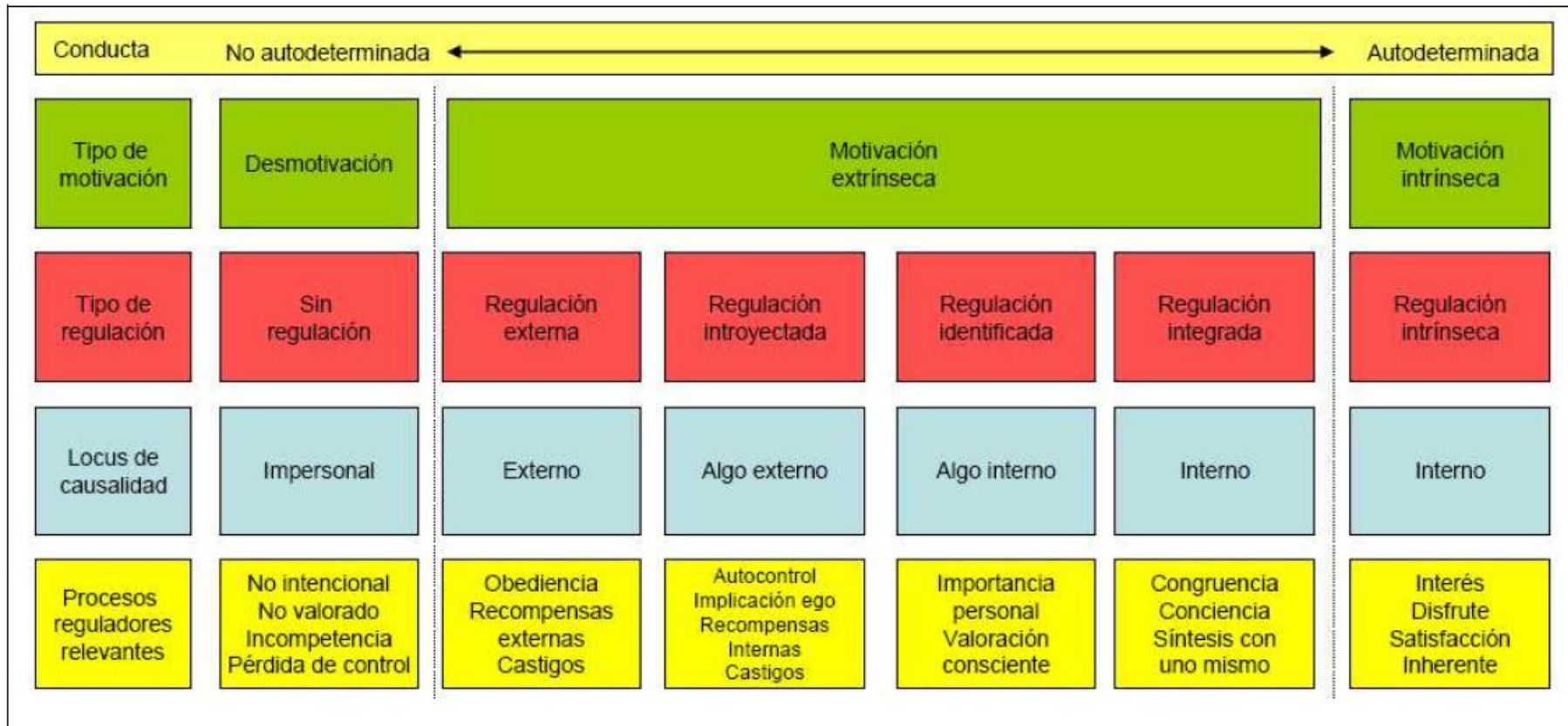


Figura 3. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, locus de causalidad y procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

2.8. Satisfacción de necesidades psicológicas y motivación

Según la TAD las metas son originadas por una serie de necesidades psicológicas que aparecen como fundamentales a la hora de explicar el comportamiento humano (Deci y Ryan, 1985, 1991); siendo éstas las necesidades de autonomía, competencia y de relaciones sociales o afiliación (Deci y Ryan 1991; Ryan 1995).

Tales necesidades actúan según algunos autores (Vallerand, 2001; Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá, 2006; Albuquerque, Luckwu y Moura 2010; Holanda, Luckwu y Fernandes, 2011) como mediadores psicológicos relacionando los factores sociales que componen el deporte con la motivación del sujeto de modo que en la medida que una situación produce una alta satisfacción de éstas será una actividad hacia la cual la persona sentirá una elevada motivación autodeterminada.

Necesidad de autonomía

La necesidad de autonomía está relacionada con el deseo de tener iniciativa en la regulación de las propias acciones, es decir, de experimentar que se participa en una actividad por voluntad propia y se tiene capacidad de decisión (deCharms, 1968; Deci, 1975, 1980; Deci y Ryan, 1985). Esta percepción va asociada a lo que las teorías denominan “*locus*” de casualidad interno (deCharms, 1968). El sujeto necesita percibir que sus actos son responsabilidad suya, que tiene capacidad de tomar decisiones y libertad para actuar dentro de una serie de posibilidades de elección en su comportamiento, incrementando de esta manera su autonomía y beneficiando el desarrollo de una motivación más intrínseca.

Necesidad de competencia

La necesidad de competencia implica que el individuo necesita sentirse eficiente al realizar actividades en el entorno que le rodea (Harter, 1978; White, 1959). “*Las personas luchan por ejercer control sobre los sucesos que afectan sus vidas*” (Bandura, 1995). En el contexto del deporte y de la actividad física diversos estudios han analizado el papel mediador de competencia (Goudas y Biddle, 1994b; Vallerand y Reid, 1984; 1988; Whitehead y Corbin, 1991). En el judo, los resultados de investigaciones realizadas sobre este asunto (d'Arripe-Longueville, Fournier y Dubois; 1998), afirman que el nivel de

autonomía que los entrenadores proporcionan a los judokas influye directamente sobre su rendimiento.

Los juicios de competencia (o autoeficacia) de una persona determinan su nivel de motivación (Bandura, 1986; 1995). En función de esos juicios esa persona tiene un incentivo para actuar e imprime una determinada dirección a sus acciones por el hecho de anticipar mentalmente lo que puede realizar para obtener éxito. Por lo tanto, las creencias de competencia influyen en el proceso de elección de cursos de acción, en el establecimiento de metas, en la cantidad de esfuerzo y persistencia en la búsqueda de los objetivos (Bzuneck, 2002)

Las creencias de competencia pertenecen a la clase de expectativas relacionadas con el yo (Bzuneck, 2002). La definición universalmente aceptada por los autores es la de Bandura (1986), que describe la percepción de competencia como un juicio de las propias capacidades de ejecutar cursos de acción exigidos para conseguir un cierto grado de rendimiento. Esta definición trata de una evaluación o percepción personal en lo que se refiere a la propia inteligencia, habilidades, conocimientos, etc., representados por el término capacidades.

El intento de controlar las circunstancias vitales está presente en casi todos los momentos de la vida de las personas porque puede garantizarles unos beneficios personales y sociales innumerables. *“La capacidad para influir sobre los resultados los convierte en predictibles. La posibilidad de predecir fomenta la preparación”* (Bandura, 1995).

El nivel de motivación, los estados afectivos y las acciones de las personas están basados más en lo que está relacionado con las creencias que en las informaciones objetivas. Eso lleva a la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1995), a enfocar su interés en las creencias de las personas en sus capacidades causales.

“La cuestión no es poseer o no las capacidades; no basta con que estén presentes. Se trata de que la persona crea que las tenga. Además, son capacidades dirigidas a ordenar y ejecutar líneas de acción, lo que significa una expectativa de “puedo hacerlo” (Bzuneck, 2002 p.78).

Necesidad de relación social

La necesidad de relación social (o afiliación) refleja el deseo de sentirse unido, aceptado por los otros significativos (Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993). Para Ryan (1993), estos elementos deben identificarse como necesarios para facilitar el crecimiento y desarrollo del potencial humano, de forma que las personas estarán intrínsecamente motivadas a participar en experiencias y situaciones que satisfagan estas necesidades básicas. Esencialmente, la Teoría de la Autodeterminación sugiere que la mayoría de las formas de regulación autodeterminadas van a guiar el comportamiento cuando estas necesidades son satisfechas. En contrapartida, un bajo nivel de autodeterminación es una consecuencia de la frustración de una de las tres necesidades básicas (Edmunds, Ntoumanis y Duda, 2006). La satisfacción de necesidades puede influir en los resultados de forma indirecta a través de la promoción de los diferentes tipos de regulación motivacional (Vallerand, 1997). Se parte del supuesto de que la motivación intrínseca es la que genera más consecuencias positivas, seguida de la identificación (Deci y Ryan, 2000; Vallerand, 1997).

Cuando los factores sociales son percibidos como un soporte del sentimiento de autonomía, competencia, y relaciones sociales, éstos tienen un impacto positivo sobre la motivación, siendo ésta alta e intrínseca, mientras que cuando los factores sociales son percibidos como promotores de baja autonomía, competencia y relaciones sociales, éstos probablemente llevarán la motivación hacia aspectos extrínsecos y en el caso de que no se consigan llevarán a la desmotivación, que causará descenso del rendimiento, emociones negativas y el abandono de la práctica. En resumen, esta teoría argumenta que la motivación produce importantes consecuencias cognitivas, conductuales y afectivas, y que mientras la motivación intrínseca se asocia con las consecuencias más positivas, la desmotivación lo hace con las más negativas (Guzmán y Carratalá; 2006).

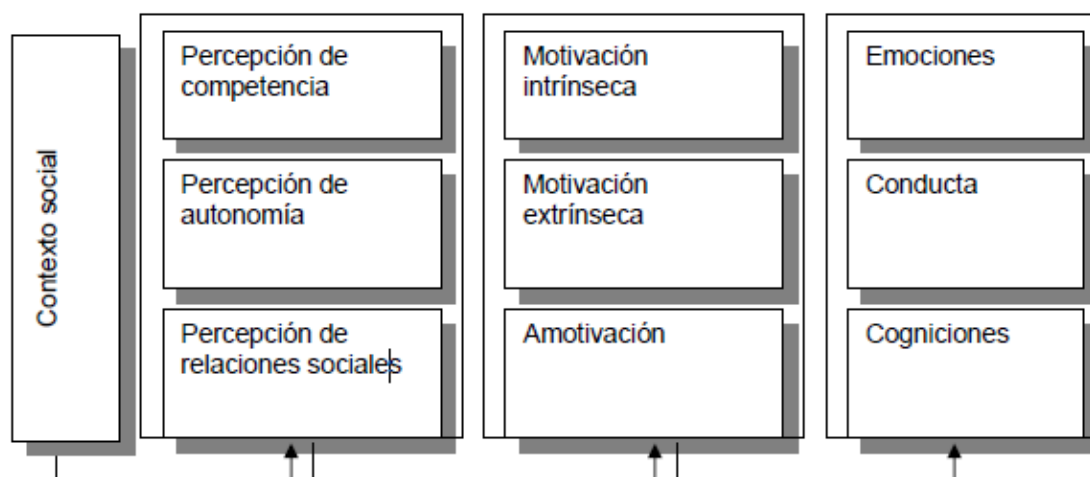


Figura 4. Relaciones causales, en un nivel jerárquico, propuestas por el Modelo Jerárquico de la Motivación.

2.9. Percepción de conflicto

Como Ryan y Deci (2002) expresan, las personas que desarrollan formas más autodeterminadas de regulación hacia diferentes actividades, más satisfechas se sienten y menos probable es que experimenten conflictos entre esas actividades. Esta hipótesis ha sido estudiada recientemente en el contexto del deporte y el ejercicio, examinando la relación entre las diferentes motivaciones de los deportistas y varias consecuencias como el abandono (Luckwu y Guzmán, 2011; Pelletier, Fortier, Vallerand, y de Briere, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002), el conflicto que se percibe entre el deporte y los estudios y la intención de practicar deportes (Guzmán y Kingston, 2011), la autoestima (López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán, 2011), el juego limpio (Chantal, Robin, Vernat, y Bernache-Assollant, 2005; Donahue et al, 2006; Luckwü y Guzmán, 2011b) y el rendimiento (Mouratidis, Vansteenkiste, 2008). Los resultados de estos estudios sugieren que el uso de razones intrínsecas o internalizadas se asocia con consecuencias positivas, mientras que la desmotivación está relacionada con resultados negativos.

La percepción del efecto positivo de realizar una u otra actividad (etiquetada como el instrumento de percepción de roles y considerado como inverso a la percepción de conflicto) se predijo positivamente por la motivación autodeterminada de hacer ejercicio y trabajar y predijo la frecuencia de su participación en el ejercicio (Guzmán y Kingston,

2011). Estos resultados ilustran la importancia de considerar la motivación autodeterminada en potenciales actividades de competición para mejorar nuestra comprensión de las decisiones y comportamientos de los individuos en un determinado contexto. El nivel de motivación autodeterminada parece estar relacionado con la percepción de que las actividades se benefician mutuamente a diferencia de estar en conflicto (Guzmán y Kingstom, 2011) (y por consiguiente con menor percepción de conflicto entre ellas).

Los estudios que han analizado la secuencia del factor situacional como consecuencia de la motivación hacia el deporte no han estudiado esta en un deporte específico como lo es el Judo. Las características de este deporte pueden ampliar las relaciones observadas anteriormente, ya que el Judo es un deporte de combate que puede implicar altos niveles de presión competitiva o el riesgo de sentirse mal si las expectativas no se cumplen si la motivación no es autodeterminada. En este estudio hemos considerado la percepción de los judokas sobre el clima motivacional creado por los entrenadores como predictor de la Satisfacción de Necesidades Básicas de los sujetos, la Motivación, la Percepción de Conflicto entre el estudio y el deporte y la Intención de Práctica en el futuro.

2.10. Modelo Jerárquico De La Motivación Intrínseca Y Extrínseca (MJMIE)

Basado en la teoría de la autodeterminación, el MJMIE desarrollado por Vallerand (1997, 2007) marca un avance considerable en el estudio de la motivación humana y la comprensión de su relación con la participación deportiva. Basado en los pilares del paradigma del social cognitivismo, el modelo jerárquico de la motivación se presenta como una teoría integradora entre las metas de logro y la autodeterminación. Sugiere que hablar sobre motivación en general no es apropiado para describir a una persona, sino que parece ser necesario hacer referencia a un conjunto de motivaciones, determinantes y mediadores, manifestados a diferentes niveles de generalidad: Un nivel superior denominado global (o de personalidad), un nivel intermedio dicho contextual (o de ámbito vivencial) y un nivel inferior llamado situacional (o estado). Para un mejor análisis y

comprensión de las relaciones entre los diferentes constructos propuestos por el MJMIE es necesario considerar una serie de elementos fundamentales:

- Un primer punto para la comprensión del modelo es tener en cuenta el concepto del múltiple constructo de la motivación, mencionado en este estudio en apartados anteriores. Se distingue entre la desmotivación; la motivación extrínseca (de regulación externa, introyectada e identificada) y la motivación intrínseca (de logro, conocimiento y estimulación). (Vallerand et al, 1987; Vallerand y Reid, 1990).
- El segundo factor importante es considerar la existencia de tres niveles de motivación: global (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un contexto específico como la actividad física), y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular) y que los tipos de motivación existen en todos los niveles.
- Otro aspecto fundamental es la idea de que la motivación está determinada por factores sociales tanto a nivel global, como contextual y situacional, pudiendo cada nivel influir en el nivel inferior o superior más próximo. Los niveles inferiores también pueden influir en la motivación de otros niveles superiores. “Por ejemplo, si una adolescente tiene experiencias positivas durante sus entrenamientos (situacional), puede desarrollar actitudes positivas hacia el deporte (contextual) y comprometerse con un estilo de vida activo (global).” (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2006). Por ello, destaca la importancia del clima motivacional percibido por un sujeto en su persistencia en la práctica de la actividad.
- La motivación resulta de la influencia de los factores sociales en los tres niveles de generalidad. Las percepciones de autonomía (sentirse libre para tomar decisiones sobre el curso de sus acciones), competencia (sentirse capaz de actuar de forma efectiva en el entorno) y relaciones sociales (sentirse parte del entorno, conectado a los otros significativos) actúan como mediadores psicológicos entre los factores sociales y la motivación.
- La motivación lleva a una serie de consecuencias importantes (Deci y Ryan, 1998; Luckwu y Guzmán, 2011; Moreno et al, 2006; Vallerand 2007). Estas consecuencias

pueden ser cognitivas, afectivas o de conducta. Las consecuencias son positivas para la motivación intrínseca, pero esas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación, es decir, las consecuencias más negativas son generadas por la desmotivación y/o ciertos tipos de motivación extrínseca. Este proceso ocurre en los niveles global, contextual y situacional. (Figura 5).

“[...] Las consecuencias deberían ser determinadas principalmente por las motivaciones relevantes, es decir, aquellas que se encuentran en su mismo nivel de generalidad. Por ejemplo, las consecuencias relacionadas con el deporte, diversión, deberían ser el resultado de la motivación hacia el deporte, mucho más que hacia actividades educativas” (Carratalá, 2004 p.76).

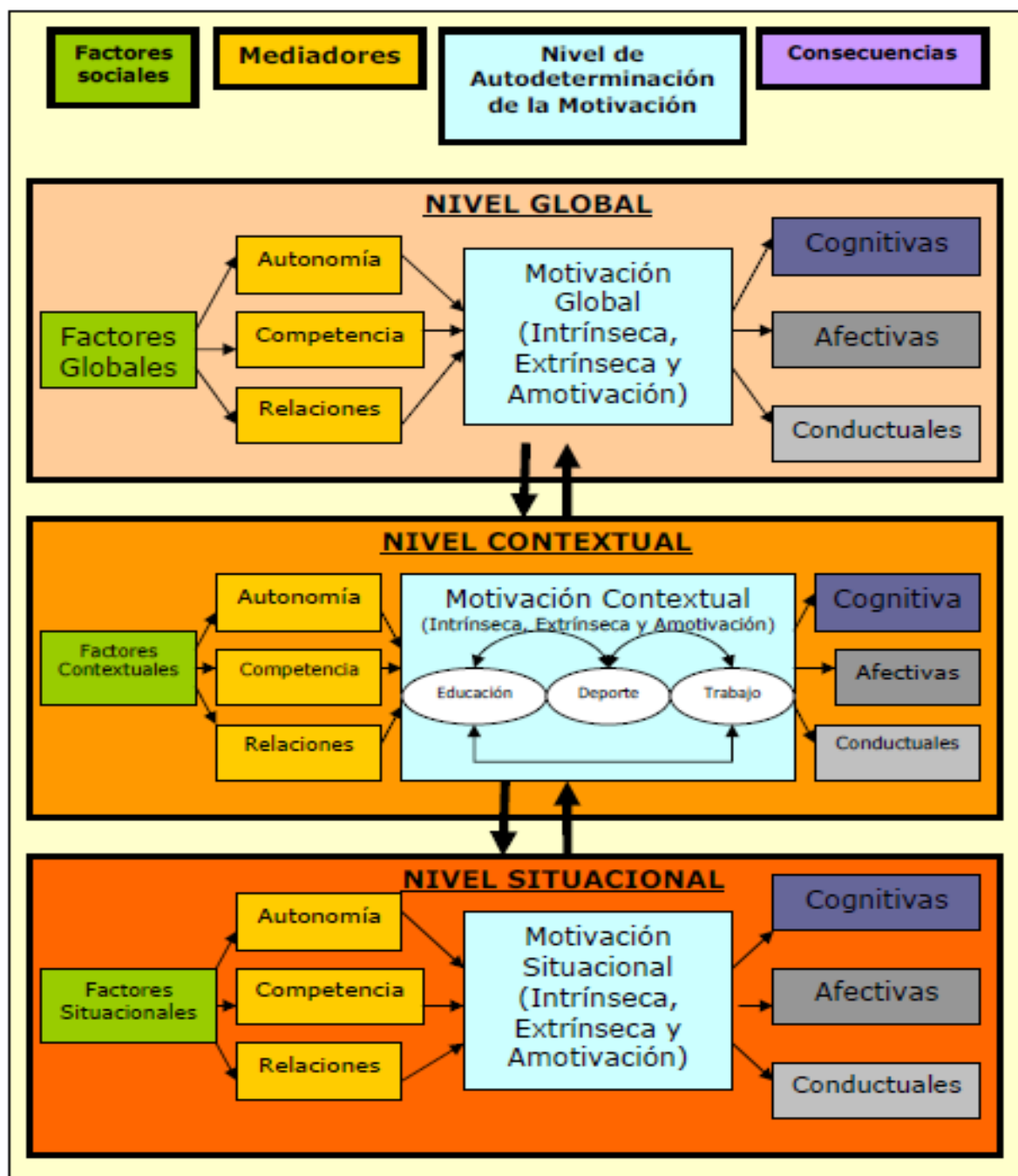


Figura 5. Modelo Jerárquico de la Motivación (Adaptado de Vallerand, 2001)

Hablar de motivación de una forma general es insuficiente para describir el proceso motivacional que ejerce influencia sobre una persona. Es necesaria la comprensión de un constructo motivacional complejo que puede contener en todos sus niveles de generalidad una existencia simultánea de todos los tipos de motivación, es decir, una persona puede presentar una motivación intrínseca hacia el deporte y estar extrínsecamente motivada para la música o la educación, así como puede presentar en el nivel global una motivación

intrínseca en su personalidad y en el nivel situacional estar extrínsecamente motivada hacia el deporte.

2.10.1. La motivación en el nivel situacional de generalidad

La motivación situacional, de acuerdo con el modelo, es el nivel más bajo en la jerarquía. Representa la motivación experimentada por el sujeto en el momento que realiza una determinada actividad. De hecho puede ser considerada como un “estado motivacional” de un individuo.

Un ejemplo sería un jugador de baloncesto que una hora antes de un partido se compromete a lanzar a la canasta de la línea de “triple” por el placer que siente cuando lo hace. Puede que una semana antes su motivación situacional para esta misma actividad (en el entrenamiento por ejemplo) no era intrínseca, lo hacía porque el entrenador le había dicho que si no practicaba no jugaría el partido siguiente. Este nivel de generalidad tiene gran importancia dentro del ámbito de la investigación de la motivación y la comprensión del compromiso con la práctica deportiva y toda la conducta con ella relacionada.

La motivación en el nivel contextual de generalidad

En este segundo nivel de generalidad están representadas las orientaciones en un contexto más específico como el deporte, la educación, el trabajo o las relaciones sociales (Vallerand, 2007).

La orientación motivacional de una persona puede variar drásticamente de un contexto a otro. Un sujeto intrínsecamente motivado hacia el trabajo puede presentar un alto nivel de motivación extrínseca para el deporte. La motivación contextual está sujeta a más variaciones que la motivación global. En este caso es probable que ésta sea más útil para la predicción de los cambios en los resultados que puedan ocurrir en los contextos específicos (Vallerand, 1997, 2007; Vallerand y Reig, 1990).

La motivación en el nivel global de generalidad

Este nivel de generalidad está relacionado con la personalidad del sujeto, o sea, un individuo que participa en una actividad porque es un tipo de persona que generalmente

disfruta de la participación estando normalmente orientado hacia una motivación intrínseca.

Deci y Ryan (1985a) identificaron una relación positiva entre los tres tipos de motivación intrínseca global y la regulación identificada, con la satisfacción en la vida y una relación negativa entre la satisfacción, la regulación externa y la desmotivación.

2.11. Teoría de la Acción Planificada

Las características del Judo como arte marcial y deporte de lucha en el que existe un contacto directo con el adversario mediante agarres y hacia el cual se realizan proyecciones, inmovilizaciones, luxaciones etc. hacen que la continuidad en la práctica sea más dura que en otros deportes y que por ello, justifica estudiar de forma específica el fenómeno de la adherencia y las causas de abandono en este deporte.

El objetivo del Judo formativo y recreativo, de reducir el abandono y aumentar la adherencia de los deportistas, ha promovido distintos programas con la pretensión de cambiar aquellos patrones de conducta que facilitan los procesos de adherencia deportiva.

La realización de estos programas implica conocer tanto las variables que sustentan la realización de las conductas nocivas (malas ejecuciones, agresividad, agarres prohibidos, etc.) como aquéllas que pueden impedir la persistencia en la práctica deportiva. En este sentido, la psicología del deporte ha aportado distintos modelos predictivos con el objetivo de facilitar el conocimiento de estas variables como paso previo para, si es el caso, poder modificar los comportamientos observados. Uno de los modelos que más investigación ha generado es la Teoría de Acción Planificada (Ajzen, 1985) desarrollada a partir de la Teoría de Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975). Ambos modelos postulan que el inmediato precursor de la conducta es la intención. Ésta, a su vez, tiene unos antecedentes que la explican: la actitud (conformada por las creencias acerca del objeto) y la evaluación de las mismas, y por la norma subjetiva, desarrollada a partir tanto de la percepción de las creencias que los otros poseen acerca de la conducta que la persona debe realizar como de la motivación personal en cumplir dichas expectativas. Estos dos antecedentes de la intención explican la conducta cuando está motivada por procesos volitivos y se

enmarcarían en el modelo predictivo de la Teoría de Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975).

Posteriormente, la consideración de que no todas las conductas se hallan bajo el control de procesos volitivos, conjuntamente con la inestabilidad predictiva del modelo, condujo a la inclusión de una nueva variable predictiva, la Percepción de Control. Esta variable, a diferencia de las anteriores, puede influir directamente en la realización de la acción además de intervenir a través de la intención. Los antecedentes que explican esta variable son las creencias acerca de la habilidad de ejecución, es decir, la confianza que el individuo posee acerca de sus capacidades, conocimientos, destrezas, etc. y las creencias acerca de la facilidad o dificultad de realizar una acción. Ambos tipos de creencias se ciñen a la conducta y situación en la cual ha de ser realizada, pudiendo impedir o facilitar su ejecución.

El constructo de Percepción de Control ha sido equiparado al Concepto de Autoeficacia propuesto por Bandura (1977, 1987). Ambos comparten la percepción de capacidad por parte de la persona para realizar una conducta. No obstante, como ya indicó Ajzen (1985, 1991, 1996), la Percepción de Control que se incluye en la Teoría de Acción Planificada (TAP) considera, además, la percepción de barreras externas (dificultad o facilidad) que pueden interponerse en la ejecución del comportamiento.

De este modo, actitud, norma subjetiva y percepción de control son las variables antecedentes de la intención que conforman la Teoría de Acción Planificada (Ajzen, 1985). En la siguiente figura se representan las variables predictoras de la intención, los precursores de las mismas y las vías de influencia en el propósito de la acción.

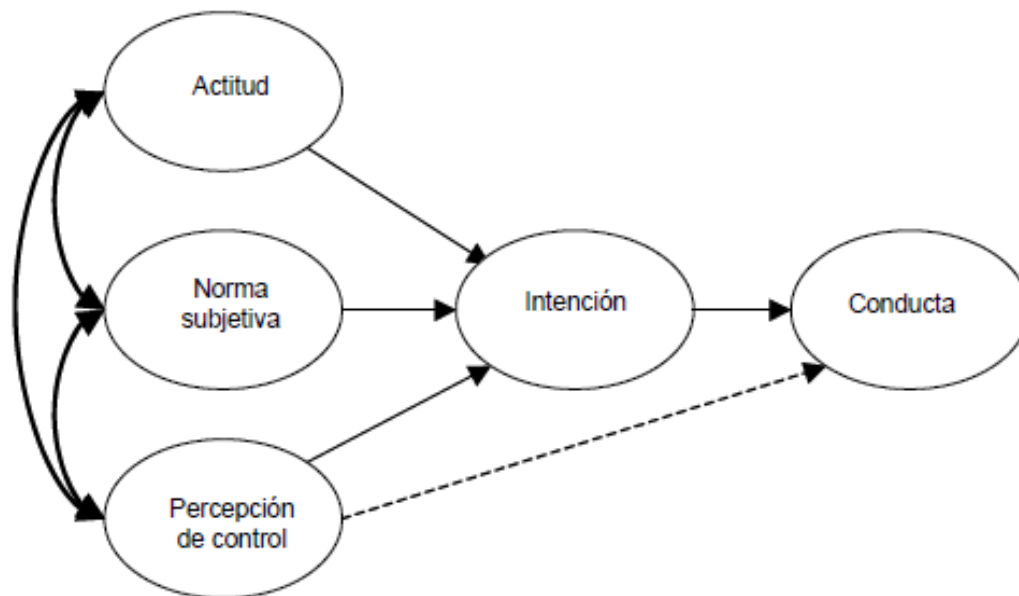


Figura 6. Variables predictoras de la conducta. Teoría de Acción Planificada.

Como se puede observar, todas las variables influyen en la formación de la intención, siendo ésta y la Percepción de Control las únicas que pueden intervenir directamente en el desarrollo de la conducta. Asimismo, como puede observarse en la figura, la actitud, la norma subjetiva y la percepción de control pueden modificarse entre sí, previamente al desarrollo de la intención.

Desde que fue descrito el modelo, su aplicación a distintas áreas de la conducta humana ha sido diversa. Los resultados obtenidos en los distintos trabajos han sido satisfactorios informando que, con la inclusión de la Percepción de Control, aumenta la varianza explicada del modelo, fluctuando ésta en función de la conducta estudiada y de la muestra empleada entre un 25% y un 65% (Armitage y Conner, 1999; Blue, 1997; Brenes, Strube y Storandt, 1998; Carpi, 2001; Sheeran y Taylor, 1999).

Las causas psicológicas implican el conjunto de creencias, expectativas, objetivos a alcanzar, así como el conjunto de factores afectivos que pueden guiar la valoración de las creencias conductuales y la decisión de realizar planes de acción en la adherencia y/o abandono deportivo. En este sentido, el modelo puede aplicarse al conocimiento de cuáles son los factores psicológicos que impiden o favorecen la ejecución de estas conductas.

2.12. Motivos de práctica, adherencia y abandono deportivo

Como ha sido mencionado en el capítulo anterior los términos “motivo” y “motivación” son comúnmente confundidos. Es importante distinguirlos por ser conceptos utilizados frecuentemente en el ámbito de la actividad física y el deporte. Los motivos según Bakker, Whiting y Brug (1990) hacen referencia a la disposición del individuo, las razones que llevan una persona a hacer algo. Estos motivos (diferentemente de la motivación) son estables. La motivación es inestable, siendo definida por diferentes autores como una fuerza propulsora que mueve al individuo a una determinada acción pudiendo ser más fuerte o menos fuerte en una misma persona dependiendo de la situación, contexto o rasgos de personalidad (Vallerand, 2007; Deci y Ryan, 2000) .

Para que una persona comience a practicar un deporte (y siga practicándolo) hace falta un atractivo o la posibilidad de satisfacer alguna necesidad. El origen de esta conducta puede ser estudiada desde un punto de vista sociológico y/o psicológico.

Numerosos estudios han tratado este aspecto de la práctica deportiva, buscando enumerar los principales motivos que llevan un sujeto a iniciar la práctica de una determinada actividad. Entre estos estudios encontramos el de García Ferrando (2006). En este trabajo el autor enuncia una serie de motivos y los porcentajes de la población que los señalan.

En la población española el motivo “*por hacer ejercicio físico*” ha sido el más elegido a lo largo de décadas de investigación. También es conveniente destacar que hay una notable diferencia en este porcentaje si utilizamos el género como factor determinante. Para los hombres el factor “por diversión y pasar el tiempo” tiene más peso que para las mujeres que indican el argumento “para encontrarse con amigos” con mayor frecuencia.

El hecho de mantenerse activo en una determinada actividad física está relacionado con la orientación de la misma. El deporte, la motivación extrínseca en la práctica deportiva y su dependencia de los resultados y recompensas externas hacen que se esté más expuesto a frustraciones, cuando éstas no se consiguen, y por lo tanto al abandono deportivo.

Para Dosil (2004), mientras que hay una mayor presencia de motivos externos en la competición, los motivos más internos están relacionados con la recreación. Esta afirmación es complementada por Wiener y Gould (1996) que apreciaron variables motivacionales y emocionales implicadas en el ámbito deportivo: aprobación social, competición, autodominio, estilo de vida, miedo al fracaso, forma física, salud, amistad, éxito y logro, resultados tangibles, reconocimiento, entorno familiar, descarga emocional, estatus, autodirección / consciencia, comprensión racional. Según estos autores estas variables (entre otras) conforman el entramado motivacional de la actividad físico-deportiva.

2.13. Estudios de investigación más destacados

Estudios de investigación entre la TAD y el Judo

Como hemos explicado anteriormente, la TAD ha ido cobrando mayor importancia (Vallerand, 1983) entre los investigadores que han estudiado la motivación humana, convirtiéndose gradualmente en la principal teoría para explicar la motivación en el deporte y la actividad física (Hagger y Chatzisarantis, 2007). A continuación presentamos algunos de los estudios más destacados con el objeto de facilitar la comprensión de esta Teoría en el deporte.

Planteamos los estudios de investigación siguiendo la secuenciación de la propia Teoría: antecedentes, su influencia sobre los mediadores y análisis de las consecuencias de las motivaciones.

Antecedentes

Exponemos los estudios referentes a los antecedentes siguiendo los niveles de generalidad del Modelo de Vallerand (1993):

A nivel situacional

Algunos de los principales objetos de estudio para los investigadores ha sido la influencia que puede ejercer el feedback en la motivación de los deportistas a nivel

situacional, así como el papel de los mediadores en dicha motivación. Vallerand y Reid (1984), analizaron el efecto del feedback en un grupo de sujetos implicados en una tarea de equilibrio. Se realizaron dos evaluaciones y durante la segunda los sujetos recibieron feedback positivo, negativo o neutro. Tras cada evaluación los sujetos cumplieron el cuestionario de la reacción de la tarea de Mayo (Mayo, 1977). Los resultados revelaron que aquellos sujetos cuyo feedback fue positivo aumentaron su percepción de competencia y que mayores índices de motivación intrínseca.

Whitehead y Corbin (1991), analizaron los efectos del feedback positivo, negativo y neutro en un grupo de 105 estudiantes de 16 y 17 años que se prestaron voluntarios a correr la prueba de Illinois. Los estudiantes corrieron la primera vez sin recibir feedback verbal y posteriormente cumplieron el Inventario de la Motivación Intrínseca (Mc Auley et al., 1989). A las dos semanas realizaron de nuevo la prueba, recibiendo esta vez algunos feedback verbal positivo, otros negativos y el resto neutro. Los resultados revelaron que aquellos sujetos que había recibido un feedback positivo aumentaron su motivación intrínseca, los que recibieron feedback negativo descendían sus valores en dicha motivación y aquellos que recibieron feedback neutro mantuvieron sus valores.

En esta misma línea se exponen los resultados obtenidos en otros estudios en el ámbito del deporte (Thill y Mouanda, 1990; Vallerand, 1983; Vallerand y Reid, 1988), cuyos resultados remarcan que un feedback positivo aumenta la motivación intrínseca a nivel situacional y constatan los efectos adversos de un feedback negativo (Thill y Mouanda, 1990; Vallerand y Reid, 1988; Vallerand y Rousseau, 2001).

Con el fin de analizar el papel mediador de la Percepción de Competencia, Autonomía y Relaciones Sociales en un deporte de equipo a nivel situacional, Blanchard y Vallerand (1996a) estudiaron dichas percepciones y la motivación en un equipo masculino de baloncesto durante un partido. Los resultados demostraron que los índices subjetivos y objetivos de éxito personal y de equipo influenciaron positivamente en las tres percepciones que a su vez fueron facilitadoras de la Motivación Autodeterminada a nivel situacional.

Otros estudios en el ámbito del deporte a nivel situacional desvelaron consecuencias negativas que podría tener la derrota en la Motivación Intrínseca hacia el

deporte, tareas motrices y actividades físicas en un tiempo determinado (Mc Auley y Tammen, 1989; Wienberg y Jackson, 1979). Otras investigaciones mostraron las mismas consecuencias negativas cuando relacionaron los premios con la Motivación Autodeterminada (Orlick y Mosher, 1978; Thomas y Tennant, 1978). Por el contrario, experimentar resultados positivos (Mc Auley y Tammen, 1989, Weinberg y Jackson, 1979) tuvo efectos positivos en las Motivación Intrínseca a nivel situacional.

A nivel contextual, investigaciones concluyen señalando como atenuantes de la Motivación Intrínseca factores como: las becas deportivas (Ryan, 1977; Ryan, 1980), las estructuras altamente competitivas (Fortier, Vallerand, Brière y Provencher, 1995), los climas en los que se enfatiza la actuación a expensas de la diversión y el aprendizaje en la tarea (Lloyd y Fox, 1992; Papaioannou, 1995a; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995).

A Nivel Contextual

A este nivel contextual la mayoría de los estudios realizados se centran en la influencia que tiene la conducta de los entrenadores en la motivación de los deportistas, de modo que aquellos estilos más directivos se relacionan con motivaciones menos autodeterminadas, mientras que aquellos más autónomos lo hacen con las formas más autodeterminadas de motivación. Amorose y Anderson-Butcher (2007) analizaron las relaciones existentes entre la Percepción de Autonomía proporcionada por el entrenador, las Orientaciones Motivacionales y la Autonomía, Competencia y Relaciones de 581 deportistas de diferentes modalidades deportivas. Los resultados obtenidos mostraron que el Soporte de Autonomía por parte los entrenadores predijo significativamente la Percepción de Autonomía, Competencia y Relaciones Sociales, las cuales además predijeron sus orientaciones motivacionales. En esta línea fueron los resultados obtenidos anteriormente por Cardorette, Blanchard y Vallerand (1996), en la conducta de apoyo a la autonomía de un profesor de fitness y los efectos producidos en los mediadores y la motivación hacia el ejercicio de sus alumnos.

Asimismo, diferentes estudios revelan que la conducta del entrenador se percibe como Apoyo a la Autonomía, relacionando positivamente la Motivación Intrínseca y Regulación Identificada de los sujetos, pero negativamente con la Amotivación y

Regulación Externa (Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier, 1995; Pelletier et al., 2001; Pelletier, Brière, Blais y Vallerand, 1998; Pelletier et al., 1995). En contra, el carácter del entrenador percibido como directivo está negativamente relacionado con la Motivación Intrínseca y la Regulación Identificada, pero positivamente relacionado con la Regulación Externa y la Amotivación (Brière et al., 1995; Pelletier et al., 1995; Pelletier et al., 2001).

Hollembek y Amorose (2005), investigaron en 280 deportistas en edad escolar las influencias que tienen los comportamientos de los entrenadores en el tipo de motivación desde la TAD, analizando además la forma en que la Autonomía, Percepción de Competencia y Relaciones Sociales mediaban esa relación. Los resultados desvelaron que todos los comportamientos del entrenador a excepción del soporte social, predijeron las Percepciones de Competencia, Autonomía y Relaciones Sociales, y éstas a su vez la Motivación Intrínseca.

Otros estudios se centran en la influencia que ejercen determinados antecedentes sobre la Satisfacción de Necesidades y el tipo de motivación desde una perspectiva mixta de la Teoría de las Metas de Logro y la TAD. Sarrazin et al., (2002) analizaron durante 21 meses en 335 jugadoras de balonmano la influencia que el entorno social podría tener en la Satisfacción de Necesidades Básicas de los deportistas, midiendo la influencia que ejercía el Clima Motivacional de los deportistas (clima tarea o clima rendimiento) en las Percepciones de Autonomía, Competencia y Relaciones Sociales. Los resultados mostraron que los climas orientados hacia la tarea se relacionaban con una mayor Satisfacción de la Necesidades Básicas, mientras que los climas ego (basados en el rendimiento, comparación y los resultados) se relacionaban con una menor Satisfacción de Necesidad Básicas. Estos resultados ratifican, tal y como sostiene la TAD, la importancia que tienen los factores sociales en la Percepción de Autonomía, Competencia y Relaciones Sociales en el contexto deportivo.

A Nivel Global

No se conocen estudios que aborden el impacto de los factores sociales sobre la motivación, salvo en estudios llevados a cabo con ancianos residentes en asilos. Parece que el confinamiento a un solo medio social para todas o casi todas las actividades de la vida diaria puede tener un profundo impacto en la mayoría de las motivaciones contextuales

personales (O'Connor y Vallerand, 1994; Vallerand y O'Connor, 1991). Podemos transpolar estos resultados a adolescentes que se encuentran en residencias y centros de alto rendimiento, que podrían sufrir importantes variaciones en su motivación global por el hecho de vivir en un entorno tan singular donde desarrollan casi todas las actividades de su vida diaria.

Diferencias entre los niveles de Autodeterminación y nivel de los deportistas.

Mostramos a continuación algunos estudios que analizan las motivaciones de deportistas de diferentes niveles, incluyendo de alto rendimiento.

Chantal, Guay, Dobрева-Martinova y Vallerand (1996) empleando el SMS (Brière et al., 1995) analizaron los perfiles motivacionales de 98 deportistas búlgaros de diferentes modalidades (patinadores, tenistas, boxeadores) con medallas en campeonatos nacionales, del mundo y Juegos Olímpicos. Los resultados revelaron que los deportistas presentaban en su mayoría motivaciones poco autodeterminadas con perfiles motivacionales de Regulación Externa e Introyectada. Estos resultados sugieren una relación directamente proporcional entre en nivel competitivo y los índices de Motivación Extrínseca no autodeterminada, siendo los verdaderos motivos de práctica y competición las recompensas externas, los sentimientos de culpa y el reconocimiento social.

Frederick y Schuster (2003) llevaron a cabo un estudio con ciclistas en el que el grupo compuesto por ciclistas competidores presentó niveles más altos de Motivación Intrínseca y menores niveles de Motivación Extrínseca que los no competidores. Además, la medida de compromiso con el deporte resultó ser mayor también en el grupo de competidores.

Los resultados de un estudios cualitativo de Mallet y Hanrahan (2004) ofrecen un soporte parcial a las conclusiones de Chantal et al. (1996). Este estudio se llevó a cabo con 10 atletas australianos de alto nivel que se encontraban entre los 10 mejores del mundo en los últimos seis años. Los autores afirmaron que son múltiples los motivos que estos deportistas tienen para practicar deporte y competición, entre los cuales se encuentran la excitación, diversión, pasión por competir en los campeonatos de más nivel y sensaciones

de relaciones con otros atletas de élite. Estas razones constituyen una vía hacia la integración de las formas más autodeterminadas de la Motivación Extrínseca. Este proceso de integración de las regulaciones y valores son el centro de la TAD y relevantes para la regulación del comportamiento a través de la vida (Ryan y Deci, 2000).

En el estudio preliminar para validar la escala en castellano del SMS (Núñez, Martín-Albo, Navarro, González, 2006) realizado con 275 deportistas españoles con una media de 21.3 años de diferentes disciplinas deportivas, se extrae que existen diferencias en la motivación de los deportistas en función del género. Así, las mujeres muestran menores niveles de Amotivación y Regulación Externa que los deportistas de género masculino.

En la línea de investigación de la motivación deportiva desde una perspectiva mixta entre Teoría de Metas y TAD, encontramos algunos estudios que relacionaron las orientaciones y Clima Tarea con la Motivación Intrínseca, mientras que las orientaciones y Clima Ego lo hacían con las formas menos autodeterminadas. Guzmán, Carratalá, García-Ferrol y Carratalá, (2006) realizaron un estudio con el objeto de validar la versión en castellano de la escala francesa SMS (Pelletier et al., 1995) con una muestra de 477 deportistas de Educación Secundaria de diferentes disciplinas, entre las cuales había un gran número de judocas pertenecientes a un programa de tecnificación deportiva de la Generalitat Valenciana. En el estudio, los autores analizaron la Motivación al Ego y a la Tarea (Teoría de Metas de Logro), y los resultados desvelaron que las subescalas de la SMS correlacionaron de forma consistente con la Motivación Ego y Motivación Tarea, con correlaciones más altas entre la Motivación al Ego y la Motivación Extrínseca por un lado, y la Motivación a la tarea y la Motivación Intrínseca por otro. Los resultados fueron muy similares a los obtenidos en la versión inglesa, apoyando la estructura factorial del modelo, por lo que los autores sugirieron la necesidad de más estudios que profundicen en su análisis.

Moreno, Cervelló, González-Cutre (2007) en un estudio con 413 jóvenes deportistas españoles, encontraron que la Orientación a la Tarea se relacionó positivamente con los tres tipos de Motivación Intrínseca, la Motivación Extrínseca, y de forma negativa con la Amotivación. Pero en esta ocasión, la Orientación al Ego se relacionó positivamente con la Motivación Intrínseca hacia la estimulación y la ejecución, los tres tipos de Motivación

Extrínseca (Identificada, Introyectada y Regulación Externa) y la Amotivación. El Clima Ego relacionó positivamente con los tres tipos de Motivación Intrínseca y con la Amotivación, mientras en Clima Tarea lo hizo con todas los tipos de Motivación Intrínseca y Extrínseca. Además, elevados valores del Índice de Autodeterminación (SDI) se relacionaron con orientaciones hacia la tarea, mientras bajos niveles del SDI lo hicieron con orientaciones hacia climas ego.

Continuando con los esfuerzos por relacionar ambas teorías, Moreno, Cano, González-Cutre, y Ruíz (2008) establecieron perfiles motivacionales en una muestra de deportistas federados en la modalidad de salvamento deportivo de edades comprendidas entre los 14 y 38 años. El análisis reveló la existencia de tres perfiles claramente diferenciados: el perfil “autodeterminado” mostró altas puntuaciones en percepción del Clima Tarea y Motivación Intrínseca, a la vez que presentó los valores más altos en flow disposicional. Por otra parte, obtuvo puntuaciones moderadas en Motivación Extrínseca y bajas en Desmotivación y Clima Ego. El perfil “no autodeterminado” estaba compuesto por deportistas con altas puntuaciones en ego y Desmotivación, moderadas en Motivación Intrínseca, Extrínseca y Flow Disposicional y bajas en percepción de Clima Ego. Por último, el perfil “pobrementemente motivado” mostró la Desmotivación como la puntuación más alta, una puntuación moderada en la percepción del Clima Ego y baja en el resto de variables estudiadas. También se analizó el tiempo de práctica y el nivel deportivo en relación con la motivación, concluyendo que a niveles de competición más elevados, los perfiles motivacionales parecían ser más negativos.

Resulta interesante la aportación de Boiché y Sarrazin, (2007) que analizaron las relaciones existentes entre la motivación contextual hacia el deporte y las motivaciones de esos sujetos hacia otros contextos importantes, como son el escolar y las amistades. Para el estudio se contó con la colaboración de 446 estudiantes de dos colegios superiores de Francia, los cuales fueron medidos dos veces en una temporada. Los resultados mostraron que la Motivación Autodeterminada hacia el deporte o la escuela, así como las experiencias de conflicto entre estos dos contextos, predijeron el consecuente desgaste en la participación deportiva, confirmando la interacción existente entre los contextos y como el contexto educativo puede interferir en las motivaciones hacia la práctica deportiva.

En un intento por avanzar en los instrumentos de medida de la motivación en el deporte, señalamos dos de las investigaciones más relevantes de los últimos años.

Mallet, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero y Jackson (2007), realizaron un estudio con el objetivo de revisar los seis factores que componen la escala SMS. Para ello, pasaron el cuestionario original a una muestra de 614 sujetos, de los cuales 501 eran estudiantes universitarios de primer año comprometidos con el deporte de competición y que entrenaban al menos dos veces por semana, mientras que 113 de los sujetos eran deportistas australianos que habían representado a su selección nacional en competiciones internacionales. Los autores propusieron además de revisar las propiedades psicométricas del SMS, solucionar el problema que hasta el momento existía con la escala para medir la forma más autodeterminada de la Motivación Extrínseca (Regulación Integrada). Para ello, redactaron cinco ítems relativos a la Regulación Integrada y la incluyeron en la escala junto con las modificaciones oportunas en los ítems que habían resultado problemáticos en el análisis psicométrico tras la primera toma de datos. Los autores concluyeron que las modificaciones con respecto a los ítems modificados aumentaron la validez factorial y confirmaron que los ítems incluidos con el propósito de medir la Regulación Integrada mostraron una satisfactoria validez de constructo. Los autores finalizaron exponiendo la versión del SMS-6 compuesta por 22 ítems que constituyen los 6 factores de la motivación (según el modelo de la TAD).

Lonsdale, Hogde, y Rose (2008), siguieron intentando mejorar las escalas para medir la motivación deportiva, y argumentaron que existen algunos estudios en los que el comportamiento de la SMS no fue el esperado. Realizaron cuatro estudios con deportistas de diferente nivel (incluidos deportistas de élite) para elaborar el BSRQ y validarlo, concluyendo que los valores obtenidos tras los análisis soportaron la consistencia interna del instrumento y una validez factorial de los marcadores del BSRQ. Los marcadores de las subescalas se relacionaron como se esperaba con los marcadores de algunas medidas de consecuencias motivacionales. Cuando los autores compararon directamente los marcadores con los de las escalas del SMS y SMS-6, éstos demostraron igual o mayor confiabilidad y validez factorial.

Conclusiones y consideraciones

El modelo de la TAD postula que las consecuencias de la motivación se pueden dividir en tres grupos: afectivas, cognitivas y conductuales. Y que éstas serán más positivas cuando más autodeterminada sea la motivación. Blanchard y Vallerand (1996b) realizaron una investigación con deportistas donde se evaluaron las consecuencias de la motivación a nivel situacional, cuyos resultados están en la línea de lo teorizado anteriormente. Estos resultados fueron corroborados en un estudio posterior (Blanchard y Vallerand, 1998b) con sujetos comprometidos en un programa de pérdida de peso basado en cambios en la dieta y ejercicio físico. Por su parte, Guay, Vallerand, y Blanchard (2000), descubrieron también que la Motivación Intrínseca correlacionaba más fuertemente con las consecuencias positivas a nivel situacional tales como la concentración, emociones el compromiso con la tarea. En esta línea, las correlaciones positivas fueron algo más débiles con la Regulación Identificada, con la Regulación Externa negativas o cercanas al cero y las correlaciones con la Amotivación negativas. Dichos resultados ratifican los ya obtenidos años atrás por Deci y Ryan (1987) y Vallerand (1997).

Las investigaciones realizadas a nivel contextual confirman los resultados de los expuestos anteriormente a nivel situacional. En el contexto deportivo (Frederick y Schuster, 2003; Pelletier et al., 1995; Pelletier y col, 2001) y en el contexto del ejercicio físico (Fortier y Grenier, 1999) obtuvieron los mismos resultados al correlacionar la Intención de Práctica y la persistencia real en la actividad (como consecuencias positivas) con el tipo de motivación. Por su parte, Biddle y Brooke (1992) concluyeron en su estudio con niños que realizaban una tarea de educación física, que la Motivación Intrínseca conducía a altos niveles de actuación. Otro estudio con escolares en una prueba con una máquina de remo desveló un mejor rendimiento de aquellos sujetos con Motivación Intrínseca (Hodgins, Yacko, Gottlieb, Goowin, y Rath, 2002), e idénticos resultados en otro estudio realizado con entrenadores deportivos (Losier, Gaudette, y Vallerand, 1997), donde la Motivación Intrínseca se relacionada fuertemente con las consecuencias motivacionales más positivas en el nivel contextual.

Perreault y Vallerand (2007) desarrollaron un estudio con 72 jugadores de baloncesto sobre silla de ruedas, entre los cuales algunos tenían discapacidad. El objetivo de la investigación fue analizar el tipo de motivación de los deportistas medido una semana

antes de un partido, con el fin de averiguar el nivel de autodeterminación en los motivos de práctica y las habilidades de afrontamiento (como consecuencia motivacional) de los sujetos. Los autores también quisieron descubrir si existían diferencias en los resultados en función de si los jugadores tenían o no discapacidad. Los resultados desvelaron que dentro del grupo se encontraban sujetos con Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación, y que no mostraban diferencias significativas en el tipo de motivación ni en las estrategias de afrontamiento comparando el grupo compuesto por jugadores con o sin discapacidad. Una segunda parte del estudio quiso comprobar si se cumplía lo teorizado por la TAD en cuanto a la asociación existente entre las formas más autodeterminadas de motivación u el mejor funcionamiento psicológico. Los resultados confirmaron la Teoría mostrando relaciones positivas y significativas entre motivaciones más autodeterminadas y mejores habilidades de afrontamiento.

Lutz et al. (2003), evaluaron en un primer estudio las respuestas afectivas tras imaginar 30 minutos de actividad física, en la que los sujetos seleccionaban libremente el tipo de actividad y la intensidad de la misma. Los resultados desvelaron que las formas más autodeterminadas de motivación se relacionaron más positivamente con las consecuencias afectivas más positivas mientras las menos autodeterminadas se relacionaban de forma negativa. En un posterior estudio con practicantes de aeróbic, donde se medían las respuestas afectivas previas y posteriores a la práctica se comprobó que las respuestas afectivas previas al ejercicio predecían las consecuencias afectivas post-ejercicio.

Pelletier et al. (1995) analizaron las correlaciones existentes entre el tipo de motivación y una consecuencia negativa a nivel cognitivo (la distracción), relacionándose negativamente con las formas de motivación más autodeterminadas y de forma positiva con la Amotivación.

Lafrenière, Jowet, Vallerand, Donahue, y Lorimer, (2008) realizaron un estudio con el objeto de analizar aspectos y consecuencias motivaciones en el contexto deportivo. En este caso, se realizó un análisis de las motivaciones de 138 entrenadores de diferentes deportes, de niveles que iban desde el regional hasta internacional, que cumplimentaron los cuestionarios de medida del tipo de motivación (intrínseca o extrínseca), así como tres aspectos de la satisfacción: satisfacción con el rendimiento, con la instrucción y con las

relaciones existentes entre entrenador y deportista. Se constituyó un segundo grupo de sujetos compuesto por un deportista que entrenaba bajo las órdenes de cada uno de estos entrenadores, los cuales cumplimentaron las medidas de los aspectos de la satisfacción. Los resultados revelaron que las Motivaciones Intrínsecas relacionaban de forma moderada pero significativa con las tres facetas de satisfacción del entrenador, mientras que los motivos extrínsecos sólo relacionaron positivamente con la satisfacción en la faceta de relación entrenador y deportista. En cuanto a las satisfacciones de los deportistas, sólo relacionaron positivamente la relación entre entrenador y deportista con la Motivación Intrínseca. Finalmente, analizando la interacción de los efectos de los dos tipos de motivación, los resultados reflejaron que los motivos extrínsecos deterioraron las Motivaciones Intrínsecas, especialmente cuando los marcadores de esta última fueron bajos.

Si analizamos los estudios realizados sobre las consecuencias de la motivación a nivel global, encontramos pocas investigaciones. Guay, Vallerand, y Pelletier (1996) desvelaron que la motivación en la vida relacionaba positivamente con las tres formas de Motivación Intrínseca de la Escala de Motivación Global. Por su parte, la Motivación Extrínseca y la Amotivación obtuvieron una correlación negativa con dicha consecuencia. En otro estudio realizado con personas durante el desarrollo de un programa de ejercicio físico se desveló que los sujetos cuya motivación global era intrínseca mostraban niveles más bajos de afecto negativo, mientras que los sujetos con perfil menos autodeterminado de motivación global presentaban niveles más altos (Vallerand y Blanchard, 1998).

Destacamos que aunque la mayoría de las investigaciones relaciona la Motivación Intrínseca con las consecuencias más positivas, existen estudios en los que la Regulación Identificada ha tenido consecuencias más positivas (Koestner et al., 1996; Pelletier, Vallerand, Blais, Brière, y Green-Demers, 1996). Por otra lado, Rovniak, Blanchard y Koestner (1998) estudiaron el número de días que los sujetos del estudio acudían voluntariamente a hacer ejercicio y obtuvieron que la autoejecución lo predecía positivamente.

Algunas investigaciones han ofrecido una visión más integral del modelo jerárquico (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Treasure, Standage, Lemyre y Ntoumanis, 2004).

En el estudio de Blanchard et al. (1998), se analizó el impacto de la Motivación Situacional y las consecuencias a las que conducía dicha motivación en este segundo nivel. Los resultados revelaron que la Motivación Autodeterminada hacia el baloncesto en el nivel contextual, junto al rendimiento personal y de equipo positivo (factores situacionales), obtuvieron los niveles más altos de Motivación Situacional Autodeterminada. De hecho, esta motivación conducía a consecuencias más positivas tales como afecto y concentración. Bajo una perspectiva también integradora, Pelletier et al. (2001) analizaron los efectos de los estilos de comportamiento de los entrenadores en el tipo de Motivación Autodeterminada y la persistencia de 174 nadadores y 195 nadadoras canadienses de entre 13 y 23 años, siendo de nivel provincial, regional y nacional. El análisis mediante un modelo de análisis estructural desveló que las experiencias de relaciones controladoras producía regulaciones no autodeterminadas (Regulación Externa y Amotivación), mientras que los altos niveles en Motivaciones Autodeterminadas se produjeron cuando las relaciones con el entrenador se percibían como soporte a la Autonomía. Los nadadores que mostraron tipos de regulación más autodeterminadas en la toma realizada en el primer control, mostraron una mayor persistencia en los controles realizados 10 y 22 meses más tarde. Por el contrario, lo que en un primer control mostraron niveles de Amotivación, sufrieron un mayor desgaste en los dos momentos posteriores. La Regulación Introyectada resultó ser un buen predictor en el segundo control (10 meses después del primero), pero no resultó significativo en el tercer control. Por su parte, la Regulación Externa no resultó un predictor significativo del comportamiento en el segundo control, pero se asoció negativa y significativamente con la persistencia en el tercer control. Resultados similares se encontraron respecto a la persistencia en el balonmano (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002).

Teoría de la Autodeterminación y Bienestar

En la actualidad existe una importante línea de investigación abierta entre la TAD y el bienestar, definiéndolo como “óptimo funcionamiento y experiencia” (Ryan y Deci, 2001, p.142). Se entiende que este bienestar psicológico se deriva de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, que son definidas como “nutrientes psicológicos innatos que son esenciales para que siga funcionando el crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (Deci y Ryan, 2000, p. 229).

Debido a la carencia de investigaciones que desde la TAD analicen el estado de ánimo, consideramos el constructo “bienestar” como un estado relacionado con una situación emocional, que puede aportarnos información útil en la aproximación de la motivación al estado de ánimo de los deportistas. No obstante, tal y como veremos, algunas de las dimensiones que componen el bienestar son prácticamente iguales a las que componen el estado de ánimo (estado de ánimo negativo, bienestar físico, agotamiento físico, vitalidad subjetiva, síntomas de depresión, etc).

Ryff et al. (Ryff y Keyes, 1995; Ryff y Singer, 1998, 2000) presentaron una aproximación multidimensional hacia la medida del bienestar, donde se incluyen las dimensiones de autonomía, crecimiento personal, autoaceptación, propósito de vida, maestría y relaciones positivas.

Los instrumentos más utilizados para medir el bienestar en el deporte son: el Subjective Exercise Experience Scale (McAuley y Courneya, 1994), que mide las dimensiones de medidas positivas del bienestar, estrés psicológico y fatiga. Otro es el Athlete Stress Inventory (Seggarm Oedersen, Hawkes y McGown, 1997) y que incluye estado de ánimo negativo, compatibilidad con el equipo, bienestar físico y autoeficacia académica. También podemos destacar el Intrinsic Satisfaction with Sport Scale (Duda y Nicholls, 1992), el Athlete Burnout Measure (Raedeke y Smith, 2001) y el Exercise-Induced Feelings Inventory (Gauvin y Rejeski, 1993), los cuales incluyen dimensiones como compromiso deportivo, revitalización, tranquilidad y agotamiento físico.

Dentro de los estudios basados en la TAD, las dimensiones relativas al bienestar que más se han estudiado son el afecto positivo y negativo, vitalidad subjetiva, ansiedad, síntomas de depresión, autoactualización y síntomas psicósomáticos.

Varios autores entienden que la Motivación Autodeterminada juega un papel crucial en el bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2001; Vallerand, 1997; Vallerand y Losier, 1999). Podemos distinguir dos líneas de investigación en torno a este tema: una primera línea establece relaciones entre la Motivación Autodeterminada y los Índices de Bienestar y una segunda línea de investigaciones se remonta a los antecedentes (factores sociales e interpersonales) y mediadores para llegar después al tipo de motivación y bienestar. Tal y como hemos señalado en los capítulos anteriores, la mayoría de los estudios muestran que cuando los motivos de práctica deportiva son más autodeterminados, las consecuencias son más positivas, siendo el bienestar una de ellas.

Los resultados obtenidos por Brière et al. (1995), en el trabajo para validar la versión francesa del SMS, encontraron que los tres tipos de Motivación Intrínseca y la Regulación Identificada correlacionaron con el afecto positivo, la diversión y satisfacción, mientras que la Regulación Externa y la Amotivación solían estar asociados a bajos niveles de bienestar psicológico.

Vallerand y Losier (1994) encontraron relaciones positivas entre Motivación Autodeterminada y buen comportamiento deportivo. Recordemos que el buen comportamiento deportivo está relacionado con acatar las normas, respetar a los rivales, y con unas buenas relaciones interpersonales en el contexto deportivo estando el buen comportamiento íntimamente ligado con el autocontrol personal, que forma parte de una de las seis dimensiones del bienestar psicológico de Ryff.

Existe otra línea de investigación que relaciona el estilo de vida del entrenador con el bienestar psicológico. Blanchard, Amito, Vallerand y Provencher (2005) investigaron sobre este campo y los resultados mostraron que los estilos controladores en los que el entrenador toma la mayor parte de las decisiones, ofreciendo poco margen para que los deportistas decidan sobre su participación, frustran la satisfacción de la necesidad psicológica de la autonomía. Los resultados también mostraron que las tres necesidades psicológicas se presentan como buenos predictores de la motivación deportiva,

asegurando crecientes niveles de bienestar. Este estudio da soporte también a otro antecedente de la motivación, como es la cohesión de grupo, que se muestra como un fuerte predictor de las tres necesidades, destacando la de relaciones. Finalmente, Reinboth, Duda y Ntoungamis (2004) mostraron en su estudio que el soporte de la autonomía percibido de los entrenadores se relacionó con la necesidad de autonomía, mientras cuando los deportistas percibían a sus entrenadores centrados sobre la maestría y la mejora, aumentaba la Percepción de Competencia, así como los que sentían un soporte social se relacionaron con la necesidad de relaciones. Además, la Necesidad de Competencia predijo la Motivación Intrínseca y vitalidad subjetiva (componente del bienestar) y disminuyó los síntomas físicos. La necesidad de autonomía predijo la Motivación Intrínseca y la vitalidad subjetiva.

En otro estudio reciente Adie, Duda y Ntoungamis (2008) analizaron el papel de mediadores de las necesidades psicológicas básicas entre el soporte de autonomía que producen los entrenadores deportivos y las sensaciones de bienestar que pueden producir. Los resultados desvelaron que el mayor soporte de autonomía percibido aumentó la Percepción de Autonomía, Competencia y Relaciones Sociales, lo cual a su vez relacionó positivamente con altos marcadores de vitalidad subjetiva. Por su parte, los deportistas que mostraron bajos niveles de Satisfacción de Necesidades, mostraron altos niveles de sentimientos emocionales negativos como cansancio en relación a la práctica deportiva.

En conclusión, las investigaciones presentadas al respecto nos muestran que los dogmas de la TAD nos han ayudado a conocer los antecedentes del bienestar en los contextos deportivos, mostrando que altos niveles de Motivación Autodeterminada se relacionan con bienestar en el deporte. También se muestra como factores ambientales, tales como el clima motivacional o aproximaciones interpersonales, mediadores de las necesidades psicológicas y de afrontamiento median realmente en el proceso entre autodeterminación y bienestar.

Otro línea metodológica es la que abrió con el uso de los diarios de entrenamiento Gagné et al. (2003), llevando a cabo un estudio con 33 gimnastas femeninas de nivel subélite, con edades comprendidas entre los 7 y 18 años. El objeto del estudio era examinar la relación entre el soporte de autonomía que percibían los deportistas por parte de sus

padres y entrenadores, la Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas y el Bienestar. Aquellas deportistas que sentían que sus entrenadores estaban más involucrados en sus entrenamientos, mostraban mayores puntuaciones de autoestima que los que sentían que sus entrenadores no estaban tan involucrados. Las gimnastas que percibieron un mayor soporte de autonomía por parte de sus padres y entrenadores manifestaron las formas de motivación más autónomas. Los padres que incrementaban la sobreprotección de las deportistas adoptaron formas de motivación más controladas, pero los entrenadores no tuvieron ese efecto. El soporte de autonomía de los padres y la motivación autónoma, tuvieron efectos sobre la asistencia a las prácticas de las deportistas, confirmando las que las formas autodeterminadas de la motivación de las deportistas no sólo tuvieron influencias sobre la calidad de la motivación de las deportistas, sino también sobre sus conductas. Este estudio confirma la importancia que podría tener el soporte de autonomía de los padres y entrenadores de los deportistas en el tipo de motivación, así como en la Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas y éstas a su vez sobre los niveles de Bienestar.

En un estudio longitudinal con nadadores de alto nivel (Treasure et al., 2004) se analizó si la percepción del soporte de autonomía creado por el equipo de entrenadores mediatizaba los niveles de Motivación Intrínseca. Se realizaron medidas en tres momentos distintos en temporada competitiva (suave, dura y máxima carga). Los resultados demostraron que los niveles de soporte a la autonomía creados por el equipo técnico mediaban en los niveles de Motivación Intrínseca en el momento 1 y el 3 y las necesidades básicas predijeron respuestas afectivas y la vitalidad al final de la temporada. Estos resultados apoyan a las hipótesis avanzadas por Ryan y Deci (2000) y ponen de manifiesto la necesidad de crear estrategias que den soporte de autonomía a los atletas en contextos de alto rendimiento con el fin de que alcancen un mayor bienestar.

Edmunds et al. (2007) realizando un estudio en el que se analizó la motivación, el compromiso, bienestar y adherencia de 47 pacientes de sobrepeso y obesidad que se sometieron a un programa de ejercicio físico como terapias. Los resultados desvelaron que aquellos pacientes que presentaron mayores niveles de adherencia al programa, también presentaron mayores niveles de autoeficacia ante las dificultades que surgían durante el programa de entrenamiento, y además presentaron mayores niveles de Satisfacción de la

Necesidad de Relaciones Sociales a lo largo del programa. A su vez, la Satisfacción de Necesidades predijo la Regulación Autodeterminada, y estos constructos correspondieron a la relativa adaptación al ejercicio y en general al bienestar manifiesto con el programa de entrenamiento.

Una reciente investigación (Balaguer et al., 2008) analizó la influencia del entorno social y más concretamente la importancia del clima creado por el entrenador sobre la motivación y el bienestar, a nivel contextual, de 301 deportistas de competición de diferentes disciplinas. Se analizó la percepción de apoyo a la autonomía que ofrecían los entrenadores y el efecto que tenía en la Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas, observando a su vez qué tipos de motivación se producían en los deportistas y las consecuencias derivadas de ello. Los resultados del estudio ofrecieron apoyo parcial al modelo teórico expuesto por Vallerand (2001) sobre la base de la TAD, ya que indicaron que se establecen fuertes relaciones entre la Percepción de Apoyo a la Autonomía ofrecida por el entrenador y la Percepción de Autonomía y Relaciones Sociales de los deportistas, aunque en cambio la relación con la Percepción de Competencia no se confirmó en el estudio. De la misma manera, la Percepción de Autonomía, Competencia y Relaciones Sociales predijeron positivamente la Motivación Autodeterminada, siendo la primera la que más fuertemente actuaba en la predicción. Por su parte, la Motivación Autodeterminada mostró enlaces positivos con la autoestima y la satisfacción con la vida.

Algunos autores relacionan la Teoría de Metas de Logro y la TAD con el bienestar psicológico. Reinboth y Duda (2006), propusieron examinar las relaciones entre los cambios producidos en el Clima Motivacional, los cambios que se producen en la Satisfacción de Necesidades y en el Bienestar Psicológico durante una temporada en deportistas de competición. Para ello, los autores realizaron dos tomas de datos a 128 deportistas británicos universitarios a lo largo de una temporada. Los resultados indicaron que el incremento en las percepciones de un Clima Tarea, predijo positivamente la Satisfacción de Necesidades de Autonomía, Competencia y Relaciones Sociales. A su vez, ese incremento en la Satisfacción de Necesidades de Autonomía y Relaciones predijo significativamente los cambios en la vitalidad subjetiva (una dimensión del bienestar).

Ntoumanis y Biddle (1999) examinaron las Orientaciones a la Tarea y al Ego en el deporte y las respuestas afectivas. Los resultados desvelaron que las respuestas afectivas más positivas hacia el ejercicio se dieron cuando los sujetos estaban orientados a la tarea. Los autores defienden que esto puede producirse porque esta orientación está relacionada con un tipo de motivación más intrínseca, lo cual hace tener a los deportistas una sensación de control que le conduce hacia el bienestar. Ntoumanis y Biddle (1998) encontraron en otro estudio que los climas orientados a la tarea se relacionaron positivamente con el afecto y la Motivación Intrínseca, y negativamente con los sentimientos de preocupación, mientras los climas orientados al ego, relacionaron negativamente con la Motivación Intrínseca y el afecto positivo, y positivamente con los sentimientos de preocupación.

En un estudio reciente (Jouper y Hassmén, 2008), analizaron los efectos de una práctica de ejercicio oriental de baja intensidad, qijong, como propuesta de alternativa a ejercicios más vigorosos, estudiando la relación de la Motivación Autodeterminada con diferentes consecuencias entre las que se encuentran el estrés percibido, la concentración percibida durante el ejercicio y el ánimo. Aquellos sujetos cuyo estado de ánimo era calmado (bajo estrés, alta energía y capaces de mantener el tiempo de práctica) presentaron incrementos de concentración sobre el flow durante la sesión. La Motivación Intrínseca correlacionó positivamente con la concentración y negativamente con el estrés, además de predecir la adherencia a la práctica.

Algunos estudios en Judo relacionadas con la Motivación y Estado de Ánimo.

Durante este epígrafe mostraremos las investigaciones más destacadas que abordan algunas de las variables tratadas en nuestro trabajo y que se han desarrollado con judocas, a fin de conocer el estado de la cuestión.

Judo y Motivación

Únicamente se conoce un trabajo que haya analizado la motivación de los deportistas en el Judo según la Teoría de la Autodeterminación y siguiendo el modelo de Vallerand. Guzmán y Carratalá (2006), realizaron un análisis de la motivación situacional precompetitiva en 181 judocas, de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, en

función de los mediadores psicológicos. Se tomaron como variables independientes los mediadores psicológicos y el género, y como variable dependiente cada una de las subescalas de la Motivación planteadas en la SMS (Pelletier et al., 1995). Los participantes de nivel internacional cumplimentaron los cuestionarios durante una competición realizada con el equipo nacional, mientras que los deportistas de nivel nacional hicieron lo propio en el Campeonato de España. Se emplearon medianas de las Percepciones de Competencia, Autonomía y Relaciones Sociales, con el objetivo de dictaminar en altas o bajas los valores obtenidos en cada uno de los mediadores.

Los resultados indicaron que existen diferencias en la Motivación Intrínseca en función de la Percepción de Competencia, Autonomía y Relaciones Sociales, además de diferencias en la Motivación Extrínseca Autodeterminada (Identificada e Introyectada) y en la Amotivación dependiendo de la percepción de los tres mediadores.

Los resultados indicaron que existen diferencias en la Motivación Intrínseca en función de la Percepción de Competencia, Autonomía y Relaciones Sociales. También existen diferencias en la Motivación Extrínseca Autodeterminada (Identificada e Introyectada) y en la Amotivación en función de la percepción de los tres mediadores. Cabe destacar que la relación encontrada entre los mediadores y la Motivación Intrínseca de Regulación Externa (no autodeterminada) es contraria a lo que se expone en la TAD, encontrándose una relación positiva y significativa entre estas variables. Los autores explicaron esta relación atribuyendo la causa al estado precompetitivo en el que se encontraban los judocas cuando fueron testados.

Chantal, Robin, Vernat, Bernache-Assollant (2005) realizaron un estudio sobre motivación, deportividad y agresión con una muestra de judocas y jugadores de rugby, Los resultados demostraron que la Motivación Autodeterminada conducía a mayores niveles de comportamientos deportivos y estos a su vez mediatizaban las conductas agresivas de los deportistas.

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3.1. Objetivos

El primer objetivo del estudio consistió en analizar la secuencia causal: Clima Motivacional → Satisfacción de Necesidades Psicológicas → Motivación Autodeterminada → Percepción de Conflicto → Intención de Práctica del Judo. Para ello, hipotetizamos un modelo de relaciones estructurales según el cual el Clima Motivacional percibido predice la Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas, que a su vez determinan la Motivación Autodeterminada, la cual predice la Percepción de Conflicto y la Intención de Práctica del Judo.

Para medir estas variables utilizamos diferentes escalas cuya fiabilidad analizamos antes de realizar el resto de análisis del estudio.

Como segundo objetivo nos propusimos analizar la relación de la Satisfacción de Necesidades Básicas y la Motivación Autodeterminada sobre la Percepción de Conflicto, y cómo ésta a su vez influye sobre la Intención de Práctica del Judo.

Estos dos objetivos generales los descompusimos en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Verificar la capacidad de predicción del Clima de Maestría sobre la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en el Judo.
- 2) Analizar el papel predictor de la Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Judo sobre la Motivación Autodeterminada, la Percepción de Conflicto y la Intención de Práctica de los judokas.
- 3) Analizar la relación de la Motivación Autodeterminada y de la Percepción de Conflicto con la Intención de Práctica Deportiva.
- 4) Verificar la relación entre la Percepción de Conflicto y la Intención de Práctica Deportiva.

3.2. Hipótesis

3.2.1. Hipótesis N° 1

Las escalas de medida utilizadas en el presente estudio manifestarán validez y fiabilidad aceptables en la muestra de jóvenes judokas.

3.2.2. Hipótesis N° 2

La percepción de un Clima Motivacional orientado a la tarea se relacionará positivamente con Satisfacción de las Necesidades Básicas en el deporte y con la Motivación Autodeterminada.

3.2.3. Hipótesis N° 3

La Satisfacción de Necesidades Básicas (SNB) se relacionará positivamente con la Motivación Autodeterminada y la Intención de Práctica Deportiva y negativamente con la Percepción de Conflicto entre deporte y estudio.

3.2.4. Hipótesis N° 4

La Motivación Autodeterminada se relacionará negativamente con la Percepción de Conflicto y positivamente con la Intención de Práctica.

3.2.5. Hipótesis N° 5

La Percepción de Conflicto se relacionará negativamente con la Intención de Práctica, de forma que a mayores índices de Percepción de Conflicto se darán menores niveles de Intención de Práctica por parte de los sujetos.

3.2.6. Hipótesis N°6

El modelo causal que reúne las relaciones postuladas en las hipótesis anteriores presentará índices de fiabilidad adecuados (*Figura 7*).

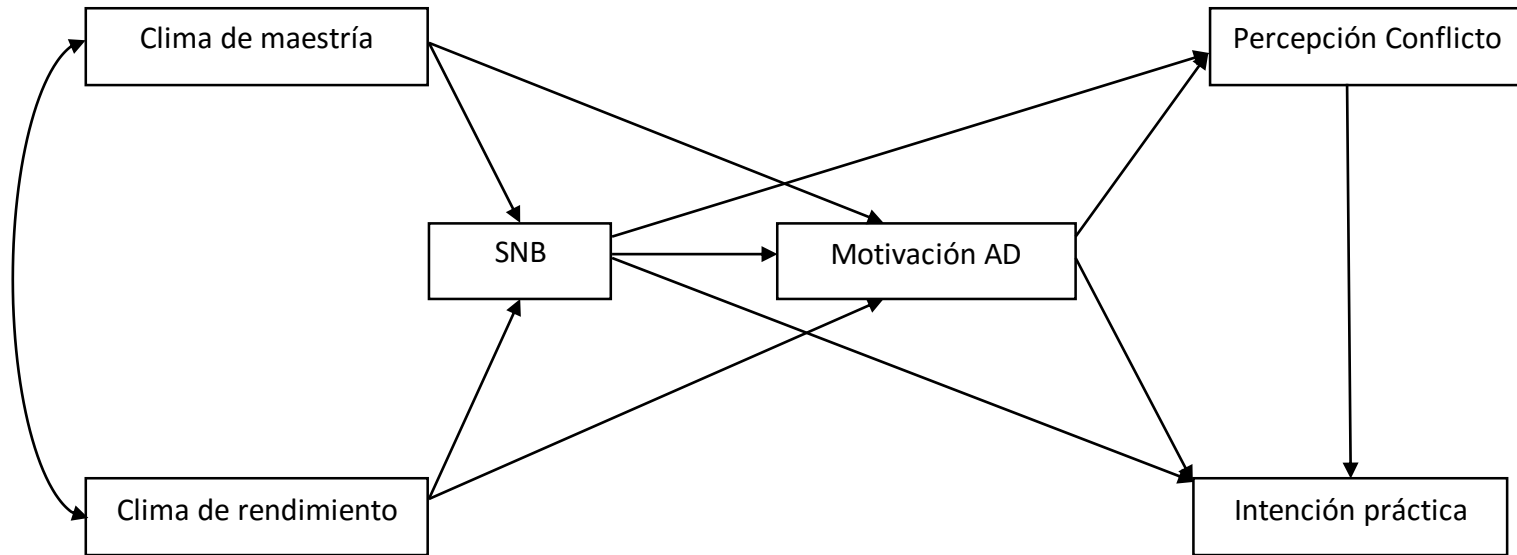


Figura 7. Modelo estructural hipotetizado. (SNB: Satisfacción de Necesidades Básicas; AD: Autodeterminada)

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1. Muestra

La muestra utilizada en este estudio estuvo formada por 475 judokas españoles de edades comprendidas entre 11 y 18 años ($M = 12,85$; $DT = 1,98$) de ambos sexos que participaron de forma completamente voluntaria en esta investigación. En las tablas 1 y 2 se indican las frecuencias y porcentajes en función del sexo y de la edad.

Tabla 3. Frecuencia de participantes en función del sexo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Chicas	133	28,0	28,0	28,0
Chicos	342	72,0	72,0	100,0
Total	475	100,0	100,0	

Tabla 4. Frecuencia de participantes en función de la edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
11	136	28,6	28,6	28,6
12	110	23,2	23,2	51,8
13	83	17,5	17,5	69,3
14	70	14,7	14,7	84,0
15	45	9,5	9,5	93,5
16	21	4,4	4,4	97,9
17	4	,8	,8	98,7
18	6	1,3	1,3	100,0
Total	475	100,0	100,0	

Como puede apreciarse en las tablas, el mayor porcentaje de deportistas se dio para la edad de 11 años (28,6%), mientras que el menor porcentaje fue para los deportistas de 17 años (0,8%). Las edades de 12 y 13 años supusieron un 23,2% y un 17,5% de la muestra respectivamente.

4.2. Diseño y procedimiento

El periodo de recogida de datos se realizó en 41 clubs de judo de siete comunidades autónomas diferentes (Galicia, Castilla la Mancha, Madrid, Cataluña, Aragón, Comunidad Valenciana y Extremadura) que empezó el 15 de septiembre de 2011 y acabó el 24 de enero de 2013. Utilizamos el método selectivo, caracterizado por el estudio de los fenómenos sin intervención manipulativa del investigador a partir de la selección de participantes con características en común (edad, deporte practicado, etc.) con el objetivo de homogenizar la muestra, siendo un diseño ex post facto retrospectivo.

Durante la recogida de datos se realizó una medida de las variables motivacionales predictoras de la motivación autodeterminada y la percepción de conflicto. Para ello, se contactó primeramente con los clubs y entrenadores para verificar su disponibilidad para participar en la investigación y analizar la posibilidad de administrar las escalas a los deportistas antes de empezar el entrenamiento. La participación en el estudio fue totalmente voluntaria y garantizó el anonimato de los deportistas.

El día acordado para la administración de los instrumentos, nos desplazamos a las instalaciones donde se impartían los entrenamientos y se les explicó a los deportistas participantes que los datos personales de las encuestas no serían revelados ni utilizados para otra finalidad distinta a esta investigación y que la participación era totalmente voluntaria. Tras su consentimiento por escrito, se les entregó un cuadernillo que les solicitaba datos referentes a nombre, apellidos, equipo, categoría, edad, sexo, años que lleva practicando Judo, nivel alcanzado en competición, tres motivos por los que practica judo y si le gustaba competir y porqué. Además, contenía las cinco escalas utilizadas para medir las variables investigadas en este estudio.

Los deportistas no podían llevarse el cuadernillo a casa ni traerlo contestado posteriormente, sino que se debían cumplimentarlo en el momento, estando presente el investigador para aclarar cualquier duda sobre la comprensión de algún ítem. Todos dispusieron del tiempo necesario para contestar a todos los ítems de las escalas.

4.3. Instrumentos

Variables medidas y descripción de los instrumentos utilizados.

Las variables que consideramos en nuestro estudio fueron: Clima Motivacional Percibido por los deportistas en situación de entrenamiento (Clima de Maestría y Clima de Rendimiento), Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en el deporte, Motivación hacia el deporte (medido a través del Índice de Autodeterminación Motivacional), Percepción de Conflicto y la Intención de Práctica del Judo. En la tabla 5 están representadas las variables consideradas en este trabajo y los respectivos instrumentos de medida utilizados.

Tabla 5. Relación de variables e instrumentos utilizados en el estudio

Variables	Instrumentos
Clima Motivacional Percibido por los deportistas durante el entrenamiento	PMCSQ (Perception of Motivational Climate in Sport Questionnaire) Escala de Percepción del clima motivacional elaborada por Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand (1995) adaptada al contexto deportivo y traducido por Carratalá (2004).
Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en el deporte	ESANPD (Escala de satisfacción de necesidades Psicológicas en el deporte) elaborada por Guzmán y Luckwu (2008).
Motivación hacia el deporte	Escala de Motivación Deportiva traducida y adaptada al castellano (Guzmán, Carratalá, García Ferriol, y Carratalá, 2006) del Sport Motivation Scale (SMS).
Percepción de Conflicto	Escala de percepción de conflicto propuesta por Guzmán et al. (Guzmán y Kingston, 2011; Luckwü y Guzmán, 2011).
Intención de Práctica del Judo	Escala de intención de práctica deportiva propuesta por Guzmán et al. (Guzmán y Kingston, 2011; Luckwü y Guzmán, 2011).

A continuación mostramos los instrumentos utilizados en su versión traducida al castellano para medir las variables que han sido objeto de estudio en la presente investigación.

Escala de Clima motivacional Percibido en las clases de Judo.

Se empleó la traducción al castellano realizada por Carratalá (2004) del PMCSQ (Perception of Motivational Climate Sport Questionnaire, Duda y Whitehead, 1998; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Walling, Duda y Chi, 1993). Los 19 ítems fueron adaptados al Judo sustituyendo los términos *deportista*, *entrenador* y *grupo deportivo* por *judoka*, *entrenador/a* y *clases de judo*, como por ejemplo el ítem 3 (*“El entrenador se siente satisfecho cuando los alumnos aprenden algo nuevo”*), o el ítem 15 (*“Los judokas están contentos cuando se esfuerzan por aprender”*).

Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas en el Judo.

Utilizamos la ESANPD (Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Deporte. Guzmán y Kingston, 2011; Guzmán y Luckwu, 2008; Luckwu y Guzmán 2011a, 2011b). Se consideraron los 15 ítems, correspondientes a las dimensiones Percepción de Competencia, Percepción de Relaciones Sociales y Percepción de Autonomía. Los ítems fueron adaptados al Judo y se contestaron en una escala tipo Likert de 5 puntos.

Escala de Motivación hacia el Judo.

Para medir esta variable utilizamos el cuestionario de la Escala de Motivación Deportiva traducida y adaptada al castellano del Sport Motivation Scale (SMS) de la versión francesa de Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere y Blais (1995). La traducción fue llevada a cabo por Guzmán, Carratalá, García Ferriol, y Carratalá, (2006), en un estudio en el que se constató la existencia de siete factores y una buena fiabilidad, con alphas de Cronbach de entre ,67 y ,80. La escala se compone de 28 ítems que se dividen en 7 factores, apareciendo 4 ítems por factor. De esos 7 factores tres se corresponden con la Motivación Intrínseca (Motivación de Conocimiento, de Logro y de Estimulación), tres corresponden a la Motivación Extrínseca (Motivación Identificada, Introyectada y Externa) y un último factor compuesto por ítems que valoran la falta de Motivación o Amotivación.

Para un mejor análisis, calculamos el Índice de Autodeterminación de la Motivación tal y como es propuesto por Vallerand (2007) mediante la ecuación: $((MI \times 3) + (ME \text{ Integrada} \times 2) + ME \text{ Identificada} - ME \text{ Introyectada} - (ME \text{ de Regulación Externa} \times 2) - (\text{Desmotivación} \times 3))$. Según este autor, un valor positivo obtenido en este índice representa un perfil motivacional relativamente autodeterminado en la muestra, en cambio un resultado negativo puede representar un perfil motivacional con bajos niveles de autodeterminación. Este índice se ha utilizado en abundantes estudios (Guzmán y Kingston, 2011; Guzmán y Lucwku, 2008, 2011; Ryan y Connell, 1989; Sarrazin et al., 2002; Vallerand, 1997; Vallerand y Fortier, 1998; Vallerand y Losier, 1999).

Escala de la Percepción de Conflicto en el Judo.

Esta variable fue medida mediante una escala de Percepción de Conflicto propuesta por Guzmán et al. (Guzmán y Kingston, 2011; Luckwü y Guzmán, 2011). La escala estaba formada por cuatro ítems: el ítem 2 (*“Siento que difícilmente podré seguir haciendo todas las actividades que practico ahora”*), ítem 4 (*“La práctica del Judo y de las otras actividades que hago es incompatible”*), ítem 5 (*“Difícilmente podré seguir haciendo Judo y las otras actividades que hago”*), y el ítem 8 (*“No me siento con fuerzas para simultanear durante mucho tiempo la práctica de todas las actividades que hago ahora”*).

Escala de la Intención de Práctica en el Judo.

La Intención de Práctica fue medida mediante una escala de Intención de Práctica Deportiva propuesta por Guzmán et al. (Guzmán y Kingston, 2011; Luckwü y Guzmán, 2011). Esta estaba compuesta por cuatro ítems: el ítem 1 (*“No pienso renunciar a la práctica del Judo”*), ítem 3 (*“Seguiré practicando y esforzándome en mi deporte a pesar de todo”*), ítem 6 (*“La práctica del Judo va a ser una constante durante un tiempo largo”*), y el ítem 7 (*“En los próximos años seguiré vinculado al Judo”*). Las respuestas a los diferentes ítems se codificaron en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 representaba *“En desacuerdo totalmente”* y 5 *“En acuerdo totalmente”*.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Los análisis estadísticos que se exponen en este apartado fueron realizados con el programa SPSS 20.0.

5.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos

Analizamos las características psicométricas de los instrumentos con objetivo de comprobar su validez y fiabilidad. Para ello analizamos la fiabilidad ítem por ítem y en global mediante el cálculo de correlaciones y el coeficiente alfa de Cronbach. Finalmente, para analizar la fiabilidad de la escala en su conjunto realizamos un análisis factorial confirmatorio en el que introdujimos conjuntamente todas las dimensiones medidas en el instrumento.

Cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ).

Determinamos la consistencia interna del cuestionario a través del coeficiente alfa de Cronbach para los ítems del factor clima rendimiento ($\alpha = ,72$) y del factor clima maestría ($\alpha = ,87$). Asimismo, procedimos a realizar un análisis de la consistencia interna de los ítems de cada una de las subescalas.

Subescala de Clima de Maestría

Tabla 6. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala clima de maestría.

Ítem	Media sin ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
1	35,367	20,243	,585	,858
3	35,223	20,699	,587	,858
6	35,522	19,827	,599	,857
8	35,244	20,021	,563	,861
11	35,404	19,885	,662	,851
13	35,224	20,268	,613	,856
15	35,464	20,482	,529	,863
16	35,201	19,882	,665	,851
19	35,248	19,793	,658	,852

Los resultados del análisis mostraron una media de la escala sin alguno de los ítems que varió entre el 35,52 (ítem 6) y el 35,20 del ítem 16, siendo la mayor dispersión de respuesta la que correspondió al ítem 6 (varianza sin el ítem = 20,69) y la que menos al ítem 6 (varianza sin el ítem = 19,82). El ítem que presentó mayor correlación con los demás fue el ítem 13 ($r = .68$), mientras que el ítem que presentó menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 16 ($r = .66$). El análisis de correlaciones parciales entre los ítems con el resto de la escala mostró correlaciones comprendidas entre ,56 y ,66; mientras que los coeficientes alfa obtuvieron valores alrededor de ,87. De acuerdo con los análisis realizados, el ítem 9 fue eliminado para mejorar la consistencia interna de la subescala.

Subescala de Clima de Rendimiento

Tabla 7. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala clima rendimiento

Ítem	Media sin ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
2	23,885	39,923	,353	,702
4	25,563	40,238	,266	,714
5	24,523	36,028	,559	,667
7	24,030	37,636	,443	,687
10	24,505	32,183	,323	,739
12	24,331	36,863	,476	,681
14	24,746	36,716	,498	,677
17	24,506	39,123	,281	,714
18	24,759	36,196	,551	,669

El análisis presentó una media que varió entre el 23,88 (sin el ítem 2), al 24,75 (sin el ítem 18) siendo la mayor dispersión de respuesta la que correspondió al ítem 4 (varianza sin el ítem = 40,23) y la que menos al ítem 10 (varianza sin el ítem = 32,18). El ítem que presentó una mayor correlación con el resto fue el ítem 5 ($r=,55$), mientras que el ítem que presentó la menor correlación fue el ítem 4 ($r= ,26$). De acuerdo con los análisis observados, la pérdida de algún ítem no modificaría de manera significativa la consistencia interna del instrumento.

Análisis Factorial Confirmatorio

Seguidamente realizamos un Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario mediante el programa estadístico AMOS 20.0 y la técnica de máxima verosimilitud. Los índices de ajuste del modelo fueron aceptables cuando se introdujeron las correlaciones entre errores de la misma dimensión sugeridos por los índices de modificación (ESANPD $\chi^2/gl = 2,80$; IFI = ,90; TLI = ,88; CFI = ,90; NFI = ,85; RMSEA = ,061).

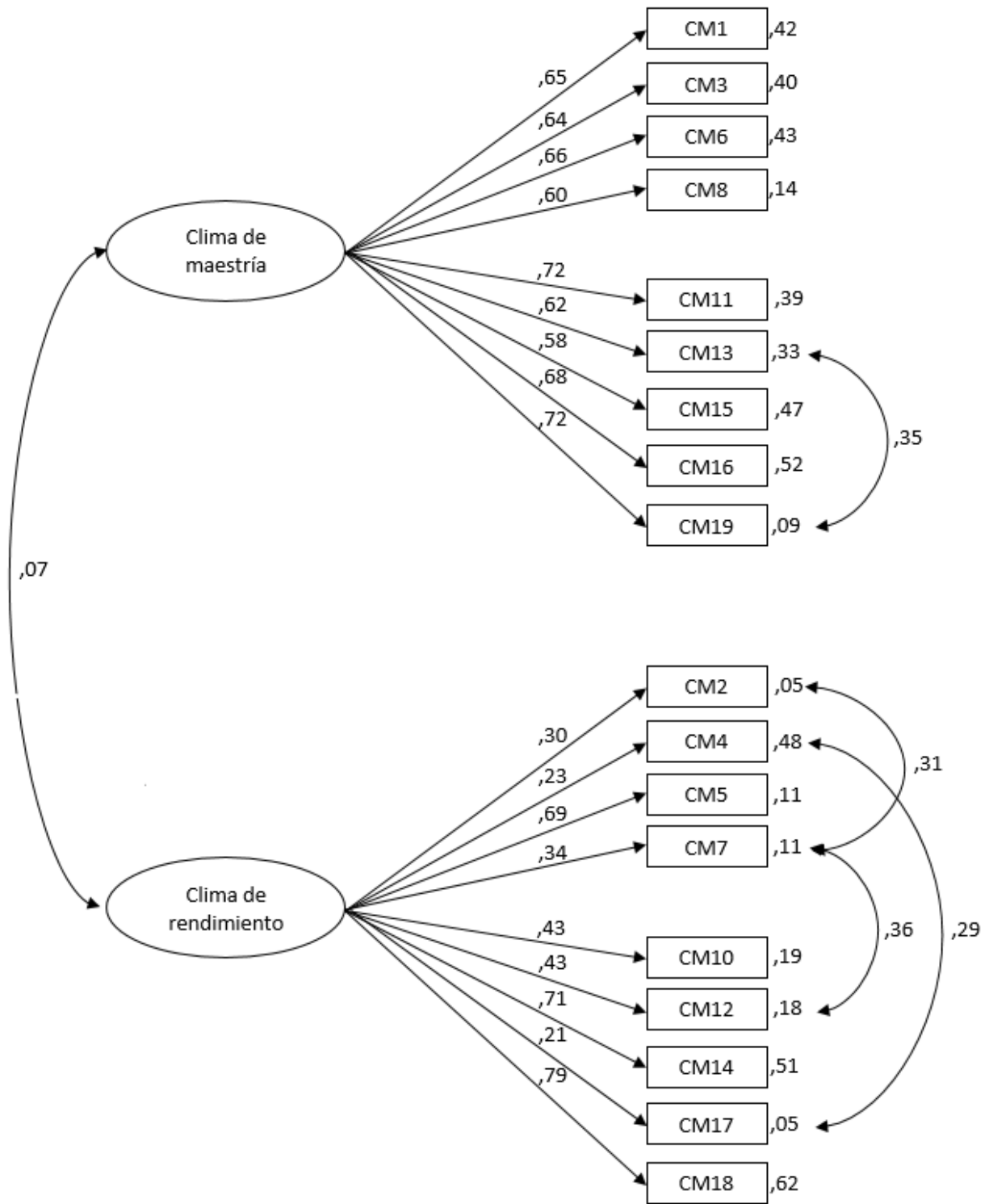


Figura 7. Índices del modelo subyacente en el PMCSQ (Todos los índice significativos con $p < .005$, excepto la correlación entre clima de maestría y de rendimiento)

Escala de Satisfacción de Necesidades Básicas de los deportistas (ESANPD).

Seguidamente exponemos los resultados del análisis psicométrico de las tres subescalas propuestas por la TAD: Percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales.

Subescala de Percepción de Competencia.

El análisis estadístico de fiabilidad presentó un valor para α de Cronbach igual a ,77 entre los 4 elementos del componente competencia.

Tabla 8. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala de percepción de competencia

Ítem	Media sin ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
1	11,854	3,772	,633	,695
5	11,845	4,037	,585	,722
8	12,435	4,061	,508	,760
14	12,139	3,707	,600	,713

El análisis presentó una media que varió entre el 11,84 (sin el ítem 5), al 12,43 (sin el ítem 8). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 8 (varianza sin el ítem = 4,06) y la menor al ítem 14 (varianza sin el ítem = 3,70). El ítem que presentó una mayor correlación con los demás fue el ítem 1 ($r=,63$), mientras que el ítem que presentó una menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 8 ($r=,50$). De acuerdo con el análisis, la pérdida de algún ítem no modificaría de manera significativa la consistencia interna del instrumento.

Subescala de Percepción de Relaciones Sociales.

El análisis estadístico de fiabilidad presentó un valor para α de Cronbach igual a ,82 entre los 4 elementos del componente relaciones sociales.

Tabla 9. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala de relaciones sociales

Ítem	Media ítem	sin ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-total	Alfa sin el ítem
2	12,671		4,308	,676	,773
6	12,293		5,047	,580	,815
10	12,686		4,224	,680	,771
15	12,549		4,292	,689	,767

El análisis presentó una media que varió entre el 12,29 (sin el ítem 6), al 12,68 (sin el ítem 10). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 6 (varianza sin el ítem = 5,04) y la menor al ítem 10 (varianza sin el ítem = 4,22). El ítem que presentó una mayor correlación con los demás fue el ítem 15 ($r=,68$), mientras que el ítem que presentó menor correlación con el resto de la escala es el ítem 6 ($r=,58$). De acuerdo con el análisis, la pérdida de algún ítem no cambiaría de manera significativa la consistencia del instrumento.

Subescala de Percepción de Autonomía.

El análisis estadístico de fiabilidad presentó un valor para α igual a ,68 entre los 4 elementos del componente autonomía.

Tabla 10. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems percepción de autonomía

Ítem	Media sin ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin ítem
3	12,247	4,023	,473	,622
9	12,444	3,925	,490	,610
11	12,432	4,058	,441	,641
13	12,107	3,849	,478	,618

El análisis presentó una media que varió entre el 12,10 (sin ítem 13), al 12,44 (sin el ítem 9). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 11 (varianza sin el ítem = 4,05) y la menor al ítem 13 (varianza sin el ítem = 3,84). El ítem que presentó mayor correlación con los demás fue el ítem 9 ($r=,49$), mientras que el ítem que presentó la menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 11 ($r=,44$). De acuerdo con los análisis, la pérdida de algún ítem no cambiaría de manera significativa la consistencia interna del instrumento.

Análisis Factorial Confirmatorio

Realizamos un Análisis Factorial Confirmatorio de los tres componentes de la escala con la técnica de máxima verosimilitud. Los índices de ajuste del modelo fueron aceptables ($\chi^2/gf = 2,74$; IFI = ,95; TLI = ,94; CFI = ,94; NFI = ,95; RMSEA = ,060).

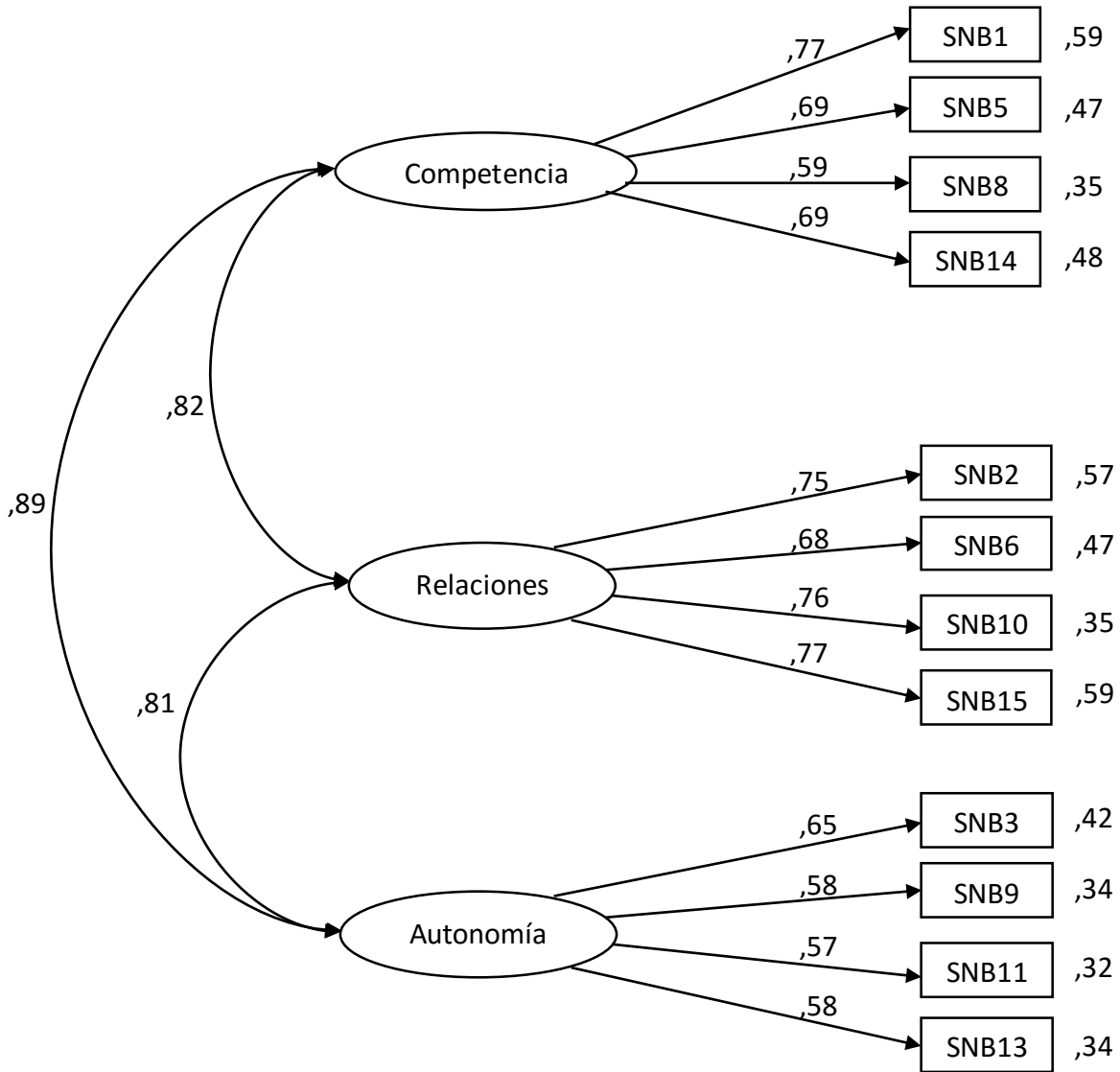


Figura 8. Índices del modelo de tres componentes de la ESANPD (Todos los índices significativos con $p < .001$)

Escala de motivación deportiva

Procedimos a realizar los análisis estadísticos (análisis factorial, matriz de componentes y consistencia interna) de cada componente de la escala por separado para poder evaluar en un principio la correlación con las demás variables.

Subescala de Motivación Intrínseca de Conocimiento

Se obtuvo un valor de $\alpha = ,79$ en el análisis estadístico de fiabilidad entre los 4 elementos del componente de la MI de conocimiento.

Tabla 11. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala de MI de conocimiento

Ítem	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
2	12,224	4,862	,646	,728
4	12,309	4,817	,607	,746
23	12,306	4,717	,626	,736
27	12,454	4,803	,555	,773

El análisis presentó una media que varió entre el 12,22 (sin el ítem 2), al 12,45 (sin el ítem 27) siendo la mayor dispersión de respuesta la que correspondió al ítem 2 (varianza sin el ítem = 4,86) y la menor al ítem 23 (varianza sin el ítem = 4,71). El ítem que presentó una mayor correlación con los demás fue el ítem 2 ($r = ,64$), mientras que el ítem que presentó menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 27 ($r = ,55$). De acuerdo con los análisis, la pérdida de algún ítem no modificaría de manera significativa la consistencia interna del instrumento.

Subescala de Motivación Intrínseca de Logro

En los análisis estadísticos de fiabilidad de los 4 elementos encontramos un valor de ,80 para α de Cronbach.

Tabla 12. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la MI de logro

Ítem	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
8	12,164	4,822	,567	,709
12	12,352	4,513	,603	,689
15	12,403	4,605	,588	,697
20	12,632	4,602	,508	,743

El análisis presentó una media que varió entre el 12,16 (sin ítem 8), al 12,63 del (sin el ítem 20). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 8 (varianza sin el ítem = 4,87) y la menor correspondió al ítem 12 (varianza sin el ítem = 4,51). El ítem que presentó una mayor correlación con los demás fue el ítem 12 ($r = ,60$), mientras que el ítem que presentó menor correlación fue el ítem 20 ($r = ,50$). De acuerdo con los análisis, la pérdida de algún ítem no cambiaría de manera significativa la consistencia interna del instrumento.

Subescala de Motivación Intrínseca de Estimulación

En los análisis estadísticos de fiabilidad de los 4 elementos encontramos un valor de ,75 para el α de Cronbach de la subescala.

Tabla 13. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la MI de estimulación

Ítem	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
1	12,162	4,715	,509	,718
3	11,818	5,014	,592	,669
8	11,814	4,969	,529	,702
5	11,855	5,044	,564	,683

El análisis presentó una media que varió entre el 11,81 (sin ítem 18), al 12,16 (sin el ítem 1). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 25 (varianza sin el ítem = 5,04) y la menor al ítem 1 (varianza sin el ítem = 4,71). El ítem que presentó una mayor correlación con los demás fue el ítem 13 ($r = ,59$), mientras que el ítem que presentó menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 1 ($r = ,50$). De acuerdo con los análisis, la pérdida de algún ítem no cambiaría de manera significativa la consistencia interna del instrumento.

Subescala de Motivación Extrínseca de Regulación Identificada

En los análisis estadísticos de fiabilidad de los 4 elementos encontramos un valor de ,44 para el α de Cronbach de la subescala.

Tabla 14. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de ME de regulación identificada

Ítem	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
7	12,585	9,443	,373	,310
9	12,237	9,739	,420	,308
11	12,332	4,494	,202	,684
17	12,335	9,858	,319	,350

El análisis presentó una media que varió entre el 12,23 (sin el ítem 9), y el 12,58 (sin el ítem 7). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 9 (varianza sin el ítem = 9,73) y la menor al ítem 11 (varianza sin el ítem = 4,49). El ítem que presentó una mayor correlación con los demás fue el ítem 9 ($r = ,42$), mientras que el ítem que presentó una menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 11 ($r = ,20$). De acuerdo con los análisis, la pérdida de los ítems 7, 9 y 17 cambiarían de manera significativa la consistencia interna del instrumento.

Subescala de Motivación Extrínseca de Regulación Introyectada.

En los análisis estadísticos de fiabilidad de los 4 elementos de la subescala ME de regulación introyectada encontramos un valor de $\alpha = ,68$.

Tabla 15. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la ME de Regulación introyectada

Ítem	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
14	10,942	6,468	,518	,595
16	11,062	5,971	,535	,582
21	11,213	6,660	,502	,606
26	10,869	7,649	,342	,699

El análisis presentó una media que varió entre el 10,86 (sin el ítem 26) y 11,21 (sin el ítem 21). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 26 (varianza sin el ítem = 7,64) y la menor al ítem 16 (varianza sin el ítem = 5,97). El ítem que presentó una mayor correlación con los demás fue el ítem 14 ($r=.55$), mientras que el ítem que presentó una menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 16 ($r= ,53$). De acuerdo con los análisis, la pérdida de algún ítem no cambiaría de manera significativa la consistencia interna del instrumento.

Subescala de Motivación Extrínseca de Regulación Externa

En los análisis estadísticos de fiabilidad de los 4 elementos de la subescala ME de regulación externa encontramos un valor de ,47 para α de Cronbach de esta subescala.

Tabla 16. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la ME de regulación externa

Ítem	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
6	9,304	12,893	,348	,376
10	8,702	8,433	,159	,672
22	9,835	11,895	,385	,332
24	9,830	11,866	,402	,322

El análisis presentó una media que varió entre el 8,70 (sin el ítem 10), al 9,83 (sin el ítem 24). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 6 (varianza sin el ítem = 12,89) y la menor al ítem 10 (varianza sin el ítem = 8,43). El ítem que presentó una mayor correlación con los demás fue el ítem 24 ($r = ,40$), mientras que el ítem que presentó una menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 10 ($r = ,15$). De acuerdo con los análisis, la pérdida del ítem 10 incrementaría de manera significativa la consistencia interna del instrumento, por lo que se decidió calcular la puntuación en esta variable a partir de las puntuaciones obtenidas en los ítems 6, 22 y 24.

Subescala de Desmotivación

En los análisis estadísticos de fiabilidad de los 4 elementos de la subescala desmotivación encontramos un valor de ,72 para el α de Cronbach.

Tabla 17. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la Desmotivación

Ítem	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
3	6,499	8,045	,464	,690
5	6,643	7,913	,559	,633
19	6,820	8,054	,532	,649
28	6,488	8,065	,492	,672

El análisis presentó una media que varió entre el 6,48 (sin el ítem 28) al 6,82 (sin el ítem 19). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 28 (varianza sin el ítem = 8,06) y la menor al ítem 22 (sin el ítem = 17,63). El ítem que presentó una mayor correlación con los demás fue el ítem 5 ($r = ,55$), mientras que el ítem que presentó menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 3 ($r = ,46$). De acuerdo con los análisis, la pérdida de algún ítem no cambiaría de manera significativa la consistencia interna del instrumento.

Análisis Factorial Confirmatorio

Realizamos un Análisis Factorial Confirmatorio de la estructura de escala con la técnica de máxima verosimilitud. Los índices de ajuste del modelo fueron aceptables cuando se introdujeron las correlaciones entre errores de la misma dimensión sugeridos

por los índices de modificación ($\chi^2/gf = 2,02$; IFI = ,93; TLI = ,92; CFI = ,93; NFI = ,88; RMSEA = ,046).

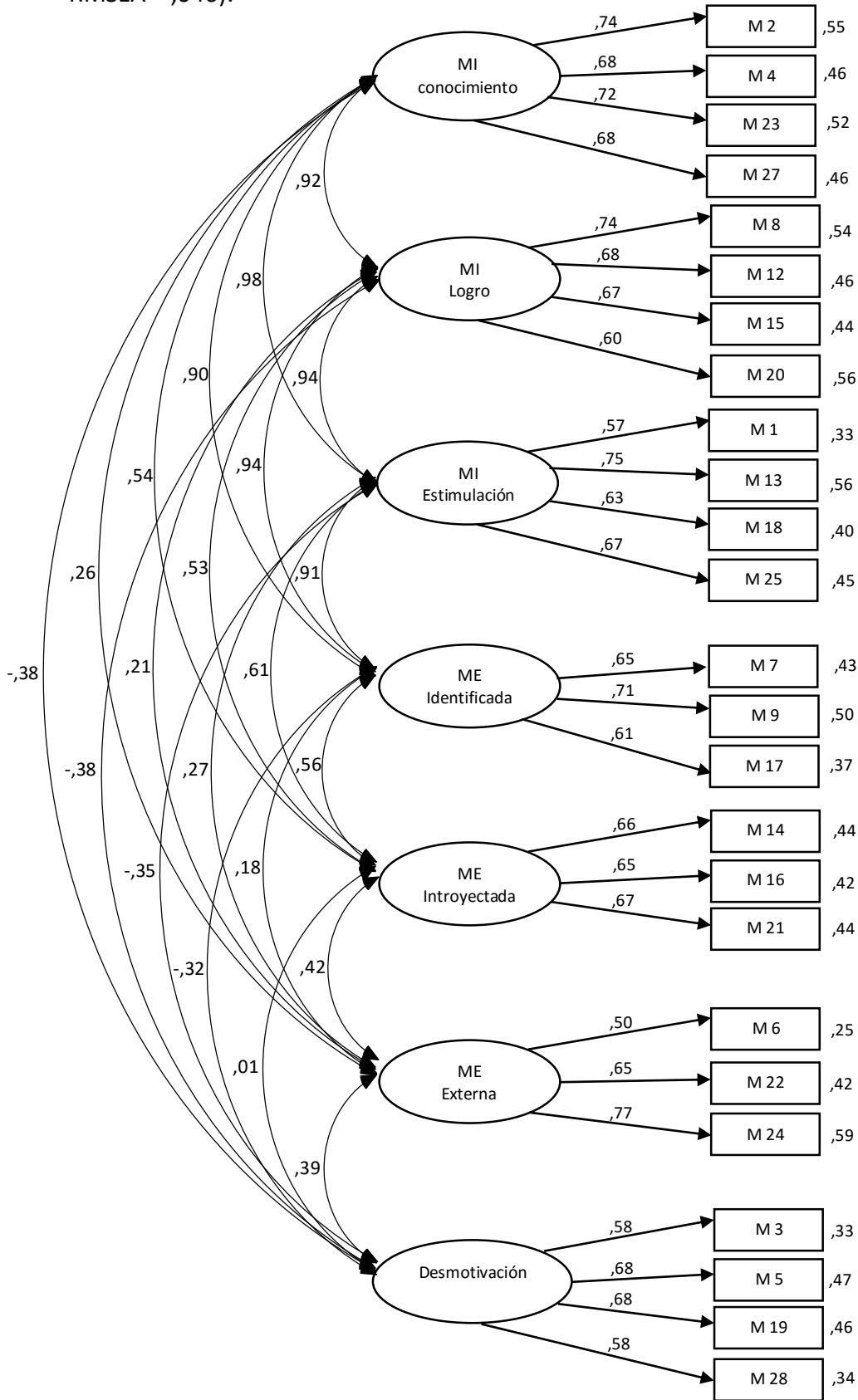


Figura 9. Índices del modelo subyacente en la EMD (Todos los índices significativos ($p < .05$)) con la excepción de las correlaciones entre las motivaciones identificada, introyectada y de regulación externa con la desmotivación)

Escala de Percepción de Conflicto e Intenciones de Práctica Deportiva

Subescala de la Percepción de Conflicto entre deporte y estudio

En los análisis estadísticos de fiabilidad de los 4 elementos de la subescala percepción de conflicto encontramos un valor de ,76 para el α de Cronbach.

Tabla 18. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la Percepción de Conflicto

Ítem	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
2	6,689	8,336	,627	,679
4	6,606	8,939	,496	,752
5	6,798	8,213	,648	,668
8	6,988	9,467	,508	,742

El análisis presentó una media que varió entre el 6,60 (sin ítem 4) al 6,98 del (sin el ítem 8). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 8 (varianza sin el ítem = 9,46) y la menor al ítem 5 (varianza sin el ítem = 8,21). El ítem que presentó una mayor correlación con los demás fue el ítem 5 ($r = ,64$), mientras que el ítem que presentó menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 4 ($r = ,49$). De acuerdo con los análisis, la pérdida de algún ítem no cambiaría de manera significativa la consistencia interna del instrumento.

Subescala de medida de las Intenciones de Práctica Deportiva

En los análisis estadísticos de fiabilidad de los 4 elementos de la subescala de Intenciones de práctica deportiva encontramos un valor de ,80 para el α de Cronbach.

Tabla 19. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de Intenciones de Práctica

Ítem	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem total	Alfa sin el ítem
1	12,234	5,555	,624	,758
3	12,164	6,218	,610	,763
6	12,341	6,277	,570	,781
7	12,202	5,897	,692	,724

Según los resultados hubo una media que varió entre el 12,16 (sin ítem 3) y el 12,34 (sin el ítem 6). La mayor dispersión de respuesta correspondió al ítem 6 (varianza sin el ítem =6,27) y la menor al ítem 1 (varianza sin el ítem = 5,55). El ítem que presentó mayor correlación con los demás fue el ítem 7 ($r= ,69$), mientras que el ítem que presentó una menor correlación con el resto de la escala fue el ítem 6 ($r= ,57$). De acuerdo con los análisis, la eliminación del ítem 1 cambiaría de forma positiva la consistencia interna del instrumento, pero decidimos mantenerlo con el objetivo de seguir una evaluación con un instrumento compuesto de 4 ítems, lo que nos posibilitaría más márgenes de evaluación de la dimensión intenciones de práctica deportiva.

Análisis Factorial Confirmatorio

Realizamos un Análisis Factorial Confirmatorio de la estructura de la escala con la técnica de máxima verosimilitud. Los índices de ajuste del modelo fueron aceptables cuando se introdujeron las correlaciones entre errores de la misma dimensión sugeridos por los índices de modificación ($\chi^2/gl = 1,60$; IFI = ,96; TLI = ,99; CFI = ,899; NFI = ,96; RMSEA = ,045).

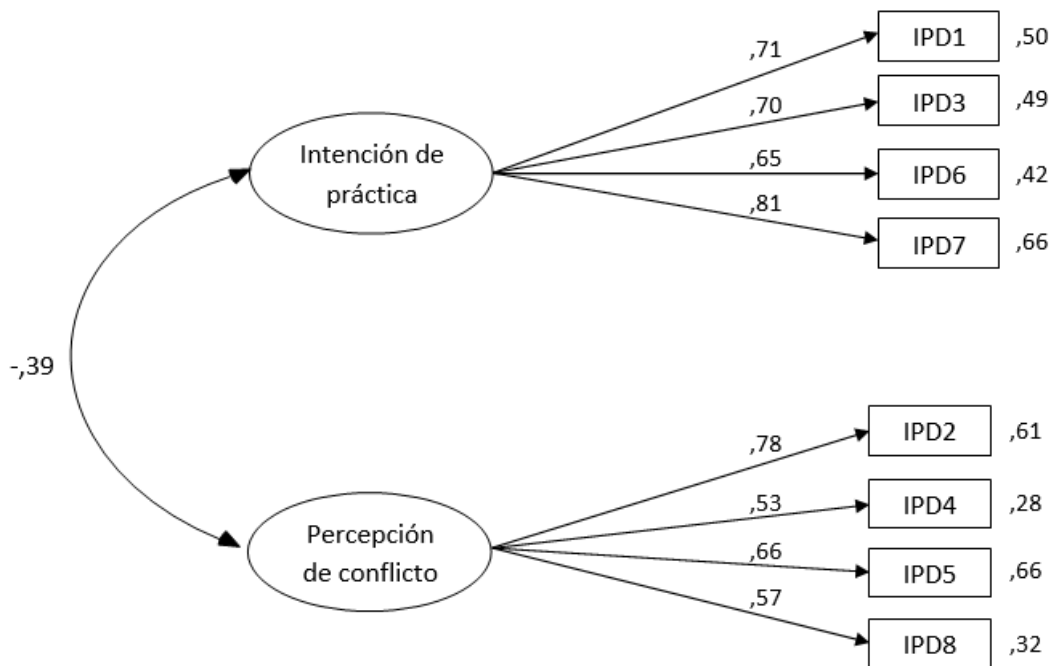


Figura 10. Índices del modelo subyacente en la Escala de Compromiso Deportivo (Todos los índices significativos; $p < .01$)

5.2. Análisis descriptivo

En la tablas 20 y 21 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables sometidas a estudio. Como se puede observar, las puntuaciones medias para cada una de las variables sometidas a estudio fueron altas en general.

Tabla 20. Descriptivos de las variables medidas en el estudio

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Clima de maestría (CMA)	478	1,00	5,00	4,44	,556
Clima de rendimiento (CRE)	478	1,00	8,33	3,06	,749
Percepción de competencia	478	1,00	5,00	4,02	,634
Percepción de relaciones	478	1,00	5,00	4,18	,685
Percepción de autonomía	478	1,00	5,00	4,10	,631
MI de logro	478	1,00	5,00	4,12	,691
MI de conocimiento	478	1,00	5,00	4,10	,706
MI de estimulación	478	1,00	5,00	3,97	,711
ME introyectada	478	1,00	5,00	3,62	,921
ME identificada	478	1,00	5,00	4,11	,706
ME regulación externa	478	1,00	5,00	2,90	,967
Desmotivación	478	1,00	5,00	2,20	,903
Percepción de conflicto	478	1,00	5,00	2,25	,949
Intenciones	478	1,00	5,00	4,07	,790

Los resultados mostraron que participaron 478 sujetos en todos los ítems del estudio. Se obtuvieron mayores puntuaciones en el factor clima de maestría ($M = 4,44$ $DT = ,55$) que en el factor clima de rendimiento ($M = 3,06$ $DT = ,74$). También podemos apreciar los altos grados de acuerdo con las afirmaciones referentes a la satisfacción de las necesidades psicológicas: percepción de competencia ($M = 4,02$ $DT = ,63$), relaciones sociales ($M = 4,18$ $DT = ,68$) y percepción de autonomía ($M = 4,10$ $DT = ,63$). Por otra parte, los análisis descriptivos de los ítems relacionados con la motivación presentaron una mayor puntuación para los ítems de motivación intrínseca que para los ítems de motivación extrínseca y desmotivación.

Para un mejor análisis de los datos calculamos el índice de autodeterminación (IAD) de la motivación como es propuesto por Vallerand (2007) con la ecuación: $((MI \text{ de conocimiento} + MI \text{ de logro} + MI \text{ de estimulación})/3) \times 2 + ME \text{ de regulación identificada} - (ME \text{ de regulación introyectada} + ME \text{ de regulación externa})/2 - (Desmotivación \times 2)$. Según este autor, un valor positivo obtenido en este índice representa un perfil

motivacional relativamente autodeterminado de la muestra, en cambio un resultado negativo puede representar un perfil motivacional con bajos niveles de autodeterminación.

En la siguiente tabla aparecen las medias y desviaciones típicas de estas dos variables calculadas para el análisis de las hipótesis y del modelo estructural.

Tabla 21. Descriptivos de las variables calculadas para el análisis del modelo estructural

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Índice SNB	478	1,00	5,00	4,10	,567
Índice AD	478	-10,17	10,75	4,57	2,917

Nota. Índice SNB = Satisfacción de Necesidades Básicas; Índice AD = Autodeterminación.

Los resultados mostraron unas medias altas para las dos variables, si bien la desviación típica del Índice AD fue superior con una puntuación de 2,92.

5.3. Análisis correlacional

En la tabla 22 están representados los resultados del análisis correlacional de las variables sometidas a estudio y en la siguiente el análisis correlacional de las variables calculadas a partir de las anteriores. Utilizamos el coeficiente de correlación producto momento de Pearson para expresar de forma cuantitativa la relación existente entre las variables.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Clima maestría (1)	1													
Clima rendimiento (2)	,023	1												
P. competencia (3)	,502**	,039	1											
P. rel. sociales (4)	,464**	-,058	,660**	1										
P. autonomía (5)	,496**	,006	,654**	,614**	1									
MI conocimiento (6)	,541**	,033	,553**	,486**	,564**	1								
MI logro (7)	,522**	,061	,548**	,495**	,517**	,720**	1							
MI estimulación (8)	,495**	,012	,547**	,495**	,542**	,750**	,703**	1						
ME identificada (9)	,512**	,044	,538**	,454**	,528**	,673**	,674**	,662**	1					
ME introyectada (10)	,250**	,058	,271**	,272**	,310**	,403**	,387**	,447**	,389**	1				
ME reg. externa (11)	,073	,248**	,225**	,090*	,070	,214**	,181**	,228**	,145**	,287**	1			
Desmotivación (12)	-,267**	,207**	-,263**	-,290**	-,323**	-,281**	-,277**	-,238**	-,221**	,016	,267**	1		
Intenciones (13)	,415**	-,050	,505**	,444**	,533**	,550**	,503**	,517**	,495**	,282**	,049	-,396**	1	
P. conflicto (14)	-,164**	,158**	-,095*	-,119**	-,216**	-,190**	-,205**	-,111**	-,168**	-,019	,168**	,554**	-,316**	1

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

**.. La correlación es significante al nivel 0,01 (unilateral).

Tabla 22. Correlaciones de las variables medidas en el estudio

En la tabla 22 se muestra como el Clima de Maestría se relacionó positivamente con todas las subescalas de la Satisfacción de Necesidades Básicas, siendo: Percepción de Competencia ($p < ,01$), Percepción de Relaciones Sociales ($p < ,01$) y Percepción de Autonomía ($p < ,01$). Sin embargo, no mostró una relación significativa con la Motivación Extrínseca de Regulación Externa ($p > ,05$), mientras que la relación fue negativa y no significativa para la Percepción de Conflicto y la Desmotivación ($p > ,05$).

Por otra parte, se observa en la tabla 22 como el Clima de Rendimiento se relacionó de manera significativa con la Motivación Extrínseca de Regulación Externa ($p < ,01$), la Desmotivación ($p < ,01$) y la Percepción de Conflicto ($p < ,01$). Sin embargo, se relacionó de manera negativa y no significativa con la Percepción de Relaciones Sociales ($p > ,05$), y la Intención de Práctica ($p > ,05$).

Tabla 23. Correlaciones de las variables calculadas (se incluye el clima de maestría)

	1	2	3	4	5	6
Clima maestría (1)	1					
Clima rendimiento (2)	,023	1				
Índice SNB (3)	,558**	-,007	1			
Índice AD (4)	,488**	-,151**	,562**	1		
Conflicto (5)	-,164**	,158**	,163**	-,490**	1	
Intención práctica (6)	,415**	-,050	,565**	,565**	-,316**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

Nota. Índice SNB = Satisfacción de Necesidades Básicas; índice AD = Autodeterminación.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la tabla 23, el Clima de Maestría se relacionó positivamente con las variables de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas ($p < ,01$), la Motivación Autodeterminada ($p < ,01$), Intención de Práctica del judo en un futuro ($p < ,01$) y la variable Percepción de Conflicto ($p < ,01$).

Los resultados obtenidos para la variable Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas en el Deporte mostraron un nivel de correlación positiva y significativa con las escalas de Clima de Maestría ($p < ,01$), Motivación Autodeterminada

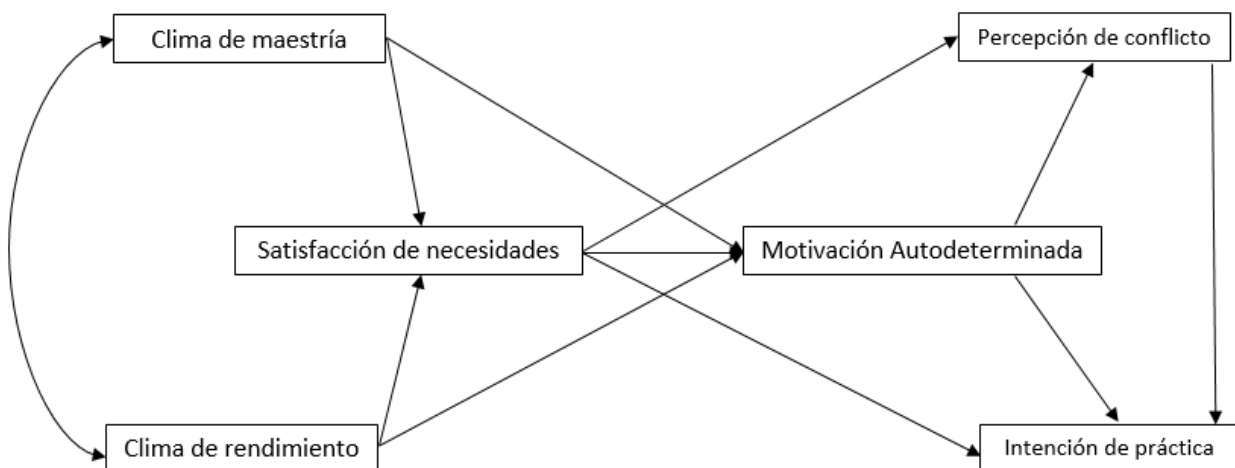
($p < ,01$) e Intención de práctica ($p < ,01$). Por otra parte, no mostró una relación significativa con el Clima de Rendimiento ($p > ,01$), mientras que fue negativa y no significativa con la Percepción de Conflicto ($p > ,05$).

También encontramos una correlación positiva y nivel de significación adecuado entre el Índice de Intensidad Motivacional (IIM) y el Índice de autodeterminación (IAD).

5.4. Análisis estructural

Se analizaron las siguientes variables: clima motivacional percibido por los deportistas en situación de entrenamiento (clima de maestría y clima de rendimiento), satisfacción de las necesidades psicológicas en el deporte, motivación hacia el deporte (medido a través del índice de autodeterminación motivacional), percepción de conflicto y la intención de práctica del judo.

Para ello, planteamos un modelo causal (figura 11) donde consideramos el clima percibido y la satisfacción de necesidades básicas como promotores principales del resto de variables. El modelo se analizó mediante SEM (Structural Equation Modelling) utilizando el programa AMOS 20.0.



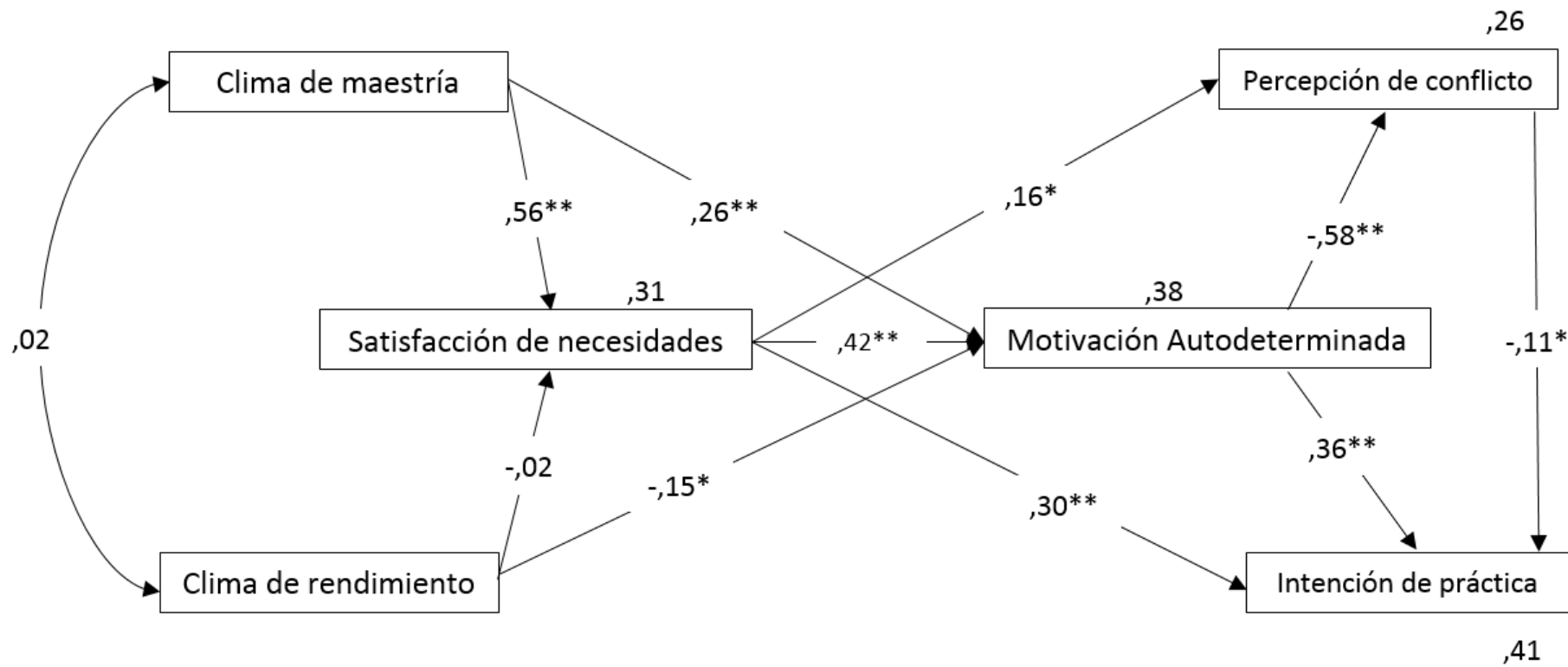


Figura 11. Coeficientes del Modelo Estructural de la Intención de Práctica en el Judo (**p<,01).

En la Figura 11 aparecen representados los coeficientes obtenidos en el modelo estructural creado para formular las hipótesis de nuestra investigación, en las que postulamos que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea se relacionaría positivamente con las subescalas de la escala de Satisfacción de Necesidades Básicas (Percepción de Competencia, Percepción de Relaciones Sociales y Percepción de Autonomía). Además, hipotetizamos que la Satisfacción de Necesidades Básicas se relacionaría positivamente con la Motivación Autodeterminada y la Percepción de Conflicto, y que la Motivación Autodeterminada se relacionaría positivamente con la Intención de Práctica Deportiva y negativamente con la Percepción de Conflicto.

5.5. Análisis del modelo causal

El modelo estructural (Figura 11) fue analizado mediante la técnica de la máxima verosimilitud utilizando el Amos 20.0. El modelo, basado en la TAD, había sido probado anteriormente en varios estudios en el deporte (Guzmán y Kingston. 2011; Luckwü y Guzmán. 2011a). Se planteó la hipótesis de que el clima de maestría predeciría de manera positiva la satisfacción de necesidades básicas y la motivación autodeterminada. Además se propusieron relaciones entre el clima de maestría con la satisfacción de necesidades básicas y la motivación autodeterminada para explorarlos.

Los resultados mostraron que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea predijo de manera positiva la Satisfacción de Necesidades Básicas y la Motivación Autodeterminada. Además, la Satisfacción de Necesidades Básicas predijo de manera positiva la Motivación Autodeterminada, Percepción de Conflicto e Intención de Práctica. Por otra parte, la Motivación Autodeterminada predijo de manera positiva la Intención de Práctica, mientras que lo hizo negativamente con la Percepción de Conflicto, relacionándose ésta última negativamente con la Intención de Práctica.

Los índices de ajuste encontrados para el modelo fueron aceptables: $\chi^2/GL = (5,64, gl= 3) = 1,88$; $p < ,131$; Incremental Fit Index (IFI) = ,995; Normative Fit Index (NFI) = ,988; Comparative Fit Index (CFI) = ,994 y Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA) =

,054. El modelo de nuestro estudio encaja con el MJMIE propuesto por Vallerand (1997, 2007).

Análisis del papel mediador de la Motivación Autodeterminada entre la Satisfacción de Necesidades y la Percepción de Conflicto.

Para probar el papel mediador de la motivación autodeterminada se siguieron las recomendaciones de Baron y Kenny (1986) probando cuatro pasos: en primer lugar se probó la relación directa del predictor sobre la consecuencia; en segundo lugar se probó la relación entre el predictor y el mediador; en tercer lugar se probó la relación entre el mediador y la consecuencia; finalmente, en cuarto lugar se demostró que la relación entre el predictor sobre la consecuencia se reduce significativamente cuando se incorpora el mediador. En nuestro caso, primero se probó la relación directa de la satisfacción de necesidades (predictor) sobre la percepción de conflicto (consecuencia) que indicó una relación positiva y significativa ($\beta = 0,16$; $p < ,01$). En segundo lugar se probó que la satisfacción de necesidades (predictor) tenía una relación con la motivación autodeterminada (mediador) que fue positiva y significativa ($\beta = 0,56$; $p < ,01$). El tercer paso fue demostrar que existe relación entre la motivación autodeterminada (mediador) y la percepción de conflicto (consecuencia), que fue negativa y significativa ($\beta = - 0,49$; $p < ,01$). Finalmente, el cuarto paso mostró que el efecto directo de la satisfacción de necesidades fue negativo cuando se incorporaba la motivación autodeterminada pasando de $\beta = 0,16$ a $\beta = - 0,49$. Estos resultados apoyan el papel mediador de la motivación autodeterminada entre la Satisfacción de Necesidades y la Percepción de Conflicto.

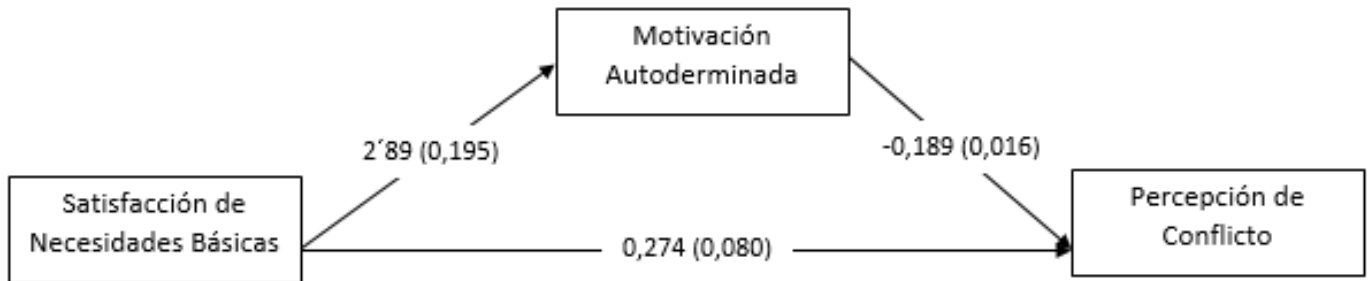
5.6. Análisis de la significación del efecto mediador de la Motivación Autodeterminada, la Satisfacción de Necesidades y la Percepción de Conflicto.

Una vez que se ha comprobado la existencia o no de efecto mediador de las variables, se recomienda demostrar si la mediación es estadísticamente significativa o no a través del Test de Sobel (Baron y Kenny, 1986; Shrout y Bolger, 2002). El cálculo de este coeficiente se realiza a partir de una operación matemática, que tiene en cuenta los coeficientes no estandarizados de la regresión resultante entre la variable independiente y la mediadora y de la regresión entre la variable independiente y su mediadora en el segundo paso de la regresión; así como los errores estandarizados de ambos coeficientes de regresión (Preacher y Hayes, 2004).

Desde que Baron y Kenny (1986) sentaran las bases teórico-aplicadas para distinguir la modulación de la mediación, muchos autores han recurrido a sus principales postulados para llevar a cabo el análisis del efecto indirecto de algunas variables, cuyo impacto parece ser eclipsado por la influencia de otras variables, denominadas mediadoras, perdiendo el poder predictor que originariamente tenían de manera directa (Fernández, Carrera, Páez y Sánchez, 2006; Kessels y Hannover, 2004; Pape y Arias, 2000).

Para Baron y Kenny (1986), la mediación es perfecta cuando la relación entre las variables independiente y dependiente deja de ser significativa, al controlar el efecto de la variable mediadora sobre la dependiente. Asimismo, la mediación es parcial cuando el valor absoluto de la relación entre la variable independiente y la dependiente baja, a pesar de que la relación entre ellas siga siendo significativa. Por el contrario, una variable es moduladora cuando, al interactuar con otra, produce un efecto significativo sobre la variable dependiente, de forma que incremente o disminuya su poder predictivo.

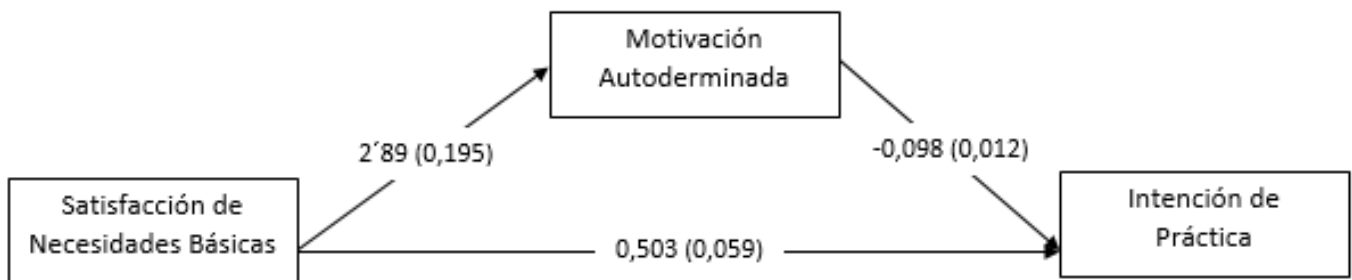
Efecto mediador de la Motivación Autodeterminada sobre la Satisfacción de Necesidades y la Percepción de Conflicto.



Valor z Sobel	-9,237
Error Estándar	0,059
Nivel de significación	p<,001

El test de Sobel (valor z) mostró que la relación fue significativa (p<,001). Estos resultados nos indican que la Motivación Autodeterminada media de forma parcial entre la Satisfacción de Necesidades Básicas y la Percepción de Conflicto.

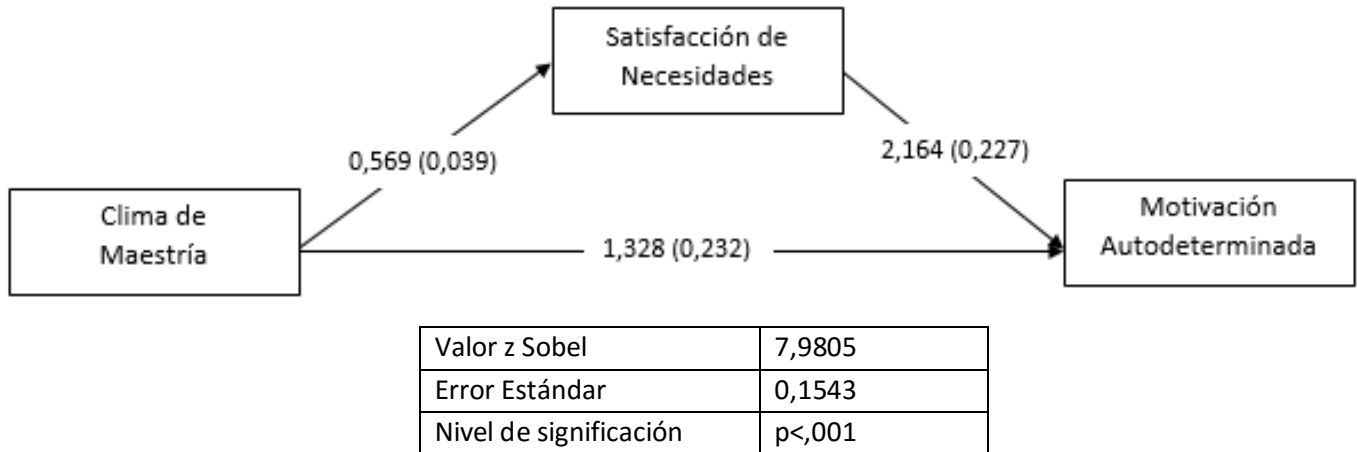
Papel mediador de la Motivación Autodeterminada entre la Satisfacción de Necesidades Básicas y la Intención de Práctica.



Valor z Sobel	7,1526
Error Estándar	0,0396
Nivel de significación	p<,001

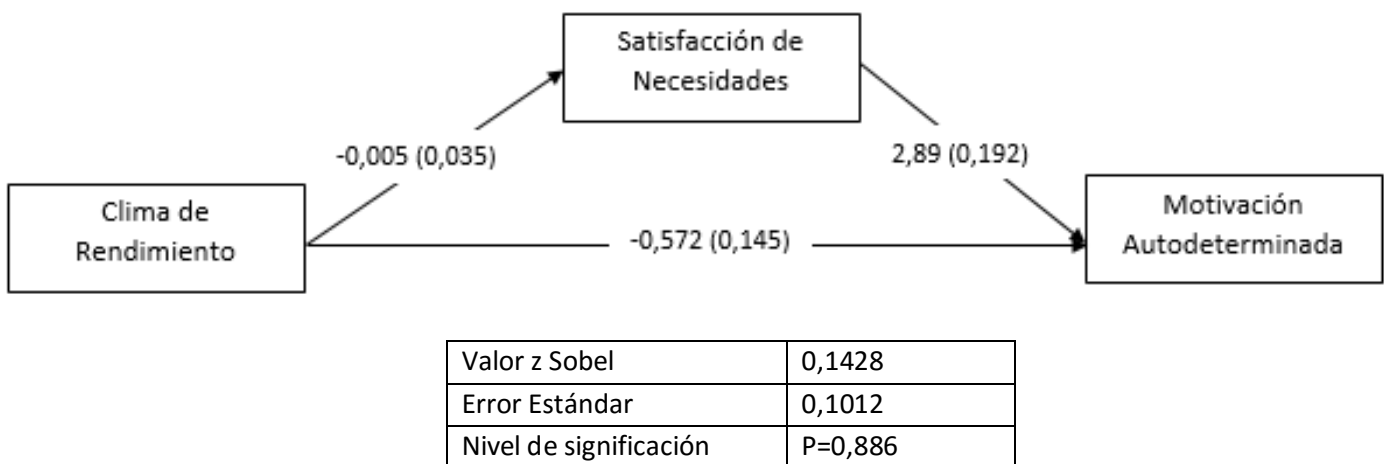
El test de Sobel (valor z) mostró que la relación fue significativa (p<,001). Estos resultados nos indican que la Motivación Autodeterminada media de forma parcial entre la Satisfacción de Necesidades Básicas y la Intención de Práctica.

Papel mediador de la Satisfacción de Necesidades Básicas entre el Clima de Maestría y la Motivación Autodeterminada.



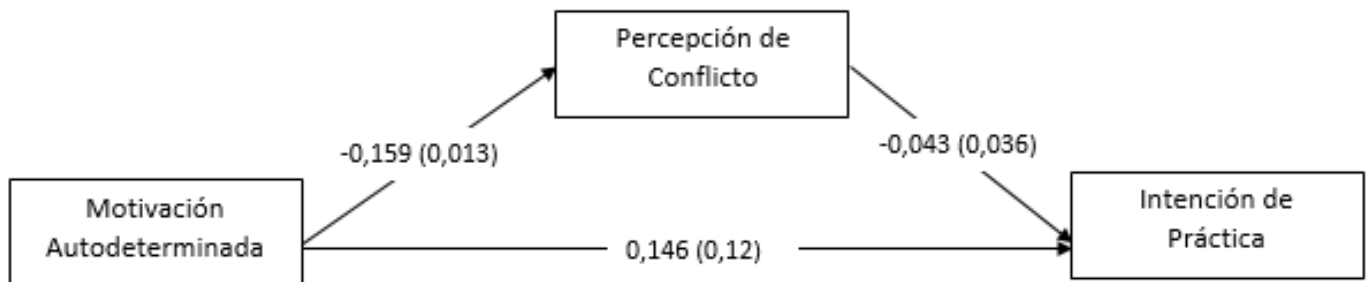
El test de Sobel (valor z) mostró que la relación fue significativa ($p<,001$). Estos resultados nos indican que la Satisfacción de Necesidades Básicas media de forma parcial entre el Clima de Maestría y la Motivación Autodeterminada.

Papel mediador de la Satisfacción de Necesidades Básicas entre el Clima de Rendimiento y la Motivación Autodeterminada.



El test de Sobel (valor z) mostró que la relación no fue significativa ($p<,001$). Estos resultados nos indican que la Satisfacción de Necesidades Básicas no media de forma parcial entre el Clima de Rendimiento y la Motivación Autodeterminada.

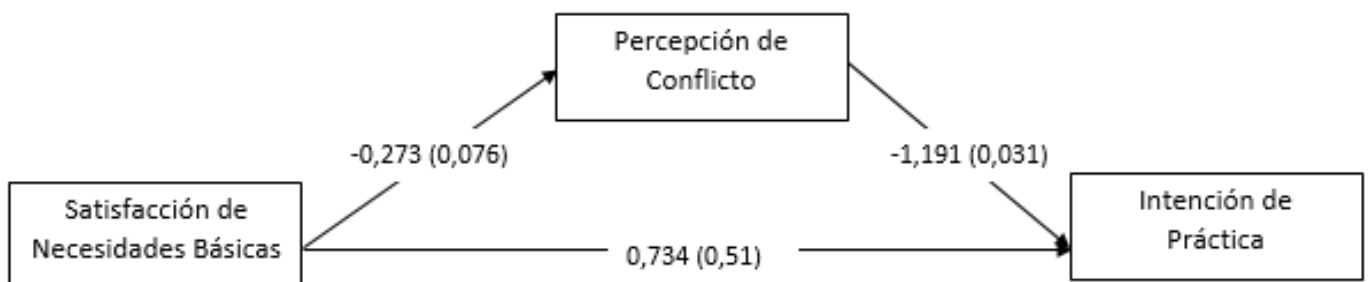
Papel mediador de la Percepción de Conflicto entre la Motivación Autodeterminada y la Intención de Práctica.



Valor z Sobel	1,1888
Error Estándar	0,0058
Nivel de significación	P=0,235

El test de Sobel (valor z) mostró que la relación no fue significativa ($p < ,001$). Estos resultados nos indican que la Percepción de Conflicto no media de forma parcial entre la Motivación Autodeterminada y la Intención de Práctica.

Papel mediador de la Percepción de Conflicto entre la Satisfacción de Necesidades Básicas y la Intención de Práctica.



Valor z Sobel	3,5765
Error Estándar	0,0909
Nivel de significación	P<,001

El test de Sobel (valor z) mostró que la relación no fue significativa ($p < ,001$). Estos resultados nos indican que la Percepción de Conflicto no media de forma parcial entre la Motivación Autodeterminada y la Intención de Práctica.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La discusión de este estudio está orientada por las hipótesis propuestas en el capítulo 3. Tomamos como punto de partida los postulados teóricos planteados por el MJMIE (Vallerand 1997,2001).

Este modelo propone una relación causal entre los factores sociales, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada y las consecuencias resultantes de estas variables relacionadas con el compromiso y la adherencia deportiva (Deci y Ryan, 1985a). En nuestro estudio analizamos un modelo explicativo de dos variables relacionadas con el compromiso y adherencia al judo (la percepción de conflicto y la intención de práctica) en el que se considera el clima motivacional percibido, la satisfacción de necesidades básicas y la motivación autodeterminada como predictores de éstas. Según este modelo, lo importante para una menor percepción de conflicto y mayor intención de práctica deportiva será que los deportistas perciban un alto clima de maestría, tengan una buena percepción de satisfacción de necesidades y una alta motivación autodeterminada.

Analizaremos las hipótesis planteadas en el estudio.

Hipótesis N° 1

Las escalas de medidas utilizadas en el presente estudio manifestarán validez y fiabilidad aceptables en la muestra de jóvenes judokas.

Los instrumentos utilizados en este estudio mostraron grados de validez y consistencia interna aceptables. Las puntuaciones factoriales y el coeficiente alfa indicaron que los instrumentos se muestran eficaces y fiables para evaluar las Satisfacción de Necesidades Básicas y la Motivación autodeterminada de jóvenes deportistas, aunque en algunos de ellos la obtención de una fiabilidad adecuada pasó por suprimir algún ítem. Pese a que existen otros instrumentos en castellano para medir estas percepciones, las escalas que proponemos son un recurso sencillo y poco fatigoso para los encuestados puesto que en total constaron de 88 ítems. De este modo queda confirmada esta hipótesis.

Hipótesis N° 2

La percepción de un Clima Motivacional orientado a la Maestría se relacionará positivamente con la Satisfacción de Necesidades Básicas y con la Motivación Autodeterminada.

Nuestro estudio mostró que la Percepción del Clima Motivacional de Maestría se relacionó positiva y significativamente con la Satisfacción de Necesidades Básicas ($r = ,56$) y con la Motivación Autodeterminada ($r = ,26$), confirmando esta hipótesis. Estos resultados confirman los obtenidos por otros estudios previos (Duda y Nicholls, 1992; Cervelló, Escartí y Guzmán, 1995; Guzmán, García y Cervelló, 2005) que encontraron resultados similares: deportistas que percibieron que sus entrenadores les propiciaban un clima motivacional de maestría y climas de apoyo a la autonomía (Balaguer et al, 2008; Reinboth y Duda, 2006) mostraban mayor Percepción de Autonomía, Competencia y Relaciones Sociales, lo que consecuentemente se traducía en un aumento de la Motivación Autodeterminada (Luckwu y Guzmán 2008, 2011).

Se considera que mientras la percepción de Clima de Maestría es autodeterminante, puesto que fomenta la Satisfacción de las Necesidades Psicológicas básicas propuestas por la Teoría de la Autodeterminación, el Clima de Rendimiento no lo es, puesto que no mostró relación significativa ni con la Satisfacción de Necesidades Básicas ni con la Motivación Autodeterminada, aunque exista una tendencia a predecir negativamente la Motivación Autodeterminada.

Estos resultados apoyaron la idea de que la percepción del clima creado por el entrenador es un predictor de la Satisfacción de Necesidades y la Motivación, coincidiendo con los resultados de otros estudios (Cadorette, Blanchard y Vallerand, 1996; Gagne, Ryan & Bargman, 2003; Guzmán y Kingston, 2011; Luckwü y Guzmán, 2011a, b; Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001; Quested y Duda, 2009, 2010; Reinboth y Duda, 2006; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003). En cuanto al Clima de Rendimiento, no predijo positivamente la Satisfacción de Necesidades (SNB) y la Motivación Autodeterminada (AD). Estos resultados apoyaron los resultados de estudios previos que habían encontrado una relación negativa entre el Clima de Rendimiento y la Motivación Autodeterminada (Kowal y Fortier, 2000; Sarrazin et al, 2002), y entre el Clima de Rendimiento y la Satisfacción de Necesidades

(Quested y Duda, 2009). Estos autores concluyeron que si el entrenador alentaba la rivalidad entre los compañeros de grupo y prestaban más atención a los más capaces, ofreciendo un reconocimiento desigual, influiría negativamente en la SNB de los atletas de menor capacidad. En este estudio sobre el judo el clima de maestría fue especialmente importante, mostrando una alta relación predictiva tanto con Satisfacción de las Necesidades como con la Motivación Autodeterminada. Por otro lado, el Clima de Rendimiento no mostró relaciones predictivas significativas.

Por otra parte, la percepción del Clima de Maestría de los sujetos también predijo la Motivación Autodeterminada hacia el judo. Estos resultados están en conformidad con los obtenidos por diversos estudios en el deporte y la educación física (Cury et al, 1996; Goudas y Biddle, 1994; Guzmán y Kingston, 2011; Kavussanu y Roberts, 1995; Luckwü y Guzmán, 2011a, b; Papaioannu, 1994). El Clima de Maestría no sólo influyó en la motivación a través de la Satisfacción de las Necesidades, sino que también influyó sobre la actividad que indujo a los judokas a crear más motivos autodeterminados para practicar judo.

Hipótesis N° 3

La Satisfacción de Necesidades Básicas (SNB) se relacionará positivamente con la Motivación Autodeterminada y la Intención de Práctica Deportiva y negativamente con la Percepción de Conflicto entre deporte y estudio mediada por la Motivación Autodeterminada.

Los resultados encontrados en este estudio están en consonancia con los resultados encontrados en otras investigaciones (Calvo, 2001; Elvira, 2002 y Carratalá, 2004), apoyando la noción defendida en el MJMIE, según la cual la Motivación Autodeterminada es resultado de la influencia de los factores sociales, actuando como mediadores las Percepciones de Autonomía, Competencia y Relaciones Sociales.

Analizando el modelo, observamos una doble vía que influye sobre los índices de Percepción de Conflicto entre el deporte y el estudio que puede llegar a sufrir un individuo,

es decir, si la relación entre la Satisfacción de Necesidades y la Percepción de Conflicto es directa o está mediada por la Motivación Autodeterminada:

La primera vía establece una relación directa entre la Satisfacción de Necesidades y la Percepción de Conflicto, siendo esta positiva y significativa ($\beta = 0,16$; $p < ,01$). Estos resultados nos indican que una persona con altos índices de Satisfacción de Necesidades tendrá una mayor Percepción de Conflicto entre el deporte y el estudio, es decir, si una persona puede dejar de hacer otras actividades menos recompensantes, la Percepción de Conflicto aumentará y como consecuencia hará que abandone las otras actividades.

La segunda vía establece una relación indirecta entre la Satisfacción de Necesidades y la Percepción de Conflicto, mediada por la Motivación Autodeterminada, siendo negativa y significativa ($\beta = - 0,49$; $p < ,01$). Estos resultados indican que una persona con alta Motivación Autodeterminada no dejará de realizar otras actividades que considere menos recompensantes, por lo que la Percepción de Conflicto será menor y no abandonará dichas actividades. Estos resultados reflejan que una persona motivada hacia la práctica del judo, verá el estudio como un impedimento de la práctica del mismo (Figura 12).

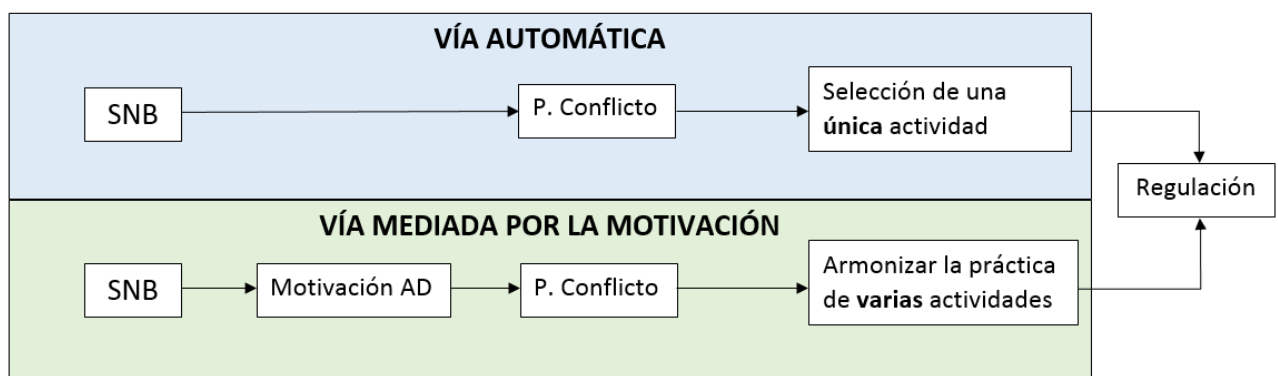


Figura 12. Doble vía de relación entre la Satisfacción de Necesidades y la Percepción de Conflicto. (SNB: Satisfacción de Necesidades Básicas, AD: Autodeterminada).

Por otro lado, los resultados mostraron una relación negativa entre la motivación autodeterminada y la percepción de conflicto. Este resultado apunta a para la importancia de los factores extrínsecos sobre la conducta hacia la adherencia al deporte. Acreditamos que por tratarse de una muestra compuesta por jóvenes y adolescentes (período en que los factores como el reconocimiento social y las recompensas externas diversas son

atractivos característicos) la motivación extrínseca no se pueda tratar de forma generalizada ya que puede ejercer influencia directa sobre el comportamiento de los deportistas involucrados. Además, sugerimos que otras variables (emocionales) pueden desempeñar un papel específico en la predicción de la intención de mantener el compromiso con el deporte.

Los resultados también mostraron la importancia de la satisfacción de las necesidades, no sólo para predecir la motivación autodeterminada de los judokas sino también la intención de práctica. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por estudios previos que también han utilizado un Índice de satisfacción de necesidades como en este estudio (Guzmán y Kingston, 2011; Luckwü y Guzmán, 2011a, b; Ntoumanis, 2005; Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008). Sin embargo, se encontró una relación positiva no prevista entre SNB y la percepción de conflicto.

Con el fin de dar una explicación de la relación positiva entre la Satisfacción de las Necesidades y Percepción de Conflicto, podría ser la hipótesis de que cuando una actividad es promovida por la Satisfacción de las Necesidades, no solo llevaría a una alta Motivación Autodeterminada, sino también a una alta sensibilidad para premiar (dado que necesita la satisfacción podría entenderse una recompensa intrínseca), y por lo tanto se podría promover el desarrollo de la conducta adictiva a la actividad. Si bien la Motivación Autodeterminada se relacionaría negativamente con el conflicto que se percibe entre el deporte y el estudio, la actitud adictiva a la actividad llevaría a pensar que era menos compatible con la práctica de otra actividad, como el estudio, y percibir una mayor Percepción de Conflicto entre ellos. Por lo tanto, esta hipótesis podría explicar la relación positiva entre la Satisfacción de las Necesidades y de Conflicto que se percibe entre el deporte y el estudio, y debe ser explorado en futuras investigaciones.

Independientemente de las relaciones positivas o negativas entre la Satisfacción de Necesidades y Percepción de Conflicto, los resultados de este estudio apoyan el papel central desempeñado por Satisfacción de las Necesidades que otros estudios previamente habían propuesto (Guzmán y Kingston, 2011; Luckwü y Guzmán, 2011a, b).

Hipótesis N° 4

La Motivación Autodeterminada se relacionará negativamente con la Percepción de Conflicto y positivamente con la Intención de Práctica deportiva por parte de los sujetos.

Los resultados de nuestros análisis mostraron que existe una relación positiva entre el compromiso con la práctica deportiva y los índices de Motivación Autodeterminada y de intensidad motivacional de modo que a mayores niveles de intensidad motivacional y Motivación Autodeterminada, mayores los resultados de los indicadores de compromiso con la práctica deportiva. Resultados similares han sido encontrados en el estudio de Fernandes, Luckwu y Holanda (2011). Actualmente, existen pocos estudios relacionando compromiso deportivo y motivación. Nuestro estudio se presenta para contribuir con esta línea de pensamiento que ha sido poco investigada.

En la última parte del modelo, la Motivación Autodeterminada se relacionó negativamente con la Percepción de Conflicto y positivamente con la Intención de Práctica del Judo, como se había evidenciado en otros estudios que obtuvieron resultados similares (Brière, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995; Frederick & Ryan, 1993; Guzmán y Kingston, 2011; Lim y Wang, 2009; Luckwü y Guzmán, 2011a; Sproule et al, 2007).

Hipótesis N° 5

La Percepción de Conflicto se relacionará negativamente con la Intención de Práctica de forma que a mayores índices de Percepción de Conflicto se darán menores niveles de Intención de Práctica Deportiva por parte de los sujetos.

Los resultados confirmaron una relación inversa y significativa entre la Percepción de Conflicto y la Intención de Práctica. (Guzmán y Kingston, 2011). Se podría concluir a partir de estos resultados que a mayor y más Motivación Autodeterminada de una persona hacia el deporte, menos conflictos con el estudio percibirá; conduciendo a un aumento asociado de la intención de persistir en la actividad.

Esto apoya una anterior investigación que sugirió fuertes consecuencias de satisfacción de las necesidades psicológicas en las emociones, cogniciones y

comportamientos (Standage et al., 2003, 2005, 2006). Teniendo esto en cuenta, estudios futuros podrían analizar si otras variables como el bienestar podrían mediar en esta relación. Nuestros resultados sugieren que variables emocionales relacionadas con la satisfacción de necesidades podrían ser más importantes que la motivación autodeterminada en la predicción de la intención practicar deporte, y por consiguiente abandono deportivo, teniendo en cuenta que la relación entre la motivación autodeterminada y la percepción de conflicto fue negativa y significativa.

Estos resultados van en sintonía de los obtenidos por otros estudios en diferentes contextos: trabajo y familia (Senecal, Vallerand y Guay, 2001), las relaciones interpersonales (Senecal, Julien y Guay, 2003) y el ocio (Ratelle, Vallerand, Senecal y Provencher, 2005).

También la relación predictiva de la percepción de conflicto con la intención de práctica fue significativa. Estos resultados dan apoyo a las hipótesis del TED: cuanto más motivación autodeterminada hay hacia diferentes actividades que sean incompatibles, la intención de continuar con la práctica de ellas será mayor (Deci Y Ryan, 2000).

Hipótesis N° 6

El modelo causal que presentamos confirmará el modelo motivacional de intención de práctica deportiva basado en las teorías cognitivo-sociales en deportes de adversario como el Judo.

Se verifican las relaciones planteadas en el modelo de relaciones estructurales, que debido a su adecuado ajuste puede ayudar a explicar la relación entre el Clima de Maestría, la Satisfacción de Necesidades Básicas, la Motivación Autodeterminada, la Percepción de Conflicto y la Intención de Práctica. Estas relaciones se concretan en las siguientes conclusiones:

1. Existe una relación significativa entre los niveles de Clima de Maestría y los niveles de Satisfacción de Necesidades y Motivación Autodeterminada, es decir: cuanto más

orientado a la tarea está la actividad, mayores son los índices de Satisfacción de Necesidades y la Motivación Autodeterminada.

2. Existe una relación significativa entre los niveles de Satisfacción de Necesidades Básicas y los niveles de Motivación Autodeterminada: aquellos deportistas con mayor Satisfacción de Necesidades tienen mayores niveles de Motivación Autodeterminada.
3. Existe una relación significativa entre la Satisfacción de Necesidades con la Percepción de Conflicto y la Intención de Práctica: aquellos alumnos/as con mayores índices de Satisfacción de Necesidades tendrán una mayor Percepción de Conflicto entre el deporte y el estudio, a la vez que una menor intención de dejar la práctica deportiva. En este sentido existe la doble vía de relación entre las dos variables, que influye sobre los índices de Percepción de Conflicto entre el deporte y el estudio que puede llegar a sufrir un individuo, es decir, si la relación entre la Satisfacción de Necesidades y la Percepción de Conflicto es directa o está mediada por la Motivación Autodeterminada
4. Existe una relación significativa y negativa entre la Motivación Autodeterminada y la Percepción de Conflicto, es decir, aquellas personas con altos niveles de motivación tendrán menores niveles Percepción de Conflicto entre deporte y estudio. Por otra parte, la Motivación Autodeterminada y la Intención de Práctica se relacionaron significativa y positivamente, por lo que a mayores niveles de motivación de los sujetos, mayores intenciones de continuar con la práctica deportiva.

6.2. Algunas consideraciones

Este estudio tuvo como objetivo analizar la capacidad de un modelo basado en la Motivación de Logro y la Teoría de la Autodeterminación para predecir la intención de la práctica de un deporte específico: el judo. El Clima Motivacional (maestría y rendimiento), Satisfacción de Necesidades, la Motivación Autodeterminada, la Percepción de Conflicto entre el Judo y el estudio, y la Intención de la Práctica del Judo fueron analizados. Los resultados apoyaron al modelo y por lo tanto fueron consistentes con las teorías de la Motivación de Logro y la Autodeterminación.

En nuestra opinión, la contribución más importante del estudio fue la identificación de dos relaciones: clima de maestría con la motivación autodeterminada, y la satisfacción de necesidades básicas con la percepción de conflicto. Se ha sugerido que el clima tarea puede contribuir a aumentar la autodeterminación de dos formas, una a través de la satisfacción de las necesidades y el otro todavía permanece sin explorar, quizás a través de la promoción de razones intrínsecas para la práctica de la actividad. Acerca de satisfacción de las necesidades, se ha propuesto una doble relación con el conflicto percibido, una negativa a través de la motivación autodeterminada y la otra positiva, que podría estar mediada por una tendencia a convertirse en adictos a la actividad. Más investigaciones deberían llevarse a cabo sobre esta última explicación.

Estudios adicionales que incorporen variables personales como la personalidad o la inteligencia emocional podrían ser probados para precisar si las variables motivacionales podrían determinar el comportamiento de una manera diferente en función la edad o el género. Por otra parte, también sería interesante realizar estudios con contextos diferentes: un contexto que apoya la práctica deportiva, y otro que sea hostil a dicha práctica, para ver cómo influyen en las variables utilizadas en este estudio.

CAPÍTULO 7

CONSIDERACIONES FINALES

7. Consideraciones finales

Muchos estudios (Calvo, 2001; Elvira, 2002; Carratalá, 2004; Guzmán, 2005; Luckwu y Guzmán, 2008, 2011) analizan la influencia del Clima Motivacional sobre las Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en el Deporte, las diferentes facetas de la Motivación y sus consecuencias en los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales del individuo.

Los resultados del presente trabajo corroboran los postulados de las teorías en las que se basa la investigación (Teoría de la Autodeterminación, MJMIE y la Teoría de las Metas de Logro) y las conclusiones de otros estudios relacionados con el tema de la motivación (Calvo, 2001; Carratalá, 2004; Elvira, 2002 y Luckwu y Guzmán, 2011). De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación, un perfil motivacional con niveles moderados (positivos) de autodeterminación conllevará consecuencias afectivas, cognitivas y/o conductuales positivas en el ámbito deportivo (Vallerand ,1997; Deci y Ryan, 1985).

Los resultados encontrados confirmaron en parte esta afirmación puesto que los niveles de autodeterminación predijeron la percepción del esfuerzo del deportista (compromiso con la práctica deportiva) de modo que cuanto más autodeterminada la motivación del sujeto, mayor su compromiso con la práctica deportiva (mayor el esfuerzo empleado por él en los entrenamientos y campeonatos y más fuertes las intenciones de seguir practicando el deporte).

No obstante, es necesario aclarar algunos puntos importantes: el primer punto relevante es la capacidad predictiva del compromiso con la práctica deportiva. Los resultados encontrados en el modelo de relaciones causales indican que existe una gran importancia de la simple existencia de la motivación (independientemente del nivel de autodeterminación). Los factores externos (amigos, recompensas, reconocimiento social etc.) parecen ejercer fuertes influencias sobre individuos en esta fase de maduración.

Otro aspecto importante en esta investigación es la perspectiva que tenemos sobre la Motivación Autodeterminada. Tal factor se presenta (de acuerdo con los resultados encontrados en este estudio) como variable importante a la hora de analizar la adherencia a la práctica deportiva. Tanto en el análisis de la percepción de conflicto como en el análisis

de la intención de práctica esta variable actuó con bastante poder de predicción de la adherencia y mediación entre esta y los factores motivacionales.

Este trabajo reafirma el MJMIE como punto de partida para los planteamientos educativos en el mundo de la iniciación deportiva y en el caso específico de nuestra muestra, el judo. Los planteamientos de las actividades propuestas en las sesiones de entrenamiento deben buscar el desarrollo de mejores relaciones sociales, más autonomía, conductas orientadas hacia la deportividad, bienestar físico, emocional y social. La motivación se presenta (en el ámbito deportivo) como punto clave para el desarrollo de estas características.

De este modo, todo el constructo de la motivación y las relaciones propuestas por Vallerand (1997,2001) dentro del MJMIE, deben ser considerados como relevantes a la hora de elegir y planificar los métodos de enseñanza y las líneas de actuación del profesional comprometido con el deporte como medio de desarrollo educacional para niños, jóvenes y adolescentes.

“Son los verdaderos educadores físico-deportivos los que realmente pueden guiar a nuestros jóvenes a descubrir el «otro deporte», el verdadero y auténtico, el que les va a acompañar a lo largo de sus vidas, el que va a ser fuente de salud y amistad, el que les va a ayudar a conocerse mejor y aceptarse a sí mismos con las propias y humanas limitaciones, el que hará de ellos mejores personas.” Javier Durán González (1996).

CAPÍTULO 8

REFERENCIAS

8. Referencias

- Adie, J., 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.
- 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. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts, (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Amorose, A.J. y Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive athletes: A test of self-determination theory, *Psychology of Sport and Exercise*, 8 (5), 654-670.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J.L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de la competición: un análisis de la teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (1), 123-139.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive view*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual*. Cambridge University Press, Editorial Desclée de Brouwer, Biblioteca de Psicología (1999).
- Bandura, A. y Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Berlyne, D.E. (1971a). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Biddle, S. Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand F. (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. 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., Markland, D., Gilbourne, D., Chatzisarantis, N. y Sparkes, A. (2001). Research methods in sport and exercise psychology quantitative and qualitative issues. *Journal of sports sciences*. 19, 777-809.
- Blanchard, C., Amiot, C., Vallerand, R.J., y Provencher, P. (2005). *Team cohesion and the satisfaction of basic psychological needs*. Manuscript submitted for publication.
- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1996a). *The mediating effects of perceptions of competence, autonomy, and relatedness on the socialfactors-self determined situational motivation relationship*.
- Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1996b). *[On the relations between situational motivation and situational consequences in basketball]*. Unpublished raw data, Universite du Quebec a Montreal.
- Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1998b). *[On the relations between situational motivation and situational consequences toward exercise]*. Unpublished raw data, Universite du Quebec a Montreal.
- Boiche, J., y Sarrazin, P. (2007). Self-determined motivation, perceived conflict and instrumentality and exercise adherence: a 6-month prospective study. *Psychologie Française*, 52, 417–430.
- Boixadós, M.; Cruz, J.; Torregrosa, M.; Valiente, L.(2004). *Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fairplay attitudes in young soccer players*. *Journal of Applied Sport Psychology*.16.(4).301-317.
- Briere, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R, y Pelletier, L.G. (1995). Developpement a validation d'une mesure de motivation intrinseque, extrinseque et d'amotivation en contexte sportif: l'Echelle de motivation dans les sports (EMS) [On the developpment and validation of the French form of the Sport Motivation Scale]. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brustad, R.J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intra-personal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 307-321.
- Cadorette, I., Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1996). *Programme d'amaigrissement: Influence du centre de conditionnement physique et du style de l'entraîneur sur la motivation des participants*. On the influence of fitness centers and monitors'

international style on participants' motivation toward a weight-loss program. Paper presented at the annual conference of the Quebec Society for Research on Psychology, Trois Rivieres, Quebec, Canada.

Carratalá, E. S. (2004); *Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*, Tesis Doctoral, Universitat de Valencia Servei de Publicacions.

Cecchini-Estrada, J. A., González, C., Carmona, A. M. y Contreras, O. (2004) Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema* 16, (1), 104-109

Cervelló, E., Escartí, A., y Guzmán, J.F. (1995). *Análisis predictivo de las metas de logro en un grupo de atletas a través del estudio del clima motivacional que éstos perciben*. V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Valencia.

Cervelló, E.M. y Santos-Rosa, F.J. (2001). Motivation in sport: An achievement

Chantal, Y., Guay, F., Dobрева-Martinova, T., y Vallerand, R. J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.

Coll, C. Rochera, M.J., Mayordomo, R., y Naranjo, M. (2006). *La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación*. 4º Congreso internacional de docencia universitaria e innovación (CIDUI). 5-7 de Julio. Barcelona.

Consejo superior de deportes (2000) *Código de ética deportiva*. Madrid.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., y Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.

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

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

Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D.C. Health (Lexington Books).

- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985a). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985b). *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 personahity. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation. Vol. 38. *Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dosil, J. (2001). *Actividad física y deporte a lo largo del ciclo vital: actitudes, motivaciones y práctica*. Tesis doctoral no publicada. Santiago de Compostela: España.
- Duda, J.L., y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C.S., y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 251-269.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N. y Duda, J. L.(2006) A test of Self Determination Theory in the Exercise Domain- *Journal of Applied Social Psychology*, 6, 36,(9),. 2240-2265.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2007). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38 (2), 375 – 388.
- Elvira, L. (2002). Análisis del papel predictor de la percepción de los criterios de éxito del maestro y la implicación motivacional sobre la diversión y el aburrimiento en las clases de Educación Física. Un estudio con alumnos de educación primaria. Tesis Doctoral, *Universitat de Valencia Servei de Publicacions*.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp.61-90). Valencia. Albatros Educación.
- Fernandes, H.; Vasconcelos-Raposo, J. Lázaro, J. P. ; Dosil, J. (2004). Validación y aplicación de modelos teóricos motivacionales en el contexto de la educación física. Cuadernos de psicología del deporte. (4) 1 y 2 pp. 68-89.

- Fortier, M.S., y Grenier, M. (1999). Determinants personnels et situationnels de l'adhérence à l'exercice: Une étude prospective (Personal and structural determinants of exercise: A prospective study). *Revue STAPS*, 48, 25-37.
- Frederick, C. y Schuster, H. (2003). Competition and intrinsic motivation in physical activity: A comparison of two groups. *Journal of Sport Behavior*. Vol 26(3), 240-254. University of South Alabama, US.
- Frederick, C. y Schuster, H. (2003). Competition and intrinsic motivation in physical activity: A comparison of two groups. *Journal of Sport Behavior*. Vol 26(3), 240-254. Univ of South Alabama, US.
- Frederick, 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 .
- Gagne, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Gauvin, L. and Rejeski, W.J., 1993. The Exercise-induced Feeling Inventory: development and initial validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 15, 403-423.
- goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- 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.
- Guzmán, J. F. y Carratalá, V. (2006). Mediadores psicológicos y motivación deportiva en judocas. *International Journal of Sport Science*, 5, 1-11.
- Guzmán, J. F. y Kingston, K. (2011). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, DOI:10.1080/17461391.2011.573002.
- Guzmán, J. F. y Luckwu R. M. (2008) Propiedades psicométricas de una escala de percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el deporte. *I Congreso internacional de ciencias del deporte de la UCAM Murcia España- 2008*.

- Guzmán, J. F., García, A. y Cervelló, E. (2005) percepción de competencia de las jugadoras y criterios de éxito del entrenador como predictores de la orientación de metas en balonmano de base. *Revista de psicología del deporte*, 14 (1), 7-19.
- Guzmán, J.F., Carratalá, E., Garcia-Ferriol, A., y Carratalá, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad*, 16, 85-98.
- Guzmán, J.F., y Carratalá, V. (2006). Mediadores psicológicos y motivación deportiva en judocas españoles. *International Journal of Sport Science*, 5 (2), 1 -11.
- Guzmán, J.F.; Carratalá, E.; García Ferriol, A. y Carratalá, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *European Journal of Human Movement*, 16, 85-98.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity and cross cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- Hodgins, H.S., Yacko, H.A., Gottlieb, E., Goowin, G. y Rath, P. (2002). *Autonomy and engaging versus defending against experience*. Unpublished manuscript, Skidmore College.
- Hollembeak, J., y Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviours and college athletes' intrinsic motivation: A test of selfdetermination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(1), 20–36.
- Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 389-416). New York: Wiley.
- Jouper, J. and Hassmen, P. (2008). Intrinsically motivated qigong exercisers are more concentrated and less stressful. *Am Journal Chinese Medicine* 36, 1051-1060.
- 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.
- Lafreniere, M.-A., K, Jowett, S., Vallerand, R. J., Donahue, E. G., y Lorimer, R. (2008). Passion in Sport: On the Quality of the Coach-Athlete Relationship. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 30, 541-560.

- Lloyd, J., y Fox, K. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: A preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12-16.
- Lonsdale, C., Hodge, K., y Rose, E.A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 323-355.
- Losier, G.F., Gaudette, G.M., y Vallerand, R.J. (1997). *Une analyse motivationnelle des orientations à l'esprit sportif auprès d'entraîneurs certifiés du Nouveau-Brunswick* [A motivational analysis of the sportpersonship orientations of certified coaches from New Brunswick]. Paper presented at the annual conference of the Quebec Society for Research in Psychology, Sherbrooke, Quebec, Canada.
- Luckwu, R.M. y Guzmán, J.F. (2011a). Sport commitment and adherence: A social-cognitive analysis. *International Journal of Sport Science*. 25, 277-286.
- Luckwu, R.M. y Guzmán, J.F. (2011b). Deportividad en balonmano: un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del deporte*, 20 (2) 305-320.
- Lutz, R., Lochbaum, M., y Turnbow, K. (2003). The role of relative autonomy in post-exercise affect responding. *Journal of Sport Behavior*, 26(2), 137-154. Univ of South Alabama, US.
- Mallet, C., Kawabata, M., Newcombe, P., Otero-Forero, A., y Jackson, S. (2007). Sport motivation scale-6 (SMS-6): A revised six-factor sport motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 600-614.
- Mallett, C., y Hanrahan, S. (2004). Elite athletes: why does the 'fire' burn so brightly? *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 183-200.
- Martens, M.P. y Webber, S.N. (2002). Psychometric properties of the Sport Motivation. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 24, 254-270.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. Harper y Row. New York.
- Mayo, R. (1977). The development and construct validation of a measure of intrinsic motivation. *Dissertation Abstracts International*, 37, 5417B- 5418B (University Microfilms No. 77- 7491, 103).

- McAuley, E. y Courneya, K.S. (1994). The Subjective Exercise Experiences Scale (SEES): Development and Preliminary Validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 163-177.
- 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 Tammen, V.V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 84-93.
- McClelland, D.C. (1985). *Human Motivation*. London; Scott, Foresman.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología* (pp. 310-317), diciembre 2006 (vol. 22, número 002), Murcia- España.
- Moreno, J. A., López, M., Martínez, C., Alonso, N. y González-Cutre (2007) Efectos del género, la edad y la frecuencia de práctica en la motivación y el disfrute del ejercicio físico. *Fitness and Performance Journal*, 6, (3), 14-146.
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moreno, J.A., Cano, F., Gonzalez-Cutre, D., y Ruiz, L. M. (2008). Perfiles motivacionales en salvamento deportivo. *Motricidad*, 20, 61-74.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., y Gonzalez-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Morgan, W. J., Meier, K. V., y Schneider, A. J. (Eds.). (2001). *Ethics in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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, En R. Ames y C. Ames (Eds). *Research on Motivation in Education: Vol. 1. Students Motivation.* Academic Press, NY.
- 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. y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S.J.H. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 9, 315-332.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S.J.H. (1998). The relationship between achievement goal profile groups and perceptions of motivational climates in sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 8, 120-124.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J.G., y González, V.M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Nuviala Nuviala, A. y Nuviala Nuviala, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5 (19) 295-307.
- O'Connor, B.P., y Vallerand, R.J. (1994). Motivation, self-determination, and person environment fit as predictors of psychological adjustment among nursing home residents. *Psychology and Aging*, 9, 189-194.
- Orlick, T.D., y Mosher, R. (1978). Extrinsic awards and participant motivation in a sport related task. *International Journal of Sport Psychology*, 9, 27-39.
- Paava, M. (2001). *Motivation and perceived relatedness*. Paper presented at Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, USA.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 1-20.

- Papaioannou, A. (1995a). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 17(1), 18-34.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J. y Briere, N.M. (1998). Perceived autonomy support, levels of self-determination, and persistence for physical activity: A longitudinal investigation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 38-57.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, 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., Tuson, K.M., Briere, 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., Tuson, K.M., Briere, 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., Tuson, K.M., Briere, 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., 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., Vallerand, R.J., Blais, M.R., Briere, N.M., y Green-Demers, I. (1996). Vers une conceptualisation motivationnelle multidimensionnelle du loisir: Construction et validation de l'Echelle de motivation vis-à-vis des loisirs (EML) [Construction and validation of the Leisure Motivation Scale]. *Loisir et Société*, 19, 559-585.
- Perreault, S., y Vallerand, R. (2007). A Test of Self-Determination Theory With Wheelchair Basketball Players With and Without Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 305-316.
- Raedeke, T.D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 396-417.
- 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.
- 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.
- Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 123-139. Gagne, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Roberts, G.C. (1984). Achievement Motivation in children's sport. En J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement and motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.

- Roberts, G.C. (1992). *Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence*. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. (2001). *Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence of Achievement Goals on Motivational Processes*. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Norwegian University of Sport Science. Human Kinetics.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., y Kavussanu, M. (1997). *Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective*. En M.L. Maerh, y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 10* (pp. 413-447). Greenwich, C.T: JAI Press Inc.
- Rovniak. L., Blanchard, C., y Koestner, R. (1998). *The emotional consequences of introjected and integrated regulation in an exercise setting*. Manuscript submitted for publication.
- Ryan, E.D. (1977). *Attribution, intrinsic motivation, and athletics*. In L.I. Gedvilas y M.E. Kneer (Eds.), *Proceedings of the National College of Physical Education Association for Men/National Association for Physical Education of College Women, National Conference* (pp. 346- 353). Chicago: Office of Publications Services, University of Illinois at Chicago Circle.
- Ryan, E.D. (1980). *Attribution, intrinsic motivation, and athletics: A replication and extension*. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwehl, K.M. Newell, y G.C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport—1979* (pp. 19-26). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). *To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Ryan, R.M. (1993). *Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development*. In R. Dientsbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., y Grolnick, W.S. (1992). *When achievement is not intrinsically motivated: A theory and assessment of self-regulation in school*. In A.K. Boggiano y

- T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social development perspective* (pp.167-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Ryff, C.D., y Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 30-44.
- Ryff, C.D., y Singer, B.H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1–28.
- Santos, S. (2008). A motivação subjacente para a continuidade da modalidade esportiva. psicologia.com.bt. Portugal
- 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.
- 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.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Scalan, T.K. y Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 7, 25-35.
- Scanlan, T.K.; Carpenter, P.J.; Schmidt, G.W.; Simons, J.P., y Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 1-15.
- Seifriz, J., Duda, J.L., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.

- Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thill, E., y Mouanda, J. (1990). Autonomy or control in the sports context: Validity of cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 1-20.
- Thomas, J.R., y Tennant, L.K. (1978). Effects of rewards on children's motivation for an athletic task. In F.L. Smoll y R.E. Smith, *Psychological perspectives in youth sports*. Washington, DC: Hemisphere.
- Torregosa, M.; Cruz, J.; Sousa, C.; Viladrich, C.; Villamarín, F. y García-Mas, A. (2007) La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología* 39(2) 227-237.
- Torregrosa, M. y Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1-2,71-83.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A.T. y Cruz, J. (2011). Efectos de la percepción del clima motivacional creado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 243-255.
- Treasure, D.C., Standage, M., Lemyre, P.N., y Ntoumanis, N. (2004). *A longitudinal examination of motivation orientation and basic needs satisfaction in a sample of elite level swimming*. Paper presented at the Second International Conference on Self-Determination Theory, Ottawa, Ontario.
- Treasure, D.C., Standage, M., Lemyre, P.N., y Ntoumanis, N. (2004). *A longitudinal examination of motivation orientation and basic needs satisfaction in a sample of elite level swimming*. Paper presented at the Second International Conference on Self-Determination Theory, Ottawa, Ontario.
- 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 and Exercise Psychology*, 16, 15-28. Unpublished manuscript, Universite du Quebec a Montreal.

- Valentini, N.C. (2006). Competência e autonomia: desafios para a educação física escolar. *Revista. Brasileira de. Educ. Física e Esportes,*, v.20, p.185-187.
- 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. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 100-107.
- Vallerand, R.J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: Implications pour les contextes de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs [Intrinsic and extrinsic motivation in natural contexts: Implications for the education, work, interpersonal relationships, and leisure contexts]. In R.J. Vallerand y E.E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation [Introduction to the psychology of motivation]* (pp. 533-582). Laval, Quebec: Etudes Vivantes.
- 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. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in Experimental Social Psychology*, Zanna M.P. (Ed.). Academic Press: New York; 271-360.
- Vallerand, R.J. (2007), A hierarquical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In M.S. Hagger and N.L.D. Chatzisarantis (Eds.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL Human kinetics.
- Vallerand, R.J., Brière, N.M., Blanchard, C., y Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional sportpersonship orientation scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 89-101.
- Vallerand, R.J., Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K. Pandolf (Ed.), *Exercise and Sport Science Reviews* (Vol. 15, pp. 389-425). New York: Macmillan.

- Vallerand, R.J., Fortier, M., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., y Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003- 1019.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., y Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vallerand, R.J., y Blanchard, C. (1998). *A test of the motivation consequences relationship at three levels of generality*. Unpublished raw data, Université du Québec a Montreal.
- 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. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and 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., y O'Connor, B.P. (1991). Construction et validation de l'Echelle de Motivation pour les personnes agees (EMPA) [Construction and validation of the French form of the Elderly Motivation Scale]. *International Journal of Psychology*, 26, 219-240.
- Vallerand, R.J., y Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 20, 239-250.
- Vallerand, R.J., y Reid, G. (1990). Motivation and special populations: Theory, research and implications regarding motor behavior. In G. Reid (Ed.), *Problems in motor control* (pp. 159-197). New York: North Holland.

- 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.
- 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.
- Vallerand, R.J., y Rousseau, F.R. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In R. Singer, H. Hausenblas, and C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*. New York: John Wiley y Sons.
- Vallerand. R.J., O'Connor, B.P., y Hamel, M. (1995). Motivation in later life: Theory and assessment. *International Journal of Aging and Human Development*, 41, 221- 238.
- Vosloo, J. (2007) The Interactions between Perceived Motivational Climate and Achievement Goal Orientations, and their Relationship to Competitive State Anxiety and Self-Confidence among High-school Swimmers. Tesis doctoral, West Virginia University.
- Weinberg, R.S., y Jackson, A. (1979). Competition and extrinsic rewards: Effects on intrinsic motivation and attribution. *Research Quarterly*, 50, 494-502.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation*. London: Sage.
- Weiss, M.R., y Chaumeton, N. (1993). Motivational orientations in sport. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-99). Champaign, IL: Human Kinetics.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whitehead, J.R., y Corbin, C.B. (1991). Youth fitness testing: The effect of percentile based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225-231.
- Wong, E.H. y Bridges, L.J. (1995). A model of motivational orientation for youth sport: Some preliminary work. *Adolescence*, 30, 437-452.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation-seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CAPÍTULO 9

ANEXOS

CUESTIONARIO

Las respuestas que nos des en este cuestionario nos ayudarán a conocer mejor las variables de motivación que influyen sobre la intención de práctica en el Judo.

Tus datos personales y contestaciones serán anónimos, por ello te pedimos que contestes con la máxima sinceridad, rodeando el número que mejor se ajuste a tu opinión sobre la afirmación que se hace en cada fila.



VNIVERSITAT D VALÈNCIA

Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport

9.1. Escala de Motivación Deportiva (EMD)

Nombre _____

Club _____ Categoría _____ Edad _____

<i>Participo y me esfuerzo en la práctica de mi deporte...</i>	No corresponde en absoluto		Corresponde moderadamente			Corresponde exactamente	
Por el placer de vivir experiencias estimulantes.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de saber más sobre el deporte que practico.	1	2	3	4	5	6	7
Solía tener buenas razones para practicarlo, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de descubrir nuevas técnicas.	1	2	3	4	5	6	7
Ya no lo sé, tengo la impresión de que soy incapaz de tener éxito en este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me permite tener reconocimiento de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de desarrollarme como persona.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me siento muy satisfecho cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas del deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una buena forma de desarrollar mis capacidades.	1	2	3	4	5	6	7
Por el prestigio de ser un buen deportista	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mi mismo.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.	1	2	3	4	5	6	7
Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado realmente en la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
Porque debo practicar deporte para sentirme bien conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6	7
Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
Porque no estaría a gusto conmigo mismo si no hiciera deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
Por las intensas emociones que experimento cuando practico el deporte que me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
Ya no lo tengo claro, realmente no creo que mi sitio se encuentre en el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me sentiría mal si no me tomara el tiempo para practicarlo.	1	2	3	4	5	6	7
Para mostrar a los demás lo bueno que soy en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer que siento cuando conozco a nuevas técnicas que nunca había realizado anteriormente.	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una de las mejores formas de conseguir premios.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido en la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
Porque debo hacer deporte con regularidad.	1	2	3	4	5	6	7
Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución.	1	2	3	4	5	6	7
A menudo me digo a mi mismo que no puedo alcanzar las metas que me establezco.	1	2	3	4	5	6	7

() Masculino () Femenino

9.2. PMCSQ (Perception of Motivational Climate Sport Questionnaire)

Escala de percepción del clima motivacional elaborada por Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand (1995) adaptada al contexto deportivo y traducido por Carratalá (2004).

<i>En mi grupo deportivo...</i>					
Los jugadores está muy satisfechos cuando aprenden nuevas habilidades y juegos.	1	2	3	4	5
Los jugadores tratan de hacerlo mejor que otros.	1	2	3	4	5
El entrenador se siente satisfecho cuando los alumnos aprenden algo nuevo.	1	2	3	4	5
El entrenador valora sobre todo a los que ganan.	1	2	3	4	5
Los jugadores temen cometer errores.	1	2	3	4	5
Lo que los jugadores aprenden les anima a seguir practicando.	1	2	3	4	5
Los jugadores están muy satisfechos cuando lo hacen mejor que otros.	1	2	3	4	5
El entrenador se siente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran a base de esfuerzo.	1	2	3	4	5
El entrenador sólo se ocupa de aquellos que hacen bien los ejercicios.	1	2	3	4	5
Los jugadores temen realizar cosas equivocadas.	1	2	3	4	5
Los jugadores aprenden cosas nuevas y se sienten satisfechos.	1	2	3	4	5
Cuando los jugadores se sientes mas satisfechos es cuando lo hacen mejor que los demás.	1	2	3	4	5
El entrenador se siente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran sus habilidades.	1	2	3	4	5
Los jugadores temen intentar cosas en las que puedan cometer errores.	1	2	3	4	5
Los jugadores están contentos cuando se esfuerzan por aprender.	1	2	3	4	5
El entrenador se siente satisfecho cuando todos mejoran.	1	2	3	4	5
El entrenador anima a quienes son buenos en el deporte.	1	2	3	4	5
Los jugadores tienen miedo de hacer cosas en las que puedan equivocarse.	1	2	3	4	5
Los jugadores están muy contentos cuando realizan correctamente un ejercicio que han aprendido.	1	2	3	4	5

9.3. Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el deporte (ESANPD)

Elaborada por Guzmán y Luckwu (2008)

<i>En relación al deporte que practico, considero que...</i>	No corresponde en absoluto						
	1	2	3	4	5	6	7
Puedo practicar mi deporte con eficacia.	1	2	3	4	5	6	7
Siento que les importo a mis compañeros y entrenador.	1	2	3	4	5	6	7
Me siento libre en el entorno deportivo.	1	2	3	4	5	6	7
La practica de mi deporte puede serme útil en mi futuro.	1	2	3	4	5	6	7
Siento que puedo hacer bien las habilidades de mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo buenas relaciones con los compañeros y entrenador.	1	2	3	4	5	6	7
La práctica de mi deporte puede mejorar mi calidad de vida.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo buen dominio de mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo oportunidades para tomar decisiones en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Los compañeros y entrenador me demuestran su afecto.	1	2	3	4	5	6	7
Controlo mi grado de dedicación a mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Podría sacar partido a mi práctica deportiva.	1	2	3	4	5	6	7
Practico y me esfuerzo en mi deporte por decisión propia	1	2	3	4	5	6	7
Creo que tengo características adecuadas para mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Me siento apoyado por mis compañeros y entrenador	1	2	3	4	5	6	7
Podría ganarme la vida dentro de mi deporte	1	2	3	4	5	6	7

9.4 Escalas de compromiso deportivo

9.4.1 Escala de percepción de esfuerzo auto evaluado

<i>Cuanto a mi rendimiento siento que...</i>	No corresponde en absoluto		Corresponde moderadamente	Corresponde exactamente	
	1	2	3	4	5
Asisto a todos los entrenamientos	1	2	3	4	5
Me esfuerzo al máximo en los partidos	1	2	3	4	5
Sigo esforzándome en los entrenamientos aunque no perciba una clara mejoría	1	2	3	4	5
Últimamente estoy siendo un jugador valioso para el equipo	1	2	3	4	5
En la liga mi rendimiento es superior al de los demás jugadores.	1	2	3	4	5
Me esfuerzo al máximo en las actividades propuestas en los entrenamientos	1	2	3	4	5
Intento mejorar mis habilidades deportivas por todos los medios disponibles	1	2	3	4	5
Este año estoy rindiendo al máximo de mis posibilidades	1	2	3	4	5
El entrenador cree que mi rendimiento en competición es muy bueno.	1	2	3	4	5
Asisto a todos los partidos	1	2	3	4	5
En últimos partidos siento que lo estoy haciendo muy bien	1	2	3	4	5
Sigo esforzándome en los partidos aunque vaya perdiendo	1	2	3	4	5
Mis compañeros creen que mi rendimiento en competición es muy bueno.	1	2	3	4	5

9.4.2 Escala de intenciones de práctica deportiva

<i>Respecto a mis intenciones relativas a la práctica del deporte y de las demás actividades que practico...</i>	No corresponde en absoluto		Corresponde moderadamente			Corresponde exactamente	
	1	2	3	4	5	6	7
No pienso renunciar a la práctica deportiva.	1	2	3	4	5	6	7
Siento que difícilmente podré seguir haciendo todas las actividades que practico ahora.	1	2	3	4	5	6	7
No pienso renunciar a la práctica de las actividades distintas al deporte que hago.	1	2	3	4	5	6	7
En los próximos años seguiré vinculado a las actividades distintas al deporte que practico.	1	2	3	4	5	6	7
Seguiré practicando y esforzándome en mi deporte a pesar de todo.	1	2	3	4	5	6	7
La práctica del deporte y de las otras actividades que hago es incompatible.	1	2	3	4	5	6	7
La práctica de las actividades distintas al deporte que hago va a ser una constante durante un tiempo largo.	1	2	3	4	5	6	7
Difícilmente podré seguir haciendo deporte y las otras actividades que hago.	1	2	3	4	5	6	7
Seguiré practicando y esforzándome en las actividades distintas al deporte que hago, a pesar de todo.	1	2	3	4	5	6	7
La práctica de mi deporte va a ser una constante durante un tiempo largo.	1	2	3	4	5	6	7
En los próximos años seguiré vinculado a mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
No me siento con fuerzas para simultanear durante mucho tiempo la práctica de todas las actividades que hago ahora.	1	2	3	4	5	6	7