

DEPARTAMENTO DE PSICOBIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA  
SOCIAL

ANÁLISIS DE LA TEORÍA DE METAS DE LOGRO Y DE LA  
AUTODETERMINACIÓN EN LOS PLANOS DE  
ESPECIALIZACIÓN DEPORTIVA DE LA GENERALITAT  
VALENCIANA

ENRIQUE CARRATALA SÁNCHEZ

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2004

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 05 de Març de 2004 davant un tribunal format per:

- D. Paulino Padial Puche
- D. Ángel García Ferriol
- D. Carlos Pablos Abella
- D. José Antonio Cecchini Estrada
- D. Jorge Dotico Calvo

Va ser dirigida per:

D. Vicent Carratala Deval

D. José Francisco Guzmán Luján

©Copyright: Servei de Publicacions  
Enrique Carratalá Sánchez

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-5471-0

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Artes Gráficas, 13 bajo  
46010 València  
Spain  
Telèfon: 963864115

**UNIVERSITAT DE VALENCIA**  
**ESTUDI GENERAL**  
**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**ANÁLISIS DE LA TEORIA DE LAS METAS DE  
LOGRO Y DE LA AUTODETERMINACIÓN EN LOS  
PLANES DE ESPECIALIZACIÓN DEPORTIVA DE  
LA GENERALITAT VALENCIANA**

Tesis Doctoral presentada por:  
**D. Enrique Carratalá Sánchez**

Dirigida por:  
**Dr. Vicente Carratalá Deval**  
**Dr. Jose Fco. Guzmán Luján**

“Todo gran proyecto necesita el apoyo de muchas personas”, por ellos y para ellos esta dedicatoria, y especialmente a mis padres y a Teresa

Deseo dedicar unas líneas a las personas que han contribuido a que este trabajo se pudiera llevar a cabo. Mi primer agradecimiento, sin lugar a dudas, va dirigido a los Doctores Vicente Carratalá y Jose Fco. Guzmán, directores de la Tesis, ya que han trazado las líneas a seguir y me han guiado con paciencia, introduciéndome en el camino de la investigación, haciendo de ella un trabajo agradable.

Y como no, el agradecimiento absolutamente merecido de mi familia y de todos aquellos que me han ayudado a finalizar este proyecto.

## INDICE.-

INTRODUCCIÓN .....	26
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO.....	30
<b>1. TEORIA DE METAS DE LOGRO .....</b>	<b><u>30</u></b>
<b>1.1. Desarrollo de la motivación de logro: diferenciación del concepto de capacidad. ....</b>	<b><u>34</u></b>
1.1.1 Distinción entre suerte y capacidad .....	<u>35</u>
1.1.2 Distinción entre dificultad y capacidad.....	<u>37</u>
1.1.3 Distinción entre capacidad y esfuerzo .....	<u>39</u>
<b>1.2. El estado de implicación a la tarea y el estado de implicación al ego .....</b>	<b><u>41</u></b>
<b>1.3. Orientación a la tarea y orientación al ego.....</b>	<b><u>43</u></b>
1.3.1 Orientación de metas disposicionales y deporte .....	<u>44</u>
1.3.2 Investigaciones sobre las orientaciones de meta disposicionales en el entorno deportivo .....	<u>46</u>
<b>1.4. Factores sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. El clima motivacional.....</b>	<b><u>63</u></b>
1.4.1 Estudios que analizan la influencia del clima motivacional en la orientación a la tarea y/o en la orientación al ego en el deporte.....	<u>66</u>
<b>2. MODELO JERARQUICO DE LA MOTIVACIÓN .....</b>	<b><u>73</u></b>
<b>2.1. El triple constructo de motivación.....</b>	<b><u>78</u></b>
2.1.1 Niveles de autodeterminación dentro de la motivación.....	<u>81</u>
2.1.2 Niveles de generalidad dentro del Modelo Jerarquico de la Motivación .....	<u>84</u>
<b>2.2. Factores determinantes de la motivación.....</b>	<b><u>86</u></b>
2.2.1 Los factores sociales como determinantes de la motivación deportiva.....	<u>87</u>
<b>2.3. El papel “de mediador” de las percepciones de competencia, autonomía y de relaciones sociales .....</b>	<b><u>92</u></b>
2.3.1 Factores determinantes de la motivación en los diferentes niveles de generalidad .....	<u>95</u>
2.3.2 Interacciones entre los diferentes niveles de generalidad.....	<u>100</u>
<b>2.4. Consecuencias de la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación. ....</b>	<b><u>103</u></b>
2.4.1 Consecuencias en el nivel situacional.....	<u>104</u>
2.4.2 Consecuencias en el nivel contextual .....	<u>105</u>
2.4.3 Consecuencias a nivel global .....	<u>107</u>

2.4.4	Excepciones.....	<a href="#">108</a>
2.4.5	Consecuencias motivacionales en los tres niveles de generalidad ..	<a href="#">109</a>
2.4.6	Estudios integrados .....	<a href="#">111</a>
<b>3.</b>	<b><i>OBJETIVOS E HIPÓTESIS</i></b> .....	<a href="#">113</a>
3.1.	<b>Objetivos</b> .....	<a href="#">113</a>
3.2.	<b>Hipótesis</b> .....	<a href="#">114</a>
<b>4.</b>	<b><i>MUESTRA</i></b> .....	<a href="#">117</a>
<b>5.</b>	<b><i>INSTRUMENTOS</i></b> .....	<a href="#">122</a>
5.1.	<b>Descripción de las Escalas utilizadas</b> .....	<a href="#">122</a>
5.1.1	Medida de la percepción del clima motivacional .....	<a href="#">122</a>
5.1.2	Medida de las relaciones interpersonales en el deporte .....	<a href="#">123</a>
5.1.3	Medida de la motivación deportiva.....	<a href="#">123</a>
5.1.4	Medida de la diversión/aburrimento en el entrenamiento .....	<a href="#">123</a>
5.1.5	Medida de la orientación de meta del deportista .....	<a href="#">124</a>
5.1.6	Medida de la percepción de autonomía en la practica deportiva.....	<a href="#">124</a>
5.1.7	Medida de la percepción de competencia. ....	<a href="#">124</a>
5.1.8	Medida del abandono deportivo.....	<a href="#">124</a>
5.1.9	Medida del Rendimiento deportivo en competición.....	<a href="#">125</a>
<b>6.</b>	<b><i>PROCEDIMIENTO</i></b> .....	<a href="#">125</a>
 <b>CAPITULO III: RESULTADOS (I). ANÁLISIS ESTRUCTURAL..</b>		<a href="#">127</a>
<b>7.</b>	<b>PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS</b>	<a href="#">127</a>
7.1.	<b>Cuestionario de clima motivacional percibido en situación de entrenamiento</b> .....	<a href="#">127</a>
7.1.1	<b>Análisis de la consistencia interna</b> .....	<a href="#">128</a>
7.1.2	<b>Estadísticos descriptivos</b> .....	<a href="#">130</a>
7.2.	<b>Cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte....</b>	<a href="#">130</a>
7.2.1	<b>Análisis de la consistencia interna</b> .....	<a href="#">131</a>
7.2.2	<b>Estadísticos descriptivos</b> .....	<a href="#">134</a>
7.3.	<b>Cuestionario de la motivación deportiva (SMS)</b> .....	<a href="#">135</a>
7.3.1	<b>Análisis de la consistencia interna</b> .....	<a href="#">137</a>
7.3.2	<b>Estadísticos descriptivos</b> .....	<a href="#">139</a>

<b>7.4. Cuestionario de satisfacción / diversión y aburrimiento en el entrenamiento (SEBQ).....</b>	<b><u>140</u></b>
7.4.1 Análisis de la consistencia interna .....	<u>140</u>
7.4.2 Estadísticos Descriptivos.....	<u>141</u>
<b>7.5. Cuestionario de percepción de éxito (POSQ) en situación de competición .....</b>	<b><u>142</u></b>
7.5.1 Análisis de la consistencia interna .....	<u>143</u>
7.5.2 Estadísticos descriptivos .....	<u>144</u>
<b>7.6. Cuestionario de percepción de autonomía .....</b>	<b><u>145</u></b>
7.6.1 Análisis de la consistencia interna .....	<u>146</u>
7.6.2 Estadísticos descriptivos .....	<u>147</u>
<b>7.7. Cuestionario de competencia percibida .....</b>	<b><u>147</u></b>
7.7.1 Análisis de la consistencia interna .....	<u>148</u>
7.7.2 Estadísticos descriptivos .....	<u>148</u>
<b>CAPITULO IV: RESULTADOS (II). ANALISIS PREDICTIVO .....</b>	<b><u>150</u></b>
<b>8. ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN FUNCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO Y LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA .....</b>	<b><u>150</u></b>
8.1. Análisis de Regresión .....	<u>150</u>
8.2. Análisis de Varianza.....	<u>152</u>
<b>9. MOTIVACIÓN DEPORTIVA EN FUNCIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES, PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA Y PERCEPCIÓN DE AUTONOMIA .....</b>	<b><u>156</u></b>
9.1. Análisis de Regresión .....	<u>156</u>
9.2. Análisis de Varianza.....	<u>158</u>
<b>10. DIVERSIÓN EN FUNCIÓN DE LA TEORIA DE LAS METAS DE LOGRO .....</b>	<b><u>162</u></b>
10.1. Análisis de Regresión .....	<u>162</u>
10.2. Análisis de Varianza.....	<u>163</u>
<b>11. DIVERSIÓN EN FUNCIÓN MODELO JERARQUICO DE LA MOTIVACIÓN.....</b>	<b><u>167</u></b>
11.1. Análisis de Regresión .....	<u>167</u>
11.2. Análisis de Varianza.....	<u>168</u>



<b>12. RENDIMIENTO EN FUNCIÓN DE LA TEORIA DE LAS METAS DE LOGRO .....</b>	<b><u>174</u></b>
<b>12.1. Análisis de Regresión .....</b>	<b><u>174</u></b>
<b>12.2. Análisis de Varianza.....</b>	<b><u>175</u></b>
<b>13. RENDIMIENTO EN FUNCIÓN DEL MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN .....</b>	<b><u>179</u></b>
<b>13.1. Análisis de Regresión .....</b>	<b><u>179</u></b>
<b>13.2. Análisis de Varianza.....</b>	<b><u>180</u></b>
<b>14. ABANDONO EN FUNCIÓN DE LA TEORIA DE LAS METAS DE LOGRO .....</b>	<b><u>184</u></b>
<b>14.1. Análisis de Varianza.....</b>	<b><u>184</u></b>
<b>14.2. Análisis discriminante .....</b>	<b><u>186</u></b>
<b>15. ABANDONO EN FUNCIÓN DEL MODELO JERARQUICO DE LA MOTIVACIÓN .....</b>	<b><u>190</u></b>
<b>15.1. Análisis de Varianza.....</b>	<b><u>190</u></b>
<b>15.2. Análisis discriminante .....</b>	<b><u>194</u></b>
<b><i>CAPITULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</i></b>	<b><u>198</u></b>
<b><i>BIBLIOGRAFÍA.....</i></b>	<b><u>210</u></b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>247</b>

INDICE DE TABLAS, GRAFICOS Y FIGURAS.-

<b>Tabla 1:</b> Niveles de diferenciación del concepto de Capacidad a partir de la dificultad, la suerte y el esfuerzo .....	<b>36</b>
<b>Tabla 2:</b> Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego. Cervelló, 1996. ....	49
<b>Tabla 3:</b> Resumen investigaciones sobre metas de logro y percepción de competencia ..	49
<b>Tabla 4:</b> Resumen investigaciones sobre metas de logro, satisfacción, motivación e interés intrínseco y diversión .....	55
<b>Tabla 5:</b> Resumen investigaciones sobre metas de logro y rendimiento.....	57
<b>Tabla 6:</b> Resumen de investigaciones entre metas de logro y abandono y persistencia...	63
<b>Tabla 7:</b> Descripción de los climas de maestría y rendimiento de acuerdo con la estructura TARGET .....	66
<b>Tabla 8:</b> Resumen investigaciones sobre el clima motivacional percibido y otras variables motivacionales.....	72
<b>Figura 1:</b> Modelo de jerárquico de la motivación.....	77
<b>Figura 2:</b> Continuum de Autodeterminación en los diferentes tipos de motivación .....	84
<b>Figura 3:</b> Secuencia motivacional implicando factores sociales, mediadores psicológicos, motivación y consecuencias .....	87
<b>Tabla 9:</b> Resumen investigaciones mediadores psicológicos de la motivación. ....	95
<b>Tabla 10:</b> Resumen investigaciones sobre factores situacionales.....	97
<b>Tabla 11:</b> Estudios sobre factores contextuales de la motivación. ....	99
<b>Tabla 12:</b> Estudios sobre las interacciones entre diferentes niveles de generalidad. ....	103
<b>Tabla 13:</b> Resumen investigaciones sobre las consecuencias de la motivación. ....	109
<b>Tabla 14:</b> Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Género.....	117
<b>Gráfico 1:</b> Representación gráfica distribución por genero .....	118
<b>Tabla 15 :</b> Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Momento de la Temporada.....	118
<b>Gráfico 2:</b> Representación gráfica momento de la temporada .....	118
<b>Tabla 16:</b> Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Edad .....	119
<b>Gráfico 3:</b> Representación gráfica edad muestra.....	119
<b>Tabla 17:</b> Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Especialidad Deportiva.....	120
<b>Gráfico 4:</b> Representación gráfica modalidad deportiva.....	120
<b>Tabla 18:</b> Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Curso.....	121
<b>Gráfico 5:</b> Representación gráfica curso escolar .....	121
<b>Tabla 19:</b> Variables e instrumentos.....	122
<b>Tabla 20:</b> Resumen Procedimiento.....	126
<b>Tabla 21:</b> Análisis factorial con Rotación Varimax del PMCSQ de 13 items en situación de entrenamiento.....	128
<b>Tabla 22:</b> Coeficientes de consistencia interna del cuestionario del clima motivacional percibido.....	128
<b>Tabla 23:</b> Análisis estadístico de la consistencia interna de los items de la subescala Tarea del cuestionario de clima motivacional percibido .....	129
<b>Tabla 24:</b> Análisis estadístico de la consistencia interna de los items de la subescala Ego del cuestionario de clima motivacional percibido .....	129
<b>Tabla 25:</b> Descriptivos de la Escala del clima motivacional percibido en situación de entrenamiento.....	130

<b>Tabla 26:</b> <i>Análisis factorial con Rotación Varimax del ERIS de 20 ítems en situación de participación deportiva</i> .....	131
<b>Tabla 27:</b> <i>Coefficientes de consistencia interna del cuestionario</i> .....	132
<b>Tabla 28:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala relaciones con los compañeros del cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte</i> .....	132
<b>Tabla 29:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala relaciones con el entrenador del cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte</i> .....	132
<b>Tabla 30:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala relaciones con los oponentes del cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte</i> .....	133
<b>Tabla 31:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala relaciones con los árbitros/jueces del cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte</i> .....	133
<b>Tabla 32:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala relaciones con los espectadores del cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte</i> .....	134
<b>Tabla 33:</b> <i>Descriptivos de la Escala de las relaciones sociales en el deporte</i> .....	134
<b>Tabla 33:</b> <i>Análisis factorial con Rotación Varimax del SMS de 27 ítems en situación de participación deportiva</i> .....	135
<b>Tabla 34:</b> <i>Coefficientes de consistencia interna del cuestionario</i> .....	137
<b>Tabla 35:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Amotivación del Cuestionario de Motivación Deportiva</i> .....	137
<b>Tabla 36:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Motivación Extrínseca del Cuestionario de Motivación Deportiva</i> .....	138
<b>Tabla 37:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Motivación Intrínseca del Cuestionario de Motivación Deportiva</i> .....	138
<b>Tabla 38:</b> <i>Descriptivos de la Escala de Motivación Deportiva</i> .....	139
<b>Tabla 39:</b> <i>Análisis de componentes principales del SEBQ de 5 ítems en situación de entrenamiento</i> .....	140
<b>Tabla 40:</b> <i>Coefficientes de consistencia interna del cuestionario</i> .....	140
<b>Tabla 41:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Diversión del Cuestionario Satisfacción / diversión y Aburrimiento en el entrenamiento</i> .....	141
<b>Tabla 42:</b> <i>Descriptivos de la Escala Diversión en la práctica Deportiva</i> .....	141
<b>Tabla 43:</b> <i>Análisis factorial con Rotación Varimax del POSQ de 11 ítems en situación de competición</i> .....	142
<b>Tabla 44:</b> <i>Coefficientes de consistencia interna del cuestionario</i> .....	143
<b>Tabla 45:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Orientación Ego del Cuestionario Percepción de Éxito</i> .....	143
<b>Tabla 46:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Orientación Tarea del Cuestionario Percepción de Éxito</i> .....	144
<b>Tabla 47:</b> <i>Descriptivos de la Escala Orientación Motivacional al Ego y a la Tarea</i> .....	144
<b>Tabla 48:</b> <i>Análisis de componentes principales de la escala de Percepción de Autonomía de 15 ítems en situación con el entrenador</i> .....	145
<b>Tabla 49:</b> <i>Coefficientes de consistencia interna del cuestionario</i> .....	146
<b>Tabla 50:</b> <i>Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la escala de Percepción de Autonomía</i> .....	146
<b>Tabla 51:</b> <i>Descriptivos de la Escala Percepción de Autonomía</i> .....	147

<i>Tabla 52: Análisis de componentes principales de la escala de Competencia Percibida de 6 items en situación de practica deportiva.....</i>	<i>147</i>
<i>Tabla 53: Coeficientes de consistencia interna del cuestionario.....</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 54: Análisis estadístico de la consistencia interna de los items de la escala de Competencia Percibida .....</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 55: Descriptivos de la Escala Percepción de Competencia .....</i>	<i>149</i>
<i>Tabla 56: Coeficientes del análisis de regresión del clima motivacional y percepción de competencia tomando como variable dependiente la orientación motivacional ego .....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 57: Coeficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la orientación motivacional ego .....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 58: Coeficientes del análisis de regresión del clima motivacional y percepción de competencia tomando como variable dependiente la orientación motivacional tarea.....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 59: Coeficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la orientación motivacional tarea .....</i>	<i>152</i>
<i>Tabla 60: Análisis de Varianza de la Orientación de Metas en función del Clima Motivacional y la Percepción de Competencia.....</i>	<i>153</i>
<i>Gráfico 6: Diferencias de la Orientación Motivacional Ego en función del Clima Motivacional Percibido Ego.....</i>	<i>153</i>
<i>Gráfico 7: Diferencias de la Orientación Motivacional Tarea en función del Clima Motivacional Percibido Ego.....</i>	<i>154</i>
<i>Gráfico 8: Diferencias de la Orientación Motivacional Ego en función de la Percepción de Competencia.....</i>	<i>154</i>
<i>Gráfico 9: Representación gráfica del efecto interacción de los grupos de Clima Motivacional Tarea x Clima Motivacional Ego sobre la Orientación a la Tarea.....</i>	<i>155</i>
<i>Tabla 61: Coeficientes del análisis de regresión de los determinantes de la motivación tomando como variable dependiente la motivación intrínseca.....</i>	<i>156</i>
<i>Tabla 62: Coeficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la motivación intrínseca .....</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 63: Coeficientes del análisis de regresión de los determinantes de la motivación tomando como variable dependiente la motivación extrínseca .....</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 64: Coeficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la motivación extrínseca.....</i>	<i>157</i>
<i>Tabla 65: Coeficientes del análisis de regresión de los determinantes de la motivación tomando como variable dependiente la amotivación.....</i>	<i>158</i>
<i>Tabla 66: Coeficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la amotivación .....</i>	<i>158</i>
<i>Tabla 67: Análisis de Varianza de la Motivación en función de la percepción de competencia, percepción de autonomía y relaciones sociales.....</i>	<i>159</i>
<i>Gráfico 10: Diferencia de Motivación Intrínseca en función de la calidad de las Relaciones Sociales.....</i>	<i>160</i>
<i>Gráfico 11: Diferencias de Amotivación en función de la Percepción de Autonomía. ....</i>	<i>160</i>
<i>Gráfico 12: Representación gráfica de interacción de las Relaciones Sociales x Percepción de Autonomía sobre la Amotivación.....</i>	<i>161</i>
<i>Tabla 68: Coeficientes del análisis de regresión de la teoría de metas de logro tomando como variable dependiente la diversión.....</i>	<i>162</i>
<i>Tabla 69: Coeficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la diversión .....</i>	<i>162</i>

<i>Tabla 70: Análisis de Varianza de la Diversión en función del Clima Motivacional, la Orientación de Metas y la Percepción de Competencia .....</i>	<i>164</i>
<i>Gráfico 13: Diferencias de la Diversión en función del Clima Motivacional Ego.....</i>	<i>165</i>
<i>Gráfico 14: Diferencias de la Diversión en función de la Orientación Motivacional Tarea .....</i>	<i>165</i>
<i>Gráfico 15: Representación gráfica del efecto interacción de los grupos de Clima Motivacional Ego x Orientación Motivacional Ego sobre la Diversión.....</i>	<i>166</i>
<i>Gráfico 16: Representación gráfica del efecto interacción de los grupos de Orientación Motivacional Ego x Percepción de Competencia sobre la Diversión.....</i>	<i>166</i>
<i>Tabla 71: Coeficientes del análisis de regresión del modelo jerárquico de la motivación tomando como variable dependiente la diversión.....</i>	<i>167</i>
<i>Tabla 72: Coeficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la diversión .....</i>	<i>168</i>
<i>Tabla 73: Análisis de Varianza de la Diversión en función de las relaciones sociales, motivación intrínseca, extrínseca, amotivación, Percepción de autonomía y la Percepción de Competencia .....</i>	<i>168</i>
<i>Gráfico 17: Diferencias de la Diversión en función de la Motivación Intrínseca.....</i>	<i>171</i>
<i>Gráfico 18: Diferencias de la Diversión en función de la Amotivación.....</i>	<i>172</i>
<i>Gráfico 19: Representación gráfica del efecto de interacción Relaciones Sociales x Percepción de Autonomía en la diversión.....</i>	<i>172</i>
<i>Gráfico 20: Representación de la interacción Relaciones Sociales x Amotivación x Motivación Extrínseca en la diversión con la practica deportiva .....</i>	<i>173</i>
<i>Gráfico 21: Representación gráfica del efecto interacción Relaciones Sociales x Percepción de autonomía x Percepción de Competencia .....</i>	<i>173</i>
<i>Tabla 74: Coeficientes del análisis de regresión de la teoría de metas de logro tomando como variable dependiente el rendimiento.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 75: Coeficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente el rendimiento.....</i>	<i>174</i>
<i>Tabla 76: Análisis de Varianza del rendimiento en función del Clima Motivacional, de la Orientación Motivacional y de la Percepción de Competencia.....</i>	<i>176</i>
<i>Gráfico 22: Diferencias del rendimiento en función de la Percepción de Competencia... </i>	<i>177</i>
<i>Gráfico 23: Representación gráfica del efecto de interacción de los grupos de Orientación a la Tarea x Percepción de Competencia en el rendimiento.....</i>	<i>177</i>
<i>Gráfico 24: Representación de la interacción Percepción de Competencia x Clima percibido Tarea x Orientación motivacional Tarea en el rendimiento.....</i>	<i>178</i>
<i>Tabla 77: Coeficientes del análisis de regresión del modelo jerárquico de la motivación tomando como variable dependiente el rendimiento.....</i>	<i>179</i>
<i>Tabla 78: Coeficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente el rendimiento.....</i>	<i>179</i>
<i>Tabla 79: Análisis de Varianza del rendimiento en función de las relaciones sociales, motivación intrínseca, motivación extrínseca, amotivación, percepción de competencia y percepción de autonomía .....</i>	<i>180</i>
<i>Gráfico 25: Diferencias del rendimiento en función de las relaciones sociales.....</i>	<i>182</i>
<i>Gráfico 26: Representación gráfica del efecto interacción de la motivación extrínseca x percepción de competencia en el rendimiento en competición.....</i>	<i>183</i>
<b>20</b>	
<i>Tabla 82: Análisis de Varianza del abandono en función del Clima Motivacional percibido Ego y Tarea, de la Orientación Motivacional Ego y Tarea, y de la Percepción de Competencia.....</i>	<i>185</i>
<i>Tabla 83: Funciones discriminantes canónicas.....</i>	<i>187</i>

<i>Tabla 84: Pesos tipificados para la función discriminante</i> .....	188
<i>Tabla 85: Correlaciones de las variables en las funciones</i> .....	188
<i>Tabla 86: Centroides de los grupos</i> .....	188
<i>Tabla 87: Predicciones de la función discriminante</i> .....	189
<i>Tabla 90: Resultados del análisis de varianza del abandono en función de las variables de las Relaciones Sociales, Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca, Amotivación, Percepción de Competencia y Percepción de Autonomía</i> .....	190
<i>Gráfico 27: Diferencias del abandono en la Percepción de Autonomía</i> .....	193
<i>Gráfico 28: Representación gráfica del efecto interacción de los grupos de Percepción de Competencia x Motivación Intrínseca en el abandono</i> .....	193
<i>Gráfico 29: Representación gráfica del efecto de interacción de los grupos de Motivación Intrínseca x Percepción de Competencia x Motivación extrínseca en el abandono</i> .....	194
<i>Tabla 91: Funciones discriminantes canónicas</i> .....	194
<i>Tabla 92: Pesos tipificados para la función discriminante</i> .....	195
<i>Tabla 93: Correlaciones de las variables en las funciones</i> .....	195
<i>Tabla 94: Centroides de los grupos</i> .....	196
<i>Tabla 95: Predicciones de la función discriminante</i> .....	196
<i>Tabla 96: Resumen resultados análisis comparativo teoría metas de logro versus modelo jerárquico de la motivación</i> .....	197

# MARCO TEORICO

## INTRODUCCIÓN

El papel de la motivación es un tema central en cualquier esfera donde se realice una actividad humana, ya que tanto el rendimiento como los buenos resultados suelen asociarse al nivel de motivación manifestado por las personas. En el contexto de la psicología moderna, la motivación se ha utilizado para representar tanto la energía, como la intensidad y la direccionalidad que subyace a cualquier conducta humana.

Diversas teorías han tratado y profundizado en el estudio de la motivación. Teorías que abarcan desde posiciones mecanicistas, que conciben al ser humano como un sujeto pasivo a merced de las influencias del entorno, hasta las perspectivas que destacan el papel de la cognición en las respuestas de los sujetos.

Siguiendo a Roberts (1992), la motivación y la conducta de ejecución son manifestaciones de las cogniciones y de los procesos de pensamiento, dentro de los contextos sociales dinámicos, siendo estos procesos de pensamiento los que gobiernan la acción motivacional. De este modo, la motivación engloba aquellos factores de personalidad, variables sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona emprende una tarea en la que será evaluada, cuando en competición con otras, o intenta lograr cierto nivel de maestría.

Encontramos varias perspectivas dentro de la motivación (Weinberg y Gould, 1996): a) una perspectiva centrada en el participante o en el rasgo, donde la conducta es una función de características individuales (algunas personas están más motivadas que otras por su personalidad); b) la segunda perspectiva esta centrada en la situación, donde el nivel de motivación esta determinada por la situación; c) la tercera es la perspectiva interaccional, en la que la motivación no deriva únicamente de factores del participante como la personalidad, las necesidades, los intereses o los objetivos, ni solo de factores situacionales como el estilo del entrenador o el historial de victorias, sino desde la interacción de esos dos conjuntos de factores.

Una de las teorías más relevantes en el estudio de la motivación en el deporte, que se engloba dentro de lo que se conoce como perspectiva interaccional, y que ha supuesto una corriente muy fructífera de producción científica, es la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989), que a continuación desarrollamos detenidamente, pues es el eje teórico a través del cual gira nuestro trabajo.



En 1978 Harter define un modelo motivacional llamado Percepción de Competencia, que en la década de los 80 y gracias a los trabajos en el ámbito educativo de Nicholls (1984a, 1984b, 1989), Dweck y Elliot (1983), Dweck y Legget (1988), Ames (1987), Ames y Archer (1987, 1988) y Maher y Nicholls (1980) citados por Cervello (1999), en los que se enuncia que los componentes direccionales de la motivación (objetivos) determinan en gran medida las conductas de logro que aparecen en un entorno competitivo. Estos objetivos varían en función de lo que se considera tener capacidad. Esta teoría, denominada, Teoría de las metas de Logro define, frente a las teorías clásicas de la motivación que consideran que la percepción de capacidad y la motivación son constructos unidimensionales (White, 1959), que existe relación entre los que los sujetos consideran capacidad y el tipo de objetivos que estos presentan en los entornos de logro, apareciendo distintos objetivos o metas de logro atendiendo al tipo de concepción de lo que es capacidad.

Dentro de esta línea en la motivación encontramos la teoría de las metas de logro, con dos diferentes orientaciones: una que va a ir hacia la ejecución de la tarea, centrándose la persona en la realización del trabajo asignado; y la segunda, en la que la persona lo que busca es el resultado, ganar o quedar mejor que...Esta segunda orientación se denomina orientación al ego (Martens, 1976), mientras que la primera se conoce como orientación a la tarea (Gill, 1986). Esta clasificación la hacemos desde la perspectiva de metas de logro (Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984<sup>a</sup> y 1989).

Debemos tener en cuenta la importancia de los otros significativos a la hora de definir la orientación motivacional del individuo dentro del deporte, Harter (1978). La investigación que se ha venido desarrollando acerca de la socialización deportiva, ha encontrado que los entrenadores y los padres son unos de los principales agentes de influencia social (Cervello, Escarti, Carratala y Guzmán, 1994; Dubois, 1981; Higginson, 1985). Estos estudios han encontrado que las creencias, valores y conductas de los otros significativos, tienen un importante efecto en la participación en las actividades deportivas y en la motivación hacia el deporte, especialmente en la infancia y la adolescencia.

Si hablamos de la teoría de las metas de logro, existe también un conjunto de investigaciones que han analizado las relaciones entre el clima motivacional percibido a través de los otros significativos y la orientación de metas. Los trabajos de Duda y Hom (1993), Ebbek y Becker (1994) y White y Duda (1994a) han encontrado relaciones consistentes entre la orientación de metas de logro y el clima motivacional percibido, pero no han analizado como

la percepción de este clima motivacional se relaciona con otras variables determinantes para la persistencia deportiva como es la diversión.

Numerosos estudios en el ámbito deportivo han investigado la relación entre las orientaciones de meta y diversas variables motivacionales, encontrando que los sujetos con una alta orientación a la tarea se muestran más interesados y satisfechos con la práctica deportiva y se divierten más cuando practican deporte. (Cervelló, 1996; Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995).

Otra meta relacionada con estos aspectos es la de Atkinson citado por Garrido (1991) que se integra dentro del Modelo de Expectancia-Valencia, considera que la acción está vinculada a la atracción o aversión de los resultados esperados. Se asume que las acciones de una persona guardan cierta relación con sus expectativas y con las valencias positivas (atracción) o negativas (evitación) de los resultados. Así las valencias positivas pueden estar orientadas hacia la realización de la actividad, orientación hacia la tarea, o pueden estar orientadas hacia los resultados o la victoria, orientación al ego.

Por otro lado, y atendiendo a la Teoría de la Autodeterminación, los dos aspectos de la motivación que más atención han recibido en el campo de la psicología del deporte y la actividad física han sido los constructos de motivación intrínseca y motivación extrínseca. La idea de motivación intrínseca tiene sus orígenes en los trabajos de White (1959), quien describió el concepto de “motivación efectiva, similar a lo que hoy día conocemos como motivación intrínseca, es decir, estar comprometido en una actividad únicamente por el placer y la satisfacción derivado de la propia práctica (Deci y Ryan, 1985). Además se ha visto que la motivación intrínseca hacia una actividad iría de forma paralela a la percepción de competencia hacia esa actividad, y que la percepción de capacidad podría influir también sobre la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).

Las ideas de White y Harter fueron desarrolladas por Deci y Ryan (1985) dando lugar a la teoría de la evaluación cognitiva, la cual es conceptualizada como una subteoría dentro del extenso constructo de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000).

Tanto la teoría de la evaluación cognitiva como la teoría de la autodeterminación apuntan también la existencia del constructo de motivación extrínseca, definido como el compromiso que un sujeto manifiesta en una actividad esta supeditado a las recompensas que obtiene fuera de la propia práctica.

Teóricos e investigadores han incluido un tercer constructo que englobaría la relativa ausencia de motivación, y que ha sido denominado como amotivación (Deci y Ryan 1985). El sujeto que siente que no merece la pena practicar deporte mostraría cierta forma de amotivación.

Las investigaciones que han estudiado los conceptos de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación, pueden ser agrupadas en tres categorías (Vallerand, 1997). El primer tipo de investigación se ha concentrado en los efectos inmediatos de las variables situacionales como la retroalimentación y los premios en su habitual nivel de motivación intrínseca (Orlick y Mosher 1978). La investigación en la segunda categoría se ha centrado en los determinantes y consecuencias de los diferentes niveles de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación hacia contextos específicos de la vida como son la educación, las relaciones interpersonales y el deporte (Thompson y Waukel 1980). El tercer grupo de investigaciones han estudiado la relación entre motivación intrínseca y extrínseca como una orientación global motivacional (similar a un rasgo de personalidad), no relacionados a contextos específicos y que establece relación psicológica (Guay, Blais, Vallerand y Pelletier 1996).

A partir de aquí, habiendo introducido los modelos teóricos desde los que pretende partir el presente estudio, pasaremos a desarrollar los aspectos fundamentales de cada una de las Teorías sobre la motivación.

# CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

## 1. TEORIA DE METAS DE LOGRO

El primer modelo teórico del que vamos a partir para comprender la motivación y la conducta de ejecución es la teoría de las metas de logro, que surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Nicholls, 1978, 1984<sup>a</sup>, 1989; Dweck, 1986; Dweck y Elliott, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Ames, 1987; Ames y Archer, 1987, 1988; Maehr, 1974; Maehr y Nicolls, 1980) y se engloba dentro del marco de las teorías cognitivo sociales.

Según Maehr (1984), el término meta se refiere al núcleo motivacional de la acción, es decir, lo que esperaba conseguir la persona de la realización de una actividad, cual es el valor de la actividad y, más concretamente, como la persona define el éxito y el fracaso en una situación. De este modo, la conducta de una persona, sus respuestas cognitivas y sus respuestas afectivas en un contexto de logro ser verán influidas por las metas de logro que tenga. Estas metas dispondrán como una persona percibe, interpreta y procesa la información en contextos de logro, de ahí que influyan en como la gente responde y reacciona ante el resultado de su acción (Ames, 1992<sup>a</sup>, 1992<sup>b</sup>; Ames y Ames, 1984; Nicholls, 1984<sup>a</sup>).

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, 1984a). Según Maehr y Nicholls (1980) el primer paso necesario para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos basados en el significado subjetivo que la persona le da al logro. El éxito, el fracaso y el logro, después del resultado en una acción, dependen de cómo una persona lo reconozca en función de su meta de logro, así, lo que para unos es interpretado como éxito para otros es interpretado como fracaso.

Las variaciones en las metas de logro están relacionadas con patrones motivacionales de adaptación e inadaptación (Escartí y Cervelló, 1994). En los entornos de logro, los objetivos de logro, gobiernan las creencias sobre el logro y guían de forma consecuente nuestro comportamiento. No obstante, esta idea fundamental, se concreta en tres puntos centrales alrededor de los cuales gira todo el entramado teórico de la perspectiva de metas de logro (Weiss y Chaumeton, 1992). Estos puntos son:

1. Concepto de capacidad. Las situaciones de logro se definen como aquellas situaciones en las que el sujeto debe demostrar su competencia ante las demandas situacionales. Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de capacidad es un constructo unidimensional (White, 1959), la perspectiva de las metas de logro considera que existe relación entre lo que los sujetos consideran capacidad 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 capacidad. Existen dos diferentes concepciones de capacidad que determinan dos diferentes objetivos de logro. Brevemente diremos que estas dos concepciones de capacidad son: una concepción de capacidad basada en criterios autorreferenciales, en el cual el sujeto juzga su nivel de capacidad teniendo en cuenta su dominio sobre la tarea que está realizando, y una concepción de capacidad comparada 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 disposiciones personales, sociales, contextuales y de desarrollo.
3. Por último, las metas, que son los determinantes de la conducta, ya que los sujetos definen el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas.

La primera aportación teórica al entramado de las perspectivas de las metas de logro fue formulada por Maehr y Nicholls (1980). Esta aportación consistió en agrupar las distintas conductas que se observaban en los entornos de logro, y que se derivaban de las metas primarias de participación. Por otra parte, Maehr y Nicholls, también destacan que las variaciones cualitativas en las metas producen variaciones cuantitativas en la motivación.

Dentro de estos estudios existen diferentes categorizaciones de las conductas de logro, basadas en las metas que las originan.

*Conductas orientadas a la demostración de la capacidad:* estas conductas se caracterizan por el deseo de desarrollar percepciones favorables de capacidad. La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de

demostrar alta capacidad y minimizar la probabilidad de demostrar baja capacidad. Los resultados de la ejecución atribuidos a la alta capacidad son interpretados subjetivamente como éxito y tienen como resultado el desarrollo de expectativas futuras de éxito en situaciones similares. Contrariamente, 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. La fuente de información que los sujetos utilizan para juzgar su capacidad y para definir su ejecución como éxito o fracaso es la comparación social. En esta categoría la capacidad se conceptualiza bajo un criterio normativo, 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.

*Conductas orientadas al dominio de la tarea:* estas conductas están orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta. Las conductas consisten en el desarrollo de las estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea. En el ámbito deportivo, una conducta orientada al dominio de la tarea consistirá en conseguir un estándar de excelencia técnica. 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. El éxito es igual al dominio de la tarea.

*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.

Nicholls (1984a) considera que la orientación motivacional de los sujetos guarda estrecha relación con los criterios o que éstos la tienen sobre lo que es capacidad y sostiene que las personas pueden concebir su capacidad en relación con dos concepciones más o menos diferenciadas, o con dos perspectivas de meta. La primera se denomina perspectiva de orientación a la tarea y, según ésta, las personas juzgan lo competentes o capaces que son basándose en un proceso de autocomparación. La competencia en la mejora de una capacidad se percibe tomándose a sí mismo como punto de referencia. En

este caso, la conducta de una persona tiene como objetivo la mejora personal de una capacidad y se cree que cuanto mayor sea el esfuerzo mayor será la mejora que se produzca de esa capacidad. Esto implica, a su vez, la percepción de éxito y de una mayor capacidad. Dado que en una perspectiva de orientación a la tarea, la capacidad no es fija per se y puede verse incrementada con más esfuerzo, el fracaso no se entiende en términos de sentimientos personales de inadecuación o falta de competencia, sino como una falta de dominio y aprendizaje.

La segunda percepción de capacidad se denomina perspectiva de orientación al ego y, en ella, la persona es capaz de diferenciar activamente los conceptos de esfuerzo y capacidad al realizar una tarea. Las personas orientadas al ego se preocupan primordialmente de validar su capacidad (Ames, 1992 a) y se perciben como competentes y por lo tanto con éxito, si demuestran que son superiores en comparación con otras personas. De este modo, estas personas se esfuerzan por evitar mostrar una falta de capacidad al compararse con otras. Así, por ejemplo, un objetivo de éxito como puntuar más que nadie, recibir el título más importante, ganar una competición o realizar una actividad, de un mismo nivel, junto con otras personas pero con menor esfuerzo serían las fuentes esenciales de percepción de una alta competencia para una persona orientada al ego (Nicholls, 1984b, 1989). Otros autores han trabajado en esta perspectiva basado en el modelo cognitivo-social, Ames (1992 b), Duda (1992), Dweck (1986), Nicholls (1992), Roberts (1992) y Roberts y Treasure (1995 a, 1995b).

Nicholls (1984a) sugiere que el modo en que los sujetos construyen su concepto de lo que es capacidad, varía en función de aspectos relacionados con el desarrollo y que las diferencias individuales en los niveles de desarrollo del concepto están influenciadas por factores disposicionales y de situación. Varios autores han demostrado que la orientación al ego y la orientación a la tarea son ortogonales entre si, por lo que cuando medimos la orientación motivacional podemos encontrarnos sujetos orientados a la tarea y al ego simultáneamente (Duda y Whitehead, 1998; Roberts y col. 1997, 1998).

Por lo tanto, la premisa básica de la teoría de la perspectiva de metas es que las personas se enfrentan a las situaciones de logro con metas encaminadas a querer sentirse competentes y evitar sentirse incompetentes. Las bases donde se asientan las predicciones cognitivas, afectivas y conductuales se encuentran en la manera en que se interpreta la competencia, es decir, desde una orientación a la tarea y al ego, y en el nivel de esa competencia. La teoría de la perspectiva de las metas propone una relación

entre la orientación a la tarea y al ego, la capacidad percibida y los consiguientes patrones de logro (Nicholls, 1989, 1992).

Muchos estudios han examinado el impacto motivacional de los diferentes climas en la actividad física. Para referirnos a este clima psicológico utilizaremos el término clima motivacional percibido, siguiendo la nomenclatura de Ames (1992 b). Así el clima motivacional percibido hacia una u otra orientación (ego o tarea) puede influir en la orientación final del deportista. Este clima motivacional está formado por todas las personas que rodean al deportista (padres, entrenadores, compañeros/as de clase, compañeros/as de equipo, amigos/as). Como demuestran Ntoumanis y Biddle (1999), el clima es un factor crítico para entender la investigación sobre motivación. Los climas pueden influir en el esfuerzo, la persistencia, las cogniciones, las emociones y el comportamiento de los individuos en contexto de actividad física.

Pasamos, a continuación, a presentar la forma en la que se estructuran y adquieren estas diferentes concepciones sobre la capacidad.

### ***1.1. Desarrollo de la motivación de logro: diferenciación del concepto de capacidad.***

En los niños pequeños cada nueva logro conseguido en cualquier actividad o juego produce una gran satisfacción que abre las puertas a otros nuevos retos. Se ha podido ver que los niños de muy corta edad no responden a la presión de la comparación social y es alrededor de los dos años cuando ya empiezan a tomar la acción de un adulto como un criterio de competencia, y llegan a ser capaces de juzgar quién es más rápido y quién construye más alto. Así según Nicholls (1989), conforme los niños crecen, establecen metas a más largo plazo, sus actividades se mantienen durante periodos de tiempos más largos y sus concepciones de competencia van cambiando. Estos cambios serán la clave para comprender el desarrollo de la motivación de logro.

Para este autor (Nicholls, 1989), el peligro de no hacer caso o de pasar por alto las competencias de los niños es igual al peligro que supone dar un valor excesivo a las mismas. La conducta de los niños a los cinco años nos indica una comprensión suficiente de la naturaleza de la capacidad como para hacernos sospechar que son como la de los adultos. Las similitudes están claras, pero no podremos estar seguros hasta que no se haya demostrado una



definición clara del concepto de capacidad y se desarrollen análisis rigurosos de este concepto.

Siguiendo a Nicholls (1989), la naturaleza de la capacidad se puede comprender si tenemos en cuenta tres aspectos. Primero, la capacidad (ability) está relacionada con la capacidad (skill) y no con la suerte. Segundo la comparación social juega un papel importante a la hora de juzgar la capacidad y la dificultad de la tarea y, tercero, la noción de capacidad es distinta de la noción de esfuerzo (Cuadro 1).

### **1.1.1 Distinción entre suerte y capacidad**

Nicholls y Miller (1985) diseñaron un estudio con niños para analizar la comprensión de los conceptos de suerte y capacidad, utilizando distintas versiones de tareas de emparejamiento visual para ambos conceptos. En la versión de capacidad debían buscar entre seis tarjetas visibles aquella que fuera igual a la tarjeta modelo, en la versión de suerte, se utilizaron las mismas tarjetas pero solo se veía la tarjeta modelo, las restantes estaban boca abajo. El problema era identificar la figura que encajaba con la del modelo. Está claro que para los adultos la única estrategia para la segunda tarea sería adivinándola. Ni el esfuerzo ni la capacidad podrían influir en los resultados, mientras que si podrían influir en el resultado de la primera tarea. Lo único que los niños tenían que manifestar era que no existía ninguna manera de influir en los resultados en la tarea de suerte, al contrario de lo que ocurría en la tarea de capacidad. Estos autores encontraron cuatro niveles de diferenciación de los conceptos de suerte y capacidad (véase Cuadro 1)

En el primer nivel, predominaban los niños de cinco años. La distinción entre los dos tipos de tareas la realizaban en términos de la dificultad que aparentaban. Pensaban que el esfuerzo mejoraría los resultados en ambas tareas, pero veían la tarea de capacidad como de mayor esfuerzo o de más dificultad debido a la complejidad del estímulo visual. La tarea de suerte al no tener estímulos la veían o más fácil o requiriendo menos esfuerzos.

En el segundo nivel, los niños de siete años comenzaban a diferenciar parcialmente los resultados dependientes de la suerte y de la capacidad. Aunque aún creían que el esfuerzo mejoraría el resultado de ambas tareas, veían que la tarea de capacidad ofrecía más oportunidades de hacerla bien mediante el esfuerzo.

**Tabla 1:** *Niveles de diferenciación del concepto de Capacidad a partir de la dificultad, la suerte y el esfuerzo*

	<b>SUERTE Y CAPACIDAD</b>	<b>DIFICULTAD Y CAPACIDAD</b>	<b>ESFUERZO Y CAPACIDAD</b>
Hasta los 7 años de edad	No se distinguen si los resultados de las tareas dependen de la suerte o de la capacidad del niño. Los niños se centran en la aparente dificultad de dominar la tarea.	Las expectativas de éxito de los niños son la base para juzgar la dificultad de la tarea y la capacidad. Las propiedades concretas de la tarea (tal como su complejidad) son la base para juzgar la dificultad de la tarea y la capacidad manifestada en los resultados.	1. La realización de una tarea con un gran esfuerzo significa tener una gran capacidad. El esfuerzo y los resultados se distinguen de forma imperfecta como causa y efecto.
De los 7 a los 11 años	Se espera que el esfuerzo mejore la realización de las tareas de suerte y capacidad, pero se considera que a las tareas de capacidad les afecta más el esfuerzo realizado. Se reconoce que las tareas de suerte no ofrecen un medio para utilizar los propios sentidos e influir en los resultados. Sin embargo aún se cree que se puede influir en los resultados.	La dificultad de la tarea y la capacidad se juzgan en relación con la realización de otros. Aquellas tareas que pocos pueden hacer se consideran difíciles y el éxito en ellas se ve como un indicador de una gran capacidad.	El esfuerzo es la causa de los resultados. A igual esfuerzo realizado por diferentes alumnos se espera también iguales resultados.  La capacidad (como causa de los resultados) se diferencia parcialmente del esfuerzo.
De los 11 años en adelante	La suerte se diferencia claramente de la capacidad. Se espera que el esfuerzo no influya en los resultados dependientes de la suerte.		La competencia se concibe como capacidad; el efecto del esfuerzo sobre la ejecución en referencia a otros está limitado por la capacidad.

Fuente: Nicholls (1989) citado por Castillo (2001)

En el tercer nivel, los sujetos ya comienzan a diferenciar explícitamente ambos conceptos. La tarea de capacidad ofrece más oportunidad de hacerla bien con esfuerzo y a diferencia de los niños de siete años, manifiestan que es debido a que en este tipo de tarea es posible comparar los estímulos, cosa que no ocurre en la tarea de suerte. Aún así, estos niños de once años siguen manteniendo que mediante el esfuerzo se mejorará la realización en la tarea de suerte.

Por último en el cuarto nivel, los niños mayores de 11 años ya distinguen claramente ambos conceptos y ven que no hay forma de que el esfuerzo influya en la tarea de suerte, mientras que sí afecta a los resultados de la tarea de capacidad.

Para Nicholls (1989), las distintas concepciones de suerte y capacidad implican diferencias cualitativas, es decir, diferencias en el significado de estos conceptos. El desarrollo de los significados puede caracterizarse como un proceso de diferenciación e integración jerárquica. En este caso, sólo en el cuarto nivel los conceptos de suerte y capacidad están totalmente diferenciados, pero el significado de cada concepto todavía depende del otro, de tal modo que el concepto de suerte adquiere claridad a partir de la distinción del concepto de capacidad, y sin una noción de suerte el concepto de capacidad quedaría mal definido.

Por otra parte, cuando los conceptos de suerte y capacidad ya están diferenciados, es menos probable que los niños malgasten su esfuerzo en las tareas de suerte, y más probable que centren su esfuerzo en aquellas tareas que lo requieran. Además esta diferenciación presenta consecuencias emocionales. En los niños más pequeños cuando los conceptos de suerte y capacidad están menos diferenciados, es probable que el éxito en tareas de capacidad no ocasione ni un sentimiento profundo de orgullo ni que el fracaso produzca un sentimiento de vergüenza. Sin embargo, en los adolescentes, la posibilidad de aparecer como incompetente se vivencia como un sentimiento de que algo no funciona bien personalmente. Por lo tanto, los sentimientos de incompetencia tendrán efectos más negativos sobre la autoestima, el aprendizaje y la ejecución en los adolescentes que en los niños.

### **1.1.2 Distinción entre dificultad y capacidad**

Los conceptos de capacidad y dificultad de la tarea que tenemos los adultos están formulados a partir de la comparación de los logros de diferentes personas, por lo tanto aquellas personas que buscan demostrar una competencia excepcional también buscarán caminos novedosos y más

difíciles. Siguiendo a Nicholls (1989), para saber si los niños comprenden que las tareas son más difíciles y exigen mayor capacidad si pocas personas, pertenecientes a un grupo de referencia, pueden hacerlas, se necesita realizar un análisis más directo denominado *concepciones normativas de la capacidad y la dificultad de la tarea*.

Tres son los niveles de diferenciación que se han distinguido respecto a los conceptos de capacidad y dificultad de la tarea (Nicholls y Miller, 1983) (véase Tabla 1). En el primer nivel o nivel más bajo, denominado egocéntrico, el niño juzga su capacidad y la dificultad de la tarea en término de sus probabilidades subjetivas de éxito, es decir no diferencian un concepto del otro. En este nivel “es difícil” significa lo mismo que “es difícil para mí” y no puede distinguirse de “no soy suficientemente inteligente para hacerla”.

En el nivel intermedio o nivel subjetivo, las concepciones de capacidad y dificultad representan un pequeño avance sobre la anterior. Los niños en este nivel reconocen variaciones en los niveles de dificultad y en los correspondientes niveles de capacidad que requieren las tareas, independientemente de sus propias probabilidades subjetivas de éxito. Los conceptos son parcialmente diferenciados de las expectativas de éxito. Sin embargo, no pueden distinguir si el fracaso en una tarea se debe a poca capacidad o a la alta dificultad de ésta.

En el tercer nivel o nivel normativo, los conceptos de capacidad y dificultad de la tarea están totalmente diferenciados y se entienden en relación con los índices de éxito de otras personas. Las tareas que solo unas pocas personas pueden realizar son juzgadas difíciles y requiriendo alta capacidad. Esto significa que “es difícil para mí” se distingue de “es difícil”. Esta concepción normativa de la capacidad y la dificultad que se adquiere a la edad de seis años, supone un cambio notable en el significado de la información proveniente de la comparación social, de tal forma que incluso la información sobre la ejecución de otros que no están presentes puede afectar a la evaluación que se hace de la tarea, a la auto-evaluación y a la acción de la misma manera que afecta a los adultos. Entender que ser inteligente significa ser más inteligente que otros, es probable que reduzca la tendencia a los juicios auto-referenciales como base de los propios sentimientos de logro. Es decir, cuando los niños quieren saber lo inteligentes que son, será más probable que se fijen en cómo son comparándose con otros, en lugar de fijarse si lo que han aprendido tiene un sentido más intrínseco o en si están desarrollando sus capacidades.

Según Nicholls (1989), esta concepción de la capacidad parece ser muy importante para el funcionamiento de las sociedades competitivas y meritocráticas, cuya principal guía es que cada uno sea capaz de conseguir un sentido de competencia a partir de desarrollar y ejercer sus propios poderes. Ante esta concepción normativa de la capacidad, se hace poco probable conseguir una sociedad justa y una enseñanza justa, ya que hay un alto precio que pagar en especial para aquellos individuos cuyas capacidades están por debajo de la media. Los niños podrían escapar de algunas de las consecuencias negativas de las comparaciones desfavorables de los logros académicos rechazando las capacidades académicas y buscando el logro y la satisfacción en otras actividades (Nicholls, 1989). Así, podrían mantener su sentimiento de competencia a expensas de su desarrollo académico.

### **1.1.3 Distinción entre capacidad y esfuerzo**

Hasta aquí se ha argumentado que, una adecuada definición de capacidad depende de la clara distinción entre la suerte y la capacidad, y en la noción de que la dificultad de la tarea y la capacidad, serán mejor juzgadas como altas o bajas en referencia a la ejecución de los miembros del grupo normativo de referencia.

El tercer aspecto de la definición de capacidad engloba dos aspectos relevantes: Primero, la capacidad se juzga con referencia a la realización de otras personas. Cuando una persona no puede hacer lo que otros hacen, revela una falta de capacidad. Es decir, la capacidad propia se juzga como alta o baja en relación con otros. Segundo, si la capacidad a evaluar es intelectual, musical, física o de otro tipo, asumimos que para saber si la gente es capaz, debemos inducirlos a que se esfuercen. Esto lleva implícito la asunción de que el esfuerzo mejora la ejecución, pero únicamente hasta el límite de la capacidad que en ese momento tenga la persona. Al definir la capacidad aparece algo implícito sobre la naturaleza del esfuerzo, a saber, que el efecto del esfuerzo sobre la ejecución está limitado por la propia capacidad de la persona. Aunque el esfuerzo y la capacidad son conceptos distintos y cualitativamente diferentes, sus significados son interdependiente. La definición de uno implica inevitablemente una definición del otro (Nicholls, 1989).

Esta tercera definición de capacidad se refiere a la capacidad actual de una persona, al hecho de que siempre hay un límite en lo bien que podamos realizar una tarea en relación con otros, aún cuando la propia capacidad puede incrementarse con la práctica (Nicholls, 1989).

Los niveles de diferenciación de los conceptos de capacidad y esfuerzo son cuatro (véase Tabla 1). En el primer nivel (que predomina a los cinco años) el esfuerzo, la capacidad y los resultados apenas se distinguen como causa y efecto. Los niños se centran en el esfuerzo de tal forma que quien más se esfuerce se considera el más inteligente –incluso si consiguen peores resultados-, o se centran en el resultado de tal modo que consideran que quien consigue los mejores resultados es el que más se esfuerza –incluso si no lo hacen- y el más inteligente.

En el segundo nivel, los niños consideran que el esfuerzo es la causa de los resultados, de tal forma que a igual esfuerzo también se conseguirán iguales resultados.

En el tercer nivel, los conceptos de capacidad y esfuerzo comienzan parcialmente a diferenciarse. Aunque reconocen que el esfuerzo no es la única causa de los resultados, sus explicaciones no son siempre coherentes y aún pueden afirmar que las personas lograrán los mismos resultados si se esfuerzan por igual.

Finalmente, en el cuarto nivel, alrededor de los once o doce años, la capacidad y el esfuerzo se ven claramente diferenciados. En este nivel se entiende que el esfuerzo sobre la realización de una tarea quedará limitado por la capacidad. Ante logros iguales, aquél que se esfuerce menos mostrará ante los demás mayor capacidad. Debido a que en este nivel, una pobre capacidad denota más claramente una deficiencia en la persona en comparación con un nivel inferior en el que la capacidad apenas se diferencia del esfuerzo, es más probable que esta concepción de capacidad más madura presente consecuencias más negativas para la acción sobre todo porque el fracaso indica incompetencia (Miller, 1985). A este respecto, Nicholls (1989) matiza que la vida está llena de tareas que no podemos hacer, y no por ello esa incapacidad nos ocasiona sentimientos de incompetencia. Más bien una persona se siente incompetente cuando no es capaz de hacer algo que otros sí pueden hacer o tiene que esforzarse más para conseguir el mismo resultado.

Si cuando construimos el concepto de capacidad, especialmente en la etapa de la adolescencia, tenemos dudas sobre nuestra capacidad, confiaremos menos en el poder que el esfuerzo tiene para aumentar nuestra realización de una tarea en comparación con la de otros. Este sentimiento nos llevará a devaluar las actividades que podrían demostrar nuestra incompetencia y evitar su realización. El desarrollo de esta concepción de capacidad podría muy bien ser uno de los factores que contribuyan a la retirada deportiva de los adolescentes (Nicholls, 1989; Roberts, 1984).

Una vez realizado el recorrido por las tres concepciones de capacidad y los distintos niveles de diferenciación entre ellos, Nicholls (1989) advierte que debemos ser cautos a la hora de interpretar estas concepciones y no caer en el error de que las concepciones más diferenciadas de capacidad (o niveles más altos) son las que incluyen soluciones conceptualmente más adecuadas a un tipo de problemas o que las personas deberían utilizar o siempre utilizarán la concepción más diferenciada que tengan en ese momento. No podemos olvidar que lo que hacemos y los conceptos que empleamos dependen de nuestros propósitos, de lo que queremos lograr o de la pregunta que queramos realizar (Nicholls, 1989)

### ***1.2. El estado de implicación a la tarea y el estado de implicación al ego***

Nicholls (1984a) 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. Partiendo de la idea fundamental que asume la perspectiva de las metas de logro y que considera que las personas de los entornos de logro tienen como objetivo fundamental la demostración de competencia o capacidad (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984b), la probabilidad de utilizar una u otra concepción de capacidad, depende tanto de factores personales como situacionales. Esta implicación en una concepción de capacidad indiferenciada o diferenciada fue bautizada por Nicholls (1984b) 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, 1962; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Crutchfield, 1962). También han sido denominados por otros autores como meta de aprendizaje (Dweck y Elliot, 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, 1992).

Existen una serie de factores que influyen en la adopción de una u otra implicación. Más específicamente, las situaciones en las que se enfatiza la evaluación (Butler, 1987, 1988), el reconocimiento público (Carver y Sélter, 1982) y la competición interpersonal (Ames, Ames y Felker, 1977; Butler, 1989), hace que los sujetos adopten la concepción de capacidad diferenciada. Por otra parte, en aquellas situaciones que 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. Peiró (1999) sugiere que la adopción de una determinada meta de logro depende esencialmente de dos factores: 1) de las diferencias individuales (metas disposicionales, género, cultura y edad) y 2) de los climas motivacionales (Duda, 1987; Dweck y Legget, 1988; Nicholls y Miller, 1984). La adopción de una determinada meta de logro dependerá de la importancia que tenga para la persona, de su valor en relación con otras metas, así como de las experiencias de socialización y la influencia de los otros significativos que refuerzan o enfatizan una u otra perspectiva de meta.

En relación con estos aspectos y tal como indica Nicholls (1989), estas dos diferentes concepciones de lo que es capacidad, 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. Duda (1999) en su estudio, sugiere que las perspectivas de meta percibidas en los contextos deportivos pueden predecir las variaciones en el estado de salud asociadas con la participación en el deporte.

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. La implicación a la tarea es análoga a la orientación a la tarea en las aportaciones teóricas a la perspectiva de metas que efectuaron Maehr y Nicholls (1980). Cuando un individuo está implicado en la tarea, la consecución del dominio de la tarea está asociado 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.

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 el abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de capacidad es baja (Duda, 1992; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1994), mientras que cuando la percepción de competencia es alta los patrones de conducta son adaptativos, esforzándose en la actividad y manteniendo la motivación de 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 que proporcionan las claves de donde se debe mejorar para perfeccionar la ejecución futura.

### ***1.3. Orientación a la tarea y orientación al ego***

En el apartado anterior se ha considerado el estado de implicación hacia el ego y el estado de implicación hacia la tarea como el resultado de una reflexión sobre las propiedades de la situación en la que el sujeto se encuentra. No obstante, también existen diferencias individuales en la propensión hacia uno u otro tipo de implicación que son consideradas como disposiciones individuales hacia uno u otro tipo de implicación. Estas disposiciones individuales han sido denominadas como orientación al ego y como orientación a la tarea (Nicholl, 1989). Así la orientación marca una predisposición individual hacia uno u otro tipo 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 de los factores situacionales Nicholls (1989)

Varios autores han demostrado que los constructos orientación a la tarea y orientación al ego son ortogonales entre sí, frente a la creencia de algunos autores (Dweck, 1986) que los consideraban dicotómicos, y también que existen diferencias individuales en la disposición individual u orientación, hacia la tarea o hacia el ego fruto de las primeras experiencias de socialización (Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989; Nicholls et al. (1989); Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Duda, 1999).

Nicholls (1989) considera que las orientaciones de meta disposicionales no solo reflejan el criterio personal sobre lo que es el éxito, sino que también

se encuentran asociadas a cómo los sujetos estructuran e interpretan, de forma conceptualmente coherente con sus metas de logro, el mundo que les rodea. Así, en el entorno educativo, varios investigadores han encontrado relaciones entre las orientaciones personales de meta y diversos aspectos motivacionales y conductuales.

A este respecto Nicholls y colaboradores (Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985) hallaron relaciones entre la orientación de metas personales de los sujetos y las creencias sobre los propósitos generales de la educación, demostrando que la orientación a la tarea se asociaba a la creencia de que la educación cumple un fin en sí misma y que el éxito en el entorno educativo depende del esfuerzo, el interés y los intentos de aprender nuevas tareas, mientras que la orientación al ego se relacionó con la creencia de que la educación es un medio para obtener otros fines como son la consecución de riqueza y estatus social.

En otros estudios en el ámbito escolar Maehr y Braskamp (1986) y Thorkildsen (1988) hallaron relaciones entre la orientación a la tarea y la satisfacción con el trabajo escolar.

Similares resultados a los expuestos anteriormente fueron confirmados por Nicholls y Thorkildsen (1988) ya que encontraron que en una muestra de estudiantes de quinto grado la orientación a la tarea estaba relacionada con la creencia de que el éxito en la escuela consistía en ayudar a los demás, mientras que se relacionaba negativamente al deseo de causar buena impresión al profesor. Por otra parte, la orientación al ego estaba relacionada con la creencia de que el éxito consistía en ser mejor que los compañeros.

Hemos visto que en el entorno educativo, las metas de logro disposicionales (conocidas también como orientaciones de metas) están relacionadas con una serie de variables motivacionales.

### **1.3.1 Orientación de metas disposicionales y deporte**

Las diferencias individuales en la orientación de metas disposicionales ego/tarea resultan de los procesos de socialización que el individuo experimenta en determinados contextos como la escuela, la familia, según estos presenten un clima de orientación al ego o a la tarea, o bien a través de sus previas experiencias individuales en la actividad física (Ames, 1984b, 1992b; Duda 1992, 1993; Nicholls, 1984b, 1989, 1992; Roberts, 1984<sup>a</sup>, 1992<sup>a</sup>; Roberts y col. 1997). En esta teoría se presupone que los individuos están predispuestos a presentar un estado de implicación al ego o/y a la tarea, y a

exhibir unas conductas asociadas con su orientación de metas disposicionales, pero no debe entenderse la orientación de metas como un rasgo de la personalidad, sino más bien como un esquema cognitivo subjetivo relacionado con los diferentes procesos de información relativos al rendimiento en una tarea (Roberts, 2001)

Los estudios en el entorno deportivo han analizado como temas principales las relaciones que se establecen entre la orientación de meta disposicional (ego y tarea) y las creencias sobre las causas de éxito en deporte (Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Duda y White, 1992; Hom, Duda y Miller, 1993; Lochbaum y Roberts, 1993; Newton y Duda, 1993a; White y Duda, 1993; Treasure y Roberts, 1994; White y Zellner, en prensa), los criterios sobre los propósitos que debería cumplir el deporte (Duda, 1989b; McNamara y Duda, 1993; Robert, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; Treasure y Roberts, 1994) y la diversión con la práctica deportiva (Duda y Nicholls, 1992; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Hom, Duda y Miller, 1993; Walling, Duda y Crawford, 2002).

Al igual que en el entorno académico estos trabajos han encontrado que la orientación a la tarea se relaciona con los patrones motivacionales más adaptativos, consistentes en creer que el éxito deportivo se consigue a través del esfuerzo, en pensar que el deporte tiene como fin la formación y el desarrollo personal, favorece la satisfacción con los resultados que informan acerca del progreso personal y por último, la orientación a la tarea se encuentra relacionada con mayor motivación intrínseca y mayor diversión en la práctica deportiva. Por otra parte, la orientación al ego se ha relacionado con la creencia de que el éxito deportivo se alcanza a través de la posesión de mayor capacidad que los demás y a través del uso de técnicas engañosas, considerar que el deporte tiene como fin el conseguir un mayor estatus social respecto al resto de compañeros, con la satisfacción con aquellos resultados que proporcionan información sobre la posesión de mayor habilidad que los demás y mayor aprobación social, y con la menor diversión con la práctica deportiva.

Estos resultados proceden, en su mayoría, de poblaciones norteamericanas, aunque recientemente, se ha comprobado que estas mismas relaciones se producen con muestras de deportistas asiáticos (Li, Chi, Harmer y Vongjaturapat, 1994), griegos (Papaioannou, 1994, 1995), noruegos (Ommunsen, Roberts y Kavussanu, 1998) y españoles (Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Guivernau y Duda, 1994).

Algunas investigaciones que han partido de la perspectiva de las metas de logro, han encontrado que el deporte es un entorno de logro en el que las metas orientadas a la tarea y al ego existen al igual que en el entorno académico (Roberts, 1984, 1992; Duda 1987, 1989a, 1992; Duda y Nicholls, 1992). Además tal y como indica Roberts (1984), existen varias razones (Cervelló, 1996) por las que el contexto deportivo es un marco apropiado para el estudio de la motivación de logro:

- El deporte es una situación típica de exigencia de logro ya que el deportista intenta lograr una meta, es responsable de estos intentos y además sus intentos son evaluados por los demás (entrenadores, padres, iguales, público, etc.).
- La demostración de competencia en el deporte es algo muy importante para los jóvenes, incluso más que en las actividades académicas, siendo a veces más valorado por sus actuaciones deportivas aunque en el plano académico sus calificaciones sean negativas.
- El deporte suele ser una actividad de libre elección por parte de los practicantes, al contrario que la escuela, de ahí que fenómenos como la persistencia o el abandono de la práctica deportiva sean aspectos interesantes desde la perspectiva de la motivación de logro.
- Por último, las teorías que estudian la motivación de logro han sido diseñadas para ser aplicadas a contextos y situaciones donde es fundamental la demostración de capacidad por parte del sujeto, como por ejemplo el deporte.

### **1.3.2 Investigaciones sobre las orientaciones de meta disposicionales en el entorno deportivo**

En el entorno deportivo existen una serie de estudios que analizan la relación entre las orientaciones de meta personales y las consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales que de ellas se derivan. Las orientaciones de metas se han demostrado como buenos predictores de ciertos aspectos motivacionales como son: la causa de éxito en el deporte, la percepción de los propósitos del deporte y de la educación física, el disfrute, el interés, la satisfacción y la motivación intrínseca deportiva, los motivos de participación deportiva, las actitudes y percepciones de legitimidad de acciones agresivas en deporte y la utilización de estrategias de práctica adecuadas en deporte.

Hemos estructurado las investigaciones para una mejor comprensión de la siguiente manera:

- Metas de logro y competencia percibida.
- Metas de logro e interés intrínseco y diversión
- Metas de logro y rendimiento deportivo
- Metas de logro y abandono deportivo

### ***1.3.2.1 Metas de logro y competencia percibida***

Como ya se ha expuesto anteriormente, la concepción de capacidad o competencia es un aspecto central en la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989).

Se han realizado diversas investigaciones en el ámbito deportivo para analizar la relación entre las orientaciones de metas de logro y la percepción de capacidad, tanto autorreferencial en la que se preguntaba a los sujetos sobre su capacidad para practicar deporte, como normativa en la que se pregunta a los sujetos por su nivel de capacidad comparándose con los demás. Las dos percepciones de capacidad han mostrado una alta correlación, aunque en algunos estudios se han considerado por separado ya que reflejan dos concepciones distintas de lo que es la capacidad (Nicholls et al., 1985).

Duda y Nicholls (1992) estudiaron la relación entre las orientaciones disposicionales de meta y la percepción de capacidad (normativa), y encontraron que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego se asociaron positivamente a la percepción de capacidad.

Idénticos resultados se encontraron en la investigación realizada por Roberts y col. (1991) en la que estudiaron las relaciones entre las orientaciones de meta de logro y las percepciones de competencia, tanto autorreferencial como normativa, los resultados mostraron igualmente que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego correlacionaron de forma positiva con ambas percepciones de capacidad o competencia. Con intención de replicar estos resultados, Cervelló y col. (1995) estudiaron las diferencias en percepción de capacidad autorreferencial y encontraron que aquellos sujetos con mayor percepción de capacidad estaban significativamente más orientados al ego que aquellos sujetos con menor percepción de capacidad. No aparecieron diferencias significativas en la orientación a la tarea entre los sujetos con alta y baja percepción de capacidad.

Los problemas relativos a la orientación hacia el resultado hacen que las personas tengan más dificultades en mantener una competencia percibida elevada. Estos juzgan el éxito por la forma en que se comparan con los demás, pero no controlan necesariamente el modo en que estos realizan su ejecución. Lógicamente la mitad de los competidores tiene que perder y si además tienen una competencia percibida baja ésta se debilitará aún más. Las personas que están orientadas hacia el resultado y además tienen una competencia percibida baja exhiben un modelo conductual de logro bajo o poco adaptativo (Duda, 1993a), es decir que es probable que su interés se vea reducido, dejen de esforzarse y argumenten cualquier tipo de atribución.

Como ya hemos dicho antes este tipo de personas elegirán un tipo de tareas en las que el éxito esté asegurado o en las que la desventaja sea tan abrumadora que nadie espere su victoria. También suelen tener rendimientos peores en evaluación.

Así podemos definir el éxito y el fracaso como estados psicológicos que no son necesariamente iguales en el rendimiento. Nicholls (1980), citado por Duda (1989a), sugiere que las experiencias individuales de éxito aparecen cuando ellos perciben que han demostrado una característica deseable. El fracaso aparece cuando ellos perciben que han mostrado una característica indeseable. Se demuestra que la maestría está relacionada con la orientación a la tarea y la comparación con los otros está orientada con el ego.

Dentro de esta línea de trabajo hemos encontrado trabajos que definen quienes son las personas que se decantan por una orientación a la tarea o hacia el ego. Cervelló (1999) describe que las personas que están orientadas al ego tienen dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad; presentan patrones de conducta inadaptada; abandonan la actividad cuando la percepción de la competencia es baja. Cuando la percepción de competencia es alta presentan conductas adaptativas, se esfuerzan en la actividad y la mantienen. Las personas orientadas hacia la tarea se esfuerzan en la actividad y persisten en la práctica independientemente de la percepción de competencia y el fracaso se percibe como un elemento del aprendizaje que ayuda a mejorar.

Recientemente, Guzmán y col (en prensa) indicaron la existencia de relaciones positivas ente la percepción de competencia y la implicación motivacional tanto al ego como a la tarea. Este resultado apoya la hipótesis de que la percepción de competencia del deportista se relaciona positivamente con el establecimiento de objetivos tanto de victoria en la competición y de

reconocimiento social, como de aprendizaje de la habilidad, y por ello, con la implicación tanto al ego como a la tarea.

**Tabla 2:** *Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego. Cervelló, 1996.*

<b>ORIENTACIÓN A LA TAREA</b>	<b>ORIENTACIÓN AL EGO</b>
Alta motivación intrínseca.	Alta motivación extrínseca.
Baja motivación extrínseca.	Baja motivación intrínseca.
Metas alcanzables con una pequeña dosis de superación.	Metas inalcanzables, con grandes retos.
Comparación con las propias actuaciones.	Comparación con las actuaciones de los demás.
Bajas tasas de decepción.	Altas tasas de decepción.
Factores de éxito más controlados.	Factores de fracaso menos controlados.

Siguiendo las predicciones de Nicholls (1984b, 1989) la percepción de competencia no determinará las orientaciones disposicionales de meta sino la persistencia, el compromiso o la elección de una actividad determinada. Así los sujetos orientados a la tarea, independientemente de su nivel de competencia percibida, elegirán aquellas tareas que le lleven a la mejora y les supongan retos moderados, mientras que en los sujetos orientados al ego será la baja o alta percepción de competencia la que haga que se involucren en una actividad o reduzcan su esfuerzo o manifiesten una falta de interés hacia esa actividad (Duda, 1993). Los estudios citados quedan resumidos en la tabla 3.

**Tabla 3:** *Resumen investigaciones sobre metas de logro y percepción de competencia*

<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>V. Independientes</b>	<b>V. Dependientes</b>
Nicholls	1984b,1989	Percepción de Competencia	Orientación Disposicional de Meta
Nicholls y col.	1985	Orientación de Metas	Percepción de capacidad (Normativa y Autoreferenciada)
Roberts y col.	1991	Orientación de Metas de Logro	Percepción de competencia (Normativa y Autoreferenciada)
Duda y Nicholls	1992	Orientación de Metas Disposicional	Percepción de capacidad (Normativa)
Cervelló y col.	1995	Percepción de Capacidad Autoreferenciada	Orientación de Metas
Cervelló	1999	Orientación de Metas de Logro	Percepción de Competencia
Guzmán y col	en prensa	Percepción de Competencia	Orientación de metas

### ***1.3.2.2 Metas de logro, satisfacción, motivación e interés intrínsecos y diversión***

Duda (1993b) considera que desde un punto de vista motivacional, las personas tendemos a perseverar en aquellas actividades que son divertidas e inherentemente interesantes. Desde el punto de vista de la perspectiva de las metas de logro Nicholls (1989) y Dweck (1985), consideran que la orientación a la tarea debería estar asociada a mayores niveles de motivación intrínseca ya que el compromiso con una meta de tarea concebiría el deporte como un fin en sí mismo, centrándose el sujeto en el proceso de mejora de la tarea antes que en las consecuencias del resultado (aprobación social o recompensas). Por otra parte, el compromiso con una meta orientada al ego debería disminuir la motivación intrínseca pues el deporte se ve como medio para conseguir otros fines, como es batir a los demás.

En el terreno deportivo, diversos estudios han analizado la relación entre las metas de logro disposicionales, la motivación y el interés intrínsecos y la satisfacción con la práctica deportiva. Respecto a la motivación intrínseca Duda, Chi, Newton, Walling y Catley (1995), analizaron en dos estudios la relación entre las orientaciones de meta y la motivación intrínseca. La motivación intrínseca se midió a través del Intrinsic Motivation Inventory (IMI) de Ryan (1982). En el primero de los estudios y sobre una muestra de 107 estudiantes universitarios participantes en cursos de tenis, se encontró que la orientación a la tarea se relacionaba con los factores de disfrute y esfuerzo del IMI. Las correlaciones canónicas efectuadas mostraron que una orientación a la tarea y una baja orientación al ego, se encontraba asociada a un mayor disfrute e interés en las clases de tenis. En el segundo de los estudios, con practicantes de voleibol y baloncesto aparecieron patrones similares. La orientación a la tarea también correlacionó positivamente con el factor disfrute/interés y además con el esfuerzo realizado y con la motivación intrínseca en general. Las correlaciones canónicas mostraron que los sujetos con una orientación de meta caracterizada por una alta orientación a la tarea, mostraban que se esforzaban en la actividad y la consideraban muy importante, experimentando menor presión y tensión durante la participación. Los autores, concluyeron que los resultados sugieren que la definición subjetiva que las personas hacemos de lo que es éxito está relacionada con la motivación intrínseca hacia la actividad en cuestión.

Duda y Nicholls (1992) estudiaron la relación entre las metas de logro y la satisfacción intrínseca en el deporte. La satisfacción intrínseca fue definida como el grado de diversión o aburrimiento que los sujetos experimentaban



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

Estos resultados fueron similares a los obtenidos por Duda, Fox, Biddle y Armstrong (1992) en una muestra de niños británicos donde encontraron que la dimensión tarea estaba relacionada con un mayor interés y un menor aburrimiento en el deporte, mientras la dimensión ego estaba relacionada con un mayor aburrimiento con la práctica deportiva. También los resultados del estudio de Hom, Duda y Miller (1993) demostraron una fuerte relación entre la orientación a la tarea y la diversión y el interés con la práctica deportiva. De nuevo en el trabajo de Walling, Duda y Crawford (2002) confirmó que los sujetos con una alta orientación a la tarea tendían a mostrar mayor diversión e interés con la práctica deportiva pre y post competición, independientemente de su nivel de competencia o de su resultado (victoria o derrota) en la competición.

Existen otros estudios que consideran que en contraste con algunas investigaciones en deporte que han definido y medido la satisfacción como el interés intrínseco derivado de la participación deportiva (Duda y Nicholls, 1992; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992), consideran que los determinantes de la satisfacción y la diversión pueden variar dependiendo de la meta de logro adoptada (Lochbaum y Roberts, 1993; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; Treasure y Roberts, 1994).

Así Lochbaum y Roberts (1993) midieron la satisfacción/diversión en la práctica competitiva a través de sendos factores denominados Satisfacción Personal, definida como satisfacción derivada del logro de maestría personal sobre la actividad y Satisfacción con la Capacidad Normativa, consistente en la satisfacción derivada de la demostración de mayor capacidad que los demás. Sus resultados mostraron que una perspectiva de meta orientada a la tarea se encontraba positivamente asociada a la satisfacción personal, mientras que una perspectiva de meta caracterizada por una alta orientación al ego y una moderada orientación a la tarea, se relacionó positivamente tanto con la satisfacción personal como con la satisfacción con demostrar mayor capacidad normativa.

Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon (1995) estudiaron también la relación entre las metas de logro y la satisfacción con el deporte. En este caso, la satisfacción se midió a través de un solo factor de 5 ítems que expresaba el gusto por el deporte. Los resultados mostraron en el caso de la orientación a la tarea que ésta se relacionaba positivamente con la satisfacción deportiva. Éste resultado apareció en todos los sujetos y también cuando se estudió la relación por géneros. En el caso de la orientación al ego también se encontró que estaba asociada positivamente a la satisfacción deportiva, aunque en el caso de las chicas, esta relación no fue demasiado significativa.

El trabajo de Treasure y Roberts (1994) estudió la relación entre las metas de logro disposicionales y la satisfacción en tres grupos de diferentes edades (Edad Baja = 11,3 años; Media Edad = 14,3 años y Edad Alta = 15,3 años). En este caso la satisfacción con la práctica deportiva fue medida a través de tres factores denominados: Experiencias de Maestría, que expresa la satisfacción que se obtiene cuando se alcanza el dominio de la tarea deportiva; Aprobación Social, que expresa la satisfacción con la consecución del refuerzo social por parte de los otros significativos (padres, entrenador, amigos) y Éxito Normativo, que consiste en la satisfacción con la demostración de mayor capacidad que los demás. Los resultados mostraron que para el grupo de edad baja tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego estuvieron asociadas a la satisfacción con la consecución de Aprobación Social. Para el grupo de edad media, los sujetos orientados a la tarea se mostraron satisfechos con la consecución del Éxito Normativo, mientras que los sujetos orientados a la tarea se mostraron satisfechos con la obtención del Éxito Normativo y de Experiencias de Maestría. Por último, en el caso de los adultos se encontró que los sujetos con una alta orientación al ego se sentían más satisfechos con la consecución de Éxito Normativo, mientras que los sujetos con una alta orientación a la tarea se mostraron satisfechos con la obtención de Experiencias de Maestría y Aprobación Social (Treasure y Roberts, 1994).

Roberts y Ommundsen, (1996) investigaron el efecto relativo de las orientaciones de meta ego y tarea sobre las creencias de causas de éxito y satisfacción en el deporte, revelando los resultados que el grupo con una alta orientación a la tarea atribuyen el éxito en una tarea al esfuerzo más que aquellos con una baja orientación a la tarea, mientras que los altamente orientados al ego atribuyen el éxito a su capacidad más que aquellos con una baja orientación al ego. Además los participantes altamente orientados a la tarea y baja orientación al ego mostraron una mayor satisfacción que aquellos con una alta orientación al ego y una baja orientación a la tarea. Los participantes con alta orientación a la tarea confirmaron unas creencias de

logro adaptativas y experimentaron la mayor satisfacción. Steinberg (1996) encontró que sujetos que fueron instruidos para enfatizar simultáneamente estados de implicación al ego y a la tarea exhibieron los niveles más altos de diversión, persistencia, y rendimiento en la tarea para la que habían sido entrenados.

Incluso los Deportistas Olímpicos, de los que cabría esperar un alto estado de implicación al ego (Aydin, 1997), encontramos que funcionan mejor cuando su alta orientación al ego esta mediatizada por una alta orientación a la tarea (Pensgaard y Roberts, 2003). Estos mismos resultados han sido confirmados en jóvenes jugadores de fútbol (Lemyre y col. 2000).

En 1999 Spray, Biddle y Fox plantean un estudio sobre la orientación de metas de logro y su relación con las causas de éxito en el deporte y el grado de diversión/aburrimiento que producía en 171 adolescentes. Las conclusiones nos hacen ver que la orientación a la tarea está relacionada positivamente con la diversión y con la obtención de éxito gracias al trabajo duro, estos resultados son coincidentes con estudios recientes (Calvo, 2001).

Recientemente, y en un trabajo realizado con 323 deportistas recreacionales Cervelló, Santos-Rosa (2001), han encontrado que efectivamente los patrones motivacionales relacionados con una orientación al ego, se relacionan con una menor satisfacción y un mayor aburrimiento en la práctica deportiva, mientras que la orientación a la tarea se asocia a una mayor diversión con la práctica del deporte.

Castillo (2001) en un estudio con adolescentes valencianos mostró que las orientaciones de meta eran buenos predictores de ciertas variables motivacionales como las creencias sobre las causas de éxito en el deporte, la percepción de competencia deportiva y la satisfacción intrínseca en el deporte. También se observó que los adolescentes disminuyen su frecuencia de practica conforme avanzan en edad, pero permanecen estables la intensidad y duración de las mismas durante la adolescencia temprana.

Los resultados han relacionado las orientaciones de meta de adolescentes con las creencias de causa de éxito en el deporte (Castillo 2001), observando que una orientación al ego se relaciona con la creencia de que el éxito en el deporte se obtiene si se posee una capacidad superior y si se utilizan técnicas de engaño, mientras que una orientación a la tarea se relaciona con la creencia de que el éxito en el deporte depende del esfuerzo y no del uso de técnicas de engaño.

Yoo (2002) analizó las diferentes fuentes de divertimento de un grupo de jóvenes atletas Coreanos en función de las orientaciones motivacionales. Los resultados mostraron que los sujetos con orientación a la tarea identificaron formas más autoreferenciadas de diversión, mientras que los sujetos con orientación al ego identificaron más frecuentemente el reconocimiento social y las recompensas como fuentes de diversión

Los resultados que los diferentes estudios revisados parecen sugerir que la orientación a la tarea se asocia con mayores niveles de satisfacción con la práctica deportiva cuando ésta se considera como el interés intrínseco que los sujetos muestran con la actividad. Sin embargo los estudios de Lochbaum y Roberts (1993) y Treasure y Roberts (1994), parecen indicar que los determinantes de la satisfacción pueden variar según la meta de logro que se adopta. Más concretamente, los sujetos orientados al ego se sienten más satisfechos cuando la experiencia deportiva les proporciona la posibilidad de percibirse con capacidad superior a los demás y cuando obtienen aprobación por parte de sus otros significativos, mientras que los sujetos que se encuentran orientados a la tarea se sienten más satisfechos con las experiencias deportivas que les informan acerca del dominio de las técnicas deportivas y también con aquellas experiencias que les informan de la consecución de aprobación social por parte de sus otros significativos.

Desde un punto de vista práctico, nuestros criterios sobre lo que consideramos tener éxito en deporte puede condicionar la mayor o menor satisfacción con la experiencia deportiva, (Cervelló, 1996). Como indican Treasure y Roberts (1994) la orientación a la tarea se asocia a patrones afectivos y cognitivos más adaptativos, lo que debe llevar a la intervención hacia la creación de estructuras evaluativas basadas en el dominio de la tarea antes que basadas en criterios normativos y de comparación social, para así aumentar y orientar la satisfacción de los sujetos hacia patrones adaptativos. La valoración de la orientación hacia la tarea de los psicólogos del deporte sostiene que la orientación hacia la tarea originará una sólida ética de trabajo, una persistencia a pesar del fracaso y una ejecución óptima. Esta orientación puede proteger a una persona de la decepción, la frustración o falta de motivación que pudiera aparecer cuando la ejecución de otros fuera superior. Si nos concentramos en la propia ejecución esto proporcionará un mayor control, y estaremos más motivados y durante más tiempo a pesar de los fracasos. Las personas orientadas a la tarea también eligen cometidos más realistas o moderadamente difíciles. No tienen miedo al fracaso y les resulta más fácil que a las personas orientadas hacia el resultado de sentirse bien consigo mismas y poner de manifiesto una elevada competencia percibida.

Las investigaciones consideradas en este apartado quedan reflejadas en la Tabla 4.

**Tabla 4:** *Resumen investigaciones sobre metas de logro, satisfacción, motivación e interés intrínseco y diversión*

<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>V. Independientes</b>	<b>V. Dependientes</b>
Duda y Nicholls	1992	Orientación de metas	Satisfacción intrínseca
Duda, Fox, Biddle y Armstrong	1992	Orientación de metas	Diversión/Aburrimiento
Hom, Duda y Miller	1993	Orientación de metas	Diversión/Interés
Lochbaum y Roberts	1993	Orientación de metas	Satisfacción/Diversión
Treasure y Roberts	1994	Orientación de metas	Satisfacción/Diversión
Duda, Chi, Newton, Walling y Catley	1995	Orientación de metas	Motivación intrínseca
Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon	1995	Orientación de metas	Satisfacción/Diversión
Spray, Biddle y Fox	1999	Orientación de metas	Diversión/Aburrimiento
Cervelló, Santos-Rosa	2001	Orientación de metas	Satisfacción/Aburrimiento
Castillo	2001	Orientación de metas	Creencias causas de éxito Percepción de competencia Satisfacción intrínseca
Walling, Duda y Crawford	2002	Orientación de metas	Diversión/Interés
Yoo	2002	Orientación de metas	Fuentes de divertimento

### ***1.3.2.3 Rendimiento desde la perspectiva de metas***

Las investigaciones han revelado una relación positiva entre una perspectiva de metas orientada a la tarea y rendimiento, a la vez que han sugerido que una implicación al ego podría debilitar el mismo (Chi, 1993; Hall, 1990). Muchos de los estudios se han centrado en la orientación de metas disposicional de los sujetos, VanYperen y Duda (1999) encontraron que una orientación a la tarea estaba asociada con la creencia de que el esfuerzo, el juego en equipo y el apoyo de los padres era importante para alcanzar el éxito en el deporte, pero además, la orientación a la tarea se relaciono positivamente con una mejora del rendimiento.

Kingston y Hardy (1997) midieron la orientación de metas disposicional en un grupo de golfistas de nivel medio el día antes de una competición y su rendimiento en competición, encontrando que aquellos con una orientación a la tarea obtuvieron una mejor puntuación y además, aquellos con alta orientación ego y baja orientación tarea puntuaron significativamente menos que aquellos que presentaban una alta orientación tarea y baja orientación ego.

Sarrazin y col. (1999) encontraron que los adolescentes que estaban altamente orientados al ego y a la tarea simultáneamente tenían una mayor percepción de competencia y un mejor rendimiento que aquellos con una alta orientación al ego y baja orientación tarea. Además, los sujetos con alta orientación a la tarea y baja percepción de competencia rindieron más que aquellos con alta orientación al ego y baja percepción de competencia. Los resultados indican que el esforzarse en una actividad varía en relación a la orientación de metas, competencia percibida y dificultad de la tarea tal y como marca la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989).

Recientemente, Kim y Duda (1998) encontraron una relación negativa entre las percepciones de un clima motivacional tarea y disminución de rendimiento en competición debido a la ansiedad, pérdida de concentración, etc., por el contrario la percepción de un clima orientado al ego se relaciona con mayor dificultades psicológicas que provocaron problemas en el rendimiento.

En otro estudio desarrollado por Yoo (1997), se midió la orientación de metas disposicionales, la percepción del clima motivacional y la motivación intrínseca de un grupo de jóvenes deportistas Coreanos. El entrenador realizó una evaluación del nivel de capacidad al final de las clases, así como la atención prestada durante las mismas. Los resultados confirmaron que los sujetos que percibían las clases con un clima orientado a la tarea demostraron mayor rendimiento, compromiso con la actividad, y esfuerzo en la actividad que los sujetos con una percepción de clima orientado al ego.

Recientemente, Yoo (2003) en un estudio que sometió a varios sujetos implicados en un programa de clases de tenis, encontró que aquellos que habían participado en el programa en condiciones de implicación a la tarea incrementaron su rendimiento y disminuyeron su ansiedad. En contra partida, los sujetos que participaron en el programa con implicación al ego y que tenían baja percepción de competencia disminuyeron su rendimiento y no varió su nivel de ansiedad.

Obviamente, se necesitan muchas más investigaciones para identificar las interdependencias entre la teoría de metas de logro y el rendimiento deportivo, sobretodo porque existen un gran número de variables que influyen sobre el rendimiento (Duda, 2001).

**Tabla 5:** *Resumen investigaciones sobre metas de logro y rendimiento*

AUTOR	AÑO	V. INDEPENDIENTE	V. DEPENDENDIENTE
Chi, 1993; Hall,	1990	Perspectivas de metas	Rendimiento
Kingston y Hardy	1997	Orientación metas de logro	Rendimiento
Yoo , J	1997	Orientación metas de logro	Rendimiento Compromiso Esfuerzo
Kim y Duda	1998	Clima motivacional	Rendimiento
VanYperen y Duda	1999	Orientación metas de logro	Rendimiento
Sarrazin y col.	1999	Orientación metas de logro	Rendimiento Percepción de competencia
Yoo, J.	2003	Orientación metas de logro	Ansiedad Rendimiento

#### ***1.3.2.4 Abandono y persistencia de la práctica de actividad física y deporte***

La teoría de las perspectivas de meta se considera un marco conceptual adecuado para el estudio de la motivación y del abandono deportivo, ya que contempla como determinante de la motivación y del abandono, la percepción subjetiva que los practicantes tienen de la situación deportiva (Duda, 1992).

Hemos visto como las orientaciones de meta disposicionales hacia el ego y la influencia de un clima motivacional en el que la demostración de capacidad sea determinante, puede desembocar en patrones conductuales poco adaptativos que tienen como consecuencia la falta de de persistencia, y en último término, el abandono de la actividad en la que el sujeto se encuentra implicado. Como indica Roberts (1984), la mayoría de los sujetos abandonan la actividad deportiva debido a la pérdida de interés, la falta de diversión, la excesiva presión del entrenador y la sensación de falta de capacidad y competencia.

La falta de capacidad es un factor determinante del abandono deportivo en los adolescentes con una orientación al ego o que están envueltos en un clima motivacional con fuertes claves de orientación al ego. Antes de los 12 años, puesto que los niños aun no han diferenciado claramente los conceptos de habilidad y capacidad, el efecto de la falta de capacidad en el abandono

deportivo es menos determinante. Es a partir de los 12 años cuando la falta de capacidad percibida suele tener efectos devastadores en los niveles de persistencia en la práctica deportiva. De ahí que los mayores índices de abandono deportivo se den a partir de estas edades (Roberts, 1984).

Bajo estas premisas, existe una serie de investigaciones que han analizado las relaciones entre la orientación de metas disposicionales, la percepción del clima motivacional, la percepción de capacidad y la falta de persistencia en actividades físicas o deportivas.

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

Duda (1988), examinó las relaciones entre las orientaciones de meta disposicionales y algunos índices motivacionales, como fueron la persistencia y la intensidad, en una muestra de deportistas practicantes de diversos deportes en una liga escolar. La persistencia se definió como el número de años de participación deportiva, mientras que la intensidad se definió como el número de horas semanales que los sujetos dedicaban a practicar deporte en sus horas libres. Los resultados mostraron que aquellos sujetos con una alta orientación a la tarea eran los que mostraron mayor persistencia e intensidad en la práctica deportiva.

Con objeto de ampliar y completar los resultados obtenidos en los estudios de Ewing (1981) Duda (1988, 1989c), planteó un estudio en el que se analizaron las relaciones existentes entre las metas de logro disposicionales, la persistencia y el grado de participación deportiva en una muestra de 871 estudiantes adolescentes. Se dividió a los sujetos en 5 grupos diferentes según la naturaleza de su compromiso con el deporte. El primer grupo estuvo compuesto por aquellos sujetos que participaban tanto en deportes organizados como en deporte recreacional, el segundo grupo estuvo integrado por aquellos individuos que solo participaban en deporte organizado, el tercer grupo lo formaron los sujetos que participaban solo en deporte a nivel recreacional, el cuarto grupo lo completaron aquellos adolescentes que habían



abandonado la practica deportiva y el quinto grupo lo integraron aquellos sujetos que nunca habían participado en deportes de forma regular. Los resultados mostraron que aquellos sujetos que participaban en deporte organizado y los sujetos que participaban en deporte organizado y recreacional, mostraron una mayor concepción de éxito deportivo basado en la orientación a la tarea que los sujetos que habían abandonado el deporte o que los sujetos que nunca habían estado practicando deporte regularmente. Además, los sujetos que habían abandonado la práctica deportiva y los sujetos que participaban en deporte organizado tendieron a mostrarse mas preocupados por la demostración de baja capacidad cuando se comparaban con sus pares. Estos resultados parecen indicar que el énfasis en criterios de éxito basados en la comparación social puede tener efectos en la persistencia deportiva.

Estos resultados parecen estar en consonancia con los obtenidos por Whitehead (1989) en una muestra de deportistas y ex deportistas británicos, en los que encontró que los sujetos que habían abandonado se mostraban mas preocupados que los sujetos que permanecían en activo por la demostración de superior capacidad relativa a los demás, y con los obtenidos por Weitzer (1989) en los que encontró que tanto las chicas como los chicos que presentaban una alta orientación a la tarea participaban de forma activa en actividades físicas y deportivas, mientras que aquellos sujetos que presentaban una alta orientación al ego y una baja percepción de capacidad participaban de forma menos activa en dichas actividades que aquellos sujetos con una baja orientación al ego y una alta percepción de capacidad.

Burton y Martens (1986), también analizaron la relación entre ciertos aspectos del modelo de las perspectivas de metas y el abandono deportivo en una muestra de 87 participantes y 26 ex participantes de lucha. Las hipótesis de las que partieron fueron que la percepción de la capacidad estaría relacionada con las atribuciones, las expectativas de participación futura (persistencia), la historia de victorias y derrotas de los sujetos y la valoración de la importancia de la obtención de éxito deportivo.

Los resultados mostraron que los sujetos que permanecían en activo mostraron una mayor percepción de capacidad, una mejor historia de victorias, patrones atribucionales más funcionales, expectativas futuras mas positivas y una mayor valoración del éxito deportivo que los sujetos que habían abandonado la práctica deportiva. Los autores concluyeron el estudio considerando que sus resultados parecen confirmar que los sujetos que ven comprometidas sus percepciones de capacidad de forma continuada a través de la experiencia deportiva tienden a devaluar la actividad y a abandonarla.

Para ampliar estos resultados, Burton (1992), también con deportistas y ex deportistas de lucha grecorromana, comparó dos modelos psicológicos al objeto de analizar cual de ellos podía predecir de forma más ajustada el abandono deportivo. Los modelos que se compararon fueron el modelo de Nicholls (1984), basado en la importancia que para los sujetos tiene su percepción de capacidad para definir el éxito o el fracaso y el modelo de Crandall (1974), en las que las percepciones de éxito y fracaso están en función de las expectativas de éxito y del nivel de rendimiento que los sujetos consideran como mínimo para sentir que han tenido éxito. Así, si las expectativas son de lograr gran éxito con un mínimo nivel de rendimiento, el individuo experimenta sentimientos de éxito, mientras que si el nivel de rendimiento es mayor que las expectativas de éxito, el sujeto experimentará sensación de fracaso.

Las variables que fueron incluidas en el modelo de Nicholls (1984), fueron la percepción de capacidad, la historia de victorias en la temporada anterior, las expectativas futuras de éxito, la diversión con la práctica deportiva, las atribuciones de éxito relativas a la posesión de alta capacidad, las atribuciones de fracaso relativas a la posesión de baja capacidad, las atribuciones externas de éxito, las atribuciones de fracaso relativas a la falta de esfuerzo y la persistencia en el deporte.

En el modelo de Crandall (1974) se incluyeron como variables las expectativas de éxito futuro, el potencial de éxito (considerado como la diferencia entre las expectativas de éxito futuro menos el nivel mínimo de rendimiento que los sujetos consideraban como demostrativo de éxito), el nivel mínimo de rendimiento que los sujetos percibían que sus padres consideraban como mínimo para obtener éxito, el nivel mínimo de rendimiento que los sujetos percibían que sus entrenadores consideraban como mínimo para tener éxito, la percepción que los sujetos tenían de la reacción que sus padres tendrían si abandonasen el deporte y siete medidas de la importancia que para los sujetos tenía la actividad (la importancia deportiva, la importancia artística, la importancia académica, la importancia mecánica, la importancia que para los sujetos tenía el grupo deportivo, la importancia individual del deporte, y la importancia que para los sujetos tenía la lucha).

Los resultados mostraron que ambos modelos discriminaban con altos niveles de predicción la categoría a la que pertenecían los sujetos, siendo sin embargo el modelo de Crandall el que más altamente los discriminó (86.4% de casos clasificados correctamente frente al 84.4% de casos correctamente clasificados para el modelo de Nicholls).

En el modelo de Crandall, las variables que mejor discriminaron entre participantes y abandonos fueron; la importancia que para los sujetos tenía la lucha, la percepción que los sujetos tenían de la reacción que sus padres tendrían si abandonasen el deporte, las expectativas de éxito futuro, el nivel mínimo de rendimiento que los sujetos percibían que sus padres consideraban como mínimo para obtener éxito y la importancia académica que para los sujetos tenía la lucha.

Por otra parte en el modelo de Nicholls, las variables que mejor discriminaron entre participantes y abandonos fueron las expectativas de éxito futuro y la diversión con la práctica deportiva.

Hasta aquí, hemos visto una serie de estudios que analizan la relación entre ciertos aspectos de la perspectiva de las metas de logro y la persistencia y el abandono deportivo. Estos estudios son de corte correlacional, pero también existe evidencia de que la manipulación de las estructuras situacionales tiene efecto en la persistencia que los sujetos tienen en el desempeño de tareas motrices.

A este respecto, el estudio de laboratorio realizado por Rusdisill, Meaney, McDermott y Jibaja- Rusth (1990) examinó el efecto de la exposición a diferentes estructuras situacionales en la persistencia y percepción de competencia de una muestra de niños con edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, que debían realizar tres tareas motoras diferentes (lanzamiento de precisión, salto y flexibilidad). Estos niños fueron asignados a cuatro condiciones experimentales diferentes.

En la primera condición experimental los sujetos se vieron expuestos a una situación orientada en la tarea en la que se les incitaba a mejorar al menos un 20% sus resultados previos en ejecución. En la segunda condición experimental, orientada al ego, los sujetos fueron incitados a mejorar sus resultados, pero esta vez bajo criterios normativos, no autorreferenciales. En la tercera condición experimental los sujetos fueron alentados a marcar sus propias metas de rendimiento y una cuarta condición (que sirvió como grupo de control) en la que los sujetos realizaban solamente las tareas motrices objeto del estudio. La persistencia fue definida como el tiempo que los sujetos dedicaban a practicar las tareas durante el tiempo libre que disponían entre las pruebas que se les efectuaron.

No aparecieron cambios significativos en la percepción de competencia para realizar las tareas en función al grupo experimental al que fueron asignados los sujetos. Sin embargo, los niños que fueron asignados al grupo

experimental orientado a la tarea persistieron durante más tiempo en la práctica de las tareas de salto y flexibilidad que los sujetos asignados a las otras tres condiciones experimentales.

Estos resultados y los resultados de los estudios revisados anteriormente parecen demostrar que tanto las orientaciones de meta disposicionales, como las estructuras situacionales que los sujetos perciben en su entorno influyen en los patrones conductuales de persistencia que los sujetos que presentan en los entornos de logro, aunque más investigación es necesaria para conocer los mecanismos que subyacen en estas relaciones.

Cervelló (1996) en una muestra de deportistas de competición estudio el abandono de la practica deportiva. Los resultados indicaron que los sujetos caracterizados por una alta orientación ego, baja percepción de habilidad comparada y percepción de clima motivacional orientado al ego la creencia de que las causas que llevan al éxito deportivo están relacionadas con la posesión de mayor habilidad normativa, eran más propensos a abandonar.

Biddle y Goudas (1996) analizaron en una muestra de adolescentes ingleses entre los 13 y los 14 años las relaciones entre las orientaciones de meta, la actividad deportiva y ánimos de los otros significativos para practicar actividad física, la intención de practicar y la practica actual informada de actividad física. También se midieron la percepción de competencia deportiva y los conocimientos respecto a los beneficios de ser activo. Estos autores encontraron que la percepción de competencia deportiva, el tener otros significativos activos y que te animen a ser activo y la intención de seguir siendo activo en el futuro, fueron los mejores predictores de la práctica actual de actividad física. La orientación a la tarea apareció como un predictor positivo de la intención de practicar deporte pero no de la práctica actual. En la tabla 6 observamos el resumen de las investigaciones mencionadas.

**Tabla 6:** *Resumen de investigaciones entre metas de logro y abandono y persistencia*

<b>AUTORES</b>	<b>AÑO</b>	<b>V. INDEPENDIENTES</b>	<b>V.DEPENDIENTES</b>
Crandall	1974	Perspectivas de éxito Reacción de los padres Importancia de la actividad	Abandono
Ewing	1981	Orientación de metas	Persistencia
Burton y Martens	1986	Perspectiva de metas	Abandono
Duda	1988, 1989c	Orientación de metas	Persistencia
Whitehead	1989	Orientación de metas	Abandono
Weitzer	1989	Orientación de metas	Participación
Rusdisill y col.	1990;	Orientación de metas	Persistencia
Burton	1992	Perspectiva de metas	Abandono
Biddle y Goudas	1996	Orientaciones de meta Animo de otros significativos Percepción de competencia	Practica deportiva
Cervelló	1996	Perspectiva de metas	Abandono

#### ***1.4. Factores sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. El clima motivacional.***

La premisa de la investigación desde la perspectiva situacional es que la naturaleza de las experiencias individuales y la forma en que estas son interpretadas influye en el grado en el que uno se percibe con una orientación a la maestría o al rendimiento como rasgo más sobresaliente (Roberst y col. 1997; Treasure, 2001). Esto implica asumir que las interpretaciones individuales afectan a nuestros criterios de éxito y fracaso en un contexto dado y también afectaran a nuestras conductas de logro. Las personas elaboran estrategias adaptativas de logro, trabajar duro, persistencia frente a la dificultad, afrontar desafíos, en climas donde se encuentran cómodos. Para muchas de estas personas, y especialmente los niños, esto ocurre en climas que enfatizan la maestría (Biddle, 2001, Roberts y col. 1997; Treasure, 2001).

Las investigaciones desde la perspectiva de las metas de logro en el contexto de los adolescentes han revelado que las metas disposicionales y las percepciones del clima motivacional son relevantes para entender las corrientes de las conductas de logro, la cognición y el afecto.

Las orientaciones de meta personales se desarrollan como resultado de las experiencias de socialización en contextos de logro y son promovidas por las interacciones de los deportistas con sus otros significativos. Los otros

significativos, según Peiró (1999), ejercen una gran influencia sobre los niños y los adolescentes, puesto que están en constante interacción con ellos, manifestando actitudes y expresando valores de lo que es importante y, a menudo, demostrando con sus acciones conductas de logro determinadas.

En el deporte, son los entrenadores/as quienes controlan el ámbito deportivo y crean estructuras de meta diferentes, de tal modo que estas estructuras influyen en el proceso de autoevaluación, es decir, en cómo los y las participantes perciben e interpretan su capacidad (Roberts, 1993). Dos son las metas de clima motivacionales que se han identificado y que se diferencian fundamentalmente por las dimensiones evaluativas dentro del contexto. En este sentido la utilización, en mayor o menor medida de la capacidad y/o esfuerzo como criterio de evaluación es fundamental en cómo ven los/las deportistas su capacidad y el tipo de meta creada en el clima motivacional (Ames, 1992a, 1992b).

También los iguales son un grupo que podemos considerar de influencia social sobre los deportistas. Cervelló, Escartí y Guzmán (1995), con una muestra de 75 atletas, analizaron el poder predictivo que sobre las orientaciones de meta disposicionales tenían las percepciones de los sujetos sobre los criterios de éxito deportivo de sus otros significativos. Entre los otros significativos estudiados se encontraban el entrenador, el padre, la madre, los compañeros de deporte y los amigos no pertenecientes al grupo deportivo. Los resultados mostraron que la orientación a la tarea de los deportistas se predecía aceptablemente a través de la percepción de criterios de éxito orientados al ego de los compañeros de deporte, el entrenador y los amigos no pertenecientes al grupo deportivo. Por su parte, la percepción de criterios de éxito orientados al ego de los compañeros del grupo deportivo, el entrenador, de los amigos no pertenecientes al grupo deportivo y de la madre, eran los mejores predictores de una orientación disposicional ego.

Papaioannou (1994, 1995, 1998) dentro de la Educación Física, realizó un estudio con 1393 estudiantes donde indica que las percepciones de un clima de implicación a la tarea estaba relacionado con la motivación intrínseca, el interés por la clase y la percepción de que la clase tiene una utilidad. Por el contrario, las percepciones de clase de implicación al ego esta asociado negativamente a estas tres variables anteriores (Papaioannou, 1994).

Refiriéndonos a la perspectiva de las metas de logro y desde un punto de vista psicosocial, los agentes sociales relacionados con los sujetos crean Climas Psicológicos (Maehr, 1984; Maehr y Braskamp, 1986) en los cuales difieren las claves del éxito y de fracaso.

Debemos advertir que el clima motivacional no puede ser considerado como un rasgo general, sino siguiendo la teoría de la interacción de los individuos donde se ven expuestos a diferentes climas motivacionales según las situaciones. Debemos enfatizar la individualidad en las experiencias, los significados y las interpretaciones de las claves que se perciben implícitas en el entorno (Ryan y Grolnick, 1986), ya que el significado subjetivo que los sujetos dan al entorno en el que se desenvuelven es un factor crítico en la predicción de los componentes afectivos y cognitivos del proceso motivacional (Maehr, 1983).

Respecto a los factores situacionales o contextuales podemos decir que, en general, aquellas situaciones caracterizadas por la competición interpersonal, evaluación pública y retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas ayudan a que aparezca un estado de implicación al ego. Por otra parte, entornos que enfatizan el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio de la tarea individualizado y la resolución de problemas tienden a fomentar la aparición de una implicación a la tarea.

En este sentido, Peiró (1999) analiza las relaciones entre las orientaciones de meta de adolescentes alumnos de Educación Física y sus percepciones del clima motivacional creado por sus adultos significativos (Profesor de Educación Física y padres) y determina que el adulto significativo ejerce mayor influencia en la adopción de las orientaciones de meta del alumnado.

Ames (1992b) sugiere una serie de aspectos que definen cuáles deben ser las áreas de actuación y las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los sujetos. Estos principios y estrategias de tarea han sido agrupados en seis áreas del entorno del aprendizaje y han sido nombradas con el acrónimo inglés TARGET, que fue inicialmente formulado por Epstein (1998, 1989). El TARGET se refiere a las dimensiones o estructuras del entorno de aprendizaje: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo. (Tabla 7).

**Tabla 7:** Descripción de los climas de maestría y rendimiento de acuerdo con la estructura TARGET (adaptado de Ames, 1992b) p. 173, citada en Calvo, 2001.

ESTRUCTURA	MAESTRIA	RENDIMIENTO
Tareas	Desafiantes y diversas	Ausencia de variedad y desafíos
Autoridad	Los estudiantes toman decisiones y roles de liderazgo	Los estudiantes no toman parte de las decisiones del proceso
Reconocimiento	Privado y basado en el propio progreso	Pública y basada en la comparación social
Grouping (agrupamiento)	Promoción del aprendizaje cooperativo y visión interactiva	Los grupos están formados basándose en la habilidad
Evaluación	Basadas en la maestría en las tareas y en la mejora individual	Basada en ganar o en comparaciones con los otros
Tiempo	Los requerimientos de tiempo se ajustan a las capacidades personales	El tiempo para el aprendizaje es igual para todos los alumnos

#### 1.4.1 Estudios que analizan la influencia del clima motivacional en la orientación a la tarea y/o en la orientación al ego en el deporte

Existe un cuerpo de investigaciones que ha dedicado sus esfuerzos a descubrir cuáles son los mecanismos que definen la influencia del clima motivacional en los deportistas. Como indican Walling y Duda (1995) hay muchas características comunes en los ámbitos educativo y deportivo, lo cual permite aplicar en el deporte las mismas premisas que se aplicaron en la escuela. Entre estas características aparecen las siguientes: 1) La estructura de autoridad definida por adultos, 2) La estructura de recompensas está establecida también por los adultos, 3) Ambos contextos, son contextos de logro, 4) La ejecución es pública tanto en el deporte como en la escuela, 5) Los niños suelen estar agrupados según sus niveles de capacidad, 6) La evaluación es externa y se impone formalmente y 7) Los resultados se consideran muy importantes.

Como hemos comentado anteriormente basándonos en las diversas aportaciones en el campo educativo (Nicholls, 1989; Ames y Archer, 1988; Ames y Maehr, 1989) y de forma paralela a él, se ha desarrollado en el marco de la psicología deportiva una significativa línea de investigación que analiza la importancia del clima motivacional en las respuestas afectivas y cognitivas de los sujetos que se ven expuestos a estos climas motivacionales.



Dentro de esta línea de investigación hemos revisado los estudios que analizan la relación entre el clima motivacional y algunas variables motivacionales.

#### ***1.4.1.1 Estudios que analizan la relación entre el clima motivacional y algunas variables motivacionales:***

El primero de los estudios que ha analizado la relación entre el clima motivacional percibido y ciertas respuestas motivacionales de los individuos fue llevado a cabo por Seifriz, Duda y Chi (1992). La muestra de este trabajo estuvo compuesta por 105 chicos adolescentes practicantes de baloncesto. Para medir la percepción del clima motivacional se diseñó el Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ). Este instrumento consta de dos subescalas que son la subescala de clima de maestría, que mide en qué grado el entrenador es visto por los sujetos como generador de un estado de implicación de los sujetos a la tarea, y la subescala de clima de rendimiento, que mide en qué medida el entrenador genera un estado de implicación al ego de los sujetos. Por otra parte, también se midieron las orientaciones de meta disposicionales de los sujetos (ego y tarea), las causas que los sujetos creían que eran determinantes del éxito deportivo mostraron que aquellos sujetos que percibieron que su entrenador fomentaba una atmósfera motivacional orientada a la tarea, presentaban mayores niveles de diversión y creían que el esfuerzo y la cooperación con los compañeros del equipo eran las causas de éxito en baloncesto. Por el contrario, la percepción de un clima motivacional orientado al ego estuvo relacionado con la creencia de que la posesión de una mayor capacidad que los demás era la clave necesaria para conseguir éxito en baloncesto. Sin embargo, los índices de motivación intrínseca y las atribuciones referentes a cuáles eran las causas de éxito en deporte fueron predichas de forma más consistente por las orientaciones de metas disposicionales de los sujetos antes que por el clima motivacional que percibían.

En esta misma línea de investigación y con una muestra de 169 chicos y chicas adolescentes participantes en una competición “amateur” internacional, Walling, Duda y Chi (1993) corroboraron en parte los resultados obtenidos por Seifriz y col. (1992). El PMCSQ mostró también altos niveles de validez y fiabilidad. Los resultados también mostraron que las percepciones de un clima motivacional orientado a la tarea, estaban positivamente relacionadas con una mayor satisfacción por ser parte del equipo y negativamente relacionadas con las dificultades durante la ejecución también mostraron que la percepción de

un clima de maestría entre los jugadores de baloncesto estaba relacionado positivamente con la diversión y con la creencia de que el esfuerzo lleva al éxito. En el otro lado, la percepción de un clima motivacional orientado al ego estuvo positivamente relacionado con mayor miedo al fracaso y con la aparición de sentimientos de ejecución inadecuados, conectado con que el pensamiento de mayor habilidad era el que llevaba al éxito, estando negativamente asociada a la satisfacción por ser parte del equipo.

Treasure (1993) también encontró resultados parecidos a los obtenidos por Seifriz y col. (1992) en clases de Educación Física en la que los sujetos practicaban aspectos técnicos relacionados con el fútbol. A través de una versión modificada del PMCSQ, encontró que la percepción de un clima motivacional en la clase orientado a la tarea, estuvo relacionado con actitudes positivas hacia las clases de fútbol, con la elección de tareas más desafiantes, con la satisfacción y el interés, con la percepción de capacidad y con la creencia de que la motivación y el esfuerzo eran las causas de éxito en fútbol. La percepción del clima orientado a la tarea, estuvo negativamente relacionado con el aburrimiento experimentado en la clase, mientras que la percepción de un clima orientado al ego estuvo relacionado con pocas actitudes positivas hacia las clases, gran preferencia por las técnicas fáciles de ejecutar, con poca satisfacción e interés hacia las clases de fútbol y con gran aburrimiento. La percepción de un clima motivacional orientado al ego también estuvo positivamente relacionada con la creencia de que los factores externos eran los precursores de éxito y negativamente relacionada con la creencia de que el esfuerzo y la motivación ayudaban a tener éxito en fútbol.

En el campo de la Educación Física, un estudio de Kavussanu y Roberts (1995), examinó la relación entre la percepción del clima motivacional, las orientaciones de metas disposicionales, la motivación intrínseca y la autoeficacia en una muestra de 285 estudiantes participantes en clases de tenis de la asignatura de Educación Física. Se intentó determinar el papel de la percepción del clima motivacional y las orientaciones de meta disposicionales en la predicción de la motivación intrínseca y la autoeficacia en ciertas tareas relacionadas con el tenis (servicio, golpe de derecha, revés y volea). Los instrumentos utilizados para medir cada concepto fueron: Percepción del Clima Motivacional (POSQ de Seifriz et al. (1992)), Motivación Intrínseca (IMI de Ryan, 1982) y Autoeficacia (instrumento desarrollado para la investigación por expertos en tenis).

Los resultados mostraron que para la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea estuvo positivamente relacionado con la aparición de una mayor diversión, esfuerzo y autoeficacia para la ejecución

del revés, el golpe de derecha y la volea. La tensión, estuvo positivamente relacionada con la percepción de un clima motivacional orientado al ego y negativamente relacionada con la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea. Las orientaciones de meta disposicionales se mostraron como mejores predictores de los niveles de motivación intrínseca, mientras que la percepción del clima motivacional predijo mejor la autoeficacia para la ejecución de los golpes del tenis objetos de estudio.

Papaioannou (1995), también en el terreno de la Educación Física, encontró resultados parecidos a los obtenidos por Kavussanu y Roberts (1995). Con una muestra de 1393 sujetos participantes en clases de Educación Física en Grecia, estudió las relaciones entre el clima motivacional percibido en las clases de Educación Física, las metas de logro que los estudiantes adoptaban en las clases de Educación Física, las diferentes percepciones de trato por parte del profesor hacia los sujetos con alta o baja motivación hacia el logro y los niveles de motivación intrínseca y ansiedad que los sujetos con alta o baja percepción de competencia manifestaban cuando practicaban con sujetos con alta o baja capacidad.

Los resultados mostraron que los sujetos percibían que el profesor proporcionaba un trato mucho más positivo a los sujetos con alta motivación de logro frente a los sujetos con poca motivación de logro. Además esta percepción de trato diferencial estuvo positivamente asociada a la percepción de un clima motivacional que potenciase la comparación social y negativamente relacionada con la percepción de un clima motivacional que favoreciese el progreso personal. La percepción de competencia no estuvo relacionada con la motivación intrínseca cuando los sujetos presentaron metas de logro altamente orientadas al aprendizaje. Cuando apareció una negativa orientación de meta hacia el aprendizaje, la motivación intrínseca disminuyó tanto para aquellos sujetos que se percibieron con baja capacidad cuando practicaban con sujetos altamente motivados hacia el logro como para los sujetos con alta percepción de capacidad que ejecutaban con sujetos poco motivados hacia el logro. Respecto a la ansiedad, aquellos sujetos con una alta percepción de competencia presentaron una menor y significativa ansiedad que los sujetos con una baja percepción de competencia.

Theebom et al. (1995) mostró en su estudio que un clima motivacional hacia la maestría podía ofrecer más experiencias positivas a la hora de aprender nuevas tareas, en este caso, artes marciales. Más concretamente, los niños en un clima motivacional de maestría sentían más diversión, una competencia percibida más alta y una motivación intrínseca más alta.

En nuestro país Crespo (1995) examinó una muestra de 178 tenistas las relaciones que se establecían entre las orientaciones de metas disposicionales, la percepción del clima motivacional y la conducta de liderazgo que los deportistas preferían en su entrenador.

Los resultados mostraron que aquellos sujetos con una alta percepción del clima motivacional orientado a la tarea y con una orientación disposicional hacia la tarea, preferían conductas del entrenador orientadas hacia el entrenamiento y la instrucción, mientras que los sujetos con una alta percepción del clima motivacional orientado a la tarea y una orientación disposicional hacia el ego, preferían unas conductas de liderazgo orientadas al apoyo social.

Ommundsen y Roberts (1999) examinaron la relación entre percepción del clima motivacional y varios índices de motivación en una muestra de atletas Noruegos del equipo universitario. Concretamente, los atletas que percibieron un clima más orientado a la tarea registraron mayores patrones de conducta adaptativos en sus estrategias de logro, propósitos en su participación deportiva y en su concepción de competencia percibida. Además, aquellos sujetos con un alto clima percibido hacia la tarea y alto clima al ego registraron respuestas psicológicas más adaptativas que aquellos con un bajo clima a la tarea y un alto clima al ego

Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué (2001) examinaron la relación entre el clima motivacional estructurado por el profesor de educación física y la motivación intrínseca en las sesiones, la autoconfianza y la ansiedad previas a la competición y el estado de ánimo pre y post competitivo. La muestra estuvo formada por estudiantes de un colegio público (N=115), de una media de edad de 11,7 años, que después de 12 sesiones de iniciación al atletismo celebraron una competición deportiva. En este tiempo, un profesor, formado a tal efecto, manipuló el clima motivacional adaptando las estrategias del TARGET (Epstein, 1988, 1989; Treasure, 1993; Treasure y Roberts, 1995). El clima orientado de maestría fue asociado al disfrute, a la competencia percibida y al esfuerzo en las clases de educación física, así como a la ansiedad somática pre-competitiva y al vigor post-competitivo, mientras que el clima de ejecución fue asociado a la autoconfianza, al vigor pre-competitivo y a la tensión post-competitiva.

En un estudio llevado a cabo Halliburton, A.L. y Wiss, M.R. (2002) en un grupo de gimnastas femeninas de diferentes edades y niveles plantearon que las gimnastas podrían percibir el clima motivacional orientado a la

maestría y orientado al rendimiento en diferentes grados en función de su nivel deportivo. Las gimnastas que compiten en los niveles más bajos se esperaba que percibieran un clima más orientado a la tarea, mientras que las que compiten en los niveles más altos se esperaba que percibieran un clima más orientado al rendimiento. No existieron diferencias significativas.

En este mismo estudio se hipotetizó que las percepciones de clima motivacional orientado a la maestría estaría relacionado con el uso de fuentes autoreferenciadas de información de competencia mientras que las percepciones de clima orientado al rendimiento se relacionaría con fuentes normativas de información sobre la competencia. Algunos de los resultados fueron consistentes con las hipótesis. Las percepciones de clima hacia la maestría estaban positivamente relacionados con el uso de esfuerzo/diversión y logro de metas personales, todas ellas fuentes de información autoreferenciadas por lo que los resultados apoyaron la hipótesis. Similarmente, las percepciones de clima hacia la maestría fueron correlacionadas negativamente con el uso de la comparación/evaluación y rendimiento deportivo. Finalmente, las percepciones del clima hacia el rendimiento fueron negativamente relacionadas con el uso del esfuerzo y diversión y positivamente con el uso de la comparación/evaluación y rendimiento deportivo.

Contrariamente a las hipótesis, percepciones de clima motivacional orientado al rendimiento estaban positivamente relacionadas con el uso de aprendizaje/progreso de habilidades como fuente de información mientras que la percepción de clima motivacional orientado a la maestría mostró una relación negativa con estas fuentes. Halliburton y Wiss (2002).

De los distintos estudios que han analizado la relación entre la percepción del clima motivacional y las respuestas motivacionales, podemos concluir que las prácticas instruccionales que se utilizan en deporte influyen en ciertos aspectos motivacionales de los deportistas. Las prácticas de entrenamiento que enfatizan el progreso personal antes que la comparación social, parecen tener profundos efectos en el aumento de ciertos índices motivacionales deseables como son la motivación intrínseca, la autoeficacia y la forma en que los sujetos perciben la experiencia deportiva.

Los estudios que analizan las relaciones establecidas entre el clima motivacional y otras variables motivacionales quedan resumidas en la tabla 8.

**Tabla 8:** *Resumen investigaciones sobre el clima motivacional percibido y otras variables motivacionales*

<b>AUTOR</b>	<b>AÑO</b>	<b>V.INDEPENDIENTES</b>	<b>V. DEPENDENDIENTES</b>
Seifriz, Duda y Chi	1992.	Clima motivacional	Orientación motivacional Diversión
Walling, Duda y Chi	1993	Clima motivacional	Orientación motivacional Diversión
Treasure	1993	Clima motivacional	Diversión/Satisfacción y aburrimiento
Kavussanu y Roberts	1995	Clima motivacional Orientación motivacional	Motivación intrínseca Autoeficacia
Papaioannou	1995	Clima motivacional Orientación motivacional	Motivación intrínseca Percepción de competencia Ansiedad
Theebom y col.	1995	Clima motivacional	Diversión Competencia percibida Motivación intrínseca
Crespo	1995	Clima motivacional Orientación motivacional	Conducta de liderazgo preferida del entrenador
Ommundsen y Roberts	1999	Clima motivacional	Motivación
Cecchini y col	2001	Clima motivacional	Motivación intrínseca Ansiedad Autoconfianza Estados de ánimo pre y post competición
Halliburton. y Wiss	2002	Clima motivacional	Nivel deportivo gimnastas

## 2. MODELO JERARQUICO DE LA MOTIVACIÓN

La teoría de la autodeterminación es una macro-teoría de la motivación humana que engloba el estudio del desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de un contexto social. La teoría se centra en determinar el grado en que los comportamientos humanos son volitivos o autodeterminados, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección.

Esta teoría se basa en una meta-teoría orgánico-dialéctica, la cual parte de la idea de que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, las cuales se esforzaran por conseguir maestría en ciertas actividades, se plantearan retos e integraran sus experiencias bajo un sentido coherente de voluntariedad. Estas tendencias naturales no operan de forma automática, sino que requiere de ciertos elementos del entorno social para interactuar de forma efectiva. Es decir, el contexto social puede también apoyar o frustrar las tendencias naturales hacia una participación activa y hacia el desarrollo psicológico.

La teoría de la Autodeterminación es una teoría general de la motivación y de la personalidad que ha evolucionado durante las tres últimas décadas a través de cuatro mini-teorías intentan explicar el fenómeno motivacional que relaciona la meta-teoría orgánico-dialéctica y el concepto de necesidades básicas. Dentro de estas cuatro mini-teorías encontramos la teoría de la evaluación cognitiva que se orienta hacia los efectos del contexto social sobre la motivación intrínseca, y será en la que nos centremos a partir de ahora para el estudio de sus hipótesis en el campo de la actividad física y el deporte.

Mientras estas teorías han hecho varios avances en nuestro entendimiento de la motivación, ninguna ha desarrollado un modelo formal integrado de las relaciones entre los niveles de motivación investigados hasta ahora. Recientemente, Vallerand ofreció un modelo teórico que propone tal integración (Vallerand, 1997; Vallerand y Perreault, 1999; Vallerand y Ratéele, 2002), tomando en consideración la variedad de formas en que la motivación se representa en el individuo, cómo estas representaciones motivacionales están relacionadas entre sí, sus determinantes y consecuencias.

La teoría de la autodeterminación se centra en como la motivación intrínseca influye en las personas para desarrollarse, persistir e incluso competir (Frederick y Ryan 1993, 1995). Los sentimientos de competencia y autonomía pueden motivar a los deportistas para correr durante horas o practicar deporte varias horas a la semana sin recompensa aparente. Los

niveles individuales de motivación intrínseca pueden estar afectados por factores relacionados con el ambiente que rodea la práctica deportiva, como el feedback recibido tras una competición o las estructuras de recompensas que rodea a una actividad dada (Vallerand y Lossier, 1999).

Para algunos autores, la motivación es la variable más determinante a la hora de explicar el comportamiento de las personas (McClelland, 1985; Weiner, 1992), las razones por las cuales se participa en una actividad son generalmente percibidas como indicativas de las motivaciones personales hacia la misma. Entre los diferentes tipos de razones por las cuales los atletas practican deporte encontramos como argumentos más comunes el experimentar nuevas sensaciones, conseguir la maestría en habilidades complejas, conquistar retos y destacar entre otros deportistas. Al respecto, podemos deducir que los deportistas están persiguiendo alcanzar ciertas metas (divertirse, mejorar su rendimiento, etc.) a través de su práctica deportiva. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991), estas metas son originadas por una serie de necesidades psicológicas que aparecen como fundamentales a la hora de explicar el comportamiento humano y son las necesidades de autonomía, competencia y de relación social (Deci, 1992; Deci y Ryan 1991; Ryan 1995). La necesidad de autonomía hace referencia al deseo de tener la iniciativa en la regulación de las propias acciones, es decir, experimentar que se participa en una actividad por voluntad propia y se tiene capacidad de decisión (deCharms, 1968). Por otro lado, la necesidad de competencia implica que el individuo necesita ser eficiente en el entorno que le rodea (Harter, 1978; White, 1959). Finalmente, la necesidad de relación social refleja el deseo de sentirse unido, aceptado a los otros significativos (Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993).

El concepto de necesidades, tiene por objeto en esta teoría, hacer referencia a los elementos que deben identificarse como necesarios para facilitar el crecimiento y desarrollo del potencial humano (Ryan 1993). Desde una perspectiva conceptual, las necesidades de autonomía, competencia y de relación social son importantes para el crecimiento y desarrollo de los sujetos que estarán intrínsecamente motivados para participar en experiencias y situaciones que satisfagan estas necesidades básicas. Uno de los aspectos más interesantes, es que esta teoría permite a los investigadores identificar las condiciones sociales más deseables para facilitar la motivación.

Verdaderamente, las condiciones que son percibidas por los individuos les proporcionan oportunidades para satisfacer sus necesidades de autonomía, competencia, y de relación, y en consecuencia también aumentarán su motivación, por lo tanto las percepciones que los sujetos tienen a cerca de la



autonomía, competencia y relación social representan los mediadores psicológicos que condicionan su motivación en una actividad social

Así, los factores sociales positivos son generalmente percibidos como un soporte del sentimiento de autonomía, competencia y relación social del individuo y por lo tanto tendrá un impacto positivo sobre su motivación. Igualmente ocurre cuando los factores sociales tienen una influencia negativa sobre la autonomía, competencia y relación social, que, probablemente disminuirán su motivación. Además, puesto que las condiciones sociales varían enormemente, y que también la manera en la que son percibidas cambia de un sujeto a otro, las razones por las que un sujeto participa en una actividad varían en función de estos dos aspectos. Consecuentemente, aparece en función de las experiencias particulares en una actividad y el contexto social que la rodean el triple constructo de motivación: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. Años de investigación en psicología general (Deci y Ryan, 1985a, 1991; Vallerand, 1997), y en la psicología del deporte (Frederick y Ryan, 1995; Ryan et al., 1984; Vallerand et al., 1987; Vallerand y Reid, 1990; Whitehead y Corbin, 1997), han mostrado que esta triple estructura es crucial para entender los procesos psicológicos que subyacen en la conducta.

Nuestro propósito en este apartado es explicar este modelo, llamado modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997) y mostrar que éste proporciona un marco para organizar y entender los mecanismos básicos subrayando los procesos motivacionales intrínsecos y extrínsecos encontrados en el deporte y en el ejercicio.

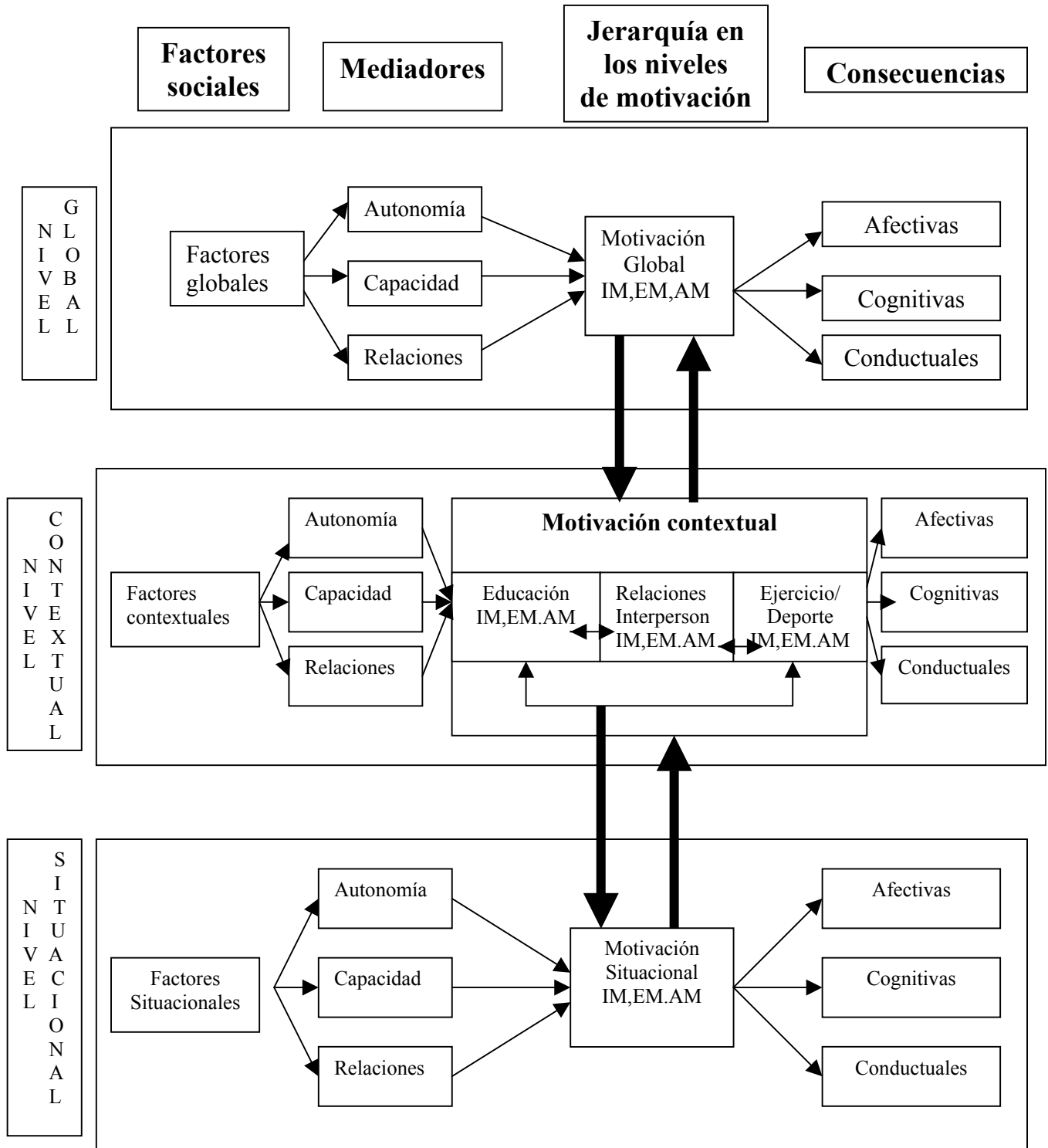
Básicamente el modelo queda representado por la figura 1 y necesita ser analizado en base a cuatro puntos importantes.

1. Un primer elemento fundamental para la comprensión de los procesos psicológicos que subyacen en la conducta es el triple constructo de motivación ya mencionado anteriormente: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación (Frederick y Ryan, 1995; Ryan et al., 1984; Vallerand et al., 1987; Vallerand y Reid, 1990; Whitehead y Corbin, 1997).
2. La motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación existen dentro del individuo a tres niveles jerárquicos de generalidad que deberían permitirnos estudiar la motivación con considerable precisión.. Del más bajo al más alto nivel, están: el situacional (o estado), el contextual (o esfera de la vida), y el global (o personalidad).

3. Existen unos factores determinantes de la motivación (ver lado izquierdo de la figura.1) y ciertos aspectos de estos merecen especial atención: a) la motivación es el resultado de la influencia de los factores sociales en cada uno de los tres niveles de generalidad; b) el impacto de los factores sociales en la motivación está mediado por las percepciones de competencia (interactuar efectivamente con el medio ambiente), autonomía (sentirse libre de elegir uno mismo el curso de la acción) y las relaciones sociales (sentirse conectado significativamente a otros), en cada uno de los tres niveles de la jerarquía) existe un efecto “descendente / ascendente” de la motivación a un nivel dado dentro de la jerarquía con la motivación en el siguiente nivel inferior / superior (ver la flecha entre los conceptos motivacionales en el centro de la figura.1). Así, por ejemplo, la motivación global afectará a la motivación contextual y la motivación contextual afectará a la motivación situacional, pero también a su vez la motivación en los niveles más bajos, la motivación situacional, puede afectar a la motivación de los niveles más altos, la motivación contextual hacia el deporte, a través de efectos recursivos (ver las dobles flechas en el centro de la figura.1) que pueden ocurrir en una base temporal.

4. La motivación produce importantes consecuencias, destacando cuatro puntos importantes al respecto. Primero estas consecuencias motivacionales pueden ser cognitivas, afectivas y de conducta. En segundo lugar, las diferentes motivaciones afectan a los resultados de forma distinta, de manera que las consecuencias más positivas son típicamente producidas por la motivación intrínseca, mientras los más negativos son engendrados por la amotivación y ciertos tipos de motivación extrínseca como se verá más adelante. El tercer punto, refleja que las consecuencias existen en los tres niveles de generalidad (el situacional, el contextual y el global) ya que se encuentran en el mismo nivel de generalidad que la motivación que los produce. Finalmente, 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 educacionales.

Figura 1: Modelo jerárquico de la motivación (adaptado de Vallerand 2001)



NOTA: IM= Motivación Intrínseca, EM= Motivación Extrínseca , AM= Amotivación

Hasta aquí se han mostrado una serie de puntos sobre la motivación, pero hace falta matizar algunos aspectos. Primero, los humanos son motivacionalmente complejos, por lo tanto, no es suficiente hablar sobre motivación en general para describir a una persona, sino que parece más apropiado referirse a un conjunto de motivaciones que varían en tipos y niveles de generalidad. En línea con el modelo jerárquico, los diferentes tipos de motivación están planteados para coexistir dentro del individuo en los tres niveles de generalidad, un sujeto puede estar intrínsecamente motivado hacia la educación y las relaciones personales, pero extrínsecamente motivada hacia el deporte. Cada uno de estos tipos de motivación representa una parte de la personalidad del sujeto, y si queremos entender a una persona en particular, necesitamos considerar las diferentes motivaciones que la describen y no simplemente aquellas relacionadas con el deporte. De la misma manera pueden coexistir los diferentes tipos de motivación en los diferentes niveles de generalidad, a nivel global un sujeto puede tener personalidad con motivación intrínseca, cosa que la predispone a presentar este tipo de motivación en otros contextos como puede ser hacia el colegio y las relaciones interpersonales, pero puede presentar una motivación extrínseca hacia la práctica deportiva en el nivel situacional.

Así pues, el modelo expone los resultados de la motivación desde una interrelación continua entre la persona y el medio ambiente, integrando las tradiciones de la psicología de la personalidad y de la psicología social. La tradición de la personalidad (Mc Clelland, 1985) básicamente expone que la motivación resulta de unas características y orientaciones estables. Por otra parte, la psicología social (Lepper y Greene, 1978) propone que la motivación resulta de factores sociales. La presente perspectiva expone que estas dos proposiciones son complementarias y por lo tanto, un modelo coherente sobre la motivación debería incorporar ambas posturas, y así lo hace el modelo jerárquico haciendo algunas afirmaciones con respecto a la naturaleza de la motivación, sus determinantes y sus consecuencias. Así propone cinco apartados

### ***2.1. El triple constructo de motivación***

Es importante determinar los conceptos de motivación intrínseca y motivación extrínseca en el terreno deportivo porque los diferentes tipos de motivación están asociados con diferentes resultados, altos niveles de motivación intrínseca están relacionados con un aumento de la diversión en la actividad (Brustad, 1988; Scalan y Lewthwait, 1984), y el deseo de afrontar desafíos (Wong y Bridges, 1995), una mejor personalidad deportiva (Vallerand y Lossier 1994), y una disminución del abandono deportivo (Gill,

Gross y Huddleston, 1983). Por el contrario, una alta motivación extrínseca ha sido asociada a un aumento de la ansiedad en jóvenes deportistas (Scalan y Lewthwaite, 1984), una tendencia a atribuir la participación deportiva a la consecución de recompensas más que a la propia iniciativa (Watson, 1984), y un aumento del abandono deportivo (Lindner, Johns y Butcher, 1991). Por lo tanto, podría ser muy útil para la psicología del deporte entender los niveles de motivación intrínseca y extrínseca, ya que estos constructos parecen estar directamente relacionados con la intensidad de la participación y la persistencia en el esfuerzo, variables que podrían influir en la calidad del rendimiento de los deportistas (Martens y Webber 2002).

La motivación intrínseca se refiere generalmente a involucrarse en una actividad por propia iniciativa, y también al placer y satisfacción derivados de esta participación (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a; Lepper, Green y Nisbett, 1973). Los atletas que se comprometen con su deporte por el placer que experimentan en su participación ejemplifican a los individuos que representan la motivación intrínseca. Por el contrario la motivación extrínseca se refiere a comprometerse en una actividad como medio para conseguir un fin y no para su propio beneficio (Deci, 1975). Los atletas que participan del deporte simplemente para complacer a sus padres o amigos son ejemplos de individuos que representan la motivación extrínseca. Un análisis conceptual de la motivación intrínseca y extrínseca sugiere que es posible distinguir la motivación intrínseca y la extrínseca al menos en tres puntos (Vallerand y Fortier, 1998).

Primero, estas dos formas de motivación difieren fundamentalmente desde una perspectiva “teleológica” o de propósito. Mientras para la motivación intrínseca el motivo de participación se encuentra dentro del proceso en sí mismo, el de la motivación extrínseca se centra en los beneficios que pueden acumularse con la siguiente participación. Esta distinción nos permite entender mejor la motivación que subyace en la participación de individuos comprometidos en varias actividades, tales como el ejercicio. 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 él porque cuando se está intrínsecamente motivado, la gente no está involucrada en la actividad por algún beneficio, como perder peso, sino para divertirse. Ellos se centran en el proceso y no en el resultado. Por el contrario, 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 2001).

Segundo, la motivación intrínseca y extrínseca pueden ser distinguidas desde una perspectiva “fenomenológica”. Esto quiere decir que las experiencias de estar intrínsecamente o extrínsecamente motivados son diferentes. Así, estar intrínsecamente motivado lleva a los individuos a experimentar emociones agradables, tales como la diversión, la libertad y la relajación, experimentando poca presión o tensión y se centran en la tarea. Por el contrario, estar extrínsecamente motivado lleva a los individuos a sentirse tensos y con presión, la aprobación social, un importante motivo extrínseco, depende de los otros y por tanto en gran parte está fuera del propio control, y en consecuencia es fácil entender la presión que la gente puede experimentar cuando están extrínsecamente motivados en una actividad. Sin embargo, como veremos, existen diferentes tipos de motivación extrínseca, algunos de los cuales están autodeterminados y por lo tanto minimizan la experiencia de tensión y presión.

Una tercera y útil distinción entre motivación intrínseca y extrínseca pertenece al tipo de recompensas que los individuos buscan en estos dos tipos de motivación. Cuando se está intrínsecamente motivado, los individuos intentan obtener premios afectivos, como son la diversión, el placer, etc., derivado de su participación (Berlyne, 1971a, 1971b). Cuando se está extrínsecamente motivado, los individuos buscan obtener premios sociales y materiales de la participación (Deci y Ryan, 1985a; Harter, 1978), como la aprobación de los demás, la fama, el reconocimiento, la popularidad, hechos que parecerían predominar en el mundo del deporte y la actividad física (Vallerand et al., 1987). Así pues, parecería que cuando se está intrínsecamente motivado, los individuos buscan diferentes objetivos que cuando se está extrínsecamente motivado (Ryan, Sheldom, Kasser y Deci, 1996).

Finalmente, la amotivación se refiere a la falta de intencionalidad y por tanto, a la relativa ausencia de motivación (Deci y Ryan, 1985a; Koester, Losier, Vallerand y Carducci, 1996; Vallerand y O'Connor, 1989, 1991). Este concepto es de alguna manera similar a la impotencia aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) en que el individuo desmotivado experimenta sentimientos de incompetencia y expectativas de “incontrolabilidad”. Con respecto a las tres dimensiones identificadas anteriormente, los atletas que están desmotivados juegan su deporte sin propósito, típicamente experimentan un efecto negativo, como apatía, incompetencia, depresión, y no buscan ningún objetivo ni afectivo, ni social ni material. Cuando se está desmotivado,

los atletas no están motivados ni intrínsecamente ni extrínsecamente; simplemente no están motivados (Vallerand, 2001).

### **2.1.1 Niveles de autodeterminación dentro de la motivación**

Aunque la mayoría de investigadores han planteado la presencia de una construcción de motivación intrínseca unidimensional, ciertos teóricos como White (1959) y Deci (1975) han propuesto que la motivación intrínseca podría ser diferenciada en dos tipos más específicos. Más recientemente, algunos autores plantearon la existencia de tres tipos de motivación intrínseca: la motivación intrínseca para saber, la motivación intrínseca hacia las habilidades y la motivación intrínseca para experimentar estimulación (Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, 1989; Vallerand y col., 1992, 1993). Por eso, esta diferenciación ha sido usada para explorar la motivación en varios contextos de la vida, incluido el deporte, en el que ampliaremos este concepto tridimensional.

Estar intrínsecamente motivado para saber, puede definirse como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que uno experimenta mientras aprende o intenta entender algo nuevo. Se relaciona con construcciones como la exploración (Berlyne, 1971a, 1971b), intelectualidad intrínseca (Lloyd y Barenblatt, 1984), la motivación intrínseca para aprender (Brophy, 1987), y la curiosidad intrínseca (Harter, 1981), los jugadores de béisbol que practican porque les divierte aprender nuevas formas de completar un doble juego muestran la motivación intrínseca para saber.

La motivación intrínseca hacia las habilidades se centra en el compromiso hacia una actividad por el placer y la satisfacción experimentada mientras uno está intentando cumplir, crear algo o superarse a sí mismo. El centro de atención está en el proceso de cumplir algo y no en el resultado final. Este tipo de motivación está relacionada con construcciones como la motivación del control (Kagan, 1959), la motivación de la eficacia (White, 1959) y el reto intrínseco (Harter, 1981), los jugadores de tenis que trabajan en su servicio por el placer que ellos experimentan mientras intentan conseguir un “ace” muestran este tipo de motivación intrínseca.

El tercer tipo es la motivación intrínseca para experimentar estimulación, que es operativa cuando uno se compromete en una actividad para experimentar sensaciones placenteras asociadas principalmente con sus propios sentidos (p. ej: placer sensorial y ascético). Este tipo de motivación intrínseca parecería estar relacionado con construcciones como las experiencias ascéticas (Berlyne, 1971a), la fluidez (Csikszentmihalyi,

1975,1978), el buscar sensaciones (Zuckerman, 1979) y experiencias de estar en plena forma (Maslow, 1970), los individuos que nadan porque disfrutan de sensaciones placenteras que experimentan mientras sus cuerpos se deslizan por el agua muestran este tipo de motivación intrínseca.

La taxonomía propuesta debería probar que es útil porque, entre otras cosas, puede llevar a la predicción de compromiso en actividades deportivas relacionadas con los tres tipos de motivación intrínseca (Vallerand y Briere, 1990).

La motivación extrínseca también ha sido considerada desde una perspectiva multidimensional. La teoría y la investigación han mostrado que existen diferentes tipos de motivación extrínseca, algunos de los cuales están autodeterminados (Chandler y Connell, 1987; Deci y Ryan, 1985a; Ryan y Connell, 1989; Ryan, Connell y Deci, 1985; Ryan, Connell y Grolnick, 1992). Es decir, que algunos comportamientos, no necesariamente placenteros, pueden estar determinados por propia elección. Deci y Ryan (1985<sup>a</sup>, 1991) han propuesto la existencia de cuatro tipos de motivación extrínseca: regulación externa, la regulación de “auto expulsión”, la regulación identificada y una regulación integrada.

El primer tipo, la regulación externa, se refiere a la motivación extrínseca tal y como es generalmente interpretada en la literatura. Es decir, la conducta es regulada a través de medios externos tales como los premios y las obligaciones. Por ejemplo, un atleta podría decir: “voy a la práctica de hoy porque quiero que el entrenador me deje jugar mañana”. Con la regulación de “autoexpulsión”, el individuo empieza a interanalizar las razones de sus acciones, sin embargo, tal interanálisis no está verdaderamente autodeterminado porque simplemente reemplaza la fuerza externa de control con una interna, como culpabilidad autoimpuesta y ansiedad, el atleta que dice que va al entrenamiento porque se sentiría culpable si no lo hiciera muestra regulación de “autoexpulsión”. La motivación es interna, pero no está autodeterminada, porque la presión autoimpuesta es su fuente. Es solo con el tercer tipo de motivación extrínseca, la regulación identificada, que la conducta surge de la elección. Cuando la conducta es identificada es altamente valorada y juzgada como importante por el individuo será hecha libremente aunque la actividad no sea agradable en sí misma, un atleta podría pensar: “Quiero mejorar mi resistencia, esto es importante para mí, por tanto, he decidido venir al entrenamiento de hoy”. Finalmente, una regulación integrada también conlleva a realizar una actividad libremente, pero en este caso, tal elección representa una parte armoniosa del mismo individuo. Las elecciones de uno mismo están hechas en función de su coherencia con otros aspectos de

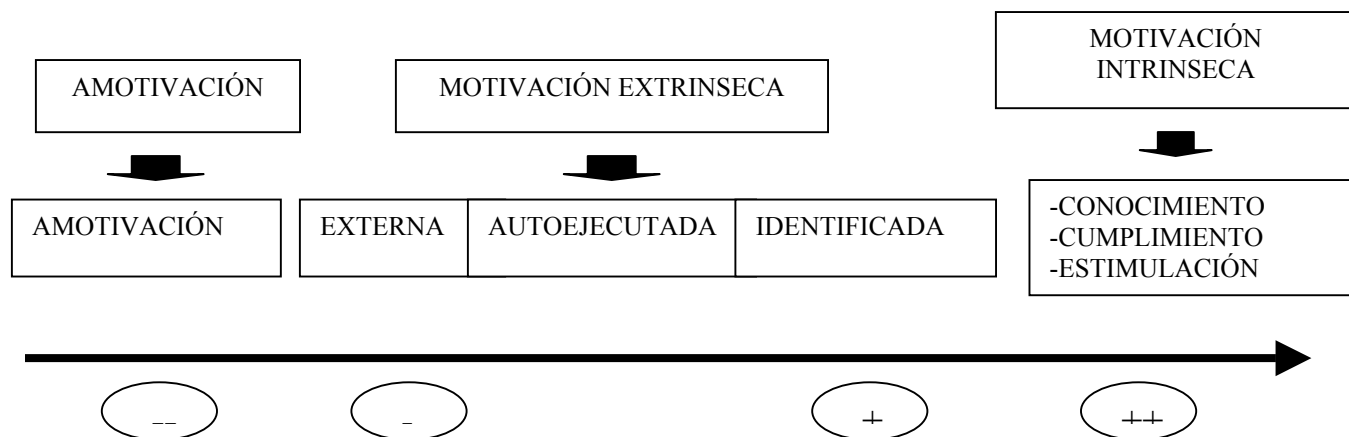


sí mismo, el atleta integrado puede decidir quedarse en casa el sábado por la noche, antes que salir con sus amigos, para estar preparado para el partido de fútbol de mañana.

Los investigadores también han considerado la amotivación desde una perspectiva multidimensional. Pelletier y sus colaboradores (Pelletier, Dion, Tuson y Green-Demers, 1998) han propuesto cuatro grandes tipos de amotivación. El primero es la amotivación debida a las creencias de capacidad/habilidad, que estaría en la línea de la definición de Deci y Ryan (1985a), de acuerdo con lo cual, la amotivación resulta de la falta de habilidad para trabajar la conducta. El segundo tipo es la amotivación resultante de la convicción del individuo de que la estrategia propuesta no dará los resultados deseados, amotivación de creencias de estrategias. El tercer tipo de amotivación trata con las creencias de capacidad y esfuerzo, resultante de la creencia de que la conducta es demasiado exigente, y la persona no quiere gastar el suficiente esfuerzo para comprometerse en él. Finalmente, el cuarto tipo de amotivación, llamado creencias de impotencia, se refiere a una percepción general de que los esfuerzos de uno son intrascendentes considerando la enorme tarea que se tiene que realizar. Pelletier y col. (1998) han obtenido apoyo para un modelo que predice que la amotivación debida a falta de esfuerzo influye en la amotivación debida a una falta de creencias de habilidad y a la amotivación debida a la falta de creencias de estrategia, que lleva a su vez a la amotivación debida a las creencias de impotencia. Pocas investigaciones hasta ahora se han centrado sobre estos tipos de amotivación en el deporte y el ejercicio físico, y que deberían llevarse a cabo en vista del alto número de abandono del deporte por la juventud (Roberts, 1984a; Seefeldt, Bliedernicht, Bruce y Gilliam, 1978; Weiss y Chaumeton, 1993) y del hecho de que la amotivación puede ser un buen predictor del abandono (Pelletier, Fortier, Vallerand y Briere, 2001; Vallerand y Bissonnette, 1992; Vallerand, Fortier y Guay, 1997).

Deci y Ryan (1985a) también han propuesto que los diferentes tipos de motivación varían en términos de su nivel inherente de autodeterminación. Así pues, pueden ser ordenados a lo largo de un continuum de autodeterminación. Desde los niveles más bajos a los más altos de autodeterminación, los tipos son la amotivación; la regulación externa; la auto ejecución, identificada e integrada; y la motivación intrínseca. Mucha investigación actual apoya la idea del continuum de autodeterminación en la psicología en general (Blais, Sabourin, Boucher y Vallerand, 1990; Ryan y Connell, 1989; Vallerand y Bissonnette, 1992) y en el deporte y el ejercicio físico (Briere, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995; Li y Harmer, 1996; Pelletier, Fortier et al., 1995).

**Figura 2:** *Continuum de Autodeterminación en los diferentes tipos de motivación (Adaptado de Vallerand, 1999)*



### 2.1.2 Niveles de generalidad dentro del Modelo Jerárquico de la Motivación

En línea con anteriores investigaciones sobre motivación, el modelo afirma que la motivación intrínseca y extrínseca y la amotivación están representadas dentro del individuo en tres niveles jerárquicos de generalidad tal y como muestra la figura 8.1 estos son los niveles situacional, contextual y global. En la siguiente sección consideraremos cada uno de estos niveles.

#### La motivación en el nivel situacional:

El nivel situacional representa el nivel más bajo en la jerarquía (Ver Figura 1). La motivación situacional hace referencia a la motivación que los individuos experimentan cuando están comprometidos en una actividad en un momento presente, es un estado motivacional más que un rasgo. Un ejemplo se ve en el jugador de béisbol que se compromete en la práctica de batear a las 13:45 h., justo antes del juego, solo por el placer de sentir el bate golpear a la pelota. Quizás ayer su motivación situacional hacia la práctica de batear no era intrínseca, quizás quería impresionar a sus amigos, pero hoy si lo es. Como veremos más adelante, si tenemos que predecir las consecuencias situacionales, como la actuación del jugador en la práctica de batear hoy, necesitamos centrarnos en la motivación que hay bajo su conducta de hoy y no la de ayer. Creemos que el nivel situacional representa una parte central de la jerarquía motivacional porque se centra en la motivación de las personas cuando y donde ellos la experimentan. El nivel situacional es, por tanto, esencial para entender mejor el compromiso de la gente en el deporte y en las actividades relacionadas.

### La motivación en el nivel contextual:

La motivación en el segundo nivel, representa las orientaciones motivacionales hacia un contexto específico. Por contexto, nos referimos a “una esfera determinada de la actividad humana” (Emmons, 1995). Ejemplos de contextos sociales son la educación, el trabajo, las relaciones interpersonales y el deporte. Es importante incorporar el nivel contextual dentro del presente modelo por, al menos, dos razones: a) porque refleja un hecho básico, la orientación motivacional de la gente puede variar drásticamente de un contexto a otro (Graef, Csikszentmihalyi y Gianinno, 1983), una persona puede estar intrínsecamente motivada hacia el colegio y las actividades interpersonales, pero extrínsecamente motivada hacia el deporte; b) porque la motivación contextual está más sujeta a variaciones que la motivación global y por tanto, es más probable que ésta sea más útil para explicar y predecir cambios en los resultados que puedan tener lugar en los contextos específicos.

Numerosas investigaciones se han llevado a cabo en el marco del deporte y del ejercicio en el nivel contextual, algunas de ellas se centraron en examinar los determinantes (Thompson y Wankel, 1980) mientras que otros lo hicieron sobre las consecuencias (p. ej: Biddle y Brooke, 1992) de la motivación contextual. Otra investigación ha considerado los determinantes y las consecuencias de la motivación usando esquemas longitudinales. Beauchamp, Halliwell, Fournier y Koestner (1996) mostraron que, en un periodo de catorce semanas, los golfistas principiantes que eran entrenados de una manera que apoya la autonomía, poco a poco desarrollaron altos niveles de motivación intrínseca y regulación identificada para jugar al golf. A su vez, mostraron evidencias de haber internalizado las estrategias que se les había enseñado y mostraron una mejor actuación que los golfistas entrenados de un modo autocrático.

### La motivación en el nivel global:

La motivación en el nivel global es una orientación motivacional general para interactuar con el medio de una forma intrínseca, extrínseca o “no motivada”. Este nivel global puede identificarse como la representación de la personalidad en la investigación de la motivación intrínseca y extrínseca. Así pues, una persona puede ser descrita como un individuo con una orientación global de la motivación intrínseca, porque es el tipo de persona que generalmente participa en actividades porque las disfruta y por tanto

normalmente orientaría a esta persona a interactuar con el medio que la rodea por razones intrínsecas.

La investigación del nivel global generalmente ha relacionado las evaluaciones globales de la motivación intrínseca y extrínseca y la amotivación con los resultados adaptables en contra de los resultados ajustables inadaptables, concretamente se encontró que los tres tipos de motivación intrínseca global y la regulación identificada estaban positivamente asociados con la satisfacción en la vida, mientras que la regulación externa y la amotivación estaban negativamente relacionados con ella (Deci y Ryan, 1985a, Guay et al.), 1996).

Pocas investigaciones han sido dirigidas hacia el nivel global en el deporte y el ejercicio. Sin embargo, un reciente estudio (Blanchard y Vallerand, 1998a) en el marco del ejercicio ha revelado que la motivación global está positivamente relacionada con la motivación contextual en el ejercicio, mostrando que cuanto más autodeterminada era la motivación global, más autodeterminada era la motivación contextual hacia el ejercicio.

## ***2.2. Factores determinantes de la motivación***

En este apartado hablaremos de los efectos que tienen los determinantes o antecedentes de la motivación sobre la motivación intrínseca y extrínseca y la amotivación en el deporte y el ejercicio físico, con el objetivo de integrar el conocimiento actual sobre las fuerzas causantes que actúan en la motivación del ejercicio y del deporte. Haremos este análisis partiendo de que la motivación en un nivel dado es el resultado de dos fuentes potenciales: (1) los factores sociales y (2) los efectos “arriba-abajo” de la motivación hacia el nivel de generalidad más próximo.

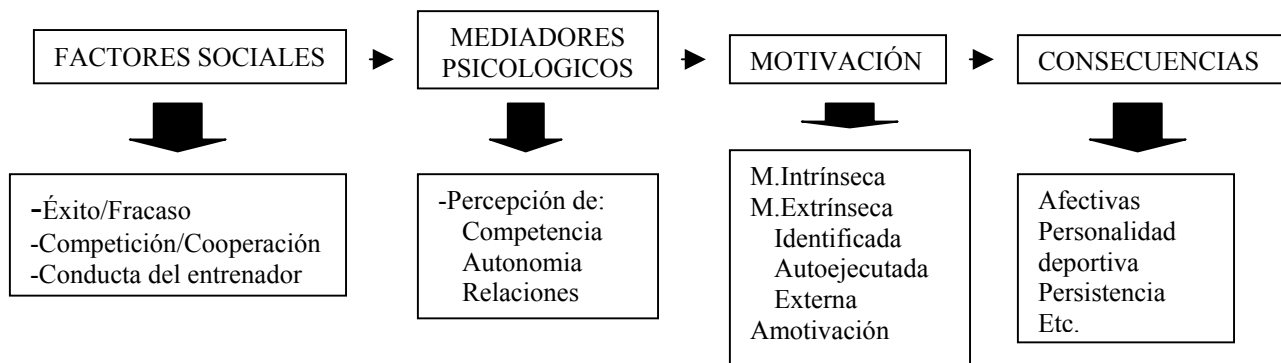
Por factores sociales, nos referimos tanto a factores humanos y no humanos en nuestro medio social, distinguiendo determinantes situacionales, contextuales y globales, dependiendo del nivel en la jerarquía. Los factores situacionales se refieren a variables que están presentes en un tiempo concreto pero no permanentemente. El recibir retroalimentación positiva del entrenador a las 16:29 en la segunda parte de un partido de béisbol es ejemplo de factor situacional. Los factores contextuales se refieren a variables que están presentes en una base general o recurrente de un contexto específico de vida, un entrenador autocrático, pero no en otro, porque el entrenador es parte del contexto deportivo pero no del contexto educacional. Finalmente, los factores globales son factores sociales cuya presencia es tan dominante que son parte

de la mayoría de aspectos en la vida de la persona. Un buen ejemplo de factor global es vivir un año en residencias para atletas de elite, como ocurría en países del Este hace algunos años (Riordan, 1977). El estar confinado en tal medio durante un largo tiempo puede tener importantes consecuencias en la motivación global de un atleta. Es importante distinguir entre los tres tipos de factores sociales porque permite hacer hipótesis más precisas sobre que tipos de factores deberían influir en la motivación en los diferentes niveles de la jerarquía. Concretamente, podríamos decir que los factores sociales deberían tener una influencia mayor sobre la motivación en su propio nivel de la jerarquía.

### 2.2.1 Los factores sociales como determinantes de la motivación deportiva

Muchas de las investigaciones de la psicología social muestran como el comportamiento de otras personas hacia nosotros tiene un gran impacto sobre nuestros pensamientos, sentimientos y comportamientos (Gilbert, Fiske, y Lindzey, 1998), y lo mismo ocurre sobre la motivación (Vallerand y Lossier 1999), donde el ambiente puede tener potentes efectos sobre la motivación de los individuos. La investigación el terreno deportivo se ha centrado en el impacto que los factores sociales sobre la motivación de los atletas, siendo estos básicamente tres: éxito / fracaso, competición / cooperación y el comportamiento del entrenador hacia los deportistas. Podemos clarificar que, en línea con la teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan 1985,1991) y el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997), los factores sociales influyen en la motivación de los deportistas a través de sus percepciones de autonomía, competencia y las relaciones personales (mediadores psicológicos). Ver Figura 1.

**Figura 3:** *Secuencia motivacional implicando factores sociales, mediadores psicológicos, motivación y consecuencias*



Así, los factores sociales estarían actuando sobre una serie de variables importantes en el entorno deportivo:

### ***2.2.1.1 La percepción de éxito / fracaso***

Como indica la figura 2, los resultados (éxito y fracaso) representan un importante factor social en el deporte, de hecho la teoría de la autodeterminación hace afirmaciones bastante claras concernientes a la relación entre las percepciones de competencia y la motivación, de manera que situaciones cuyo feedback es de fracaso deberían genera sentimientos de incompetencia y disminuirán la motivación intrínseca en una actividad. De forma contraria, situaciones que proporcionan una retroalimentación de éxito deberían incrementar los sentimientos de competencia y por consiguiente aumentar la motivación intrínseca. En general, las evidencias empíricas apoyan esta postura: las experiencias de fracaso conducen a niveles bajos de motivación intrínseca (Bandura y Schunk, 1981), y lo mismo ocurre en el terreno deportivo (Thill y Mouanda, 1990; Vallerand, 1983)

Aunque estos estudios han demostrado la influencia del éxito y el fracaso sobre la motivación intrínseca, no nos dicen nada a cerca de cómo la percepción de competencia actúa como mediador del impacto que tiene la retroalimentación sobre el rendimiento sobre la motivación intrínseca, hipótesis de la teoría de la autodeterminación. Vallerand y Reid (1984) testaron esta hipótesis, revelando los resultados que los efectos de una retroalimentación verbal sobre la motivación intrínseca estaban verdaderamente mediados por la percepción de competencia, de hecho, la percepción de competencia explico muchos de los cambios en la motivación intrínseca.

Sin embargo, estas formulaciones teóricas para explicar los efectos del éxito y el fracaso son incompletas porque olvidan otros dos importantes mediadores: la percepción de autonomía y las relaciones sociales. Un reciente estudio (Blanchard y Vallerand 1996a) ha intentado identificar el papel de estos mediadores, revelando que los efectos de los resultados sobre la autodeterminación personal y del equipo estaban significativa y completamente mediados no solo por la percepción de competencia, sino también por la percepción de autonomía y las relaciones sociales, teniendo estas incluso, efectos más importantes sobre la motivación que la percepción de competencia.

### ***2.2.1.2 Competición / cooperación***

Otro factor social que puede afectar la motivación intrínseca es la competición, como parte integrante del deporte que permite medir la habilidad de unos frente a otros. Consecuentemente en el contexto del deporte competición, el objetivo es vencer al otro y no tanto el cumplimiento de una tarea. Algunos autores como Ames (1992), Duda (1989b), Dweck (1986), y Nicholls (1984) han sugerido que la motivación intrínseca disminuye en la medida que pasamos desde una orientación a la tarea hasta una orientación al ego. De forma similar, Deci y Ryan (1985b) argumentaron que realizar una actividad por razones instrumentales (locus de control externo) más que por razones propias (locus de control interno), debería conducir a una pérdida de la percepción de autonomía y consecuentemente a una disminución de la motivación intrínseca hacia la actividad. Inicialmente, las investigaciones han mostrado que un excesivo énfasis en la competición o en vencer al oponente disminuye la motivación intrínseca (Deci, Betley, Kahle, Abrams y Porac, 1981) y limitan la creatividad en una tarea cognitiva (Amabile, 1983). Vallerand y Halliwell (1986) intentaron corroborar estos resultados en el terreno deportivo, obteniendo que un ambiente competitivo disminuye la motivación intrínseca frente a una tarea motora, sugiriendo que las estructuras deportivas competitivas que enfatizan el vencer al contrario “ganar a cualquier precio” dificultaran la motivación intrínseca. (Deci y Olson, 1989). Estos resultados están en línea con la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan 1985, 1991), la cual expone que un contexto deportivo en el que se hace énfasis sobre elementos externos de la actividad (batir al oponente o ganar un premio) afecta de forma negativa a la percepción de autonomía (el locus de control se hace más externo que interno) y consecuentemente disminuye la motivación intrínseca hacia la actividad. Sin embargo, el contexto social deportivo puede influir sobre la motivación de los deportistas no solamente a través de la percepción de autonomía, sino también a través de sus percepciones de competencia tal y como hemos visto anteriormente. Investigaciones en el campo deportivo revelan que los ganadores (Vallerand, Gauvin y Halliwell, 1986<sup>a</sup>; Weinberg y Ragan 1979) y aquellos que tienen un sentimiento subjetivo de hacerlo bien en la competición (McAuley y Tammen, 1989) presentan niveles más altos de motivación intrínseca que los perdedores y que aquellos que sienten no haberlo hecho bien en competición.

Esto parece indicar que los efectos de la competición pueden tener lugar a través de dos procesos presentes en la competición: el proceso de percepción de autonomía (proceso de locus de causalidad) y el proceso de percepción de competencia, cada uno de los cuales estaría determinado por la importancia

del evento (Deci y Ryan, 1985, 1991). Cuando el proceso de percepción de competencia es más relevante, la motivación intrínseca de los deportistas podría estar afectada por el mensaje informacional (información objetivo y/o subjetiva de éxito / fracaso). Por otro lado, cuando los deportistas perciben el proceso de percepción de autonomía como más relevante, la motivación intrínseca estaría influenciada por el sentimiento de obligación / libertad para participar en una competición, de manera que si se sienten obligados a competir (existe presión hacia la competición), su motivación intrínseca disminuirá, y por el contrario, en la medida que se sienten comprometidos por voluntad propia, su motivación intrínseca no solo no disminuirá sino que incluso podría aumentar (Revé y Ryan, 1996). En esta línea, la investigación llevada a cabo por Kavussanu and Roberts (1996) en principiantes de tenis mostró que el clima motivacional predominante tenía un importante impacto sobre la motivación intrínseca de los participantes. Cuando el clima era altamente competitivo (intentar vencer a los oponentes), la motivación intrínseca disminuía, y cuando el clima era orientado a la maestría (hacerlo lo mejor posible), la motivación intrínseca no disminuía e incluso aumentaba. Podemos decir que el elemento clave en los eventos competitivos podría ser animar a los sujetos hacia objetivos orientados a la dimensión de maestría en la actividad y no tanto hacia los orientados a una dimensión extrínseca (Burton, 1989).

Aunque los resultados en algunos estudios en el deporte revelan que la competición puede disminuir la motivación intrínseca, no se puede generalizar a todas las situaciones y deportistas (Gill, 1993). Por ejemplo, una investigación reveló que los sujetos con alta orientación al logro no veían disminuida su motivación intrínseca bajo condiciones altamente competitivas (Harackiewicz, 1989; Harackiewicz, Manderlink, y Sansone, 1992).

Hasta aquí hemos analizado los efectos de un clima competitivo, pero faltaría analizar los efectos de un escenario contrario, nos referimos a una situación de cooperación. Muchas investigaciones de la psicología general han mostrado que la cooperación conlleva efectos más positivos que la competición en las diferentes variables estudiadas como el aprendizaje, rendimiento, satisfacción y desarrollo moral (Argyle, 1991, Jonson y col, 1981). Resumiendo, podemos decir que la competición y la cooperación representan importantes factores sociales que pueden afectar profundamente la motivación intrínseca de los deportistas.



### ***2.2.1.3 La conducta del entrenador***

Tal vez las relaciones sociales más importantes en el deporte sean las que se producen entre el entrenador y los deportistas. Esta relación es particularmente relevante para el rendimiento (Horn y Carron, 1985), satisfacción (Challadurai, 1993) y la persistencia en la práctica deportiva (Pelletier, Fortier, Vallerand y Briere, 1998). Esta afirmación podría también aplicarse a la motivación, por ejemplo, la investigación llevada a cabo por Lossier y Vallerand (1995), reveló que los deportistas que percibían las relaciones con su entrenador como más positiva, presentaron mayores niveles de motivación intrínseca hacia la práctica de su deporte. Esta conducta del entrenador puede percibirse a través de dos estilos interactivos: estilo controlador y estilo con soporte a la autonomía. Aquellos entrenadores que interactúan con sus deportistas con un estilo controlador se caracterizan por hacerlo de manera altamente directiva (ejem.-“Jugaras como y cuando yo te diga o te quedaras en el banquillo”). Por otro lado, los entrenadores con un estilo de soporte a la autonomía dejan libertad a sus deportistas para que elijan sus acciones (ejem.- “Hemos practicado tres jugadas diferentes, es vuestra elección decidir cual es la más apropiada para cada situación durante el partido). Investigaciones en el terreno deportivo (Pelletier, Fortier, Vallerand y Briere, 1998) encontraron en un grupo de nadadores universitarios, que aquellos cuyo entrenador tenía una conducta con un estilo controlador presentaban menor motivación intrínseca que aquellos cuyo entrenador tenía una conducta con estilo de soporte a la autonomía. Otros estudios en varios deportes (Pelletier y col). 1995)) y en el campo de la educación física (Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995) han replicado estos resultados.

En el presente punto, parecería coherente afirmar que la conducta del entrenador podría tener importantes efectos sobre la motivación de los deportistas debido a que esta influiría su percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales. El estudio de Blanchard y Vallerand (1996b) constató esta hipótesis, encontrando que cuanto mayor era la percepción que tenían los deportistas de soporte a la autonomía del entrenador, mayor era el sentimiento de percepción de competencia, autonomía y de relación social con el equipo. Estos resultados nos sugieren que la percepción de competencia, autonomía y de relaciones sociales estaría relacionadas positivamente con la motivación, y que la conducta del entrenador con un estilo de soporte a la autonomía podría facilitar la motivación de los deportistas de forma positiva.

### ***2.3. El papel “de mediador” de las percepciones de competencia, autonomía y de relaciones sociales***

Varias teorías han sido propuestas para explicar como los factores sociales pueden afectar la motivación (Bandura, 1986; Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989; Deci y Ryan, 1985a; Dweck y Leggett, 1988; Lepper y Greene, 1978), entre ellas encontramos una que parece tener en cuenta de forma bastante completa tales procesos, es la teoría de evaluación cognitiva (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a, 1991), según la cual los factores situacionales afectan la motivación por medio del impacto en las percepciones de competencia, autonomía y de relaciones sociales de las personas.

Este papel “mediador” lo atribuye al hecho de que las percepciones indicadas se relacionan con las necesidades fundamentales humanas. La necesidad de competencia implica que los individuos tienen un deseo de interactuar efectivamente con el medio, para experimentar un sentido de competencia al producir resultados deseados y prevenir eventos no deseados (Connell y Wellborn, 1991; Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a; Harter, 1978; White, 1959). La necesidad de autonomía refleja un deseo de comprometerse en actividades por propia elección, siendo el origen de la propia conducta (de Charms, 1968; Deci, 1975, 1980; Deci y Ryan, 1985a). Finalmente, la necesidad de relaciones sociales (Bowlby, 1988; Harlow, 1958; Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993) se refiere a sentir que uno pertenece a un entorno social dado (Baumeister y Leary, 1995).

Los factores situacionales que facilitan los sentimientos de competencia, autonomía y de afinidad con el entorno llevaron a los individuos a volver a comprometerse libremente en actividades en las cuales estas percepciones fueron experimentadas, ya que tales actividades permiten a los individuos satisfacer sus necesidades. Por tanto, de acuerdo con la teoría de evaluación cognitiva (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a, 1991), los factores situacionales que facilitan las percepciones de competencia, autonomía y de relaciones sociales aumentarán la motivación intrínseca situacional y las formas autodeterminadas de la motivación extrínseca, regulación integrada e identificada, mientras que aquellas que perjudican tales percepciones tendrán un efecto negativo en la motivación intrínseca y las formas autodeterminadas y llevará a las formas no autodeterminadas de motivación extrínseca, regulación externa y autoejecutada, y a la amotivación. Ampliando la teoría de la evaluación cognitiva, se propone aquí que el papel mediador de las percepciones de competencia, autonomía y de relaciones sociales no está limitado al nivel situacional sino que se aplica a los tres niveles de la

jerarquía. En otras palabras, los factores globales, contextuales y situacionales tendrán un impacto en la motivación hasta el punto de que ellos influyen en las percepciones de competencia, autonomía y de relaciones sociales de la gente en sus respectivos niveles de la jerarquía.

Vallerand y Reid (1984) realizaron un estudio para examinar los efectos de mediadores de las percepciones de competencia en la motivación intrínseca, se contó con un grupo de participantes masculinos comprometidos con una tarea de equilibrio durante una pre-evaluación y una post-evaluación. Durante la post-evaluación, los participantes recibieron retro-alimentación positiva, o negativa o nada. Después de la pre-evaluación y de la post-evaluación los participantes completaron cuestionarios evaluando las percepciones situacionales de competencia y motivación intrínseca (el cuestionario de la reacción de la tarea de Mayo; Mayo, 1977). Tal y como se planteo en la hipótesis, los resultados revelaron que cuanto más positiva fue la retro-alimentación, más participantes se sentían competentes y a su vez, cuantos más participantes se sentían competentes, más estaban intrínsecamente motivados. Por tanto, los resultados del estudio revelaron que los efectos de la retro-alimentación sobre la motivación intrínseca son mediados por las percepciones de competencia.

Estos mismos resultados han sido obtenidos con mujeres (Vallerand y Reid, 1988) y en el ámbito del ejercicio físico (Whitehead y Corbin, 1991). Finalmente, los efectos mediadores de las percepciones de competencia deberían ser particularmente fuertes cuando el principal objetivo del individuo es alcanzar competencia (Sansone, 1986) y cuando los sentimientos de autonomía del individuo son mantenidos (Goudas y Biddle, 1994b; Ryan, 1982; Thill y Mouanda, 1990).

Estos estudios examinaron el papel mediador de competencia percibida, mientras que el estudio del impacto de la percepción de autonomía y de las relaciones sociales no fue abordado. Muchas investigaciones se han centrado en tareas en que los participantes se comprometían individualmente de manera que la dimensión de equipo o grupo no ha sido tratada. Blanchard y Vallerand (1996a) intentaron determinar el papel mediador de los tres mediadores psicológicos, percepción de autonomía, competencia y relaciones sociales en el nivel situacional en un equipo. Los jugadores de baloncesto completaron escalas midiendo percepciones situacionales de actuaciones personales y de equipo, percepciones situacionales de competencia, autonomía y de relaciones sociales; y motivación situacional durante un partido. En línea con el modelo jerárquico, se hizo la hipótesis de que la actuación individual y la de equipo influenciarían los mediadores psicológicos que después determinarían la

motivación auto-determinada, evaluada por el índice de autodeterminación. Los resultados apoyaron la hipótesis, los índices subjetivos y objetivos del éxito personal y del equipo influenciaron positivamente las percepciones de competencia, autonomía y de relaciones sociales, que a su vez, facilitaron la motivación de autodeterminación situacional. Por consiguiente, las percepciones de autonomía, competencia y de relaciones sociales juegan un papel mediador entre la actuación y la motivación autodeterminada en el nivel situacional dentro del entorno de un equipo deportivo.

Cadorette y col. (1996) evaluaron el papel mediador de las percepciones de competencia, autonomía y de relaciones sociales en el nivel contextual, donde se pidió a deportistas adultos que evaluaran las percepciones del estilo de liderazgo del monitor de fitness, apoyo de autonomía, y del ambiente del centro del fitness, el apoyo de autonomía del centro; las percepciones contextuales de competencia (Losier, Vallerand y Blais, 1993), autonomía (Blais y Vallerand, 1992) y de relaciones sociales (Richer y Vallerand, 1998); y la motivación contextual hacia el ejercicio (adaptada de la Escala de Motivación del deporte, (Briere y col. 1995). Los resultados corroboraron la hipótesis, la conducta de apoyo a la autonomía del monitor de fitness facilitó las percepciones de competencia, autonomía y relaciones sociales de los participantes hacia el ejercicio, y de la misma manera, las percepciones del ambiente en el centro llevaron a percepciones de relación social y autonomía. Las percepciones de competencia, autonomía y de relaciones sociales de los participantes tuvieron efectos positivos en su motivación autodeterminada hacia el ejercicio. Los descubrimientos del papel mediador de la percepción de autonomía, competencia y de relaciones sociales en el nivel situacional por Blanchard y Vallerand (1996a) han sido aplicados al nivel contextual en el deporte (Blanchard y Vallerand, 1996c) y en el ejercicio físico (Cadorette y col. 1996).

Hasta la fecha ningún estudio ha examinado el papel mediador de las percepciones de competencia, autonomía y de relaciones sociales en el nivel global. Como se indicó anteriormente, es pues una hipótesis que el hecho de vivir durante largo tiempo en residencias para atletas de elite tenga algunos efectos en la motivación global de estos. Además, los padres que entrenan a sus hijos durante varios años y por tanto, cuya presencia es muy destacada en varios de los contextos de vida de los niños pueden también tener potentes efectos en la motivación global de sus hijos. Al influenciar la motivación de sus hijos en varios contextos de la vida, tales padres pueden, con el tiempo, producir importantes efectos en la motivación global de sus hijos. Existen bastantes pruebas del papel mediador de la percepción de autonomía, competencia y de relaciones sociales sobre el impacto de factores sociales en

la motivación, sin embargo, tales pruebas vienen principalmente de los niveles contextual y situacional.

**Tabla 9:** *Resumen investigaciones mediadores psicológicos de la motivación.*

AUTOR	AÑO	V. INDEP.	V. DEPEND.
NIVEL SITUACIONAL			
Vallerand y Reid	1984	Percepción competencia	Motivación Intrínseca
Blanchard y Vallerand	1996 <sup>a</sup>	P. Competencia P. autonomía Relac. Sociales	Motivación Intrínseca
NIVEL CONTEXTUAL			
Cadorette y col.	1996	Liderazgo entrenador Clima centro	P. Competencia P. autonomía Relac. Sociales

### 2.3.1 Factores determinantes de la motivación en los diferentes niveles de generalidad

#### 2.3.1.1 Factores situacionales

Investigaciones en psicología general revelan que los factores situacionales influyen en la motivación (, 1985a, 1987; Vallerand, 1997), estos mismos resultados han sido constatados en el mundo del deporte y del ejercicio. El estudio de Whitehead y Corbis (1991) es un buen ejemplo en el campo de deporte y el ejercicio. En ese estudio, 105 estudiantes de séptimo y octavo grado llevaron a cabo la carrera Illinois, que consiste en correr una cierta distancia en el tiempo más rápido posible. En la primera fase, los participantes llevaron a cabo el test sin ninguna retro-alimentación. La motivación intrínseca de los atletas en la actividad fue evaluada con el Inventario de la Motivación Intrínseca (Mc Auley y col., 1989). Dos semanas más tarde, los participantes llevaron a cabo la actividad otra vez, pero esta vez ellos habían sido asignados al azar para recibir retro-alimentación falsa positiva o negativa o no retro-alimentación. Después los participantes completaron la medida de motivación intrínseca de nuevo. Como estaba previsto, la retro-alimentación positiva llevó a aumentar la motivación intrínseca, mientras que la retro-alimentación negativa produjo descensos en la motivación intrínseca. El grupo de “no retro-alimentados” no experimentó ningún cambio en la motivación intrínseca. Estos descubrimientos revelan que la retro-alimentación verbal es percibida como una verdadera representación

de la competencia de los participantes y tiene un impacto positivo en su motivación intrínseca situacional.

Otras investigaciones en el deporte y la actividad física ha mostrado que las variables tales como premios (Orlick y Mosher, 1978; Thomas y Tennant, 1978), competición (Vallerand, Gauvin y Halliwell, 1986a, 1986b; Weinberg y Ragan, 1979), retro-alimentación negativa (Thill y Mouanda, 1990; Vallerand y Reid, 1984, 1988; Vallerand y Rousseau, 2001; Whitehead y Corbin, 1991) y consecuencias negativas como perder (Mc Auley y Tammen, 1989; Weinberg y Jackson, 1979), tienen todas ellas efectos negativos en la motivación intrínseca hacia la práctica de deportes, tareas motoras y actividades físicas en un tiempo concreto (en el nivel situacional). Por otra parte, recibir retro-alimentación verbal positiva (Thill y Mouanda, 1990; Vallerand, 1983; Vallerand y Reid, 1984, 1988), experimentar resultados

positivos (Mc Auley y Tammen, 1989; Weinberg y Jackson, 1979), e incluso recibir información objetiva sobre la actuación (Rutherford, Corbin y Chase, 1992) pueden todas ellas tener efectos positivos en la motivación intrínseca situacional hacia las tareas motoras, deportes y actividades físicas (ver Frederick y Ryan, 1995; Vallerand et al., 1987; Vallerand y Reid, 1990; Weis y Chaumont, 1993).

Debería tenerse en cuenta que el impacto de un factor situacional dado sobre la motivación situacional no puede durar mucho, especialmente si el factor se presenta sólo una vez (Loveland y Olley, 1979). Por tanto, aunque los factores situacionales pueden impactar en la motivación situacional a la vez que están presentes, su impacto está limitado a ese preciso momento. Para tener un efecto más largo sobre la motivación, pueden necesitar ser presentados en una base más regular y en el mismo contexto, y es en ese punto donde se convierten en factores contextuales.

Los estudios que aluden al tema anteriormente citado (factores situacionales) quedan reflejados en la tabla 10.

**Tabla 10:** *Resumen investigaciones sobre factores situacionales.*

<b>AUTOR</b>	<b>AÑO</b>	<b>V. INDEPENDIENTE</b>	<b>V. DEPENDIENTE</b>
Orlick y Mosher,	1978	Premios	Motivación intrínseca
Thomas y Tennant,	1978	Premios	Motivación intrínseca
Weinberg y Jackson,	1979	Resultados positivos/negativos	Motivación intrínseca situacional
Weinberg y Ragan	1979	Competición	Motivación intrínseca situacional
Vallerand	1983	Retroalimentación positiva	Motivación intrínseca situacional
Vallerand y Reid	1984	Retroalimentación positiva-negativa	Motivación intrínseca situacional
Deci y Ryan	1985a	Factores situacionales	Motivación situacional
Vallerand, Gauvin y Halliwell,	1986a	Competición	Motivación intrínseca situacional
Vallerand, Gauvin y Halliwell	1986b	Competición	Motivación intrínseca situacional
Deci y Ryan	1987	Factores situacionales	Motivación situacional
Vallerand y Reid	1988	Retroalimentación positiva-negativa	Motivación intrínseca situacional
Mc Auley y Tammen,	1989	Resultados positivos/negativos	Motivación intrínseca situacional
Thill y Mouanda,	1990	Retroalimentación positiva-negativa	Motivación intrínseca situacional
Whitehead y Corbin	1991	Retroalimentación positiva-negativa	Motivación intrínseca situacional
Whitehead y Corbin,	1991	Retroalimentación negativa	Motivación intrínseca situacional
Rutherford, Corbin y Chase	1992	Información objetiva sobre actuación	Motivación intrínseca situacional
Vallerand	1997	Factores situacionales	Motivación situacional
Vallerand y Rousseau	2001	Retroalimentación negativa	Motivación intrínseca situacional

### **2.3.1.2 Factores contextuales**

Como fue indicado anteriormente, los factores contextuales representan variables que están presentes en una base general, en un contexto de vida específico o son presentados regularmente en un dominio particular y teóricamente afectarían a la motivación en ese contexto específico solamente.

En este sentido, la conducta de los entrenadores debería influir la motivación de los atletas hacia su deporte pero no hacia la escuela. Muchos

estudios han examinado los efectos de los factores contextuales en la motivación contextual en el campo de la educación. Por ejemplo, en la educación, las variables que los estudiantes perciben como controladoras debilitan su motivación intrínseca contextual hacia la educación; algunas de estas variables son el tipo de colegio (Harter, 1981; Mathews, 1991), el currículum (Senecal, Vallerand y Pelletier, 1992), la estructura de la clase (Garibaldi, 1979; Johnson, Johnson, Johnson y Anderson, 1976) y los estilos interactivos del profesor y de los padres (Deci, Nezlek y Sheinman, 1981; Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981; Grolnick y Ryan, 1989). Sin embargo, cuando los estudiantes perciben estas variables como sustento de su autonomía, su motivación intrínseca hacia la educación en general es conservada o incluso realzada (Deci y Ryan, 1987; Vallerand, 1997). Hay mucha menos investigación sobre los determinantes contextuales de la motivación hacia las relaciones interpersonales, en parte porque la mayoría de los estudios se han centrado en las consecuencias motivacionales en este contexto de vida (Blais, Sabourin et al., 1990; Rempel, Holmes y Zanna, 1985; Seligman, Fazio y Zanna, 1980).

En el contexto deportivo encontramos una serie de estudios (Briere et al., 1995; Pelletier y col. 2001; Pelletier, Fortier y col. 1995) que han mostrado que el carácter del entrenador percibido como autocrático está negativamente relacionado a la motivación intrínseca y a la regulación identificada pero positivamente relacionado con la amotivación y la regulación externa.

Otros estudios sobre el deporte y el ejercicio han mostrado que las becas deportivas (Ryan, 1977, 1980), las estructuras altamente competitivas (Fortier, Vallerand, Briere y Provencher, 1995) y un estilo autocrático en la enseñanza del fitness (Cadorette, Blanchard y Vallerand, 1996; Thompson y Wankel, 1980) y el entorno de la educación física (Goudas, Underwood y Biddle, 1993, citados en Goudas y Biddle, 1994a), como también un clima en el que la actuación es enfatizada a expensas de la diversión y el aprendizaje en la tarea (Lloyd y Foz, 1992; Papaioannou, 1995a; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995), todas ellas debilitan la motivación contextual hacia el deporte y el ejercicio. Por otra parte, la conducta de apoyo a la autonomía de los entrenadores (Briere et al., 1995; Pelletier et al., 2001; Pelletier, Briere, Blais y Vallerand, 1988; Pelletier, Fortier et al., 1995) está positivamente asociada con la motivación intrínseca y la regulación identificada, pero negativamente asociada con la amotivación y la regulación externa.

En resumen, la investigación en los tres contextos de interés (educación, relaciones interpersonales y deporte/ejercicio) revela que los factores



contextuales son numerosos y variados. Típicamente, la investigación en el contexto del deporte y del ejercicio revela que los factores contextuales (estructuras; clima motivacional; el estilo interactivo de los profesores de educación física, padres, entrenadores, monitores de fitness, etc.), que son autoritarios (dirigen a una persona para que se comporte de una forma determinada) llevarán a un debilitamiento de la motivación intrínseca y regulación identificada hacia el deporte y el ejercicio, y por otro lado, aquellos factores que estimulan las iniciativas personales y la autonomía facilitaran la motivación intrínseca y la regulación identificada (Deci y Ryan, 1985a, 1991; Ryan et al., 1984; Vallerand y Reid, 1990; Vallerand, 1997). Los principales estudios referidos al tema de los factores contextuales de la motivación quedan detallados en la tabla 11.

**Tabla 11:** *Estudios sobre factores contextuales de la motivación.*

<b>AUTOR</b>	<b>AÑO</b>	<b>V. INDEP.</b>	<b>V. DEPEND.</b>
Pelletier, Briere, Blais y Vallerand	1988	Estilo liderazgo entrenador	Motivación contextual deportiva
Briere y col.	1995	Estilo liderazgo entrenador	Motivación contextual deportiva
Pelletier y col.	2001	Estilo liderazgo entrenador	Motivación contextual deportiva
Pelletier, Fortier y col.	1995	Estilo liderazgo entrenador	Motivación contextual deportiva
Ryan	1977	Becas deportivas	Motivación contextual deportiva
Ryan	1980	Becas deportivas	Motivación contextual deportiva
Fortier, Vallerand, Briere y Provencher,	1995	Estructuras competitivas	Motivación contextual deportiva
Cadorette, Blanchard y Vallerand,	1996	Estilo liderazgo entrenador	Motivación contextual deportiva
Thompson y Wankel,	1980	Estilo liderazgo entrenador	Motivación contextual deportiva
Goudas, Underwood y Biddle	1993	Entorna de la E.F	Motivación contextual deportiva
Lloyd y Foz	1992	Énfasis sobre la actuación	Motivación contextual deportiva
Theeboom, De Knop y Weiss	1995	Énfasis sobre la actuación	Motivación contextual deportiva
Papaioannou	1995a	Énfasis sobre la actuación	Motivación contextual deportiva
Seifriz, Duda y Chi	1992	Énfasis sobre la actuación	Motivación contextual deportiva

### **2.3.1.3 Factores globales**

Finalmente, los factores globales son factores sociales que están presentes en la mayoría de contextos de la vida de la persona, y afectarán a la normalmente estable motivación global del individuo. Como se ha indicado anteriormente, vivir por un tiempo prolongado en residencias para atletas de elite, como fue el caso en los países del Este y es todavía el caso para los futuros jugadores profesionales de fútbol en Francia y otros países, es un ejemplo del factor global. Desafortunadamente, ninguna investigación hasta la fecha ha evaluado el impacto de tal medio en la motivación global. La investigación disponible con ancianos residentes en asilos sugiere que el confinamiento a un solo medio social para todas, o la mayoría, de las actividades diarias puede tener un profundo impacto en la mayoría de las motivaciones contextuales personales (O'Conner y Vallerand, 1994; Vallerand y O'Connor, 1991). Si los cambios en la motivación global pueden ser observados en individuos ancianos, que deberían presentar niveles de motivación global bastante estables, imaginemos lo que puede ocurrir con adolescentes.

### **2.3.2 Interacciones entre los diferentes niveles de generalidad**

El Modelo Jerárquico afirma que la motivación en un nivel dado de la jerarquía, también representa un importante determinante de la motivación en los niveles más bajos de la jerarquía. Esto lleva a la afirmación de que la motivación en un nivel dado también depende de los efectos de la motivación en el nivel superior más próximo dentro de la jerarquía.

Esta proposición reconoce el impacto potencial de la motivación hacia los niveles más próximos dentro del modelo jerárquico. Más concretamente, se propone que la motivación en un nivel debería tener fuertes efectos sobre el siguiente nivel más bajo, e iría disminuyendo en la medida que vamos descendiendo en el modelo. Por tanto, la motivación contextual debería tener un impacto más fuerte en la motivación situacional que en la motivación global. Del mismo modo, la motivación global debería tener un fuerte impacto en la motivación contextual. Se propone, por tanto, que la motivación autodeterminada en el nivel más alto facilitará los niveles autodeterminados en el siguiente nivel inferior.

Blanchard y Vallerand (1998a) demostraron que la motivación global evaluada en un primer momento, era un importante pronóstico de la motivación contextual hacia el ejercicio en un momento posterior, cuatro

semanas más tarde. Como se preveía, cuanto más autodeterminada estaba la motivación global, más autodeterminada estaba la motivación contextual hacia el ejercicio. Otros dos estudios llevados a cabo por Blanchard, Vallerand y Provencher (1998) demostraron como la motivación contextual hacia el baloncesto evaluada justo antes de un partido, y varias semanas antes del mismo, predecían la motivación situacional experimentada durante el partido de baloncesto. De nuevo, cuanto más autodeterminada era la motivación contextual más autodeterminada era la motivación situacional. Todo esto indica que la motivación puede producir efectos “arriba-abajo” sobre la motivación en el siguiente nivel inferior de la jerarquía.

Desde el modelo jerárquico se sugiere que la influencia de los determinantes sociales de la motivación son específicos en al menos tres formas. Primera, los efectos de los tres tipos de factores sociales en la motivación son específicos al correspondiente nivel en la jerarquía (ver figura 1.). Por tanto, los factores situacionales deberían influir principalmente en la motivación situacional y menos en la motivación contextual y global; los factores contextuales deberían influir en la motivación contextual mucha más que en la motivación global; y los factores globales deberían influir ante todo en la motivación global. Aunque no hay soporte para esta hipótesis en el campo de deporte y el ejercicio, existe algún apoyo en el contexto del ocio (Vallerand, 1996).

El segundo tipo de efecto específico se refiere al hecho de que la motivación situacional hacia una actividad específica, jugar al fútbol, debería ser influido principalmente por la motivación contextual directamente relacionada con esta actividad, y no tanto por las motivaciones contextuales no relevantes como la motivación hacia el colegio o hacia las relaciones interpersonales. Las investigaciones de Vallerand, Chantal, Guay y Brunel (2000) apoyan esta predicción.

Por último, es lógico aplicar el mismo razonamiento a los acontecimientos situacionales. Es decir, debería haber un efecto específico sobre la motivación intrínseca y extrínseca tal que los acontecimientos situacionales se relacionasen más con las actividades en las que se esta comprometido en un determinado momento que aquellos factores situacionales no relevantes. Como soporte a esta hipótesis encontramos el estudio llevado a cabo por Provencher y Vallerand, (1995).

Es importante anotar que esto no es negar la influencia potencial que otras motivaciones contextuales y factores situacionales irrelevantes pueden tener sobre la motivación. Sin embargo, como demostró Provencher y

Vallerand, (1995), tales fuerzas deberían tener un impacto más débil sobre la motivación que aquellas directamente relevantes para la actividad que se esta realizando.

Un determinante final sobre la motivación propuesto por el modelo jerárquico hace referencia a los efectos que la motivación de los niveles más bajos de la jerarquía puede influir sobre el nivel inmediatamente superior, es decir, podría esperarse que repetidas experiencias de motivación intrínseca en el nivel situacional durante la practica deportiva, repetidas experiencias de éxito, podrían llevar con el tiempo a desarrollar una motivación contextual intrínseca hacia el deporte. De forma similar, el cultivo de formas de motivación autodeterminadas en varios contextos de la vida debería tener efectos positivos en la motivación global. Este hecho fue descrito por Vallerand (2001) como un efecto recurrente “abajo-arriba” entre la motivación en un nivel con el siguiente nivel superior de la jerarquía. En esta línea, Harter (1985) indica que los elementos más específicos de la personalidad contribuyen en una base temporal a las autoconcepciones globales. Por ejemplo se espera que la conducta emitida en varias situaciones sea contextualizada y sea poco a poco percibida por los niños como propias de áreas específicas, por lo tanto, experiencias positivas en situaciones específicas pueden llevar a los niños a pensar con el tiempo: “soy bueno en los deportes”. Pasado el tiempo, tales autoconcepciones específicas contribuirán a una autoestima general (Harter 1985). Según Vallerand (2001) este mismo razonamiento podría aplicarse a la motivación, de manera que los efectos “abajo-arriba” de la motivación situacional hacia la motivación contextual y de esta a la global ocurren realmente y es probable que lo hagan cuando los individuos empiezan a cuestionar su motivación hacia un contexto dado.

De esta manera podrían explicarse como la interacción entre los diferentes niveles de motivación puede llevar a cambios en la misma con el paso del tiempo. Por ejemplo, un atleta que experimenta éxito y que tiene una motivación contextual intrínseca hacia el deporte estará predispuesto a estar intrínsecamente motivado a nivel situacional hacia las actividades deportivas, y a su vez, el estar intrínsecamente motivado en el nivel situacional debería conducir al atleta a estar más intrínsecamente motivado en el nivel contextual hacia el deporte con el paso del tiempo, hipótesis que ha sido corroborada por los estudios de Blanchard y col. (1998), Blanchard y Vallerand (1998a)

**Tabla 12:** *Estudios sobre las interacciones entre diferentes niveles de generalidad.*

AUTOR	AÑO	V. INDEP.	V. DEPEND.
Vallerand	1998	Motivación global	Motivación contextual
Blanchard, Vallerand y Provencher	1998	Motivación contextual	Motivación situacional
Blanchard y Vallerand	1998a	Motivación situacional	Motivación contextual
Blanchard y Vallerand	1998a	Motivación contextual	Motivación global

#### **2.4. Consecuencias de la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación.**

Hasta ahora hemos prestado atención a los factores que provocaban cambios sobre la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación, así como a los procesos psicológicos responsables de dichos cambios, los determinantes de la motivación. Esto nos lleva a resultados importantes, porque al entender la naturaleza y los procesos determinantes situacionales, podemos inducir a cambios positivos en los atletas en el plano deportivo.

Estas consecuencias han sido clasificadas en la literatura como cognitivas, afectivas y de conducta. La concentración, la atención y la memoria son ejemplos de consecuencias cognitivas que han sido estudiadas. Las consecuencias afectivas que sido particularmente estudiadas son la diversión, satisfacción y aburrimiento. Finalmente, la conducta elegida, la persistencia en la tarea, la intensidad, la complejidad de la tarea y el rendimiento son ejemplos de consecuencias conductuales (Vallerand, 1997). Esta división tripartita puede ayudar a determinar las relaciones motivación-consecuencias de forma más precisa, considerando siempre la situación o el contexto en el que lo sujetos interactúan, ya que, es posible que ciertos tipos de motivación conlleven diferentes consecuencias dependiendo de la situación o el contexto particular en el que están operando (Ryan, Koestner y Deci, 1991).

Vallerand y Rousseau (2001) postularon que la motivación hacia el deporte y el ejercicio estaría relacionada con determinadas consecuencias afectivas tanto a nivel cognitivo como de conducta. Además, propusieron que estas consecuencias serían más positivas en la medida que las experiencias de los sujetos fueran más intrínsecas y más autodeterminadas.

Pocas investigaciones han estudiado la relación entre las consecuencias afectivas más positivas en el deporte y la motivación intrínseca (Blanchard y Vallerand, 1996b, 1998b; Vallerand y Rousseau, 2001; Frederick y col., 1996; McAuley y Tammen, 1989). En esta línea Blanchard y Vallerand (1996b) encontraron que las repuestas afectivas más positivas encontradas tras un partido de baloncesto estaban positivamente relacionadas con la motivación intrínseca y formas autodeterminadas de motivación.

Los diferentes tipos de motivación llevan a diferentes resultados, en este sentido, el continuum de autodeterminación propuesto por Deci y Ryan (1985a) es especialmente útil para hacer predicciones sobre las consecuencias motivacionales. Puesto que la hipótesis del modelo dice que la motivación intrínseca, la regulación integrada, identificada, autoejecutada y externa, y la amotivación, descansan sobre un continuum que va desde la alta a la baja autodeterminación (Deci y Ryan 1985a), y porque la autodeterminación está asociada con una mejora del funcionamiento psicológico (Deci, 1980, Ryan, Deci y Grolnick, 1995), se puede esperar un patrón de consecuencias. Por tanto podía esperarse que la motivación intrínseca tuviera las consecuencias más positivas, seguido de la regulación identificada. Por otro lado, podríamos también esperar que la regulación externa y especialmente la amotivación estuvieran asociadas con consecuencias negativas. Finalmente, la autoejecución debería llevar a consecuencias situadas entre las producidas por la identificación y la regulación externa. Esto nos lleva a afirmar que las consecuencias van decreciendo desde más positivas a más negativas desde la motivación intrínseca hasta la amotivación.

#### **2.4.1 Consecuencias en el nivel situacional**

En la relación entre la motivación y las consecuencias a nivel situacional en el deporte y el ejercicio físico, Blanchard y Vallerand (1996b) encontraron en un grupo de deportistas que la motivación situacional estaba correlacionada con las variables que evaluaban las consecuencias situacionales, concentración y emociones positivas. Los resultados fueron confirmados en un segundo estudio (Blanchard y Vallerand, 1998b) con individuos comprometidos en un programa de pérdida de peso basado en el ejercicio y en cambios dietéticos. En ambos estudios se observó que las correlaciones más positivas fueron obtenidas con la motivación intrínseca, seguido de la regulación identificada, mientras que las correlaciones con la regulación externa fueron negativas o cercanas a cero. Finalmente, las correlaciones con la amotivación fueron fuertemente negativas.

Encontramos estudios que han evaluado los diferentes tipos de motivación con sus consecuencias, entre ellos el Guay y col. (2000) en el que encontraron que las correlaciones más positivas con las consecuencias situacionales como la concentración, las emociones y el compromiso con la tarea fueron obtenidas con la motivación intrínseca, seguida de la regulación identificada y las correlaciones con la regulación externa fueron, negativas o cercanas a cero. Finalmente, las correlaciones relacionadas con la amotivación fueron negativas. Deci y Ryan (1987), Vallerand, (1997) han confirmado este resultado, encontrando que la motivación intrínseca lleva a las consecuencias más positivas.

#### **2.4.2 Consecuencias en el nivel contextual**

Las consecuencias de la motivación han sido también examinadas en diferentes niveles contextuales de la vida como la educación, trabajo, relaciones interpersonales, actividades de ocio, religión y salud (Ryan, 1995; Vallerand, 1993, 1997). Tales investigaciones revelaron que las consecuencias más positivas como concentración, flexibilidad cognitiva, afecto positivo, persistencia, satisfacción educacional, relacional y de ocio, aprendizaje conceptual y las relaciones significativas, se obtienen con la motivación intrínseca, seguida de la regulación integrada, la regulación identificada, la regulación autoejecutada, la regulación externa y finalmente la amotivación.

Descubrimientos similares han sido obtenidos en el contexto del deporte (Pelletier, Fortier, y col., 1995; Pelletier y col. 2001) y del ejercicio físico (Fortier y Grenier, 1999), demostrando que consecuencias tales como el esfuerzo, la intención de continuar en la actividad y una persistencia real están positivamente correlacionadas con las formas más autodeterminadas de la motivación contextual, motivación intrínseca y regulación identificada, pero negativamente con la amotivación que es la forma menos autodeterminada de la motivación. De manera similar, Biddle y Brooke (1992) han descubierto que la motivación intrínseca conduce a altos niveles de actuación en los niños en una tarea de educación física. Pelletier, Fortier y col. (1995) han confirmado este hecho de forma inversa al demostrar que una consecuencia cognitiva negativa, como distracción, estaba negativamente correlacionada con la motivación intrínseca y la regulación identificada, pero positivamente correlacionada con la amotivación.

Recientemente, Sheldom y col. (2001) encontraron que las consecuencias afectivas más positivas encontradas durante la participación en actividades consideradas satisfactorias podían ser predichas por las necesidades de autonomía, competencia y de relaciones sociales manifestadas

por los participantes para esa actividad, indicando que estas necesidades son fundamentales para la satisfacción humana. Considerando estos resultados podemos decir que las metas o razones que llevan a las personas a implicarse en una actividad deportiva podrían influir sobre sus respuestas afectivas.

En esta línea de trabajo Hodgins y col. (2002), encontraron en una población de escolares que aquellos que presentaron una mayor motivación intrínseca rindieron mejor en una prueba en maquina de remo que aquellos con un estado motivacional extrínseco.

En un estudio llevado a cabo por Frederick y Schuster (2003) se intento relacionar la actitud frente a la competición deportiva, la motivación intrínseca y extrínseca y los niveles de compromiso en la actividad en un grupo de ciclistas competidores amateurs y un grupo de practicantes deportistas no competitivo durante una carrera ciclista. Contrariamente a lo esperado el grupo de ciclistas competidores presento niveles más altos de motivación intrínseca y menores de motivación extrínseca que el grupo de deportistas no competitivo. Se encontraron relaciones significativamente positivas entre los ciclistas más competitivos y la motivación intrínseca y la medida de compromiso con el deporte. Por otro lado, los deportistas no competidores presentaron bajos niveles de motivación intrínseca. Una explicación a estos resultados que estaría en línea con la teoría de la evaluación cognitiva, es que es posible que la competitividad se asocie con la participación deportiva de forma anticipada cuando los sujetos empiezan la temporada, de manera que cuando la competición es un elemento previsto dentro de la participación deportiva y las conductas resultantes pueden ser interpretadas como informales, puede surgir una conducta adaptativa cuando la competición no se produce en un periodo de iniciación. Así, los participantes más implicados en la temporada deportiva podrían estar más orientados a la participación e interpretar los resultados de la competición de manera más informal, manteniendo así niveles más altos de motivación intrínseca y de compromiso en una situación competitiva (Frederick y Schuster, 2003).

Lutz y col. (2003) desarrollaron dos estudios para intentar explicar como las formas más autodeterminadas de motivación podrían estar relacionadas con las respuestas afectivas en el contexto deportivo. En el primero de ellos examinaron las respuestas afectivas tras imaginar 30 minutos de actividad física autoseleccionada en cuanto a tipo e intensidad, encontrando que las formas más autodeterminadas de motivación hacia el deporte se relacionaron positivamente con las respuestas afectivas más positivas y de forma negativa con la amotivación. En el segundo de ellos, se midió de forma específica para el contexto deportivo la motivación intrínseca y extrínseca en



un grupo de sujetos practicantes de aeróbic, también se midieron las repuestas afectivas previas y posteriores a la realización de la sesión de aeróbic. Los resultados indicaron que la percepción de autonomía predecía de forma significativa las respuestas afectivas más positivas pre y post-ejercicio. También se comprobó que las respuestas afectivas pre-ejercicio predecían de forma significativa las respuestas afectivas post-ejercicio. El resultado de ambos estudios confirmaría los postulados de la teoría de la autodeterminación y del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca, sugiriendo también que las respuestas afectivas a una actividad física podrían, en parte, ser explicadas por variables motivacionales.

Hay que decir que la implicación en una actividad no siempre es resultado de una motivación intrínseca, de hecho, muchas de las actividades del ser humano no son elegidas libremente, decimos entonces que están externamente motivadas y muchas de ellas se mueven hacia altos niveles de autorregulación dentro del continuum de la motivación. En este caso, una fuente externa de motivación puede resultar en un aumento de la motivación extrínseca, un planteamiento de metas inalcanzables y en un abandono total de la actividad. Incluso las recompensas externas y un ambiente excesivamente competitivo pueden tener un impacto negativo sobre la participación si es interpretado por los sujetos como un mecanismo de control (Vallerand y Lossier, 1999).

Otro punto de vista ha sido el aportado por Lossier y col. (1997) que estudiaron las consecuencias motivacionales a nivel contextual de otros significativos en el ámbito del deporte, como es el caso de los entrenadores. Los resultados obtenidos apoyaron las conclusiones de los estudios vistos anteriormente, puesto que las correlaciones más positivas fueron obtenidas con la motivación intrínseca y las correlaciones más negativas fueron obtenidas con la amotivación, seguida de la regulación externa.

### **2.4.3 Consecuencias a nivel global**

Pocas son las investigaciones que han relacionada la motivación global y sus consecuencias, entre ellos encontramos el de Guay y col. (1996), donde se descubrió que los tres tipos de motivación global intrínseca de la Escala de la Motivación Global fueron positivamente correlacionadas con la satisfacción en la vida, mientras que la regulación externa y especialmente la amotivación obtuvieron una correlación negativa. De forma similar Vallerand y Blanchard (1998) descubrieron que los participantes de un programa de ejercicio físico que mostraban un perfil más autodeterminado de motivación global experimentaron bajos niveles de afecto negativo que aquellos con un perfil

menos autodeterminado de motivación global. En la tabla resumen 13, quedan mentadas las investigaciones sobre las consecuencias de la motivación.

#### **2.4.4 Excepciones**

Aunque la mayoría de las investigaciones sobre los efectos de la motivación intrínseca revelan que esta conlleva a consecuencias más positivas, ha habido algunas excepciones. La regulación identificada en ocasiones ha tenido consecuencias más positivas que la motivación intrínseca (Koestner et al., 1996; Pelletier et al., 1996). La explicación que se da al respecto es que este resultado dependería de la tarea sobre la que evaluamos, de manera que cuando una tarea es percibida como no interesante, la regulación identificada puede llegar a ser un determinante más importante de consecuencias positivas que la motivación intrínseca. Además es posible que ciertos tipos de motivación menos autodeterminadas, regulación externa y autoejecutada, pueda, a veces, llevar a efectos positivos como contribuir al rendimiento en atletas de elite adultos, así ocurre en algunos países con una cultura de fuerte control social (Chantal, Guay, Dobreva-Martinova y Vallerand, 1996). De forma similar, Rounia, Blanchard y Koestner (1998) descubrieron que la autoejecución predecía positivamente el número de días en que los sujetos iban al centro a hacer ejercicio. Por tanto, aunque puede esperarse que las formas de motivación más autodeterminadas conduzcan a consecuencias positivas, las formas de motivación no autodeterminadas pueden también, en ocasiones, producir algunos efectos positivos, caso que probablemente tendría lugar en condiciones de control (Chantal y col. 1996) y a corto plazo (Rouniak y col. 1998).

**Tabla 13:** *Resumen investigaciones sobre las consecuencias de la motivación.*

AUTOR	AÑO	V. INDEP.	V. DEPEND.
NIVEL SITUACIONAL			
Deci y Ryan	1987	Motivación situacional	Consecuencias situacionales
Blanchard y Vallerand	1996b, 1998b	Motivación situacional	Consecuencias situacionales
Vallerand	1997	Motivación situacional	Consecuencias situacionales
Guay y col.	2000	Motivación situacional	Consecuencias situacionales
NIVEL CONTEXTUAL			
Biddle y Brooke	1992	Motivación contextual	Consecuencias cognitivas
Pelletier y col.	1995	Motivación contextual	Consecuencias situacionales
Lossier y col.	1997	Motivación contextual	Consecuencias contextuales
Fortier y Grenier	1999	Motivación contextual	Consecuencias situacionales
Sheldom y col.	2001	Mediadores psicológicos	Consecuencias afectivas
Pelletier y col.	2001	Motivación contextual	Consecuencias situacionales
Hodgins y col.	2002	Motivación	Rendimiento
Lutz y col.	2003	Motivación	Respuestas afectivas
Frederick y Schuster	2003	Nivel deportivo Nivel de competitividad	Motivación intrínseca y extrínseca
NIVEL GLOBAL			
Guay y col.	1996	Motivación global	Consecuencias globales
Vallerand y Blanchard	1998	Motivación global	Consecuencias globales

#### 2.4.5 Consecuencias motivacionales en los tres niveles de generalidad

Otra de las hipótesis que encontramos dentro del modelo es que el grado de generalidad de las consecuencias depende del nivel de motivación que las produce. Así, para hacer predicciones sobre las consecuencias que se producen en el nivel global, tendremos que acudir al mayor grado de generalidad, que variara en función de la motivación global. De forma similar ocurre con las consecuencias en el nivel contextual, con un grado de generalidad intermedio o moderado, referida a varios contextos de la vida, educación, relaciones interpersonales, deporte, etc, siendo las consecuencias específicas para cada uno de los contextos. Finalmente, las consecuencias de la motivación situacional como afecto positivo, niveles de concentración y persistencia en una actividad en un momento específico, deberían ser experimentadas en el nivel situacional.

Las investigaciones realizadas hasta el momento han relacionado únicamente la motivación y sus resultados en cada uno de los niveles de generalidad, pero para apoyar esta hipótesis, las investigaciones deben apuntar hacia el estudio de la motivación y sus resultados en los múltiples niveles de generalidad, de manera que pueda hacerse un análisis comparativo para determinar la validez de esta hipótesis.

Vallerand y Blanchard (1995) siguiendo este criterio, llevaron a cabo un estudio donde los participantes completaron las escalas de motivación y consecuencias en diferentes momentos de tiempo, obteniendo como resultado que la motivación global fue el predictor más importante de las consecuencias a nivel global; la motivación contextual hacia el ejercicio físico estaba fuertemente relacionada con las consecuencias a nivel contextual y por último, la motivación situacional fue el predictor más importante de las consecuencias situacionales. En conclusión, cuanto más autodeterminada es la motivación, más positivas son las consecuencias de la misma en los tres niveles jerárquicos.

Otra hipótesis específica sobre las consecuencias ha sido propuesta por Vallerand (2001), planteando que las consecuencias experimentadas en un contexto específico deberían ser el resultado de la motivación en ese contexto particular y no de otro. Chantal, Guay y Vallerand (1998) mostraron que la motivación contextual hacia la educación, medida con la Escala de Motivación Académica de Vallerand y col. (1989), podía predecir las consecuencias en el contexto educativo, utilización de estrategias cognitivas y satisfacción académica, mientras que la motivación contextual interpersonal, medida por el Inventario de motivación interpersonal de Blais y col. (1994), predijo las consecuencias relacionales, soledad y calidad de las relaciones personales. Además, la motivación global predijo los tipos de motivación contextual, pero no lo hizo con ninguno de los tipos de consecuencias.

Recientemente Lee y col. (2003) estudiaron como determinados rasgos de personalidad podían influir sobre el rendimiento y la satisfacción, identificando tres tipos de personalidad derivadas de la teoría de la autodeterminación (personalidad orientada a la autonomía, orientada al control y orientada a la amotivación) y como estas podrían influir sobre el rendimiento y la diversión a través de las perspectivas de metas, rasgos de personalidad a nivel global. Los resultados apoyaron la estructura del modelo jerárquico de la motivación, en el cual, los rasgos genéricos de la personalidad influyen sobre las conductas autorreguladas en contextos específicos y en las consecuencias a nivel situacional. Esto sugiere que el conocimiento de los

rasgos de personalidad globales pueden ayudar a entender y predecir las estrategias que los sujetos emplearan en un contexto de logro.

Resumiendo, diremos que la motivación es particularmente importante en la vida de las personas, en gran parte porque produce importantes consecuencias, cognitivas, afectivas y conductuales, las cuales pueden presentarse en cada uno de los niveles de generalidad en función de la motivación que las produce y que irán decreciendo de positivas a negativas conforme nos movamos desde la motivación intrínseca hasta la amotivación.

#### **2.4.6 Estudios integrados**

Muchos estudios que hemos ido viendo partían de hipótesis específicas respecto de una parte del modelo jerárquico, mientras que otras investigaciones han ofrecido una visión más integral del modelo, considerando como la motivación, las consecuencias y los determinantes en un contexto deportivo están relacionados entre sí.

Pelletier y col. (2001) proporcionaron apoyo al modelo jerárquico estudiando la secuencias motivacional incluyendo determinantes, motivación y una importante consecuencias contextual llamada abandono deportivo durante el periodo de dos años que duro la investigación. Los resultados mostraron que las percepciones de conducta de apoyo a la autonomía del entrenador estaban positivamente relacionadas con la motivación intrínseca y con la regulación identificada, mientras que esta relación era negativa respecto a la regulación externa y la amotivación. Por otro parte, la conducta controladora del entrenador fue negativamente relacionada con la motivación intrínseca y la regulación identificada pero positivamente con la regulación externa y con la amotivación. En consecuencia, amotivación y motivación intrínseca tienen, respectivamente, las consecuencias más negativas y positivas sobre la persistencia en la tarea durante los dos años que duro la investigación. Resultados similares fueron encontrados respecto a la persistencia en el balonmano (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2001). Por ultimo, es importante señalar el estudio de Pelletier, Fortier y col. (1995) donde se observo del impacto de algunos tipos de motivación en relación a diferentes momentos de tiempo, mostrando que el impacto de la regulación externa sobre la persistencia era inexistente durante el primer año pero negativo durante el segundo, mientras que el impacto de la regulación de autoexpulsión fue positivo durante el primer año e inexistente en el segundo.

Cuatro puntos importantes necesitan ser señalados como consecuencia de estos resultados: a) los factores contextuales, conducta del entrenador,

influyen en la motivación de los deportistas; b) la motivación influye sobre una importante consecuencia, llamada persistencia en el deporte; c) las consecuencias, persistencia, decrece en la medida que nos movemos desde la motivación intrínseca hasta la amotivación; d) algunos resultados no cumplieron el modelo jerárquico, mostrando que el impacto de la regulación externa podría llegar a ser negativo con el tiempo. Esto ocurriría a los deportistas que presenta una motivación de regulación externa y su participación esta determinada por las recompensas externas que reciben, de manera que cuando estas no estén presentes ellos podrían abandonar la practica deportiva. Por otro lado, la motivación intrínseca llega a ser más importante en la medida que pasa el tiempo, pues es más probable que los practicantes perduren cuando algo les resulta divertido.

Blachard y col. (1998) observaron de forma combinada el impacto de la motivación contextual y de los factores sociales sobre la motivación situacional, y como los resultados de la motivación situacional conducen a las consecuencias en el nivel situacional. Los resultados mostraron que una motivación autodeterminada hacia el baloncesto en el nivel contextual, junto a un rendimiento personal y de equipo positivo, factores situacionales, obtuvieron los niveles más altos de motivación situacional autodeterminada, y a su vez la esta llevó a los niveles más altos de consecuencias positivas como el afecto y la concentración. Hasta aquí hemos visto que la integración de los dos niveles de generalidad en un mismo estudio permite entender mejor los procesos psicológicos a través de los cuales la motivación se relaciona con los determinantes y consecuencias en el deporte.

### 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

#### 3.1. *Objetivos*

A partir de la revisión de las diferentes teorías e investigaciones más recientes, el propósito general de la presente investigación ha sido, por un lado, partiendo de la Teoría de la Motivación de Logro planteada por Roberts, (1992) y de los supuestos teóricos de la Teoría de Metas (Nicholls, 1989), y por otro, basándose en el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997), postulado a partir de la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985b, 1991), formular los objetivos generales de nuestro trabajo que giran en torno a 6 aspectos generales:

1. Validar estadísticamente, con una muestra de adolescentes deportistas, los cuestionarios: Escala de la Relaciones interpersonales en el deporte, Escala de la Motivación Deportiva, Escala de Percepción de autonomía y Escala de Percepción de Competencia, traducidos y adaptados al castellano para este estudio.
2. Analizar el papel predictor del clima motivacional percibido sobre la orientación de metas disposicional de los deportistas.
3. Analizar el papel predictor de la percepción de autonomía, percepción de competencia y la calidad de las relaciones sociales sobre la motivación de los deportistas.
4. Analizar la capacidad predictiva de la Teoría de Metas de Logro y el Modelo Jerarquico de la Motivación sobre la Diversión. Concretado en los siguientes objetivos específicos:
  - 4.1. Analizar si las variables percepción del clima motivacional, orientación de metas disposicional y la percepción de competencia pueden predecir la diversión con la practica del deporte
  - 4.2. 4.2. Analizar si las variables motivación deportiva, percepción de competencia, percepción de autonomía y calidad de las relaciones sociales presentada por los sujetos pueden predecir la diversión con la practica del deporte.

5. Analizar la capacidad predictiva de la Teoría de Metas de Logro y el Modelo Jerarquico de la Motivación sobre el rendimiento. Concretado en los siguientes objetivos específicos:
  - 5.1. Analizar si las variables percepción del clima motivacional, orientación de metas disposicional y la percepción de competencia pueden predecir el rendimiento en competición de los deportistas.
  - 5.2. Analizar si las variables motivación deportiva, percepción de competencia, percepción de autonomía y la calidad de las relaciones sociales presentada por los sujetos pueden predecir el rendimiento en competición de los deportistas.
  
6. Analizar la capacidad predictiva de la Teoría de Metas de Logro y el Modelo Jerarquico de la Motivación sobre el abandono. Concretado en los siguientes objetivos específicos:
  - 6.1. Analizar si las variables percepción de del clima motivacional, orientación de metas disposicional y la percepción de competencia pueden predecir el abandono de la competición.
  - 6.2. Analizar si las variables motivación deportiva, percepción de competencia, percepción de autonomía y la calidad de las relaciones sociales presentada por los sujetos puede predecir el abandono de la competición.

### ***3.2. Hipótesis***

#### Hipótesis N° 1

De la misma forma que en el ámbito norteamericano y francés, se han desarrollado y adaptado diferentes instrumentos de medida para estudiar: las relaciones interpersonales en el deporte (Lossier y Vallerand, 1995), la Motivación Deportiva (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais, 1995), la percepción de autonomía (Blais y Vallerand, 1992) y la percepción de competencia (Losier, Vallerand y Blais, 1993), las versiones adaptadas al castellano empleadas en esta investigación poseerán niveles aceptables de fiabilidad y validez.



## Hipótesis N° 2

Existirán relaciones significativas entre el clima motivacional percibido en situación de entrenamiento y la percepción de competencia con la orientación de metas disposicional, de forma que una mayor percepción de competencia se relacionará con una mayor orientación al ego y a la tarea, una mayor percepción de clima orientado al ego se relacionará con una mayor orientación al ego y una mayor percepción de clima orientado a la tarea se relacionará con una mayor orientación a la tarea.

## Hipótesis N° 3

Existirán relaciones significativas entre las relaciones sociales, la percepción de autonomía y la percepción de competencia con la motivación deportiva, de manera que una mayor calidad en las relaciones sociales, percepción de competencia y percepción de autonomía se relacionaran con una mayor motivación intrínseca y menor amotivación.

## Hipótesis N° 4

4.1. Creemos que existirán relaciones significativas entre el clima motivacional percibido en situación de entrenamiento, la percepción de competencia y la orientación de metas disposicional con la diversión en la practica deportiva de manera que un alto clima orientado al ego, una alta orientación al ego y una baja percepción de competencia se relacionaran con una menor diversión.

4.2. También creemos que existirán relaciones significativas entre las relaciones sociales, la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la motivación deportiva con la diversión en la practica deportiva, de manera que una mayor calidad en las relaciones sociales, una mayor percepción de autonomía, una mayor percepción de competencia y una mayor motivación intrínseca se relacionaran con una mayor diversión. Así mismo, una mayor amotivación se relacionara con una menor diversión.

## Hipótesis N° 5

5.1. Creemos que existirán relaciones significativas entre el clima motivacional percibido en situación de entrenamiento, la percepción de competencia y la orientación de metas disposicional con el rendimiento deportivo en competición, de manera que un clima orientado al ego, una

orientación disposicional ego y una baja percepción de competencia se relacionaran con un menor rendimiento en competición.

5.2. Existirán relaciones significativas entre las relaciones sociales, la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la motivación deportiva con el rendimiento deportivo en competición, de manera que a mayor calidad en las relaciones sociales, mayor percepción de autonomía, mayor percepción de competencia, mayor motivación intrínseca y menor amotivación se relacionaran con un mayor rendimiento en competición.

#### Hipótesis N° 6

6.1. Existirán relaciones significativas entre el clima motivacional percibido en situación de entrenamiento, la percepción de competencia y la orientación de metas disposicional con el abandono de la competición, de manera que un clima orientado al ego, una orientación al ego y una baja percepción de competencia se relacionaran con un mayor abandono de la competición, y un clima orientado a la tarea, una orientación a la tarea y una alta percepción de competencia se relacionará con un menor abandono.

6.2. Existirán relaciones significativas entre las relaciones sociales, la percepción de autonomía, la percepción de competencia y la motivación deportiva con el abandono de la competición, de manera que a menor calidad en las relaciones sociales, menor percepción de autonomía, menor percepción de competencia, menor motivación intrínseca y mayor amotivación se relacionaran con un mayor abandono de la competición.

## CAPITULO II: MÉTODO

En este capítulo se describen las características de la muestra del estudio, los instrumentos que se han aplicado para medir las variables y el procedimiento que se ha seguido para aplicar los instrumentos.

### 4. MUESTRA

La muestra está formada por los deportistas integrados en los Planes de Especialización Deportiva de la Generalitat Valenciana, ubicados en el Complejo Educativo de Cheste durante la temporada 02/03 pertenecientes a diferentes categorías, género y modalidad deportiva.

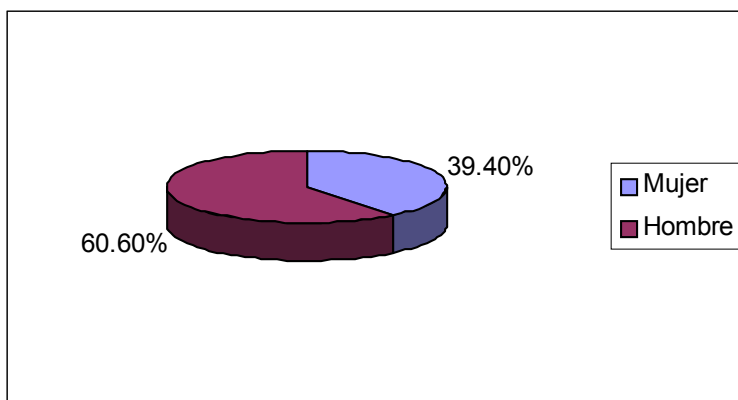
El número de deportista que se han tenido en cuenta para este estudio ha sido de 230 sujetos en edades comprendidas entre los 11 y los 18 años (1º, 2º, 3º, 4º de E.S.O y 1º y 2º de Bachillerato) pertenecientes a las modalidades deportivas comprendidas dentro de los Planes de Especialización. Los participantes completaron las escalas en dos momentos distintos de la temporada, uno al inicio de la misma (noviembre-diciembre) y otro al final (Junio), constituyendo un total de 383 muestras.

La tabla 14 y el Gráfico 1 muestran la distribución de frecuencias por categoría de la variable género: tenemos 151 participantes del sexo femenino que representan el 39,4%, y 232 sujetos del sexo masculino que completan el 60.6%.

**Tabla 14:** *Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Género*

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Mujer	151	39.4	39.4	39.4
Hombre	232	60.6	60.6	100.0
Total	383	100.0	100.0	

**Gráfico 1:** Representación gráfica distribución por genero

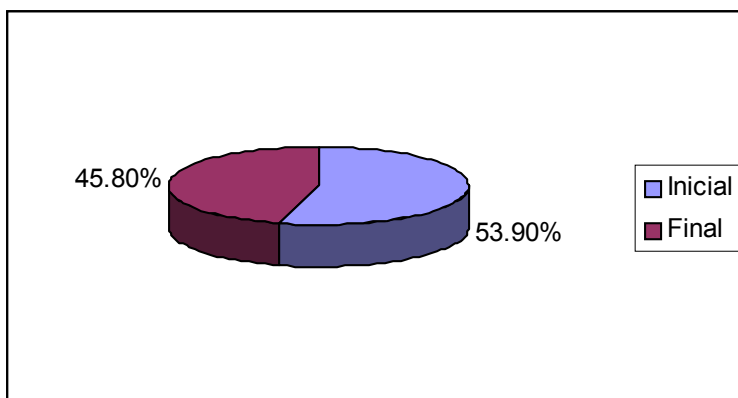


La tabla 15 y el Gráfico 2 muestran la distribución de frecuencias por categoría de la variable momento de la temporada, tenemos 207 participantes en el momento inicial que representan el 54%, y 176 sujetos en el momento final que completan el 46%.

**Tabla 15 :** Distribución de frecuencias por categoría de la variable:  
Momento de la Temporada

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inicial	207	54.0	54.0	54.0
Final	176	46.0	46.0	100.0
Total	383	100.0	100.0	

**Gráfico 2:** Representación gráfica momento de la temporada



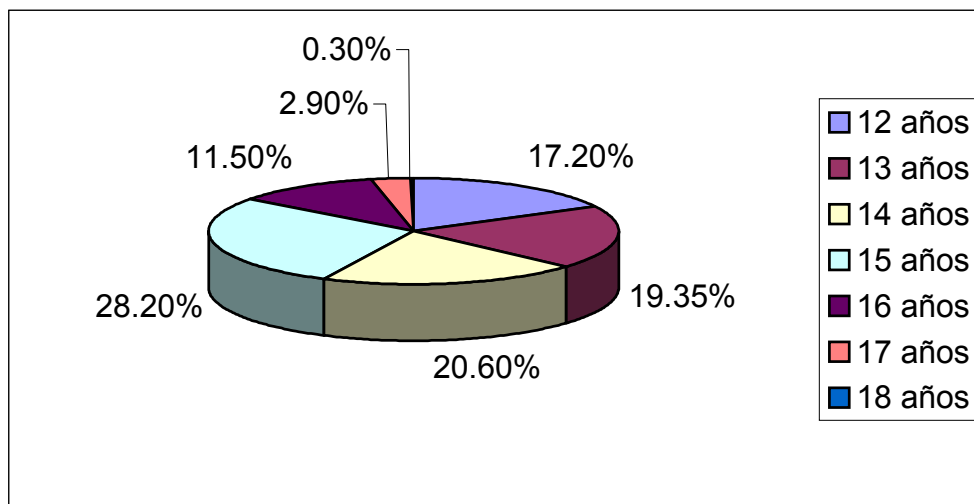
La tabla 16 y el Gráfico 3 muestran la distribución de frecuencias por categoría de la variable edad: tenemos 66 participantes tenían 12 años que representan el 17.2%, 74 sujetos de 13 años con el 19.3%, 79 sujetos de 14

años (20.6%), 108 alumnos de 15 años (28.1%), 44 sujetos de 16 años (11.5%), 11 participantes de 17 años(2.9%)y 1 alumno de 18 años representando al 0.3%.

**Tabla 16:** *Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Edad*

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
12 años	66	17.2	17.2	17.2
13 años	74	19.3	19.3	36.6
14 años	79	20.6	20.6	57.2
15 años	108	28.1	28.2	85.4
16 años	44	11.5	11.5	96.9
17 años	11	2.9	2.9	99.7
18 años	1	.3	.3	100.0
Total	383	100.0	100.0	

**Gráfico 3:** *Representación gráfica edad muestra*

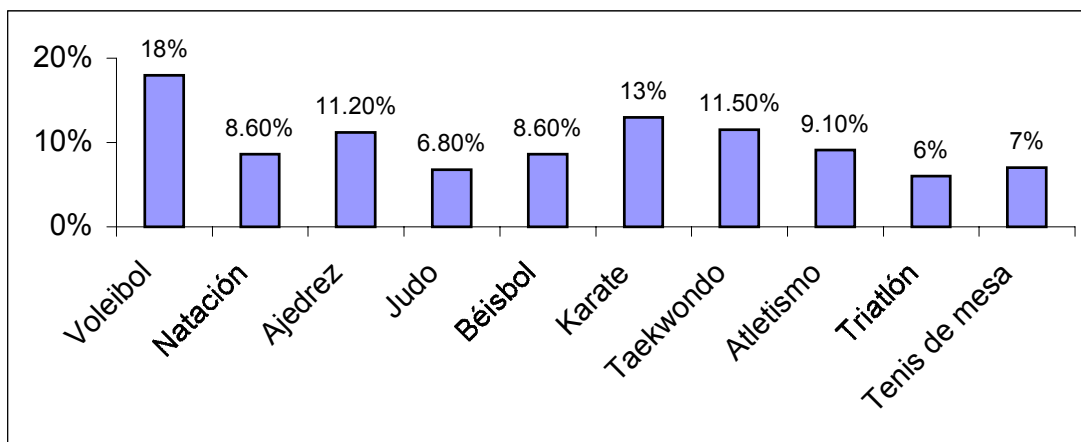


La tabla 17 y el Gráfico 4 muestran la distribución de frecuencias por categoría de la variable práctica especialidad deportiva: tenemos 69 participantes que practican el voleibol y representan el 18%, 33 de los participantes realiza natación con un porcentaje del 8.6%, 43 sujetos practican el ajedrez, el 11.2%, 26 de los sujetos practican judo con un 6.8%, luego se sitúa el béisbol con una frecuencia de 33 alumnos (8.6%), el karate con 50 (13%), el taekwondo con 44 (11.5%), el atletismo con 35 (9.1%), el triatlón con 23 (6%), y por último el tenis de mesa lo practican 27 (7%).

**Tabla 17:** *Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Especialidad Deportiva*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Voleibol	69	18.0	18.0	18.0
Natación	33	8.6	8.6	26.6
Ajedrez	43	11.2	11.2	37.9
Judo	26	6.8	6.8	44.6
Béisbol	33	8.6	8.6	53.3
Karate	50	13.0	13.1	66.3
Taekwondo	44	11.5	11.5	77.8
Atletismo	35	9.1	9.1	86.9
Triatlón	23	6.0	6.0	93.0
Tenis de mesa	27	7.0	7.0	100.0
Total	383	100.0	100.0	

**Gráfico 4:** *Representación gráfica modalidad deportiva*

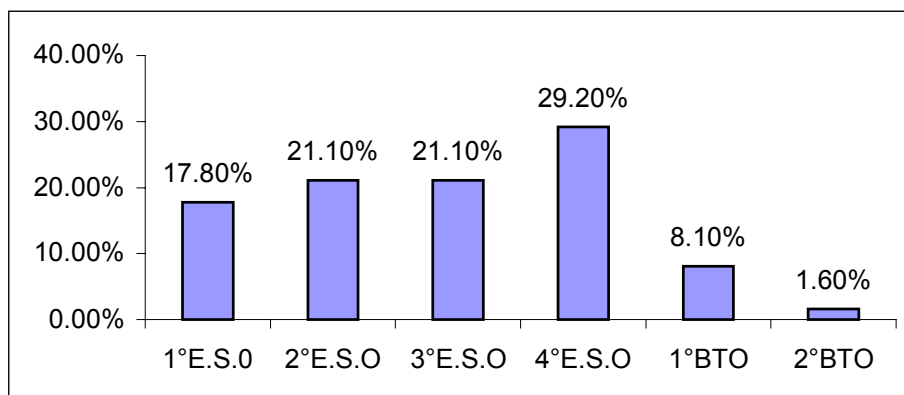


La tabla 18 y el Gráfico 5 muestran la distribución de frecuencias por categoría de la variable curso: tenemos 68 alumnos pertenecientes a 1ºE.S.0 que representan el 17.8%, hay 81 alumnos tanto 2ºE.S.0 como en 3ºE.S.0 corresponde a un 21.1%, y el 29.2% corresponde a 4ºE.S.0 con 112 alumnos, 31 alumnos de 1ºBTO (8.1%)y 6 alumnos de 2ºBTO es decir el 1.6%:

**Tabla 18:** *Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Curso*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1°E.S.O	68	17.8	17.9	17.9
2°E.S.O	81	21.1	21.4	39.3
3°E.S.O	81	21.1	21.4	60.7
4°E.S.O	112	29.2	29.6	90.2
1°BTO	31	8.1	8.2	98.4
2°BTO	6	1.6	1.6	100.0
Total	379	99.0	100.0	
Perdidos	4	1.0		
Total	383	100.0		

**Gráfico 5:** *Representación gráfica curso escolar*



## 5. INSTRUMENTOS

Los instrumentos de medida utilizados se presentan a continuación en la tabla 19.

**Tabla 19:** *Variables e instrumentos*

VARIABLES	INSTRUMENTOS
Clima Motivacional Percibido por los Deportistas en situación de entrenamiento	PMCSQ (Perception of Motivational Climate Sport Questionnaire)
Calidad de las relaciones del deportista con los entrenadores, compañeros, oponentes, espectadores y árbitros.	ERIS (Échelle des Relations Interpersonnelles dans le Sport)
Motivación hacia el Deporte	SMS (Sport Motivation Scale)
Diversión de los Sujetos con la practica Deportiva	CDPD (Cuestionario de Diversión con la práctica Deportiva)
Orientación de las Metas de Logro Disposicionales de los Deportistas	POSQ (Perception of Succes Questionnaire)
Grado de autonomía Percibido por los Deportistas	EPADV (Echelle des Perceptions d'Autonomie dans les domaines de vie)
Grado de Competencia Percibido por los Deportistas	EPCDV (Echelle des Perceptions de compétence dans les domaines de vie)
Rendimiento	Item Valoración Rendimiento del Entrenador
Abandono	Listado de Bajas curso 2003-2004. Llamadas telefónicas para registrar tipo de abandono.

### 5.1. Descripción de las Escalas utilizadas

A continuación describimos cada una de las escalas aplicadas en esta investigación.

#### 5.1.1 Medida de la percepción del clima motivacional

La escala de percepción del clima motivacional elaborada por Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand (1995), adaptada al contexto deportivo y traducida al castellano para este estudio mide la percepción del clima motivacional de los deportistas. El cuestionario consta de 19 items que se agrupan en dos dimensiones (clima orientado a la tarea y clima orientado al ego). Se eliminaron 6 items (2,4,7,9,12 y 17) que no contribuían a la consistencia interna de cuestionario. Las respuestas a los diferentes items están reflejadas en e una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 5 a *totalmente de acuerdo*. (Anexo I)



### 5.1.2 Medida de las relaciones interpersonales en el deporte

Utilizamos la versión francesa de Lossier y Vallerand (1995) *Échelle des Relations Interpersonnelles dans le Sport (ERIS)*, traducida por nosotros mismos para este estudio. El cuestionario consta de 20 items, los cuales constan de cinco dimensiones (relación con los compañeros, relación con el entrenador, relación con los adversarios, relación con los espectadores y relación con los árbitros/jueces). Las respuestas a los diferentes items están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 4, donde 0 corresponde a *en absoluto* y 4 a *extremadamente*. (Anexo I)

### 5.1.3 Medida de la motivación deportiva

Para medir la motivación deportiva se utilizó el cuestionario de la Escala de Motivación Deportiva traducido y adaptado al castellano del Sport Motivation Scale (SMS) de la versión francesa de Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais (1995). Esta escala está compuesta por 28 items agrupados en tres dimensiones (motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación). Se eliminó el ítem 6 (“porque me permite estar bien considerado por la gente que conozco”) que no contribuía a la consistencia interna del cuestionario. Al igual que en versión original del SMS (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais 1995) las respuestas a los diferentes items están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 7, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 7 a *totalmente de acuerdo*. (Anexo I)

### 5.1.4 Medida de la diversión/aburrimiento en el entrenamiento

La escala de Diversión con la práctica Deportiva, elaborada por Duda y Nicholls (1992), mide la diversión que perciben los sujetos con la práctica deportiva. El cuestionario original consta de 8 items agrupados en dos factores llamados Aburrimiento y Diversión respectivamente. En este trabajo se han eliminado los items del factor aburrimiento, eliminando tres items (3,4 y 6), que no contribuían a la consistencia interna del cuestionario de forma significativa. La versión en castellano ha sido traducida por Escartí y Cervelló y ha sido revisada por la profesora Gloria Balagué. (Anexo I)

### **5.1.5 Medida de la orientación de meta del deportista**

Para medir la orientación de metas disposicionales de los deportistas se utilizó la versión en castellano (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999) del Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ) (Roberts y Balagué, 1989, 1991; Roberts, Treasure y Balagué, 1998). El cuestionario consta de 12 ítems que se agrupan en dos dimensiones (orientación a la tarea y orientación al ego). Se eliminó un ítem (“cuando trabajo duro”) que no contribuía a la consistencia interna de cuestionario. Las respuestas a los diferentes ítems están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100, donde 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 100 a *totalmente de acuerdo*. (Anexo I).

### **5.1.6 Medida de la percepción de autonomía en la práctica deportiva.**

Para medir la percepción de competencia de los deportistas utilizamos la Echelle des Perceptions d'Autonomie dans les domaines de vie (EPADV) de Blais y Vallerand (1992), traducida y adaptada al contexto deportivo para este estudio. La escala contiene 15 ítems que se agrupan en un solo factor que denominamos percepción de autonomía. Se procedió a eliminar dos ítems (3 y 13) que no contribuían a la consistencia interna del cuestionario. Las respuestas a los diferentes ítems están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 7, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 7 a *totalmente de acuerdo*. (Anexo I).

### **5.1.7 Medida de la percepción de competencia.**

Para medir la percepción de competencia de los deportistas utilizamos la Echelle des Perceptions de compétence dans les domaines de vie (EPCDV) de Losier, Vallerand, y Blais, (1993), traducida y adaptada al contexto deportivo para este estudio. La escala contiene 6 ítems agrupados en una única dimensión que llamaremos percepción de competencia. Las respuestas a los diferentes ítems están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 7, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 7 a *totalmente de acuerdo*. (Anexo I).

### **5.1.8 Medida del abandono deportivo**

Para registrar el abandono de los Planes de Especialización y de la competición deportiva se tuvo en cuenta el registro de bajas en los Planes de Especialización para la temporada 2003-2004.

### 5.1.9 Medida del Rendimiento deportivo en competición

Para medir el rendimiento de los deportistas de la forma más objetiva posible se pidió a los entrenadores que hiciesen una valoración en una escala Likert de 0 a 10 del rendimiento de sus deportistas, donde 0 corresponde a *Totalmente insatisfactorio* y 10 a *Totalmente satisfactorio*.

## 6. PROCEDIMIENTO

Previa solicitud a la Dirección General de Deportes de la Generalitat Valenciana, se administraron, en las horas de estudio, varios cuestionarios a los deportistas que voluntariamente accedieron a participar en la investigación. Este procedimiento se llevo a cabo dos veces, una al inicio (noviembre-diciembre) y otra al final (junio) de la temporada 2002-2003 en las diferentes categorías de edad y modalidad deportiva.

Elegimos a los deportistas de los Planes de Especialización para llevar a cabo nuestro estudio por las características idóneas que presentaban. Todos ellos habían accedido a estos Planes en base a unos criterios de selección que valoraban el rendimiento deportivo y académico, además estaban claramente implicados en una actividad deportiva orientada a la competición. El tener concentrada la muestra en un mismo lugar físico facilitó todo el proceso de recogida de datos y posterior control de los participantes en cuanto a abandono de la practica deportiva y posibles intervenciones futuras.

A cada sujeto se le entregó un cuadernillo que contenía las instrucciones con los items correspondientes a las 7 escalas utilizadas, además se solicitaba los datos siguientes: nombre, apellidos, curso, sexo y edad. Tras la finalización del curso/temporada escolar se procedió a registrar los abandonos de deportistas de los Planes de Especialización, solo se consideraron aquellos que respondían a motivos personales o deportivos, se excluyeron los abandonos motivados por bajo rendimiento académico o por finalización de ciclo, que imposibilitaba la continuidad en los Planes. Se diferenciaron los momentos de la temporada en los que se llevo a cabo el muestreo a la hora de registrar el abandono o la permanencia de los deportistas (fase inicial y fase final), de forma que los abandonos ocurridos en el periodo comprendido entre las dos recogidas de datos se relaciono con las respuestas de las escalas completadas por el sujeto en la primera fase, de igual manera se procedió para aquellos que abandonaron al final de curso o permanecieron, y no participaron en la fase final. Para el resto de participantes, que bien participo en los dos momentos de la temporada o solo lo hizo en el segundo, se relaciono el abandono/permanencia con las respuestas a las escalas recogidas en la fase

final. Finalmente, tanto el grupo de deportistas pertenecientes a la modalidad deportiva de triatlón y de ajedrez no fueron considerados en el análisis del rendimiento, por baja del deporte dentro de los Planes de Especialización y por cambio de entrenador respectivamente, y en el caso del triatlón además tampoco se tubo en cuenta a la hora de analizar el abandono.

La tabla 20 muestra una compilación de los procedimientos llevados a cabo en el estudio.

**Tabla 20:** *Resumen Procedimiento*

<b>TEMPORADA 2002-2003</b>		
<b>RECOGIDA DE DATOS</b>		
<b><i>Noviembre-Diciembre 2002</i></b>	<b><i>Junio 2003</i></b>	<b><i>Septiembre 2003</i></b>
<b>Momento inicial</b>	<b>Momento final</b>	<b><i>REGISTRO DE ABANDONOS Y VALORACIÓN RENDIMIENTO</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala Clima Motivacional Percibido</li> <li>• Escala de las Relaciones Interpersonales en el deporte</li> <li>• Escala de Motivación deportiva</li> <li>• Escala de Diversión/aburrimiento en la practica deportiva</li> <li>• Escala de la Orientación de Metas de Logro</li> <li>• Escala de Percepción de Autonomia</li> <li>• Escala de Perecepción de Competencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala Clima Motivacional Percibido</li> <li>• Escala de las Relaciones Interpersonales en el deporte</li> <li>• Escala de Motivación deportiva</li> <li>• Escala de Diversión/aburrimiento en la practica deportiva</li> <li>• Escala de la Orientación de Metas de Logro</li> <li>• Escala de Percepción de Autonomia</li> <li>• Escala de Perecepción de Competencia</li> </ul>	

## **CAPITULO III: RESULTADOS (I). ANÁLISIS ESTRUCTURAL**

### **7. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS**

Hemos procedido a analizar las características psicométricas de los instrumentos para comprobar su validez y fiabilidad al ser aplicados en un ámbito diferente. Para ello se utilizaron Análisis factoriales de componentes principales con rotaciones Varimax para determinar su estructura a través del programa estadístico SPSS 8.0.

También se calcularon los Estadísticos descriptivos de las escalas, los coeficientes de consistencia interna de las escalas y de los factores que las componen, así como la consistencia interna de los ítems.

#### ***7.1. Cuestionario de clima motivacional percibido en situación de entrenamiento***

Se realizó un análisis factorial para determinar la estructura de la Escala (Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand, 1995), que mide el clima motivacional percibido. Presentamos los resultados del análisis factorial con rotación Varimax. Se requirió un peso mínimo de .40 para que una variable pudiese ser considerada como importante, suprimiendo aquellos ítems que no alcanzaron dicha puntuación, que en nuestro caso fueron 6 (Ítems 2, 4, 7, 9, 12 y 17)

El análisis factorial demuestra que existen dos factores denominados percepción clima Ego y percepción clima Tarea, con autovalores mayores a 1.00 (4.27 para el factor clima Ego y 2.85 para el factor clima Tarea). Los dos factores explican, en conjunto un 54.87% de la varianza, siendo el factor clima Ego el que más varianza explica (32.91%) frente al factor clima Tarea (21.96%). Ver tabla (21).

**Tabla 21:** *Análisis factorial con Rotación Varimax del PMCSQ de 13 ítems en situación de entrenamiento*

ITEM	TAREA	EGO
19-Los deportistas están muy contentos cuando realizan correctamente un ejercicio que han aprendido	<b>.738</b>	.163
16-El entrenador se siente satisfecho cuando todos mejoran	<b>.727</b>	-.061
15-Los deportistas están contentos cuando se esfuerzan por aprender	<b>.717</b>	.070
13-El entrenador se siente satisfecho cuando todos los deportistas mejoran sus habilidades	<b>.711</b>	-.109
6-Lo que los deportistas aprenden les anima a seguir practicando	<b>.686</b>	.056
1-Los deportistas están muy satisfechos cuando aprenden nuevas habilidades y juegos	<b>.674</b>	.023
11-Los deportistas aprenden cosas nuevas y se sienten satisfechos	<b>.653</b>	.061
8-El entrenador se siente satisfecho cuando todos los deportistas mejoran a base de esfuerzo	<b>.650</b>	-.083
3-El entrenador se siente satisfecho cuando los deportistas aprenden algo nuevo	<b>.635</b>	-.054
10-Los deportistas temen realizar cosas equivocadas	.044	<b>.853</b>
18-Los deportistas tienen miedo de hacer cosas en las que puedan equivocarse	-.024	<b>.836</b>
14-Los deportistas temen intentar cosas en las que puedan cometer errores	-.019	<b>.834</b>
5-Los deportistas temen cometer errores	.021	<b>.820</b>
Autovalores	4.27	2.85
Porcentaje de Varianza	32.91	21.96

### 7.1.1 Análisis de la consistencia interna

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha para los ítems del factor Ego y el coeficiente Alpha para los ítems del factor Tarea. El coeficiente Alpha para los ítems del factor Tarea tiene un valor .80, y de .78 para los ítems del factor Ego. Se han eliminado los ítems 2,4,7,9,12 y 17 con el fin de aumentar la consistencia interna del mismo.

**Tabla 22:** *Coefficientes de consistencia interna del cuestionario del clima motivacional percibido*

Coefficiente ALPHA Items TAREA	.8553
Coefficiente ALPHA Items EGO	.8567

Así mismo, se llevó a cabo un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y coeficiente Alpha sin el ítem (Tablas 23 y 24)

**Tabla 23:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Tarea del cuestionario de clima motivacional percibido*

ALPHA SIN		VARIANZA	R ITEM	
ITEM	Media	sin el ítem	total	el ítem
1	33.8708	24.9709	.5755	.8404
3	33.7723	25.8245	.5251	.8452
6	33.8769	25.2564	.5471	.8433
8	33.5446	25.2056	.5286	.8455
11	33.8431	25.3426	.5572	.8421
13	33.6831	25.3591	.6118	.8370
15	33.9262	24.9205	.6221	.8356
16	33.5846	25.6510	.5975	.8385
19	33.7262	24.7797	.6468	.8332

La media varía desde el 33.54 del ítem 8 y el 33.92 del ítem 15, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 1 (varianza sin el ítem 25.82) y la que menos corresponde al ítem 19 (varianza sin el ítem 24.77). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 19 (.64), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 3 (.52). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 24:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Ego del cuestionario de clima motivacional percibido*

7.1.1.1.1		Varianza	R ítem	
ITEM	Alpha sin Media	sin el ítem	total	el ítem
5	9.3607	10.9313	.6653	.8317
10	9.4575	10.2960	.7283	.8055
14	9.7654	10.6566	.7061	.8151
18	9.6422	10.5187	.7005	.8173

La media varía desde el 9.36 del ítem 5 y el 9.76 del ítem 14, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 5 (varianza sin el ítem 10.93) y la que menos corresponde al ítem 18 (varianza sin el ítem 10.51). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 10 (.72), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 5 (.66). Observamos en estos resultados que

la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

### 7.1.2 Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la tabla. Hemos estudiado la puntuación total del cuestionario, la puntuación de los ítems y las puntuaciones separadas de los ítems de los factores Ego y Tarea. Se calculó la media, desviación típica y máximo y mínimo (ver Tabla 25)

**Tabla 25:** *Descriptivos de la Escala del clima motivacional percibido en situación de entrenamiento*

	Nº Casos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Items tarea	357	1.00	5.00	3.9552	.7812
Items ego	341	1.00	5.00	3.1855	1.0603

Los resultados nos informan que 357 y 341 deportistas contestaron a los ítems del clima a la tarea y clima al ego respectivamente, de un total de 426. Siendo mayores las puntuaciones en el factor clima a la tarea (MD=3.95) que en el factor de clima al ego (MD=3.18). Estas medias indican que los deportistas tienen un alto grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en los ítems de la escala clima tarea y más moderado con la escala clima ego, si consideramos que el rango de respuesta es de 1 a 5.

## 7.2. Cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte

Se realizó un análisis factorial para determinar la estructura de la Escala (Lossier y Vallerand, 1995), que mide la calidad de las relaciones en deporte. Presentamos los resultados del análisis factorial con rotación varimax. Se requirió un peso mínimo de .40 para que una variable pudiese ser considerada como importante.

El análisis factorial demuestra que existen cinco factores con autovalores mayores a 1.00 denominados relación con los compañeros, relación con el entrenador, relación con los oponentes, relación con los árbitros/jueces y por último relación con los espectadores. Los cinco factores explican, en conjunto un 70.55% de la varianza, siendo el factor relación con los espectadores el que más varianza explica (28.43%), seguido del factor relación con el entrenador (12.93%), relación con los oponentes (11.68%),



relación con los árbitros/jueces (10.20%) y por último el factor relación con los compañeros (7.74%) con la menor puntuación. Ver tabla (26)

**Tabla 26:** *Análisis factorial con Rotación Varimax del ERIS de 20 ítems en situación de participación deportiva*

	Espectadores	Entrenador	Oponentes	Jueces Árbitros	Compañeros
<b>Las relaciones con los espectadores:</b>					
Son apreciadas	<b>.894</b>	.080	.061	.108	.065
Son satisfactorias	<b>.874</b>	.070	.081	.054	.116
Son equilibradas	<b>.856</b>	.177	.129	.067	.079
Me hacen tener confianza	<b>.812</b>	.049	.099	.138	.116
<b>Las relaciones con mi entrenador:</b>					
Son satisfactorias	.065	<b>.872</b>	.115	.080	.115
Son apreciadas	.114	<b>.871</b>	.075	.057	.156
Me hacen tener confianza	.053	<b>.824</b>	.086	.071	.119
Son equilibradas	.139	<b>.823</b>	.016	.139	.189
<b>Las relaciones con mis oponentes:</b>					
Son apreciadas	.036	.095	<b>.871</b>	.091	.136
Son satisfactorias	.122	.041	<b>.857</b>	.107	.069
Son equilibradas	.070	.121	<b>.807</b>	.068	.163
Me hacen tener confianza	.121	.031	<b>.693</b>	.181	.034
<b>Las relaciones con los árbitros/jueces...</b>					
Son apreciadas	.095	.075	.132	<b>.886</b>	.058
Son satisfactorias	.111	.109	.104	<b>.869</b>	.050
Me hacen tener confianza	.029	.071	.145	<b>.811</b>	.081
Son equilibradas	.092	.058	.057	<b>.611</b>	-.090
<b>Las relaciones con mis compañeros de equipo:</b>					
Son satisfactorias	.145	.032	.075	.051	<b>.813</b>
Me hacen tener confianza	.106	.189	.098	-.027	<b>.744</b>
Son apreciadas	-.027	.098	.107	.033	<b>.707</b>
Son equilibradas	.181	.296	.107	.139	<b>.685</b>
Autovalores	5.68	2.49	2.33	2.04	1.54
Porcentaje de Varianza	28.43	12.49	11.68	10.20	7.74

### 7.2.1 Análisis de la consistencia interna

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha para todos los factores (Ver tabla). El coeficiente Alpha para los ítems del factor Relación compañeros tiene un valor .7499, la de relaciones con el entrenador de .89, la de relaciones con los oponentes de .83, la de relaciones con los árbitros/jueces de .79 y de .89 para los ítems del factor relaciones con los espectadores.

**Tabla 27:** *Coefficientes de consistencia interna del cuestionario*

Coefficiente ALPHA Items Relación compañeros	.7499
Coefficiente ALPHA Items Relación entrenador	.8937
Coefficiente ALPHA Items Relación oponentes	.8347
Coefficiente ALPHA Items Relación arbitros/jueces	.7936
Coefficiente ALPHA Items Relación espectadores	.8990

Así mismo, se llevó a cabo un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y coeficiente Alpha sin el ítem (Tablas 27, 28, 29, 30, 31 y 32)

**Tabla 28:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala relaciones con los compañeros del cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
1	8.6270	7.3539	.5871	.6797
2	8.4894	5.7996	.4955	.7507
3	8.4603	7.0820	.6036	.6674
4	8.4074	6.8256	.5646	.6817

La media varía desde el 8.40 del ítem 4 y el 8.62 del ítem 1, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 4 (varianza sin el ítem 6.82) y la que menos corresponde al ítem 1 (varianza sin el ítem 7.35). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 3 (.60), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 2 (.49). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 29:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala relaciones con el entrenador del cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
5	8.2804	7.7885	.7473	.8702
6	8.3492	7.2730	.8022	.8492
7	8.1667	7.4284	.7966	.8519
8	8.1799	7.0551	.7267	.8814

La media varía desde el 8.16 del ítem 7 y el 8.34 del ítem 6, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 5 (varianza sin el ítem 7.78) y la que menos corresponde al ítem 8 (varianza sin el ítem 7.05). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 6 (.80), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 8 (.72). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 30:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala relaciones con los oponentes del cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
9	6.5407	9.2806	.6736	.7891
10	6.5932	8.7156	.7397	.7592
11	6.4173	8.5964	.7381	.7587
12	6.5827	8.7438	.5422	.8568

La media varía desde el 6.41 del ítem 11 y el 6.59 del ítem 10, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 9 (varianza sin el ítem 9.28) y la que menos corresponde al ítem 11 (varianza sin el ítem 8.59). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 10 (.739), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 12 (.54). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 31:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala relaciones con los árbitros/jueces del cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
13	5.3413	11.3076	.4395	.8713
14	5.5212	12.4253	.7733	.6780
15	5.4444	12.5765	.7118	.7005
16	5.5820	12.4933	.6264	.7325

La media varía desde el 5.34 del ítem 13 y el 5.58 del ítem, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 15 (varianza sin el ítem 12.57) y la que menos corresponde al ítem 13 (varianza sin el ítem 11.3).

Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 14 (.77), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 13 (.43). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 32:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala relaciones con los espectadores del cuestionario de las relaciones interpersonales en el deporte*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
17	8.0789	11.1072	.7853	.8670
18	7.9158	10.4837	.8198	.8531
19	7.8632	10.7886	.7915	.8638
20	7.8079	10.4406	.7154	.8952

La media varía desde el 7.8 del ítem 20 y el 8.07 del ítem 17, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 17 (varianza sin el ítem 11.10) y la que menos corresponde al ítem 20 (varianza sin el ítem 10.44). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 18 (.81), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 20 (.71). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

### 7.2.2 Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la tabla 33. Hemos estudiado la puntuación total del cuestionario, la puntuación de los ítems y se calcularon de forma conjunta, pues se analizaron de forma genérica como única variable. Se calculó la media, desviación típica y máximo y mínimo.

**Tabla 33:** *Descriptivos de la Escala de las relaciones sociales en el deporte*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
R. Sociales	376	0.00	4.00	2.43	.6156

Los resultados nos informan que 376 deportistas contestaron a los ítems de las relaciones interpersonales en el deporte, de un total de 426. Siendo las puntuaciones bastante altas (MD=2.43). Esta media indica que los deportistas

tienen un alto grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en los ítems de la escala, si consideramos que el rango de respuesta es de 0 a 4.

### ***7.3. Cuestionario de la motivación deportiva (SMS)***

Presentamos los resultados del análisis factorial con rotación Varimax. Se requirió un peso mínimo de .40 para que una variable pudiese ser considerada como importante, suprimiendo aquellos ítems que no alcanzaron dicha puntuación, que en nuestro caso fue 1 (Ítem 6)

El análisis factorial demuestra que existen tres factores denominados motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación, con autovalores mayores a 1.00 (6.96 para el factor motivación intrínseca, 3.48 para el factor motivación extrínseca y 1.74 para el factor amotivación). Los tres factores explican, en conjunto un 45.16% de la varianza, siendo el factor motivación intrínseca el que más varianza explica (25.78%%), seguido de la motivación extrínseca (12.90%) y por último el factor amotivación (6.47%).

Ver tabla (33)

**Tabla 33:** *Análisis factorial con Rotación Varimax del SMS de 27 ítems en situación de participación deportiva*

	<b>Motivación intrínseca</b>	<b>Motivación extrínseca</b>	<b>Amotivación</b>
12-Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.	<b>.708</b>	.104	-.056
8-Porque me siento muy satisfecho cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas de entrenamiento difíciles.	<b>.679</b>	.047	-.199
2-Por el placer de saber más sobre el deporte que practico.	<b>.663</b>	-.115	-.045
4-Por el placer de descubrir nuevas técnicas de entrenamiento.	<b>.657</b>	-.036	-.057
25-Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido en la actividad.	<b>.620</b>	.404	-.114
15-Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades.	<b>.611</b>	.206	-.240
18-Por las intensas emociones que experimento cuando practico un deporte que me gusta	<b>.605</b>	.254	-.188
20-Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles.	<b>.603</b>	.244	.024
13-Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado realmente en la actividad.	<b>.588</b>	.337	-.185
27-Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución.	<b>.580</b>	.291	-.140
1-Por el placer de vivir experiencias estimulantes	<b>.562</b>	.075	.173
27-Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución.	<b>.500</b>	.365	-.088
23-Por el placer que siento cuando aprendo técnicas de entrenamiento que nunca había realizado anteriormente.	<b>.453</b>	.039	.086
17-Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida.	<b>.443</b>	.261	-.045
7-Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de conocer gente.	<b>.436</b>	.313	.283
26-Porque debo hacer deporte con regularidad.	.070	<b>.758</b>	.026
9-Porque es absolutamente necesario practicar deporte para estar en forma	.104	<b>.697</b>	.036
14-Porque debo practicar deporte para sentirme bien conmigo mismo/a.	.199	<b>.673</b>	-.090
22-Para mostrar a los demás lo bueno que soy en mi deporte.	.014	<b>.600</b>	.280
10-Por el prestigio de ser buen deportista.	.179	<b>.579</b>	-.175
16-Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma.	.021	<b>.566</b>	.373
21-Porque me sentiría mal si no me tomara el tiempo para practicarle.	.200	<b>.494</b>	.058
24-Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.	.277	<b>.481</b>	.251
5-Ya no lo sé, tengo la impresión de que soy incapaz de tener éxito en este deporte.	-.050	-.014	<b>.783</b>
19-Ya no lo tengo claro, realmente no creo que mi sitio se encuentre en el deporte.	-.172	.146	<b>.763</b>
3-Solía tener buenas razones para practicarle, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo.	-.156	.031	<b>.728</b>
28-A menudo me digo a mí mismo que no puedo alcanzar las metas que me establezco	-.016	.103	<b>.704</b>
Autovalores	6.96	3.48	1.74
Porcentaje de Varianza	25.78	12.90	6.47

### 7.3.1 Análisis de la consistencia interna

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha para los ítems del factor motivación intrínseca, el coeficiente Alpha para los ítems del factor motivación extrínseca y el coeficiente Alpha para los ítems del factor amotivación. El coeficiente Alpha para los ítems del factor motivación intrínseca tiene un valor .8644, de .7363 para los ítems del factor motivación extrínseca y .7747 para los ítems del factor amotivación. Se ha eliminado el ítem 6 con el fin de aumentar la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 34:** *Coeficientes de consistencia interna del cuestionario*

Coeficiente ALPHA Items Motivación intrínseca	.8644
Coeficiente ALPHA Items Motivación extrínseca	.7363
Coeficiente ALPHA Items Amotivación	.7747

Así mismo, se llevó a cabo un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y coeficiente Alpha sin el ítem (Tablas 34, 35 y 36 y 37)

**Tabla 35:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Amotivación del Cuestionario de Motivación Deportiva*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
3	8.8032	23.0774	.5781	.7201
5	8.7682	21.9948	.6521	.6805
19	9.1375	23.4648	.5933	.7128

La media varía desde el 8.76 del ítem 5 y el 9.13 del ítem 19, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 19 (varianza sin el ítem 23.46) y la que menos corresponde al ítem 5 (varianza sin el ítem 21.99). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 5 (.65), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 3 (.57). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 36:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Motivación Extrínseca del Cuestionario de Motivación Deportiva*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
9	19.5283	37.6337	.4814	.6965
16	20.7251	37.7783	.5007	.6912
21	20.0863	40.7223	.3517	.7320
24	20.0458	39.0276	.4211	.7136
22	20.9757	36.4670	.5034	.6899
26	19.9326	36.1711	.5773	.6687

La media varía desde el 20.97 del ítem 22 y el 19.52 del ítem 9, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 21 (varianza sin el ítem 40.72) y la que menos corresponde al ítem 26 (varianza sin el ítem 36.17). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 26 (.57), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 21 (.35). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 37:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Motivación Intrínseca del Cuestionario de Motivación Deportiva*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
1	79.2924	272.6884	.4536	.8584
2	78.4971	272.3504	.4844	.8573
4	78.6374	269.3520	.5220	.8557
7	79.0497	273.0503	.4103	.8604
8	77.9357	272.4592	.5917	.8543
10	78.7222	275.1924	.3833	.8614
11	78.3830	270.5889	.5569	.8547
12	78.1637	268.6359	.6179	.8527
13	78.4298	267.3543	.6202	.8523
14	78.9912	273.1935	.3912	.8613
15	78.2749	269.9066	.5955	.8536
17	78.6930	273.4040	.4484	.8587
18	78.3333	268.8739	.5810	.8537
20	78.9444	266.5746	.5744	.8535
23	78.3012	246.4574	.3555	.8822
25	78.5526	261.8726	.6620	.8498
27	78.7047	267.8451	.5818	.8535



La media varía desde el 77.93 del ítem 8 y el 79.29 del ítem 1, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 10 (varianza sin el ítem 275.19) y la que menos corresponde al ítem 23 (varianza sin el ítem 246.45). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 23 (.35), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 25 (.66). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

### 7.3.2 Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la tabla 38. Hemos estudiado la puntuación total del cuestionario, la puntuación de los ítems y las puntuaciones separadas de los ítems de los factores Motivación Intrínseca, Motivación extrínseca y Amotivación. Se calculó la media, desviación típica y máximo y mínimo (ver Tabla 38)

**Tabla 38:** *Descriptivos de la Escala de Motivación Deportiva*

	Nº Casos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Motivación Intrínseca	342	1.00	9.71	4.9114	1.0204
Motivación Extrínseca	371	1.00	6.83	4.0431	1.2011
Amotivación	371	1.00	7.00	2.9252	1.5459

Los resultados nos informan que 342, 371 y 371 deportistas contestaron a los ítems del factor Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Amotivación respectivamente, de un total de 426. Siendo mayores las puntuaciones en el factor Motivación Intrínseca (MD=4,91) que en el factor Motivación Extrínseca (MD=4,04) y Amotivación (MD=2,92). Estas medias indican que los deportistas tienen un alto grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en los ítems de la Escala Motivación Intrínseca y Extrínseca y más moderado con la escala Amotivación, si consideramos que el rango de respuesta es de 1 a 7.

#### 7.4. Cuestionario de satisfacción / diversión y aburrimiento en el entrenamiento (SEBQ)

Presentamos los resultados del análisis factorial con rotación Varimax. Se requirió un peso mínimo de .40 para que una variable pudiese ser considerada como importante, suprimiendo aquellos items que no alcanzaron dicha puntuación, que en nuestro caso fueron 3, los correspondientes al factor aburrimiento (Items 3, 4, 6)

El análisis factorial demuestra que existe un solo factor que podríamos denominar Diversión / falta de diversión, con autovalores mayores que 1.00 (3.11 para este factor). El factor explica en su conjunto un 62.29% de la varianza. Ver tabla (39)

**Tabla 39:** *Análisis de componentes principales del SEBQ de 5 items en situación de entrenamiento*

	<b>Diversión / satisfacción</b>
Disfruto haciendo deporte	<b>.845</b>
Me suelo divertir cuando hago deporte	<b>.835</b>
Suelo encontrar interesante hacer deporte	<b>.816</b>
Me meto plenamente en la acción cuando practico deporte	<b>.789</b>
Parece que el tiempo pase volando cuando practico deporte	<b>.643</b>
Autovalores	3.11
Porcentaje de Varianza	62.29

##### 7.4.1 Análisis de la consistencia interna

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha para los items de este único factor, obteniendo una puntuación de .8390. Se ha suprimido los items 3, 4 y 6, aumentando de forma considerable la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 40:** *Coeficientes de consistencia interna del cuestionario*

Coeficiente ALPHA Items Diversión	.8390
-----------------------------------	-------

Así mismo, se llevó a cabo un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y coeficiente Alpha sin el ítem (Tabla 41)

**Tabla 41:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Diversión del Cuestionario Satisfacción / diversión y Aburrimiento en el entrenamiento*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
1	307.4565	5532.6826	.6964	.7912
2	306.4063	5867.9773	.6745	.7995
5	314.7150	5720.5376	.6561	.8027
7	304.5726	5580.4782	.7289	.7835
8	314.5858	5729.7354	.4964	.8546

La media varía desde el 304.57 del ítem 7 y el 314.71 del ítem 5, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 2 (varianza sin el ítem 5867.97) y la que menos corresponde al ítem 1 (varianza sin el ítem 5532.68). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 7 (.72), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 8 (.49). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

#### 7.4.2 Estadísticos Descriptivos

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la tabla. Hemos estudiado la puntuación total del cuestionario, la puntuación de los ítems del factor Diversión. Se calculó la media, desviación típica y máximo y mínimo (ver Tabla 42)

**Tabla 42:** *Descriptivos de la Escala Diversión en la práctica Deportiva*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Diversión	379	10.00	100.00	77.3868	18.4835

Los resultados nos informan que 379 deportistas contestaron a los ítems del factor Diversión de un total de 426. Siendo bastante altas las puntuaciones del factor Diversión (MD=77,38). Estas medias indican que los deportistas tienen un alto grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en los ítems

de la escala Diversión, si consideramos que el rango de respuesta es de 0 a 100.

### 7.5. *Cuestionario de percepción de éxito (POSQ) en situación de competición*

Presentamos los resultados del análisis factorial con rotación Varimax. Se requirió un peso mínimo de .40 para que una variable pudiese ser considerada como importante.

Se realizó un análisis factorial para determinar la estructura de la Escala POSQ (Roberts y Balagué, 1989), que mide la orientación de meta personal de los sujetos. Presentamos los resultados del análisis factorial con rotación varimax. Se requirió un peso mínimo de .40 para que una variable pudiese ser considerada como importante.

El análisis factorial demuestra que existen dos factores denominados Orientación al Ego y Orientación a la Tarea, con autovalores mayores a 1.00 (4,69 para el factor Ego y 2,05 para el factor Tarea). Los dos factores explican, en conjunto un 61.31% de la varianza, siendo el factor Ego el que más varianza explica (42.67%) frente al factor Tarea (18.64%). Ver tabla 43.

**Tabla 43:** *Análisis factorial con Rotación Varimax del POSQ de 11 items en situación de competición*

	<b>Ego</b>	<b>Tarea</b>
6-Cuando demuestro a la gente que soy el mejor	<b>.844</b>	.045
12-Cuando soy claramente superior	<b>.834</b>	.050
2-Cuando soy el mejor	<b>.787</b>	.236
5-Cuando mi actuación supera la de mis rivales	<b>.761</b>	.332
1-Cuando derroto a los demás	<b>.704</b>	.118
9-Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	<b>.695</b>	.182
8-Cuando domino algo que no podía hacer antes	.122	<b>.803</b>
7-Cuando supero las dificultades	.217	<b>.786</b>
10-Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	.104	<b>.737</b>
11-Cuando alcanzo una meta	.219	<b>.712</b>
4-Cuando demuestro una clara mejoría personal	.067	<b>.710</b>
Autovalores	4.69	2.05
Porcentaje de Varianza	42.67	18.64

### 7.5.1 Análisis de la consistencia interna

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha para los ítems del factor Ego y el coeficiente Alpha para los ítems del factor Tarea. El coeficiente Alpha para los ítems del factor Tarea tiene un valor .8189, y de .8780 para los ítems del factor Ego. Se ha eliminado el ítem 3 con el fin de aumentar la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 44:** *Coefficientes de consistencia interna del cuestionario*

Coeficiente ALPHA Items Orientación Ego	.8780
Coeficiente ALPHA Items Orientación Tarea	.8189

Así mismo, se llevó a cabo un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y coeficiente Alpha sin el ítem (Tablas 45 y 46)

**Tabla 45:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Orientación Ego del Cuestionario Percepción de Éxito*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
8	349.6000	3007.5936	.6669	.7661
7	351.0133	2979.7191	.6629	.7672
10	349.3067	3139.0902	.5857	.7907
11	345.6267	3324.1383	.5932	.7894
4	350.5867	3178.2645	.5501	.8016

La media varía desde el 345.62 del ítem 11 y el 351.01 del ítem 7, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 11 (varianza sin el ítem 3324.13) y la que menos corresponde al ítem 7 (varianza sin el ítem 2979.71). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 8 (.666), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 4 (.55). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 46:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Orientación Tarea del Cuestionario Percepción de Éxito*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
1	360.3351	12733.0191	.5956	.8711
2	363.9276	11672.2340	.7249	.8500
5	358.5255	12520.6694	.7166	.8536
6	366.6622	11735.1329	.7369	.8480
9	368.0563	12383.6447	.6071	.8700
12	366.7426	11295.6110	.7374	.8479
1	360.3351	12733.0191	.5956	.8711

La media varía desde el 358.52 del ítem 5 y el 368.05 del ítem 9, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 1 (varianza sin el ítem 12733.01) y la que menos corresponde al ítem 12 (varianza sin el ítem 11295.61). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 12 (.737), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 1 (.59). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

### 7.5.2 Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la tabla . Hemos estudiado la puntuación total del cuestionario, la puntuación de los ítems y las puntuaciones separadas de los ítems de los factores Orientación Ego y Orientación Tarea. Se calculó la media, desviación típica y máximo y mínimo (ver Tabla 47)

**Tabla 47:** *Descriptivos de la Escala Orientación Motivacional al Ego y a la Tarea*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
POSQ EGO	373	10.00	100.00	76.2444	18.8519
POSQ TAREA	375	30.00	100.00	87.3067	13.6711

Los resultados nos informan que 373 y 375 deportistas contestaron a los ítems de Orientación al Ego y Orientación a la Tarea respectivamente, de un total de 426. Siendo mayores las puntuaciones en el factor Orientación a la Tarea (MD=76,24) que en el factor de Orientación al Ego (MD=87,30). Estas medias indican que los deportistas tienen un alto grado de acuerdo con las

afirmaciones contenidas en los ítems de la escala Orientación a la Tarea y Orientación al Ego, siendo este último más bajo, lo que indica una mayor Orientación a la Tarea de los Deportistas, si consideramos que el rango de respuesta es de 0 a 100.

### ***7.6. Cuestionario de percepción de autonomía***

Presentamos los resultados del análisis factorial con rotación Varimax. Se requirió un peso mínimo de .40 para que una variable pudiese ser considerada como importante.

Se realizó un análisis factorial para determinar la estructura de la Escala (Autores), que mide el clima motivacional percibido. Presentamos los resultados del análisis factorial con rotación ortogonal. Se requirió un peso mínimo de .40 para que una variable pudiese ser considerada como importante.

El análisis factorial demuestra que existe un solo factor que podríamos denominar Percepción de Autonomía, con autovalores mayores a 1.00 (8.65 para este factor). Este factor explica un 66.56% de la varianza. (Ver tabla 48)

**Tabla 48:** *Análisis de componentes principales de la escala de Percepción de Autonomía de 15 ítems en situación con el entrenador*

	Percepción de Autonomía
2-Mi entrenador me comprende	<b>.937</b>
11-Mi entrenador maneja los sentimientos de la gente muy bien	<b>.921</b>
4-Mi entrenador me transmite confianza en mi habilidad de hacerlo bien en el deporte	<b>.909</b>
7-Mi entrenador me anima a hacerle preguntas	<b>.906</b>
6-Mi entrenador se asegura de que realmente he comprendido los objetivos de mi práctica deportiva y lo que necesito hacer	<b>.905</b>
14-Mi entrenador intenta entender como veo las cosas antes de sugerirme una nueva forma de hacerlas	<b>.898</b>
8-Tengo mucha confianza en mi entrenador	<b>.891</b>
9-Mi entrenador contesta a mis preguntas completa y cuidadosamente	<b>.873</b>
12-Siento que mi entrenador se preocupa por mí como persona	<b>.785</b>
10-Mi entrenador escucha como me gustaría hacer las cosas	<b>.779</b>
5-Siento que mi entrenador me acepta	<b>.556</b>
15-Puedo compartir mis sentimientos con mi entrenador	<b>.538</b>
1-Siento que mi entrenador me proporciona opciones donde elegir	<b>.526</b>
Autovalores	8.65
Porcentaje de Varianza	66.56

### 7.6.1 Análisis de la consistencia interna

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha para los ítems del factor Percepción de Autonomía obteniendo una puntuación de .9468. Se han eliminado los ítems 3 y 13 con el objetivo de aumentar la consistencia interna del cuestionario.

**Tabla 49:** *Coeficientes de consistencia interna del cuestionario*

Coeficiente ALPHA Items Autonomia/falta de Autonomía	.9468
--	-------

Así mismo, se llevó a cabo un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y coeficiente Alpha sin el ítem (Tabla 50)

**Tabla 50:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la escala de Percepción de Autonomía*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
1	55.4984	1017.6314	.4494	.9496
2	54.9421	884.7128	.9327	.9371
4	54.3891	751.1804	.9177	.9417
5	54.5402	1014.6169	.4681	.9493
6	54.4502	808.3902	.9149	.9375
7	55.1029	859.3378	.9075	.9371
8	54.9228	938.4650	.8467	.9412
9	54.6817	946.7596	.8322	.9419
10	55.1383	976.3711	.7101	.9450
11	55.1801	801.6513	.9296	.9370
12	55.0129	975.1418	.7194	.9448
1	55.4984	1017.6314	.4494	.9496
2	54.9421	884.7128	.9327	.9371
14	55.1543	866.2019	.9035	.9373
15	55.8553	1006.0725	.4497	.9494

La media varía desde el 54.38 del ítem 4 y el 55.85 del ítem 15, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 1 (varianza sin el ítem 1017.63) y la que menos corresponde al ítem 4 (varianza sin el ítem 751.18). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 2 (.93), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 1 (.44). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.



## 7.6.2 Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la tabla . Hemos estudiado la puntuación total del cuestionario, la puntuación de los ítems del factor Percepción de Autonomía. Se calculó la media, desviación típica y máximo y mínimo (ver Tabla 51)

Tabla 51: *Descriptivos de la Escala Percepción de Autonomía*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<b>P. Autonomía</b>	310	1.00	7.00	4.4583	1.2287

Los resultados nos informan que 310 deportistas contestaron a los ítems del factor Percepción de Autonomía de un total de 426. Siendo las puntuaciones medias en este factor (MD=4,45) bastante elevadas, lo que indica un alto grado de acuerdo con los ítems de este factor, si consideramos que el rango de respuesta es de 1 a 7.

## 7.7. Cuestionario de competencia percibida

Presentamos los resultados del análisis factorial con rotación Varimax. Se requirió un peso mínimo de .40 para que una variable pudiese ser considerada como importante.

El análisis factorial (tabla 52) demuestra que existe un único factor que denominamos Competencia Percibida, con autovalores mayores a 1.00 (4.47 para este factor). El factor explica en conjunto un 74.62% de la varianza.

**Tabla 52:** *Análisis de componentes principales de la escala de Competencia Percibida de 6 ítems en situación de practica deportiva*

	Competencia Percibida
1-Pienso que soy bastante bueno en este deporte	<b>.970</b>
3-Después de trabajar en este deporte durante un tiempo, me siento bastante competente	<b>.963</b>
2-Pienso que soy bastante bueno en este deporte comparado con otros practicantes	<b>.946</b>
5-Me considero bastante experto en este deporte	<b>.912</b>
6-Este es un deporte en el que yo no puedo hacerlo bien	<b>.842</b>
4-Estoy satisfecho con mi rendimiento en este deporte	<b>.418</b>
Autovalores	4.47
Porcentaje de Varianza	74.62

### 7.7.1 Análisis de la consistencia interna

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha para los ítems del factor Competencia Percibida obteniendo una puntuación de .9194.

**Tabla 53:** *Coeficientes de consistencia interna del cuestionario*

Coeficiente ALPHA Items Competencia/falta de competencia	.9194
--	-------

Así mismo, se llevó a cabo un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y coeficiente Alpha sin el ítem (Tabla 54 )

**Tabla 54:** *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la escala de Competencia Percibida*

ITEM	Media	Varianza sin el ítem	R ítem total	Alpha sin el ítem
1	21.8957	166.7042	.9540	.8836
2	21.9855	221.8283	.9119	.8899
3	21.3536	195.5606	.9452	.8783
4	21.2812	291.1736	.3189	.9487
5	22.0580	236.3048	.8588	.9008
6	23.5275	201.8488	.7804	.9060

La media varía desde el 21.28 del ítem 4 y el 23.52 del ítem 6, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 4 (varianza sin el ítem 291.17) y la que menos corresponde al ítem 1 (varianza sin el ítem 166.70). Vemos que el ítem que presenta mayor correlación con el resto de ítems es el ítem 1 (.95), mientras que el ítem que presenta menor correlación con el resto de la escala es el ítem 4 (.31). Observamos en estos resultados que la pérdida de algún ítem no modificaría substancialmente la consistencia interna del cuestionario.

### 7.7.2 Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la tabla . Hemos estudiado la puntuación total del cuestionario, la puntuación de los ítems del factor Percepción de Competencia. Se calculó la media, desviación típica y máximo y mínimo (ver Tabla 55)

**Tabla 55:** *Descriptivos de la Escala Percepción de Competencia*

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
<b>Competencia</b>	344	1.00	7.00	4.25	1.0757

Los resultados nos informan que 344 deportistas contestaron a los ítems del factor Percepción de Competencia, de un total de 426. Siendo las puntuaciones medias del factor elevadas (MD=4,25). Estas medias indican que los deportistas tienen un alto grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en los ítems de la escala, si consideramos que el rango de respuesta es de 1 a 7.

## **CAPITULO IV: RESULTADOS (II). ANALISIS PREDICTIVO**

En este capítulo para analizar la capacidad predictiva y las posibles interacciones de las variables consideradas dentro de la teoría de metas de logro (Clima Motivacional, la Orientación Motivacional) y del modelo jerárquico de la motivación (la Percepción de Competencia, la Motivación intrínseca y extrínseca, la amotivación, las Relaciones Sociales y la Percepción de Autonomía), con cada una de las variables dependientes objeto de este estudio (diversión, rendimiento y abandono), se realizó un análisis de regresión lineal y un análisis de varianza con el programa estadístico SPSS 8.0.

Por último, para completar el estudio se realizó un análisis discriminante empleando el programa estadístico SPSS 8.0 para la variable binomial abandono de la competición.

### **8. ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL EN FUNCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO Y LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA**

Se realizaron análisis de regresión y de varianza de la orientación motivacional ego y de la orientación motivacional tarea en función del clima motivacional percibido ego y tarea y de la percepción de competencia.

#### ***8.1. Análisis de Regresión***

Para analizar la capacidad predictiva del clima motivacional percibido y percepción de competencia sobre la orientación motivacional ego y tarea realizamos un análisis de regresión lineal.

En la tabla 56 indicamos los resultados del análisis de regresión. Vemos que el conjunto de variables del modelo ( $p=.000$ ) predijo significativamente el la orientación motivacional al ego.

**Tabla 56:** *Coeficientes del análisis de regresión del clima motivacional y percepción de competencia tomando como variable dependiente la orientación motivacional ego*

	SC	gl	MC	F	Sig.
Regresión	16616.596	3	5538.865	18.797	.000
Residual	91344.571	310	294.660		
Total	107961.166	313			

Analizando el modelo variable por variable, fueron el clima ego ( $p=.000$ ), y la percepción competencia ( $p=.001$ ) las que obtuvieron una probabilidad significativa, no ocurrió así para el clima percibido tarea.

**Tabla 57:** *Coeficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la orientación motivacional ego*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
Clima Ego	7.424	1.259	.312		5.897	.000
Clima Tarea	1.384	.923	.079		1.500	.135
P. Competencia	3.113	.900	.182		3.459	.001

En la tabla 57 indicamos los resultados del análisis de regresión. Vemos que el conjunto de variables del modelo ( $p=.000$ ) predijo significativamente el la orientación motivacional a la tarea.

**Tabla 58:** *Coeficientes del análisis de regresión del clima motivacional y percepción de competencia tomando como variable dependiente la orientación motivacional tarea*

	SC	gl	MC	F	Sig.
Regresión	3738.097	3	1246.032	7.409	.000
Residual	52468.625	312	168.169		
Total	56206.722	315			

Analizando el modelo variable por variable, fue el clima ego ( $p=.000$ ), la que obtuvo una probabilidad significativa, no ocurrió así para el resto de variables independientes.

**Tabla 59:** *Coefficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la orientación motivacional tarea*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Clima Ego	4.388	.946	.257	4.638	.000
Clima Tarea	-.563	.691	-.045	-.814	.416
P. Competencia	.217	.675	.018	.322	.748

## 8.2. *Análisis de Varianza*

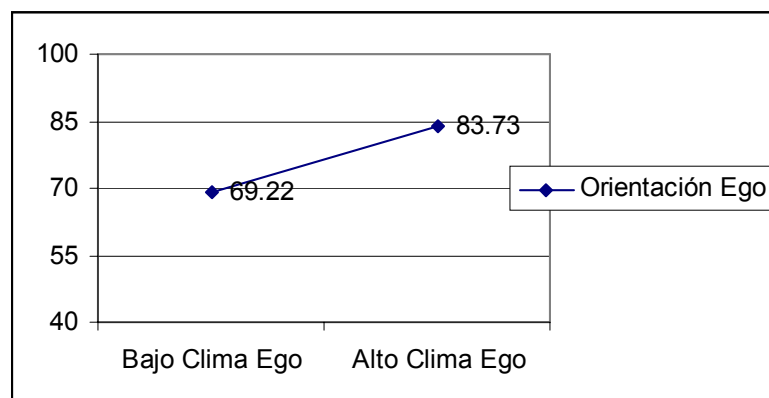
Se realizó un análisis de varianza múltiple tomando el Clima Motivacional percibido Ego por Clima Motivacional percibido Tarea por Percepción de Competencia en las variables Orientación Motivacional Ego y Orientación Motivacional Tarea. La primera variable independiente es el Clima Motivacional Ego con dos condiciones: alto y bajo Clima Ego. La segunda variable es el Clima Motivacional Tarea, también con dos condiciones: alto y bajo Clima Tarea. Por último, la tercera variable independiente, Percepción de Competencia, con dos condiciones: alta y baja Percepción de Competencia. Cada una de las categorías de las variables independientes se formaron a partir de la mediana.

Se observan diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales del Clima Ego con la Orientación Ego ( $F_{\text{Clima Ego } 1, 187} = 26.329$ ;  $p < 0,05$ ) y también con la Orientación Tarea ( $F_{\text{Clima Ego } 1, 231} = 12.604$ ;  $p < 0,05$ ) y de la Percepción Competencia con la Orientación Ego ( $F_{\text{Percep. Competencia } 1, 187} = 14.126$ ;  $p < 0,05$ ).

Por otra parte, en la Tabla 60 advertimos que hay un efecto de interacción doble ( $F_{\text{Clima Ego } \times \text{Clima Tarea } 1, 187} = 4.443$ ;  $p < 0,05$  para la Orientación tarea) entre el Clima Ego y el Clima Tarea.

**Tabla 60:** *Análisis de Varianza de la Orientación de Metas en función del Clima Motivacional y la Percepción de Competencia*

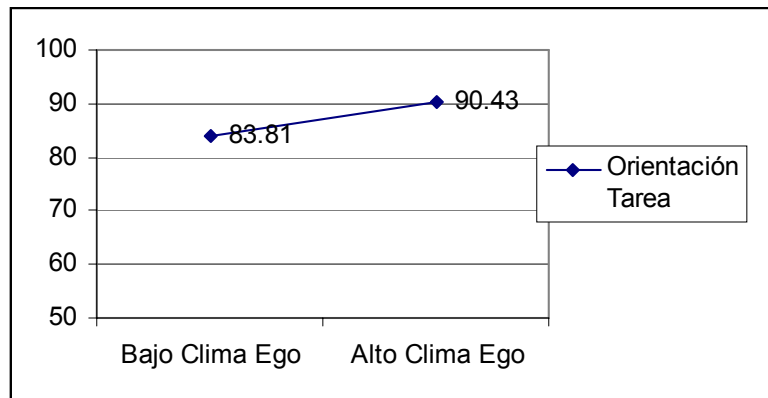
Fuente	Variable dependiente	SC	gl	MC	F	Sig.
Clima Ego	Orientación Ego	7570.326	1	7570.326	26.329	<b>.000</b>
	Orientación Tarea	1903.050	1	1903.050	12.604	<b>.000</b>
Clima Tarea	Orientación Ego	55.142	1	55.142	.192	.662
	Orientación Tarea	9.998	1	9.998	.066	.797
Percepción Competencia	Orientación Ego	4061.462	1	4061.462	14.126	<b>.000</b>
	Orientación Tarea	323.961	1	323.961	2.146	.145
Clima Ego x Clima Tarea	Orientación Ego	511.229	1	511.229	1.778	.184
	Orientación Tarea	670.803	1	670.803	4.443	<b>.036</b>
Clima Ego x P. Competencia	Orientación Ego	313.678	1	313.678	1.091	.298
	Orientación Tarea	119.489	1	119.489	.791	.375
Clima Tarea x P. Competencia	Orientación Ego	2.951	1	2.951	.010	.919
	Orientación Tarea	528.046	1	528.046	3.497	.063
Clima Ego x Clima Tarea x P. Competencia	Orientación Ego	41.910	1	41.910	.146	.703
	Orientación Tarea	225.977	1	225.977	1.497	.223
Error	Orientación Ego	53766.846	187	287.523		
	Orientación Tarea	28234.728	187	150.988		
Total	Orientación Ego	1250531.250	195			
	Orientación Tarea	1550296.000	195			



**Gráfico 6:** *Diferencias de la Orientación Motivacional Ego en función del Clima Motivacional Percibido Ego*

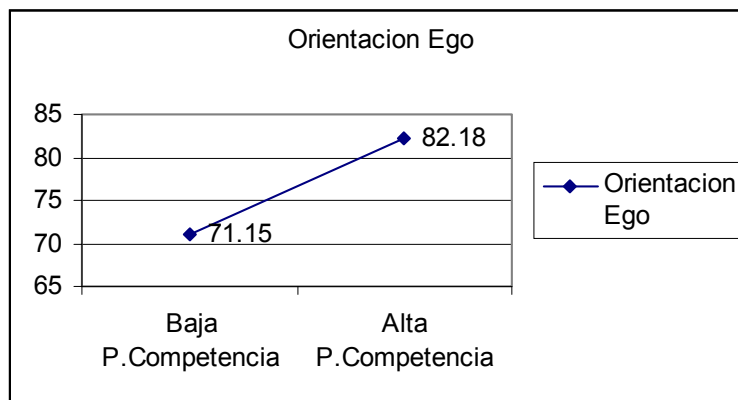
Las medias de las dos condiciones de la Orientación Motivacional Ego (véase el Gráfico 6) confirmaron que el grupo con una mayor Orientación Motivacional Ego ( $X_{alta} = 83,73$ ) tenía una mayor Percepción de

Clima Motivacional Ego que el grupo con baja Orientación Motivacional Ego ( $X_{baja} = 69,22$ ).



**Gráfico 7:** *Diferencias de la Orientación Motivacional Tarea en función del Clima Motivacional Percibido Ego*

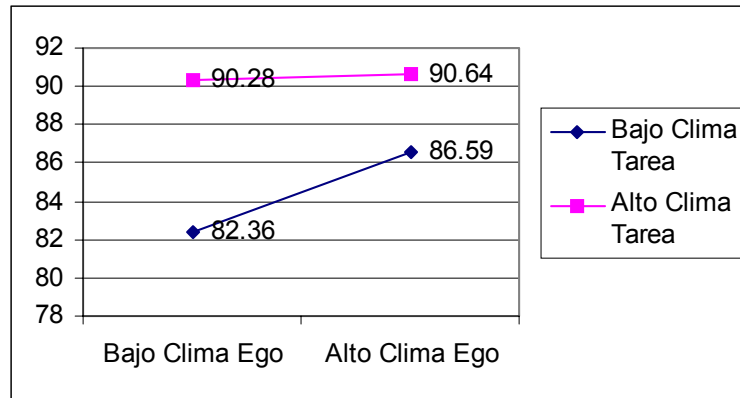
Las medias de las dos condiciones de la Orientación Motivacional (véase el Gráfico 7) confirmaron que el grupo con mayor Orientación Motivacional hacia la Tarea ( $X_{alta} = 90,43$ ) tenía una mayor percepción de Clima Motivacional Ego que el grupo con baja Orientación Motivacional hacia la Tarea ( $X_{baja} = 83,81$ ).



**Gráfico 8:** *Diferencias de la Orientación Motivacional Ego en función de la Percepción de Competencia*

Las medias de las dos condiciones de la Orientación Motivacional Ego (véase el Gráfico 8) confirmaron que el grupo con una mayor Orientación Motivacional Ego ( $X_{alta} = 82,18$ ) tenía un mayor Percepción de Competencia que el grupo con baja Orientación Motivacional Ego ( $X_{baja} = 71,15$ ).





**Gráfico 9:** *Representación gráfica del efecto interacción de los grupos de Clima Motivacional Tarea x Clima Motivacional Ego sobre la Orientación a la Tarea.*

Se observa (Gráfico 9) que la orientación a la tarea es menor en los sujetos con una baja percepción de clima motivacional tarea y baja percepción de clima motivacional ego.

## 9. MOTIVACIÓN DEPORTIVA EN FUNCIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES, PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA Y PERCEPCIÓN DE AUTONOMÍA

Se realizó un análisis de regresión y un análisis de varianza de la motivación intrínseca, motivación extrínseca y de la amotivación en función de las relaciones sociales, la percepción de competencia, la percepción de autonomía.

### 9.1. *Análisis de Regresión*

Para analizar la capacidad predictiva de las relaciones sociales, percepción de competencia y percepción de autonomía sobre la motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación realizamos un análisis de regresión lineal.

En la tabla 61 indicamos los resultados del análisis de regresión. Vemos que el conjunto de variables del modelo ( $p=.000$ ) predijo significativamente la motivación intrínseca.

**Tabla 61:** *Coefficientes del análisis de regresión de los determinantes de la motivación tomando como variable dependiente la motivación intrínseca*

	SC	gl	MC	F	Sig.
Regresión	31.343	3	10.448	12.103	.000
Residual	233.930	271	.863		
Total	265.274	274			

Analizando el modelo variable por variable, fueron las relaciones sociales ( $p=.000$ ) y la percepción de autonomía, las que obtuvieron una probabilidad significativa, no ocurrió así para la percepción de competencia.

**Tabla 62:** *Coefficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la motivación intrínseca*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
R. Sociales	.390	.097	.248	4.029	.000
P. Competencia	.05850	.055	.065	1.073	.284
P. Autonomía	.107	.048	.135	2.223	.027

En la tabla 62 indicamos los resultados del análisis de regresión. Vemos que el conjunto de variables del modelo ( $p=.001$ ) predijo significativamente la motivación extrínseca.

**Tabla 63:** *Coefficientes del análisis de regresión de los determinantes de la motivación tomando como variable dependiente la motivación extrínseca*

	SC	gl	MC	F	Sig.
Regresión	22.140	3	7.380	5.410	.001
Residual	396.961	291	1.364		
Total	419.101	294			

Analizando el modelo variable por variable, fueron las relaciones sociales ( $p=.000$ ) la que obtuvo una probabilidad significativa, no ocurrió así para el resto de variables.

**Tabla 64:** *Coefficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la motivación extrínseca*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
R. Sociales	.413	.119	.213	3.475	.001
P. Competencia	.08540	.066	.078	1.293	.197
P. Autonomía	-.06891	.059	-.072	-1.173	.242

En la tabla 64 indicamos los resultados del análisis de regresión. Vemos que el conjunto de variables del modelo ( $p=.100$ ) no predijo significativamente la amotivación.

**Tabla 65:** *Coefficientes del análisis de regresión de los determinantes de la motivación tomando como variable dependiente la amotivación*

	SC	gl	MC	F	Sig.
Regresión	14.426	3	4.809	2.105	.100
Residual	666.941	292	2.284		
Total	681.367	295			

Analizando el modelo variable por variable, fueron la percepción de autonomía ( $p=.031$ ) la que obtuvo una probabilidad significativa, no ocurrió así para el resto de variables.

**Tabla 66:** *Coefficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la amotivación*

	Coefficientes no estandarizados		Coefficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
R. Sociales	-.09573	.153	-.039		-.627	.531
P. Competencia	.04602	.085	.033		.539	.590
P. Autonomía	-.167	.077	-.135		-2.166	<b>.031</b>

## 9.2. Análisis de Varianza

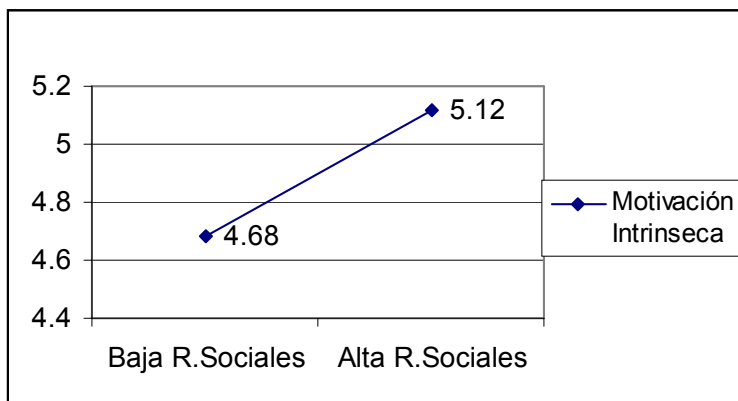
En este apartado se analiza la relación entre las Relaciones Sociales, Percepción de Competencia y Percepción de Autonomía sobre los tres factores de la Motivación (Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Amotivación). Para ello se aplica un diseño factorial, donde la primera variable independiente es las Relaciones Sociales, con las condiciones alta calidad de las Relaciones Sociales y baja calidad de las Relaciones Sociales. La segunda, la Percepción de Competencia con las condiciones alta y baja Percepción de Competencia. La tercera variable independiente es la Percepción de Autonomía con dos condiciones: alta y baja Percepción de Autonomía. Cada una de las categorías de las variables independientes se formaron a partir de la mediana.

**Tabla 67:** *Análisis de Varianza de la Motivación en función de la percepción de competencia, percepción de autonomía y relaciones sociales*

Fuente	Variable dependiente	SC	gl	MC	F	Sig.
Relaciones sociales	M. Intrínseca	4.470	1	4.470	4.749	<b>.030</b>
	M. Extrínseca	4.687	1	4.687	3.136	.078
	Amotivación	.100	1	.100	.043	.837
Percepción de Competencia	M. Intrínseca	1.194	1	1.194	1.268	.261
	M. Extrínseca	1.071	1	1.071	.717	.398
	Amotivación	.229	1	.229	.098	.755
Percepción de Autonomía	M. Intrínseca	1.683	1	1.683	1.788	.182
	M. Extrínseca	3.255	1	3.255	2.178	.141
	Amotivación	9.433	1	9.433	4.025	<b>.046</b>
Rel. Sociales x P. Competencia	M. Intrínseca	.170	1	.170	.181	.671
	M. Extrínseca	2.099	1	2.099	1.404	.237
	Amotivación	2.923	1	2.923	1.248	.265
Rel.Sociales x P. Autonomía	M. Intrínseca	.674	1	.674	.716	.398
	M. Extrínseca	4.194	1	4.194	2.806	.095
	Amotivación	23.806	1	23.806	10.159	<b>.002</b>
P.Competencia x P. Autonomía	M. Intrínseca	.0429	1	.0429	.046	.831
	M. Extrínseca	2.730	1	2.730	1.827	.178
	Amotivación	.000	1	.000	.000	1.000
Rel. Sociales x P. Competencia x P. Autonomía	M. Intrínseca	.781	1	.781	.829	.363
	M. Extrínseca	.137	1	.137	.091	.763
	Amotivación	.225	1	.225	.096	.757
Error	M. Intrínseca	217.4	231	.941		
	M. Extrínseca	345.25	231	1.495		
	Amotivación	541.28	231	2.343		
Total	M. Intrínseca	6062.1	239			
	M. Extrínseca	4287.7	239			
	Amotivación	2545.9	239			

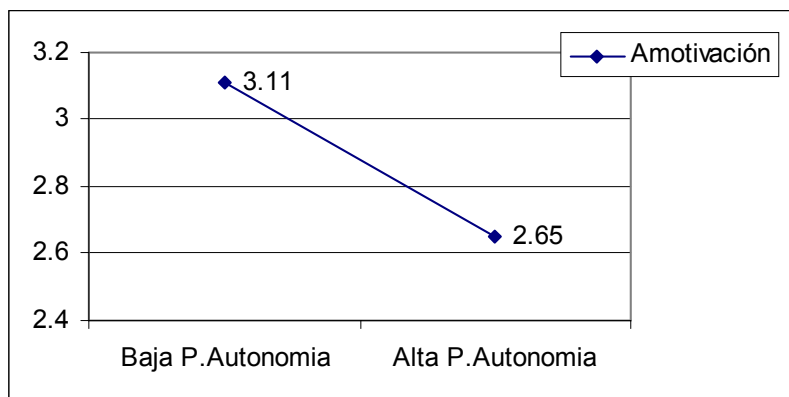
Se observan diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de las Relaciones Sociales con la Motivación Intrínseca ( $F_{\text{Relaciones Sociales } 1, 231} = 4,749; p < 0,05$ ) y de la Percepción de Autonomía con la Amotivación ( $F_{\text{Percepción Autonomía } 1, 321} = 4,025; p < 0,05$ ).

Por otra parte, la Tabla 67 demuestra que hay un efecto de interacción doble ( $F_{\text{Rel.Sociales x P. Autonomía } 1, 231} = 10,159; p < 0,05$  para la Amotivación) entre las Relaciones Sociales y la Percepción de Autonomía.



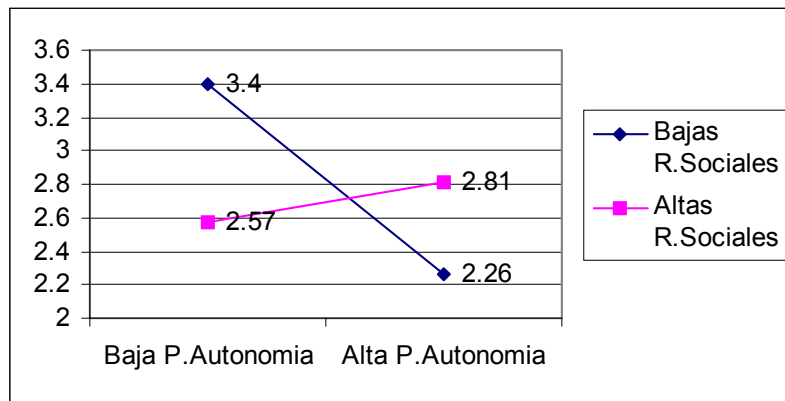
**Gráfico 10:** *Diferencia de Motivación Intrínseca en función de la calidad de las Relaciones Sociales.*

Las medias de las dos condiciones de la calidad de las Relaciones Sociales (véase el Gráfico 10) confirmaron que el grupo con mayor calidad en las Relaciones Sociales ( $X_{alta} = 5,12$ ) tenía una mayor Motivación Intrínseca que el grupo con baja calidad de Relaciones Sociales ( $X_{baja} = 4,68$ ).



**Gráfico 11:** *Diferencias de Amotivación en función de la Percepción de Autonomía.*

Las medias de las dos condiciones de la Percepción de Autonomía (véase el Gráfico 11) confirmaron que el grupo con mayor Percepción de Autonomía ( $X_{alta} = 2,65$ ) tenía una menor Amotivación que el grupo con baja Percepción de Autonomía ( $X_{baja} = 3,11$ ).



**Gráfico 12:** *Representación gráfica de interacción de las Relaciones Sociales x Percepción de Autonomía sobre la Amotivación*

Los jóvenes con una baja calidad en las relaciones sociales y baja percepción de autonomía presentan una mayor amotivación que aquellos que, aunque perciben una baja calidad de las relaciones sociales se perciben como altos niveles de autonomía.

## 10. DIVERSIÓN EN FUNCIÓN DE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO

Se realizaron análisis de regresión y de varianza de la diversión en función del clima motivacional percibido ego y tarea, de la orientación motivacional ego y tarea y de la percepción de competencia.

### 10.1. Análisis de Regresión

Para analizar la capacidad predictiva del clima motivacional percibido, orientación motivacional y percepción de competencia sobre el rendimiento realizamos un análisis de regresión lineal.

En la tabla 68 indicamos los resultados del análisis de regresión. Vemos que el conjunto de variables del modelo ( $p=.000$ ) predijo significativamente el grado de rendimiento.

**Tabla 68:** *Coefficientes del análisis de regresión de la teoría de metas de logro tomando como variable dependiente la diversión*

	SC	GI	MC	F	Sig.
Regresión	20232.970	5	4046.594	15.898	.000
Residual	76871.412	302	254.541		
Total	97104.381	307			

Analizando el modelo variable por variable, fueron el clima ego ( $p=.002$ ), la orientación tarea ( $p=.000$ ) y la percepción competencia ( $p=.042$ ) las que obtuvieron una probabilidad significativa, no ocurrió así para el resto de variables independientes.

**Tabla 69:** *Coefficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la diversión*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
Clima Ego	3.861	1.253	.170		3.082	.002
Clima Tarea	-1.416	.86	-.085		-1.634	.103
Orientación Ego	.005731	.059	.006		.096	.923
Orientación Tarea	.464	.078	.348		5.928	.000
Percepción de Competencia	1.749	.855	.107		2.045	.042



## 10.2. Análisis de Varianza

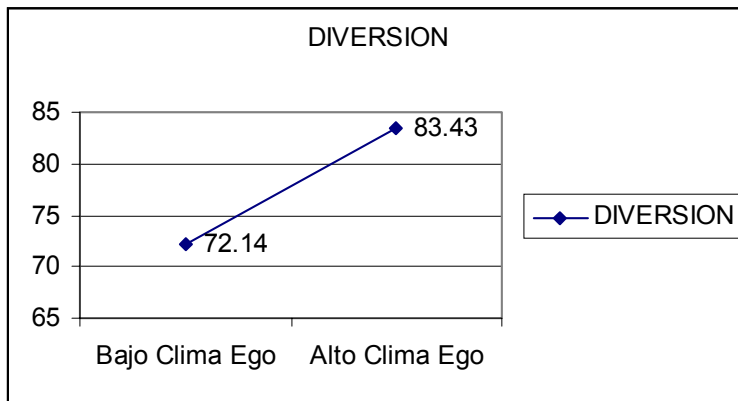
Se aplicó un diseño factorial Clima Motivacional Ego por Clima Motivacional Tarea por Orientación Motivacional Ego por Orientación Motivacional Tarea por Percepción de Competencia en las variable Diversión con la Práctica Deportiva. La primera variable independiente es el Clima Motivacional Ego con dos condiciones: alto y bajo Clima Ego. La segunda variable es el Clima Motivacional Tarea, también con dos condiciones: alto y bajo Clima Tarea. La tercera variable independiente es la Orientación Motivacional Ego con dos condiciones: alto y bajo Clima Ego. La cuarta variable es la Orientación Motivacional Tarea, también con dos condiciones: alto y bajo Clima Tarea. Por último, la quinta variable independiente, Percepción de Competencia, con dos condiciones: alta y baja Percepción de Competencia. Cada una de las categorías de las variables independientes se formaron a partir de la mediana.

Se observa (Tabla 70) que hay un efecto de interacción doble ( $F_{\text{Clima Ego} \times \text{Orientación Ego } 1, 151} = 4.382; p < 0,05$ ) entre el Clima Ego y la Orientación Ego y además entre la Orientación ego y la Percepción de Competencia ( $F_{\text{Orientación Ego} \times \text{Percep. Competencia } 1, 151} = 6.155; p > 0,05$ )

Por otra parte, si que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales del Clima Ego ( $F_{\text{Clima Ego } 1, 151} = 7.505; p < 0,05$ ) y de la Orientación Tarea ( $F_{\text{Orientación Tarea } 1, 151} = 12.48; p < 0,05$ )

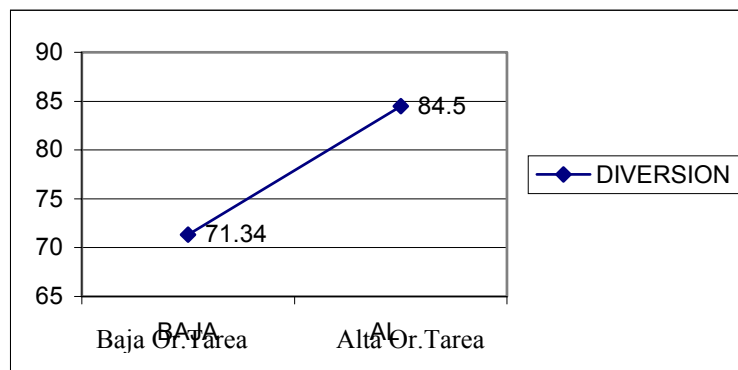
**Tabla 70:** *Análisis de Varianza de la Diversión en función del Clima Motivacional, la Orientación de Metas y la Percepción de Competencia*

<b>Fuente</b>	<b>SC</b>	<b>gl</b>	<b>MC</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Clima Ego	1841.194	1	1841.194	7.505	<b>.007</b>
Clima Tarea	128.026	1	128.026	.522	.471
Orientación Ego	55.428	1	55.428	.226	.635
Orientación Tarea	3063.262	1	3063.262	12.487	<b>.001</b>
Percepción de Competencia	6.502	1	6.502	.027	.871
Clima Ego x Clima Tarea	120.741	1	120.741	.492	.484
Cl. Ego x Or. Ego	1074.930	1	1074.930	4.382	<b>.038</b>
Cl. Tarea x Or. Ego	200.239	1	200.239	.816	.368
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego	1.073	1	1.073	.004	.947
Clima Ego x Or. Tarea	456.327	1	456.327	1.860	.175
Clima Tarea x Or. Tarea	456.569	1	456.569	1.861	.175
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Tarea	278.390	1	278.390	1.135	.288
Orientación Ego x Or. Tarea	80.625	1	80.625	.329	.567
Clima Ego x Or. Ego x Or. Tarea	85.295	1	85.295	.348	.556
Clima Tareas x Or. Ego x Or. Tarea	185.235	1	185.235	.755	.386
Cl. x Cl.Tarea x Or. Ego x Or. Tarea	75.001	1	75.001	.306	.581
Clima Ego x P. Competencia	14.984	1	14.984	.061	.805
Cl. Tarea x P. Competencia	4.166	1	4.166	.017	.896
Cl. Ego x Clima Tarea x P.Competencia	644.240	1	644.240	2.626	.107
Or. Ego x P. Competencia	1509.920	1	1509.920	6.155	<b>.014</b>
Clima Ego x Or. Ego x P. Competencia	120.352	1	120.352	.491	.485
Clima Tarea x Or. Ego x P. Competencia	11.162	1	11.162	.045	.831
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego x P. Competencia	.727	1	.727	.003	.957
Orientación Tarea x P. Competencia	44.257	1	44.257	.180	.672
Cl. Ego x Or. Tarea x P. Competencia	42.170	1	42.170	.172	.679
Cl. Tarea x Or. Tarea x P. Competencia	122.235	1	122.235	.498	.481
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Tarea x P. de Competencia	12.121	1	12.121	.049	.824
Orientación Ego x Or. Tarea x P. Competencia	360.746	1	360.746	1.470	.227
Clima Ego x . Ego x Or. Tarea x P. Competencia	202.029	1	202.029	.824	.366
Clima Tarea x Or. Ego x Or. Tarea x P. Competencia	7.300	1	7.300	.030	.863
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Error	37044.16	151	245.326		
Total	1196566	182			



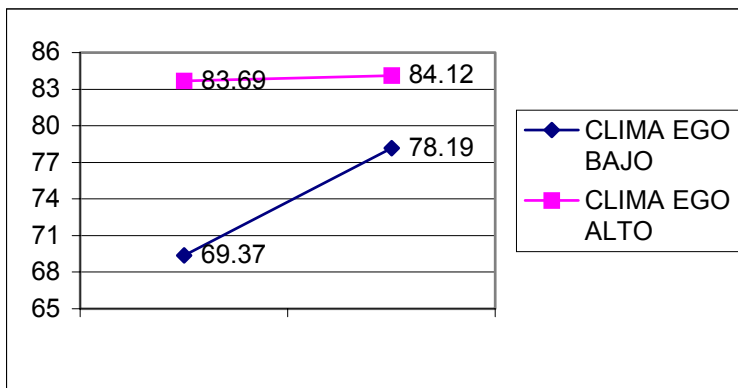
**Gráfico 13:** *Diferencias de la Diversión en función del Clima Motivacional Ego*

Las medias de las dos condiciones de la Diversión (véase el Gráfico 13) confirmaron que el grupo con una mayor Diversión ( $X_{\text{alta}} = 83,43$ ) tenía una mayor percepción de Clima Motivacional Ego que el grupo con baja Diversión ( $X_{\text{baja}} = 72,14$ ).



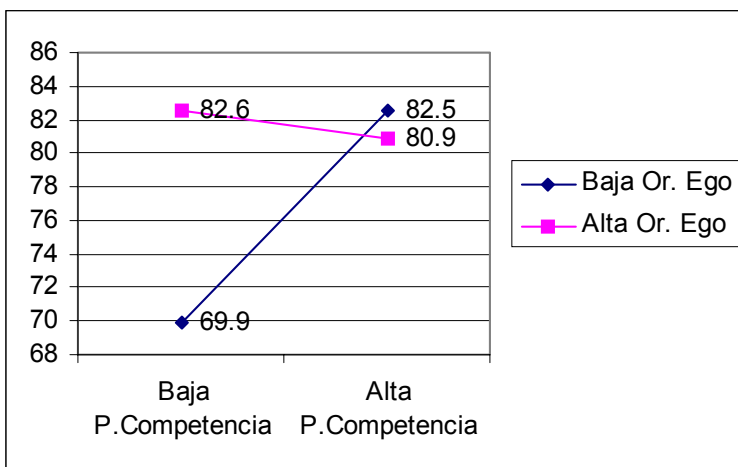
**Gráfico 14:** *Diferencias de la Diversión en función de la Orientación Motivacional Tarea*

Las medias de las dos condiciones de la Diversión (véase el Gráfico 14) confirmaron que el grupo que presentaba una mayor Diversión en la práctica deportiva ( $X_{\text{alta}} = 84,5$ ) tenían una mayor Orientación Motivacional Tarea que el grupo con una puntuación más baja en la Diversión ( $X_{\text{baja}} = 72,14$ ).



**Gráfico 15:** Representación gráfica del efecto interacción de los grupos de Clima Motivacional Ego x Orientación Motivacional Ego sobre la Diversión.

Se observa (Gráfico 15 ) que el grupo con una baja percepción de clima ego y baja orientación motivacional ego es el que presenta menores niveles de diversión.



**Gráfico 16:** Representación gráfica del efecto interacción de los grupos de Orientación Motivacional Ego x Percepción de Competencia sobre la Diversión.

Los jóvenes con baja orientación motivacional ego y baja percepción de competencia son los que muestran niveles de diversión más bajos.

## 11. DIVERSIÓN EN FUNCIÓN MODELO JERARQUICO DE LA MOTIVACIÓN

Se realizó un análisis de regresión y un análisis de varianza de la diversión en función de las relaciones sociales, la percepción de competencia, la percepción de autonomía, la motivación intrínseca y extrínseca y la amotivación.

### 11.1. Análisis de Regresión

Para analizar la capacidad predictiva de la percepción de autonomía, percepción de competencia, relaciones sociales con los compañeros, motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación sobre la diversión realizamos un análisis de regresión lineal.

En la tabla 71 indicamos los resultados del análisis de regresión. Vemos que el conjunto de variables del modelo ( $p=.000$ ) predijo significativa el grado de diversión.

**Tabla 71:** *Coefficientes del análisis de regresión del modelo jerárquico de la motivación tomando como variable dependiente la diversión*

	SC	gl	MC	F	Sig.
Regresión	34969.474	6	5828.246	29.075	.000
Residual	51918.853	259	200.459		
Total	86888.328	265			

Analizando el modelo variable por variable (tabla 72), fueron las relaciones sociales ( $p=.003$ ), la motivación intrínseca ( $p=.000$ ), la amotivación ( $p=.000$ ) y la percepción autonomía ( $p=.000$ ) las que obtuvieron una probabilidad significativa, no ocurrió así para el resto de variables independientes.

**Tabla 72:** *Coefficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente la diversión*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
Rel. Sociales	4.728	1.559	.164	3.034	<b>.003</b>
M. Intrínseca	5.847	1.079	.316	5.420	<b>.000</b>
M. Extrínseca	-.02671	.881	-.002	-.030	.976
Amotivación	-3.669	.606	-.316	-6.055	<b>.000</b>
P. Autonomía	3.361	.778	.229	4.320	<b>.000</b>
P. Competencia	-.315	.855	-.019	-.369	.713

### 11.2. Análisis de Varianza

Se aplicó un diseño factorial Relaciones sociales por Percepción de Competencia por Percepción de autonomía por Motivación Intrínseca por Motivación Extrínseca por Amotivación en la variable Diversión con la Practica Deportiva. La primera variable independiente es la Motivación Intrínseca, con las condiciones: alta y baja Motivación Intrínseca. La segunda variable independiente que encontramos es la Motivación Extrínseca con dos condiciones: alta y baja Motivación Extrínseca. Por último, la tercera variable independiente es la Amotivación con dos condiciones: alta y baja Amotivación. Cada una de las categorías de las variables independientes se formaron a partir de la mediana.

**Tabla 73:** *Análisis de Varianza de la Diversión en función de las relaciones sociales, motivación intrínseca, extrínseca, amotivación, Percepción de autonomía y la Percepción de Competencia*

Fuente	SC	gl	MC	F	Sig.
Relaciones Sociales	34.459	1	34.459	.160	.690
Motivación Intrínseca	2743.921	1	2743.921	12.734	<b>.000</b>
Motivación Extrínseca	540.212	1	540.212	2.507	.115
Amotivación	2634.456	1	2634.456	12.226	<b>.001</b>
Percepción de Competencia	4.577	1	4.577	.021	.884
Percepción de Autonomía	442.386	1	442.386	2.053	.154
Rel.Sociales x M. Intrínseca	42.567	1	42.567	.198	.657
Rel.Sociales x M. Extrínseca	816.130	1	816.130	3.788	.053
M. Intrínseca x M. Extrínseca	29.578	1	29.578	.137	.711

Análisis de la Teoría de Metas de Logro y de la Autodeterminación

Rel.Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca	37.902	1	37.902	.176	.675
Rel. Sociales x Amotivación	4.409	1	4.409	.020	.886
M. Intrínseca x Amotivación	700.383	1	700.383	3.250	.073
Rel.Sociales x M. Intrínseca x Amotivación	2.786	1	2.786	.013	.910
M. Extrínseca x Amotivación	47.220	1	47.220	.219	.640
Rel.Sociales x M. Extrínseca x Amotivación	1940.623	1	1940.623	9.006	<b>.003</b>
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación	46.287	1	46.287	.215	.644
Rel.Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x P. Competencia	118.112	1	118.112	.548	.460
M. Intrínseca x P. Competencia	371.435	1	371.435	1.724	.191
Rel.sociales x M. Intrínseca x P.Compt	70.731	1	70.731	.328	.567
M. Extrínseca x P. Competencia	6.254	1	6.254	.029	.865
Rel.sociales x M. Extrínseca x P.Compt	125.982	1	125.982	.585	.446
M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Compt	166.582	1	166.582	.773	.381
Rel.Sociales x M.Intrínseca x M.Extrínseca x P. Compt	.197	1	.197	.001	.976
Amotivación x P. Competencia	473.064	1	473.064	2.195	.140
Rel. Sociales x Amotivación x Percepción Competencia	19.539	1	19.539	.091	.764
M. Intrínseca x Amotivación x Percepción Competencia	191.757	1	191.757	.890	.347
REl. Sociales x M. Intrínseca x Amotivación x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación x Percepción Competencia	15.698	1	15.698	.073	.788
Rel. Sociales x M. Extrínseca x Amotivación x Percepción Competencia	1651.658	1	1651.658	7.665	<b>.006</b>
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Compt	1691.962	1	1691.962	7.852	<b>.006</b>
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P.Compt	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x P. Autonomía	951.287	1	951.287	4.415	<b>.037</b>
M. Intrínseca x P. Autonomía	90.874	1	90.874	.422	.517
Rel. Sociales x M. Intrínseca x P. Autonomía	2.157	1	2.157	.010	.920
M. Extrínseca x P. Autonomía	325.668	1	325.668	1.511	.221
Rel. Sociales x M. Extrínseca x P. Autonomía	399.528	1	399.528	1.854	.175
M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Autonomía	181.919	1	181.919	.844	.360
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Autonomía	66.525	1	66.525	.309	.579
Amotivación x P. Autonomía	222.593	1	222.593	1.033	.311

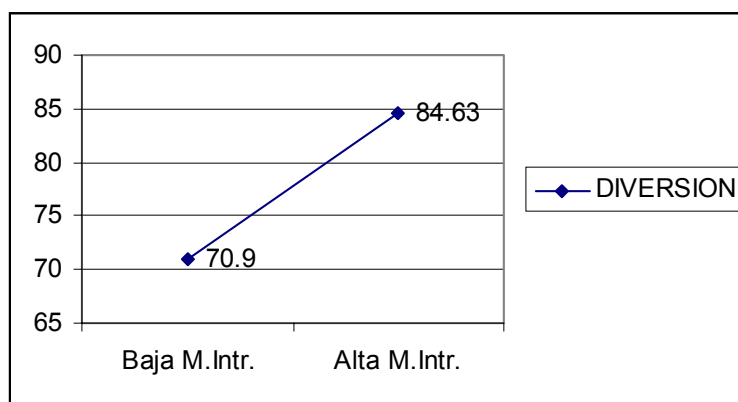
Análisis de la Teoría de Metas de Logro y de la Autodeterminación

Rel. Sociales x Amotivación x P. Autonomía	748.774	1	748.774	3.475	.064
M. Intrínseca x Amotivación x P. Autonomía	90.417	1	90.417	.420	.518
Rel. Sociales x M. Intrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	212.730	1	212.730	.987	.322
Rel. Sociales x M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
P. Competencia x P. Autonomía	37.940	1	37.940	.176	.675
Rel. Sociales x P. Competencia x P. Autonomía	934.391	1	934.391	4.336	<b>.039</b>
M. Intrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	34.523	1	34.523	.160	.689
Rel. Sociales x M. Intrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	.349	1	.349	.002	.968
M. Extrínseca x P. Compt x P. Autonomía	116.291	1	116.291	.540	.464
Rel. Sociales x M. Extrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	667.204	1	667.204	3.096	.080
M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	5.619	1	5.619	.026	.872
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Compt x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Amotivación x P. Compt x P. Autonomía	234.189	1	234.189	1.087	.299
Rel. Sociales x Amotivación x P. Compt x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x Amotivación x P. Compt x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x Amotivación x P. Compt x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Extrínseca x Amotivación x P. Compt x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Compt x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Error	34907.435	162	215.478		
Total	1419682.560	219			
Total corregido	75341.507	218			



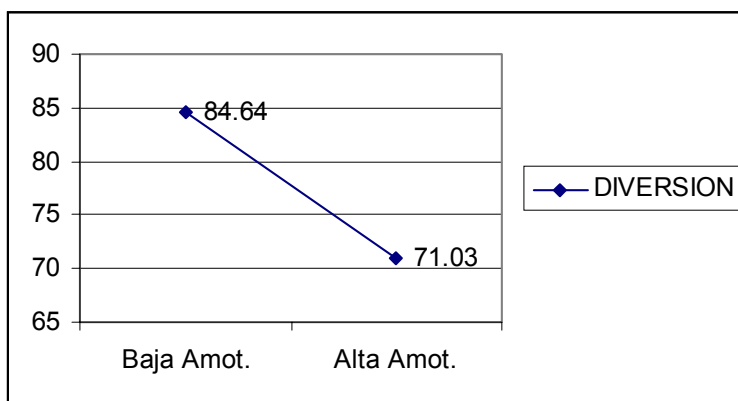
Los resultados del análisis indican diferencias estadísticamente significativas en las interacciones cuádruples ( $F_{\text{Rel. Sociales} \times \text{M. Extrínseca} \times \text{Amotivación} \times \text{P. Competencia}} 1, 162 = 7.665; p < 0,05$ ) en cuanto a las interacciones triples ( $F_{\text{Rel. Sociales} \times \text{P. Competencia} \times \text{P. Autonomía}} 1, 162 = 4.336; p < 0,05$ -  $F_{\text{Rel. Sociales} \times \text{M. Extrínseca} \times \text{Amotivación}} 1, 162 = 9.006; p < 0,05$ ), también hay un efecto en las interacciones dobles ( $F_{\text{Rel. Sociales} \times \text{P. Autonomía}} 1, 162 = 4.415; p < 0,05$ ) entre las Relaciones sociales y la Percepción de Autonomía.

Por otra parte, si que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de la Motivación Intrínseca ( $F_{\text{M. Intrínseca}} 1, 162 = 12.734; p < 0,05$ ) y en la Amotivación ( $F_{\text{Amotivación}} 1, 162 = 12.226; p < 0,05$ )



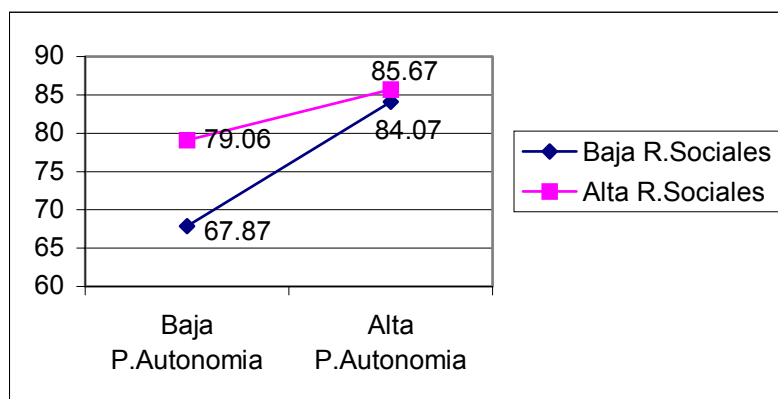
**Gráfico 17:** *Diferencias de la Diversión en función de la Motivación Intrínseca*

Las medias de las dos condiciones de la Diversión en la práctica deportiva (véase el Gráfico 17) confirmaron que el grupo que más Diversión presentaba ( $X_{\text{alta}} = 84,63$ ) tenía una mayor Motivación Intrínseca que el grupo con más baja Diversión ( $X_{\text{baja}} = 70,9$ ).



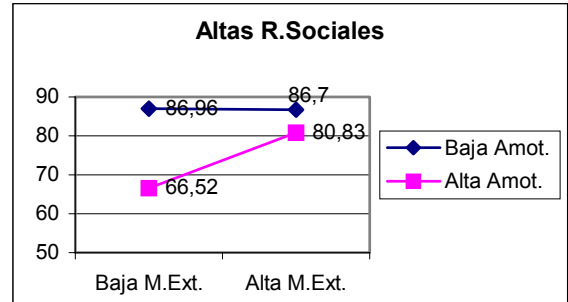
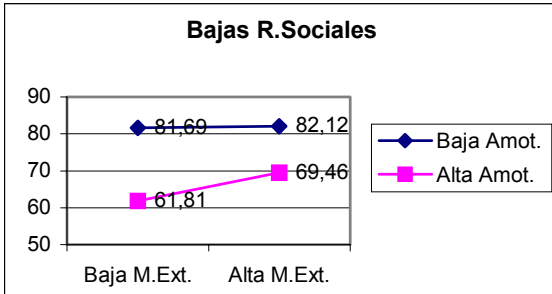
**Gráfico 18:** *Diferencias de la Diversión en función de la Amotivación*

Las medias de las dos condiciones de la Diversión en la práctica deportiva (véase el Gráfico 18) confirmaron que el grupo con mayor Diversión ( $X_{alta} = 71,03$ ) tenía una menor Amotivación que el grupo con baja Diversión ( $X_{baja} = 84,64$ ).



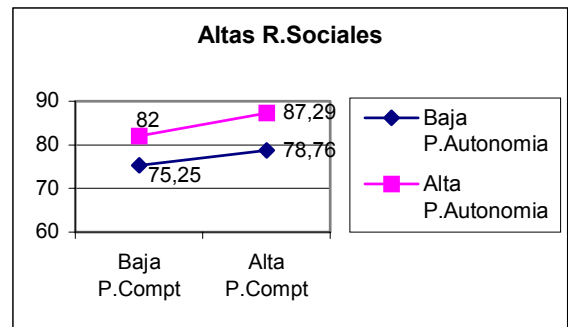
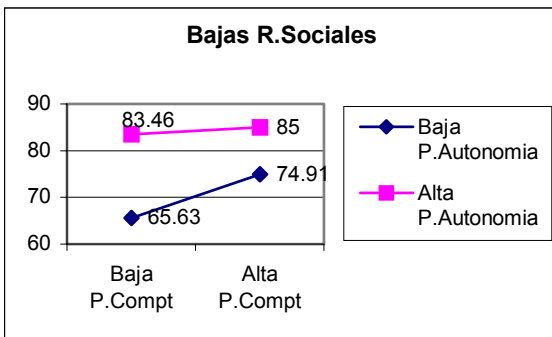
**Gráfico 19:** *Representación gráfica del efecto de interacción Relaciones Sociales x Percepción de Autonomía en la diversión.*

Los resultados muestran que el grupo de sujetos con baja calidad en sus relaciones sociales y baja percepción de autonomía mostró menores niveles de diversión.



**Gráfico 20:** Representación de la interacción Relaciones Sociales x Amotivación x Motivación Extrínseca en la diversión con la practica deportiva.

El grupo de sujetos con bajas relaciones sociales baja motivación extrínseca y alta amotivación presenta menores niveles de diversión



**Gráfico 21:** Representación gráfica del efecto interacción Relaciones Sociales x Percepción de autonomía x Percepción de Competencia

El grupo de sujetos con bajas relaciones sociales, baja percepción de competencia y baja percepción de autonomía presenta menores niveles de diversión.

## 12. RENDIMIENTO EN FUNCIÓN DE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO

Se realizó un análisis de regresión y un análisis de varianza del rendimiento en función del clima motivacional percibido ego y tarea, de la orientación motivacional ego y tarea y de la percepción de competencia.

### 12.1. Análisis de Regresión

Para analizar la capacidad predictiva del clima motivacional percibido, orientación motivacional y percepción de competencia sobre el rendimiento realizamos un análisis de regresión lineal.

En la tabla 74 indicamos los resultados del análisis de regresión. Vemos que el conjunto de variables del modelo ( $p=.176$ ) no predijo significativamente el grado de rendimiento.

**Tabla 74:** *Coefficientes del análisis de regresión de la teoría de metas de logro tomando como variable dependiente el rendimiento*

	SC	GI	MC	F	Sig.
Regresión	30.561	5	6.112	1.558	.176
Residual	537.411	137	3.923		
Total	567.972	142			

Analizando el modelo variable por variable, fue la percepción de competencia la que obtuvo una probabilidad significativa ( $p=.047$ ), no ocurrió así para el resto de variables independientes.

**Tabla 75:** *Coefficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente el rendimiento*

	Coefficientes no estandarizados	Error típ.	Coefficientes estandarizados	t	Sig.
	B		12.1.1.1 Beta		
Clima Ego	-.114	.226	-.046	-.507	.613
Clima Tarea	-.07421	.164	-.039	-.452	.652
Orientación Ego	.01394	.011	.128	1.253	.212
Orientación Tarea	-.01107	.013	-.083	-.846	.399
P. Competencia	.336	.168	.176	2.002	<b>.047</b>

## 12.2. *Análisis de Varianza*

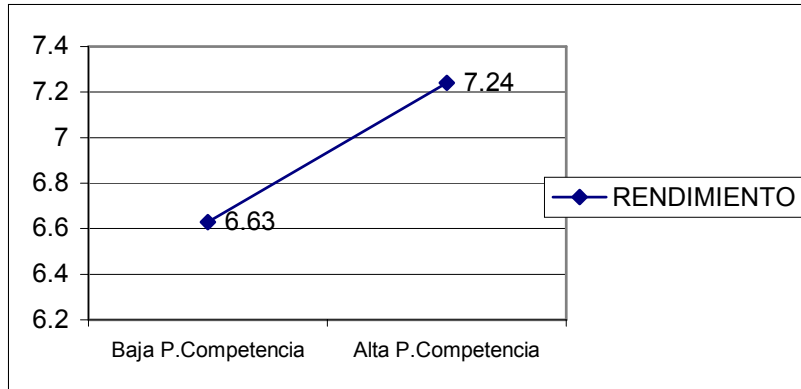
Se aplicó un diseño factorial Clima Motivacional Ego por Clima Motivacional Tarea por Orientación Motivacional Ego por Orientación Motivacional Tarea por Percepción de Competencia en las variable Diversión con la Práctica Deportiva. La primera variable independiente es el Clima Motivacional Ego con dos condiciones: alto y bajo Clima Ego. La segunda variable es el Clima Motivacional Tarea, también con dos condiciones: alto y bajo Clima Tarea. La tercera variable independiente es la Orientación Motivacional Ego con dos condiciones: alto y bajo Clima Ego. La cuarta variable es la Orientación Motivacional Tarea, también con dos condiciones: alto y bajo Clima Tarea. Por último, la quinta variable independiente, Percepción de Competencia, con dos condiciones: alta y baja Percepción de Competencia. Cada una de las categorías de las variables independientes se formaron a partir de la mediana.

Los resultados del análisis indican diferencias estadísticamente significativas en la interacción triple ( $F_{C. Tarea \times O. Ego \times P. Competencia 1, 55} = 7.905; p < 0,05$ ), también hay un efecto en la interacción doble ( $F_{O. Tarea \times P. Competencia 1, 55} = 5.502; p < 0,05$ ) entre la Orientación Tarea y la Percepción de Competencia.

Por otra parte, si que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de la Percepción de Competencia ( $F_{P. Competencia 1, 55} = 7.113; p < 0,05$ ).

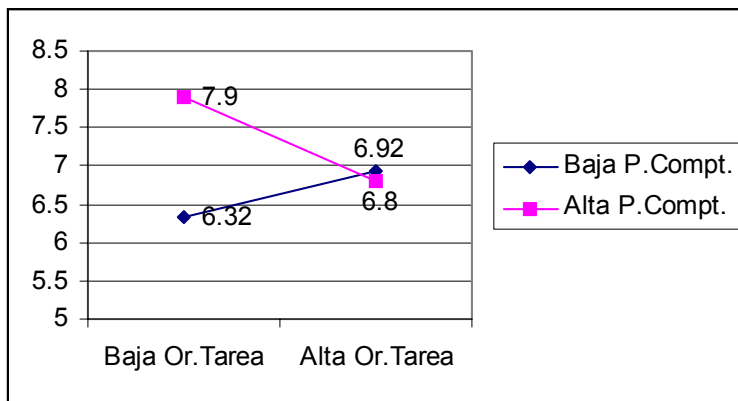
**Tabla 76:** *Análisis de Varianza del rendimiento en función del Clima Motivacional, de la Orientación Motivacional y de la Percepción de Competencia*

Fuente	SC	gl	MC	F	Sig.
Clima Ego	.0530	1	.0530	.015	.902
Clima Tarea	12.147	1	12.147	3.526	.066
Orientación Ego	.0205	1	.0205	.006	.939
Orientación Tarea	.428	1	.428	.124	.726
Percepción de Competencia	24.507	1	24.507	7.113	<b>.010</b>
Clima Ego x Clima Tarea	.0383	1	.0383	.011	.916
Clima Ego x Or. Ego	10.952	1	10.952	3.178	.080
Clima Tarea x Or. Ego	.606	1	.606	.176	.676
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego	1.415	1	1.415	.411	.524
Clima Ego x Or Tarea	.178	1	.178	.052	.821
Clima Tarea x Or. Tarea	4.723	1	4.723	1.371	.247
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Tarea	2.362	1	2.362	.685	.411
Or. Ego x Or. Tarea	8.282	1	8.282	2.404	.127
Clima Ego x Or. Ego x Or. Tarea	.0016	1	.0016	.000	.983
Clima Tarea x Or. Ego x Or. Tarea	.144	1	.144	.042	.839
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego x Or. Tarea	.000	0	.	.	.
Clima Ego x P. Competencia	12.796	1	12.796	3.714	.059
Clima Tarea x P. Competencia	6.519	1	6.519	1.892	.175
Clima Ego x Clima Tarea x P. Competencia	2.579	1	2.579	.749	.391
Orientación Ego x P. Competencia	8.092	1	8.092	2.349	.131
Clima Ego x Or. Ego x P. Competencia	.547	1	.547	.159	.692
Clima Tarea x Or. Ego x P. Competencia	27.238	1	27.238	7.905	<b>.007</b>
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Or. Tarea x P. Competencia	18.957	1	18.957	5.502	<b>.023</b>
Clima Ego x Or. Tarea x P. Competencia	1.456	1	1.456	.423	.518
Clima Tarea x Or. Tarea x P. Competencia	2.300	1	2.300	.667	.417
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Or. Ego x Or. Tarea x P. Competencia	3.424	1	3.424	.994	.323
Clima Ego x Or. Ego x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Clima Tarea x Or. Ego x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Error	189.506	55	3.446		
Total	4254.000	84			
Total corregido	331.667	83			



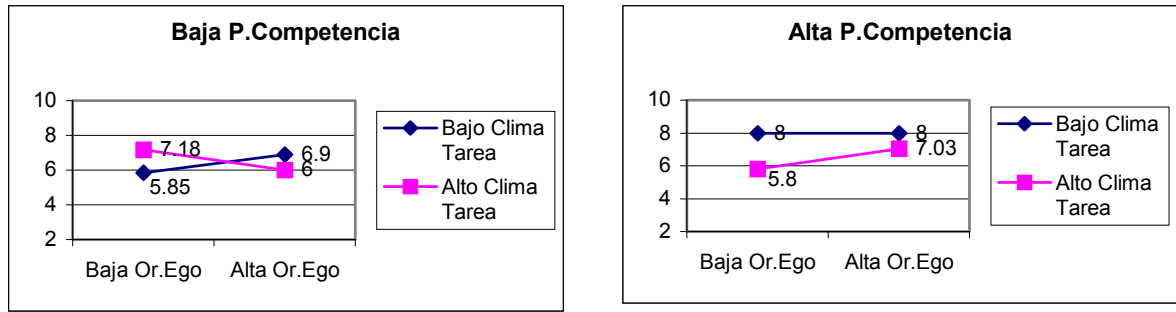
**Gráfico 22:** *Diferencias del rendimiento en función de la Percepción de Competencia*

Las medias de las dos condiciones de Percepción de Competencia (véase el Gráfico 22 ) confirmaron que el grupo con una mayor Percepción de Competencia ( $X_{alta} = 7.24$ ) tenía menor Rendimiento que el grupo con baja Percepción de Competencia ( $X_{baja} = 6.63$ ).



**Gráfico 23:** *Representación gráfica del efecto de interacción de los grupos de Orientación a la Tarea x Percepción de Competencia en el rendimiento*

El grupo de sujetos con baja orientación motivacional tarea y baja percepción de competencia presenta niveles más bajos de rendimiento.



**Gráfico 24:** Representación de la interacción Percepción de Competencia x Clima percibido Tarea x Orientación motivacional Tarea en el rendimiento

El grupo con baja orientación motivacional ego, baja percepción de clima tarea y baja percepción de competencia mostró menores niveles de rendimiento que el grupo que, aunque con baja orientación motivacional ego, baja percepción de clima tarea se perciben con altos niveles de competencia.



### 13. RENDIMIENTO EN FUNCIÓN DEL MODELO JERÁRQUICO DE LA MOTIVACIÓN

Se realizó un análisis de regresión y varianza para el rendimiento en función de las relaciones sociales, percepción de competencia, percepción de autonomía, motivación intrínseca y extrínseca y amotivación.

#### 13.1. Análisis de Regresión

Para analizar la capacidad predictiva de la percepción de autonomía, percepción de competencia, relaciones sociales con los compañeros, motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación sobre el rendimiento realizamos un análisis de regresión lineal.

En la tabla 27 indicamos los resultados del análisis de regresión. Vemos que el conjunto de variables del modelo ( $p=.010$ ) predijo significativo el grado de rendimiento.

**Tabla 77:** *Coefficientes del análisis de regresión del modelo jerárquico de la motivación tomando como variable dependiente el rendimiento*

	SC	gl	MC	F	Sig.
Regresión	64.257	6	10.709	2.958	.010
Residual	416.342	115	3.620		
Total	480.598	121			

Analizando el modelo variable por variable, fue la percepción de autonomía la que obtuvo una probabilidad significativa ( $p=.014$ ), no ocurrió así para el resto de variables independientes.

**Tabla 78:** *Coefficientes de análisis de regresión considerando como variable dependiente el rendimiento*

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
	B	Error típ.	Beta			
Rel. Sociales	.429	.337	.128		1.276	.205
M. Intrínseca	-.262	.199	-.140		-1.317	.190
M. Extrínseca	-.07463	.184	-.044		-.406	.685
Amotivación	-.163	.126	-.127		-1.301	.196
P. Autonomía	.414	.166	.252		2.498	.014
P. Competencia	.172	.182	.091		.944	.347

### 13.2. Análisis de Varianza

Se aplicó un diseño factorial Relaciones sociales por Percepción de Competencia por Percepción de autonomía por Motivación Intrínseca por Motivación Extrínseca por Amotivación en la variable Diversión con la Practica Deportiva. La primera variable independiente es la Motivación Intrínseca, con las condiciones: alta y baja Motivación Intrínseca. La segunda variable independiente que encontramos es la Motivación Extrínseca con dos condiciones: alta y baja Motivación Extrínseca. Por último, la tercera variable independiente es la Amotivación con dos condiciones: alta y baja Amotivación. Cada una de las categorías de las variables independientes se formaron a partir de la mediana.

**Tabla 79:** *Análisis de Varianza del rendimiento en función de las relaciones sociales, motivación intrínseca, motivación extrínseca, amotivación, percepción de competencia y percepción de autonomía*

Fuente	SC	gl	MC	F	Sig.
Relaciones Sociales	24.051	1	24.051	7.860	.007
Motivación Intrínseca	.03189	1	.03189	.010	.919
Motivación Extrínseca	6.856	1	6.856	2.241	.140
Amotivación	5.019	1	5.019	1.640	.206
Percepción de Competencia	2.021	1	2.021	.660	.420
Percepción de Autonomía	.03409	1	.03409	.011	.916
Rel. Sociales x M. Intrínseca	5.965	1	5.965	1.950	.168
Rel. Sociales x M. Extrínseca	.658	1	.658	.215	.645
M. Intrínseca x M. Extrínseca	6.346	1	6.346	2.074	.156
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x Amotivación	7.348	1	7.348	2.401	.127
M. Intrínseca x Amotivación	.141	1	.141	.046	.831
Rel.Sociales x M. Intrínseca x Amotivación	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación	1.367	1	1.367	.447	.507
Rel.Sociales x M. Extrínseca x Amotivación	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación	.000	0	.	.	.
Rel.Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x Percepción Competencia	.449	1	.449	.147	.703
M. Intrínseca x Percepción Competencia	4.301	1	4.301	1.406	.241
Rel.sociales x M. Intrínseca x Percepción Competencia	.01826	1	.01826	.006	.939
M. Extrínseca x Percepción Competencia	2.315	1	2.315	.757	.388
Rel.sociales x M. Extrínseca x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.
Rel.Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.

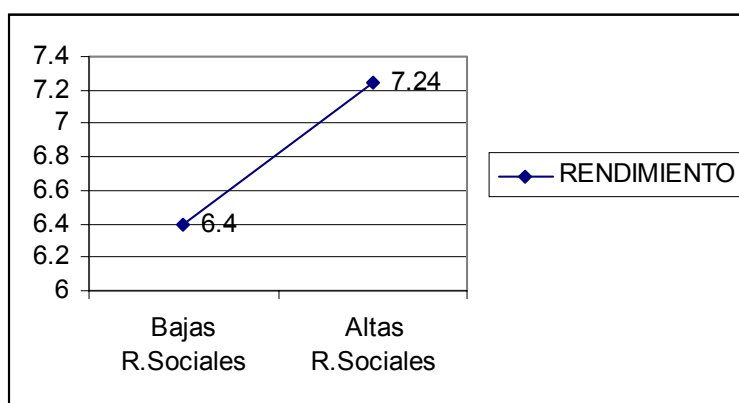
Análisis de la Teoría de Metas de Logro y de la Autodeterminación

Amotivación x Percepción Competencia	1.819	1	1.819	.595	.444
Rel. Sociales x Amotivación x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x Amotivación x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.
Rel.Sociales x M.Intrínseca x Amotivación x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Extrínseca x Amotivación x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x Percepción Competencia	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x P. Autonomía	.469	1	.469	.153	.697
M. Intrínseca x P. Autonomía	.00427	1	.00427	.001	.970
Rel. Sociales x M. Intrínseca x P. Autonomía	.000	1	.000	.000	1.000
M. Extrínseca x P. Autonomía	23.211	1	23.211	7.586	<b>.008</b>
Rel. Sociales x M. Extrínseca x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Amotivación x P. Autonomía	1.417	1	1.417	.463	.499
Rel. Sociales x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
P. Competencia x P. Autonomía	1.417	1	1.417	.463	.499
Rel. Sociales x P. Competencia x P. Autonomía	.920	1	.920	.301	.586
M. Intrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	1.067	1	1.067	.349	.557
Rel.Sociales x M.Intrínseca x P.Competencia x P.Autonomía	.000	0	.	.	.
M.Extrínseca x P.Competencia x P.Autonomía	6.368	1	6.368	2.081	.155
Rel.Sociales x M.Extrínseca x P.Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x P.Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Amotivación x P.Competencia x P.Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel.Sociales x Amotivación x P.Competencia x P.Autonomía	.000	0	.	.	.

M. Intrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Error	162.167	53	3.060		
Total	4872.000	95			
Total corregido	342.147	94			

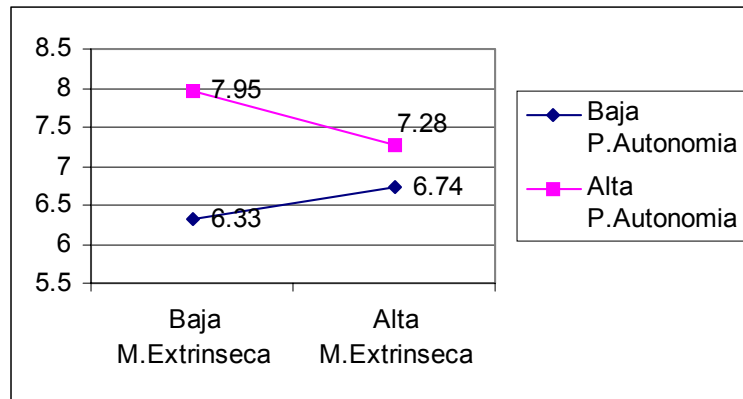
Los resultados del análisis indican diferencias estadísticamente significativas en las interacciones dobles ( $F_{M. Extrínseca \times P. Autonomía, 53} = 7.586$ ;  $p < 0,05$ ) entre la Motivación Extrínseca y la Percepción de Autonomía..

Por otra parte, si que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de las Relaciones Sociales ( $F_{R. Sociales, 53} = 7.860$ ;  $p < 0,05$ ).



**Gráfico 25:** Diferencias del rendimiento en función de las relaciones sociales

Las medias de las dos condiciones de calidad en las relaciones sociales (grafico 25) confirmaron que el grupo con alta calidad en las relaciones sociales ( $X=7.24$ ) tenía mayor rendimiento que el grupo con baja calidad en sus relaciones sociales ( $X=6,4$ ).



**Gráfico 26:** Representación gráfica del efecto interacción de la motivación extrínseca x percepción de competencia en el rendimiento en competición

En el gráfico se observa en general, que los jóvenes con baja percepción de autonomía y baja motivación extrínseca presentan menor rendimiento en competición que aquellos con alta percepción de autonomía.

## **14. ABANDONO EN FUNCIÓN DE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO**

Se realizó un análisis de varianza y discriminante para el abandono en función del clima motivacional percibido ego y tarea, de la orientación motivacional ego y tarea y de la percepción de competencia.

### ***14.1. Análisis de Varianza***

Se aplicó un diseño factorial Clima Motivacional Ego por Clima Motivacional Tarea por Orientación Motivacional Ego por Orientación Motivacional Tarea por Percepción de Competencia en las variable Diversión con la Práctica Deportiva. La primera variable independiente es el Clima Motivacional Ego con dos condiciones: alto y bajo Clima Ego. La segunda variable es el Clima Motivacional Tarea, también con dos condiciones: alto y bajo Clima Tarea. La tercera variable independiente es la Orientación Motivacional Ego con dos condiciones: alto y bajo Clima Ego. La cuarta variable es la Orientación Motivacional Tarea, también con dos condiciones: alto y bajo Clima Tarea. Por último, la quinta variable independiente, Percepción de Competencia, con dos condiciones: alta y baja Percepción de Competencia. Cada una de las categorías de las variables independientes se formaron a partir de la mediana.

No se observa ninguna relación significativas entre el abandono de la competición y las variables consideradas dentro de la teoría de las metas de logro.

**Tabla 82:** *Análisis de Varianza del abandono en función del Clima Motivacional percibido Ego y Tarea, de la Orientación Motivacional Ego y Tarea, y de la Percepción de Competencia*

Fuente	SC	gl	MC	F	Sig.
Clima Ego	.0110	1	.0110	.284	.596
Clima Tarea	.0018	1	.0018	.048	.827
Orientación Ego	.0023	1	.0023	.061	.806
Orientación Tarea	.0001	1	.0001	.005	.945
Percepción de Competencia	.0000	1	.0000	.001	.975
Clima Ego x Clima Tarea	.0090	1	.0090	.231	.632
Clima Ego x Orientación Ego	.0049	1	.0049	.128	.722
Clima Tarea x Orientación Ego	.0084	1	.0084	.216	.643
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego	.000	1	.000	.000	1.000
Clima Ego x Orientación Tarea	.0019	1	.0019	.050	.824
Clima Tarea x Orientación Tarea	.0029	1	.0029	.076	.784
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Tarea	.0089	1	.0089	.231	.632
Orientación Ego x Orientación Tarea	.0025	1	.0025	.066	.798
Clima Ego x Orientación Ego x Or. Tarea	.0070	1	.0070	.182	.671
Clima Tarea x Orientación Ego x Orientación Tarea	.0123	1	.0123	.317	.575
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego x Orientación Tarea	.000	0	.	.	.
Clima Ego x P. Competencia	.0045	1	.0045	.117	.733
Clima Tarea x P. Competencia	.0306	1	.0306	.786	.379
Clima Ego x Clima Tarea x P. Competencia	.000	1	.000	.000	1.000
Orientación Ego x P. Competencia	.000	1	.000	.000	1.000
Clima Ego x Or. Ego x P. Competencia	.000	1	.000	.000	1.000
Clima Tarea x Or. Ego x P. Competencia	.000	1	.000	.000	1.000
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Orientación Tarea x P. Competencia	.0049	1	.0049	.128	.722
Clima Ego x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Clima Tarea x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Orientación Ego x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Clima Ego x Or. Ego x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Clima Tarea x Or. Ego x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Clima Ego x Clima Tarea x Or. Ego x Or. Tarea x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Error	2.494	64	.0389		
Total	3.000	91			
Total corregido	2.901	90			

## *14.2. Análisis discriminante*

El análisis discriminante es una técnica estadística que permite al investigador estudiar las diferencias entre dos o más grupos de objetos con respecto a un conjunto de variables simultáneamente (Klecka, 1980). A través del análisis discriminante podemos analizar las combinaciones lineales de las variables independientes que mejor diferencian o discriminan las puntuaciones en la variable dependiente. No obstante, como la variable dependiente esta medida nominalmente, este tipo de análisis lo que realiza de hecho es una predicción de que determinadas puntuaciones se situaran más próximas de un grupo que de otro. Así, al comparar la puntuación resultante de combinar linealmente al grupo de variables independientes con la puntuación en la variable dependiente, asigna los casos al grupo cuyo centroide esta mas próximo a esa puntuación. En otras palabras, clasifica a los sujetos y los asigna a cada uno de los grupos de la variable dependiente en función del resultado de la combinación lineal del conjunto de variables independientes. Estas combinaciones lineales se conocen con el nombre de funciones discriminante.

El numero de funciones discriminantes posibles depende del numero de grupos de la variable dependiente y del numero de variables discriminantes incluidas en el análisis. Evidentemente, no puede haber mas funciones discriminantes que variables independientes menos uno; por otro lado, el numero máximo de funciones discriminantes es igual al numero grupos menos uno. De esta forma, el numero máximo de funciones discriminantes posibles dado un conjunto de variables discriminantes y un numero de grupos determinado para la variable dependiente es igual al menor del numero de grupos menos uno y de las variables discriminantes.

Siendo dos el número de grupos que configuran la variable dependiente ( $a=2$ ), el número máximo de funciones discriminantes es  $(a-1)=1$ .

Para analizar las variables abandono y continuidad en la competición desde la teoría de metas de logro realizamos un análisis discriminante.

En la Tabla 83 exponemos el número de funciones discriminantes extraídas junto con su significación estadística correspondiente. Esta función tiene un autovalor de 0.63 con un porcentaje de varianza del 100%



**Tabla 83:** *Funciones discriminantes canónicas*

Fcn	Autovalor	% Varianza	% Acumulado	Corr. Canónica	Antes Fcn	Lambda Wilks	Chi cuadrado	gl	p
1	,063	100,0	100,0	,243	1	,941	5,255	5	,386

Para comprobar la relación entre la función discriminante y los grupos se analiza la correlación canónica, el coeficiente toma valores entre 0 y 1 y se puede interpretar como la capacidad de discriminación de la función. Así, cuando los grupos no son muy diferentes en las variables analizadas - variables discriminantes – todas las correlaciones serán bajas ya que no puede haber discriminación si no existen diferencias previas. Así, al comparar conjuntamente el porcentaje relativo y la correlación canónica podemos determinar cuantas funciones discriminantes son de interés y hasta que punto estas funciones se muestran útiles para explicar las diferencias encontradas en los grupos. En nuestro caso, la correlación entre las puntuaciones de la función y la del grupo es de .243.

El análisis discriminante analiza la capacidad de las variables para discriminar entre las diferencias de los grupos antes de que se calcule esa función. Si la discriminación residual – lo que falta por explicar – es muy pequeña, no es necesario derivar mas funciones ya que su significado es irrelevante. El estadístico que permite comprobar esta situación es el estadístico Lambda de Wilks. Este estadístico multivariado refleja las diferencias de los grupos de la variable dependiente respecto a las variables independiente, (variables discriminantes), antes de que se calcule la función. Valores de Lambda próximos a 0 indican una alta discriminación (las puntuaciones de los grupos están muy separadas). Según se incrementa el valor de Lambda hacia 1, la diferencia entre los grupos es cada vez menor, llegando a ser las medidas idénticas cuando el valor de Lambda es igual a 1.

Tal y como podemos ver en la tabla 83 el valor de Lambda es de .941 para el grupo. Para conocer la significación estadística de este valor se transforma en una distribución  $X_2^2$ , lo que no permite asociar, dados los grados de libertad, una significación estadística.

A continuación estudiaremos la contribución de cada una de las variables independiente en la función. En la tabla 84 presentamos las variables que integran las funciones discriminantes. Las puntuaciones expresan el peso tipificado de cada variable sobre la variable dependiente. De esta manera, un incremento de una desviación típica en las puntuaciones de una variable independiente, produce tantas desviaciones típicas en la variable dependiente como expresan las puntuaciones

obtenidas. Como podemos observar, la mayor incidencia sobre la variable dependiente la presenta la variable Orientación Motivacional Tarea .522 seguido de la Orientación Motivacional Ego .423. En la función obtendrían una puntuación alta, aquellos sujetos que tengan una alta Orientación Motivacional a la Tarea y al Ego simultáneamente.

**Tabla 84:** *Pesos tipificados para la función discriminante*

<b>Variables</b>	<b>Función</b>
Clima Ego	,354
Clima Tarea	,211
Orientación Ego	,423
Orientación Tarea	,522
Percepción de Competencia	-,072

En la Tabla 85 presentamos las correlaciones entre las puntuaciones de las distintas variables independientes y las puntuaciones de la función. De esta forma, aquellas variables que presentan unas saturaciones mas elevadas – sean positivas o negativas – poseen una relación estadística con la función más sólida, y por tanto pueden utilizarse para explorar conceptualmente la naturaleza de la función extraída.

La mayor saturación la obtienen en la función de forma simultanea tanto la Orientación Motivacional Tarea y la Orientación Motivacional Ego, con una puntuación de .742.

**Tabla 85:** *Correlaciones de las variables en las funciones*

<b>Variables</b>	<b>Función</b>
Orientación Ego	,742
Orientación Tarea	,742
Clima Ego	,678
Clima Tarea	,356
Percepción de Competencia	,238

Para conocer cual es la relación de estas variables con los grupos de muestra, debemos observar los centroides (puntuaciones medias de cada grupo en las funciones) de los grupos relacionado en la Tabla

**Tabla 86:** *Centroides de los grupos*

<b>Grupos</b>	<b>Función</b>
Compite	-,046
Abandona	1,340

Estos coeficientes indican el número de desviaciones típicas que las medias de cada grupo se alejan de la media central para toda la muestra. Como la distribución está normalizada, la media es igual a cero.

De esta forma, aquellas variables cuyas puntuaciones correlacionan positivamente con la función, están relacionadas con una mayor incidencia en el abandono de la competición, mientras que aquellas que correlacionan negativamente no están relacionadas con la mayor incidencia en el abandono de la competición.

Finalmente, además de conocer que variables correlacionan de forma más acusada con la función discriminante, conviene conocer el grado de precisión que tiene la función para discriminar entre un grupo y otro de la muestra empleada. El análisis discriminante permite conocer esta clasificación a partir de los coeficientes hallados para cada una de las variables. Así las puntuaciones resultantes de la combinación lineal de variables discriminantes se clasifican en uno u otro de los grupos. Posteriormente se comprueba el grado de exactitud de esa clasificación al compararla con la clasificación realizada inicialmente. Esta clasificación se presenta en la Tabla 87

**Tabla 87:** *Predicciones de la función discriminante*

		Grupo de pertenencia pronosticado		Total
		Compite	Abandona	
Recuento	Compite	64	24	88
	Abandona	0	3	3
Porcentaje	Compite	72,7	27,3	100,0
	Abandona	,0	100,0	100,0

En las predicciones de pertenencia de cada grupo, observamos que la función es más efectiva para clasificar correctamente al grupo que abandona (100%), seguido del grupo que continúa compitiendo (72,7%). En total el modelo clasifica correctamente al grupo en un 73,6% de los casos.

## 15. ABANDONO EN FUNCIÓN DEL MODELO JERARQUICO DE LA MOTIVACIÓN

Se realizó un análisis de varianza y discriminante para el abandono en función de las relaciones sociales, percepción de competencia, percepción de autonomía, motivación intrínseca y extrínseca y amotivación.

### 15.1. Análisis de Varianza

Se aplicó un diseño factorial Relaciones sociales por Percepción de Competencia por Percepción de autonomía por Motivación Intrínseca por Motivación Extrínseca por Amotivación en la variable Diversión con la Practica Deportiva. La primera variable independiente es la Motivación Intrínseca, con las condiciones: alta y baja Motivación Intrínseca. La segunda variable independiente que encontramos es la Motivación Extrínseca con dos condiciones: alta y baja Motivación Extrínseca. Por último, la tercera variable independiente es la Amotivación con dos condiciones: alta y baja Amotivación. Cada una de las categorías de las variables independientes se formaron a partir de la mediana.

**Tabla 90:** Resultados del análisis de varianza del abandono en función de las variables de las Relaciones Sociales, Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca, Amotivación, Percepción de Competencia y Percepción de Autonomía.

Fuente	SC	gl	MC	F	Sig.
Relaciones Sociales	.0022	1	.0022	.066	.798
Motivación Intrínseca	.0549	1	.0549	1.635	.206
Motivación Extrínseca	.0517	1	.0517	1.539	.220
Amotivación	.0367	1	.0367	1.094	.300
Percepción de Competencia	.0621	1	.0621	1.848	.179
Percepción de Autonomía	.189	1	.189	5.629	.021
Rel. Sociales x M. Intrínseca	.0649	1	.0649	1.931	.170
Rel. Sociales x M. Extrínseca	.000	1	.000	.000	1.000
M. Intrínseca x M. Extrínseca	.0359	1	.0359	1.069	.305
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca	.000	1	.000	.000	1.000
Rel. Sociales x Amotivación	.0099	1	.0099	.295	.589
M. Intrínseca x Amotivación	.0253	1	.0253	.754	.389
Rel. Sociales x M. Intrínseca x Amotivación	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación	.0147	1	.0147	.341	.562
Rel. Sociales x M. Extrínseca x Amotivación	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación	.000	0	.	.	.
FREL.SOC x M. Intrínseca x M. Extrínseca	.000	0	.	.	.

Análisis de la Teoría de Metas de Logro y de la Autodeterminación

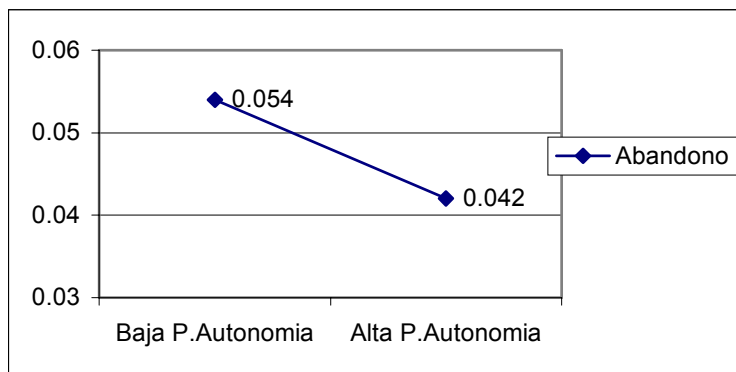
x Amotivación					
Rel. Sociales x P. Competencia	.0475	1	.0475	1.414	.239
M. Intrínseca x P. Competencia	.157	1	.157	4.675	<b>.035</b>
Rel. Sociales x M. Intrínseca x P. Competencia	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x P. Competencia	.0823	1	.0823	2.448	.123
Rel. Sociales x M. Extrínseca x P. Competencia	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Competencia	.308	1	.308	9.156	<b>.004</b>
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Amotivación x P. Competencia	.000	1	.000	.000	1.000
Rel. Sociales x Amotivación x P. Competencia	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x Amotivación x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x Amotivación x P. Competencia	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x P. Autonomía	.0102	1	.0102	.305	.583
M. Intrínseca x P. Autonomía	.000	1	.000	.000	1.000
Rel. Sociales x M. Intrínseca x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x P. Autonomía	.000	1	.000	.000	1.000
Rel. Sociales x M. Extrínseca x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Amotivación x P. Autonomía	.000	1	.000	.000	1.000
Rel. Sociales x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
P. Competencia x P. Autonomía	.000	1	.000	.000	1.000

Análisis de la Teoría de Metas de Logro y de la Autodeterminación

Rel. Sociales x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x P. Competencia x F P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Extrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	1	.000	.000	1.000
Rel. Sociales x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Rel. Sociales x M. Intrínseca x M. Extrínseca x Amotivación x P. Competencia x P. Autonomía	.000	0	.	.	.
Error	1.917	57	.0336		
Total	5.000	101			
Total corregido	4.752	100			

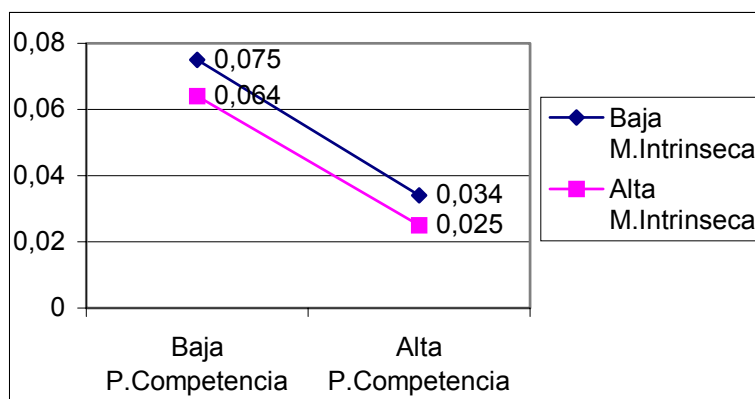
Los resultados del análisis indican diferencias estadísticamente significativas en la interacción triple ( $F_{M. Intrínseca \times M. Extrínseca \times P. Competencia} 1, 57 = 0.156$ ;  $p < 0,05$ ), también hay un efecto en la interacción doble ( $F_{M. Intrínseca \times P. Competencia} 1, 57 = 0.675$ ;  $p < 0,05$ ) entre la Motivación Intrínseca y la Percepción Competencia.

Por otra parte, si que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de la Percepción de Autonomía ( $F_{P. Autonomía} 1, 57 = 0.629$ ;  $p < 0,05$ )



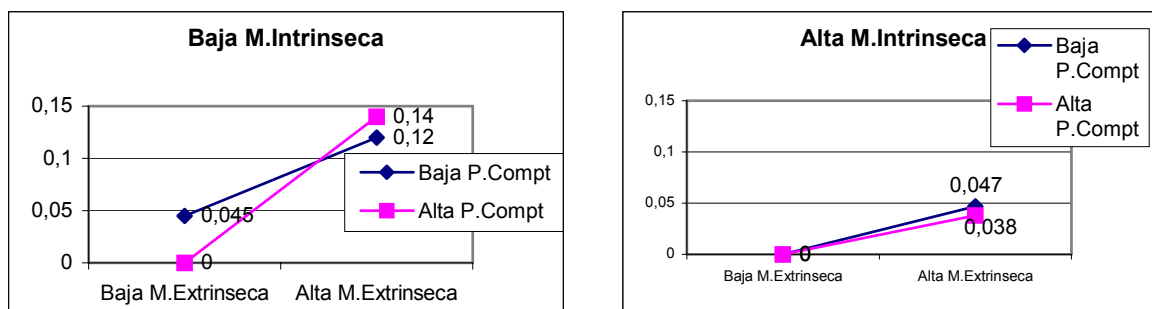
**Gráfico 27:** *Diferencias del abandono en la Percepción de Autonomía.*

Las medias de las dos condiciones de percepción de autonomía (grafico 27) confirmaron que el grupo con alta percepción de autonomía ( $X=0.042$ ) tenía menor abandono que el grupo con baja percepción de autonomía ( $X=0.054$ ).



**Gráfico 28:** *Representación gráfica del efecto interacción de los grupos de Percepción de Competencia x Motivación Intrínseca en el abandono*

Se observa que los sujetos con una baja motivación intrínseca y baja percepción de competencia son más propensos a abandonar la competición que aquellos con una alta motivación intrínseca, aunque en ambos grupos la percepción de competencia actuara como mediador, de forma que en la medida que aumenta esta, disminuye el abandono.



**Gráfico 29:** Representación gráfica del efecto de interacción de los grupos de Motivación Intrínseca x Percepción de Competencia x Motivación extrínseca en el abandono

Observando el gráfico 29, cabe decir, de forma resumida, que el grupo con una alta motivación intrínseca, alta motivación extrínseca y alta percepción de competencia son menos propensos a abandonar la competición deportiva. que aquellos que, aunque con alta motivación extrínseca y alta percepción de competencia presentan una baja motivación intrínseca.

### 15.2. Análisis discriminante

Para analizar las variables abandono y continuidad en la competición desde el modelo jerárquico de la motivación realizamos un análisis discriminante.

Siendo dos el número de grupos que configuran la variable dependiente ( $a=2$ ), el número máximo de funciones discriminantes es  $(a-1)=1$ .

**Tabla 91:** Funciones discriminantes canónicas

Fcn	Autovalor	% Varianza	% Acumulado	Corr. Canónica	Antes Fcn	Lambda Wilks	Chi cuadrado	gl	p
1	,177	100,0	100,0	,388	1	,850	19,542	6	,003

En la Tabla 91 exponemos el número de funciones discriminantes extraídas junto con su significación estadística correspondiente. Esta función tiene un autovalor de 0.177 con un porcentaje de varianza del 100%.



Para comprobar la relación entre la función discriminante y los grupos, realizamos la correlación canónica, así vemos que el coeficiente toma valores entre 0 y 1, nos centraremos pues en conocer la correlación entre las puntuaciones de la función y las del grupo, que es de 0.388.

Reflejamos las diferencias de los grupos de la variable dependiente a lo largo de un conjunto de variables independientes, y para ello utilizamos el estadístico Lambda de Wilks, cuyo valor extraído de la tabla 91 es 0.850, a continuación transformamos este valor para tener una distribución  $X_2^2$  que en este caso tiene un valor de 19.542 con 6 grados de libertad y una probabilidad asociada de  $p < .03$ , por lo que la función discriminante es estadísticamente significativa.

A continuación pasaremos a estudiar la contribución de cada una de las variables independientes de la función. Cada una de las puntuaciones es el peso tipificado de cada variable sobre la variable dependiente, así pues la mayor incidencia sobre la variable dependiente la presenta las Relaciones Sociales con 1.007 y luego la Motivación Extrínseca con -.545.

**Tabla 92:** *Pesos tipificados para la función discriminante*

	<b>Función</b>
M. Extrínseca	-,545
M. Intrínseca	,284
Amotivación	-,341
Rel. Sociales	1,007
P. Autonomía	-,361
P. Competencia	,005

En la siguiente tabla 93 presentamos las correlaciones entre las puntuaciones de las distintas variables independientes y las puntuaciones de la función. El factor que presenta la mayor saturación es el de las Relaciones Sociales con una puntuación de .737, le sigue la Amotivación con un -.454

**Tabla 93:** *Correlaciones de las variables en las funciones*

	<b>Función</b>
Rel. Sociales	,737
Amotivación	-,454
P. Competencia	,228
M. Intrínseca	,207
M. Extrínseca	-,138
P. Autonomía	,088

Para conocer cual es la relación con los grupos de muestra observamos los centroides de los grupos en la siguiente tabla.

**Tabla 94:** *Centroides de los grupos*

<b>Abandono</b>	<b>Función</b>
Compite	,094
Abandona	-1,858

Las variables que tienen una puntuación con correlación positiva es la función compite .094, es decir, se relaciona con mayor incidencia en el abandono de la competición, mientras que la variable con correlación negativa la función abandona, -1.858, no está relacionada con la mayor incidencia en el abandono.

Finalmente, además de conocer que variables correlacionan de forma mas acusada con la función discriminante, conviene conocer el grado de precisión que tiene la función para discriminar entre un grupo y otro de la muestra empleada.

**Tabla 95:** *Predicciones de la función discriminante*

		<b>Grupo de pertenencia pronosticado</b>		<b>Total</b>
		<b>Compite</b>	<b>Abandona</b>	
Recuento	Compite	101	18	119
	Abandona	1	5	6
Porcentaje	Compite	84,9	15,1	100,0
	Abandona	16,7	83,3	100,0

En las predicciones de pertenencia de cada grupo, observamos que la función es más efectiva para clasificar correctamente al grupo que continua compitiendo (84,9%), seguido muy de cerca por el grupo que abandona la competición (83,3%). En total el modelo clasifica correctamente al grupo en un 84,8 % de los casos.

Tabla 96: *Resumen resultados análisis comparativo teoría metas de logro versus modelo jerárquico de la motivación*

Variables	TEORIA METAS DE LOGRO			MODELO JERARQUICO DE LA MOTIVACION		
	Diversión	Rendimiento	Abandono	Diversión	Rendimiento	Abandono
Regresión	Cl.Ego Or.Tarea P. Compt	P.Competencia		R.Sociales M.Intrínseca Amotivación	P.Autonomia	
An. Varianza	Cl.Ego Or.Tarea	P.Competencia		M.Intínseca Amotivación	Rel.Sociales	P.Autonomia
Interacciones	Cl.Ego x Or.Ego Or.Ego x P.Compt	Cl. Tarea x Or. Ego x P.Compt Or. Tarea x P. Compt		R.Sociales x P.Autonomia	M. Extrínseca x P. Autonomía	M. Intrínseca x P.Competencia M. Intrínseca x M. Extrínseca x P.Compt
Discriminante			73.6%			84.8%

## CAPITULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### 16. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los estudios revisados en el capítulo I que analizan las relaciones de las metas de logro disposicionales (clima motivacional, orientación disposicional y percepción de competencia) y las relaciones del modelo jerárquico de la motivación con diferentes variables motivacionales, sociales, conductuales y afectivas, han mostrado que ambos modelos teóricos son adecuados para estudiar el fenómeno deportivo.

Tomando como referencia los objetivos e hipótesis planteadas en el Capítulo I pasaremos a discutir los resultados obtenidos en nuestro trabajo.

#### 1. Propiedades psicométricas de los instrumentos

La hipótesis n°1 planteaba que las escalas utilizadas presentarían unos niveles de validez y fiabilidad aceptables para las versiones adaptadas para este estudio.

Respecto a la escala de las relaciones interpersonales en el deporte (Lossier y Vallerand, 1995), hemos encontrado una alta consistencia interna con un  $\alpha$  que oscila entre .74 y .89.

Respecto a la escala de la Motivación Deportiva (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais, 1995), hemos encontrado una alta consistencia interna de los factores, con un  $\alpha$  que varía entre .73 y .86. Cabe apuntar que se suprimió el ítem 6 para aumentar la consistencia interna del cuestionario.

Respecto a la escala de percepción de autonomía (Blais y Vallerand, 1992), hemos encontrado una alta consistencia interna con un  $\alpha$  de .94.

Respecto a la escala de percepción de competencia (Losier, Vallerand y Blais, 1993) también hemos encontrado una alta consistencia interna, con un  $\alpha$  de .91.

Como conclusión diremos que las versiones que hemos utilizado en esta investigación muestran una validez y consistencia interna aceptables aunque creemos que deben ser replicados con muestras más amplias y con poblaciones deportivas de diferentes características.

## 2. Relaciones entre el clima motivacional percibido y la percepción de competencia y la orientación de metas disposicional

Los resultados confirman en parte la hipótesis planteada, por un lado el clima ego se relaciona de forma significativa tanto con la orientación tarea como con la orientación ego, pero no sucede lo mismo para el clima percibido tarea. En la literatura encontramos que el clima percibido ego se relaciona con una orientación ego y un clima percibido tarea se relaciona con una orientación a la tarea (Walling, Duda y Chi, 1993; Seifriz y col. 1992; Treasure, 1993 Kavussanu y Roberts, 1995), pero la mayoría de estos estudios se realizaron en un contexto escolar y recreativo. En nuestro caso se trata de una muestra integrada en un programa de especialización deportiva y en consecuencia orientado a la competición y al rendimiento, hecho que explicaría la relación entre la orientación a la tarea como resultado de un clima al ego, y que coincidiría con los resultados encontrados por Halliburton, y Wiss (2002) en un grupo de gimnastas de diferentes niveles competitivos. Parece ser que los deportistas interpretan el clima orientado al rendimiento como fuente de información de su competencia, interpretando la alta exigencia del entorno como indicador de que poseen capacidad para alcanzar las metas y retos que se les plantean a través del esfuerzo y el aprendizaje.

En cuanto a la relación entre percepción de competencia y la orientación al ego, parece estar confirmada en otros estudios (Cervelló y col., 1995) que confirmó que los sujetos con alta percepción de competencia estaban significativamente más orientados al ego, no encontrando diferencias significativas en los sujetos orientados a la tarea, y observamos que nuestra muestra se caracteriza por una alta percepción de competencia ( $X=4.25$  en una escala de 1 a 7). También encontramos otros estudios que relacionan una alta percepción de competencia tanto con una orientación a la tarea como con una orientación al ego (Roberts y col. 1991; Duda y Nicholls 1992; Guzmán y col, en prensa).

Se observa una interacción entre el clima ego y el clima tarea sobre la orientación tarea, indicando que la orientación a la tarea es menor en los sujetos con una baja percepción de clima motivacional tarea y baja percepción de clima motivacional ego, aunque estas diferencias desaparecen en la medida que aumenta el clima ego. Estos resultados estarían en consonancia con las relaciones principales encontradas, pues como hemos sugerido, el clima al ego es interpretado como positivo de cara a percibirse con capacidad para cumplir las expectativas de una atmósfera exigente. Si observamos las medias de las orientaciones motivacionales, observamos que la media de los ítems de la orientación tarea ( $X=87.30$  sobre 100) es muy superior a la de los ítems

orientación ego ( $X=76.24$ ), indicando que la muestra tiene una fuerte orientación a la tarea. Una posible explicación de estos resultados y que esta en línea con la teoría de metas de logro es que las experiencias de los sujetos, la manera en que estos interpretan estas experiencias y si son compatibles con su perspectiva de metas, influye sobre su esquema cognitivo relacionado con los diferentes procesos de información y el grado en que perciben un clima a la tarea o un clima al ego como dominante (Roberts, 1997; Newton y Duda, 1999; Treasure 2001).

Como conclusión apuntamos que han aparecido relaciones no esperadas y que se contraponen a otros estudios, si bien hay que tener en cuenta las características de la muestra, por lo que sería conveniente dirigir futuras investigaciones en muestras similares para confirmar estos resultados.

### 3. Relaciones entre las relaciones sociales, percepción de autonomía y percepción de competencia y la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación

En el análisis de regresión observamos relaciones lineales entre las relaciones sociales y la percepción de autonomía con la motivación intrínseca, entre las relaciones sociales y la motivación extrínseca, y ninguna relación entre las variables independientes y la amotivación. Los resultados del análisis de varianza mostraron una capacidad predictiva de las relaciones sociales sobre la motivación intrínseca pero no ocurrió así para la percepción de competencia y la percepción de autonomía. En cuanto a la amotivación, tanto las relaciones sociales como la percepción de autonomía la predijeron significativamente, existiendo una interacción entre ambas, de manera que el grupo con mayores niveles de amotivación fue el que presentaba baja calidad en las relaciones sociales y baja percepción de autonomía.

Estos resultados muestran que la percepción de competencia no obtuvo capacidad predictiva sobre ningún tipo de motivación, no coincidiendo con otros estudios que si lo hicieron. Por un lado, una serie de estudios (Vallerand y Reid 1984; Vallerand, Gauvin y Halliwell, 1986a; Weinberg y Ragan 1979; McAuley y Tammen, 1989) demostraron que la percepción de competencia actuaba como mediador en los niveles de motivación intrínseca, de manera que los sujetos con alta percepción de competencia presentaban mayor motivación intrínseca. Por otra parte, otros estudios relacionaron positivamente una baja percepción de competencia con bajos niveles de motivación intrínseca (Bandura y Schunk, 1981; Thill y Mouanda, 1990; Vallerand, 1983).

Encontramos un estudio que apoya en parte nuestros resultados (Blanchard y Vallerand, 1996a), que identificaron el papel de las variables mediadoras, revelando que los efectos de los resultados sobre la autodeterminación personal y del equipo deportivo estaban significativa y completamente mediados no solo por la percepción de competencia, sino también por la percepción de autonomía y las relaciones sociales, teniendo éstas incluso, efectos más importantes sobre la motivación que la percepción de competencia en función de cual es percibido como más relevante. Esta explicación apoyaría el modelo teórico (Deci y Ryan, 1985, 1991) donde se afirma que la percepción de competencia se encuentra muy determinada por la importancia del evento donde es valorada, de manera que en nuestro caso, al hacer la medición en un momento y contexto alejado de cualquier demostración de competencia, no sería percibida por los sujetos como relevante para su motivación.

En cuanto a la percepción de autonomía encontramos en la literatura numerosas investigaciones que apoyan en parte nuestros resultados (Revé y Ryan, 1996; Kavussanu y Roberts, 1996), indicando que los sujetos que se sienten comprometidos en una actividad por voluntad propia verán aumentada su motivación intrínseca y por el contrario, aquellos que tengan un sentimiento de obligación y por tanto baja percepción de autonomía presentaran niveles más bajos de motivación intrínseca y mayor amotivación.

Las relaciones sociales parecen ser el predictor más potente de la motivación, ya que es capaz de predecir tanto la motivación intrínseca como la amotivación. Entre las relaciones personales más importantes que se producen en el contexto deportivo encontramos las que se producen entre el entrenador y los deportistas, siendo éstas determinantes para la motivación intrínseca (Lossier y Vallerand, 1995), también encontramos estudios que relacionan positivamente el sentimiento de afinidad con el entorno deportivo y motivación autodeterminada hacia el ejercicio (Cadorette y col. 1996; Blanchard y Vallerand 1996a; Blanchard y Vallerand, 1996c; Lossier y col. 1997), revelando que es un potente mediador de la motivación. En nuestro caso, consideramos este factor como muy importante ya que los sujetos de la muestra se encuentran inmersos en un Plan de Especialización Deportiva que implica la estancia en residencias durante toda la semana, donde los deportistas han de convivir con el resto de compañeros, cobrando así las relaciones sociales con los otros significativos un papel más importante si cabe que en otros estudios donde se estudiaba esta variable en un entorno escolar o referido a actividades físico-recreativas.

4. Relaciones entre el clima motivacional percibido, la orientación de metas disposicional y la percepción de competencia y la diversión en la practica deportiva

Los resultados obtenidos a partir del cálculo de regresiones lineales y análisis de varianza, parecen verificar en parte los planteamientos efectuados en la hipótesis 4.1.

Partiendo del análisis de regresión observamos una relación lineal positiva entre el clima ego, orientación tarea y percepción de competencia con la diversión, confirmándose en parte la hipótesis planteada. Cuando realizamos el análisis de varianza observamos que solo el clima ego y la orientación tarea se relacionan positivamente con la diversión. Estos resultados son coincidentes con otros estudios (Duda y Nicholls, 1992 ;Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Hom, Duda y Miller 1993; Walling, Duda y Crawford en prensa; Cervelló, Santos-Rosa, 2001) que relacionaron una orientación de metas a la tarea con una mayor diversión y satisfacción en la practica deportiva. En el caso del clima ego contrariamente a lo esperado se relaciona con una mayor diversión, resultado que contrasta con el encontrado en otras investigaciones donde el clima percibido tarea se relacionó con una mayor diversión y el clima percibido ego con el aburrimiento (Walling, Duda y Chi, 1993; Seifriz y col. 1992; Treasure, 1993 Kavussanu y Roberts, 1995). Pero en nuestro caso, este resultado es coherente con las relaciones analizadas anteriormente en la hipótesis 2.1 entre el clima percibido ego y las orientaciones disposicionales, donde encontrábamos que el clima ego se relacionaba positivamente con la orientación a la tarea como resultado de una conducta adaptativa donde los sujetos se orientan más a la maestría en la medida que perciben un alto clima ego. Parece ser que en este tipo de muestra con una alta percepción de competencia ( $X=4.25$ ) y un entorno competitivo, el clima ego no se percibe como negativo de cara a la diversión, de manera que cuando el clima ego es bajo y la orientación ego es baja la diversión disminuye.

Se observa una interacción entre la orientación ego y la percepción de competencia, confirmando que la variable percepción de competencia actuaría como moduladora de la diversión, de manera que una baja orientación al ego y una baja percepción de competencia disminuye la diversión, pero en la medida que aumenta la percepción de competencia la diversión aumenta, resultado coincidente con los planteamientos de Duda (1993) que manifestó que en los sujetos orientados al ego será la baja o alta percepción de competencia la que haga que se involucren en una actividad o reduzcan su esfuerzo o manifiesten una falta de interés hacia esa actividad y que confirma a la percepción de



competencia como variable originaria de las conductas más adaptativas (Cervelló, 1999).

Por otro lado, encontramos una interacción entre el clima ego y la orientación ego, de manera que los sujetos con baja orientación ego y bajo clima ego presentan menores niveles de diversión que aquellos con alto clima ego y alta orientación ego, resultado que no apoya nuestras hipótesis iniciales, pero que estaría en concordancia con los resultados expuestos hasta el momento que atribuyen un efecto positivo al clima ego.

5. Relaciones entre las relaciones sociales, percepción de competencia, percepción de autonomía, motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación y la diversión en la practica deportiva.

Los resultados obtenidos a partir del cálculo de regresiones lineales y análisis de varianza, parecen verificar en parte los planteamientos efectuados en la hipótesis 4.2, según la cual las relaciones sociales y la motivación intrínseca estarían positivamente relacionadas con la diversión, y la amotivación lo haría en sentido negativo. Estos resultados son en parte coincidentes con los de Challadurai, (1993) que encontró relaciones positivas entre las relaciones sociales y la satisfacción.

En el análisis de varianza observamos que es la motivación intrínseca la que aparece como variable relacionada positivamente con la diversión, y la amotivación como variable relacionada negativamente con la diversión. Estos resultados estarían en la línea de otras investigaciones que postularon que la motivación hacia el deporte y el ejercicio estaría relacionada con determinadas consecuencias afectivas tanto a nivel cognitivo, afectivo y de conducta y que estas consecuencias serían más positivas en la medida que las experiencias de los sujetos fueran más intrínsecas y más autodeterminadas, afirmación que ha sido demostrada en numerosos estudios (Vallerand, 1997; Blanchard y Vallerand, 1996b, 1998b; Vallerand y Rousseau, 2001; Frederick y col., 1996; McAuley y Tammen, 1989; Guay y col. 2000). Además encontramos otros estudios que muestran entre la amotivación y la diversión (Guay y col. 2000), indicando que mayores niveles de amotivación conducen a una menor diversión.

Encontramos que la percepción de autonomía si bien no tiene una relación directa interactúa con las relaciones sociales para predecir la diversión, de manera que el grupo de sujetos con baja calidad en sus relaciones sociales y baja percepción de autonomía mostró menores niveles de diversión.

Encontramos una interacción triple entre Relaciones Sociales, Amotivación, Motivación Extrínseca en la diversión con la practica deportiva, de manera que el grupo de sujetos con bajas relaciones sociales baja motivación extrínseca y alta amotivación presenta menores niveles de diversión. Los resultados indican que la motivación extrínseca actúa como moduladora de la diversión, ya que en la medida que aumenta este tipo de motivación también aumenta la diversión. A la vista de estos resultados, creemos que estos estarían en consonancia con otros estudios (Blanchard y Vallerand, 1996b 1998b; Guay y col. 2000) que identificaron a la motivación intrínseca y ciertos tipos de motivación extrínseca (identificada) como predictoras de las consecuencias afectivas más positivas. Además según Ryan, Koestner & Deci, (1991) se ha de considerar siempre la situación o el contexto en el que lo sujetos interactúan, ya que, es posible que ciertos tipos de motivación conlleven diferentes consecuencias dependiendo de la situación o el contexto particular en el que están operando y por tanto podría esperarse que la motivación intrínseca tuviera las consecuencias más positivas, seguido de la regulación identificada. Para confirmar esto creemos necesario realizar un análisis de segundo orden para identificar que tipos de motivación extrínseca se relacionan con la diversión.

Por último, volvemos a encontrar una interacción triple, de manera que el grupo de sujetos con bajas relaciones sociales, baja percepción de competencia y baja percepción de autonomía presenta menores niveles de diversión, disminuyendo las diferencias en la medida que aumenta la percepción de competencia.

Como conclusión diremos que se han confirmado en parte las hipótesis planteadas, si bien en algunos casos no se han encontrado relaciones directas, sí que han aparecido interacción que indican relación entre las variables del modelo jerárquico y la diversión.

#### 6. Relaciones entre el clima motivacional percibido, la orientación de metas disposicional y la percepción de competencia y rendimiento

El análisis de regresión solo muestra que la percepción de competencia se relaciona positivamente con el rendimiento, al igual que ocurre cuando realizamos el análisis de varianza. La mayoría de los estudios se han dirigido a investigar la influencia del clima motivacional y de la orientación disposicional sobre el rendimiento (Chi, 1993; Hall, 1990; VanYperen y Duda 1999; Kingston y Hardy, 1997; Sarrazin y col. 1999; Kim y Duda ;1998; Yoo; 1997, 2003), encontrando que el clima percibido tarea y la orientación

disposicional tarea se relacionan positivamente con el rendimiento. En algunos de estos estudios también se tuvo en cuenta la percepción de competencia (Sarrazin y col. 1999; Yoo 2003) junto con la orientación motivacional de los sujetos, encontrando que una orientación a la tarea y una baja percepción de competencia se relacionaba con mejores rendimientos que una orientación ego y baja percepción de competencia.

Encontramos interacciones cuando realizamos el análisis de varianza, concretamente entre la orientación a la tarea y la percepción de competencia, actuando esta última como moduladora al predecir un mayor rendimiento en los sujetos con alta percepción de competencia y baja orientación a la tarea. La percepción de competencia discrimina de manera que el grupo con baja orientación motivacional ego, baja percepción de clima tarea y baja percepción de competencia mostró menores niveles de rendimiento que el grupo que, aunque con baja orientación motivacional ego, baja percepción de clima tarea se percibió con altos niveles de competencia.

Por último, encontramos una interacción triple donde el grupo con baja orientación motivacional ego, baja percepción de clima tarea y baja percepción de competencia mostró menores niveles de rendimiento que el grupo que, aunque con baja orientación motivacional ego y baja percepción de clima tarea se percibió con altos niveles de competencia. De nuevo aparece la percepción de competencia como variable más potente y como variable que explica las conductas más adaptativas.

Parece ser que la percepción de competencia tiene una influencia directa y mayor poder predictor sobre el rendimiento que el resto de variables, indicando que es una variable determinante dentro de esta teoría.

7. Relaciones entre las relaciones sociales, percepción de competencia, percepción de autonomía, motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación y el rendimiento.

Únicamente hemos encontrado capacidad predictiva en la percepción de autonomía en regresión lineal y de las relaciones sociales en el análisis de varianza. La mayor parte de los trabajos han relacionado la motivación con determinadas consecuencias como el rendimiento (Biddle y Brooke, 1992; Hodgins y col. 2002), dejando a un lado los determinantes de la motivación (relaciones sociales, percepción de competencia y percepción de autonomía) si bien encontramos estudios (Lee y col., 2003) que relacionaron rasgos de personalidad orientados a la autonomía con mejores rendimientos. En cuanto a las relaciones sociales, estudios precedentes han encontrado relaciones

positivas con las formas más autodeterminadas de motivación (Blanchard y Vallerand 1996a). Otros estudios han identificado como más importantes en el deporte las relaciones sociales que se producen entre el entrenador y los deportistas, indicando que ésta relación es particularmente relevante para el rendimiento (Horn y Carron, 1985), satisfacción (Challadurai, 1993) y la persistencia en la practica deportiva (Pelletier, Fortier, Vallerand y Briere, 1998).

Encontramos una interacción entre la percepción de autonomía y la motivación extrínseca que no aparecía en nuestra hipótesis como variable explicativa. Observamos que el grupo con alta motivación extrínseca y alta percepción de autonomía presentó un rendimiento más alto que el grupo con baja motivación extrínseca y baja percepción de autonomía, esto se explica por las características del grupo altamente competitivo y bajo condiciones de control, pues recordamos que se trata de un grupo interno en un complejo educativo.

Aunque la mayoría de las investigaciones sobre los efectos de la motivación intrínseca revelan que ésta conlleva a consecuencias más positivas, ha habido algunas excepciones. La regulación identificada en ocasiones ha tenido consecuencias más positivas que la motivación intrínseca (Koestner et al., 1996; Pelletier et al.,1996). La explicación que se da al respecto es que este resultado dependería de la tarea sobre la que evaluamos, de manera que cuando una tarea es percibida como no interesante, la regulación identificada puede llegar a ser un determinante más importante de consecuencias positivas que la motivación intrínseca. Además es posible que ciertos tipos de motivación menos autodeterminadas, regulación externa y autoejecutada, pueda, a veces, llevar a efectos positivos como contribuir al rendimiento en atletas de elite adultos, así ocurre en algunos países con una cultura de fuerte control social (Chantal, Guay, Dobрева-Martinova y Vallerand, 1996). De forma similar, Rouniad, Blanchard y Koestner (1998) descubrieron que la autoejecución predecía positivamente el número de días en que los sujetos iban al centro a hacer ejercicio. Por tanto, aunque puede esperarse que las formas de motivación más autodeterminadas conduzcan a consecuencias positivas, las formas de motivación no autodeterminadas pueden también, en ocasiones, producir algunos efectos positivos, caso que probablemente tendría lugar en condiciones de control (Chantal y col. 1996) y a corto plazo (Rouniak y col. 1998).

Como conclusión, creemos necesario dirigir futuras investigaciones a estudiar las relaciones directas que existen entre los llamados determinantes de la motivación (relaciones sociales, percepción de autonomía y percepción de

competencia) y determinadas consecuencias, ya que en nuestro caso se han manifestado como potentes predictores y hasta el momento la mayoría de los estudios solo han relacionado los diferentes tipos de motivación con las consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales.

8. Relaciones entre el clima motivacional percibido, la orientación de metas disposicional y la percepción de competencia y el abandono de la competición

Si bien la teoría de las perspectivas de meta se considera un marco conceptual adecuado para el estudio de la motivación y del abandono deportivo, ya que contempla como determinante de la motivación y del abandono, la percepción subjetiva que los practicantes tienen de la situación deportiva (Duda, 1992), en nuestro caso contrariamente a las hipótesis planteadas no encontramos ninguna variable que estuviera relacionada directamente con el abandono, sugiriendo que tal vez esté condicionado por más variables que no han sido consideradas.

El análisis discriminante clasificó correctamente el 73.6% de los casos, resultado inferior al encontrado en otros estudios como el de Cervelló (1996) que clasificó correctamente el 84,33% de los casos, si bien las variables que empleó no fueron exactamente las mismas.

Numerosos estudios han encontrados relaciones entre las metas de logro y el abandono deportivo (Roberts, 1984; Ewing, 1981; Duda 1988, 1989c; Whitehead, 1989; Weitzer, 1989; Burton y Martens, 1986; Burton, 1992; Crandall, 1974; Rusdisill, Meaney, McDermott y Jibaja- Rusth 1990; Cervelló, 1996) indicando como variables determinantes del mismo la edad de los practicantes, orientaciones de metas al ego y la percepción de competencia o capacidad.

Finalmente, diremos que si bien no se han encontrado relaciones significativas creemos que el modelo a demostrado en otras investigaciones que es adecuado para el estudio del abandono y la persistencia de la práctica deportiva.

9. Relaciones entre las relaciones sociales, percepción de competencia, percepción de autonomía, motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación y el abandono de la competición.

En el análisis de varianza apareció como variable predictora la percepción de autonomía en sentido negativo, de manera que a mayor

percepción de autonomía menor abandono. Muchas investigaciones han estudiado el impacto de la percepción de autonomía sobre la motivación (Revé y Ryan, 1996; Kavussanu y Roberts, 1996), pero muy pocos han estudiado el impacto de esta sobre las variables afectivas, cognitivas y conductuales.

Si bien no encontramos una relación directa entre la motivación intrínseca y abandono sí que encontramos interacciones entre la percepción de competencia y la motivación intrínseca, de manera que el grupo con baja percepción de competencia y baja motivación intrínseca fue más propenso a abandonar que el grupo con alta percepción de competencia y alta motivación intrínseca.

También aparece una interacción triple de forma que el grupo con una alta motivación intrínseca, alta motivación extrínseca y alta percepción de competencia fueron menos propensos a abandonar la competición deportiva. que aquellos que, aunque con alta motivación extrínseca y alta percepción de competencia presentaron una baja motivación intrínseca.

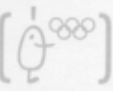
Aunque la mayoría de estudios han atribuido las consecuencias más positivas de la motivación a la motivación intrínseca observamos en nuestro caso que la motivación extrínseca estaría relacionada positivamente con la persistencia en la actividad. Descubrimientos similares han sido obtenidos en el contexto del deporte (Pelletier, Fortier, y col., 1995; Pelletier y col. 2001) y del ejercicio físico (Fortier y Grenier, 1999), demostrando que consecuencias tales como el esfuerzo, la intención de continuar en la actividad y una persistencia real están positivamente correlacionadas con las formas más autodeterminadas de la motivación contextual, motivación intrínseca y regulación identificada, pero negativamente con la amotivación que es la forma menos autodeterminada de la motivación.

El análisis discriminante clasificó correctamente al 84.8% de los casos, un porcentaje muy superior al encontrado en la teoría de metas de logro, indicando que este modelo fué más potente para predecir el abandono.

Como conclusión final diremos que existe una verificación parcial de las teorías, y parece ser que los dos modelos son interesantes de cara a estudiar la diversión, el rendimiento y el abandono, pero otras variables no consideradas podrían tenerse en cuenta en estos modelos de cara a obtener una mayor consistencia en los resultados.

Creemos que este estudio abre la puerta a nuevas investigaciones en las que se deberían analizar las relaciones que se establecen entre las variables estudiadas en poblaciones de diferentes características a nuestra muestra. Futuras líneas de investigación deberían centrarse en completar ambos modelos con otras variables y en profundizar en el efecto que la motivación extrínseca (identificada, autoejecutada y externa) tiene sobre las consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales, y que tipos conducen a las consecuencias más positivas.

VNIVERSITAT  
ED VALÈNCIA



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

**Nombre:**

**Edad:**

**Género:**

<input type="checkbox"/>	HOMBRE
<input type="checkbox"/>	MUJER

**Curso:**

**Centro de estudios:**

**Fecha:**

**Deporte:**

**Años de practica:**

**A continuación te vamos a presentar unos cuestionarios con los que estamos midiendo aspectos relacionados con la práctica deportiva. No existen contestaciones verdaderas o falsas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta.**

**!!!! Muchas gracias por tu colaboración !!!!**



**CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO**

EN MIS ENTRENAMIENTOS...

	Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo					
1- Los deportistas están muy satisfechos cuando aprenden nuevas habilidades y juegos.	1	2	3	4	5						
2- Los deportistas tratan de hacerlo mejor que otros.		1	2	3	4	5					
3- El entrenador se siente satisfecho cuando los deportistas aprenden algo nuevo.	1	2	3	4	5						
4- El entrenador valora sobre todo a los que ganan.		1	2	3	4	5					
5- Los deportistas temen cometer errores.		1	2	3	4	5					
6- Lo que los deportistas aprenden les anima a seguir practicando.	1	2	3	4	5						
7- Los deportistas están muy satisfechos cuando lo hacen mejor que otros.	1	2	3	4	5						
8- El entrenador se siente satisfecho cuando todos los deportistas mejoran a base de esfuerzo.	1	2	3	4	5						
9- El entrenador sólo se ocupa de aquellos que hacen bien los ejercicios.	1	2	3	4	5						
10- Los deportistas temen realizar cosas equivocadas.		1	2	3	4	5					
11- Los deportistas aprenden cosas nuevas y se sienten satisfechos.	1	2	3	4	5						
12- Cuando los deportistas se sienten más satisfechos es cuando lo hacen mejor que los demás.	1	2	3	4	5						
13- El entrenador se siente satisfecho cuando todos los deportistas mejoran sus habilidades.	1	2	3	4	5						
14- Los deportistas temen intentar cosas en las que puedan cometer errores.	1	2	3	4	5						
15- Los deportistas están contentos cuando se esfuerzan por aprender.	1	2	3	4	5						
16- El entrenador se siente satisfecho cuando todos mejoran.		1	2	3	4	5					
17- El entrenador anima a quienes son buenos en deporte.		1	2	3	4	5					
18- Los deportistas tienen miedo de hacer cosas en las que puedan equivocarse.	1	2	3	4	5						
19- Los deportistas están muy contentos cuando realizan correctamente un ejercicio que han aprendido.	1	2	3	4	5						

## ESCALA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL DEPORTE

En el contexto de tu participación deportiva, evalúa la calidad de las relaciones que tienes con cada una de las personas que se nombran, empleando la escala que hay a continuación:

En absoluto	Un poco	Moderadamente	Mucho	Extremadamente
0	1	2	3	4

**En términos generales:**

**Las relaciones con mis compañeros de equipo..**

Son equilibradas	0	1	2	3	4
Son apreciadas	0	1	2	3	4
Son satisfactorias	0	1	2	3	4
Me hacen tener confianza	0	1	2	3	4

**Las relaciones con mi entrenador**

Son equilibradas	0	1	2	3	4
Son apreciadas	0	1	2	3	4
Son satisfactorias	0	1	2	3	4
Me hacen tener confianza	0	1	2	3	4

**Las relaciones con mis oponentes**

Son equilibradas	0	1	2	3	4
Son apreciadas	0	1	2	3	4
Son satisfactorias	0	1	2	3	4
Me hacen tener confianza	0	1	2	3	4

**Las relaciones con los árbitros/jueces...**

Son equilibradas	0	1	2	3	4
Son apreciadas	0	1	2	3	4
Son satisfactorias	0	1	2	3	4
Me hacen tener confianza	0	1	2	3	4

**Las relaciones con los espectadores**

Son equilibradas	0	1	2	3	4
Son apreciadas	0	1	2	3	4
Son satisfactorias	0	1	2	3	4
Me hacen tener confianza	0	1	2	3	4

## ESCALA DE MOTIVACIÓN DEPORTIVA (SMS)

Según la escala que verás a continuación, indica, por favor, en qué grado corresponden cada una de las afirmaciones con tus propias razones para practicar tu deporte actualmente.

Participo y me esfuerzo en la práctica de mi deporte...	No corresponde en absoluto		Corresponde moderadamente			Corresponde exactamente	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Por el placer de vivir experiencias estimulantes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Por el placer de saber más sobre el deporte que practico.	1	2	3	4	5	6	7
3. Solía tener buenas razones para practicarlo, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Por el placer de descubrir nuevas técnicas de entrenamiento.	1	2	3	4	5	6	7
5. Ya no lo sé, tengo la impresión de que soy incapaz de tener éxito en este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque me permite estar bien considerado por la gente que conozco.	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de conocer gente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Porque me siento muy satisfecho cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas de entrenamiento difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque es absolutamente necesario practicar deporte para estar en forma	1	2	3	4	5	6	7
10. Por el prestigio de ser buen deportista.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado realmente en la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque debo practicar deporte para sentirme bien conmigo mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma.	1	2	3	4	5	6	7
17. 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
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico un deporte que me gusta	1	2	3	4	5	6	7
19. Ya no lo tengo claro, realmente no creo que mi sitio se encuentre en el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Porque me sentiría mal si no me tomara el tiempo para practicarlo.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para mostrar a los demás lo bueno que soy en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
23. Por el placer que siento cuando aprendo técnicas de entrenamiento que nunca había realizado anteriormente.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido en la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
26. Porque debo hacer deporte con regularidad.	1	2	3	4	5	6	7
27. Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución.	1	2	3	4	5	6	7
28. A menudo me digo a mí mismo que no puedo alcanzar las metas que me establezco	1	2	3	4	5	6	7

## CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN/DIVERSIÓN Y ABURRIMIENTO EN EL ENTRENAMIENTO (SEBQ)

Las siguientes cuestiones hacen referencia a como sueles sentirte cuando practicas deporte. Señala la puntuación que más se acerque a lo que tú crees.

Nivel de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1 Me suelo divertir cuando hago deporte	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2 Suelo encontrar interesante hacer deporte	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3 Cuando practico deporte, a menudo me encanto en vez de pensar en lo que estoy haciendo	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4 Normalmente me aburro cuando hago deporte	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5 Me meto plenamente en la acción cuando practico deporte	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6 Cuando practico deporte, generalmente deseo que acabe pronto	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7 Disfruto haciendo deporte	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8 Parece que el tiempo pase volando cuando practico deporte	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

**CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ÉXITO (POSQ)**

Este es un cuestionario en el que pretendemos que expresas qué significado tiene para ti el éxito en LAS COMPETICIONES. No existen respuestas correctas o incorrectas. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo marcando la opción que más se acerque a lo que tú crees.

“EN LAS COMPETICIONES, SIENTO QUE TENGO ÉXITO CUANDO...”

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1 Cuando derrotó a los demás	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2 Cuando soy el mejor	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3 Cuando trabajo duro	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4 Cuando demuestro una clara mejoría personal	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5 Cuando mi actuación supera la de mis rivales	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6 Cuando demuestro a la gente que soy el mejor	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7 Cuando supero las dificultades	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8 Cuando domino algo que no podía hacer antes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9 Cuando algo que los demás no pueden hacer	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10 Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11 Cuando alcanzo una meta	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12 Cuando soy claramente superior	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

## PERCEPCIÓN DE AUTONOMIA

Este cuestionario contiene items relacionados con tu experiencia con tu entrenador. Los entrenadores tienen diferentes estilos de comportamiento con los deportistas, y nos gustaría saber más a cerca de cómo os habéis sentido en vuestros encuentros con el entrenador. Tus respuestas son confidenciales. Por favor sed honestos en las contestaciones.

	Totalmente desacuerdo		Neutral			Totalmente de acuerdo	
1 Siento que mi entrenador me proporciona opciones donde elegir	1	2	3	4	5	6	7
2 Mi entrenador me comprende	1	2	3	4	5	6	7
3 Puedo ser abierto con mi entrenador durante la practica deportiva	1	2	3	4	5	6	7
4 Mi entrenador me transmite confianza en mi habilidad para hacerlo bien en el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
5 Siento que mi entrenador me acepta	1	2	3	4	5	6	7
6 Mi entrenador se asegura de que realmente he comprendido los objetivos de mi practica deportiva y lo que necesito hacer.	1	2	3	4	5	6	7
7 Mi entrenador me anima a hacerle preguntas	1	2	3	4	5	6	7
8 Tengo mucha confianza en mi entrenador	1	2	3	4	5	6	7
9 Mi entrenador contesta a mis preguntas completa y cuidadosamente	1	2	3	4	5	6	7
10 Mi entrenador escucha como me gustaría hacer las cosas	1	2	3	4	5	6	7
11 Mi entrenador maneja los sentimientos de la gente muy bien	1	2	3	4	5	6	7
12 Siento que mi entrenador se preocupa por mi como persona	1	2	3	4	5	6	7
13 No me sienta bien la forma en que me habla mi entrenador	1	2	3	4	5	6	7
14 Mi entrenador intenta entender como veo las cosas antes de sugerirme una nueva forma de hacerlas.	1	2	3	4	5	6	7
15 Puedo compartir mis sentimientos con mi entrenador	1	2	3	4	5	6	7

### COMPETENCIA PERCIBIDA

		Totalmente falso		Algo verdadero			Totalmente verdadero	
1	Pienso que soy bastante bueno en este deporte	1	2	3	4	5	6	7
2	Pienso que soy bastante bueno en este deporte comparado con otros practicantes	1	2	3	4	5	6	7
3	Después de trabajar en este deporte durante un tiempo, me siento bastante competente	1	2	3	4	5	6	7
4	Estoy satisfecho con mi rendimiento en este deporte	1	2	3	4	5	6	7
5	Me considero bastante experto en este deporte	1	2	3	4	5	6	7
6	Este es un deporte en el que yo no puedo hacerlo bien	1	2	3	4	5	6	7

## BIBLIOGRAFÍA

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

Amabile, T.M. (1983). The social psychology of creativity. New York: Springer-Verlag.

Amabile, T.M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.

Ames, C. (1984b). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 177-207). New York: Academic Press.

Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.

Ames, C. (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.

Ames, C. (1992a). Classroom: goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ames C., y Maehr, M.L. (1989). Home and school cooperation in social and motivational development. Manuscrito sin publicar. Project funded by U.S. Office of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Contract No. DE-H023T80023.



Ames, C., Ames, R. y Felker, D. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.

Ames, C., y Archer, J. (1987). Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.

Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Argyle, M. (1991). Cooperation: The basis of sociability. London, England: Routledge.

Asch, S. (1962). Social psychology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Reeditado por Oxford University Press en 1988).

Atkinson, J.W. (1997). Motivation for achievement. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view (2ª Ed.)*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Aydin, G. (1997). The relationship between negative automatic thoughts and illness. *International Journal of Mental Health*, 25, 69-74.

Balager, I., Tomás, I., Castillo, I., Martínez, V., Blasco, I., y Arango, C. (1994). Healthy lifestyles and physical activity. 8th. Conference of the European Health Psychology Society, Alicante.

Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J.L., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictora del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PIMMCSQ-2), con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.

Balaguer, I., y Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed) *Estilos de vida en la adolescencia (pp 37-64)*. Promolibro.

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

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.

Baumeister, R.F. y Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Beauchamp, P.H., Halliwell, W.R., Fournier, J.F., y Koestner, R. (1996). Effects of cognitive-behavioral psychological skills training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist*, 10, 157-170.

Berlyne, D.E. (1971a). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Berlyne, D.E. (1971b). What next? Concluding summary. In H.I. Day, D.E. Berlyne, y D.E. Hunt (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education* (pp.186-196). Toronto: Holt, Rinehart & Winston.

Biddle, S., Cury, G., Goudas, N., Sarrazin, B., Famose y Durand (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., y Brooke, R. (1992). Intrinsic versus extrinsic motivational orientation in physical education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 247-256.

Blais, M.R., Sabourin, S., Boucher, C., y Vallerand, R.J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1021-1031.

Blais, M.R., Vallerand, R.J., Gagnon, A., Brière, N.M., y Pelletier, L.G. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles*, 22, 199-212.

Blais, M.R., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., y Brière, N.M. (1994). *Construction et validation de l'Inventaire des Motivations Interpersonnelles* [Construction and validation of the Inventory of Interpersonal Motivations]. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.

Blais, M.R., y Vallerand, R.J. (1992). *Construction et validation de l'Échelle des Perceptions d'Autonomie dans les Domaines de Vie* [Development and validation of the Autonomy Perceptions in Life Contexts Scale]. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.

Blais, MR., Brière, N.M., Lachance, L., Riddle, A.S., y Vallerand, R.J. (1993). L'Inventaire des motivations au travail de Blais [The Blais Work Motivation Inventory]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 185-215.

Blanchard, C., Vallerand, R.J., y Provencher, P. (1998). *Une analyse des effets bidirectionnels entre la motivation contextuelle et la motivation situationnelle en milieu naturel* [An analysis of the bi-directional effects between contextual and situational motivation in a natural setting]. Unpublished manuscript.

Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1996). *On the relations between situational motivation and situational consequences in basketball*. Unpublished manuscript, University of Quebec, Montreal, Canada.

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*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.

Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1996b). [On the relations between situational motivation and situational consequences in basketball]. Unpublished raw data, Université du Québec à Montréal.

Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1998). *On the relations between situational motivation and situational consequences toward exercise*. Unpublished manuscript, University of Quebec, Montreal, Canada.

Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1998a). [On the recursive relations between global motivation and contextual exercise motivation]. Unpublished raw data, Université du Québec à Montréal.

Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1998b). [On the relations between situational motivation and situational consequences toward exercise]. Unpublished raw data, Université du Québec à Montréal.

Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1996c). *Perceptions of competence, autonomy, and relatedness as psychological mediators of the social factors-contextual motivation relationship*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.

Boixadós, M. y Cruz, J. (1999). Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de psicología social aplicada*, vol 9, 45-64.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R, y Pelletier, L.G. (1995). Développement a validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Echelle de motivation dans les sports (EMS) [On the development and validation of the French form of the Sport Motivation Scale]. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.

Brophy, J. (1987). Socializing students' motivation to learn. In M.L. Maehr & D.A. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 5. *Enhancing motivation* (pp.181-210). Greenwich, CT: JAI Press.

Brown, J.D. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol.4,pp.27-58). Hillsdale,NJ: Erlbaum.

Brown, J.D., y Dutton, K.A. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to succes and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 139-148.

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.

Burton, D. (1989). Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmers' cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 3, 105-132.

Burton, D. (1992). Why young wrestlers "hang up" their singlet: An exploratory investigation comparing two models of sport attrition. *Journal of Sport Behavior*, 15, 209-226

Burton, D., y Martens, R. (1986). Pinned by their own goals: An exploratory investigation into why kids drop out of wrestling. *Journal of Sport Psychology*, 8, 183-197.

Butler, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.

Butler, R. (1989). Interest in the task and interest in peers' work in competitive and non competitive conditions: *A developmental study*. *Child development*, 60, 562-570.

Cadorette, I., Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1996, October). *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' interactional style on participants' motivation toward a weight-loss program]. Paper presented at the annual conference of the Québec Society for Research on Psychology, Trois Rivières, Québec, Canada.

Cale, L.A. (1992a) Physical activity levels of secondary-aged children: a review. *Health Educational Journal*, 51, 192-197

Cale, L.A. (1992b) Physical activity levels of secondary-aged children: a review of the evidence. *Health Educational Journal*, 51, 194-199.

Calvo, R.M. (2001). Perfil motivacional y relación con los otros significativos en el clima motivacional de las jugadoras de voleibol de alto nivel español. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada.

Carver, C.S., y Scheider, M.F. (1981). *Attention and self-regulation*. New York: Springer-Verlag.

Carver, C. y Scheier, M. (1982). Outcome expectancy, locus of attribution for expectancy, and self-directed attention as determinants of evaluations and performance. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 18, 184-200.

Castillo, I. (1995). Socialización de los estilos de vida y de la actividad física: un estudio piloto con jóvenes valencianos. Tesis de Licenciatura. Universitat de Valencia, Facultat de Psicologia.

Castillo, I. (2001). Practica de deporte y de actividad física de los adolescentes. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Cecchini, J.A., González, C., Carmona, M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-confidence, Anxiety and Pre- and Post-competition Mood states. *European Journal of Sport Science*, 4,12-36.

Cervelló, E. (1996). La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro. Tesis doctoral. Valencia. Universidad de Valencia.

Cervelló, E. (1999) Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas deportivas con diferente nivel de dificultad. Consideraciones para el diseño de programas motivacionales de entrenamiento psicológico en el deporte. *Motricidad*, 5, 35-52.

Cervelló, E., Escartí, A., Carratalá, V., y Guzmán, J.F. (1994). Factores sociales relacionados con la práctica deportiva. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y Actualidad, Santa Cruz de Tenerife.

Cervelló, E., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 8, n°1, pp. 7-19.

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. Comunicación presentada en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Valencia.

Cervelló, E., y Santos-Rosa, F.J. (2001). Motivation in Sport: An achievement goal perspective in Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.

Connell, J.P., y Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M.R. Gunnar y L.A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology. Vol. 22. Self-processes in development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Crandall, V.C. (1974). *Achievement motivation: A theoretical model*. Paper presented at University of Illinois Seminar of Achievement Motivation.

Crespo, M. (1995). El liderazgo en el tenis. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Crespo, M., Balaguer, I. y Atienza, F. (1994). Análisis psicométrico de la versión española de la escala de liderazgo en el deporte de Chelladurai y Saleh en la versión entrenadores. *Revista de Psicología Social Aplicada. Vol 4, n°1, pp 5-23*.

Crutchfield, R.S. (1962). Conformity and creative thinking. En H.E. Gruber, G. Terrel y M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Prentice-Hall.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1978). Intrinsic rewards and emergent motivation. In M.R. Lepper y D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward* (pp. 205-216). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Csikszentmihalyi, M., y Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In C. Ames y R. Ames (Eds.), *Motivation in education. Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 45-71). New York: Academic Press.

Curry, S.J., Wagner, E.H., y Grothaus (1991). Evaluation of intrinsic and extrinsic motivation interventions with a self-help smoking cessation program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59, 318-324*.

Challadurai, P. (1993). Leadership. In R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 647-671). New York: Macmillan.

Chandler, C.L., y Connell, J.P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic, and internalization motivation: A development study of children's reasons for liked and disliked behaviors. *British Journal of Development Psychology*, 5, 357-365.

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

Chi, L. (1993). Prediction of achievement-related cognitions and behaviors in the physical domain: A test of the theories of goal perspectives and self-efficacy. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.

Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.

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

Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Heath.

Deci, E.L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., y Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.

Deci, E.L., Nezlek, J., y Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.

Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L., y Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.

Deci, E.L., y Olson, B.C. (1989). Motivation and competition: Their role in sports. In J. H. Goldstein (Ed.), *Sport, games and play: Social and psychological viewpoints* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 83-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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.

Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 3-14.

deCharms, R.C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

Dubois, P. (1981). The youth sport coach as an agent of socialization: An exploratory study. *Journal of Sport Behavior*, 4, 95-107.

Duda, J.L. (1987). Toward a development theory of achievement motivation in children's sport. *Journal of Sport Psychology*, 9, 130-145.

Duda, J.L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.

Duda, J.L. (1989a) Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42-56.

Duda, J.L. (1989b). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.

Duda, J.L. (1989c). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42-56.

Duda, J.L. (1992). Sport and exercise motivation. A goal perspective analysis. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J.L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphey, y L.K. Tennant (Eds.). *Hand-book of research on sport psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan.

Duda, J.L. (1993a). Goals: A social cognitive approach to the study of motivation in sport. En R.N. Singer, M. Murphey y L.K. Tennant (Eds.), *Handbook on research in sport Psychology* (pp. 421-436). NY: Macmillan.

Duda, J.L. (1993b). Goals: A social cognitive approach to the study of motivation in sport. En R.N. Singer, M. Murphey y L.K. Tennant (Eds.), *Handbook on research in sport Psychology* (pp. 421-436). NY: Macmillan.

Duda, J.L. (1999). El clima motivacional y sus implicaciones para la motivación, la salud y el desarrollo de los desórdenes de alimentación en gimnastas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1, Vol. 9, 7-23.

Duda, J.L. y Hom, H.L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Sciences*, 5, 234-241.

Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

Duda, J.L. y White, S.A. (1992). The relationship of goals perspective to beliefs about success among elite skiers. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.

Duda, J.L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology Measuramnet* (pp. 21-48). Morgantown , WV: Fitness Information Technology, Inc.

Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D. y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 46-63.

Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H. y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goal and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.

Dweck, C.S., y Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. En E.M. Duda, J.L. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.C Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.129-182). United Kingdom: University of Birmingham. Human Kinetics.

Dweck, C.S., y Legget, E.L.(1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Dweck, C.S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: An achievement goals analysis. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: the classroom milieu, Vol 2*, (pp. 289-305). Orlando, FL: Academic Press.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Dweck, C.S., y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 251-269.

Ebbeck y Becker (1994). Psychosocial predictors of goal orientation in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 4, 355-362.

Emmons, R.A. (1995). Levels and domains in personality: An introduction. *Journal of Personality*, 63, 341-364.

Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools*. Norwood, NJ: Ablex.

Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 3* (pp. 259-295). New York: Academic Press.

Escartí, A., Cervelló, E. y Guzmán, J. (1994). Relationship between the subjective perception of the achievement goal orientation of the "other significatives" and the own orientation: a spanish perspective. Comunicación presentada en el XXIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada, Madrid.

Escartí, A., 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.

Escartí, A., Roberts, G.C., Cervelló, E. y Guzmán, J. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.

Ewing, M.E. (1981). *Achievement motivation and sport behavior of males and females*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.

Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Brière, N.M., y Provencher, P. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.

Fortier, M.S., Vallerand, R.J., y Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.

Fortier, M.S., y Grenier, M. (1999). Déterminants 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) Sep, 240-254. Univ of South Alabama, US

Frederick, C.M. y Ryan, R.M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relation with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16, 124- 146.

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

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.

García-Merita, M.L., y Fuentes, I., Pons, D., Atienza, F.L., Blasco, P., y Pastor, Y. (1999). Evaluación de los estilos de vida y variables psicológicas relacionadas en adolescentes. Comunicación presentada en las Jornadas de la Investigación en Psicología en la Universitat de Valencia. Enero, Valencia.

Garibaldi, A.M (1979). Affective contributions of cooperative and group goal structures. *Journal of Education Psychology*, 71, 788-794.

Garrido, I. (1991) Motivación de logro, diferencias relacionadas con el género y el rendimiento. *Revista de psicología aplicada*, 44 (4), 405-411.

Gilbert, D.T., Fiske, S.T. y Lindzey, G. (1998). The handbook of social psychology (4<sup>th</sup> ed.). Cary, NC: Oxford University Press.

Gill, D.L. (1986). Psychological dynamics of sport. Champaign, IL: Human Kinetics.

Gill, D.L. (1993). Competitiveness and competitive orientation in sport. In R.N. Singer, M. Murphey y L.K. Tennants (Eds.), Handbook of research on sport psychology (pp. 314-327). New York: Macmillan.

Gill, D.L., Gross, J.B. y Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.

Gottfried, A.E (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.

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

Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. y Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lesson. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.

Goudas, M., Underwood, A.M., y Biddle, S. (1993). [The effect of two teaching styles on students' intrinsic motivation in school physical education classes]. Unpublished raw data, University of Exeter.

Goudas, M., y Biddle, S.J.H. (1994a). Intrinsic motivation in physical education: Theoretical foundations and contemporary research. *Educational and Child Psychology*, 11, 68-76.

Goudas, M., y Biddle, S.J.H. (1994b). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.

Graef, R., Csikszentmihalyi, M., y Gianinno, S.M. (1983). Measuring intrinsic motivation in everyday life. *Leisure Studies*, 2, 155-168.

Grolnick, W.S., y Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

Grolnick, W.S., y Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

Guay, F., Blais, M.R., Vallerand, R.J., y Pelletier, L.G. (1996). *The Global Motivation Scale*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.

Guay, F., Vallerand, R.J., y Blanchard, C.M. (in press). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale. *Motivation and Emotion*.

Guay, F., y Vallerand, R.J. (1995, June 30). *The Situational Motivation Scale*. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Society, New York.

Guay, F., y Vallerand, R.J. (1997). Social context, student's motivation and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 11, 211-233.

Guivernau, M. y Duda, J.L. (1994). Psychometric properties of a spanish versión of the task and ego orientation in sport questionnaire (TOSQ), and beliefs about the causes of success inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.

Guzmán, J.F. y col. (en prensa). Percepción de competencia de la jugadora y de criterios de éxito del entrenador como predictores de la implicación motivacional en el balonmano de base. *Revista de psicología del deporte*.

Halliburton, A.L. y Wiss, M.R. (2002). Sources of Competence Information and Perceived Motivational Climate Among Adolescent Female Gymnasts Varying in Skill Level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.

Harackiewicz, J.M. (1989). Performance evaluation and intrinsic motivation processes: The effects of achievement orientation and rewards. In D. M. Buss y N. Cantor (Eds.). *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (pp. 128-137). New York: Springer-Verlag.

Harackiewicz, J.M., Manderlink, G. y Sansone, C. (1992). Competence processes and achievement motivation: Implications for intrinsic motivation. In A. K. Boggiano y T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 115-137). New York: Cambridge University Press.

Harackiewicz, J.M., Sansone, C., Blair, L.W., Epstein, J.A., y Manderlink, G. (1987). Attributional processes in behavior change and maintenance: Smoking cessation and continued abstinence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 372-378.

Harlow, H.F. (1958). The nature of love. *American Psychologist, 13*, 673-685.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development, 21*, 34-64.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 1*, 34-64.

Harter, S. (1981). A new self-report scale on intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300-312.

Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R.L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). Orlando, FL: Academic Press.

Hetherington (Ed), *Socialization, personality, and social development* (pp.643-691). New York: Willey.

Higginson, D.C. (1985). The influence of socializing agents in female sports-participation process. *Adolescence, 20*, 73-82.

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.

Hom, H., Duda, J.L. y Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatrics Exercise Science, 5*, 168-176.

Horn, T.S. y Carron, A.V. (1985). Compatibility in coach-athlete relationships. *Journal of Sport Psychology, 7*, 137-149.

Jackson, S.A., y Marsh, H.W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35.

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Johnson, J., y Anderson, D. (1976). Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning, and achievement. *Journal of Education Psychology*, 68, 446-452.

Kavussanu, M. y Roberts, G.C. (1995). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. Manuscrito sin publicar.

Kavussanu, M. y Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-281.

Kihlstrom J.K., y Cantor, N. (1984). The self as a knowledge structure. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol 17, pp. 1-48). New York: Academic Press.

Kim, M.S. y Duda, J.L. (1999). Predicting coping responses: An integration of Lazarus' transactional theory of psychological stress and coping and goal perspective theory. Manuscript under review.

King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C., y Harel, Y. (1996). The Health of Youth. A cross-national survey. WHO. Canada.

Kingston, K.M. y Hardy, L. (1997). Do goal orientation profiles impact upon competition performance? Unpublished manuscript.

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, 1025-1036.

Kowal, J., y Fortier, M.S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.



Kruglanski, A.W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational bases*. New York: Plenum Press.

Lemyre, P.N., Ommundsen, Y. y Roberts, C.C. (2000). Moral functioning in sport: The role dispositional goals and perceived ability. *International Journal of Psychology*, 35 (3-4), 23.

Lepper, M.R., y Cordova, D.I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 187-208.

Lepper, M.R., y Greene, D. (1978). Overjustification research and beyond: Toward a means-ends analysis of intrinsic and extrinsic motivation. In M.R. Lepper y D. Greene (Eds.), *The hidden costs of reward* (pp. 109-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lepper, MR., Greene, D., y Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification effect." *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.

Li, F. (1999). The Exercise Motivation Scale0: Its multifaceted structure and construct validity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 97-115.

Li, F., Chi, L., Harmer, P., y Vongjaturapat, N. (1994). The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Factorial validity across United States, Thailand, and Taiwan samples. Paper presented at the annual meeting of the North American Association of Sport Psychology and Physical Activity. Clearwater Beach, FL.

Li, F., y Harmer, P. (1996). Testing the simple assumption underlying the Sport Motivation Scale: A structural equation modeling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.

Lindner, K.J., Johns, D.P. y Butcher, J. (1991). Factors in withdrawal from youth sport: A proposed model. *Journal of Sport Behaviour*, 14, 3-18.

Liukkonen, J., Telema, R. y Biddle, S.J.H. (1998). Enjoyment in youth sports: A goal perspective approach. *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 55-75.

Lochbaum, M. y Roberts, G.C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 2, 160-171.

Losier, G.F. y Vallerand, R.J. (1995). Developpment et validation de l'Échelle des Relations Interpersonnelles dans les Sports (ERIS) (Development of the Interpersonal Relationship in Sport Scale). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 307-326.

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 sportspersonship orientations of certified coaches from New Brunswick]. Paper presented at the annual conference of the Quebec Society for Research in Psychology, Sherbrooke, Quebec, Canada.

Losier, G.F., Vallerand, R.J., y Blais, M.R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie (EPCDV) [Construction and validation of the Perceived Competence in Life Contexts Scale]. *Science et comportement*, 23, 1-16.

Loveland, K.K., y Olley, J.G. (1979). The effect of external reward on interest and quality of task performance in children of high and low intrinsic motivation. *Child Development*, 50, 1207-1210.

Lutz, R., Lochbaum, M., y Turnbow, K. (2003). The role of relative autonomy in post-exercise affect responding. *Journal of Sport Behavior*. Vol 26(2) Jun, 137-154. Univ of South Alabama, US.

Lloyd, J., y Barenblatt, L. (1984). Intrinsic itellectuality: Its relations to social class, intelligence, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology* 46, 646-654.

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.

Maehr, M.L y Nicholls, J.G.(1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267), New York: Academi Press.

Maehr, M.L. y Braskamp, L.A.(1986). The motivation factor. A theory of personal investment. Lexington, MA: Lexington Books.

Maerh, M.L (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.

Maerh, M.L. (1984). Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student Motivation* (p. 144). New York: Academic Press.

Martens, M.P. y Webber, S.N. (2002). Psychometric Properties of the Sport Motivation Scale: An evaluation with College Varsity Athletes From the U.S. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 24, 254-270. Human Kinetics Publishers.

Martens, R. (1976). Competitiveness in sport. Paper presented at the International Congress of Physical Activity Sciences. Quebec.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Matthews, D.B. (1991). The effects of school environment of intrinsic motivation of middle-school children. *Journal of Humanistic Education and Development*, 30, 30-36.

May, H.K. (1990). A social-cognitive approach to goal setting: The mediating effects of achievement goals and perceived ability. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Mayo, R.J. (1977). The development and construct validation of a measure of intrinsic motivation (Doctoral dissertation, Purdue University, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 37, 5417B. (University Microfilms No. 77-7491)

McAdams, D.P. (1994). Can personahity change? Levels of stability and growth in personality across the life span. In T.F. Heatherton & J.L. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* (pp. 299-314). Washington, DC: American Psychological Association

McAuley, E., Duncan,T., y Tammen, 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. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.

McClelland, D.C. (1985). *Human Motivation*. London; Scott, Foresman.

McNamara, W. y Duda, J.L. (1993). Goal orientations and perceptions of the purpose of sport among young males athletes and their parents. Manuscrito sin publicar.

Mendoza, R., Sagrera, M.R., y Batista, J.M. (1994). Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990). Madrid: C.S.I.C..

Miller, A.T. (1985). A developmental study of the cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 529-538.

Mullan, E., Markland, D., y Ingledew, D.K. (1997). Motivation for exercise: Development of a measure of behavioral regulation. *Journal of Sports Sciences*, 15, 98-99.

Newton, M. y Duda, J. (1993a). The Perceived Motivation Climate in Sport Questionnaire-2: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (suplemento), s59.

Newton, M. y Duda, J.L. (Resultados no publicados Universidad Nueva Orleans).

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. (1980, August). An international theory of achievement motivation. In W.U. Meyer y B. Weiner (Chairpersons), *Attributional approaches to human behavior*. Symposium presented at the Center for Interdisciplinary Studies, University of Bielfield, Germany.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.

Nicholls, J.G. (1984a). 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.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.

Nicholls, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Nicholls, J.G., Cheung, P., Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goal, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences, 1*, 63-84.

Nicholls, J.G. y Miller, A.T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child development, 54*, 951-959.

Nicholls, J.G. y Miller, A.T. (1984). Development and its discontents. The differentiation of the concept of ability. En J.G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation*, (pp 185-218), Greenwich, CT: JAI Press.

Nicholls, J.G. y Miller, A.T. (1985). Differentiation of the concepts of lack and skill. *Development psychology, 21*, 76-82.

Nicholls, J.G., Patashnick, M. y Nolen, S.B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683-692.

Ntoumanis, N. & Biddle, S. (1998). The relationship between Competitive Anxiety, Achievement Goals, and Motivation Climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Vol. 69, No. 2*, 176-187.

Ntoumanis, N. & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences, 17*, 643-665.

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.

Ommunsen, Y., Roberts, G.C. y Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and effective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sport Sciences, 16*, 153-164.

Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation: Competitive insanity, cooperative alternatives*. Washington DC: Acropolis Press.

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.

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

Papaioannou, A. (1995a). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 17(1), 18-34.

Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.

Peiró, C. (1995). La práctica deportiva y la socialización de las orientaciones de metas en adolescentes. Trabajo de investigación sin publicar del curso de Doctorado 268D. Universidad de Valencia: Facultad de Psicología.

Peiró, C. (1996). El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia. Tesis Doctoral. Valencia. Universidad de Valencia.

Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de mete y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de psicología social aplicada*, 1, vol. 9, 25-44.

Pelletier, L.G., Brière, N.M., Blais, M.R., y Vallerand, R.J. (1988, June 11). *Persisting vs dropping out: A test of Deci and Ryan's theory*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society of Psychology, Montréal, Canada.

Pelletier, L.G., Dion, S., Tuson, K., y Green-Demers, I. (1998). *Why do people fail to adopt environmental behaviors? Towards a taxonomy of environmental amotivation*. Unpublished manuscript, University of Ottawa.

Pelletier, L.G., Fortier, M.S. y Vallerand, R.J. y Briere, N.M. (1998). Perceived autonomy support, levels of self-determination, and persistence for physical activity: A longitudinal investigation. Manuscript submitted for publication.

Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M., y Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., y Brière, N.M. (2001). *Perceived autonomy support, motivation, and persistence in physical activity: A longitudinal investigation*. Manuscript submitted for publication.

Pelletier, L.G., Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., y Green-Demers, I. (1996). Vers une conceptualisation motivationnelle multidimensionnelle du loisir: Construction et validation de l'Échelle de motivation vis-à-vis des loisirs (EML) [Construction and validation of the Leisure Motivation Scale]. *Loisir et Société*, 19, 559-585.

Pensgaard, A.M., y Roberts, G.C. (in press). The relationship between motivational climate, perceived ability, and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*.

Perez, E.(2001). La gestión de un modelo educativo para deportistas: "planes de especialización deportiva de la comunidad valenciana". II Congreso de ciencias de la actividad física y el deporte, vol 1, pp 135-139. Universidad de Valencia.

Perreault, S., y Vallerand, R.J. (1998). *On the relationship between sport motivation and coping abilities of wheelchair basketball players*. Manuscript in preparation.

Piparo, A.J., Lewthwaite, R. y Hasbrook, A. (1990). Social correlates of children's sport goal orientations: coaches behaviors and societal influences. Paper presented at the meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Boston.

Pittman, T.S., Boggiano, A.K., y Main, D.S. (1992). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in peer interactions. In A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 37-53). Cambridge: Cambridge University Press.

Provencher, P., y Vallerand, R.J. (1995, October 28). *Facteurs situationnels et motivation situationnelle: Un test de l'effet de spécificité* [Situational factors and situational motivation: A test of the specificity effect]. Paper presented at the annual conference of the Société Québécoise de la Recherche en Psychologie, Ottawa, Ontario, Canada.

Reeve, J. y Deci, E.L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.

Reid, G., Poulin, C., y Vallerand, R.J. (1994, June 10). *A pictorial motivational scale in physical activity for people with a mental disability: Development and initial validation*. Paper presented at the annual conference of the NASPSPA, Clearwater Beach, Florida.

Reid, G., Vallerand, R.J., y Poulin, C. (2001). *The development and validation of the Pictorial Motivation Scale in physical activity*. Manuscript submitted for publication.

Rempel, J.K., Holmes, J.C., y Zanna, M.P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 95-112.

Richer, S., y Vallerand, R.J. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale [Construction and validation of the Relatedness Feeling Scale]. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 129-137.

Riordan, J. (1977). *Sport in soviet society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roberts, G.C. (1984). Achievement Motivation in children's sport. En J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement and motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.

Roberts, G.C. (1984a). Achievement motivation in children's sports. In J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement. Vol. 3. The development of achievement 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. (1992a). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.

Roberts, G.C. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. En Singer, Roberts et al. (Eds.) *Handbook of Research in Sport Psychology*, Macmillan, NY, pp. 405-420.

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. y Balagué, G. (1991). The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.

Roberts, G.C. y Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientations on achievement beliefs, cognitions, and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 6, 46-56.

Roberts, G.C. y Treasure, D.C. (1995 a). Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64-80.

Roberts, G.C. y Treasure, D.C. (1995 b). Motivational determinants of achievement of children in sport. *Revista de Psicología del Deporte*, (7-8), 123-134.

Roberts, G.C., Hall, H., Jackson, S.A., Kimiecik, J., y Tonymon, P. (1995). Personal theories of ability and the sport experience: Goal perspectives and achievement strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 219-224.

Roberts, G.C., Hall, H., Jackson, S.A., Kimiecik, J., y Tonymon, P. (1991). Personal theories of ability and the sport experience: Goal perspectives and achievement strategies. Manuscrito sin publicar.

Roberts, G.C., Treasure, D.C. y Balagué, G. (1998). Achievement goal in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.

Roberts, G.C., Treasure, D.C. y Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.

Roberts, G.C., Treasure, D.C., y Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. 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.

Rowland, T.W. (1990). *Exercise and children's health*. Champaign. IL.: Human Kinetics.

Rudisill, M.E., Meaney, K.S., McDermott, B.A., y Jibaja-Rusth, M. (1990). *Influence of various goal-setting orientations on children's persistence and perceived competence in three motor skills*. Paper presented at the annual meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, University of Houston.

Rutherford, W.J., Corbin, C.B., y Chase, L.A. (1992). Factors influencing intrinsic motivation towards physical activity. *Health Values*, 16, 19-24.

Ryan, E.D. (1977). Attribution, intrinsic motivation, and athletics. In L.I. Gedvilas & 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, & G.C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport—1979* (pp. 19-26). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ryan, R., y Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R.M (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

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. (1995). The integration of behavioral regulation within life domains. *Journal of Personality*, 63, 397-429.

Ryan, R.M., Connell, J.P., y Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames y R.E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). New York: Academic 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., Deci, E.L., y Grolnick, W.S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychology. Vol. 1. Theory and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.

Ryan, R.M., Koestner, R., y Deci, E.L. (1991). Ego-involved persistence: When freechoice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.

Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T., y Deci, E.L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P.M. Gollwitzer y J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action* (pp. 7-26). New York: Guilford Press.

Ryan, R.M., Vallerand, R.J., y Deci, E.L. (1984). Intrinsic motivation in sport: A cognitive evaluation theory interpretation. In W. Straub y J. Williams (Eds.), *Cognitive sport psychology*. Lansing, NY: Sport Science Associates.

Ryan, R.M., y Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Sansone, C. (1986). A question of competence: The effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 918-931.

Sansone, C., y Harackiewicz, J.M. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. In L. Martin y A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions between goals and affect*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sarrazin, P., Cury, F., Roberts, G., Biddle, S. y Famose, J. (1999). Effort exerted in climbing: The influence of task and ego goals, perceived ability, and task difficulty. In V. Hosek, P. Tilinger y L. Bilek (Eds.), *Psychology of sport and exercise: Enhancing the quality of life. Proceedings of the 10<sup>th</sup> European Congress on Sport Psychology-FEPSAC* (PP. 138-140). Prague: Charles University of Prague Press.

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.

Schell, T.L., Klein, S.B., y Babey, S.H. (1996). Testing a hierarchical model of self-knowledge. *Psychological Science*, 7, 170-173.

Seefeldt, V., Blievernicht, D., Bruce, R., y Gilliam, T. (1978). *Joint legislative study on youth sport programs, Phase II: Agency-sponsored sports*. State of Michigan.

Seifrid, 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.

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.

Seligman, C., Fazio, R.H., y Zanna, M.P. (1980). Effects of salience of extrinsic rewards on liking and loving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 453-460.

Senécal, C.B., Vallerand, R.J., y Pelletier, L.G. (1992). Les effets du type de programme universitaire et du sexe de l'étudiant sur la motivation académique [Effects of type of curriculum and student gender on academic motivation]. *Revue des sciences de l'éducation*, 18, 375-388.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976), Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Sheldon, K. M., Elliot, A.J., Kim, Y., y Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80, 325- 339.

Spray, C.M., Biddle, S.J.H., y Fox, K. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sport Sciences*, 17, 213-219.

Swann, W.B., Jr. (1983). Self-verification: Brinding social reality into harmony with the self . In J. Suls y A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 2, pp. 3-66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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.

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.

Thompson, C.E., y Wankel, L.M. (1980). The effect of perceived activity choice upon frequency of exercise behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 10, 436-443.

Thorkildsen, T.A. (1988). Theories of education among academically precocious adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.

Treasure, C (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. In G.C Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.79-100). United States: Arizona State University. Human Kinetics.

Treasure, D.C. (1993). A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Treasure, D.C., y Roberts, G.C. (1994). Cognitive and afective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.

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 & 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. (1996). [On the effects of success/failure on motivation at three levels of generality]. Unpublished raw data, Université du Québec à Montréal.

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, San Diego: Academic Press.

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., y Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME) [On the construction and validation of the French form of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.

Vallerand, R.J., Brière, N.M., Blanchard, C., y Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional sportspersonship orientation scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 89-101.

Vallerand, R.J., Chantal, Y., Guay, F., y Brunel, P. (2000). *From contextual motivation to situational motivation: A top-down analysis*. Manuscript submitted for publication.

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., Gauvin, L., y Halliwell, W.R. (1986a). Effects of zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Social Psychology*, 126, 465-472.

Vallerand, R.J., Gauvin, L., y Halliwell, W.R. (1986b). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *Journal of Social Psychology*, 126, 649-657.

Vallerand, R.J., Guay, F., Blanchard, C.M., y Cadorette, I. (2000). *Self-regulatory processes in human behavior: A confirmatory test of some elements of the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*. Manuscript submitted for publication.

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 Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

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 à Montréal.

Vallerand, R.J., y Brière, N.M. (1990). *Développement et validation d'un instrument de mesure par questionnaire de motivation intrinsèque, extrinsèque, d'amotivation pour le domaine des sports* [Validation of the French form of the Sport Motivation Scale]. Final report presented to the Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute.

Vallerand, R.J., y Dossier, G. (1999). An Integrative Analysis of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Journal of applied sport psychology* 11, 142-169.

Vallerand, R.J., y Fortier, M.S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. In J.L. Duda (Ed.), *Advancements in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Vallerand, R.J., y Losier, G.F. (1999). 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 O'Connor, B.P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology*, 30, 538-550.

Vallerand, R.J., y O'Connor, B.P. (1991). Construction et validation de l'Échelle de Motivation pour les personnes âgées (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. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.

Vallerand, R.J., y Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural 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.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 (2nd ed.)*. New York: John Wiley & 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.

Van Yperen, N.W. y Duda, J.L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 9, 358-364.

Van-Mechelen, W. y Kemper, H.C.G. (1995). Habitual physical activity in longitudinal perspective. En H.C.G. Kemper (Ed.), *The Amsterdam Growth Study: A longitudinal analysis of health, fitness, and lifestyle* (pp. 135-158). Champaign, IL: Human Kinetics.

Walling, M.D. y Duda, J.L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 4, 140-156.

Walling, M.D., Duda, J.L. y Crawford, T. (2002). Goal orientations, outcome, and responses to youth competition among high/low perceived ability athletes. *International Journal of Sport Psychology*.

Walling, M.D., Duda, J.L. y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.

Watson, D., Clark, L.A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect; The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Watson, G.G. (1984). Competition and intrinsic motivation in children's sport and games: A conceptual analysis. *International Journal of Sport Psychology*, 15, 205-218.

Weinberg, R. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona. Ariel Psicología.

Weinberg, R.S., y Jackson, A. (1979). Competition and extrinsic rewards: Effects on intrinsic motivation and attribution. *Research Quarterly*, 50, 494-502.

Weinberg, R.S., y Ragan, J. (1979). Effects of competition, succes/failure, and sex on intrinsic motivation. *Research Quarterly*, 50, 503-510.

Weiss, M.R., Bredemeier, B.J., y Shewchuk, R.M. (1985). An intrinsic/extrinsic motivation scale for the youth sport setting: A confirmatory factor analysis. *Journal of Sport Psychology*, 7, 75-91.

Weiss, M.R., y Chaumenton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*, (pp.61-99), Champaign IL. Human Kinetics.

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.

Weitzer, J.E. (1989). Childhood socialization into physical activity: Parental roles in perceptions of competence and goal orientation. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin, Milwaukee.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

White, S. y Duda, J. (1993). Dimensions of goals and beliefs among athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quaterly*, 10, 125-136.

White, S. y Duda, J. (1994b). The relationship between goal orientation and parent-initiated motivational climate among children learning a new physical skill: An exploratory Study. Manuscrito sin publicar.

White, S.A. (1996). Goal orientation and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.

White, S.A. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 13, 16-28.

White, S.A. (en prensa). Assessing the predictive validity of the parent-initiated motivational climate questionnaire to goal orientation in female volleyball players. *Pediatric Exercise Science*.

White, S.A., Duda, J. y Hart, S. (1992). An exploratory examination of the parent-initiated motivational climate questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 875-880.

White, S.A. y Duda, J.L. (1994) The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25 (1), 4-8.

White, S.A. y Guest, S.M. (en prensa). The relationship between goal orientation and perceptions of the motivational climate created by significant others. *Journal of Sport and Exercise Psychology*.

White, S.A. y Zellner, S.R. (en prensa). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*.

White, S.A., y Zellner, S.R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10(1), 58-72.

Whitehead, J. (1989). *Achievement motivation and persistence in adolescent sport*. Paper presented at the symposium on Motivation in Sport and Exercise, University of Illinois, Urbana.

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.

Whitehead, J.R., y Corbin, C.B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. In K.R. Fox (Ed.), *The physical self* (pp. 175-203). Champaign, IL: Human Kinetics.

Williams, G.C., Grow, V.M., Freedman, Z.R., Ryan, R.M., Deci, E.L., (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.

Wold, B. (1989). *Lifestyles and physical activity*. Thesis of the degree. Norway: University of Bergen.

Wong, E.H. y Bridges, L.J. (1995). A model of motivational orientation for youth sport: Some preliminary work. *Adolescence*, 30, 437-452.

Yoo, J. (1997). Motivational and behavioral concomitants of goal orientation and motivational climate in the physical education context. In R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of the IX World Congress in Sport Psychology: Part ii* (pp. 773-775). Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.

Yoo, J. (2003). Motivational climate and perceived competence in anxiety and tennis performance. *Perceptual & Motor Skills*. Vol 96(2) Apr, 403-413.

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