



Facultad de Psicología  
Departamento de Psicología Social

Programa de Doctorado: Investigación en Psicología

**PREDICCIÓN DE LA INTENCIÓN DE ABANDONO EN FUTBOLISTAS  
ADOLESCENTES DESDE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO Y LA  
TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN**

**PREDICTION OF INTENTIONS TO DROP-OUT OF ADOLESCENT SOCCER  
PLAYERS FROM THE ACHIEVEMENT GOAL THEORY AND  
THE SELF-DETERMINATION THEORY**

Tesis doctoral con mención internacional

Presentada por:

**PRISCILA FABRA LÓPEZ**

Dirigida por:

**DRA. ISABEL BALAGUER SOLÁ**

**DRA. ISABEL CASTILLO FERNÁNDEZ**

Mayo 2017



Este trabajo ha sido financiado por la Comisión Europea dentro del Séptimo Programa Marco - Salud - FP/2007-2013 (nº 223600) y por la Generalitat Valenciana mediante el Programa VALi+d [2012/5541]





La Dra. Isabel Balaguer Solá, Catedrática de Psicología Social, y la Dra. Isabel Castillo Fernández, Profesora Titular de Psicología Social del Deporte, de la Universitat de València, como directoras de la tesis doctoral presentada por Dña. Priscila Fabra López con el título “Predicción del abandono en futbolistas adolescentes desde la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación”

INFORMAN que:

La presente tesis doctoral reúne las condiciones necesarias para ser depositada y autorizan que se inicien los trámites correspondientes conducentes a la defensa de la misma.

En Valencia, a 30 de mayo de 2017

Fdo. Dra. Isabel Balaguer Solá

Fdo. Dra. Isabel Castillo Fernández



Con el fin de facilitar la lectura, en la siguiente tesis doctoral se emplean los términos genéricos “entrenadores”, “jugadores”, “los deportistas”, etc., que de no indicarse específicamente lo contrario, siempre se referirán a varones y mujeres.





*A mi hijo Àitor, el resultado más destacado de mi  
investigación personal, sin discusión alguna.  
La razón por la que casi no termino esta tesis y la  
razón por la cual la he terminado.*



## **Agradecimientos**

*Llegó el momento de escribir este apartado, posiblemente el que todo doctorando más anhela, y no solo porque signifique que se ha llegado hasta el final, sino porque es el momento en el que te dejas llevar por tu vertiente emocional, sentimental, subjetiva, esa que en todos los demás apartados de la tesis, y durante todos los años previos de trabajo, has intentado soslayar para demostrar la mayor rigurosidad posible, científica y profesionalmente hablando.*

*A pesar de que una de las primeras cosas que aprendemos en investigación es que debemos controlar el mayor número de variables posibles, realmente, el proceso que supone el doctorado está plagado de variables contaminantes, no contempladas, extrañas; estas variables tienen forma de emociones positivas, y de no tan positivas, de sentimientos de cariño, de enfados, de satisfacción, de estrés, de ilusión, de incertidumbre, de compañerismo, etc. Es, por lo tanto, imposible que el doctorado suponga solo una investigación científica, ha supuesto también una investigación intrapersonal e interpersonal.*

*Mi andadura en el ámbito de la investigación me ha brindado oportunidades que difícilmente hubiese podido experimentar de otro modo. Por ello, me gustaría agradecerse muy especialmente a la persona que me cogió de la mano hace casi ocho años y que no me la ha soltado en todo este tiempo, a la Doctora Isabel Balaguer. Gracias por lo ya mencionado, Isabel, y porque tu exigencia me ha hecho aprender muchísimo y, sobre todo, muy bien, lo cual creo que es todavía más importante. Agradecerte también tu cariño, generosidad y paciencia, sobre todo en este último año.*

*También mostrar mi agradecimiento a mi otra directora, la Doctora Isabel Castillo, la cual se incorporó a este camino más tarde, pero arrasando como ella solo sabe. Gracias por tu comprensión, sobre todo en algunos momentos de desánimo, y por todo lo que me has enseñado, además, hablando mi mismo idioma.*

*Agradecer también al resto de los miembros de la Unidad de Investigación de Psicología del Deporte, especialmente a las Doctoras Marisa García-Merita e Inés Tomás y a los Doctores Juan Mercé y Paco Atienza, por el conocimiento y cariño que me habéis aportado en los momentos en los que lo he necesitado.*

*Gracias a mis compañeros, tanto a los que me han acompañado en distintos momentos (especialmente a mi amiga Tania, a Joel, a Omayda, a Paula) como a los que han permanecido casi desde el principio hasta el final. Gracias a Lidón, por su atención y dedicación en mis inicios en la Unidad. Gracias a Luis, por su alegría y la cohesión que siempre ha intentado aportar al grupo. Y, finalmente, mi agradecimiento más especial para la persona más especial que he conocido en estos años, mi compañera y amiga Lorena, es tan fácil trabajar contigo y quererte, que ojalá te tenga cerquita siempre. Es un placer formar equipo contigo, además, hacemos uno de los buenos. Gracias por todo.*

*También quiero mostrar mi gratitud a la Dra. Joan L. Duda, tanto en representación de todas las personas que han formado parte del proyecto PAPA en los diferentes países, como por la dedicación y cariño mostrados durante mi estancia de investigación en la Universidad de Birmingham. También a un miembro de su equipo en especial, el Dr. Nathan Smith por resolverme mil y una dudas.*

*Asimismo, tengo que dar las gracias tanto a los alumnos que han colaborado en la recogida de información, como a los clubes,*

*entrenadores, padres y, sobre todo, a los jugadores que han participado en esta investigación, ya que sin ellos esto no habría sido posible.*

*En estos agradecimientos no pueden faltar los que fuera de la universidad me han acompañado y apoyado. En primer lugar, a la familia de la que vengo, a mis hermanos y, sobre todo, a mi madre, porque ella es la que más se ha sacrificado por mí; moltes gràcies, mama. También al resto de mi familia y amigos, porque todos, de una manera u otra, han mejorado mi vida durante estos años.*

*Las últimas palabras se las quiero dedicar a los hombres de mi vida. A Edu, gracias porque, durante todos estos años, tus abrazos siempre han sido mi mejor cobijo, mi fuente de calma y ánimo cada vez que lo he necesitado. Gracias y perdón, perdón por los momentos de mal humor y por la escasez de tiempo durante algunas etapas. Y finalmente, a Àitor, a quien ya he dedicado este trabajo, y mi vida. Gracias por lo que me haces sentir, no hay razón ni explicación a tanto amor que ni siquiera se palpa. A los dos, mi familia, gracias porque en estos momentos mi vida es perfecta cuando estamos juntos. Ohana.*



## ÍNDICE

---

Listado de abreviaturas.....	ix
Listado de tablas.....	x
Listado de gráficos.....	xii
Listado de figuras.....	xiii
<b>RESUMEN</b> .....	xv
<b>ABSTRACT</b> .....	xvi
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
<b>PARTE TEÓRICA</b>	
<b>CAPÍTULO 1. El abandono en el contexto deportivo</b> .....	23
1.1. Definición.....	23
1.2. La intención de abandono.....	26
1.3. Aproximaciones al estudio del abandono .....	27
1.3.1. Estudios descriptivos o ateóricos.....	28
1.3.2. Estudios desde modelos teóricos.....	34
<b>CAPÍTULO 2. Teorías motivacionales</b> .....	43
2.1. La teoría de las metas de logro (AGT).....	45
2.2. La teoría de la autodeterminación (SDT).....	50
2.3. Conceptualización jerárquica del clima motivacional.....	58
2.4. Evaluación del clima motivacional.....	59
<b>CAPÍTULO 3. Bienestar y malestar</b> .....	65
3.1. Bienestar: autoestima.....	65
3.2. Malestar: autoestima contingente.....	68
<b>CAPÍTULO 4. Investigaciones previas relacionadas con las variables del estudio</b> .....	75
4.1. Sobre las variables del modelo basado en la AGT.....	76
4.1.1. Relación entre el clima motivacional y las orientaciones disposicionales de meta.....	76
4.1.2. Relación entre las orientaciones de meta y los indicadores de bienestar y malestar.....	77
4.1.3. Relación entre los indicadores de bienestar/malestar y el abandono o persistencia deportiva.....	80

4.2. Sobre las variables del modelo basado en la SDT.....	81
4.2.1. Relación entre los estilos interpersonales del entrenador y la motivación.....	81
4.2.2. Relación entre la motivación autodeterminada y el abandono o persistencia deportiva.....	85
4.3. El clima empowering/disempowering y el abandono deportivo.....	89

## **PARTE EMPÍRICA**

<b>CAPÍTULO 5. Metodología.....</b>	<b>97</b>
5.1. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	97
5.1.1. Objetivos.....	97
5.1.2. Hipótesis.....	99
5.2. Descripción de las muestras de participantes.....	102
5.2.1. Muestra de jugadores.....	103
5.2.2. Muestra de entrenadores.....	108
5.3. Variables e instrumentos.....	111
5.3.1. Autoinformes.....	113
5.3.1.1. Percepción de los jugadores del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del entrenador.....	114
5.3.1.2. Percepción de los jugadores del estilo interpersonal controlador del entrenador.....	115
5.3.1.3. Percepción de los jugadores del clima motivacional de implicación en la tarea y de implicación en el ego.....	117
5.3.1.4. Formas de motivación de los jugadores.....	119
5.3.1.5. Orientaciones de meta de los jugadores.....	121
5.3.1.6. Indicador de bienestar: autoestima.....	122
5.3.1.7. Indicador de malestar: autoestima contingente.....	122
5.3.1.8. Intención futura de abandono de los jugadores.....	123
5.3.2. Observación sistemática: clima motivacional empowering y clima motivacional disempowering observado en el entrenador.....	124
5.4. Procedimiento.....	125
5.4.1. Procedimiento seguido para la recogida de información.....	126
5.4.1.1. Autoinformes.....	127
5.4.1.2. Observación sistemática.....	128
5.4.2. Procedimiento seguido para la codificación de las filmaciones mediante el MMCOS.....	129
5.5. Análisis de datos.....	130
5.5.1. Análisis preliminares.....	130
5.5.2. Estrategia analítica para abordar los objetivos.....	133



<b>CAPÍTULO 6. Resultados.....</b>	<b>139</b>
6.1. Análisis preliminares: propiedades psicométricas de los instrumentos.....	140
6.1.1. Cuestionario de Clima en el Deporte (SCQ).....	140
6.1.1.1. Análisis descriptivo y consistencia interna.....	140
6.1.1.2. Análisis de estructura factorial.....	141
6.1.2. Escala de Conductas Controladoras del Entrenador (CCBS).....	143
6.1.2.1. Análisis descriptivo y consistencia interna.....	143
6.1.2.2. Análisis de estructura factorial.....	145
6.1.3. Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2).....	147
6.1.3.1. Análisis descriptivo y consistencia interna.....	147
6.1.3.2. Análisis de estructura factorial.....	150
6.1.4. Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ)	153
6.1.4.1. Análisis descriptivo y consistencia interna.....	153
6.1.4.2. Análisis de estructura factorial.....	155
6.1.5. Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ).....	159
6.1.5.1. Análisis descriptivo y consistencia interna.....	159
6.1.5.2. Análisis de estructura factorial.....	161
6.1.6. Subescala de Autovalía del Cuestionario de Autodescripción 3 (SDQ-III).....	163
6.1.6.1. Análisis descriptivo y consistencia interna.....	163
6.1.6.2. Análisis de estructura factorial.....	164
6.1.7. Escala de Autoestima Contingente.....	165
6.1.7.1. Análisis descriptivo y consistencia interna.....	165
6.1.7.2. Análisis de estructura factorial.....	166
6.1.8. Escala de Intenciones Futuras de Continuar.....	168
6.1.8.1. Análisis descriptivo y consistencia interna.....	168
6.1.8.2. Análisis de estructura factorial.....	169
6.1.9. Clima Motivacional Observado.....	170
6.1.9.1. Fiabilidad inter-observadores.....	170
6.1.9.2. Análisis descriptivo y correlacional de los indicadores observados.....	171
6.1.9.3. Análisis de estructura factorial.....	172
6.2. Análisis descriptivo y diferencial entre el tiempo 1 y el tiempo 2 de las variables del estudio.....	173
6.3. Modelos de relaciones para predecir la intención de abandono.....	176
6.3.1. Modelo basado en la teoría de las metas de logro.....	176
6.3.2. Modelo basado en la teoría de la autodeterminación.....	181
6.4. Análisis predictivo de las medidas del clima motivacional observado en los entrenadores sobre la intención de abandono de los jugadores.....	185

<b>CHAPTER 7. Discussion and Conclusions<sup>1</sup></b> .....	189
7.1. Summary of the Results and Discussion.....	189
7.2. Applied Implications.....	201
7.3. Limitations and Future Directions.....	205
7.4. Conclusions.....	208
<b>REFERENCIAS</b> .....	213
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1: Instrumentos.....	261
Anexo 2: Capítulo 7 Discusión y conclusiones en español.....	273

---

<sup>1</sup> Este capítulo se puede encontrar redactado en español en el Anexo 2 (p. 273)

## **LISTADO DE ABREVIATURAS**

<u>ABREVIATURA</u>	<u>SIGNIFICADO</u>
AGT	Teoría de las Metas de Logro
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
ANOVA	Análisis de la Varianza
AVE	Varianza Extraída Media
BRSQ	Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte
CCBS	Escala de Conductas Controladoras del Entrenador
CCI	Coefficiente de Correlación Intraclase
CFI	Índice de Ajuste Comparativo
ML	Método de Máxima Verosimilitud
MMCOS	Sistema de Observación del Clima Motivacional Multidimensional
NNFI	Índice de Ajuste No Normativo
OMS	Organización Mundial de la Salud
PLS	Partial Least Squares
PMCSQ-2	Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2
RMSEA	Raíz del Promedio del Error de Aproximación
SCQ	Cuestionario de Clima en el Deporte
SDQ-III	Cuestionario de Autodescripción 3
SDT	Teoría de la Autodeterminación
TEOSQ	Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte

## LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Métodos de evaluación, variables del estudio e instrumentos para su medición.....	112
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Clima en el Deporte (SCQ) en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	141
Tabla 3. Saturaciones factoriales de las variables observadas en la variable latente percepción de apoyo a la autonomía del entrenador en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	143
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Conductas Controladoras del Entrenador (CCBS) en el tiempo 1 y en el tiempo 2....	144
Tabla 5. Saturaciones factoriales de las variables observadas en la variable latente percepción de estilo controlador del entrenador en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	147
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	148
Tabla 7. Consistencia interna de las escalas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) para el tiempo 1 y para el tiempo 2.....	150
Tabla 8. Saturaciones factoriales de las variables observadas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	152
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ) en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	153
Tabla 10. Consistencia interna de las escalas del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ) para el tiempo 1 y para el tiempo 2...	155
Tabla 11. Saturaciones factoriales de las variables observadas del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ) en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	158
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en el tiempo 1 y en el tiempo .....	159

Tabla 13. Consistencia interna de las escalas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) para el tiempo 1 y para el tiempo 2.....	160
Tabla 14. Saturaciones factoriales de las variables observadas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	162
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de los ítems de la medida de Autoestima en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	163
Tabla 16. Saturaciones factoriales de las variables observadas en la variable latente autoestima en el tiempo 1 y en tiempo 2.....	165
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de los ítems de la medida de Autoestima Contingente en el Deporte en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	165
Tabla 18. Saturaciones factoriales de las variables observadas en la variable latente autoestima contingente en el tiempo 1 y tiempo 2.....	168
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de intenciones futuras de continuar en el tiempo 1 y en el tiempo 2.....	168
Tabla 20. Saturaciones factoriales de las variables observadas en la variable latente intención de abandono en el tiempo 1 y tiempo 2.....	170
Tabla 21. Fiabilidad inter-observadores para cada variable observada del clima motivacional.....	171
Tabla 22. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de las variables observadas de las dimensiones latentes empowering y disempowering del MMCOS .....	172
Tabla 23. Saturaciones factoriales de las variables latentes para el modelo de medida del MMCOS .....	173
Tabla 24. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y contraste de medias en las variables del estudio .....	174

## LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución del número de jugadores por clubes y equipos.....	104
Gráfico 2. Porcentaje de jugadores en función de la edad.....	105
Gráfico 3. Porcentaje de jugadores en función del género.....	105
Gráfico 4. Frecuencia de jugadores para cada número de temporadas en el mismo club.....	107
Gráfico 5. Frecuencia de jugadores para cada número de horas semanales con el equipo.....	107
Gráfico 6. Porcentaje de entrenadores en función de la edad.....	108
Gráfico 7. Frecuencia de entrenadores para cada número de años como entrenador de fútbol.....	109
Gráfico 8. Porcentaje de entrenadores en función del nivel de estudios.....	110
Gráfico 9. Porcentaje de entrenadores en función de su formación como entrenador de fútbol.....	111

## LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Estructura factorial de la medida de la percepción del estilo de apoyo a la autonomía.....	142
Figura 2. Estructura factorial de la medida de la percepción del estilo controlador.....	146
Figura 3. Estructura factorial del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2).....	151
Figura 4. Estructura factorial del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ).....	156
Figura 5. Estructura factorial del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ).....	161
Figura 6. Estructura factorial de la medida de autoestima.....	164
Figura 7. Estructura factorial de la medida de autoestima contingente.....	167
Figura 8. Estructura factorial de la medida de intención de abandono.....	169
Figura 9. Modelo estructural hipotetizado de relaciones entre la percepción del clima motivacional, las orientaciones de meta, los indicadores del self y la intención de abandono.....	178
Figura 10. Solución estandarizada del modelo de relaciones, en el tiempo 2 controlando el tiempo 1, entre la percepción del clima motivacional, las orientaciones de meta, los indicadores del self y la intención de abandono.....	180
Figura 11. Modelo estructural hipotetizado de relaciones entre la percepción del estilo interpersonal del entrenador, las formas de motivación y la intención de abandono.....	182
Figura 12. Solución estandarizada del modelo de relaciones, en el tiempo 2 controlando el tiempo 1, entre la percepción del estilo interpersonal del entrenador, las formas de motivación y la intención de abandono.....	184





## RESUMEN

El objetivo general de esta tesis doctoral fue estudiar los antecedentes motivacionales de la intención de abandono en jugadores de fútbol adolescentes desde los postulados de la teoría de las metas de logro (AGT, Achievement Goal Theory; Ames, 1992a; Nicholls, 1989) y de la teoría de la autodeterminación (SDT, Self-Determination Theory; Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2007, 2017), poniendo especial énfasis en el clima motivacional que los entrenadores crean en los equipos, evaluado tanto a través de la percepción individual de los jugadores como a través de la observación sistemática de la conducta de los entrenadores. Con una muestra de 552 jugadores ( $M$  edad = 11.23,  $DT$  = 1.14) y de 36 entrenadores ( $M$  edad = 30.79;  $DT$  = 10.61), se pusieron a prueba tres modelos de relaciones. Los dos primeros fueron longitudinales, con variables que habían sido evaluadas tanto al inicio como al final de la temporada. El primero de ellos, basado en la AGT, analizó si los cambios producidos en la percepción del clima motivacional, entre el inicio y el final de temporada, predecían cambios en las orientaciones de meta de los jugadores; si estos, a su vez, predecían cambios sobre la autoestima y la autoestima contingente y, finalmente, si estos últimos predecían la intención de abandono. Con el segundo modelo, bajo el marco de la SDT, se exploró si cambios en la percepción del estilo interpersonal de los entrenadores predecían cambios en la motivación y si cambios en la motivación, a su vez, predecían cambios en la intención de abandonar cuando finalizara la temporada. Por último, se puso a prueba un modelo multinivel para analizar el potencial predictivo del clima empowering y del clima disempowering (Duda, 2013), evaluado mediante observación, sobre la intención de abandono de los jugadores. Los resultados de los dos modelos estructurales longitudinales con variables observadas presentaron índices de bondad de ajuste aceptables y las relaciones que resultaron significativas estuvieron en la dirección esperada de acuerdo con los postulados de la AGT y SDT. Los resultados del modelo multinivel indicaron que el clima empowering observado fue un predictor negativo de la intención de abandono. En su conjunto, esta investigación ofrece evidencia de que la AGT y la SDT son modelos teóricos relevantes para el estudio del abandono en el deporte.

*Palabras clave:* intención de abandono, motivación, autoestima, longitudinal, futbolistas, entrenadores.

## ABSTRACT

The general objective of this dissertation was to study the motivational antecedents of the intentions to drop-out of adolescent soccer players from the perspective of the achievement goals theory (AGT; Ames, 1992a; Nicholls, 1989) and the self-determination theory (SDT; Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2007, 2017), paying special attention to the motivational climate created by the coach in the soccer teams. This motivational climate was evaluated both through the players' individual perception and through the systematic observation of the coaches' behavior. Using a sample of 552 players ( $M$  age = 11.23,  $SD$  = 1.14) and 36 coaches ( $M$  age = 30.79;  $SD$  = 10.61), we tested three relationship models. The first two models were longitudinal and included variables evaluated both at the beginning and at the end of the season. The first model stands from the AGT framework, and analyzed whether changes from the beginning until the end of the season in the perceived motivational climate predicted changes in the players' goal orientations, and whether changes in the players' goal orientations predicted changes in their self-esteem and contingent self-esteem, and finally, whether these changes predicted changes in players' intention to drop-out. The second model stands from the SDT framework, and explored if changes in the players' perceived interpersonal style of the coach predicted changes in their self-determined motivation, and in turn, if changes in the players' motivation predicted changes in their intentions to drop out at the end of the season. Finally, a multi-level model was tested to analyze the predictive potential of the empowering and the disempowering climate (Duda, 2013), evaluated through an observational methodology, on the players' intentions to drop out. The results of the two longitudinal path analysis presented an adequate fit to the data and all the relationships that were significant were in the expected direction according to the AGT and SDT postulates. The results of the multilevel model indicated that the observed empowering climate was a negative predictor of players' intentions to drop put. Taken the results altogether, this research supports that the achievement goals theory and the self-determination theory are relevant theoretical models for the study of drop-out in the sport context.

*Key words:* intention to drop-out, motivation, self-esteem, longitudinal, soccer, coaches.

## **INTRODUCCIÓN**

---



### **INTRODUCCIÓN**

Si tecleamos el término “salud” en el buscador web de Google nos salen aproximadamente 587 millones de resultados. Y si atendemos a los tres términos de la conocida canción de “tres cosas hay en la vida: salud, dinero y amor”, podemos comprobar que se encuentra por delante del dinero (319 millones de resultados) y detrás del amor (1110 millones de resultados). Y es que el hecho de que la salud sea posiblemente el elemento más relevante para el desarrollo de una vida larga y de calidad, la sitúa en un plano importante del interés social.

Desde 1946, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Son numerosos los factores que determinan el grado de salud de las personas, pero siguiendo la clasificación de Lalonde (1974), se pueden englobar en cuatro: el sistema sanitario, la base biogenética, las condiciones ambientales y el estilo de vida.

Focalizando nuestra atención en este último, podemos definir el estilo de vida, y más concretamente el estilo de vida saludable, como un patrón de comportamientos relativamente estable de los individuos o grupos que guardan una estrecha relación con la salud (Pastor, Balaguer

y García-Merita, 1999). En los países desarrollados, el estilo de vida es uno de los mayores condicionantes sobre el estado de salud de la población (Mora, 2012). En el caso de enfermedades no transmisibles (la causa de defunción más importante en el mundo según la OMS, 2013), incluso algunos autores (e.g., Rose, 1992) han indicado que los factores genéticos dominan la susceptibilidad individual a la enfermedad, pero que el ambiente y el estilo de vida dominan la incidencia y la prevalencia.

De esta manera, son muchas las iniciativas destinadas a promover estilos de vida saludables en las personas, desde programas a nivel mundial, como los llevados a cabo por la OMS, hasta campañas de publicidad o charlas en colegios. Dentro de este objetivo, una etapa clave en la que centrar los esfuerzos es la adolescencia, ya que es el momento en el que se adquieren los patrones que probablemente se mantengan en la edad adulta (OMS, 2003; OMS, 2005; Sinha, 1993; U.S. Department of Health and Human Services, 1996). De hecho, si los adolescentes poseen estilos de vida caracterizados por conductas de riesgo para la salud o, por el contrario, tienen estilos de vida caracterizados por conductas protectoras de la salud, esto repercutirá sobre la salud en el periodo adulto (Kjønniksen, Torsheim y Wold, 2008; OMS, 2012). Y es que, por ejemplo, la Fundación Nacional de Osteoporosis de Estados Unidos indica que los seres humanos desarrollan hasta un 90% de la masa muscular que tendrán a lo largo de su vida durante sus etapas de niño y adolescente.

De ahí la importancia de promover un estilo de vida saludable en la población infantil y adolescente. El estilo de vida incluye conductas tales como los hábitos alimentarios, los hábitos de descanso o la

actividad física. Es a partir del interés por esta última conducta que se desarrolla el trabajo de investigación que aquí se presenta.

En base a la evidencia científica existente, la OMS (2010) defiende el papel de la actividad física como un medio para promover la salud tanto física como mental de las personas. Algunos de los beneficios físicos que proporciona la realización de actividad física de forma regular son la mejora de la capacidad cardiorrespiratoria y muscular, la salud ósea, así como la salud cardiovascular y metabólica (OMS, 2010), reduciendo el riesgo de cardiopatía isquémica, accidente cerebrovascular, diabetes, osteoporosis, cáncer de mama y cáncer de colon (Bauman, 2004; Warburton, Nicol y Bredin, 2006). En cuanto a los beneficios sobre la salud mental que la literatura científica ha puesto de manifiesto, se encuentran la reducción de los síntomas de ansiedad, de *burnout* o de depresión (Balaguer y García-Merita, 1994; Janssen y LeBlanc, 2010; Paluska y Schwenk, 2000; Ströhle, 2009), así como la mejora del funcionamiento cognitivo, mejor estado de ánimo, mayor autoestima, autoconcepto y mayores habilidades sociales (Fox, 2000; Fox y Wilson, 2008; Janssen y LeBlanc, 2010; Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008; Taylor, Sallis y Needle, 1985).

Como se muestra en las revisiones realizadas, tales como la de Janssen y LeBlanc (2010), Hallal, Victoria, Azevedo y Wells (2006) o Strong et al. (2005), muchos de los beneficios mencionados ya tienen su incidencia o su origen en la etapa escolar. Por ejemplo, ser regularmente activos durante la infancia y la adolescencia mejora la salud ósea y protege contra las enfermedades cardiovasculares y la obesidad (Haug et al., 2009; U.S. Department of Health and Human Services, 2008), se relaciona con un mayor repertorio de conductas saludables (Balaguer, 1999; Balaguer, Pastor y Moreno, 1999; Balaguer, Valcárcel, Atienza,

Pastor, Castillo y Pons, 1998; Castillo y Balaguer, 2002; Pate, Heath, Dowda y Trost, 1996; Wold, 1989), así como con un mejor autoconcepto, mayor autoestima, satisfacción con la vida y niveles bajos de ansiedad y depresión (Candel, Olmedilla y Blas, 2008; Donaldson y Ronan, 2006; Fernández-Ozcorta, Almagro y Sáenz-López, 2015; U.S. Department of Health and Human Services, 2008). Además, se ha evidenciado un efecto positivo en el rendimiento académico, mejorando la concentración, la memoria y el comportamiento en clase (véase la revisión realizada por Strong et al., 2005).

A pesar de la mencionada evidencia, la OMS indica que los niveles de inactividad física han aumentado en todo el mundo. A nivel mundial, durante el 2008, uno de cada tres adultos no tenía un nivel suficiente de actividad física. Estos datos no son más alentadores en la población juvenil, que tiende a ocupar un alto porcentaje de tiempo libre en conductas más sedentarias, como navegar por internet o jugar a videojuegos. En un informe de la OMS se indica que, a nivel mundial, el 81% de los adolescentes de 11 a 17 años no tenían una actividad física suficiente en 2014. Conclusiones similares se derivan de estudios realizados en EEUU (e.g., Troiano et al., 2008), en Europa (Riddoch et al., 2004) e incluso en estudios particularmente referidos a España (Abarca-Sos, Zaragoza, Generelo y Julián, 2010; Aznar et al., 2010; Generelo, Zaragoza, Julián, Abarca-Sos y Murillo, 2011).

Estos datos son preocupantes puesto que la actividad física insuficiente ocupa el cuarto lugar entre los principales factores de riesgo de mortalidad a nivel mundial (OMS, 2009, 2010), se le pueden atribuir aproximadamente 3,2 millones de defunciones anuales (Lim et al., 2012) y el riesgo de muerte por cualquier causa es más elevado (OMS, 2010, 2014).



Teniendo en cuenta los beneficios mencionados de la actividad física, las estadísticas, así como los peligros de la actividad física insuficiente, resulta comprensible que aumentar los niveles de actividad física de las personas haya sido y sea objetivo de múltiples organismos institucionales, traduciéndose en programas como, por ejemplo, el Plan de acción 2008-2013 de la OMS. El 56% de los Estados Miembros de la OMS ha puesto en marcha políticas para reducir la inactividad física, comprometiéndose a reducirla en un 10% para el año 2025.

Una de las estrategias para promover la actividad física que propone la OMS (2008) y que siguen otras instituciones tales como la Unión Europea, es fomentar la participación deportiva. Aunque la actividad física y el deporte no son sinónimos –ya que la actividad física abarca cualquier actividad que entrañe movimiento corporal o que requiera esfuerzo físico y el deporte se refiere a una actividad física e intelectual organizada de naturaleza competitiva y gobernada por reglas (García-Ferrando, 1990)–, la investigación realizada ha demostrado que las personas que practican deporte son más proclives a alcanzar las recomendaciones de práctica de actividad física beneficiosa para la salud que las personas que no lo practican (Lamprecht y Stamm, 2005; Olds, Dollman y Maher, 2009).

Además, aunque la mayor parte de la investigación se ha centrado en la actividad física en general, también existen estudios que informan de los beneficios que se obtienen de la práctica deportiva. Por ejemplo, una revisión de 30 estudios sobre el impacto en la salud psicológica y social de menores de 18 años realizada por Eime, Young, Harvey, Charity y Payne (2013), indica que existe evidencia sustancial de que la participación en deporte organizado se asocia con una mejor

autoestima, mayor interacción social y menor número de síntomas depresivos.

Asimismo, la investigación indica que la participación en deporte organizado durante la infancia y adolescencia, incrementa la probabilidad de ser físicamente activo en la edad adulta (Dunn, Madhukar, Kampert, Clark y Chambliss, 2005; Tammelin, Näyhä, Hills y Järvelin, 2003; Telama, Yang, Hirvensalo y Raitakari, 2006) e incluso en edad avanzada (Frändin, Mellström, Sundh y Grimby, 1995; Hirvensalo, Lintunen y Rantanen, 2000).

Por otro lado, se considera el deporte como una herramienta apropiada para enseñar a los más jóvenes, virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad y conformidad entre otras (Cruz, 2004; Gutiérrez, 1994, 1995, 2003; Kleiber y Roberts, 1981; Sage, 1998).

Además, posiblemente debido a la naturaleza social de la participación, el deporte de equipo parece estar asociado con un mayor beneficio para la salud en comparación con el deporte individual.

La muestra utilizada en esta investigación estaba recibiendo todos los beneficios que se han venido enumerando puesto que se trata de adolescentes participantes en deporte organizado, concretamente, en fútbol. Se estima que alrededor de 269 millones de personas en el mundo juegan al fútbol (Fédération Internationale de Football Association, 2007). En Europa, el fútbol es una de las primeras actividades organizadas en la que los jóvenes se involucran fuera de la escuela (Wold et al., 2013). Además, en comparación con otros deportes, el fútbol base está ampliamente extendido y es fácilmente accesible, considerándose que su práctica implica un bajo coste y requiere menos

habilidades físicas que otros deportes. Estas características permiten que un gran número de niños, y un número cada vez mayor de niñas, participen cada año en este deporte, a diferentes edades y en diferentes grupos de competición (Kunz, 2007).

Investigaciones previas han demostrado que el fútbol implica la práctica de altos niveles de actividad física en comparación con otras actividades (Faude et al, 2010; Krstrup et al., 2010). En esta misma línea, Faude et al. (2010) defendieron que para los niños con problemas de sobrepeso, la participación en entrenamientos de fútbol durante seis meses era igual de eficaz que la participación en un programa estándar de ejercicios, mejorando sus capacidades y su forma física y aumentando su autoestima. Además, se ha demostrado que el fútbol recreativo estimula eficazmente las adaptaciones músculo-esqueléticas, metabólicas y cardiovasculares de gran importancia para la salud, ayudando así a reducir el riesgo de desarrollar enfermedades relacionadas con el estilo de vida (Andersen et al., 2014a; 2014b; de Sousa et al., 2014; Krstrup et al., 2010). Referente a los beneficios sobre la salud mental, algunos autores han defendido la relación positiva entre la práctica de fútbol y la vitalidad subjetiva, la autoestima y la satisfacción con la vida en población joven (e.g., Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda, 2012; Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita, 2011; Castillo, Duda, Álvarez, Mercé y Balaguer, 2011; Papaioannou et al., 2013; Wold et al., 2013).

Considerando estos beneficios, existe un gran interés en la promoción de la iniciación deportiva, no obstante, nosotros consideramos que, además, es primordial centrarse en el mantenimiento, en que aquellos que han empezado lo mantengan, así como en la calidad de dicha práctica a lo largo del ciclo vital. La

adolescencia es un período clave en los jóvenes ya deportistas, como es el caso de los participantes de este estudio, para que se conviertan en practicantes regulares de actividad físico-deportiva o, por el contrario, que abandonen esta actividad (Boiché y Sarrazin, 2009; Cervelló, Escartí y Guzmán, 2007; Fraser-Thomas, Côté y Deakin, 2008). De hecho, numerosos estudios revelan un considerable descenso del interés y de la participación en actividades físicas y deportivas en la población joven, fundamentalmente en el periodo de la adolescencia, donde se observa la mayor tasa de abandono (Bruner et al, 2009; Chillón et al., 2009; Currie et al., 2008; García-Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias y Moreno-Murcia, 2010; Knuth y Hallal, 2009; Roman, Serra-Majem, Ribas-Barba, Perez-Rodrigo y Aranceta, 2008; Sallis, 2000; Wall y Cot, 2007). En un estudio realizado en las Islas Baleares por Escudero, Serra y Servera (1992) con estudiantes de edades comprendidas entre 14 y 20 años, se observó que en general, a partir de los 14 años aproximadamente el número de practicantes va disminuyendo progresiva y aceleradamente. Incluso, en algunas investigaciones se ha cifrado la disminución de la actividad física con la edad, en casi un 50% entre los 6 y los 16 años (García-Ferrando, 2006a). En un meta-análisis (Møllerløgken, Lorås y Pedersen, 2015) realizado específicamente en el contexto del fútbol con 10 artículos publicados entre 1989 y 2014 y que analizaban la tasa de abandono en el fútbol entre participantes de entre 10 y 18 años (99.90% de países europeos) se obtuvo una tasa de abandono media anual del 23.9%.

La adolescencia es una etapa con características peculiares, un período de transición que conlleva importantes cambios físicos y psicológicos, donde se descubre la propia identidad así como la de autonomía individual. Todo ello puede despertar emociones muy

intensas y cambios frecuentes en el estado de ánimo y la conducta que afecten a las diferentes áreas de sus vidas, incluyendo su actividad físico-deportiva.

Por lo tanto, resulta importante estudiar el abandono de la actividad físico-deportiva en esta etapa para comprender los factores que pueden influir en él, con el fin de diseñar estrategias de prevención y/o intervención eficaces que minimicen esta problemática. Específicamente en esta tesis doctoral focalizamos nuestra atención en el abandono producido en el contexto deportivo, y más específicamente en la intención de abandono debido a que lo que nos interesa es poder captar los momentos en los que todavía se podría intervenir para que la conducta de abandono no se produzca. Este abandono no se traduce necesariamente en una inactividad física, pero sí resulta más probable, convirtiéndose en un factor de riesgo que compromete la salud de los que abandonan.

En la predicción de la adherencia y del abandono en el deporte, muchos autores (Gould, 1987; Moreno-Murcia, Cervelló y González-Cutre, 2007; Sarrazin y Guillet, 2001; Ulrich-French y Smith, 2009; Vallerand, Deci y Ryan, 1987; Vallerand y Losier, 1999; Vallerand y Rousseau, 2001; Weiss y Chaumonton, 1992) consideran que la motivación juega un papel clave debido a que la motivación puede ser considerada como el factor más determinante de la conducta humana (Iso-Ahola y St.Clair, 2000). La motivación se define como una construcción hipotética utilizada para describir las fuerzas internas y/o externas que influyen en la iniciación, dirección, magnitud, perseverancia, continuación y calidad de la conducta dirigida a metas (Maehr y Zusho, 2009; Vallerand y Thill, 1993). De esta manera, una cantidad importante de investigación se ha focalizado en la motivación

en el deporte con el fin de entender por qué algunos deportistas muestran un deseo permanente de seguir en su deporte, mientras que otros abandonan o pierden interés.

Como indica Roberts (2012), para comprender la motivación, debemos tratar de entender el proceso, los constructos que impulsan el proceso y la forma en que los constructos se aplican en el deporte y el ejercicio. De acuerdo con ello, una destacada línea de investigación se desarrolla en base al estudio de los procesos psicosociales de la motivación (e.g., Álvarez et al., 2012; Balaguer, Castillo, Duda, Quested y Morales, 2011; Cervelló et al., 2007; García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez y Amado, 2011; Guzmán y Kingston, 2012; Quested et al., 2013; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002), siendo aquí donde se enmarca esta tesis doctoral, la cual pretende validar varios modelos predictivos sobre la intención de abandono en adolescentes futbolistas desde los supuestos teóricos de dos teorías contemporáneas de la motivación que se han venido contrastando en el contexto deportivo mediante una considerable cantidad de investigaciones: la teoría de las metas de logro (Achievement Goal Theory, AGT por sus siglas en inglés; Ames, 1992a; Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory, SDT por sus siglas en inglés; Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2007, 2017). En ambas teorías adquiere gran importancia el papel de los otros significativos tanto para el desarrollo motivacional del jugador como para las consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales que de ello se desprenden.

A tenor de las aportaciones conceptuales y empíricas de las teorías mencionadas, en la presente tesis doctoral se realiza un análisis de las relaciones existentes entre diferentes variables motivacionales que afectan a los jóvenes practicantes de fútbol y su relación con la

intención que tienen de abandonar su práctica, poniendo especial énfasis en el clima motivacional que los entrenadores crean en los entrenamientos y partidos.

En la predicción de la intención de abandono, por un lado, bajo el marco conceptual de la AGT, proponemos un modelo en el que se analiza la influencia que tiene la percepción del clima motivacional que crean los entrenadores sobre las orientaciones de meta de los jugadores y el papel que juegan estas sobre el bienestar y el malestar. Por otro lado, bajo el marco de la SDT, además del contexto social, otro de los constructos que vamos a estudiar por considerarlo un aspecto clave que puede dar mucha información sobre la intención de abandono, es la motivación autodeterminada.

Así, concretamente, desde una metodología longitudinal teniendo en cuenta dos tiempos de medida para cada variable, se ponen a prueba dos modelos teóricos. En el primero de ellos, se explora si cambios a lo largo de la temporada en la percepción de un clima de implicación en la tarea y de un clima de implicación en el ego predicen cambios en las orientaciones de meta a la tarea y al ego de los jugadores, si cambios en las orientaciones de meta predicen cambios en un indicador de bienestar, la autoestima, y en un indicador de malestar, la autoestima contingente, y a su vez, si estos cambios predicen cambios en la intención de abandonar de los jugadores. En el segundo modelo, se explora si cambios a lo largo de la temporada en la percepción de un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía y la percepción de un estilo interpersonal controlador por parte del entrenador predicen cambios en la motivación autónoma, controlada y en la no motivación de los jugadores, y si a su vez, cambios en la motivación predicen cambios en la intención de abandonar al finalizar la temporada.

En los dos casos anteriores, el clima motivacional se refiere a la percepción que de él tienen los jugadores, evaluándolo mediante cuestionarios autoinformados en los que se les pregunta a los propios jugadores lo que ellos perciben. Sin embargo, de acuerdo con algunos investigadores (Haerens et al., 2013; Keegan, Harwood, Spray y Lavallee, 2011), creemos que la evaluación del clima motivacional mediante metodología observacional puede aportar una perspectiva del clima muy útil, sobre todo cuando el objetivo último es la mejora del mismo.

De esta forma, por último, en esta tesis doctoral también utilizamos el Sistema de Observación del Clima Motivacional Multidimensional (MMCOS, Multidimensional Motivational Climate Observation System) desarrollado por Smith et al. (2015) y recientemente validado en su versión española por Fabra, Balaguer, Tomás, Smith y Duda (en prensa) para evaluar el clima motivacional creado por los entrenadores desde el modelo propuesto por la profesora Joan L. Duda en 2013, el cual integra ambas teorías motivacionales, la AGT y la SDT. Concretamente, se analiza el potencial predictivo del clima empowering y del clima disempowering, observado en una sesión de entrenamiento, sobre la intención de abandono de los jugadores.



La presente tesis doctoral se estructura en ocho capítulos distribuidos en dos partes: la parte teórica y la parte empírica.

En la primera parte se enmarca teóricamente el trabajo a través de cuatro capítulos:

El **capítulo primero** se centra en el fenómeno del abandono en el contexto deportivo, se tratan diferentes aspectos sobre la definición del concepto, se introduce la intención de abandono como indicador y antecedente de la conducta de abandono y se presentan las aproximaciones con las que se ha abordado su estudio, distinguiendo entre dos grandes grupos: los estudios descriptivos o ateóricos y los estudios desde modelos teóricos.

El **capítulo segundo** se centra en los aspectos clave de las teorías motivacionales que componen el marco conceptual de este trabajo. En primer lugar, la teoría de las metas de logro (AGT) y, posteriormente, la teoría de la autodeterminación (SDT). En este capítulo también se han introducido dos apartados más enfocados específicamente al clima motivacional; en uno de ellos se realiza una breve descripción de la conceptualización jerárquica del clima motivacional y el último versa sobre la evaluación del clima motivacional.

El **capítulo tercero** trata sobre los indicadores de bienestar y malestar que se utilizan en este trabajo, la autoestima y la autoestima contingente, respectivamente. En primer lugar se exponen las dos tradiciones teóricas sobre el bienestar y las características de la autoestima. En segundo lugar, se presenta la conceptualización del malestar y las características de la autoestima contingente.

En el **capítulo cuarto** se exponen las principales investigaciones existentes que relacionan las variables que intervienen en la

investigación. Este capítulo se estructura en diferentes apartados. En primer lugar, se presenta la revisión de la literatura sobre las variables del modelo basado en la AGT, a continuación los estudios sobre las variables del modelo basado en la SDT y, finalmente, se tratan los estudios en base al clima empowering y disempowering.

La segunda parte de esta tesis doctoral, consta de cuatro capítulos, en los que se desarrolla el estudio empírico llevado a cabo:

El **capítulo quinto** está dedicado al diseño metodológico del estudio. En primer lugar, se presentan los objetivos que pretendemos conseguir con nuestro trabajo y las hipótesis de las que hemos partido. Posteriormente, se describen las características de la muestra, las variables del estudio junto con los instrumentos de medida empleados, el procedimiento utilizado para la toma de dicha información y los análisis de datos que se han llevado a cabo.

En el **capítulo sexto** se exponen los resultados del estudio para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados y las hipótesis formuladas. En primer lugar, se muestran los resultados de los análisis preliminares realizados para examinar las propiedades psicométricas de los instrumentos; en segundo lugar, se presentan los resultados de los análisis descriptivos y diferenciales para examinar las diferencias entre los dos momentos temporales de las variables analizadas en el estudio; en tercer lugar, se muestran los resultados de los dos modelos de relaciones propuestos para predecir la intención de abandono; por último, se presentan los resultados del análisis predictivo de las medidas del clima motivacional observado sobre la intención de abandono.

El **capítulo séptimo**, escrito en inglés, está dedicado a la discusión, limitaciones que planteamos de este estudio, posibles

prospectivas de investigación y las conclusiones más relevantes de los resultados obtenidos.

Por último, se incluyen las **referencias** y, finalmente, los **anexos**, donde se encuentran los instrumentos de medida utilizados para la recogida de la información y el capítulo séptimo Discussion and Conclusions escrito en español (Discusión y conclusiones).



## **PARTE TEÓRICA**



## **CAPÍTULO 1**

### **EL ABANDONO EN EL CONTEXTO DEPORTIVO**





## **EL ABANDONO EN EL CONTEXTO DEPORTIVO**

---

### **1.1. DEFINICIÓN**

A pesar de la evidencia del término, la definición del concepto de abandono deportivo, tal cual se ha ido utilizando en la literatura, puede resultar confusa. Por un lado, ya solo centrándonos en el sentido más primario del término, que haría referencia a la interrupción de la actividad deportiva, podría hacer referencia a dos situaciones diferentes: que la interrupción fuese temporal o que la interrupción fuese permanente, con consecuencias diferentes y puede que, posiblemente, con causas también diferentes. Por otro lado, también podría ser que el abandono fuese respecto a un deporte específico, es decir, dejar de participar en un deporte porque se cambia a otro, o que el abandono fuese completo, es decir, dejar de participar en cualquier actividad deportiva, también con consecuencias diferentes y, de nuevo, posiblemente con causas también diferentes. Siguiendo esta última distinción que ya indicaron Gould y Petlichkoff (1988) para reflejar la necesidad de los estudios futuros de especificar el tipo de abandono,

podríamos denominarlo abandono específico del deporte o abandono general del deporte.

Esta última distinción es la que se observa más reflejada en los diferentes intentos de algunos autores por dar una definición de abandono deportivo. De esta forma, Weiss y Chaumenton (1992) lo definen como un proceso continuo que abarca desde aquellos que se retiran de un deporte particular pero pasan a practicar otro deporte o el mismo a diferente nivel de intensidad, hasta aquellos sujetos que se retiran definitivamente del deporte. Por su parte, Cervelló (1996) define el abandono deportivo específicamente como “aquella situación en la cual los sujetos han finalizado su compromiso explícito con una especialidad deportiva concreta” (p. 1).

Además de las distintas opciones mencionadas, deportivamente nos podemos encontrar con otros tipos de abandonos que pueden compartir similares causas y consecuencias que los anteriores, como por ejemplo, el abandono de un club o escuela deportiva, el abandono de un equipo o entrenador, etc.

Estos matices, de acuerdo con Lindner, Johns y Butcher (1991), de alguna manera han producido dificultades en la interpretación de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones, haciéndose necesario la clasificación y categorización del abandono, así como el hecho de que se especifique detalladamente el tipo de abandono al que se refiere el autor o autores de cada trabajo publicado en este campo.

Por otro lado, un aspecto importante a la hora de definir el abandono deportivo parece ser el control de la decisión de abandonar. En ciertos casos, el abandono está asociado a causas incontrolables (Gould, 1987; Petlichkoff, 1992), por ejemplo, cuando un deportista es excluido del equipo, cuando carece de medios económicos para

continuar su actividad, cuando no cuenta con un club o equipo apropiado a su nivel o cuando sufre una lesión seria que le obliga a abandonar. En estos casos, el deportista se ve forzado a dejar su práctica aunque no estuviera predispuesto a hacerlo. A estos casos Weiss (1993) los llama abandono reluctantante. Concretamente, Weiss clasifica el abandono en tres grandes categorías: a) abandono voluntario: la persona no está contenta con la práctica porque quiere realizar nuevas experiencias con otras modalidades deportivas o con otras actividades diferentes, b) el abandono resistente: aunque al joven todavía le gusta mucho el deporte que practica, está profundamente insatisfecho con su práctica, c) el abandono reluctantante: el deportista es forzado a abandonar por una lesión o por motivos económicos.

Sarrazin y Guillet (Guillet, 2000; Sarrazin, 2002; Sarrazin y Guillet, 2001) han categorizado el abandono en cinco tipos: a) abandono forzado que, como se ha expuesto anteriormente, es debido a causas incontrolables; b) abandono de zapeo, que se refiere al que suele producirse en personas con una inversión algo débil en un deporte (a menudo solamente un año) y que simplemente practican “para probar”; c) abandono contra el corazón, que es frecuente en personas no muy implicadas en una actividad, pero satisfechas con esta experiencia, que deben retirarse para cumplir con obligaciones que no puede compaginar generalmente por falta de tiempo o simplemente porque otras actividades alternativas son temporalmente más atractivas y se produce un conflicto de intereses; d) abandono por descontento, el cual se refiere a deportistas que no satisfacen sus necesidades con la actividad y deciden dejar de implicarse; y e) abandono por burnout o agotamiento, el cual se refiere a cansancio emocional y físico generado por una dedicación persistente hacia un objetivo cuyo logro resulta

opuesto a las expectativas de la persona, lo que da lugar a un bajo rendimiento.

Por todo ello, en lo que se refiere a este trabajo doctoral, abogamos por la expresión general de “abandono en el contexto deportivo” cuando queremos abarcar todas las posibilidades que se podrían dar (e.g., abandono de un deporte específico, abandono temporal o permanente de cualquier actividad deportiva, abandono del club o escuela deportiva, etc.).

## **1.2. LA INTENCIÓN DE ABANDONO**

Como se ha indicado en la introducción de este trabajo, en la presente investigación se analiza el fenómeno del abandono en el fútbol a través de la intención que tienen los jugadores de llevar a cabo tal conducta. Estudiar la intención de abandono permite centrar la atención en el momento en el que todavía se podría evitar la conducta real de abandono. De acuerdo con la teoría de la acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980) y su posterior modificación llamada teoría de la conducta planeada (Ajzen, 1991, 2011; McEachan, Conner, Taylor y Lawton, 2011), el determinante más inmediato de la realización de una conducta es la intención de llevar a cabo tal conducta. La intención es la representación cognitiva de la disposición de una persona para realizar una conducta dada que antecede a la misma.

Warshaw y Davis (1985) definieron la intención conductual como “el grado en el cual las personas tienen planes conscientes de realizar o no una conducta” (p. 214). Se postula que a mayor intención en realizar una conducta, mayor probabilidad de que esta se realice. De ahí la importancia de identificar los factores que determinan la

intención de abandonar o continuar con el deporte o con la actividad físico-deportiva en general.

Algunos estudios (e.g., Biddle y Goudas, 1996; Godin, 1994; Godin, Anderson, Lambert y Desharnais, 2005) han mostrado que la intención de ser físicamente activo en el futuro es un predictor de la práctica de actividad física. Por ejemplo, Huéscar, Rodríguez-Marín, Cervelló y Moreno-Murcia (2014), en un estudio con 698 estudiantes, encontraron que la intención futura de practicar ejercicio físico predijo positivamente la tasa de ejercicio físico percibida por el adolescente evaluada doce meses después.

Con muestra específica de deportistas, concretamente jugadoras de balonmano, los resultados de una investigación llevada a cabo por Sarrazin et al. (2002) indicaron que las intenciones de abandono evaluadas al inicio de una temporada predijeron los casos de abandono 21 meses después. En esta misma línea, Gucciardi y Jackson (2015) también observaron que las intenciones de continuar en el deporte practicado predijo tal conducta al cabo de 12 meses.

### **1.3. APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL ABANDONO**

En la literatura se diferencian dos claras aproximaciones al estudio del abandono deportivo: por un lado, los estudios descriptivos o ateóricos (e.g., Gould, Feltz, Horn y Weiss, 1982; Isorna, Ruiz y Rial, 2013; Klint y Weiss, 1986; Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2012), en los que priman los objetivos de conocer los correlatos del abandono deportivo y, sobre todo, de conocer los motivos o razones que subyacen a la decisión de las personas de abandonar la práctica deportiva, y por otro lado, los estudios realizados desde modelos teóricos (e.g., Guillet,

Sarrazin, Fontayne y Brustad, 2006; Ommundsen y Vaglum, 1997; Sarrazin et al., 2002; Smith, 1986) con el objetivo de conocer los procesos que pueden llevar al abandono, así como constructos que pueden ser predictores asociados al fenómeno del abandono, tales como la percepción de eficacia o de competencia o el *burnout*.

### 1.3.1. ESTUDIOS DESCRIPTIVOS O ATEÓRICOS

La mayoría de los estudios iniciales sobre las causas del abandono deportivo fueron de naturaleza descriptiva, ateorica y retrospectiva (Cecchini, Méndez y Contreras, 2005). Según identifican algunos autores como Siesmaa, Blitvich y Finch (2011), el tema del abandono se exploró por primera vez a principio de los años 70 por Terry Orlick. Con motivo de algunos estudios que estaba realizando en fútbol (Orlick, 1973, 1974), encontró que la mayoría de los jóvenes abandonaban por un “énfasis excesivo en la competición”, además de por otras razones de relevancia como “conflictos con otras actividades”, “conflictos con los entrenadores” y “mayor interés por otros deportes”. Desde entonces hasta hoy en día, han pasado más de 40 años durante los cuales se ha seguido investigando sobre las razones que indican los niños y jóvenes sobre su abandono. En términos generales, los estudios han ido confirmando similares resultados, si bien el peso e importancia de unas razones u otras ha ido variando.

Empezando por algunos ejemplos de los estudios más antiguos hasta llegar a los más recientes, encontramos el realizado por Gould et al. (1982), los cuales exploraron los motivos de abandono en una muestra de nadadores de entre 10 y 18 años. La razón más repetida por el 42% de la muestra fue “tener otras cosas que hacer”. Le siguieron “no divertirse suficiente” (28%), “querer jugar a otro deporte” (28%), “no

ser lo suficientemente bueno” (24%), “no agradar el entrenador” (20%), “era aburrido” (16%), “el entrenamiento era demasiado duro” (16%) y “desagrado por la presión de la competición” (16%). En este mismo estudio, se observó además, que aunque las razones de los nadadores diferían, más de dos tercios de la muestra dijo que había participado en otro deporte desde su abandono y el 80% indicó que planeaba implicarse en otro deporte en los próximos 12 meses.

Otro estudio de 1984, realizado por Narciso, Otto y Mielke con futbolistas de 12 y 13 años, encontró que más del 55% indicaba la misma razón que en el estudio anterior “tener otras cosas que hacer” y, de igual modo, la siguiente razón más repetida fue “la falta de diversión”. Otras razones fueron “el entrenador no era muy bueno”, “no jugar suficiente” y “demasiado énfasis en ganar”.

Dando ya un salto en el tiempo, Cruz (1997), a partir de los datos aportados por diferentes estudios realizados sobre las causas de abandono, extrajo la conclusión de que los principales motivos se engloban en problemas de conflicto de interés en distintas actividades y deportes y en cuestiones administrativas que estarían bajo el control de los entrenadores u organizadores, tales como el estrés competitivo, no jugar mucho, entrenamientos aburridos y problemas interpersonales con el entrenador.

En el trabajo de Butcher, Lindner y Johns realizado en el 2002 con participantes con una media de edad de 15 años, donde se puntuaba la importancia de diferentes motivos en una escala Likert, la razón con mayor puntuación fue “falta de diversión” seguida de “por hacer otras actividades no deportivas” y “por la práctica de otro deporte”.

Por su parte, Cervelló (2002) expuso que los principales motivos se podían incluir en las siguientes categorías: el conflicto de intereses

con otras actividades (interés en otras actividades, interés en otros deportes, excesiva demanda temporal, trabajo); diversión (falta de diversión, aburrimiento, poco tiempo de juego); competencia (falta de habilidad, ausencia de progreso técnico, miedo al fracaso); problemas con los otros significativos (problemas con el entrenador, falta de apoyo paterno); problemas relativos al programa (demasiada presión, excesiva seriedad del programa, excesivo costo del deporte) y lesiones.

Ya más reciente, en España y con 561 jóvenes de entre 14 y 24 años que habían abandonado diferentes deportes individuales y de equipo, Molinero, Salguero, Tuero, Álvarez y Márquez (2006) encontraron resultados consistentes con los anteriores estudios (Butcher et al., 2002; Gould et al. 1982; Narciso et al., 1984). “Tener otras cosas que hacer” fue la principal razón, seguida de “desagrado por el entrenador”, “falta de espíritu de equipo”, “falta de trabajo en equipo” y “no ser tan bueno como se quisiera”. Además, Molinero, Salguero, Álvarez y Márquez (2009) compararon los motivos de abandono en el fútbol, baloncesto y vóley, encontrando las mismas primeras razones en los tres deportes, esto es “conflicto de intereses” y “asuntos relacionados con el entrenador”, concluyendo que los motivos son similares en los deportes de equipo.

No obstante, tras este resumen presentado de los estudios sobre los motivos de abandono, hay que tener en cuenta que existen investigaciones que indican que los motivos de práctica y abandono físico-deportivo constituyen estructuras multifactoriales y variables en función de la edad, el sexo y las diferencias individuales (e.g., Cecchini et al., 2005; Macarro, Romero y Torres, 2010; Petlichkoff, 1982; Pooley, 1980). Por ejemplo, los resultados de diferentes investigaciones (Balaguer y Atienza, 1994; Castillo y Balaguer, 2001; Wold y Kannas,



1993) sugieren que los motivos competitivos para practicar deportes tales como “ganar” o “ser como una estrella del deporte” decrecen en importancia conforme aumenta la edad.

Además del estudio de los motivos del abandono, existe una parte de la investigación que se ha centrado en el estudio exploratorio de los correlatos del abandono de la práctica físico-deportiva. Cabe anotar que en este caso nos referimos a práctica físico-deportiva de forma general puesto que en gran cantidad de estas investigaciones no hacen distinción específica de la actividad realizada en el contexto deportivo organizado. No obstante esto, es probable que la mayor cantidad de actividad física a la que se refieran los participantes de estos estudios realizados en población infantil y juvenil sea a la realización de deporte específicamente, puesto que en estas etapas es mayor la actividad física regular que se hace a través del deporte que a través de otras actividades como el ejercicio físico, esto es, actividad física planeada, estructurada y repetitiva cuyo objetivo es mejorar o mantener uno o más componentes de la forma física (Carpersen, Powell y Christensen, 1985).

Algunas de las variables que han suscitado mayor interés en la literatura son la edad, el género y variables respecto al entorno familiar y al de iguales. Respecto a la edad, como se ha mencionado en la introducción, los estudios indican que el abandono aumenta conforme aumenta la edad (Nuviala y Nuviala, 2005; Varo, Martínez y Martínez-González, 2003).

Respecto al género, a parte de que los varones realizan más actividad física que las mujeres (Gálvez-Casas, 2007; García-Ferrando, 2006b; Molina-García, Castillo y Queralt, 2011; Mollá, 2007; Piéron, Telama, Almond y Carreiro da Costa, 1999; Sallis, Prochaska y Taylor,

2000), gran cantidad de estudios muestran que el abandono es mayor en las mujeres que en los hombres. Por ejemplo, Valdemoros et al. (2012) en una muestra de estudiantes españoles en edad escolar, encuentran que el índice de abandono de las mujeres triplica al abandono de los varones. Por su parte, Isorna et al. (2013), con 5561 estudiantes españoles de entre 12 y 19 años encontraron un porcentaje de abandono del 24.60% en los chicos y del 51.70% en las chicas. En la misma dirección, aunque con una diferencia menor, en un meta-análisis de 10 estudios realizados en fútbol, se encontró que la tasa de abandono para las chicas es del 26.80% y para los chicos del 21.40% (Møllerløkken et al., 2015).

Por otra parte, hay estudios que se han centrado en el análisis de correlatos referentes a características del entorno familiar, como la actividad física que realizan los padres, el apoyo percibido del entorno familiar o la actitud de los padres respecto a la actividad física. Por ejemplo, existen investigaciones que concluyen que los niños y los adolescentes son más propensos a ser físicamente activos cuando sus padres participan en actividades físico-deportivas de forma regular (Anderssen y Wold, 1992; Raudsepp y Viira, 2000; Piéron, 2002). Otros estudios ponen de manifiesto una asociación significativa entre actividad física y el apoyo de las personas del entorno del sujeto como los padres o hermanos (e.g., Sallis et al., 2000; Van Der Horst, Paw, Twisk y Van Mechelen, 2007).

En el estudio de Isorna et al. (2013) con estudiantes españoles se observó que la actitud de los padres frente a la práctica físico-deportiva parecen condicionar los niveles de abandono. El mayor porcentaje de abandono se obtuvo cuando la actitud de los padres consistió en obligar a hacer actividad físico-deportiva (49.3%), mientras

que el menor porcentaje se obtuvo cuando lo que hacían era animar a sus hijos a hacer actividad físico-deportiva (36.5%). También vieron que por lo que se refiere a la práctica físico-deportiva del padre y de la madre, en ambos casos el abandono era mayor cuando estos nunca habían realizado actividad física (49.7% y 41.8%) y sensiblemente menor cuando todavía la realizaban (30.7% y 32%).

Otros estudios, como se muestra en la revisión de Van Der Horst et al. (2007) también ponen de manifiesto la influencia de los amigos en la práctica deportiva. Al igual que se ha mencionado con los padres, los niños y adolescentes son más propensos a ser físicamente activos cuando sus amigos participan en actividades físico-deportivas de forma regular (Anderssen y Wold, 1992; Raudsepp y Viira, 2000; Piéron, 2002). Por otra parte, Valdemoros et al. (2012), en su estudio con 1978 adolescentes españoles, defienden que el grupo de iguales se constituye como uno de los agentes de la educación informal con mayor poder de influencia en la práctica físico-deportiva del adolescente, aunque ejerce un influjo distinto en las mujeres y en los varones. Mientras en ellas, la mucha, bastante o cada vez mayor importancia concedida a la práctica físico-deportiva por parte de sus semejantes reduce las posibilidades de apartarse de la práctica físico-deportiva; en ellos, cuando los amigos conceden nula importancia a la actividad físico-deportiva, se quintuplican las posibilidades de que estos abandonen dicho hábito frente a los que desconocen el valor que sus amistades atribuyen a este tipo de experiencias.

Todos estos últimos estudios citados sugieren la influencia de algunas variables demográficas y la importancia que el entorno familiar y el grupo de iguales posee como modelos de referencia para la práctica de actividad físico-deportiva.

### 1.3.2. ESTUDIOS DESDE MODELOS TEÓRICOS

Los trabajos ateóricos han aportado una importante información sobre el fenómeno del abandono. Sin embargo, como argumentan Cecchini et al. (2005), su naturaleza descriptiva implica ciertas limitaciones a la hora de avanzar en el conocimiento sobre este campo, ya que se trata de características y razones intuitivas, subjetivas y superficiales. Estos estudios no ofrecen información acerca de cómo se ha llegado a perder el interés o la diversión, por ejemplo. Además, puede ser que la misma razón informada correspondiera a varios factores subyacentes. De hecho, las explicaciones a las causas de abandono pueden ser múltiples. En el caso del motivo “tenía demasiada presión”, esto podría deberse tanto a la actitud del entrenador como a la de los padres (Cecchini et al., 2005). De esta manera, resulta necesario analizar el abandono en el contexto deportivo por medio de paradigmas teóricos que nos permitan comprender los procesos subyacentes que conducen a las razones últimas por las cuales se abandona.

Son diversos los enfoques o marcos teóricos desde los que ha sido abordado el abandono de la práctica físico-deportiva. Cada uno de ellos ha enfatizado la importancia de aspectos y mecanismos diferentes. A grandes rasgos, algunas teorías han enfatizado aspectos psicológicos individuales del sujeto, mientras que otras han reparado más en el componente social, vinculado al medio donde se desenvuelve el sujeto.

De esta manera, encontramos estudios sobre el abandono deportivo que han tratado de explicarlo desde la teoría de la motivación de competencia de Harter (e.g., Hellandsig, 1998; Ommundsen y Vaglum, 1991, 1997), la teoría de las metas de logro (e.g., Burton, 1992; Cervelló et al., 2007; Duda, 1989; Sarrazin et al., 2002), desde el modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand en

particular (e.g., Sarrazin et al., 2002), así como desde la teoría de la autodeterminación en general (e.g., García-Calvo et al., 2010; Guzmán y Kingston, 2012), desde la teoría de la conducta planificada (e.g., Nache, Bar-Eli, Perrin y Laurencelle, 2005), desde otros modelos multifactoriales del abandono que se apoyan en el análisis de costes y beneficios asociados a la práctica, tales como el modelo de Smith, el modelo integrador de Gould o el modelo de compromiso deportivo de Scanlan y colaboradores (e.g., Boiché y Sarrazin, 2009; Carpenter y Coleman, 1998; Guillet, Sarrazin, Carpenter, Trouilloud y Cury, 2002; Johns, Lindner y Wolko, 1990; Petlichkoff, 1988), todos ellos desarrollados a partir de diversas formulaciones de la teoría del intercambio social, e incluso modelos desde los cuales se ha intentado explicar el abandono por aspectos culturales relacionados con el género, tales como la teoría del esquema del sexo de Bem (e.g., Guillet, Sarrazin y Fontayne, 2000) y el modelo de expectativa-valor (e.g., Guillet et al., 2006).

Sin pretender una descripción detallada de estas teorías, a continuación se presenta algunas indicaciones básicas. Se omiten en este apartado la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación, así como el modelo derivado de esta desarrollado por Vallerand, puesto que se describirán detalladamente en el siguiente apartado ya que conforman la base teórica de este trabajo doctoral.

- La teoría de la motivación de competencia formulada por Harter (1978) defiende que lo que mueve a una persona a implicarse en determinadas actividades es la necesidad de sentir competencia, para lo cual tratará de dominar la situación, de poner a prueba su eficacia y maestría. Los éxitos en dichas situaciones se

acompañan de efectos positivos asociados a sentimientos de control y de mejora de autoestima, lo que va a incrementar su motivación hacia la actividad en cuestión. Sin embargo, el sentimiento de competencia no es el único determinante de la implicación en una actividad, además se necesita que la competencia en esa actividad sea valorada por el individuo (Harter, 1982, 1985). Aplicada al abandono deportivo, esta teoría predice que los jóvenes deportistas tienen percepciones de competencia más altas que los no practicantes y los que abandonan su práctica deportiva. Resultados de estudios como los realizados por Ommundsen y Vaglum (1991, 1997) con una muestra de futbolistas adolescentes, sugieren que el abandono es más probable si se percibe una baja competencia hacia el deporte.

- La teoría del intercambio social (Homans, 1950; Thibaut y Kelley, 1959) postula que la conducta humana está gobernada por el deseo de maximizar las recompensas o experiencias positivas y minimizar las experiencias negativas. Desde esta perspectiva, las personas participarán en actividades deportivas en tanto en cuanto los resultados o consecuencias sean favorables en función del balance entre los costes y los beneficios de la práctica, los cuales no solo pueden ser tangibles sino, sobre todo, de naturaleza psicológica (por ejemplo, el reconocimiento sería un beneficio y el sentimiento de incompetencia sería un coste). Cuando los beneficios superen los costes se mantendrá la satisfacción y, en consecuencia, la participación. En caso contrario, cuando los costes superen a los

beneficios se producirá el abandono. Sin embargo, se considera que la decisión de mantener o abandonar una actividad o relación, también depende de las actividades alternativas que el individuo pueda considerar atractivas. Consecuentemente, un individuo puede decidir mantener su participación en un deporte incluso a pesar de que los costes excedan a las recompensas cuando no existan alternativas disponibles o decidir finalizar su compromiso a pesar de que las recompensas pesen más que los costes cuando perciban actividades alternativas disponibles más deseables. Para conocer las particularidades de los modelos multifactoriales del abandono mencionados previamente y que parten de esta teoría, véase Cecchini et al. (2005). El estudio de Guillet et al. (2002), basado en estos modelos, confirmó en una muestra de balonmano femenino, que cuanto mayor era la percepción de que los beneficios superaban los costes y cuanto menos atractivas se percibían las alternativas existentes a la participación deportiva, mayor era el compromiso, el cual a su vez predijo el abandono real.

- La teoría de la conducta planificada de Ajzen (1991), una ampliación de la teoría de la acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1975), defiende que la intención de realizar una conducta o actividad es el determinante más inmediato de tal conducta. Tal intención viene determinada por tres aspectos: a) la actitud de la persona ante esa actividad, en este caso, la práctica deportiva, que comporta un conjunto de creencias sobre las consecuencias de esta y el valor afectivo que

la persona le atribuye a tales consecuencias; b) las creencias normativas al respecto, es decir, la percepción de si la cultura del individuo valora y promociona el deporte, si sus otros significativos lo practican y la expectativa de cómo estos reaccionarán frente a esa conducta, así como el grado de motivación para ajustarse a tales expectativas, y c) el control conductual percibido, esto es, la percepción del individuo de su capacidad para el deporte o, en su caso, asumiendo que si una persona duda respecto a sus posibilidades de controlar la actividad, es improbable que esté motivada para realizarla. Algunos estudios, como el realizado por Nache et al. (2005) con jugadores de fútbol de entre 13 y 15 años, han encontrado diferencias significativas en las variables del modelo entre los aquellos sujetos que abandonaron y los que no.

- Las diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a las tasas de participación y abandono de la practica deportiva, ha generado estudios específicos que han tratado de explicar el abandono deportivo del género femenino. Para ello, se ha hecho uso de la teoría del esquema del sexo de Bem (Bem, 1981, 1985, 1993) y/o el modelo de expectativa-valor (Eccles y Harold, 1991; Eccles, Jacob y Harold, 1990; Eccles y Hoffman, 1984; Wigfield y Eccles, 1992). Desde edades muy tempranas existe una socialización del rol del género a través de la cual presiones sociales y culturales inculcan las actividades más adecuadas según el sexo. El ámbito del deporte no es una excepción, existiendo deportes que son considerados femeninos y deportes considerados masculinos, siendo estos últimos mayor en



número (Guillet et al., 2006). Estas teorías, aplicadas al contexto deportivo, sugieren que el abandono deportivo se ve influenciado por los roles de género establecidos en la sociedad, siendo más probable que las mujeres abandonen deportes considerados masculinos o los hombres deportes considerados femeninos, cuanto mayor sea la identificación de la persona con cualidades de estereotipos femeninos y masculinos, respectivamente (Guillet et al., 2000; Fontayne, Sarrazin y Famose, 2001), así como cuando los otros significativos, en particular los padres, reproduzcan tendencias relativamente rígidas sobre los roles asociados tradicionalmente al sexo, ya que es más probable que sus hijos traten de comportarse de acuerdo con tales estereotipos (Brown, 1985; Brown, Frankel y Fennell, 1989). Además, los modelos de expectativa-valor también sugieren que, generalmente, los individuos caracterizados a nivel de género tienen previsiones de éxito más elevadas o una habilidad percibida mayor en las actividades que son congruentes con su género, lo cual predice negativamente el abandono (Guillet, 2000; Guillet et al., 2006).

Como se ha podido apreciar a lo largo de este apartado al tratar las aproximaciones que se han seguido para el estudio del abandono, el concepto de abandono deportivo se encuentra tradicionalmente relacionado con la motivación, ya que en muchos trabajos se han valorado los motivos de práctica y de abandono deportivo y, en otros, se han analizado las relaciones existentes entre el abandono y diferentes teorías motivacionales (véase Cecchini et al., 2005; Gould, 1987, Sarrazin y Guillet, 2001; Weiss y Chaumeton, 1992).



## **CAPÍTULO 2**

### **TEORÍAS MOTIVACIONALES**

---



## **TEORÍAS MOTIVACIONALES**

---

La motivación es una variable importante que, como indican algunos estudios, predice las intenciones con respecto a la participación deportiva (Biddle, Soos y Chatzisarantis, 1999; Pelletier et al., 1995; Sarrazin et al., 2002) y el bienestar (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Gagné, Ryan y Bargmann, 2003).

Las teorías de la motivación pueden situarse a lo largo de un continuo que va desde las deterministas, pasando por las mecanicistas, organísmicas y, finalmente, las cognitivistas (Roberts, 2012). Las teorías contemporáneas de la motivación más utilizadas en el ámbito de la psicología del deporte y del ejercicio tienen un enfoque organísmico (e.g., la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan) o cognitivo-social (e.g. la teoría de las metas de logro) y se basan en una concepción dinámica del ser humano en la que lo consideran un participante activo en la toma de decisiones y en la planificación del logro (Roberts, 2012).

Estas teorías nos pueden ayudar a entender la motivación de los niños y adolescentes en el contexto deportivo, y nos pueden ofrecer información relevante sobre el papel de esta en el abandono. Este trabajo se basa en dos de las teorías mencionadas: la teoría de las metas

de logro (AGT; Ames, 1992a; Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (SDT; Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2007, 2017).

Aplicadas al ámbito del deporte, ambas teorías hacen hincapié en el significado que tiene para la persona su participación deportiva (las razones por las cuáles participa, qué es lo que se quiere lograr) y plantean la influencia del contexto social (como el clima motivacional creado por los otros significativos, tales como los padres o los entrenadores) sobre la motivación de los deportista, así como las implicaciones que esta tienen para la calidad de la participación o experiencia deportiva, el bienestar derivado de ella, el funcionamiento óptimo del deportista y el deseo de continuar participando (Duda, 2001; Duda y Balaguer, 2007; Ryan y Deci, 2000; Sarrazin, Boiché y Pelletier, 2007).

A continuación se describe cada una de las teorías mencionadas, haciendo hincapié en el papel de los entrenadores como figuras significativas, ya que en el contexto deportivo se ha demostrado que juegan un papel importante en la motivación y en otras conductas de los deportistas (Adie, Duda y Ntoumanis, 2008; Balaguer et al., 2008; Conroy y Coatsworth, 2007). Como indica Amorose (2007), en todos los niveles competitivos, desde el deporte base hasta el profesional, la forma en que los entrenadores estructuran los entrenamientos y los partidos, cómo toman las decisiones, la calidad y la cantidad de feedback que proporcionan en respuesta al desempeño de los jugadores, las técnicas que utilizan para motivar, etc., puede tener un impacto en las respuestas emocionales, cognitivas y conductuales de los deportistas.

## **2.1. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO (AGT)**

La AGT (Ames, 1992a; Nicholls, 1989) surgió de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Ames, 1987; Dweck y Elliott, 1983; Maehr, 1974; Nicholls, 1978) y desde entonces se ha convertido en una de las teorías motivacionales más relevantes, primero en el contexto escolar (Meece, Anderman y Anderman, 2006) y desde finales de la década de los ochenta en el contexto del deporte (ver Duda y Hall, 2001; Roberts, 2001).

Esta teoría defiende que el significado que las personas le dan a su implicación en las actividades de logro (como por ejemplo su participación deportiva) influye en sus patrones motivacionales en el curso de esa actividad. La idea de partida es que el interés principal de las personas en los contextos de logro (donde el sujeto debe demostrar su competencia ante las demandas situacionales), como es el deportivo, es sentirse hábiles o competentes (Nicholls, 1989; Roberts, 2001) y, así, que tienen éxito en tal actividad. De esta forma, la teoría pone el énfasis en el concepto de competencia, en este caso, aplicado a la participación deportiva, ya que su concepción es central para entender cómo los deportistas interpretan el éxito y el fracaso (Nicholls, 1989).

Desde esta teoría se defiende que existen al menos dos formas diferentes de entender y juzgar la competencia y, por lo tanto, de concebir el éxito, y que a partir de estas diferentes concepciones se desarrollan las orientaciones de meta fundamentales que son perseguidas por los sujetos en los contextos de logro, apareciendo distintas metas atendiendo al tipo de concepción de lo que es habilidad o competencia. El término meta se refiere al núcleo motivacional de la acción (Maehr, 1984) y las orientaciones de meta se definen como

tendencias disposicionales que reflejan cómo se entiende el éxito en un determinado contexto (Duda, 2001). Estas dos concepciones han sido denominadas orientación al ego y orientación a la tarea (Nicholls, 1989). También han recibido otras denominaciones como orientación a la maestría o al aprendizaje y orientación al rendimiento o al resultado.

En la orientación al ego la concepción de competencia es normativa, es decir, juzgan si son o no competentes comparando su capacidad con la de otros o teniendo de referencia ciertos estándares de comparación social. Estas personas se esfuerzan por evitar mostrar una falta de capacidad al compararse con otras. La meta que se persigue en este caso es hacer ver que son mejores que los demás, es decir, demostrar una habilidad superior o igual pero realizando menor esfuerzo. Cuando esto ocurre es cuando la persona se siente con éxito.

Por otro lado, en la orientación a la tarea, la concepción de competencia es autorreferenciada, es decir, se juzga el nivel de competencia basándose en un proceso de comparación con uno mismo y se siente que se tiene éxito cuando se actúa con maestría, se desarrollan habilidades o se mejora la ejecución de la tarea. Por ello, en este caso, el principal objetivo es adquirir maestría, habilidades o conocimientos ejerciendo el máximo esfuerzo y dando lo mejor de uno mismo. 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 (Nicholls, 1984).

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 ya que en base a ellas percibirá, interpretará y



procesará la información y los estímulos que se den en el ambiente (Ames, 1992a, 1992b; Ames y Ames, 1984; Nicholls, 1984). A diferencia de lo que sucede con la orientación al ego, la teoría predice que una orientación a la tarea se relacionarán con patrones cognitivos, afectivos y conductuales más adaptativos (e.g., Duda, 2001), aunque cuando los sujetos orientados al ego se perciben con alta competencia, estos también pueden verse favorecidos por patrones adaptativos de logro (Balaguer, 2010; Roberts, 2012).

A pesar de que estas orientaciones se plantean como disposicionales, teniendo cierta estabilidad, no se consideran rasgos, sino esquemas cognitivos sujetos a cambios (Roberts, Treasure y Kavussanu, 1997; Lloyd y Fox, 1992; Treasure y Roberts, 1995), donde el contexto percibido juega un importante papel. Además, la investigación ha apoyado que estas dos dimensiones son ortogonales, indicando que ambas se encuentran en un mismo individuo simultáneamente (Duda y Whitehead, 1998; Fox, Goudas, Biddle, Duda y Armstrong, 1994; Hodge y Petlichkoff, 2000; Roberts et al., 1997; Roberts, Treasure y Balagué, 1998; Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle, 2002).

Las orientaciones de meta disposicionales se desarrollan como resultado de las experiencias de socialización del individuo en diferentes contextos, como por ejemplo el familiar, el escolar o el deportivo, en los que las personas aprenden a valorar el éxito de una forma determinada a través de las interacciones con sus otros significativos (Ames, 1992a; Duda, 1993; Nicholls, 1989). Los otros significativos 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.

Concretamente, desde la AGT se defiende que el contexto influye en las orientaciones disposicionales de meta a través de la estructura de metas definida por los otros significativos en un ambiente determinado (Ames, 1992a, 1992b; Dweck, 1986; Nicholls, 1984, 1989). En el deporte, los entrenadores tienen un papel clave, ya que son quienes crean las estructuras de metas en dicho ambiente determinando las metas de logro que se enfatizan y adoptan en los entrenamientos y en los partidos, es decir, el clima motivacional (Ames 1992a, 1992b). La percepción del clima motivacional que crean los entrenadores influye en cómo los deportistas juzgan su competencia y definen el éxito (Ames, 1992a; Duda y Balaguer, 2007; Nicholls, 1989), fomentando la adopción de unas metas de logro determinadas cuando participan en su actividad deportiva. Ames (1992a), apoyándose en Epstein (1988), propuso que el clima motivacional es multidimensional y que está compuesto por diferentes estructuras (e.g., el sistema de evaluación, el tipo y las bases para el reconocimiento, la naturaleza de las interacciones dentro de los grupos y las fuentes de autoridad).

En el marco de la AGT, específicamente a partir del trabajo de Ames (1984, 1992a), Newton, Duda y Yin (2000) diseñaron un modelo en el contexto deportivo sobre el clima motivacional creado por el entrenador en el que incluyeron dos tipos de clima: clima de implicación en la tarea y clima de implicación en el ego. Estos dos tipos de clima figuran en el ápice del modelo como dimensiones de orden superior y a la base de cada una de ellas figuran tres factores de orden inferior.

Por un lado, el clima de implicación en la tarea, en el que el entrenador enfatiza el aprendizaje cooperativo, la mejora, el esfuerzo y

los sentimientos de que cada uno juega un papel importante en el equipo, y por otro lado, el clima de implicación en el ego, donde el entrenador fomenta la rivalidad, muestra un reconocimiento desigual hacia los deportistas en función de su habilidad y utiliza el castigo cuando se cometen errores (Newton et al., 2000). Siguiendo las concepciones de competencia descritas con anterioridad, en el primero se prima el esfuerzo y la mejora utilizando criterios autorreferenciados como indicadores de éxito, mientras que en el segundo se favorece una percepción de competencia ligada a mostrar superioridad respecto a otros deportistas o a estándares normativos.

Aunque también estas dimensiones se plantean como ortogonales, en general la investigación sobre las relaciones entre las dos dimensiones del clima motivacional muestra que están negativamente relacionadas (Duda y Balaguer, 2007; Duda y Whitehead, 1998). Esto nos indica que si los sujetos perciben que su entrenador fomenta un clima de implicación en la tarea es menos probable que enfatice un clima de implicación en el ego.

Como se ha mencionado anteriormente, se considera que la percepción de un clima u otro aumentará la probabilidad de que los sujetos se orienten más a la tarea o se orienten más al ego. Concretamente, percibir que el entrenador valora el esfuerzo y la mejora se relacionará con una orientación a la tarea, mientras que si se percibe que lo que se valora en el equipo es ser el mejor, entonces aumentará la probabilidad de orientarse al ego. Además, la AGT propone que los climas de implicación en la tarea se relacionan con patrones motivacionales más adaptativos (e.g., Duda y Whitehead, 1998; Treasure, 2001), favoreciendo el desarrollo del bienestar (Balaguer, 2013; Roberts, 2012).

## **2.2. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN (SDT)**

La SDT (Deci y Ryan, 1995, 2000; Ryan y Deci, 2007, 2017) es una teoría general de la motivación y la personalidad que está compuesta por un conjunto de seis mini-teorías que han ido desarrollándose por el equipo de Deci y Ryan en el curso de los últimos 40 años: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de la integración organísmica, teoría de las orientaciones de causalidad, teoría de las necesidades psicológicas básicas, teoría de los contenidos de meta y teoría motivacional de las relaciones (véase <http://selfdeterminationtheory.org/theory>).

Centrándonos en el concepto de motivación, por ser el tema central en esta tesis doctoral, desde la SDT, la motivación se entiende como las razones por las que una persona invierte tiempo y esfuerzo en una actividad, guiando la dirección, intensidad y persistencia de la conducta (Kanfer, 1994; Kanfer, Chen y Pritchard, 2008).

Tradicionalmente, la motivación se ha categorizado como intrínseca o extrínseca. En términos generales, la motivación intrínseca hace referencia a la satisfacción inherente a la conducta en sí misma, es decir, realizar una actividad por la satisfacción que conlleva el mero hecho de realizarla. La motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad para conseguir algo ajeno a la actividad o por las consecuencias que ello puede conllevar. Motivos extrínsecos son realizar algo por dinero, prestigio o por cualquier premio externo a la actividad en sí misma, realizarlo porque alguien nos dice que debemos hacerlo o porque tenemos miedo de lo que puede suceder si no lo hacemos (Quested, Cumming y Duda, 2010).

En su mini teoría de la integración organísmica, Deci y Ryan (1985) plantean que entre los extremos intrínseco y extrínseco, las razones para llevar a cabo una actividad o que sustentan la implicación en ella, pueden variar en la medida en que son autodeterminadas o controladas externamente. Las formas controladas de la conducta motivada son reguladas o gobernadas por fuerzas no autodeterminadas, son conductas presionadas y coaccionadas por fuerzas intrapsíquicas y ambientales y, por lo tanto, no representan la verdadera elección (Deci y Ryan, 1987). Por el contrario, las formas autónomas de la conducta motivada están reguladas por procesos internos autodeterminados (es decir, volitivos), son conductas iniciadas y reguladas mediante la elección como expresión de uno mismo o del self (Deci y Ryan, 1987).

Según la SDT, la conducta humana se puede ordenar a lo largo de un continuo de autodeterminación, sin carácter evolutivo, que va desde la conducta no autodeterminada hasta la autodeterminada, variando el grado en que las conductas son volitivas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). La autodeterminación o autonomía es un concepto teórico que nos indica que la acción se inicia libremente y emana desde la parte central del self (Balaguer, 2007).

En el continuo de autodeterminación propuesto por la SDT, la motivación intrínseca es el nivel más alto de autodeterminación (Ryan y Connell, 1989), esto es, las conductas intrínsecamente motivadas representan el prototipo de las actividades autodeterminadas (Deci, 1975). La motivación intrínseca se refiere a la implicación en una actividad por el placer y satisfacción inherente a la propia actividad (Deci y Ryan, 1985), sin recibir una gratificación externa directa. El

desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación. Es considerada como una “inclinación natural hacia la asimilación, maestría, interés espontáneo y exploración, esencial en el desarrollo cognitivo y social y que representa una fuente principal de diversión y vitalidad” [Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995 (tomado de Ryan y Deci, 2000, p.70)]. En estas conductas el locus de causalidad percibido es interno (Heider, 1958). Algunos autores han considerado la motivación intrínseca como una construcción unitaria (Deci y Ryan, 1985), sin embargo, Vallerand (1997) la considera multifacética, distinguiendo entre tres formas de motivación intrínseca igualmente autónomas, denominadas motivación intrínseca para conocer (realizar una actividad por el placer y la satisfacción experimentada al aprender, explorar e intentar entender algo nuevo), motivación intrínseca para conseguir cosas (la conducta se realiza por la satisfacción de crear algo nuevo, adquirir maestría, mejorar habilidades) y motivación intrínseca hacia la estimulación (participar en una actividad por el placer de vivir experiencias estimulantes).

En el continuo de la autodeterminación de la SDT se sitúan otros tipos de motivación: la motivación extrínseca y la no motivación (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). La motivación extrínseca está determinada por recompensas o agentes externos. En una persona extrínsecamente motivada, las acciones se realizan por algo o por alguien, el motor de la acción es externo a la persona y se mueve por razones diferentes a la actividad en sí misma. Como se detalla en la mini teoría de la integración organísmica, las personas pueden ofrecer distintas razones extrínsecas que varían en función de su relativa autonomía o autodeterminación. Deci y Ryan (1985, 2000) plantean cuatro tipos de regulación, de menor

a mayor grado de autonomía: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La regulación externa corresponde a la motivación extrínseca que aparece generalmente en la literatura. Se refiere a aquellas conductas que son controladas por fuentes externas, se realizan para satisfacer una demanda externa, por la existencia de premios o recompensas o para evitar un castigo. Los individuos experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000).

La regulación introyectada representa conductas que se realizan por presiones internas debido a las posibles consecuencias internas o externas que las conductas pueden tener. La persona realiza la actividad para evitar sentimientos como la culpa o la vergüenza, o para mejorar el ego y los sentimientos de autoestima (Lonsdale, Hodge y Rose, 2008). Un ejemplo sería asistir a un entrenamiento para evitar sentirse culpable por sentir que de esa forma fallarías al entrenador o a ti mismo ya que lo habías puesto en tu agenda.

La regulación identificada se da cuando las personas juzgan la conducta como importante y, a pesar de que se realiza todavía por motivos extrínsecos, la realizan por decisión propia. Un ejemplo sería un futbolista que se implica voluntariamente en entrenamientos físicos, no porque encuentre los ejercicios estimulantes, sino porque reconoce que le hará mejor deportista. O un sujeto que sale a correr aunque la actividad no le resulta agradable, pero sabe que le reportará beneficios físicos y psicológicos.

El último nivel de la regulación extrínseca es el de la regulación integrada, que representa la forma más autodeterminada de la motivación extrínseca y tiene lugar cuando la conducta o actividad no solo se considera importante, sino que está también en congruencia o es

coherente con otros valores y necesidades del individuo. Sería el caso de aquellas personas que se comprometen con la práctica físico-deportiva porque forma parte de su estilo de vida activo.

Las regulaciones externa e introyectada se consideran estilos de regulación controlados, mientras que las regulaciones identificada e integrada se consideran formas autónomas de la motivación extrínseca (Lonsdale et al., 2008; Ryan y Deci, 2000).

Por último, Ryan y Deci (2002) también han propuesto un estado de no motivación, que se caracteriza por la falta de motivación y corresponde al grado más bajo de autodeterminación. Es similar al concepto de desamparo aprendido (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978), ya que los sujetos sin motivación no perciben las contingencias entre sus acciones y los resultados de sus acciones. En consecuencia, no hay autorregulación posible y se caracterizan por ausencia de autonomía y volición (Balaguer, 2010). Es decir, no encuentran ninguna razón para seguir implicándose en una actividad ni saben por qué siguen haciéndolo.

Balaguer (2013) indica que el enfoque multidimensional de la motivación que adopta la SDT, distinguiendo entre diferentes razones de “por qué” una persona participa o no participa, permite predecir el esfuerzo, la intensidad, la persistencia y la calidad de la implicación de los deportistas en su deporte, tanto a corto como a largo plazo. De acuerdo con ello, en esta tesis se analiza el papel de la motivación en la predicción de la intención de abandono de jóvenes futbolistas.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) defiende que el grado en que la motivación emane del self influirá en los deportistas, siendo de gran importancia desarrollar estilos de motivación intrínseca y/o de alto grado de autodeterminación para



conseguir patrones cognitivos, afectivos y conductuales adaptativos (Duda, 2001; Sarrazin et al., 2007). Así, de acuerdo con el planteamiento de la SDT, la motivación autónoma podría ayudar a mantener la adherencia deportiva, mientras que los deportistas con una motivación controlada, que actúen de una determinada manera por la presión que algo o alguien ejerce sobre ellos, será más probable que abandonen, ya que, por ejemplo, cuando esa presión desaparezca también desaparecerá la conducta.

A través de la teoría de la evaluación cognitiva, Deci y Ryan (1985) defienden que el contexto o ambiente social pueden favorecer o dificultar la calidad de la implicación de las personas. Concretamente, la SDT plantea que cuando las personas se implican en una actividad, hay aspectos del contexto que juegan un papel en la iniciación y regulación de la conducta (Deci y Ryan, 1987). Entre tales aspectos destacan las conductas de los otros significativos que se encuentran en el contexto social del individuo, que pueden apoyar la autonomía o ser controladoras, favoreciendo o perjudicando la motivación intrínseca a través de los recursos utilizados en la comunicación con ellos, como las instrucciones o los refuerzos (Balaguer, 2010).

En el contexto del fútbol base, existen personas significativas como los padres, los pares y los entrenadores que son muy importantes para los jóvenes deportistas. Esta tesis se centra específicamente en los entrenadores ya que influyen de forma importante en las experiencias psicológicas que los deportistas obtienen de su participación deportiva, incluso más que los padres (Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004; Smoll y Smith, 2002).

En el marco teórico de la SDT, Vallerand y Losier (1999) sugirieron que en el contexto deportivo las conductas de los

entrenadores podrían verse en términos de dos estilos interpersonales, denominados estilo interpersonal de apoyo a la autonomía y estilo interpersonal controlador.

El estilo interpersonal de apoyo a la autonomía se refiere a que el entrenador apoya activamente las iniciativas de los deportistas y crea condiciones para que experimenten un sentido de volición, elección y desarrollo personal (Black y Deci, 2000; Reeve, Bolt y Cai, 1999). Más detalladamente, los entrenadores que apoyan la autonomía proporcionan todas las opciones posibles dentro de los límites y las normas que imponen a los deportistas; explican el porqué de las tareas, las limitaciones y las normas; intentan conocer los sentimientos de los deportistas y dan oportunidades para que estos puedan tomar iniciativas y trabajar de forma independiente; tratan de proporcionar retroalimentación de manera no controladora sobre la competencia de sus jugadores, evitan el control manifiesto sobre las conductas de los deportistas, evitan realizar críticas que hagan que los jugadores se sientan culpables, evitan hablarles de manera controladora o intimidadora y ofrecerles recompensas tangibles y también evitan la implicación en el ego entre los jugadores de su equipo (Mageau y Vallerand, 2003).

Por otro lado, el entrenador con un estilo interpersonal controlador actúa de manera coercitiva y autoritaria para imponer a los deportistas, mediante presión, una forma específica y preconcebida de pensar, sentir y comportarse (Bartholomew, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2010). A través de este control los entrenadores pueden conseguir objetivos a corto plazo como por ejemplo que los jugadores se comporten como ellos quieren en ese momento, pero estas conductas no serán internalizadas por los jugadores y de este modo no tendrán

una duración prolongada en el tiempo (Bartholomew, Ntoumanis y Thøgersen-Ntoumani, 2009). Bartholomew et al. (2009) hicieron una revisión exhaustiva de las estrategias motivacionales controladoras de los entrenadores bajo la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. Finalmente, a través de la creación de un cuestionario que permitiera evaluar este estilo interpersonal, plantearon un modelo de medición conformado por cuatro factores o dimensiones: uso controlador de recompensas, atención condicional negativa, intimidación y excesivo control personal. El uso controlador de recompensas se refiere a utilizar recompensas extrínsecas para controlar el comportamiento del equipo, es la forma de premiar o asegurar la aparición de ciertos comportamientos o de ganarse la conformidad de sus jugadores; la atención condicional negativa consiste en que el entrenador deja de prestar atención o mostrar afecto a los jugadores cuando no se dan los comportamientos que él considera o no poseen las habilidades deseadas; la intimidación hace referencia a presionar mediante gritos, menosprecios, amenazas o el uso de castigos físicos; finalmente, el excesivo control personal consiste en un control excesivo sobre las vidas de los deportistas, incluso en aspectos no directamente relacionados con su participación deportiva.

Desde la SDT se hipotetiza (e.g., Deci y Ryan, 1980; Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan, 1981) que los contextos que apoyan la autonomía, en los que se animan a que uno mismo tome sus propias decisiones o elecciones, mantendrán o mejorarán la motivación intrínseca, mientras que los contextos controladores, donde se presiona para que se haga algo de una forma particular, la perjudicarán, dando lugar a una variedad de consecuencias negativas. Por ejemplo, si en el curso de la interacción con los deportistas, los entrenadores son capaces

de despertar la curiosidad e interés fomentando sus iniciativas, estarán favoreciendo la implicación y, en consecuencia, beneficiando su motivación intrínseca o la autodeterminación en su motivación. Sin embargo, si ofrecen refuerzos externos contingentes a la conducta, estos perjudicarán la motivación intrínseca y el locus de causalidad pasará de interno a externo, manifestándose lo que conocemos como motivación extrínseca.

### **2.3. CONCEPTUALIZACIÓN JERÁRQUICA DEL CLIMA MOTIVACIONAL**

Desde hace varias décadas, el estudio del ambiente social o clima motivacional creado por los entrenadores en el contexto deportivo se ha ido convirtiendo en un tema destacado de la literatura en psicología del deporte, primero fundamentalmente desde la AGT y posteriormente incorporándose la SDT, tanto por separado (e.g. desde la AGT, Duda, 1996; e.g. desde la SDT, Balaguer et al., 2008) como realizándose algunos intentos de integración (e.g., Quested y Duda, 2010; Reinboth et al., 2004; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003).

De hecho, como apuntan Appleton y Duda (2016), existe literatura original, tanto basada en la AGT como basada en la SDT, que reconoce la importancia de las características de las dimensiones propuestas por la otra teoría para un clima óptimo, sugiriendo similitudes entre algunas características de las dimensiones del clima. De esta manera, en 2013, la Profesora Joan L. Duda plantea la importancia de adoptar un enfoque teórico múltiple para estudiar el clima motivacional y propone una concepción multidimensional y teóricamente integradora del clima motivacional, planteando que los climas motivacionales que crean los entrenadores pueden ser más o

menos empowering (del término español “empoderamiento”) y más o menos disempowering (del término español “desempoderamiento”) con respecto a la facilitación de una motivación óptima, dependiendo de las características psicosociales más prominentes en un ambiente dado (Duda, 2013).

Bajo ambos términos propone introducir las facetas del clima procedentes de las dos teorías de la motivación descritas previamente. Por una parte, desde la teoría de las metas de logro, las dimensiones de implicación en la tarea e implicación en el ego y, por otra parte, el estilo de apoyo a la autonomía y el estilo controlador desde la teoría de la autodeterminación. El modelo de Duda (2013) también ha considerado la importancia del apoyo social, una dimensión a la que se le ha prestado menor atención en la literatura existente bajo el marco de la SDT en el deporte, pero de larga tradición en la psicología social. Un entrenador que ofrece apoyo social muestra que valora a los jugadores no solo como deportistas sino también como personas (Mageau y Vallerand, 2003; Reinboth et al., 2004).

Duda (2013) plantea que el clima empowering es aquel en el que el entrenador implica a sus deportistas en la tarea, apoya la autonomía y ofrece apoyo social, y que el clima disempowering incluye las dimensiones de implicación en el ego y el estilo controlador. Asimismo, defiende que el clima que es más empowering optimiza el qué, el por qué y el cómo de la participación deportiva de los jóvenes deportistas.

#### **2.4. EVALUACIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL**

La gran mayoría de la investigación existente sobre el clima motivacional que crean los entrenadores se basa en evaluaciones

subjetivas realizadas a través de la percepción autoinformada de los propios deportistas recogidas a través de cuestionarios, tales como los utilizados en esta investigación: el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2; PMCSQ-2; Newton y Duda, 1993; Newton et al., 2000) para evaluar la percepción del clima de implicación en la tarea y el clima de implicación en el ego que crean los entrenadores, el Cuestionario de Clima en el Deporte (Sport Climate Questionnaire, n.d.) para evaluar el apoyo a la autonomía que perciben los deportistas de su entrenador o, más recientemente desarrollado, la Escala de Conductas Controladoras del Entrenador en el contexto deportivo (Controlling Coach Behaviors Scale; CCBS; Bartholomew et al., 2010) para evaluar la percepción del estilo controlador.

Sin embargo, algunos investigadores han manifestado la necesidad de evaluar el clima motivacional de una forma más objetiva y directa a través de observación (Haerens et al., 2013; Keegan et al., 2011). A pesar de la importancia de la aproximación a la evaluación del clima motivacional a través de la percepción de los deportistas cuando el foco de atención se sitúa en ellos, analizar de forma holística el clima motivacional que crean los entrenadores requiere ir más allá de recoger las percepciones de los deportistas. Analizar el clima motivacional observando directamente la conducta real de los entrenadores puede contribuir a la comprensión empírica del fenómeno (Keegan et al., 2011), sobre todo si el fin principal del análisis de este es su mejora u optimización a través de la intervención psicosocial. Además, diseñar y realizar estudios observacionales sobre los estilos interpersonales de los entrenadores puede proporcionar nueva información sobre la validez de la conceptualización del clima motivacional (Haerens et al.,

2013).

La metodología observacional cuenta con una serie de ventajas (véase Anguera y Hernández-Mendo, 2013) entre las cuales destacan, por un lado que la observación es la única metodología científica que permite la recogida de datos directamente de los participantes sin elicitación de la respuesta, a partir de la captación directa de información perceptible, y por otro lado, que ofrece la posibilidad de dar respuesta a objetivos muy diversos, siendo además capaz de adecuarse de forma óptima a las especificidades que interesen en cualquier modalidad deportiva (Anguera y Hernández-Mendo, 2013).

Tales características de la metodología observacional son deseables tanto en el ámbito de la investigación como en el ámbito aplicado, sobre todo en el contexto deportivo, donde resulta imprescindible la evaluación de los deportistas, entrenadores u otros participantes cuando están inmersos en su dinámica habitual. Conscientes de ello, en este trabajo se utilizó, además de cuestionarios, el Sistema de Observación del Clima Motivacional Multidimensional (MMCOS, Multidimensional Motivational Climate Observation System) desarrollado por Smith et al. (2015) y validado recientemente en su versión española por Fabra et al. (en prensa).

A diferencia de otros registros observacionales utilizados en el contexto deportivo, como por ejemplo el Coaching Behavior Assessment System (CBAS) desarrollado por Smith, Smoll y Hunt (1977) desde una aproximación inductiva, el MMCOS se plantea desde una aproximación teórica deductiva siguiendo el enfoque planteado por Duda (2013).

Aunque en el contexto deportivo se han desarrollado algunos sistemas observacionales basados en la AGT o la SDT para evaluar alguna o algunas de las facetas del clima motivacional (e.g., Boyce, Gano-

Overway y Campbell, 2009; Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez y Moreno-Murcia, 2010; Webster et al., 2013), Smith et al. (2015) cuestionan el método utilizado para la codificación debido a que el recuento de conductas no tiene en cuenta la calidad y el significado global de las conductas o estrategias exhibidas por el entrenador tal y como se consideran desde las teorías de referencia. Además, todos los estudios mencionados utilizan instrumentos que solo evalúan algunas de las facetas del clima motivacional, dejando de lado otras facetas importantes del mismo.

Con el objetivo de superar estas limitaciones, Smith et al. (2015) desarrollaron el MMCOS en el marco del Proyecto PAPA (Promoting Adolescent Physical Activity). Teniendo en cuenta las facetas del clima consideradas por Duda (2013), el instrumento evalúa las dimensiones del clima de implicación en la tarea, clima de implicación en el ego, estilo interpersonal de apoyo a la autonomía, estilo interpersonal controlador y apoyo social, denominado en este instrumento “apoyo de la relación”. Además, basándose en una revisión de la literatura, realizada bajo el marco de ambas teorías motivacionales (AGT y SDT), se añadieron otras dimensiones de relevancia motivacional: frustración de la relación y estructura. La frustración de la relación se refiere a las conductas realizadas por el entrenador que impiden el sentimiento de relación o pertenencia de los deportistas, caracterizado por ser un ambiente frío y crítico en el que existe aceptación contingente a la conducta deseada (Smith et al., 2015). La estructura se refiere a las instrucciones, a la organización y a la orientación que da el entrenador a sus deportistas y que les informa de cómo cumplir con los objetivos (Skinner y Belmont, 1993).



## **CAPÍTULO 3**

### **BIENESTAR Y MALESTAR**



## **BIENESTAR Y MALESTAR**

---

Además de las variables motivacionales que se han tratado hasta el momento, en esta investigación también se ha incluido un indicador del bienestar, la autoestima y uno de malestar, la autoestima contingente, dos indicadores de la autovaloración del self.

Consideramos de relevancia analizar una variable de bienestar en relación con los procesos motivacionales descritos y como antecedentes del abandono deportivo, ya que, como indica Balaguer (2013), el desarrollo del bienestar en el deporte es una pieza fundamental para facilitar que los deportistas se comprometan con su actividad. Asimismo, hemos considerado de interés introducir una variable de malestar que dificulta que los deportistas consigan un desarrollo óptimo.

### **3.1. BIENESTAR: AUTOESTIMA**

El bienestar es un constructo complejo y multidimensional al que se le ha atribuido una amplia variedad de definiciones a lo largo del tiempo (González, 2014). En la literatura científica contemporánea se encuentran principalmente dos tradiciones teóricas sobre el bienestar,

estas son, la hedónica y la eudaimónica (Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2001; Waterman, 1993). Estos dos enfoques sobre el bienestar no son considerados como polos opuestos, sino como complementarios.

En la perspectiva hedónica, el bienestar se conceptualiza como la consecución del placer y la evitación del dolor en los diferentes aspectos de la vida (Kahneman, Diener y Schwarz, 1999; Waterman, 1993). Este tipo de bienestar, que se asocia con la felicidad, se ha equiparado con el bienestar subjetivo (e.g., Kahneman et al., 1999), esto es, “un concepto amplio que incluye la experiencia de emociones positivas, bajo nivel de emociones negativas y alto nivel de satisfacción con la vida” (Diener, Lucas y Oishi, 2002, p. 63).

La perspectiva eudaimónica defiende que el motor de la conducta humana es algo más que la búsqueda del placer y la evitación del dolor. En este caso, las personas se conciben como individuos activos y emprendedores que están interesados por el desarrollo de sus competencias y de sus potencialidades (Balaguer, 2010). Siguiendo los planteamientos de Aristóteles (trad. en 1985), desde este enfoque se plantea el bienestar como la autorrealización en la búsqueda del desarrollo de las valiosas potencialidades humanas y en la consecución de los objetivos de nuestra vida (Waterman, 1993). Concretamente, desde esta concepción, se sugiere que cuando las personas viven de acuerdo a sus valores, su verdadero yo y sus potencialidades personales, y se comprometen holísticamente, se propicia la “eudaimonia” (Waterman, 1993; Ryan, Huta y Deci, 2008). La eudaimonia refleja una forma de vida centrada en lo que es intrínsecamente importante para los seres humanos (Ryan et al., 2008), por lo que, como indica Balaguer (2010), esta concepción del bienestar es la que desde la psicología positiva se considera que favorece el

desarrollo óptimo de las personas (Ryan y Deci, 2001). A esta concepción de bienestar también se le ha denominado bienestar psicológico (Keyes, Ryff y Shmotkin, 2002).

En la literatura existente en el ámbito de la psicología del deporte, la eudaimonia ha sido conceptualizada a través de diferentes indicadores. Algunos de los más utilizados incluyen la implicación (e.g., Hodge, Lonsdale y Jackson, 2009), la autoestima (e.g., Balaguer et al., 2008; Castillo et al., 2011; Felton y Jowett, 2013; González, García-Merita, Castillo y Balaguer, 2016; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2011) y la vitalidad subjetiva (e.g., Adie et al., 2008; Balaguer et al., 2012; Castillo, Molina-García y Álvarez, 2013; González, Castillo, García-Merita y Balaguer, 2015; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2012).

En esta tesis doctoral se utiliza la autoestima como indicador del bienestar eudaimónico centrado en la autovaloración del self. La autoestima a menudo se utiliza como un outcome de funcionamiento óptimo (Ryan y Deci, 2017), como índice de ajuste emocional (Baumeister, 1993) que tiene importantes implicaciones para la salud mental (Kavussanu y Harnisch, 2000). Se considera que la autoestima es el componente evaluativo y afectivo del autoconcepto (Harter, 1999). El autoconcepto es definido como el conjunto de creencias, esquemas o imágenes que la persona mantiene respecto a sus características, sus habilidades, los roles que desempeña y su forma particular de actuar (Bermúdez, Pérez-García, Ruiz, Sanjuán y Rueda, 2013). Una persona puede valorar lo que ella cree que es en términos globalmente positivos, experimentando entonces una sensación de valía y aceptación hacia sí misma. O, por el contrario, puede evaluar su autoconcepto de una forma

desfavorable, generando entonces sentimientos negativos hacia sí misma.

En términos generales, la autoestima se define como la evaluación global que realiza el individuo sobre su valor global como persona (Marsh, Parker y Barnes, 1985). Concretamente, Rosenberg (1979) considera la autoestima como la actitud positiva o negativa que se tiene en torno a uno mismo. De acuerdo con este enfoque, la autoestima se concibe como un constructo unidimensional, aunque otros autores (Epstein, 1999; Gecas, 1982; Mruck, 2006; Tafarodi y Swann, 1995) han propuesto un modelo multidimensional e incluso jerárquico del mismo.

### **3.2. MALESTAR: AUTOESTIMA CONTINGENTE**

El malestar ha sido definido como un concepto multidimensional, que se caracteriza porque el individuo siente un estado de disconfort, físico, social o psicológico, que aparece como reacción a experiencias de su propia vida. Se trata de un sentimiento motivado por experiencias tales como vulnerabilidad y miedos relativos a la seguridad, indefensión aprendida, frustración, angustia, falta de capacidad de acción, sentimientos de estar viviendo una mala vida, pérdida, culpa, pena, humillación, ansiedad persistente, preocupaciones y distrés mental entre otros. Aunque algunos de estos sentimientos negativos pueden ser experimentados en la vida cotidiana (Diener, 2006), una experiencia prolongada de emociones negativas indica que la persona cree que su vida está discurriendo de forma inadecuada.

La teoría de las metas de logro defiende que cuando se enfatizan las metas ego en el contexto deportivo, es probable que se desarrollen patrones psicológicos poco adaptativos. De hecho, los contextos sociales en los que se fomentan climas de implicación en el ego y donde los deportistas están altamente orientados al ego, son propicios para que los deportistas desarrollen la autoestima contingente (Reinboth y Duda, 2004).

La autoestima contingente se refiere a los sentimientos acerca de uno mismo que dependen de alcanzar algún estándar de excelencia o de cumplir ciertas expectativas interpersonales o intrapsíquicas (Deci y Ryan, 1995). Como indican Bermúdez et al. (2013), de esta forma, la autoestima queda definida por determinantes o ámbitos externos, haciéndose contingente a los éxitos y fracasos que en ellos se consigan (Crocker y Park, 2004; Kernis y Paradise, 2002; Rhodewalt, 2006).

Al igual que el constructo de autoestima descrito previamente, la autoestima contingente puede estar acompañada de sentimientos positivos hacia uno mismo. Sin embargo, este tipo de autoestima presenta ciertas particularidades que hacen que merezcan una atención especial como posible precursor de consecuencias no deseadas, como el abandono deportivo. Como su nombre indica, es contingente, por lo que depende de un proceso constante de evaluación para ser validada y, por esta misma razón, es inestable, los sentimientos de valía personal fluctúan en frecuencia e intensidad según la evaluación que se haga de los acontecimientos, siendo vulnerable ante la obtención de resultados negativos, el posible rechazo de los demás o la presencia de características personales negativas (Bermúdez et al., 2013).

Ryan y Deci (2017) afirman que la autoestima contingente se construye sobre una inseguridad subyacente, siendo una forma menos saludable de autoestima que se asocia con un bienestar más pobre (e.g., Seery, Blascovich, Weisbuch y Vick, 2004). Este tipo de autoestima, si bien puede aportar un estado de satisfacción a corto plazo, repercute de forma negativa sobre el funcionamiento psicológico y social del individuo a medio y largo plazo (Crocker, 2002; Crocker y Park, 2004; Rhodewalt y Tragakis, 2003).

De acuerdo con Reinboth y Duda (2004), la autoestima contingente es una variable importante a considerar en el ámbito deportivo. Los adolescentes que participan en el deporte necesitan sentir aprecio hacia ellos mismos de forma estable (Balaguer, 2013). Se plantea que los deportistas con una autoestima contingente alta, donde los sentimientos de valía varían en función de los éxitos o fracasos que perciben en su participación, será más probable que abandonen su participación. Por ejemplo, este sentimiento puede llevar a devaluar las actividades que podrían demostrar incompetencia y evitar su relación, o podrían promover estrategias de autorregulación que resulten ineficaces, bien porque se centren más en los obstáculos previstos o inviertan una gran cantidad de tiempo en cogniciones centradas en la preocupación. En cualquier caso, Reinboth y Duda plantean que este tipo de autoestima puede dar lugar a un patrón de pensamiento desadaptativo que perjudique el bienestar y ponga en peligro la continuación deportiva.

Como indican Kavussanu y Harnisch (2000), las orientaciones de meta son relevantes para la autoestima. En la orientación a la tarea, la percepción de competencia y los sentimientos de autoestima que acompañan dependen del logro autorreferenciado. Debido a que el



principal objetivo cuando se está orientado a la tarea es dominar la tarea, aprendiendo cada vez más y dando lo mejor de uno mismo, una alta percepción de competencia y, por lo tanto, una alta autoestima, pueden mantenerse más fácilmente que en el caso de la orientación al ego puesto que tales factores dependen en gran parte de uno mismo. Del mismo modo, los sujetos orientados a la tarea perciben los errores o fracasos como parte del aprendizaje, por lo que será menos probable que se dé una autoestima contingente puesto que tales situaciones no influirán en los sentimientos hacia sí mismo. En la orientación al ego, la competencia percibida y los sentimientos de autoestima dependen principalmente de cómo la persona se compara con los demás y, por lo tanto, depende de factores externos no controlables y, en el ámbito deportivo, generalmente impredecibles. Puesto que resulta altamente complicado poder demostrar ser mejor que los demás constantemente, los sentimientos de valía estarán en peligro, siendo más probable que aparezca una autoestima contingente.



## **CAPÍTULO 4**

### **INVESTIGACIONES PREVIAS RELACIONADAS CON LAS VARIABLES DEL ESTUDIO**

---



## **INVESTIGACIONES PREVIAS RELACIONADAS CON LAS VARIABLES DEL ESTUDIO**

---

En este último apartado del marco conceptual se pretende hacer una revisión de los estudios más relevantes que relacionen las distintas variables del estudio. De esta manera, centrándonos primero en la teoría de las metas de logro, posteriormente la teoría de la autodeterminación y finalmente en el modelo jerárquico del clima motivacional, así como en la evaluación de este mediante observación, exponemos una sinopsis de aquellos estudios que relacionan las variables implicadas en cada uno de los modelos que se ponen a prueba.

Son pocos los estudios longitudinales que relacionan las variables que se incluyen en esta investigación (e.g., Jõesaar, Hein y Hagger, 2011; Sarrazin et al., 2002), por lo que, a diferencia del presente trabajo, la mayoría de los estudios revisados son de corte transversal. Sin embargo, los estudios longitudinales sobre el abandono deportivo resultan de gran importancia ya que, además de aportar conocimiento teórico sobre los procesos que favorecen el abandono y/o la adherencia, también contribuyen al diseño de intervenciones prácticas para cambiar los estilos de motivación y los antecedentes del abandono con la intención de mejorar el compromiso con la actividad.

#### **4.1. SOBRE LAS VARIABLES DEL MODELO BASADO EN LA AGT**

##### **4.1.1. RELACIÓN ENTRE EL CLIMA MOTIVACIONAL Y LAS ORIENTACIONES DISPOSICIONALES DE META**

Los estudios realizados hasta la fecha en los que se relaciona el clima motivacional percibido creado por el entrenador y las orientaciones disposicionales de meta ofrecen, en general, resultados consistentes. En términos generales, se ha encontrado que el clima de implicación en la tarea se relaciona o predice positivamente la orientación a la tarea y negativamente la orientación al ego, mientras que el clima de implicación en el ego predice positivamente la orientación al ego y negativamente la orientación a la tarea (Newton, 1994; Seifriz, Duda y Chi, 1992). Estos son los resultados encontrados tanto en el estudio de Seifriz et al. (1992) con adolescentes varones practicantes de baloncesto como en la tesis doctoral de Newton (1994) con jugadoras de voleibol.

Existen otras investigaciones en las que se encuentra apoyo a la relación positiva entre cada dimensión del clima y su respectiva orientación de meta, pero no así a la relación negativa que podría esperarse con la otra orientación de meta (Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997; Moreno-Murcia, Cervelló y González-Cutre, 2008; Smith, Balaguer y Duda, 2006; Vazou, 2010). Por una parte, los resultados obtenidos en las investigaciones de Vazou (2010), con casi 500 deportistas británicos de entre 12 y 17 años, y de Smith et al. (2006) con jugadores de fútbol, no encontraron apoyo a la relación negativa entre el clima de implicación en el ego y la orientación a la tarea. Por otra parte, en los estudios de Balaguer et al. (1997) y de Moreno-Murcia et al. (2008), ambos con jóvenes deportistas españoles, no encontraron

relaciones negativas entre el clima de implicación en la tarea y la orientación al ego, pero a diferencia de Vazou, sí que se encontró una relación negativa, aunque débil, entre el clima de implicación en el ego y la orientación a la tarea.

Otras investigaciones que han analizado la relación entre estas dos variables mediante modelos de ecuaciones estructurales han corroborado en parte los resultados obtenidos por los estudios anteriores mencionados. En apoyo a la teoría, los resultados obtenidos por Moreno-Murcia, Cervelló y González-Cutre (2010) y por Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita (2011) en un grupo de adolescentes que participaban en diferentes deportes y en jugadoras de tenis, respectivamente, muestran que el grado en el que los deportistas percibían que sus entrenadores creaban un clima motivacional determinado (clima de implicación en la tarea o clima de implicación en el ego) predecía positivamente la orientación de metas correspondiente (orientación a la tarea u orientación al ego). Estos resultados coinciden con las correlaciones obtenidas en un estudio previo de Balaguer, Duda, Castillo, Moreno y Crespo (2009) llevado a cabo también con una muestra de jóvenes tenistas.

### 4.1.2. RELACIÓN ENTRE LAS ORIENTACIONES DE META Y LOS INDICADORES DE BIENESTAR Y MALESTAR

En el contexto de la actividad física y el deporte se ha prestado poca atención a las orientaciones disposicionales de meta como posibles precursores de la autoestima global y, sobre todo, de la autoestima contingente. Gran parte de los estudios que han analizado estas relaciones pertenecen al ámbito de la educación física. No obstante, como indican Walling y Duda (1995), hay muchas características

comunes en los ámbitos educativo y deportivo. Por ejemplo, la estructura de autoridad definida por adultos, la estructura de recompensas está establecida también por los adultos, ambos contextos son contextos de logro, la ejecución es pública tanto en el deporte como en la escuela, los niños suelen estar agrupados según sus niveles de capacidad, la evaluación es externa y se impone formalmente, y los resultados se consideran muy importantes.

En una investigación realizada por Treasure y Biddle (1997) hallaron que la orientación a la tarea predijo la autoestima tanto directa como indirectamente a través de la habilidad o competencia percibida y la autoestima física, no siendo así la orientación al ego. De igual forma, Guinn, Vincent, Semper y Jorgensen (2000) también encontraron una relación positiva entre la orientación a la tarea y la autoestima global en adolescentes chicas y chicos que participaban en clases de educación física, y no encontraron relación entre la orientación al ego y la autoestima.

En el contexto deportivo, encontramos el estudio de Kavussanu y Harnisch (2000), en el cual analizaron las relaciones entre las orientaciones de meta y la autoestima de 907 jóvenes de entre 11 y 14 años que participaban en diferentes deportes. Los sujetos con una orientación a la tarea alta informaron de mayor autoestima que los niños con una orientación a la tarea baja, mientras que no se encontró relación directa entre la orientación al ego y la autoestima. Sin embargo, en consonancia con los hallazgos de Treasure (1993) en el ámbito de la educación física, que apoyaban el papel moderador de la habilidad percibida en los orientados al ego, Kavussanu y Harnisch encontraron que los adolescentes varones con una orientación al ego alta tenían una autoestima alta cuando se percibían con mayor habilidad que el resto de



compañeros. Por último, entre las chicas con una orientación a la tarea baja, aquellas con una habilidad percibida alta informaron de mayor autoestima.

Del mismo modo, Le Bars, Gernigon y Ninot (2009) con jóvenes judokas también observaron una relación positiva entre la orientación a la tarea y la autoestima, mientras que tampoco resultó significativa la relación de esta última con la orientación al ego. Más recientemente, Atkins, Johnson, Force y Petrie (2015) también han confirmado estos resultados con estudiantes de 13 años de media practicantes de diferentes deportes.

Sin embargo, los resultados del estudio llevado a cabo por Biddle y Wang (2003) mostraron, además de una relación positiva entre la orientación a la tarea y la autoestima, una relación positiva, aunque débil, entre esta última y la orientación al ego. Lo mismo ocurrió en la investigación de Hein y Hagger (2007) con estudiantes de entre 11 y 15 años. Estos hallaron una relación positiva entre las orientaciones de meta, tanto a la tarea como al ego, y la autoestima. Además, estos investigadores encontraron una relación fuerte y positiva entre ambas orientaciones, produciendo problemas de multicolinealidad que les obligó a tratarlas como indicadores de un mismo factor. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales indicaron que las orientaciones de meta predijeron la autoestima tanto directamente como indirectamente a través de la motivación autónoma.

También publicado en el año 2007 y llevado a cabo con una muestra de estudiantes de educación física, encontramos la investigación de Kavussanu, cuyos resultados indicaron que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego predijeron

positivamente la autoestima global, aunque la orientación a la tarea fue un predictor más fuerte que la orientación al ego.

Aunque la evidencia es limitada, en conjunto los resultados parecen sugerir que la orientación a la tarea se relaciona positivamente con la autoestima global, mientras que la relación entre la orientación al ego y la autoestima es menos clara. Como diría Roberts (2012) la orientación a la tarea está relacionada positivamente con indicadores de funcionamiento óptimo de forma consistente, mientras que la orientación al ego se relaciona con estos indicadores solo cuando las personas se consideran más competentes que las demás. En el momento que empiezan a dejar de percibirse por encima de los otros su funcionamiento psicológico tiene una alta probabilidad de estar en riesgo.

En la revisión sobre estudios que incluyan la autoestima contingente bajo el marco de la AGT, encontramos el llevado a cabo por Reinboth y Duda (2004). En este caso, con jugadores adolescentes de fútbol y cricket, se vio que la percepción de un clima de implicación en la tarea era un predictor positivo de la autoestima global, mientras que la percepción de un clima de implicación en el ego emergió como un predictor positivo de la autoestima contingente.

#### 4.1.3. RELACIÓN ENTRE LOS INDICADORES DE BIENESTAR/MALESTAR Y EL ABANDONO O PERSISTENCIA DEPORTIVA

Existe considerable literatura en la que se ha estudiado si la autoestima aumenta como consecuencia de la participación deportiva y, aunque no todos los investigadores han encontrado una relación positiva entre la participación regular y la autoestima (e.g., Balaguer, Atienza y Duda, 2012; para una revisión véase Fox, 2000), los resultados

de algunos de ellos sugieren que la gente que practica deporte de forma regular informa de mayor autoestima (e.g., Calfas y Taylor, 1994; Slutzky y Simpkins, 2009). Sin embargo, pocos estudios han examinado si esta relación existe a la inversa. Los niños que tienen una concepción positiva sobre sí mismos demuestran mayores niveles de persistencia y confianza (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003), por lo que se podría esperar que sean más propensos a persistir en su participación deportiva.

Así lo sugieren los resultados del estudio de Atkins et al. (2015), que además de estudiar la relación entre la orientación a la tarea y la autoestima, como hemos visto anteriormente, también incluyeron en su modelo la autoestima como antecedente de la intención de continuar, encontrando que efectivamente la autoestima de los adolescentes predecía positivamente la intención de seguir practicando su deporte. Sin embargo, Le Bars et al. (2008) no encontraron que la relación fuera significativa con la intención de abandono.

Hasta la fecha no se ha encontrado ningún estudio que analice la autoestima contingente como antecedente del abandono o persistencia en el contexto deportivo o del ejercicio físico.

## **4.2. SOBRE LAS VARIABLES DEL MODELO BASADO EN LA SDT**

### **4.2.1. RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS INTERPERSONALES DEL ENTRENADOR Y LA MOTIVACIÓN**

Gran parte de la investigación que se ha realizado sobre el apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada en diferentes contextos, ha mostrado que actuar apoyando la autonomía promueve

formas de motivación autodeterminadas (Deci y Ryan, 2000; Mageau y Vallerand, 2003; Reeve, 2002; Vallerand, 1997).

En el contexto deportivo, los estudios han demostrado que la percepción que tienen los deportistas del estilo interpersonal del entrenador afecta a su motivación respecto al deporte. De acuerdo con la teoría de la evaluación cognitiva, en el estudio de Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière (2001), realizado en Canadá con 369 nadadores de competición, se encontró que los estilos interpersonales de los entrenadores predijeron la motivación hacia la natación. Específicamente, la percepción de apoyo a la autonomía y la ausencia de percepción de un estilo controlador predijo positivamente los tipos de motivación autodeterminada (motivación intrínseca y regulación identificada), mientras que la percepción de un estilo controlador y la ausencia de apoyo a la autonomía predijo positivamente la regulación externa. Sin embargo, tanto la percepción de apoyo a la autonomía como la percepción del estilo controlador predijeron positivamente la regulación introyectada, por lo que los autores sugieren que los entrenadores utilizan a veces ambos tipos de estilos interpersonales y que la percepción de ambos estilos captura la esencia de la regulación introyectada (Sarrazin et al., 2007). Finalmente, la no motivación fue predicha negativamente por el estilo de apoyo a la autonomía y positivamente por el estilo controlador.

En nuestro país, Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda (2009) analizaron en una muestra de futbolistas varones de entre 12 y 16 años las relaciones que se establecían entre la percepción del apoyo a la autonomía y la motivación, tanto directamente como a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Estos autores analizaron la motivación mediante el llamado índice de

autodeterminación (Vallerand, 1997), que se obtiene calculando el peso de cada tipo de motivación en función de su posición en el continuo de la autodeterminación. Los valores altos de este índice reflejan una motivación autodeterminada alta, mientras que los valores bajos indican falta o baja motivación autodeterminada. Los resultados indicaron que el estilo de apoyo a la autonomía del entrenador predecía positivamente la motivación autodeterminada en los futbolistas. Los mismos resultados encontraron Gillet, Vallerand, Amoura y Baldes (2010). No obstante, Álvarez et al. (2009), cuando incluyeron en el modelo la satisfacción de las necesidades observaron que esta variable actuaba de mediadora en la mencionada relación.

También con deportistas españoles, esta vez practicantes de diferentes deportes y con una media de edad de 24 años, Balaguer, Castillo, Duda y Tomás (2009) encontraron relaciones significativas entre la percepción del estilo de apoyo a la autonomía del entrenador y la motivación al analizar la validez predictiva de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. Concretamente, los resultados del modelo estructural indicaron que el apoyo a la autonomía predecía positivamente la motivación intrínseca, la regulación identificada y la regulación introyectada, siendo la correlación menos fuertes conforme disminuye la autodeterminación; no resultó significativa la relación con la regulación externa y, en sentido negativo, se relacionó con la no motivación.

Uno de los pocos estudios longitudinales encontrados es el de Jõesaar et al. (2011), realizado con un grupo de deportistas de deportes individuales y grupales de entre 11 y 16 años. Los resultados mostraron que la percepción de apoyo a la autonomía del entrenador predecía positivamente la motivación intrínseca de los deportistas, tanto cuando

se habían evaluado en el mismo tiempo las dos variables como cuando se relacionaba el apoyo a la autonomía con la motivación intrínseca evaluada un año después.

Por su parte, los resultados que ofrecen Balaguer, Castillo, Duda, Quested et al. (2011), a través de un modelo de ecuaciones estructurales, indican que la percepción que bailarines vocacionales, de 18 años de media, tienen del apoyo a la autonomía que les proporciona el entrenador predice de forma positiva la motivación autónoma y de forma negativa la motivación controlada y la no motivación.

Resultados similares ofrecen Cantú-Berrueto, Castillo, López-Walle, Tristán y Balaguer (2016) en un estudio con una muestra mexicana. En este caso se incluyó en la investigación no solo el estilo de apoyo a la autonomía sino también el estilo controlador, cada vez más estudiado en el contexto deportivo desde que Bartholomew et al. (2010) desarrollaran la Escala de Conductas Controladoras del Entrenador para evaluar este estilo de interacción de los entrenadores con sus deportistas. Los resultados de las correlaciones mostraron que el apoyo a la autonomía correlacionó positivamente con la motivación autónoma (conformado por la motivación intrínseca y la regulación identificada) y que el estilo controlador se relacionó negativamente con la motivación autónoma y en sentido positivo con la no motivación.

Por último, otra investigación que también incluyó el estilo controlador del entrenador es la llevada a cabo por Fenton, Duda, Quested y Barrett (2014) en Inglaterra con una muestra de jugadores de fútbol de entre 10 y 16 años. La percepción de conductas propias de un estilo controlador predijo positivamente la motivación controlada de los jugadores, mientras que la percepción de apoyo a la autonomía predijo de forma positiva la motivación autónoma. Ni la relación entre el estilo

controlador y la motivación autónoma, ni la relación entre el apoyo a la autonomía y la motivación controlada resultaron significativas.

#### 4.2.2. RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y EL ABANDONO O PERSISTENCIA DEPORTIVA

Encontramos estudios que han analizado el papel de la motivación en la persistencia deportiva (e.g., Guzmán y Kingston, 2012), mientras que otros lo han analizado en el mismo fenómeno pero en sentido opuesto, el abandono (Sarrazin et al., 2002). Asimismo, también existen investigaciones que lo que han evaluado es la intención de la conducta de abandono o persistencia (e.g., Balaguer, Castillo, Duda, Quested et al., 2011), como es nuestro caso, mientras que otros han identificado la conducta en sí misma (Jõesaar et al., 2011).

Entre los estudios que estudian la intención de conducta de abandono, se encuentra el llevado a cabo por Leo, Gómez, Sánchez, Sánchez y García-Calvo (2009) con una muestra de jugadores de fútbol de entre 11 y 16 años. Las correlaciones revelaron que la intención de persistir en el deporte se relacionó positivamente con todos los tipos de regulaciones (intrínseca, identificada, introyectada y externa) a excepción de la no motivación, con la que correlacionó en negativo. En un estudio más reciente, Dias, Corte-Real, Barreiros, Brustad y Fonseca (2015) encontraron que la intención de continuar de jóvenes practicantes de diferentes modalidades deportivas de entre 10 y 18 años, estaba asociada con la motivación intrínseca, mientras que la intención de no continuar en la temporada siguiente se asoció con formas menos autodeterminadas de motivación.

Por otra parte, agrupando las regulaciones en función de su autodeterminación o control, Balaguer, Castillo, Duda, Quested et al. (2011), en el estudio comentado anteriormente en el contexto de la danza, analizaron la motivación como variable predictora de la intención futura de seguir practicando danza. Los resultados confirmaron el modelo hipotetizado, indicando que la motivación autónoma de los bailarines predijo en positivo la intención de continuar practicando danza, mientras que la motivación controlada y la no motivación la predijeron de manera negativa. Keshtidar y Behzadnia (2017), sin embargo, no encontraron relación entre la motivación controlada y la intención de continuar con jóvenes algo más mayores, casi 22 años de media de edad. Por su parte, Almagro y Conde (2012) corroboraron estos resultados, ya que, la motivación intrínseca, como se esperaba, predijo de forma positiva y significativa la intención de jóvenes jugadores de baloncesto, de entre 12 y 17 años, de seguir practicando. Por su parte, García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez y Amado (2012) hallaron que la motivación autodeterminada, evaluada mediante el índice de autodeterminación, predecía la intención de persistencia de jugadores de diferentes deportes de entre 11 y 16 años.

Respecto a las investigaciones que incluyen la conducta real de abandono o de persistencia, la cual puede ser evaluada utilizando diferentes criterios, la gran mayoría se trata de estudios prospectivos. Dos ampliamente conocidos y replicados son el ya mencionado estudio de Pelletier et al. (2001) y el estudio de Sarrazin et al. (2002). En el primero de ellos, al inicio de una temporada se evaluó, además de la percepción de los estilos interpersonales de los entrenadores, la motivación hacia la natación y la persistencia durante las siguientes dos temporadas. El estudio de Sarrazin et al. se realizó en Francia con 225



adolescentes jugadoras de balonmano. En este caso, al inicio de una temporada, las deportistas informaron sobre la motivación autodeterminada y la intención de abandono, 21 meses después también se identificaron los casos de abandono. En este caso la motivación se analizó también mediante el índice de autodeterminación.

Como comentan Sarrazin et al. (2007), en ambos estudios, análisis preliminares mostraron diferencias en la motivación entre los deportistas que abandonaron y los que no. Los que abandonaron estaban menos motivados intrínsecamente (en los dos estudios), tenían una puntuación menor en la regulación identificada (en el estudio de Pelletier et al., 2001) y estaban más regulados externamente y más desmotivados (en los dos estudios). Por otra parte, en cuanto a los modelos de ecuaciones estructurales que pusieron a prueba, ambos confirmaron el papel de la motivación autodeterminada en el abandono. Concretamente, en el estudio realizado por Sarrazin et al. (2002), el índice de autodeterminación predijo negativamente las intenciones de abandono, las cuales a su vez predijeron positivamente la conducta de abandono 21 meses después. Este efecto de la motivación autodeterminada sobre el abandono también se observó en términos generales en el estudio de Pelletier et al. (2001). Estos autores encontraron que la motivación intrínseca e identificada predijeron la persistencia en el tiempo 2 y 3 y que la no motivación lo hizo negativamente. La regulación introyectada fue, al contrario de lo esperado, un predictor positivo de la persistencia en el tiempo 2, y la regulación externa un predictor negativo de la persistencia en el tiempo 3.

Guzmán y Kingston (2012) también incluyeron en su investigación tanto la intención de la conducta como la conducta en sí misma. Estos investigadores evaluaron en un primer momento la motivación, la intención de continuar y otras variables de interés en deportistas españoles que competían en diferentes deportes, con una edad que oscilaba entre 11 y 19 años. Al empezar la siguiente temporada, 19 meses más tarde, llamaron a los deportistas para preguntarles si continuaban en su deporte. Los resultados mostraron que el índice de autodeterminación predijo la intención de practicar deporte en el futuro, la cual a su vez predijo la conducta de abandono 19 meses después.

Otros estudios prospectivos que han analizado la relación entre la motivación y el abandono son los realizados por el equipo de García-Calvo y colegas. En un primer estudio, García-Calvo et al. (2010) encontraron diferencias entre aquellos futbolistas federados que un año después seguían y los que no. Aquellos que dejaron de estar federados informaron, sobre todo, de mayor falta de motivación, casi tres puntos por encima en una escala de siete puntos. También informaron de mayor regulación externa e introyectada. No se diferenciaron ni en la regulación identificada ni en la motivación intrínseca. Confirmando el importante papel de la falta de motivación, en un segundo estudio, García-Calvo et al. (2011), esta vez con jugadores de diferentes deportes de equipos, también encontraron que aquellos participantes que habían cesado en su práctica presentaban niveles más altos de falta de motivación que los deportistas que continuaron en la misma.

Jõesaar et al. (2011) hicieron un seguimiento a deportistas de equipo durante 12 meses. Los análisis diferenciales revelaron que los deportistas que continuaron estaban más intrínsecamente motivados

frente a los que abandonaron, mientras que un modelo de ecuaciones estructurales mostró que la motivación intrínseca predecía positivamente el tiempo que continuaban en el deporte.

Cabe decir, sin embargo, que también existen investigaciones que no han encontrado relación alguna entre la motivación autodeterminada y la conducta de abandono o persistencia. Este es el caso de Lukwu y Guzmán (2011) con adolescentes jugadores de balonmano, los cuales no presentaban diferencias en la motivación autodeterminada en función de su abandono un año después. Lo mismo ocurrió en un estudio retrospectivo llevado a cabo por Boiché y Sarrazin (2009), en el que no encontraron diferencias en la motivación autodeterminada, evaluada mediante el índice de autodeterminación, entre adolescentes franceses que practicaban deporte y adolescentes que habían cesado su participación un año antes.

#### **4.3. EL CLIMA OBSERVADO EMPOWERING/DISEMPOWERING Y EL ABANDONO DEPORTIVO**

No se han encontrado investigaciones que hayan relacionado el clima empowering y el clima disempowering con la intención de abandono, ni evaluándolo a través de cuestionarios ni a través de observación, como sería el caso de esta investigación. No obstante, el reciente estudio de Appleton y Duda (2016) revela que la percepción de un clima empowering se relaciona positivamente con el disfrute y con la autoestima de los deportistas, mientras que lo hace negativamente con el burnout y con síntomas de malestar físico. Exactamente en sentido contrario correlacionó la percepción del clima disempowering con las variables mencionadas. De esta forma, los resultados sugieren que estos

climas afectan al bienestar y el malestar de los deportistas, por lo que sería razonable pensar que también afecten a la intención de abandono de los mismos.

Además, si atendemos a las dimensiones que conforman los dos tipos de clima siguiendo el modelo de Duda (2013), encontramos estudios cuyos resultados indican que la percepción que los deportistas tienen de esas dimensiones influye en la intención de abandono (e.g., Quested et al., 2013) e incluso en el abandono real (e.g., Pelletier et al., 2001).

Por una parte, respecto a las dimensiones del clima que plantea la teoría de las metas de logro, tanto el estudio de Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia (2011) como el llevado a cabo por Almagro y Conde (2012), encontraron que la percepción del clima de implicación en la tarea predecía positivamente la intención de continuar físicamente activo por parte de adolescentes deportistas, pero no así la percepción del clima de implicación en el ego. Sarrazin et al. (2002), además de hallar una relación negativa entre la percepción del clima de implicación en la tarea y la intención de abandono, también encontraron una relación positiva con el clima de implicación en el ego. Además, la percepción del clima de implicación en la tarea fue menor en los jugadores que abandonaron 21 meses después, no encontrando diferencias significativas en cuanto a la percepción del clima de implicación en el ego.

Por otra parte, respecto a las dimensiones propuestas por la teoría de la autodeterminación, los resultados del estudio de Quested et al. (2013), con niños practicantes de fútbol de diferentes países europeos, mostraron efectos indirectos de la percepción del apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador sobre la intención de abandono.

Similares resultados se encontraron en el estudio de Balaguer, Castillo, Duda, Quested et al. (2011), ya que las correlaciones revelaron que el apoyo a la autonomía se relacionaba positivamente con la intención de práctica futura. Pelletier et al. (2001) encontraron que los deportistas que continuaron habían revelado una mayor percepción de apoyo a la autonomía y una menor percepción del estilo controlador que aquellos que abandonaron. Sin embargo, los resultados de las correlaciones indicaron que solo el apoyo a la autonomía se relacionaba significativamente y positivamente con la persistencia.

En base a estos estudios, se podría esperar que el clima empowering fuera un claro predictor negativo de la intención de abandono y/o positivo de la intención de continuar, mientras que no así el clima disempowering.



## **PARTE EMPÍRICA**





## **CAPÍTULO 5**

### **METODOLOGÍA**



## **METODOLOGÍA**

---

En este capítulo se presenta la metodología empleada en este trabajo de investigación. En primer lugar se procede a la descripción de los objetivos e hipótesis del trabajo; en segundo lugar se describen las características de las muestras utilizadas; en tercer lugar se identifican las variables analizadas y se presentan los instrumentos utilizados para su evaluación; en cuarto lugar se describe el procedimiento seguido, y en último lugar se exponen los análisis estadísticos efectuados para el contraste de las hipótesis planteadas.

### **5.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **5.1.1. OBJETIVOS**

El objetivo general del presente trabajo doctoral consiste en estudiar los antecedentes motivacionales de la intención de abandono en jugadores de fútbol adolescentes desde los planteamientos de la teoría de las metas de logro y de la teoría de la autodeterminación, poniendo especial énfasis en el clima motivacional que los entrenadores crean en los equipos de fútbol. Este clima es evaluado tanto a través de la percepción individual de los jugadores como a través de la observación sistemática de la conducta de los entrenadores.

Este objetivo general se ha perseguido a través de los siguientes cuatro objetivos específicos:

- 1) Un primer objetivo doble, donde se analizarán las características de la muestra de estudio respecto a las siguientes variables: a) la percepción del clima motivacional (implicación en la tarea, implicación en el ego, apoyo a la autonomía y estilo controlador), b) la motivación (autónoma, controlada y no motivación), c) las orientaciones de meta (a la tarea y al ego), d) los indicadores de bienestar y de malestar (autoestima y autoestima contingente), y e) la intención de abandono de los jugadores en dos momentos temporales, estos es, al inicio de la temporada y al final de la misma. Asimismo, se explorará si existen diferencias en estas variables entre los dos momentos evaluados de la temporada.
- 2) Desde una metodología longitudinal, se pondrá a prueba un modelo para la predicción de la intención de abandono de los jugadores desde el marco de la AGT. Mediante este modelo se explorará si cambios a lo largo de la temporada en la percepción de un clima de implicación en la tarea y de un clima de implicación en el ego predicen cambios en las orientaciones de meta a la tarea y al ego de los jugadores, si cambios en las orientaciones de meta predicen cambios en los indicadores de bienestar/malestar (autoestima y autoestima contingente), y a su vez, si estos cambios predicen cambios en la intención de abandonar de los jugadores. La secuencia seguida sería la siguiente: Percepción del clima motivacional (de implicación en la

tarea y de implicación en el ego) → Orientaciones de meta (a la tarea y al ego) → Indicadores de bienestar/malestar (autoestima y autoestima contingente) → Intención de abandono.

- 3) Desde una metodología longitudinal, se pondrá a prueba un modelo teórico enmarcado en la SDT para la predicción de la intención de abandono de los jugadores, explorando si cambios a lo largo de la temporada en la percepción de los jugadores de un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía y la percepción de un estilo interpersonal controlador por parte del entrenador, predicen cambios en la motivación autónoma, controlada y en la no motivación de los jugadores, y si a su vez, cambios en la motivación predicen cambios en la intención de abandonar al finalizar la temporada. La secuencia seguida será la siguiente: Percepción del estilo interpersonal del entrenador (apoyo a la autonomía y estilo controlador) → Motivación autónoma, controlada y no motivación → Intención de abandono.
- 4) Desde el modelo teórico planteado por Duda (2013) y a través de la evaluación del clima motivacional mediante observación, se analizará el potencial predictivo del clima empowering y del clima disempowering, observado en una sesión de entrenamiento, sobre la intención de abandono de los jugadores.

### 5.1.2. HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y partiendo de los marcos teóricos de referencia, así como sobre la base de los estudios

previos realizados, se formulan 13 hipótesis de trabajo, dos relacionadas con el primer objetivo, cuatro relacionadas con el segundo objetivo, seis relacionadas con el tercer objetivo y una relacionada con el cuarto objetivo.

Respecto al objetivo 1:

Se hipotetiza que existirán diferencias estadísticamente significativas entre los valores de las variables en el tiempo 1 (principio de temporada) y los valores de las mismas variables en el tiempo 2 (final de temporada). Concretamente se plantean dos hipótesis específicas:

- Hipótesis 1a. En las variables que podrían considerarse positivas (la percepción del estilo de apoyo a la autonomía, la percepción del clima de implicación en la tarea, la motivación autónoma, la orientación a la tarea y la autoestima), las puntuaciones medias serán mayores en el tiempo 1 que en el tiempo 2.
- Hipótesis 1b. En las variables que podrían considerarse negativas (la percepción del estilo controlador, la percepción del clima de implicación en el ego, la motivación controlada, la no motivación, la orientación al ego, la autoestima contingente y la intención de abandono), las puntuaciones medias serán mayores en el tiempo 2 que en el tiempo 1.

Respecto al objetivo 2:

Se espera que los análisis confirmen un buen ajuste del modelo hipotetizado. Concretamente se plantean seis hipótesis específicas:

- Hipótesis 2a. Cambios en la percepción del clima de implicación en la tarea predecirán positivamente cambios en la orientación a la tarea y negativamente cambios en la orientación al ego.
- Hipótesis 2b. Cambios en la percepción del clima de implicación en el ego predecirá negativamente cambios en la orientación a la tarea y positivamente cambios en la orientación al ego.
- Hipótesis 2c. Cambios en la orientación a la tarea predecirá positivamente cambios en la autoestima y predecirá negativamente cambios en la autoestima contingente.
- Hipótesis 2d. Cambios en la orientación al ego predecirá negativamente cambios en la autoestima y predecirá positivamente cambios en la autoestima contingente.
- Hipótesis 2e. Cambios en la autoestima predecirán negativamente cambios en la intención de abandono y cambios en la autoestima contingente predecirán positivamente cambios en la intención de abandono.

Respecto al objetivo 3:

Se espera que los análisis confirmen un buen ajuste del modelo hipotetizado. Concretamente se plantean cuatro hipótesis específicas:

- Hipótesis 3a. Cambios en la percepción del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía predecirán positivamente cambios en la motivación autónoma y negativamente cambios en la motivación controlada y en la no motivación.

- Hipótesis 3b. Cambios en la percepción del estilo interpersonal controlador predecirán negativamente cambios en la motivación autónoma y positivamente cambios en la motivación controlada y en la no motivación.
- Hipótesis 3c. Cambios en la motivación autónoma predecirán negativamente cambios en la intención de abandono, y cambios en la motivación controlada y en la no motivación predecirán positivamente cambios en la intención de abandono.

Respecto al objetivo 4:

- Hipótesis 4a. El clima empowering y el clima disempowering serán predictores negativo y positivo, respectivamente, de la intención de abandono.

## **5.2. DESCRIPCIÓN DE LAS MUESTRAS DE PARTICIPANTES**

La muestra objeto de estudio está compuesta por jugadores y entrenadores de fútbol base de las categorías alevín e infantil de equipos pertenecientes a clubes inscritos en la Federación Valenciana de Fútbol. La muestra se seleccionó mediante un proceso aleatorio, estratificado y proporcional respecto al número total de jugadores de fútbol federados en las categorías mencionadas.

Estos criterios de selección de la muestra fueron establecidos en el marco del Proyecto PAPA (por sus siglas en inglés: Promoting Adolescent Physical Activity, esto es, Promoción de la Actividad Física en los Adolescentes), en el cual se enmarca la investigación realizada en esta tesis doctoral.



### 5.2.1. MUESTRA DE JUGADORES

Se contó con una muestra compuesta por 552 jugadores pertenecientes a 53 equipos de las categorías alevín (350 jugadores, el 63.4% de la muestra) e infantil (202 jugadores, el 36.6% de la muestra) de 15 clubes o escuelas de fútbol base de las provincias de Valencia (520 jugadores, el 94.2% de la muestra) y Castellón (32 jugadores, el 5.8 % de la muestra).

En el Gráfico 1 se muestra la distribución de jugadores por clubes y equipos. La mayoría de clubes aportan 5 equipos, aunque existen excepciones como los casos del club 1 o del club 14, los cuales solo cuentan con un equipo participante. El número de jugadores por equipos que participan en la muestra de este estudio es variable, oscilando entre 19 (equipos 4 y 5 del club 10) y 3 (equipo 1 del club 6).

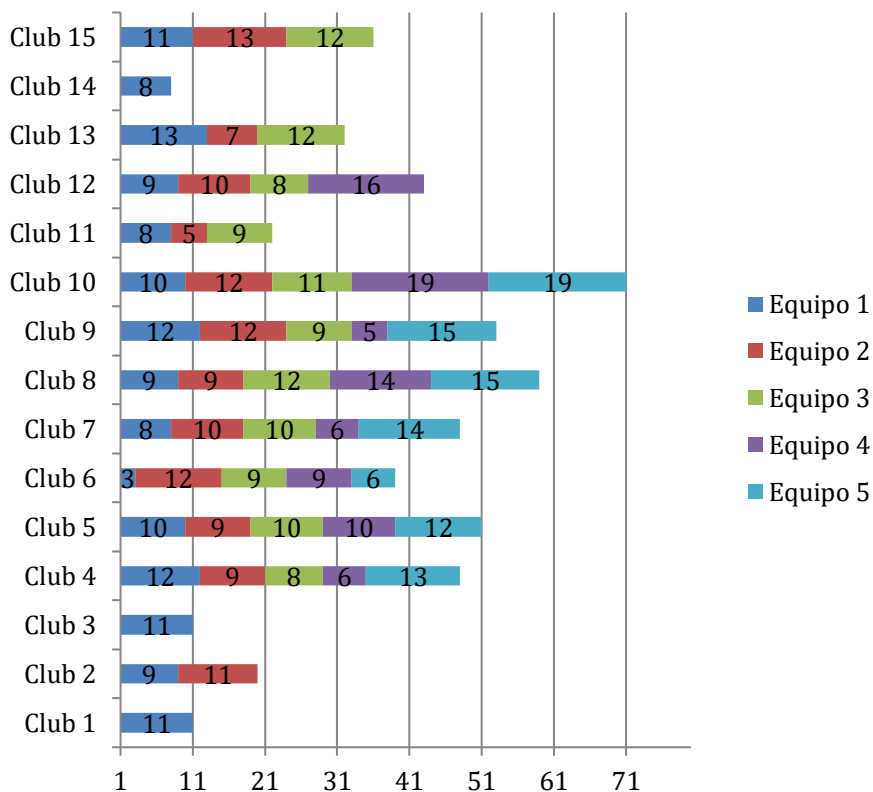


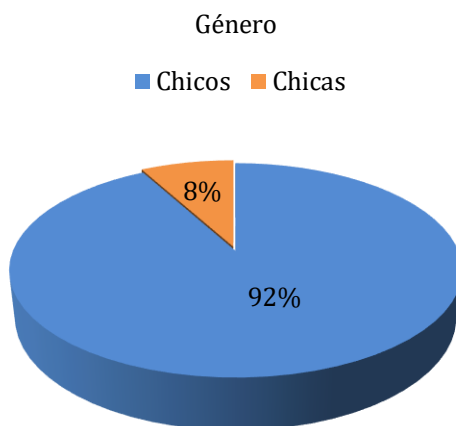
Gráfico 1. Distribución del número de jugadores por clubes y equipos

El rango de edad de los participantes se sitúa entre los 9 y los 13 años ( $M = 11.23$ ;  $DT = 1.14$ ). En el Gráfico 2 se presentan los porcentajes de jugadores en función de la edad. La edad que más se repite entre los participantes es 11 años (31.9% de la muestra) y la que cuenta con menor número de jugadores es 9 años (3.4% de la muestra).



*Gráfico 2.* Porcentaje de jugadores en función de la edad

De los 552 participantes, 508 son chicos y 44 son chicas. Los porcentajes se representan en el Gráfico 3. Esta distribución es proporcional a la realidad existente en la Federación Valenciana de Fútbol, en base a la cual se seleccionó la muestra.



*Gráfico 3.* Porcentaje de jugadores en función del género

Otros datos sociodemográficos que se solicitaron en el cuestionario fueron la nacionalidad de origen, el número de temporadas que llevaban en el mismo club y el número de horas a la semana que pasaban entrenando o jugando a fútbol en sus equipos.

Entre los participantes encontramos 19 nacionalidades diferentes, siendo la española la mayoritaria con 518 jugadores (el 94.2% de la muestra total), seguida de la marroquí y la ecuatoriana con 5 jugadores cada una, de la búlgara, ucraniana, colombiana, argentina, uruguaya y brasileña con 2 jugadores cada una y, por último, con un jugador encontramos el resto de nacionalidades: italiana, francesa, boliviana, paraguaya, dominicana, chilena, hondureña, armenia, lituana y china.

La media de temporadas que los participantes llevan en el mismo club es de 3.02 ( $DT = 2.21$ ), con un mínimo de 1 temporada y un máximo de 9 (recordemos que en general en las escuelas de fútbol españolas se puede empezar desde los 4 años y que algunos jugadores de esta muestra tienen 13 años). En el Gráfico 4 se representa la frecuencia de jugadores para cada número de temporadas. Para la mayor parte de los jugadores ( $n = 211$ , 38.2% de la muestra) era la primera temporada en el club.

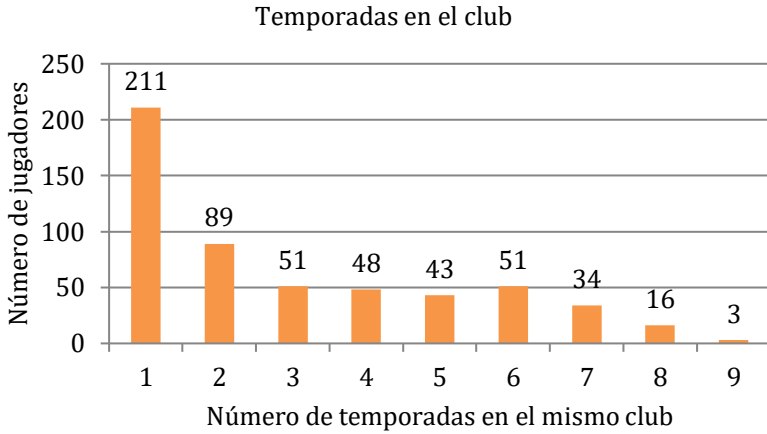


Gráfico 4. Frecuencia de jugadores para cada número de temporadas en el mismo club

Por último, el número de horas que los jugadores pasan a la semana entrenando o jugando con sus respectivos equipos varía entre 2 y 8 horas ( $M = 4.31$ ;  $DT = 1.01$ ). En el Gráfico 5 podemos observar que casi la mitad de los jugadores ( $n = 269$ ) indican 4 horas.

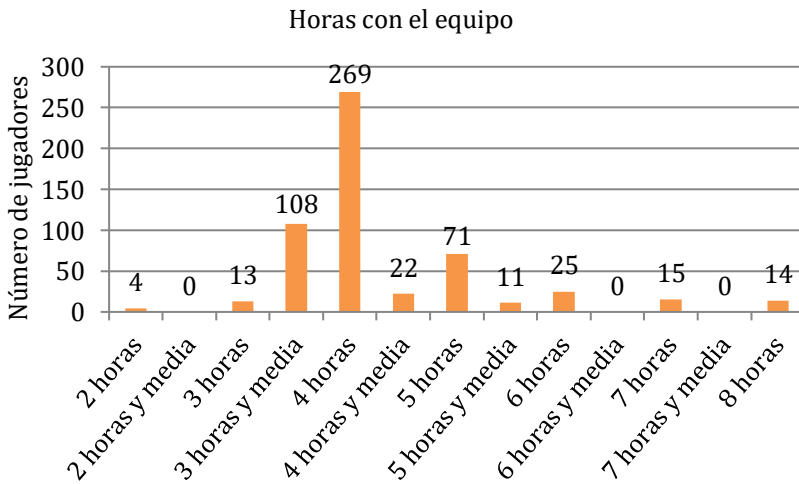


Gráfico 5. Frecuencia de jugadores para cada número de horas semanales con el equipo

### 5.2.2. MUESTRA DE ENTRENADORES

En este estudio se contó con la participación de 36 entrenadores de equipos masculinos de fútbol base de las categorías alevín ( $n = 16$ ), infantil ( $n = 17$ ) y cadete ( $n = 3$ ) pertenecientes a 14 clubes diferentes de la Provincia de Valencia. Todos son hombres y de nacionalidad española.

El rango de edad de los entrenadores es amplio, oscilando entre 18 y 60 años ( $M = 30.79$ ;  $DT = 10.61$ ). En el Gráfico 6 se presentan los porcentajes de entrenadores en función de si tienen menos de 30 años o más de 30 años. El número de entrenadores menores de 30 años es mayor que el número de entrenadores mayores de 30 años (el 64.7% frente al 35.3% de la muestra).

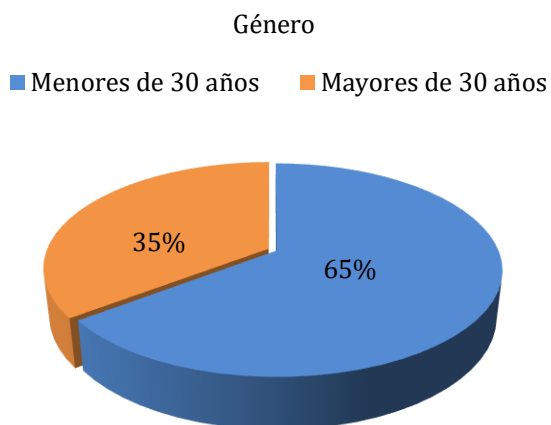


Gráfico 6. Porcentaje de entrenadores en función de la edad

Los entrenadores llevaban entrenando a fútbol una media de 8.76 años ( $DT = 5.87$ ), siendo el mínimo menos de 1 año y el máximo 26 años. En el Gráfico 7 se representa la frecuencia de entrenadores para

cada número de años entrenando a fútbol representado en la muestra estudiada.

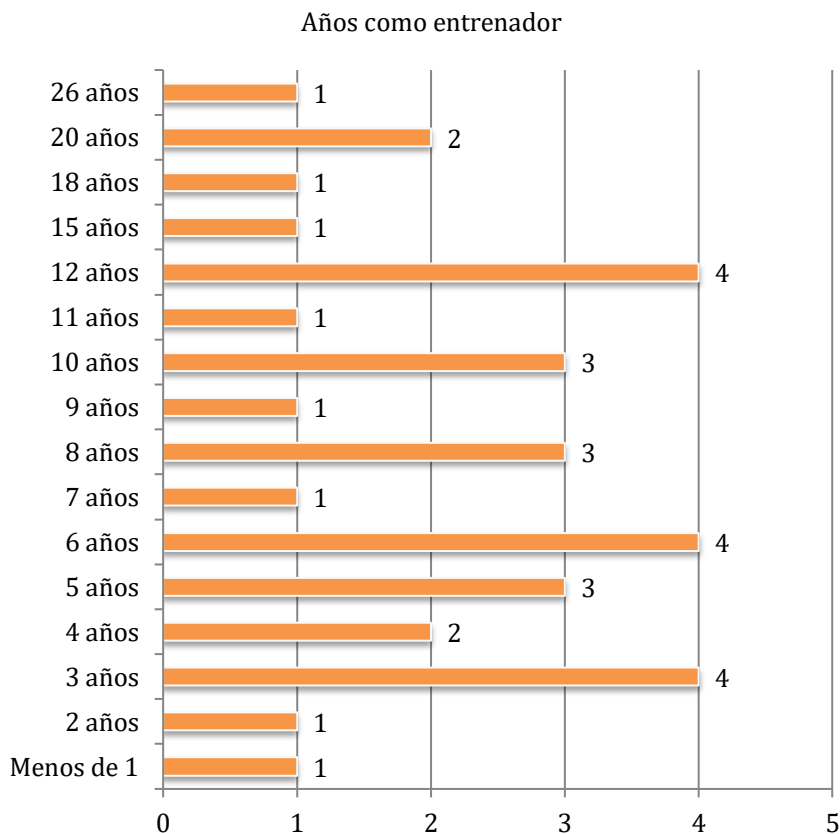


Gráfico 7. Frecuencia de entrenadores para cada número de años como entrenador de fútbol

La ocupación principal de la muestra de entrenadores es variada. De mayor a menor frecuencia encontramos: estudiantes (n = 5), desempleados (n = 3), instructores de fitness (n = 3), profesores (n = 2), empleados en hostelería (n = 2), en la administración pública (n = 2), en banca (n = 1), en fábricas de producción (n = 1), empresarios (n = 1), comerciales (n = 1), repartidores (n = 1), chófer (n = 1), administrativos (n = 1), albañiles (n = 1), delineantes (n = 1) y pensionistas (n = 1).

Además, cuatro entrenadores indican que su ocupación principal es entrenador de fútbol y cinco entrenadores no proporcionaron información al respecto.

En el Gráfico 8 se representa la proporción de entrenadores en función de su nivel de estudios. Los estudios universitarios son los que más se repiten (26.5%), seguido de la formación profesional (23.5%), estudios de BUP o bachillerato (20.6%), estudios de postgrado y educación secundaria obligatoria (14.7% en ambos casos).

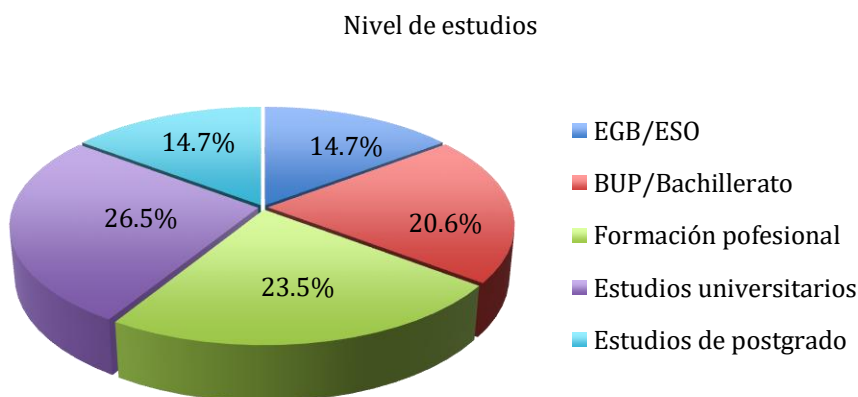
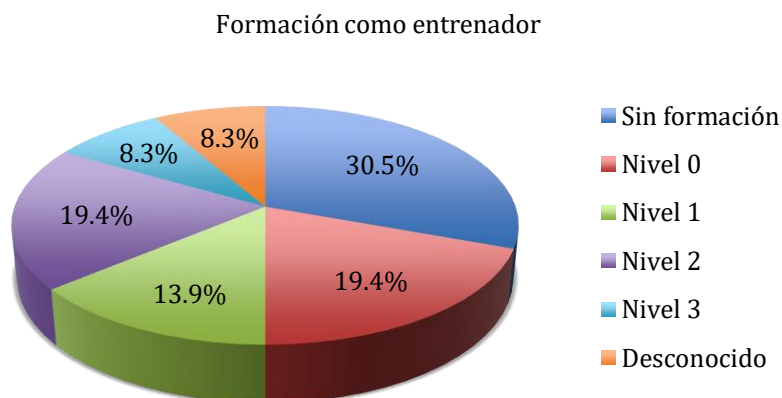


Gráfico 8. Porcentaje de entrenadores en función del nivel de estudios

Respecto a la formación como entrenador de fútbol, 11 de los entrenadores no tienen ningún tipo de formación específica, siete disponen del diploma de Monitor Deportivo de Fútbol (carné nivel 0), cinco disponen del diploma de Instructor de Fútbol Base (carné nivel 1), siete disponen del diploma de Entrenador de Fútbol (carné nivel 2), tres disponen del diploma de Entrenador Nacional de Fútbol (carné nivel 3)



y de tres entrenadores no se dispone información al respecto. En el Gráfico 9 puede verse esta información a través de porcentajes.



*Gráfico 9.* Porcentaje de entrenadores en función de su formación como entrenador de fútbol

### 5.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Los métodos de evaluación psicológica utilizados en la investigación, las variables evaluadas y sus correspondientes instrumentos de medición aparecen en la Tabla 1.

Los datos que se analizan en la presente tesis doctoral se obtuvieron a través de dos métodos de evaluación psicológica: autoinformes y observación sistemática.

Tabla 1. Métodos de evaluación, variables del estudio e instrumentos para su medición

Método de evaluación	Variable	Nombre del instrumento
Autoinformes	Percepción del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del entrenador	Cuestionario de Clima en el Deporte (SCQ)
	Percepción del estilo interpersonal controlador del entrenador	Escala de Conductas Controladoras del Entrenador (CCBS)
	Percepción del clima motivacional de implicación en la tarea y en el ego	Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2)
	Formas de motivación del jugador	Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ)
	Orientaciones de meta del jugador	Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ)
	Indicador de bienestar: autoestima del jugador	Subescala de Autoestima del Cuestionario de Auto-descripción 3 (SDQ-III)
	Indicador de malestar: autoestima contingente del jugador	Escala de Autoestima Contingente en el Deporte
	Intención de abandono del jugador	Escala de intenciones futuras de continuar la práctica deportiva
Observación sistemática	Clima motivacional empowering y disempowering del entrenador	Sistema de Observación del Clima Motivacional Multidimensional (MMCOS)

Mediante autoinformes se recogieron los datos correspondientes a las siguientes variables: la percepción de los jugadores del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del entrenador, la percepción de los jugadores del estilo interpersonal controlador del entrenador, la percepción de los jugadores del clima de

implicación en la tarea, la percepción de los jugadores del clima de implicación en el ego, las formas de motivación de los jugadores, las orientaciones de meta de los jugadores, los dos indicadores de autovaloración del self de los jugadores (la autoestima y la autoestima contingente) y la intención de abandono de los jugadores.

Mediante la observación sistemática se recogieron los datos correspondientes a las siguientes variables: el clima motivacional empowering observado en el entrenador y el clima motivacional disempowering observado en el entrenador.

A continuación se describen las variables estudiadas en este trabajo junto con los instrumentos utilizados en cada caso.

### 5.3.1. AUTOINFORMES

Para facilitar la cumplimentación de los cuestionarios por parte de los jóvenes deportistas y mantener una consistencia entre las escalas, todas las variables se evaluaron con una misma escala Likert de cinco puntos (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = neutro, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo). A los futbolistas se les solicitó que indicaran su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem. Las puntuaciones para cada variable se obtuvieron promediando las respuestas a los ítems correspondientes, de manera que una puntuación más elevada se interpreta como mayor grado o nivel de la variable que mide la escala.

Teniendo en cuenta la temprana edad de los participantes de este estudio, respecto a la evaluación de los diferentes aspectos referentes al clima o ambiente que crea el entrenador, se optó por no administrar los cuestionarios correspondientes en su extensión original para que un exceso de longitud no repercutiera en la validez de las

respuestas de los participantes debido al cansancio. Asimismo, se modificó la redacción de algunos ítems para asegurar que los participantes del estudio pudiesen leer y entender los ítems de forma adecuada. Para las modificaciones siempre se tuvo en cuenta los fundamentos teóricos y los resultados de los análisis preliminares que se efectuaron respecto a la fiabilidad y validez factorial de los instrumentos (Duda, 2013).

#### 5.3.1.1. Percepción de los jugadores del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del entrenador

La percepción que tenían los deportistas sobre el grado de apoyo a la autonomía ofrecido por su entrenador se evaluó mediante una versión adaptada a partir del Cuestionario de Clima en el Deporte (SCQ; <http://www.psych.rochester.edu/SDT/>) en su versión española (Balaguer et al., 2009). Este cuestionario, desarrollado en el marco de la SDT (Deci y Ryan, 1985), está compuesto por 15 ítems en su versión completa y por seis ítems en su versión reducida. Algunos ejemplos de ítems son: “Mi entrenador me ofrece distintas alternativas y opciones” o “Mi entrenador se asegura que yo realmente entienda cuál es mi papel en mi deporte y de lo que tengo que hacer”.

En el ámbito del deporte específicamente, estudios previos han apoyado una estructura unifactorial y han obtenido unos índices de fiabilidad adecuados, oscilando los alfas de Cronbach entre .80 y .96 (e.g., Adie, Duda y Ntoumanis, 2012; Álvarez et al., 2009; Balaguer et al., 2008; Balaguer et al., 2009; Balaguer et al., 2011; Balaguer et al., 2012; González et al., 2015; Queded y Duda, 2010, 2011; Smith, Ntoumanis y Duda, 2007).

Los ítems que en este estudio se han utilizado para evaluar la percepción del apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador fueron cinco (véase Anexo 1 p. 263). A los jugadores se les pidió que, al indicar su grado de acuerdo con cada ítem, pensarán en lo que normalmente había hecho o dicho su primer entrenador durante las últimas 3-4 semanas. Los resultados de las propiedades psicométricas de este instrumento en el presente estudio se pueden encontrar en el apartado de resultados (p. 140).

### 5.3.1.2. Percepción de los jugadores del estilo interpersonal controlador del entrenador

La percepción que tenían los deportistas del estilo interpersonal controlador del entrenador se evaluó con una versión adaptada para este estudio de la Escala de Conductas Controladoras del Entrenador (CCBS; Bartholomew et al., 2010) en su versión española (Castillo, Tomás, Ntoumanis, Battholomew, Duda y Balaguer, 2014). Esta escala fue desarrollada para medir, específicamente en el contexto deportivo y desde los supuestos teóricos de la SDT, la percepción que los deportistas tienen del estilo interpersonal controlador de sus entrenadores.

La CCBS está compuesta por 15 ítems que recogen los cuatro tipos de estrategias motivacionales de tipo controlador consideradas relevantes en el contexto deportivo: 1) uso controlador de recompensas, esto es, el grado en que los jugadores perciben que su entrenador utiliza recompensas extrínsecas para controlar el comportamiento del equipo (e.g., “Mi entrenador solo utiliza premios y/o halagos para conseguir que me centre en las tareas durante el entrenamiento”); 2) atención condicional negativa, esto es, el

entrenador rechaza prestar atención o mostrar afecto a sus deportistas cuando no se dan los comportamientos que requiere o los jugadores no poseen las habilidades deseadas (e.g., “Mi entrenador es poco amistoso conmigo cuando no me esfuerzo en ver las cosas a su manera”); 3) conducta intimidatoria, esto es, el entrenador presiona a los jugadores mediante gritos, menosprecios, amenazas o el uso de castigos físicos (e.g., “Mi entrenador me grita delante de los otros para que haga determinadas cosas”) y 4) excesivo control personal sobre la vida de los jugadores, incluso en aspectos no directamente relacionados con su participación deportiva (e.g., “Mi entrenador intenta controlar lo que hago en mi tiempo libre”).

A pesar de que se trata de una escala relativamente reciente, existen investigaciones previas que indican que cuenta con una fiabilidad adecuada (alfas entre .66 y .84) y evidencias de validez, tanto considerando las cuatro subescalas (Bartholomew et al., 2010; Castillo et al., 2014) como utilizando el factor general mediante la media aritmética de todos los ítems que la componen (Balaguer et al., 2012; Bartholomew et al., 2010; Castillo, González, Fabra, Mercé y Balaguer, 2012).

Para evaluar la percepción de los jugadores del estilo controlador de los entrenadores, en el presente estudio se utilizaron 10 ítems (véase Anexo 1 p. 263) de los cuales se obtuvo una puntuación media de la escala total. A los jugadores se les pidió que, al indicar su grado de acuerdo con cada ítem, pensaran en lo que normalmente había hecho o dicho su primer entrenador durante las últimas 3-4 semanas. Los resultados de las propiedades psicométricas de este instrumento en el presente estudio se pueden encontrar en el apartado de resultados (p. 143).

### 5.3.1.3. Percepción de los jugadores del clima motivacional de implicación en la tarea y de implicación en el ego

La percepción de los jugadores del clima de implicación en la tarea y del clima de implicación en el ego que creaban los entrenadores en sus equipos se evaluó con una versión reducida del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte - 2 (PMCSQ-2; Newton et al., 2000) en su versión al castellano (Balaguer, Castillo y Duda, 2003).

El desarrollo de este instrumento bajo el marco de la teoría de las metas de logro se basó en el trabajo de Ames y Archer (1988), las cuales identificaron diferencias entre dos tipos de clima en el aula. Estudios posteriores trataron de establecer dimensiones similares del clima motivacional en el contexto deportivo desembocando en la creación de la primera versión del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ; Seifriz et al., 1992) compuesto por 21 ítems. Congruentemente con la investigación basada en el aula, análisis exploratorios del PMCSQ revelaron dos facetas principales del clima motivacional: un clima percibido enfocado al resultado o de implicación en el ego y un clima percibido enfocado a la maestría o de implicación en la tarea.

Estudios sobre este instrumento (e.g., Walling et al., 1993) identificaron que la fiabilidad y la validez estructural y predictiva del instrumento eran satisfactorias, sin embargo, revelaron que existía una considerable varianza sin explicar, sugiriendo que era posible mejorar la medida (Seifriz et al., 1992; Walling et al., 1993). El trabajo sobre ello condujo a la creación por parte de Newton et al. (2000) de una segunda versión del PMCSQ, llamándolo PMCSQ-2. En este cuestionario se amplió el número de ítems quedando en 33 ítems divididos en dos

dimensiones que miden la percepción del clima de implicación en la tarea (17 ítems) y la percepción del clima de implicación en el ego (16 ítems). A su vez, estas dimensiones están formadas por tres factores cada una. Para medir el clima de implicación en la tarea se utilizan los factores: 1) esfuerzo/mejora (se percibe que el entrenador refuerza el trabajar duro, haciendo lo mejor que uno puede, así como el desarrollo de las habilidades y de la mejora personal), 2) importancia de rol (se percibe que cada uno realiza una contribución, así como el papel que cada uno desempeña respecto a las rutinas de éxito) y 3) aprendizaje cooperativo (se percibe que el entrenador valora la colaboración entre los deportistas y desea que se ayuden mutuamente en el aprendizaje y la mejora de las habilidades). Por su parte, el clima motivacional que implica en el ego se mide usando los factores: 1) reconocimiento desigual (se percibe que el entrenador ofrece más atención y refuerzo a los deportistas de mayor talento), 2) castigo por errores (se percibe que el entrenador responde negativamente a los errores) y 3) rivalidad intragrupo (se percibe que el entrenador promueve la comparación social y la competición entre los deportistas del mismo grupo/equipo).

El PMCSQ-2 ha mostrado evidencias de validez factorial, así como una adecuada consistencia interna con alfas que oscilan entre .84 y .87 para el clima de implicación en la tarea y alfas entre .80 y .91 para el clima de implicación en el ego (e.g., Almagro et al., 2011; Balaguer et al., 2003; Newton et al., 2000).

En el presente estudio se utilizaron nueve ítems para evaluar la percepción del clima de implicación en la tarea creado por el entrenador (e.g., “Mi entrenador ha valorado a los jugadores que se han esforzado”) y siete ítems para evaluar la percepción del clima de implicación en el ego (e.g., “Mi entrenador ha cambiado a los jugadores cuando han



cometido errores”) (véase Anexo 1 p. 265). A los jugadores se les pidió que, al indicar su grado de acuerdo con cada ítem, pensarán en lo que normalmente había hecho o dicho su primer entrenador durante las últimas 3-4 semanas. Los resultados de las propiedades psicométricas de este instrumento en el presente estudio se pueden encontrar en el apartado de resultados (p. 147).

#### 5.3.1.4. Formas de motivación de los jugadores

Para evaluar la regulaciones motivacionales de los jugadores para participar en el fútbol, se utilizó una adaptación para jóvenes futbolistas (Viladrich et al., 2013) del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ; Lonsdale et al., 2008). El BRSQ fue diseñado para capturar las regulaciones motivacionales de los deportistas para la participación en el deporte de competición, desde el punto de vista de la SDT. Está formado por 24 ítems que se dividen en seis subescalas, de cuatro ítems cada una, que miden la no motivación, las regulaciones externa, introyectada, identificada e integrada, y la motivación intrínseca.

El BRSQ cuenta con diversos estudios que avalan su fiabilidad y validez (Assor, Vansteenkiste y Kaplan, 2009; Balaguer, Castillo, Duda, Quested y Morales, 2011; Lonsdale et al., 2008, 2009; Mouratidis, Lens y Vansteenkiste, 2010; Viladrich, Torregrosa y Cruz, 2011). Sin embargo, siguiendo la adaptación llevada a cabo por Viladrich et al. (2013), la subescala de regulación integrada fue excluida de la versión del BRSQ que se utilizó en este estudio. Para ello Viladrich et al. tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: 1) que resultados de literatura previa indican que la regulaciones identificada e integrada no se diferencian claramente (Lonsdale et al., 2008; Mouratidis et al., 2010), 2) la

sugerencia de Lonsdale et al. (2008) de que el formato del cuestionario no era muy adecuado para la evaluación de la regulación integrada, y 3) la aseveración de Vallerand sobre que este tipo de motivación no aparecía hasta la edad adulta.

Por lo tanto, para el presente estudio se utilizó la versión de 20 ítems (véase Anexo 1 p. 266), del estudio de Viladrich et al. (2013), que evalúa la no motivación (e.g., “Juego al fútbol aunque ya no tengo muy claro por qué lo hago”), la regulación externa (e.g., “Juego al fútbol porque me siento presionado por los demás para seguir haciéndolo”), la regulación introyectada (e.g., “Juego al fútbol porque me avergonzaría dejarlo”), la regulación identificada (e.g., “Juego al fútbol porque aprendo cosas que son útiles en mi vida”) y la motivación intrínseca (e.g., “Juego al fútbol porque disfruto”). A los jugadores se les pidió que indicaran en qué medida cada una de las razones expuestas a través de los diferentes ítems explicaban por qué juegan al fútbol, indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. Los resultados de las propiedades psicométricas de este instrumento en el presente estudio se pueden encontrar en el apartado de resultados (p. 153).

Siguiendo estudios previos (Balaguer et al., 2011; Chan, Hagger y Spray, 2011) y consistente con las indicaciones sugeridas en el sitio web de la Self-Determination Theory, en esta tesis doctoral se combinaron los ítems de las subescalas de motivación intrínseca y regulación identificada para crear la variable Motivación Autónoma, así como los ítems de las subescalas de regulación introyectada y regulación externa para crear la variable Motivación Controlada. Este tipo de agrupación de las regulaciones motivacionales se denomina “formas de motivación” y será, por lo tanto, el término que utilizaremos en nuestro estudio para referirnos a la motivación Autónoma y a la motivación Controlada.

Además de estas formas de motivación, en este estudio también se analiza la no motivación.

#### 5.3.1.5. Orientaciones de meta de los jugadores

Las orientaciones de metas de logro de los jugadores se evaluaron mediante la versión castellana (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996) del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ; Duda, 1989; Duda y Nicholls, 1992).

El cuestionario (véase Anexo 1 p. 268) consta de 13 ítems, de los cuales siete ítems evalúan la tendencia de los jugadores hacia una orientación la tarea (e.g., “Yo me siento con más éxito en el fútbol cuando una habilidad que he aprendido funciona”) y seis ítems evalúan la tendencia de los jugadores hacia una orientación al ego (e.g., “Yo me siento con más éxito en el fútbol cuando otros fallan y yo no”). En las instrucciones se pide a los futbolistas que respondan cuando se sienten con más éxito en el fútbol señalando su acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems.

Diversas investigaciones han apoyado la estructura bifactorial del instrumento mostrando dos variables latentes independientes, así como su validez predictiva y su consistencia interna, oscilando los alfas entre .78 y .80 para la subescala de orientación a la tarea y entre .80 y .88 para la subescala de orientación al ego (Balaguer et al., 1996; Castillo et al., 2002; Duda y Whitehead, 1998; Fonseca y Paula Brito, 2005; López-Walle et al., 2011). Los resultados de las propiedades psicométricas de este instrumento en el presente estudio se pueden encontrar en el apartado de resultados (p. 159).

#### 5.3.1.6. Indicador de bienestar: autoestima

La autoestima de los jugadores se evaluó mediante 5 ítems (véase Anexo 1 p. 269) de la versión española (Balaguer et al., 2008) de la subescala de autoestima del Cuestionario de Auto-descripción 3 (SDQ-III, Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremoyne, 1994).

Estudios previos en el contexto del deporte han confirmado la fiabilidad (alfas entre .82 y .90) y validez de este instrumento (e.g., Balaguer et al., 2008; González et al., 2016; López-Walle et al., 2011).

Un ejemplo de ítem es “En general, he tenido sentimientos bastante positivos sobre mí mismo”. A los jugadores se les pidió que, al indicar su grado de acuerdo con cada ítem, pensarán en cómo se habían sentido en general en su vida diaria durante las últimas 3-4 semanas. Los resultados de las propiedades psicométricas de este instrumento en el presente estudio se pueden encontrar en el apartado de resultados (p. 163).

#### 5.3.1.7. Indicador de malestar: autoestima contingente

La autoestima contingente de los jugadores se evaluó mediante una versión adaptada (véase Anexo 1 p. 269) de la Escala de Autoestima Contingente para el Deporte (Reinboth y Duda, 2004). La versión inicial de este instrumento consta de seis ítems que evalúan la autoestima contingente como un constructo unidimensional que refleja el grado en que los deportistas basan su autoestima en su rendimiento deportivo y el grado en que no hacerlo bien en el deporte contribuye a sentimientos de incompetencia o falta de valor como persona.

Aunque en los escasos estudios previos donde se ha utilizado esta escala la consistencia interna ha sido satisfactoria (alfa .76), fue necesario la eliminación de un ítem para obtener unos resultados

adecuados de su estructura factorial (Reinboth y Duda, 2004).

En el presente estudio se optó por intentar mejorar las propiedades psicométricas de la medida mediante la incorporación de dos nuevos ítems. Los resultados de las propiedades psicométricas de este instrumento en el presente estudio se pueden encontrar en el apartado de resultados (p. 165).

A los jugadores se les pidió que, al indicar su grado de acuerdo con cada ítem, pensarán en su rendimiento en el fútbol durante las últimas 3-4 semanas. Un ejemplo de ítem es “Si he jugado mal al fútbol, he sentido que fallaba como persona”.

#### 5.3.1.8. Intención futura de abandono de los jugadores

La intención de los jugadores sobre abandonar la participación deportiva al finalizar la temporada se evaluó con cinco ítems adaptados al fútbol (Quested et al., 2013) a partir de los ítems utilizados por Sarrazin et al. (2002) en un estudio con jugadores de balonmano (véase Anexo 1 p. 270). A los futbolistas se les pidió que indicaran su acuerdo o desacuerdo según lo que pensarán en el momento de responder el instrumento.

Tres de los ítems se refieren a la intención de continuar (e.g., “Tengo previsto jugar al fútbol la próxima temporada”) mientras que dos ítems se refieren a la intención de abandonar (e.g., “Tengo intención de abandonar el fútbol cuando acabe esta temporada”). La variable de intención de abandono se obtuvo después de invertir los tres ítems referidos a la intención de continuar.

Los resultados de las propiedades psicométricas de este instrumento en el presente estudio se pueden encontrar en el apartado de resultados (p. 168).

### 5.3.2. OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA: CLIMA MOTIVACIONAL EMPOWERING Y CLIMA MOTIVACIONAL DISEMPOWERING OBSERVADO EN EL ENTRENADOR

Se utilizó la versión española (Fabra et al., en prensa) del Sistema de Observación del Clima Motivacional Multidimensional (MMCOS, Smith et al., 2015). Este incluye: a) una rejilla de registro, b) una guía de formación con definiciones y ejemplos de todos los conceptos, y c) un documento con el sistema de puntuación, donde se indican los criterios para valorar la potencia del clima. El instrumento también incluye un programa de formación en el uso del instrumento.

El MMCOS tiene una estructura jerárquica mediante la cual los observadores codifican siete dimensiones del ambiente: estilo de apoyo a la autonomía, estilo controlador, implicación en la tarea, implicación en el ego, apoyo de la relación, frustración de la relación y estructura. Todas las dimensiones se componen de una serie de estrategias conductuales específicas que pueden observarse en los entrenadores y que son indicadores característicos de su dimensión (e.g., “ofrece opciones significativas” del estilo de apoyo a la autonomía, “usa recompensas extrínsecas” del estilo controlador, “utiliza el aprendizaje cooperativo” del clima de implicación en la tarea, “castiga los errores” del clima de implicación en el ego, “muestra consideración incondicional” del apoyo a la relación, “restringe oportunidades de interacción” de la frustración de relación y “ofrece expectativas de aprendizaje” de estructura). En total el instrumento cuenta con 32 estrategias conductuales de orden inferior repartidas entre las siete dimensiones del clima (véase Anexo 1 p. 271).

El MMCOS está diseñado para evaluar intervalos de tiempo específicos a lo largo de una sesión de entrenamiento o partido. Durante

la visualización, los observadores registran, para cada segmento de tiempo, la ocurrencia de las estrategias de conducta mediante una codificación binaria (presencia/ausencia), información que luego se utiliza para puntuar las diferentes dimensiones del clima al final de cada segmento de tiempo mediante una escala de potencia de 4 puntos (0: *nada*, 1: *potencia débil*, 2: *potencia moderada* y 3: *potencia elevada*). Para obtener la puntuación final de cada dimensión del clima motivacional se realiza una media de las puntuaciones obtenidas en los diferentes segmentos de tiempo.

Los resultados de las propiedades psicométricas de este instrumento en el presente estudio se pueden encontrar en el apartado de resultados (p. 170). Siguiendo estos resultados, además de los que se pueden encontrar más detalladamente en el trabajo de Fabra et al. (en prensa), para este estudio se utilizó la variable clima empowering (obtenida de la media ponderada de las dimensiones de apoyo a la autonomía, implicación en la tarea y apoyo de la relación) y clima disempowering (obtenida de la media ponderada de las dimensiones de estilo controlador, implicación en el ego y frustración de la relación).

#### **5.4. PROCEDIMIENTO**

A continuación se describe, en primer lugar, el procedimiento seguido para la recogida de información y, en segundo lugar, el procedimiento que se llevó a cabo para la codificación de las filmaciones mediante el instrumento observacional MMCOS (implicado en el objetivo 4).

#### 5.4.1. PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Previo al comienzo de la investigación, se obtuvo la aprobación por parte del comité ético de investigación en humanos de la Comisión Ética de la Universitat de València. Posteriormente, como se ha descrito en el apartado de participantes, se seleccionaron aleatoriamente los distintos clubes y equipos de Comunidad Valenciana que encajaban por rango de edad en la muestra objetivo del Proyecto PAPA.

En primer lugar, se procedió a contactar con los responsables de los clubes mediante una llamada telefónica en la que se les presentaba brevemente los objetivos de la investigación y la necesidad de contar con su colaboración. Todos los clubes con los que se contactó dieron su aprobación. Posteriormente, se les remitió una carta formal a cada club con la información detallada y un responsable de la investigación se reunió con cada uno de ellos para ampliar cualquier tipo de información que necesitaran y formalizar el acuerdo de colaboración.

Una vez obtenido el consentimiento de los responsables de los clubes, se invitó a participar mediante una carta informativa a los entrenadores, padres y jugadores que entraban dentro de la muestra objetivo del estudio, haciendo hincapié en que la participación era voluntaria. La muestra final se constituyó con aquellos que remitieron a los investigadores, a través de la entrega en sus clubes correspondientes, su consentimiento informado, considerando que tanto el entrenador del equipo, los padres y el jugador estuviesen de acuerdo.

El procedimiento específico que se siguió en la recogida de información fue diferente en función de los métodos de evaluación psicológica llevados a cabo a lo largo del mismo: autoinformes y



observación sistemática. En todos los casos se desarrolló previamente un protocolo de actuación para que fuera seguido por todos los colaboradores implicados en la recogida de datos.

#### 5.4.1.1. Autoinformes

Los datos provenientes de los cuestionarios fueron recogidos en dos momentos temporales durante la temporada 2011/2012. Las mismas medidas se efectuaron a principio de temporada, concretamente entre finales de octubre y principios de diciembre (dejando transcurrir al menos un mes desde el comienzo de temporada antes de la realización de las filmaciones para permitir la constitución del correspondiente clima de equipo), y a final de la temporada, entre finales de abril y principios de junio. Todos los jugadores participantes en este estudio cumplimentaron los cuestionarios en los dos momentos temporales y en ambos se siguió el mismo procedimiento.

Se realizaba una llamada a los clubes para fijar el día y la hora para la administración de las encuestas, que se realizaba al mismo tiempo a todos los integrantes de cada uno de los equipos participantes en la investigación. Los cuestionarios fueron cumplimentados en las diferentes escuelas de fútbol base en un espacio habilitado para tal fin.

En la administración de los cuestionarios siempre estuvieron presentes dos investigadores que informaban de cómo cumplimentar los cuestionarios y solventaban las dudas que pudieran surgir durante el proceso, insistiendo en que leyeran todos los ítems. También se les animó a que contestaran con sinceridad, asegurándoles que sus respuestas eran confidenciales y que solo los responsables de la investigación tendrían acceso a esta información. No se permitió que estuviesen presentes ni entrenadores, ni responsables del club, ni

padres con el fin de asegurar la libertad y confidencialidad de los jugadores al responder. El tiempo requerido para rellenar las escalas fue de aproximadamente 30 minutos, variando según la edad del deportista.

Al tratarse de un estudio longitudinal que implicaba, al menos, la recogida de información en dos momentos temporales distintos, fue necesario recurrir a un tipo de identificación para poder emparejar los cuestionarios de los dos tiempos. Esta consistió en utilizar la fecha de nacimiento y la inicial del nombre de la madre o el padre.

#### 5.4.1.2. Observación sistemática

Tal y como se ha indicado anteriormente, algunos entrenadores fueron filmados. A los que fueron filmados se les ofreció información específica sobre las características de este tipo de metodología y se obtuvo el consentimiento informado tanto del club, del entrenador, como de los padres/madres o tutores de los jugadores. A cada uno de los entrenadores participantes se le filmó durante una sesión de entrenamiento entre los meses de octubre y diciembre de la temporada 2011/2012. Se dejó transcurrir al menos un mes desde el comienzo de temporada antes de la realización de las filmaciones para permitir la constitución del correspondiente clima de equipo.

Un investigador situaba una cámara de vídeo fuera del campo de entrenamiento, intentando obtener una visión adecuada sin interferir en el desarrollo normal de la sesión. Los entrenadores llevaban en el bolsillo una pequeña grabadora de voz con un micro de solapa que captaba lo que decían.

Se adoptaron algunas medidas con el objetivo de minimizar una posible reactividad psicológica por parte de los implicados. Por un lado,

los entrenadores desconocían en el momento de la filmación cuál era el objeto real de estudio y que este se enmarcaba en el campo de la psicología. Se les informó de que se trataba de una aproximación exploratoria para conocer cómo trabajaban los entrenadores de fútbol base en España. Por otro lado, el investigador que filmaba la sesión, asistía a otros entrenamientos previos con los mismos dispositivos utilizados durante la filmación real, con el fin de que los entrenadores y jugadores se familiarizaran con la persona y la situación.

### 5.4.2. PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA CODIFICACIÓN DE LAS FILMACIONES MEDIANTE EL MMCOS

Los observadores fueron entrenados para codificar los vídeos mediante el programa de formación propuesto por los autores del instrumento (véase Smith et al., 2015). Posteriormente, dos observadores que no estaban implicados en la recogida de datos visualizaban de forma separada la misma sesión de entrenamiento. Todos los vídeos se dividieron temporalmente en cuatro partes iguales para poder comparar sesiones de entrenamiento de diferente duración. Se optó por un muestreo continuo, registrándose toda la información correspondiente de cada sesión completa de entrenamiento. En cada una de las siete dimensiones del clima motivacional, cada observador ofreció cuatro puntuaciones para cada entrenador (una por segmento de tiempo). Después de comprobar la fiabilidad inter-observadores de cada vídeo, se calculaba la media de los dos observadores que habían visualizado la misma sesión de entrenamiento.

## 5.5. ANÁLISIS DE DATOS

A continuación se especifican los análisis preliminares que se realizaron y la estrategia analítica que se llevó a cabo para abordar cada uno de los objetivos planteados en esta tesis doctoral.

### 5.5.1. ANÁLISIS PRELIMINARES

Antes de abordar los análisis estadísticos que implicaban los objetivos del estudio, se exploró la fiabilidad y la estructura factorial de los instrumentos utilizados para la evaluación de las variables de esta investigación.

En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y estudiamos la normalidad para los ítems que conforman cada una de las escalas mediante la asimetría y la curtosis (se considera normal cuando los índices se encuentran en un rango entre -1 y 1; Muthén y Kaplan, 1985). Posteriormente se analizó la consistencia interna para cada una de las medidas utilizadas a través del coeficiente alfa de Cronbach, siguiendo los criterios siguientes: a) eliminar aquellos ítems cuya exclusión produjese un aumento considerable del coeficiente alfa y b) eliminar aquellos ítems cuya correlación con el resto de ítems de la escala fuera inferior a 0.30. Se utiliza el coeficiente alfa de Cronbach para cuantificar el grado de correlación parcial que existe entre los ítems incluidos, es decir, el grado en que los ítems del constructo están relacionados entre sí. Así pues, si el valor de alfa es próximo a 1, indica que los ítems están intercorrelacionados, y por tanto que proporcionan una medida fiable de aquello que se quiere estudiar. A modo global, consideramos que los valores entre 0.60 y 0.80 indican una fiabilidad buena y aceptable, y

cuando es mayor de 0.80 se considera una fiabilidad muy buena (Bland y Altman, 1997; Dugard, Todman y Staines, 2010; Field, 2009; Schmitt, 1996; Streiner y Norman, 1995).

En segundo lugar, una vez seleccionados de manera fiable los ítems que conformaron las escalas del estudio, se procedió a comprobar la estructura factorial de cada una de las escalas mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) (Byrne, 2010; Kline, 2011) utilizando el método de Máxima Verosimilitud (ML). Como input para el análisis de los datos, se emplearon tanto las matrices de correlaciones policóricas como las matrices de covarianzas asintóticas para corregir la posible falta de distribución normal.

Se emplearon diversos índices de bondad de ajuste que incluyeron la raíz del promedio del error de aproximación (RMSEA), el índice de ajuste no normativo (NNFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI). Valores de CFI y NNFI por encima de .90 indican un ajuste aceptable (Hu y Bentler, 1995). Para la RMSEA, se consideran aceptables valores menores de .10 (ideal igual o inferior a .08) (Cole y Maxwell, 1985). Los resultados de los AFC condujeron a conformar los ítems finalmente utilizados para la evaluación de las variables del estudio, teniendo en cuenta tanto el modelo contemplado por el marco teórico como el alcance de los criterios de bondad de ajuste estadística.

En el caso del análisis de las propiedades psicométricas del instrumento de observación MMCOS utilizado en el objetivo 4, se siguió una estrategia analítica particular adaptada a las características del instrumento y de la pequeña muestra utilizada.

En primer lugar, se analizó la fiabilidad interobservadores mediante el coeficiente de correlación intraclase (CCI). Siguiendo a Portney y Watkins (2009), un CCI por debajo de .50 se interpreta como

pobre, un CCI entre .50 y .75 como moderado, y superior a .75 como bueno. Posteriormente, se obtuvieron estadísticos descriptivos, se comprobó la distribución univariante mediante la asimetría y la curtosis, así como la normalidad multivariante mediante el análisis de la distancia de Mahalanobis ( $D^2$ ), una medida estadística de la distancia multidimensional de un individuo respecto al centroide o media de las observaciones (González, Abad y Lévy, 2006). La distancia, obtenida para cada sujeto, se considera atípica si sobrepasa un valor crítico determinado por los grados de libertad, el cual es igual al número de variables. En este caso las variables son 7 y el valor crítico de chi-cuadrado para 7 grados de libertad con un nivel de probabilidad de  $p < .001$  es 24.32. Si el valor de la distancia de Mahalanobis es mayor a este valor, se considera un valor atípico multivariante. Finalmente se obtuvieron correlaciones bivariadas de Pearson para comprobar la dirección y el grado de asociación entre las variables observadas.

Por último, se utilizó la metodología de mínimos cuadrados parciales (PLS, Partial Least Squares), una técnica cada vez más utilizada por ser específicamente útil bajo condiciones de no normalidad y, como es el caso en el objetivo 4 de este estudio, cuando se trabaja con muestras pequeñas (Haenlién y Kaplan, 2004). Concretamente se llevó a cabo la técnica PLS consistente (PLSc; Dijkstra y Schermelleh-Engel, 2014) y la significatividad de los parámetros se estableció mediante un procedimiento de remuestreo por bootstrap de 500 submuestras de un tamaño igual a la muestra original. Se puso a prueba la estructura factorial considerada a la base del marco teórico del MMCOS. Es decir, un factor empowering con las dimensiones de estilo de apoyo a la autonomía, implicación en la tarea y apoyo de la relación, y un factor disempowering incluyendo las dimensiones de

estilo controlador, implicación en el ego y frustración de la relación. El ajuste del modelo de medida se evalúa utilizando una serie de indicadores de validez convergente (esto es, que un conjunto de indicadores representan un único y mismo constructo subyacente) y discriminante (esto es, que dos constructos conceptualmente diferentes manifiestan suficiente diferencia). Se considera que existe validez convergente aceptable cuando la fiabilidad compuesta (indicador de consistencia interna) de cada factor o variable latente es igual o mayor de .70 y la varianza extraída media (AVE) para cada factor es igual o superior a .50. Para la evaluación de la validez discriminante se recurrió al criterio más recientemente recomendado (Henseler, Ringle y Sarstedt, 2015), el indicador HTMT (Heterotrait-Monotrait), el cual indica que existe validez discriminante entre dos constructos reflectivos cuando se sitúa por debajo de .90.

### 5.5.2. ESTRATEGIA ANALÍTICA PARA ABORDAR LOS OBJETIVOS

En el caso del objetivo 1, para comprobar si existían diferencias entre las medidas tomadas en los dos momentos temporales distintos, se realizaron análisis de diferencias de medias mediante la prueba *t* de Student para muestras relacionadas.

Para los objetivos 2 y 3, en cada uno de los cuales se pone a prueba un modelo diferente, los análisis estadísticos realizados fueron los mismos. Concretamente, se puso a prueba dos modelos de relaciones (path analysis) con el objetivo de analizar las relaciones hipotetizadas entre dichas variables. Como el foco de atención se encontraba en los cambios producidos entre el principio de la temporada (tiempo 1) y el final de la temporada (tiempo 2) en las relaciones planteadas, los modelos de relaciones se realizaron con las variables del tiempo 2

controlando el efecto de las mismas variables en el tiempo 1. Para ello, en el modelo se incluyeron relaciones entre cada una de las variables del tiempo 2 y su correspondiente medida en el tiempo 1.

Puesto que los modelos incluyen dos medidas para cada variable (tiempo 1 y tiempo 2), el número de parámetros propuestos en cada modelo es demasiado elevado para la muestra de participantes con la que se cuenta, a pesar de tratarse de un número considerable. Por ello es desaconsejable trabajar con indicadores observados y obliga a incluir en el modelo las medidas de las variables latentes directamente. Por este motivo, una vez comprobados los modelos de medida mediante los AFC realizados para cada una de las escalas, comprobando así que los indicadores observados estaban relacionados con sus factores latentes de manera satisfactoria, se emplearon las puntuaciones medias como indicadores de las variables. Posteriormente, los modelos de relaciones estructurales fueron testados utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud, ya que se trata del método de estimación más adecuado teniendo en cuenta las circunstancias expuestas previamente. Al igual que en el caso de los AFC de los cuestionarios, para medir el ajuste del modelo, se emplearon los índices de bondad de ajuste RMSEA, NNFI y CFI.

Para abordar el objetivo 4, se realizó un análisis multinivel para conocer el valor predictivo de las medidas observadas del clima motivacional empowering y disempowering creado por el entrenador sobre la intención de abandono de los jugadores.

Antes de poner a prueba el modelo, se realizó un ANOVA para determinar la variabilidad entre equipos de la variable dependiente y se llevó a cabo el centrado de las variables independientes respecto a las medias de la muestra total (Zhang, Zyphur y Preacher, 2009).



Finalmente, se llevó a cabo un modelo de interceptos como resultados para probar los efectos trans-nivel del clima motivacional empowering y del clima motivacional disempowering (variables independientes de nivel de equipo) sobre la intención de abandono de los jugadores (variable dependiente de nivel individual).

El software estadístico con el que se han realizado los análisis descriptivos, diferenciales y correlacionales fue el programa IBM SPSS Statistics versión 20. Para realizar llevar a cabo la técnica PLS consistente que permitiera analizar la estructura factorial del instrumento de observación MMCOS, se utilizó el programa Smart PLS 3.2.1 (Ringle, Wende y Becker, 2015). Para los AFC de los cuestionarios y la puesta a prueba de los modelos de ecuaciones estructurales se utilizó el programa LISREL versión 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2006). En todos los casos, los contrastes de hipótesis se establecieron a un nivel de significación del 5%.



## **CAPÍTULO 6**

### **RESULTADOS**



## **RESULTADOS**

---

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en este trabajo doctoral. En primer lugar, se muestran los resultados de los análisis preliminares realizados para examinar las propiedades psicométricas de los instrumentos del estudio; en segundo lugar, se presentan los resultados de los análisis descriptivos y diferenciales para examinar las características de las variables analizadas en el estudio, así como las diferencias entre ellas en los dos momentos temporales estudiados, principio y final de temporada (objetivo 1); en tercer lugar, se muestran los resultados de los dos modelos de relaciones puestos a prueba para predecir la intención de abandono, tanto el modelo basado en la teoría de las metas de logro (objetivo 2) como el modelo basado en la teoría de la autodeterminación (objetivo 3); por último, se presentan los resultados del análisis predictivo de las medidas del clima motivacional observado sobre la intención de abandono (objetivo 4).

## **6.1. ANÁLISIS PRELIMINARES: PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS**

Para cada uno de los instrumentos utilizados, se describen los siguientes aspectos tanto para el tiempo 1 como para el tiempo 2: 1) los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y los estadísticos de asimetría y curtosis para cada uno de los ítems; 2) los resultados del análisis de la fiabilidad de las escalas utilizadas, examinada a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach en el caso de los cuestionarios y a través de la fiabilidad inter-observadores en el caso del instrumento de observación MMCOS; y 3) los resultados del análisis de la estructura factorial, hipotetizando para cada cuestionario, las variables latentes dependientes utilizadas en la investigación.

### **6.1.1. CUESTIONARIO DE CLIMA EN EL DEPORTE (SCQ)**

#### **6.1.1.1. Análisis descriptivo y consistencia interna**

En la Tabla 2 se encuentran los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman el SCQ, indicando la asimetría y la curtosis que por lo general siguen una distribución normal.

El coeficiente de fiabilidad ha sido de .62 para el tiempo 1 y de .72 para el tiempo 2. El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban por encima de .30 con el resto de los ítems de la escala, tanto en el tiempo 1 como en el tiempo 2, excepto en el caso del ítem 1 (“Mi entrenador ha ofrecido distintas alternativas y opciones a los jugadores”) en el tiempo 1, el cual fue .23, siendo el único ítem que su eliminación aumentaba el coeficiente de fiabilidad de .62 a .63. No obstante, puesto que el aumento del coeficiente no es considerable y

puesto que en el tiempo 2 los resultados respecto a tal ítem son buenos, se decidió mantenerlo.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Clima en el Deporte (SCQ) en el tiempo 1 y en el tiempo 2

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
1. Mi entrenador ha ofrecido distintas alternativas y opciones a los jugadores	3.88 (1.12)	-.88	.19	3.82 (1.00)	-.77	.48
2. Mi entrenador ha pensado que es importante que los jugadores jueguen al fútbol porque realmente quieran hacerlo	4.21 (1.05)	-1.36	1.30	4.19 (1.03)	-1.25	1.02
3. Mi entrenador se ha preocupado por responder todas nuestras preguntas lo mejor que ha podido	4.17 (1.12)	-1.45	1.39	4.07 (1.11)	-1.14	.53
4. Cuando mi entrenador ha pedido a los jugadores que hicieran algo, se ha esforzado por explicarles por qué es bueno hacerlo de esa manera	4.26 (1.04)	-1.50	1.74	4.11 (1.04)	-1.08	.55
5. Mi entrenador ha pensado que es importante que los jugadores jueguen al fútbol porque disfrutan haciéndolo	4.38 (1.05)	-1.85	2.83	4.27 (1.00)	-1.45	1.64

*Nota.* Rango 1-5; *M* = Media; *DT* = Desviación típica; *As* = asimetría; *K* = curtosis

6.1.1.2. Análisis de la estructura factorial

En la Figura 1 se representa la estructura factorial que se pone a prueba, para la que se hipotetiza la existencia de una variable latente, percepción del estilo de apoyo a la autonomía del entrenador, que subyace a las 5 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas.

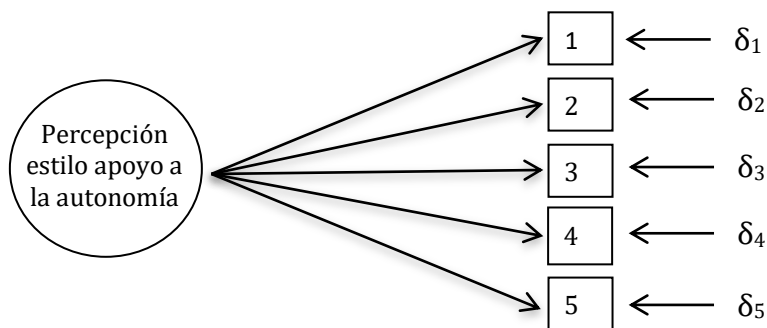


Figura 1. Estructura factorial de la medida de la percepción del estilo de apoyo a la autonomía

Los índices de bondad de ajuste del modelo de medida puesto a prueba fueron, en el tiempo 1:  $\chi^2 = 7.14$ ,  $gl = 5$ ,  $p < .05$ ; RMSEA = .028; NNFI = .993; CFI = .996, y en el tiempo 2:  $\chi^2 = 12.55$ ,  $gl = 5$ ; RMSEA = .053; NNFI = .985; CFI = .993. En ambos casos los resultados indican un ajuste del modelo satisfactorio.

Las saturaciones factoriales de las variables observadas del modelo aparecen en la Tabla 3, resultando todas ellas estadísticamente significativas ( $p < .01$ ) con valores superiores a .51 excepto en el ítem 1 (“Mi entrenador ha ofrecido distintas alternativas y opciones a los jugadores”) del tiempo 1, cuya saturación factorial es .34.



Tabla 3. Saturaciones factoriales de las variables observadas en la variable latente percepción de apoyo a la autonomía del entrenador en el tiempo 1 y en el tiempo 2

	Saturaciones factoriales	
	Tiempo 1	Tiempo 2
Ítem 1	.34	.47
Ítem 2	.55	.62
Ítem 3	.52	.66
Ítem 4	.60	.74
Ítem 5	.82	.80

*Nota.* Todas las saturaciones factoriales son estadísticamente significativas ( $p < .01$ )

### 6.1.2. ESCALA DE CONDUCTAS CONTROLADORAS DEL ENTRENADOR (CCBS)

#### 6.1.2.1. Análisis descriptivo y consistencia interna

En la Tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman el CCBS, indicando la asimetría y la curtosis que por lo general siguen una distribución normal.

La medida de percepción del estilo controlador obtiene un coeficiente de fiabilidad de .61 en el tiempo 1 y de .70 en el tiempo 2. En el tiempo 1, la eliminación de algunos ítems suponen una subida del coeficiente alfa, sobre todo en el caso del ítem 4 “Mi entrenador nos ha permitido hacer lo que nos gusta al final del entrenamiento solo cuando lo hemos hecho bien durante la sesión de entrenamiento”, subiendo de .61 a .66. Este ítem también es el que menos correlaciona con el resto de ítems de la escala y en sentido negativo (-.06). El ítem tampoco funciona bien en el tiempo 2, siendo el único que correlaciona con el resto de ítems por debajo de .30 y en negativo (-.14). Así pues, este ítem se

eliminó, quedando la fiabilidad de .66 para el tiempo 1 y de .76 para el tiempo 2.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de Conductas Controladoras del Entrenador (CCBS) en el tiempo 1 y en el tiempo 2

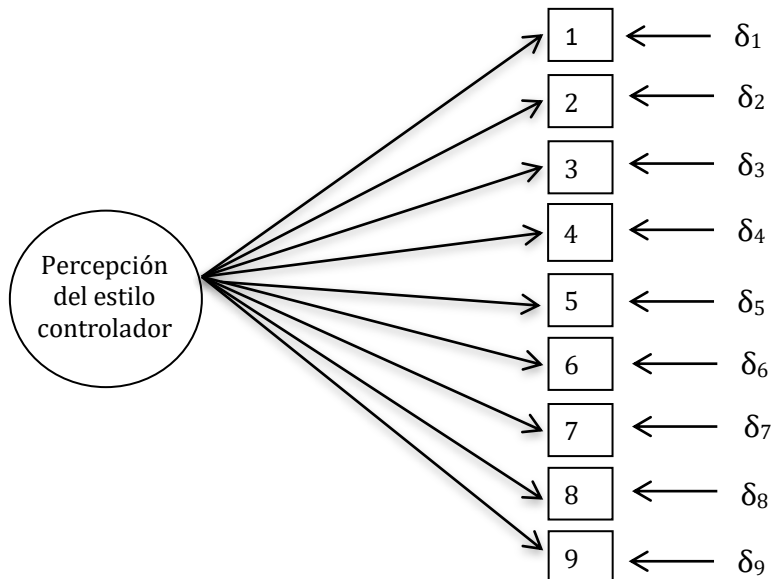
Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
1. Mi entrenador ha sido menos amable con los jugadores cuando estos no han visto las cosas como él	2.29 (1.30)	.61	-.75	2.28 (1.27)	.59	-.74
2. Mi entrenador ha apoyado menos a los jugadores cuando no han entrenado bien o no han jugado bien	2.33 (1.36)	.61	-.90	2.38 (1.34)	.53	-.98
3. Mi entrenador ha prestado menos atención a los jugadores cuando han hecho algo que le ha disgustado	2.12 (1.21)	.78	-.43	2.26 (1.25)	.72	-.45
4. Mi entrenador nos ha permitido hacer lo que nos gusta al final del entrenamiento solo cuando lo hemos hecho bien durante la sesión de entrenamiento	3.29 (1.47)	-.27	-1.28	3.36 (1.36)	-.32	-1.05
5. Mi entrenador ha aceptado menos a los jugadores cuando estos le han decepcionado	2.31 (1.29)	.60	-.77	2.33 (1.26)	.57	-.71
6. Mi entrenador solo ha dado premios o regalos a los jugadores si han jugado bien	1.88 (1.21)	1.20	.33	2.03 (1.28)	.92	-.44
7. Mi entrenador ha gritado a los jugadores delante de los demás para conseguir que hicieran determinadas cosas	2.99 (1.44)	-.04	-1.30	2.87 (1.35)	.03	-1.15
8. Mi entrenador ha amenazado con castigar a los jugadores para "mantenerlos a raya" durante el entrenamiento	2.52 (1.49)	.41	-1.28	2.53 (1.40)	.39	-1.12

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
9. Mi entrenador ha utilizado principalmente premios o halagos para conseguir que los jugadores hicieran todas las tareas que ponía durante el entrenamiento	2.54 (1.43)	.37	-1.20	2.60 (1.37)	.31	-1.11
10. Mi entrenador ha tratado de entrometerse en la vida de los jugadores fuera del fútbol	1.83 (1.19)	1.27	.54	2.15 (1.34)	.84	.55

*Nota.* Rango 1-5; *M* = Media; *DT* = Desviación típica; *As* = asimetría; *K* = curtosis

### 6.1.2.2. Análisis de la estructura factorial

En la Figura 2 se representa la estructura factorial en la que se hipotetiza la existencia de una variable latente, percepción del estilo controlador del entrenador, que subyace a las nueve variables observables o ítems (después de haber eliminado un ítem en función de los resultados del análisis de fiabilidad), y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas.



*Figura 2.* Estructura factorial de la medida de la percepción del estilo controlador

Los índices de bondad de ajuste del modelo de medida puesto a prueba fueron, en el tiempo 1:  $\chi^2 = 90.03$ ,  $gl = 27$ ; RMSEA = .039; NNFI = .976; CFI = .982, y en el tiempo 2:  $\chi^2 = 86.44$ ,  $gl = 27$ ; RMSEA = .064; NNFI = .963; CFI = .972. En ambos casos los resultados indican un ajuste del modelo aceptable.

Las saturaciones factoriales de las variables observadas del modelo aparecen en la Tabla 5, resultando todas ellas estadísticamente significativas ( $p < .01$ ). En el tiempo 1, los valores son superiores a .34 excepto en el ítem 8 (antes ítem 9; “Mi entrenador ha utilizado principalmente premios o halagos para conseguir que los jugadores hicieran todas las tareas que ponía durante el entrenamiento”) del tiempo 1, cuya saturación factorial es .20. No obstante, se decide mantener este ítem puesto que el modelo de medida ajusta satisfactoriamente. En el tiempo 2, todas las saturaciones factoriales están por encima de .32.

Tabla 5. Saturaciones factoriales de las variables observadas en la variable latente percepción de estilo controlador del entrenador en el tiempo 1 y en el tiempo 2

	Saturaciones factoriales	
	Tiempo 1	Tiempo 2
Ítem 1	.42	.67
Ítem 2	.52	.72
Ítem 3	.65	.74
Ítem 4	.77	.77
Ítem 5	.35	.40
Ítem 6	.50	.47
Ítem 7	.49	.43
Ítem 8	.20	.33
Ítem 9	.40	.47

*Nota.* Todas las saturaciones factoriales son estadísticamente significativas ( $p < .01$ )

### 6.1.3. CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO EN EL DEPORTE-2 (PMCSQ-2)

#### 6.1.3.1. Análisis descriptivo y consistencia interna

Los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman cada escala se muestran en la Tabla 6, tanto para el tiempo 1 como para el tiempo 2. No todos los ítems muestran una distribución normal, sobre todo en el caso de la escala de clima de implicación en la tarea.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) en el tiempo 1 y en el tiempo 2

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M (DT)</i>	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M (DT)</i>	<i>As</i>	<i>K</i>
<i>Clima de implicación en la tarea</i>						
1. Mi entrenador ha animado a los jugadores a probar nuevas habilidades	4.09 (.93)	-1.02	.92	4.05 (1.07)	-1.14	.77
2. Mi entrenador ha intentado que los jugadores se sintiesen bien cuando daban su máximo	4.55 (.83)	-2.33	5.90	4.46 (.88)	-1.80	2.90
3. Mi entrenador se ha asegurado de que los jugadores se sintieran con éxito cuando mejoraban	4.29 (.92)	-1.48	2.21	4.13 (1.01)	-1.07	.63
4. Mi entrenador ha valorado a los jugadores que se han esforzado	4.40 (.92)	-1.87	3.65	4.14 (1.05)	-1.24	.95
5. Mi entrenador se ha asegurado de que la aportación de cada jugador se viera como importante	4.07 (1.02)	-.98	.53	3.96 (1.06)	-.82	.09
6. Mi entrenador se ha asegurado de que cada uno de nosotros haya tenido un papel importante en el equipo	4.12 (1.11)	-1.20	.66	4.04 (1.10)	-1.06	.38
7. Mi entrenador nos ha transmitido que todos los jugadores contribuimos al éxito del equipo	4.31 (.99)	-1.54	1.90	4.14 (1.02)	-1.11	.74

## Capítulo 6

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M (DT)</i>	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M (DT)</i>	<i>As</i>	<i>K</i>
8. Mi entrenador ha animado a los jugadores a que se ayudasen unos a otros a aprender	4.19 (1.05)	-1.24	.80	4.07 (1.14)	-1.13	.42
9. Mi entrenador ha animado a los jugadores a trabajar juntos como un equipo	4.52 (.95)	-2.39	5.51	4.42 (.97)	-1.75	2.50
<i>Clima de implicación en el ego</i>						
10. Mi entrenador ha cambiado a los jugadores cuando han cometido errores	2.72 (1.39)	.23	-1.15	2.78 (1.32)	.19	-1.01
11. Mi entrenador ha dedicado más atención a los mejores jugadores	2.02 (1.31)	1.03	-.20	2.25 (1.38)	.73	-.81
12. Mi entrenador ha gritado de malas maneras a los jugadores cuando se han equivocado	2.39 (1.43)	.62	-.96	2.39 (1.30)	.55	-.79
13. Mi entrenador ha tenido sus jugadores preferidos	2.65 (1.43)	.32	-1.17	2.63 (1.38)	.29	-1.11
14. Mi entrenador solo ha felicitado a los jugadores que mejor lo han hecho durante el partido	2.60 (1.44)	.36	-1.20	2.53 (1.35)	.36	-1.10
15. Mi entrenador ha pensado que en los partidos solo deberían jugar los mejores jugadores	2.01 (1.31)	1.07	-.09	2.19 (1.30)	.73	-.68
16. Mi entrenador ha favorecido a unos jugadores más que a otros	2.21 (1.38)	.76	-.74	2.42 (1.36)	.53	-.95

*Nota.* Rango 1-5; *M* = Media; *DT* = Desviación típica; *As* = asimetría; *K* = curtosis

En la Tabla 7 se detallan los coeficientes de fiabilidad para cada uno de los factores. Tal y como se observa, el coeficiente alfa alcanza valores por encima de .70 en las dos dimensiones, tanto en el tiempo 1 como en el tiempo 2. Todos los ítems correlacionan por encima de .30 con el resto de ítems de su propia escala, no aumentando en ningún caso el coeficiente alfa eliminando alguno de ellos.

Tabla 7. Consistencia interna de las escalas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) para el tiempo 1 y para el tiempo 2

	$\alpha$ tiempo 1	$\alpha$ tiempo 2
Clima de implicación en la tarea	.80	.85
Clima de implicación en el ego	.75	.82

### 6.1.3.2. Análisis de la estructura factorial

En la Figura 3 se representa la estructura factorial en la que se hipotetiza la existencia de dos variables latentes, clima de implicación en la tarea y clima de implicación en el ego, que subyacen a las 16 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas.

Los índices de bondad de ajuste del modelo de medida puesto a prueba fueron, en el tiempo 1:  $\chi^2 = 194.59$ , gl = 103; RMSEA = .041; NNFI = .985; CFI = .987, y en el tiempo 2:  $\chi^2 = 260.39$ , gl = 103; RMSEA = .073; NNFI = .929; CFI = .939. En ambos casos los resultados indican un ajuste del modelo aceptable.



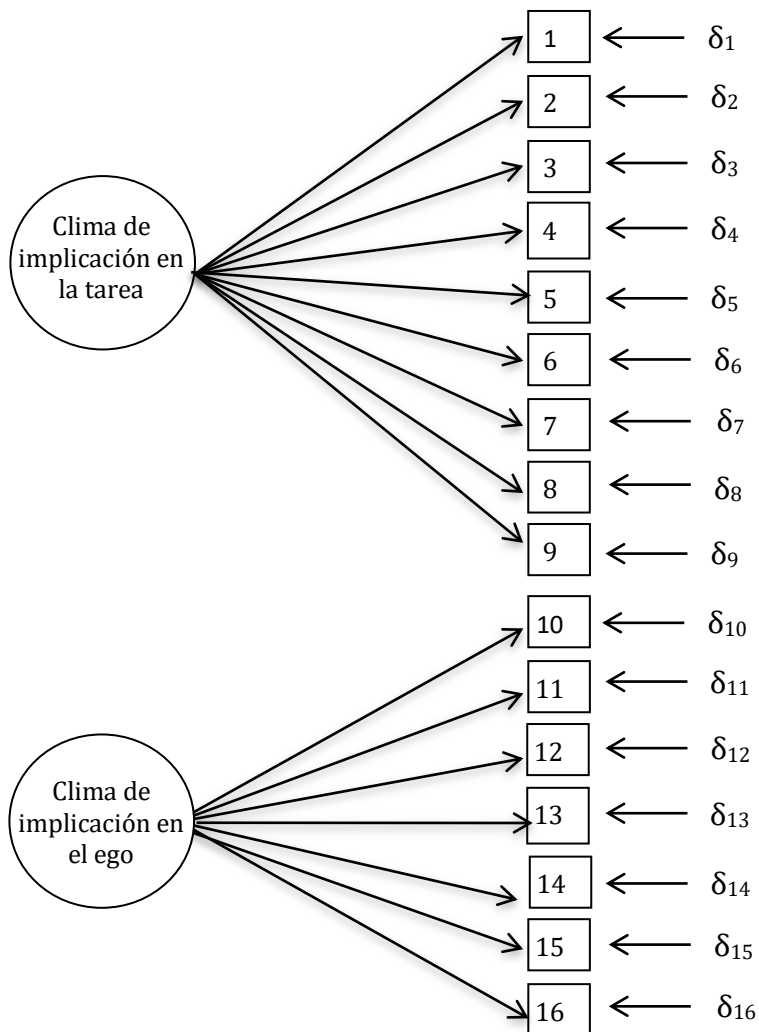


Figura 3. Estructura factorial del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2)

Las saturaciones factoriales de las variables observadas del modelo aparecen en la Tabla 8, resultando todas ellas estadísticamente significativas ( $p < .01$ ). Las saturaciones son altas, excepto la del ítem 10 en el tiempo 1. No obstante, puesto que el modelo de medida ajusta

adecuadamente y el mismo ítem satura por encima de .49 en el tiempo 2, se decide mantenerlo. La correlación entre las variables latentes fue de -.63 en el tiempo 1 y -.71 en el tiempo 2 ( $p < .01$ ).

Tabla 8. Saturaciones factoriales de las variables observadas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) en el tiempo 1 y en el tiempo 2

	Tiempo 1		Tiempo 2	
	C. Tarea	C. Ego	C. Tarea	C. Ego
Ítem 1	.55		.67	
Ítem 2	.60		.69	
Ítem 3	.64		.73	
Ítem 4	.41		.56	
Ítem 5	.66		.63	
Ítem 6	.71		.71	
Ítem 7	.75		.74	
Ítem 8	.71		.68	
Ítem 9	.72		.79	
Ítem 10		.28		.50
Ítem 11		.72		.82
Ítem 12		.55		.57
Ítem 13		.74		.71
Ítem 14		.37		.50
Ítem 15		.70		.78
Ítem 16		.84		.85

*Nota.* Todas las saturaciones factoriales son estadísticamente significativas ( $p < .01$ )

6.1.4. CUESTIONARIO DE REGULACIÓN CONDUCTUAL EN EL DEPORTE (BRSQ)

6.1.4.1. Análisis descriptivo y consistencia interna

En la Tabla 9 aparecen los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman cada una de las formas de motivación. Los resultados muestran que la distribución de los ítems de la motivación autónoma no sigue una distribución normal en la muestra del estudio.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ) en el tiempo 1 y en el tiempo 2

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
<i>Motivación autónoma</i>						
1. Porque disfruto	4.73 (.73)	-3.47	12.99	4.62 (.88)	-2.78	7.65
2. Porque para mí son importantes los beneficios del fútbol (por ejemplo, desarrollarme como jugador, estar en forma, jugar con mis compañeros de equipo)	4.81 (.59)	-3.86	16.49	4.69 (.77)	-2.93	8.96
3. Porque me gusta	4.59 (.86)	-2.39	5.69	4.59 (.85)	-2.39	5.69
4. Porque valoro los beneficios de este deporte (por ejemplo, aprender nuevas habilidades en el fútbol, estar sano, hacer amigos, etc.)	4.49 (.90)	-2.03	4.11	4.44 (.94)	-1.92	3.51
5. Porque es divertido	4.46 (.92)	-1.96	3.81	4.35 (.95)	-1.59	2.28
6. Porque me enseña autodisciplina	4.57 (.84)	-2.39	6.09	4.39 (1.03)	-1.78	2.52
7. Porque lo encuentro apasionante	3.93 (1.29)	-1.00	-.10	3.98 (1.24)	-1.08	.16

Capítulo 6

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
8. Porque aprendo cosas que son útiles en mi vida	3.91 (1.26)	-.99	.02	4.09 (1.14)	-1.19	.62
<i>Motivación controlada</i>						
9. Porque me sentiría culpable si lo dejara	2.48 (1.56)	.52	-1.27	2.38 (1.51)	.60	-1.14
10. Porque los demás me “empujan” a hacerlo	1.89 (1.38)	1.30	.25	1.85 (1.29)	1.38	.62
11. Porque me avergonzaría dejarlo	4.04 (1.31)	-1.22	.28	3.97 (1.33)	-1.09	-.05
12. Para satisfacer a las personas que quieren que lo practique	2.30 (1.56)	.76	-1.02	2.21 (1.50)	.83	-.84
13. Porque siento que debo continuar	1.19 (1.37)	1.24	.09	1.96 (1.34)	1.14	-.07
14. Porque me siento presionado por los demás para seguir haciéndolo	2.33 (1.51)	.68	-1.04	2.19 (1.40)	.81	-.70
15. Porque me sentiría fracasado si lo dejara	1.80 (1.30)	1.44	.68	1.90 (1.32)	1.23	.17
16. Porque si no lo hago, los demás estarán descontentos de mí	1.75 (1.23)	1.55	1.22	1.86 (1.27)	1.32	.52
<i>No motivación</i>						
17. Aunque me pregunto por qué continúo	1.84 (1.34)	1.41	.57	1.69 (1.18)	1.62	1.46
18. Aunque me pregunto por qué estoy jugando a este deporte	1.71 (1.31)	1.72	1.51	1.64 (1.20)	1.79	1.90
19. Aunque ya no tengo muy claro por qué lo hago	1.75 (1.32)	1.62	1.18	1.91 (1.39)	1.24	.04
20. A pesar de que me pregunto para qué sirve	1.71 (1.20)	1.62	1.47	1.69 (1.17)	1.67	1.68

*Nota.* Rango 1-5; *M* = Media; *DT* = Desviación típica; *As* = asimetría; *K* = curtosis

En la Tabla 10 se detallan los coeficientes de fiabilidad para cada una de las formas de motivación. Todos ellos están por encima de .70 en ambos tiempos de medida, excepto la motivación autónoma cuyo valor

es .69. Todos los ítems correlacionan por encima de .30 con el resto de ítems de su propia escala, excepto el ítem 11 de la Tabla 9, perteneciente a la motivación controlada, “porque me avergonzaría dejarlo”. No obstante, aunque su eliminación aumenta el valor del coeficiente de fiabilidad, puesto que la fiabilidad es aceptable, se opta por mantenerlo.

Tabla 10. Consistencia interna de las escalas del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ) para el tiempo 1 y para el tiempo 2

	$\alpha$ tiempo 1	$\alpha$ tiempo 2
Motivación autónoma	.69	.79
Motivación controlada	.79	.81
No motivación	.80	.82

#### 6.1.4.2. Análisis de la estructura factorial

En la Figura 4 se representa la estructura factorial del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ). Se hipotetiza la existencia de tres variables latentes, motivación autónoma (8 ítems), motivación controlada (8 ítems) y no motivación (4 ítems).

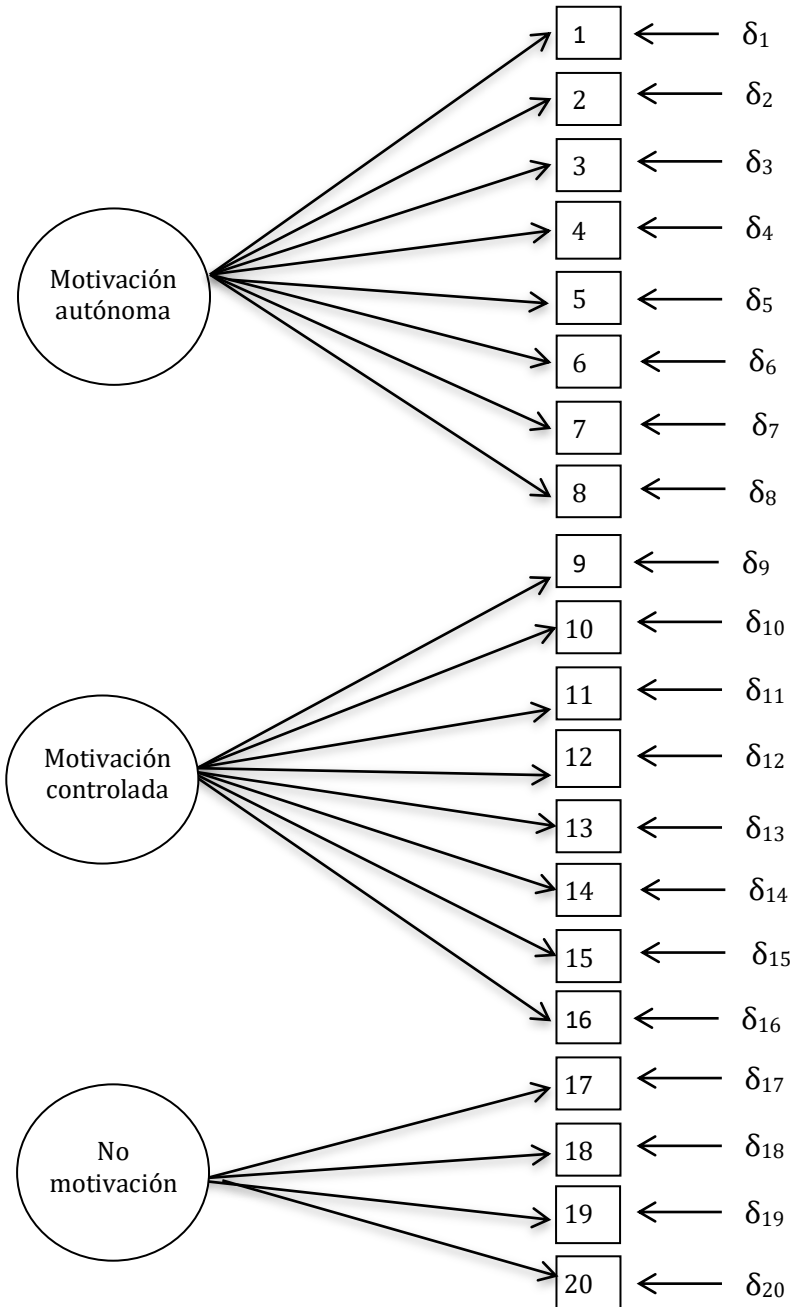


Figura 4. Estructura factorial del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ)

Los índices de bondad de ajuste del modelo de medida puesto a prueba fueron en el tiempo 1:  $\chi^2 = 1563.99$ ,  $gl = 167$ ; RMSEA = .060; NNFI = .969; CFI = .973, y en el tiempo 2:  $\chi^2 = 846.11$ ,  $gl = 167$ ; RMSEA = .090; NNFI = .912; CFI = .932. Aunque los resultados no muestran un ajuste óptimo, se puede considerar aceptable el ajuste del modelo en el tiempo 2, mientras que en el tiempo 1 se observa un menor ajuste. No obstante, puesto que el análisis de consistencia interna resulta adecuado, y puesto que existe una validación actual de este cuestionario que avala su fiabilidad y validez en una muestra muy semejante a la utilizada en este trabajo (Viladrich et al., 2013), se decide mantener con su estructura inicial.

Las saturaciones factoriales de las variables observadas del modelo aparecen en la Tabla 11, resultando todas ellas estadísticamente significativas ( $p < .01$ ). Los valores son superiores a .45 en el tiempo 1 a excepción del ítem 11 que es de .25 y superiores a .38 en el tiempo 2.

En el tiempo 1, las correlaciones entre las variables latentes fueron de -.19 entre la motivación autónoma y la motivación controlada, de -.39 entre la motivación autónoma y la no motivación, y de .77 entre la motivación controlada y la no motivación, todas ellas significativas ( $p < .01$ ). En el tiempo 2, las correlaciones entre las variables latentes fueron de -.97 entre la motivación autónoma y la motivación controlada, de -.97 entre la motivación autónoma y la no motivación, y de .97 entre la motivación controlada y la no motivación, todas ellas significativas ( $p < .01$ ).

## Capítulo 6

Tabla 11. Saturaciones factoriales de las variables observadas del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte (BRSQ) en el tiempo 1 y en el tiempo 2

	Tiempo 1			Tiempo 2		
	M. autónoma	M. controlada	No motivación	M. autónoma	M. controlada	No motivación
Ítem 1	.72			.82		
Ítem 2	.81			.94		
Ítem 3	.84			.93		
Ítem 4	.66			.73		
Ítem 5	.52			.78		
Ítem 6	.54			.93		
Ítem 7	.46			.46		
Ítem 8	.47			.65		
Ítem 9		.55			.70	
Ítem 10		.76			.94	
Ítem 11		.25			.39	
Ítem 12		.70			.73	
Ítem 13		.67			.91	
Ítem 14		.69			.80	
Ítem 15		.74			.92	
Ítem 16		.80			.91	
Ítem 17			.79			.93
Ítem 18			.91			.95
Ítem 19			.80			.78
Ítem 20			.80			.94

*Nota.* M. = Motivación. Todas las saturaciones factoriales son estadísticamente significativas ( $p < .01$ )



6.1.5. CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN AL EGO Y A LA TAREA EN EL DEPORTE (TEOSQ)

6.1.5.1. Análisis descriptivo y consistencia interna

Los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman cada escala del TEOSQ se muestran en la Tabla 12, tanto para el tiempo 1 como para el tiempo 2. Los valores de asimetría y curtosis indican que en términos generales los ítems de la escala de orientación al ego siguen una distribución normal, no así la escala de orientación en la tarea, principalmente en el tiempo 1.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en el tiempo 1 y en el tiempo 2

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
<i>Clima de orientación a la tarea</i>						
1. Cuando aprendo una nueva habilidad y me impulsa a practicar más	4.36 (.92)	-1.58	2.35	4.26 (.98)	-1.35	1.39
2. Cuando aprendo algo que es divertido	4.34 (.92)	-1.48	2.01	4.32 (.92)	-1.38	1.53
3. Cuando aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho	4.49 (.85)	-2.03	4.36	4.39 (.89)	-1.69	2.85
4. Cuando trabajo realmente duro	4.57 (.74)	-1.97	4.30	4.43 (.91)	-1.73	2.65
5. Cuando algo que he aprendido me impulsa a querer practicar más	4.41 (.89)	-1.64	2.43	4.31 (.93)	-1.45	1.95
6. Cuando una habilidad que he aprendido funciona	4.41 (.86)	-1.72	3.23	4.30 (.93)	-1.39	1.68
7. Cuando lo hago lo mejor que puedo	4.61 (.75)	-2.34	5.97	4.46 (.89)	-1.92	3.60

## Capítulo 6

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
<i>Clima de orientación al ego</i>						
8. Cuando soy el único que puede hacer la jugada o la habilidad en cuestión	2.95 (1.43)	.03	-1.24	3.02 (1.40)	-.03	-1.21
9. Cuando yo puedo hacerlo mejor que mis compañeros	3.21 (1.41)	-.18	-1.19	3.09 (1.44)	-.10	-1.27
10. Cuando los otros no pueden hacerlo tan bien como yo	2.55 (1.36)	.40	-1.01	2.63 (1.41)	.32	-1.16
11. Cuando otros fallan y yo no	2.33 (1.36)	.70	-.70	2.37 (1.35)	.56	-.91
12. Cuando soy el mejor jugador en mi posición (por ejemplo, marco más goles, hago más paradas, hago los mejores pases, hago la mayoría de las entradas)	3.35 (1.46)	-.36	-1.21	3.20 (1.44)	-.26	-1.22
13. Cuando soy el mejor	2.98 (1.49)	.01	-1.40	2.90 (1.44)	.08	-1.29

*Nota.* Rango 1-5; *M* = Media; *DT* = Desviación típica; *As* = asimetría; *K* = curtosis

Como se puede ver en la Tabla 13, la consistencia interna de las escalas es satisfactoria tanto en el tiempo 1 como en el tiempo 2, superior a .80 en todos los casos. Las correlaciones entre los ítems de cada escala es superior a .30 y los coeficientes alfas no aumentan con la supresión de ninguno de los ítems.

Tabla 13. Consistencia interna de las escalas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) para el tiempo 1 y para el tiempo 2

	$\alpha$ tiempo 1	$\alpha$ tiempo 2
Clima de orientación a la tarea	.84	.86
Clima de orientación al ego	.83	.87

6.1.5.2. Análisis de la estructura factorial

En la Figura 5 se representa la estructura factorial en la que se hipotetiza la existencia de dos variables latentes, orientación a la tarea y orientación al ego, que subyacen a las 13 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas.

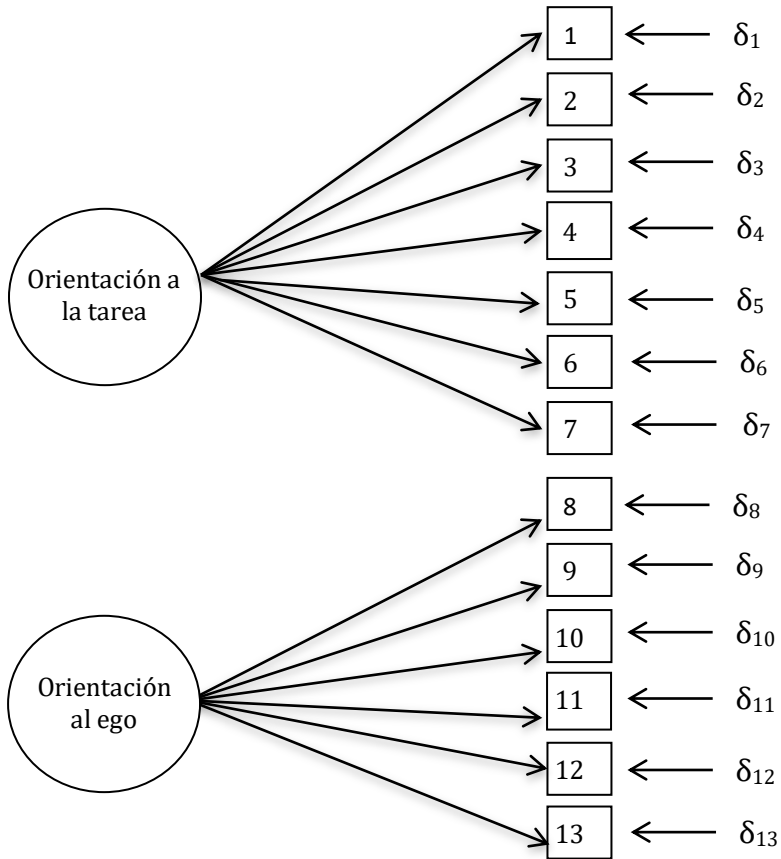


Figura 5. Estructura factorial del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ)

Los índices de bondad de ajuste del modelo de medida puesto a prueba fueron, en el tiempo 1:  $\chi^2 = 201.08$ ,  $gl = 64$ ; RMSEA = .086; NNFI = .932; CFI = .944, y en el tiempo 2:  $\chi^2 = 213.25$ ,  $gl = 64$ ; RMSEA = .089; NNFI = .955; CFI = .963. En ambos casos los resultados indican un ajuste del modelo aceptable.

Las saturaciones factoriales de las variables observadas del modelo aparecen en la Tabla 14, resultando todas ellas estadísticamente significativas ( $p < .01$ ). Las saturaciones son altas, siendo .69 el valor más bajo. La correlación entre las variables latentes no fue estadísticamente significativa ( $p > .05$ ) ni en el tiempo 1 (.05) ni en el tiempo 2 (.06).

Tabla 14. Saturaciones factoriales de las variables observadas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en el tiempo 1 y en el tiempo 2

	Tiempo 1		Tiempo 2	
	O. Tarea	O. Ego	O. Tarea	O. Ego
Ítem 1	.79		.73	
Ítem 2	.79		.83	
Ítem 3	.92		.90	
Ítem 4	.84		.90	
Ítem 5	.83		.93	
Ítem 6	.82		.95	
Ítem 7	.80		.94	
Ítem 8		.69		.86
Ítem 9		.78		.85
Ítem 10		.91		.87
Ítem 11		.83		.83
Ítem 12		.85		.93
Ítem 13		.94		.96

*Nota.* O. = Orientación. Todas las saturaciones factoriales son estadísticamente significativas ( $p < .01$ )

6.1.6. SUBESCALA DE AUTOVALÍA DEL CUESTIONARIO DE AUTODESCRIPCIÓN 3 (SDQ-III)

6.1.6.1. Análisis descriptivo y consistencia interna

En la Tabla 15 se encuentran los estadísticos descriptivos de los ítems utilizados para evaluar la autoestima, así como la asimetría y la curtosis, indicando que en términos generales siguen una distribución normal.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de los ítems de la medida de Autoestima en el tiempo 1 y en el tiempo 2

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
1. En general, he tenido sentimientos bastante positivos sobre mí mismo	4.22 (.91)	-1.34	1.97	4.16 (1.00)	-1.24	1.22
2. En general, he hecho muchas cosas que son importantes	4.21 (.80)	-.84	.58	4.13 (.93)	-.99	.72
3. En general, he tenido un gran respeto hacia mí mismo	4.22 (.89)	-1.02	.57	4.22 (.85)	-.87	.17
4. En general, me he aceptado bastante a mí mismo	4.27 (.84)	-1.00	.62	4.15 (.95)	-1.08	.88
5. En general, he tenido mucha confianza en mí mismo	4.38 (.85)	-1.43	1.89	4.24 (.98)	-1.41	1.73

*Nota.* Rango 1-5; *M* = Media; *DT* = Desviación típica; *As* = asimetría; *K* = curtosis

El coeficiente de fiabilidad fue de .86 para el tiempo 1 y de .87 para el tiempo 2. El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban por encima de .30 con el resto de los ítems de la escala,

tanto en el tiempo 1 como en el tiempo 2, no aumentando la fiabilidad con la eliminación de ningún ítem.

### 6.1.6.2. Análisis de la estructura factorial

La estructura factorial que se pone a prueba para el modelo de medida de la variable autoestima se representa en la Figura 6. Se hipotetiza la existencia de una variable latente, autoestima, que subyace a las cinco variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas.

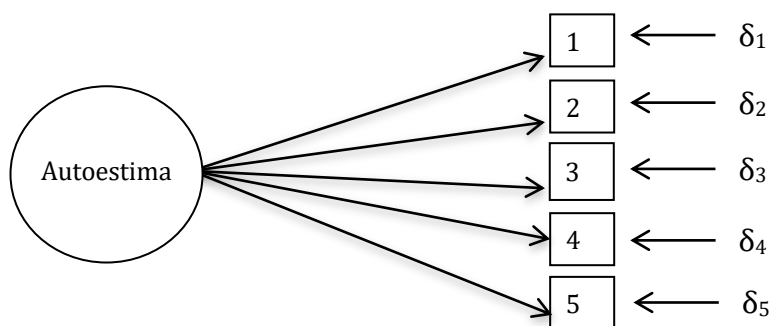


Figura 6. Estructura factorial de la medida de autoestima

Los índices de bondad de ajuste del modelo de medida fueron, en el tiempo 1:  $\chi^2 = 5.69$ ,  $gl = 5$ ; RMSEA = .016; NNFI = .999; CFI = .999, y en el tiempo 2:  $\chi^2 = 13.17$ ,  $gl = 5$ ; RMSEA = .055; NNFI = .987; CFI = .993. En ambos casos los resultados indican un ajuste del modelo satisfactorio.

En la Tabla 16 se presentan las saturaciones factoriales de las variables observadas del modelo, siendo todas estadísticamente significativas ( $p < .01$ ) con valores superiores a .79.

Tabla 16. Saturaciones factoriales de las variables observadas en la variable latente autoestima en el tiempo 1 y en tiempo 2

	Saturaciones factoriales	
	Tiempo 1	Tiempo 2
Ítem 1	.79	.86
Ítem 2	.83	.89
Ítem 3	.88	.80
Ítem 4	.80	.84
Ítem 5	.82	.80

### 6.1.7. ESCALA DE AUTOESTIMA CONTINGENTE EN EL DEPORTE

#### 6.1.7.1. Análisis descriptivo y consistencia interna

Los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman la Escala de Autoestima Contingente en el Deporte se presentan en la Tabla 17. Los valores de asimetría y curtosis indican que los ítems siguen una distribución normal.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de los ítems de la medida de Autoestima Contingente en el Deporte en el tiempo 1 y en el tiempo 2

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
1. He necesitado jugar bien en el fútbol para sentirme bien conmigo mismo	4.03 (1.19)	-1.18	.55	3.67 (1.28)	-.65	-.58
2. Si he jugado mal al fútbol, he sentido que fallaba como persona	2.91 (1.35)	.11	-1.12	2.65 (1.37)	.36	-1.09
3. Me he sentido mal conmigo mismo cuando he jugado mal al fútbol	3.01 (1.44)	.01	-1.32	2.87 (1.42)	.21	-1.23
4. La gente seguramente ha pensado mal sobre mí si he jugado mal al fútbol	2.65 (1.38)	.26	-1.17	2.48 (1.28)	.44	-.89

## Capítulo 6

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
5. Si alguien ha hecho algo mejor que yo en el fútbol, me he sentido inútil	2.17 (1.30)	.80	-.52	2.17 (1.27)	.84	-.40
6. Si no he jugado tan bien como otros jugadores, me he sentido inútil	2.21 (1.35)	.79	-.61	2.27 (1.33)	.66	-.84
7. Si mi equipo ha jugado mal, he sentido que yo había fracasado	2.84 (1.43)	.20	-1.25	2.73 (1.40)	.26	-1.19
8. Me he sentido mal conmigo mismo cuando mi equipo ha perdido un partido	3.04 (1.45)	-.01	-1.34	2.88 (1.36)	.06	-1.18

*Nota.* Rango 1-5; *M* = Media; *DT* = Desviación típica; *As* = asimetría; *K* = curtosis

Respecto a la consistencia interna, los coeficientes alfa son satisfactorios tanto para el tiempo 1 como para el tiempo 2, siendo .82 en ambos casos. Además, todos los ítems correlacionan por encima de .30 con el resto de los ítems de la escala en ambos tiempos, no aumentando la fiabilidad con la eliminación de ningún ítem.

### 6.1.7.2. Análisis de la estructura factorial

En la Figura 7 se representa la estructura factorial en la que se hipotetiza la existencia de la variable latente de autoestima contingente, que subyace a las 8 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas.



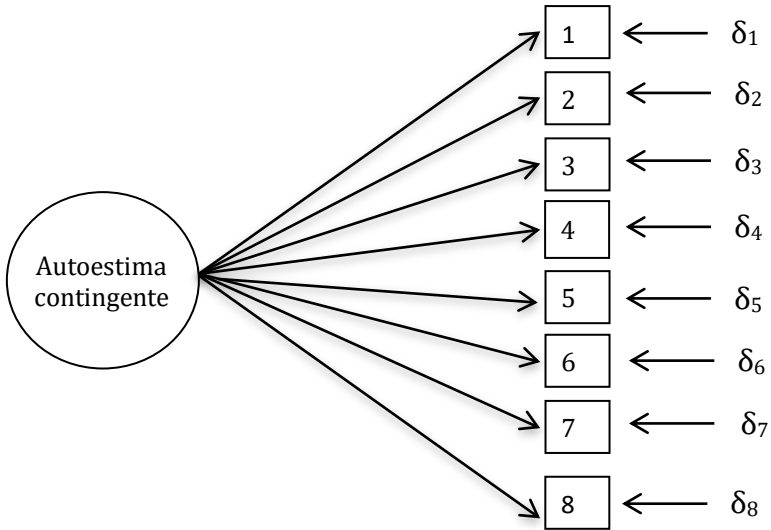


Figura 7. Estructura factorial de la medida de autoestima contingente

Los índices de bondad de ajuste del modelo de medida puesto a prueba fueron, en el tiempo 1:  $\chi^2 = 110.72$ ,  $gl = 20$ ; RMSEA = .073; NNFI = .907; CFI = .934, y en el tiempo 2:  $\chi^2 = 107.645$ ,  $gl = 20$ ; RMSEA = .071; NNFI = .895; CFI = .925. En ambos casos los resultados indican un ajuste del modelo aceptable.

Las saturaciones factoriales de las variables observadas del modelo aparecen en la Tabla 18. Todas son estadísticamente significativas ( $p < .01$ ) y superiores a .61 en el tiempo 1 y superiores a .58 en el tiempo 2.

Tabla 18. Saturaciones factoriales de las variables observadas en la variable latente autoestima contingente en el tiempo 1 y tiempo 2

	Saturaciones factoriales	
	Tiempo 1	Tiempo 2
Ítem 1	.62	.59
Ítem 2	.80	.78
Ítem 3	.86	.80
Ítem 4	.78	.83
Ítem 5	.93	.87
Ítem 6	.90	.92
Ítem 7	.83	.81
Ítem 8	.82	.83

*Nota.* Todas las saturaciones factoriales son estadísticamente significativas ( $p < .01$ )

## 6.1.8. ESCALA DE INTENCIONES FUTURAS DE CONTINUAR

### 6.1.8.1. Análisis descriptivo y consistencia interna

En la Tabla 19 se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de intenciones futuras de continuar. Los resultados indican que los ítems no siguen una distribución normal.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala de intenciones futuras de continuar en el tiempo 1 y en el tiempo 2

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>As</i>	<i>K</i>
1. Tengo intención de abandonar el fútbol cuando acabe esta temporada	1.34 (.93)	2.93	7.78	1.47 (1.01)	2.17	3.84
2. Tengo previsto jugar al fútbol la próxima temporada	4.66 (.83)	2.87	8.22	4.52 (.93)	2.02	3.43
3. Estoy pensando en dejar mi equipo de fútbol	1.45 (1.04)	2.39	4.62	1.79 (1.23)	1.38	.69

Ítems	Tiempo 1			Tiempo 2		
	$M$ ( $DT$ )	$As$	$K$	$M$ ( $DT$ )	$As$	$K$
4. Me gustaría continuar jugando con mi entrenador actual	4.18 (1.19)	1.35	.80	3.92 (1.32)	1.02	-.12
5. Tengo previsto seguir en este mismo club la próxima temporada	4.41 (1.05)	1.84	2.56	4.14 (1.21)	1.23	.43

*Nota.* Rango 1-5;  $M$  = Media;  $DT$  = Desviación típica;  $As$  = asimetría;  $K$  = curtosis

La consistencia interna de la escala es aceptable tanto en el tiempo 1 como en el tiempo 2, siendo .71 y .73 respectivamente. El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban por encima de .30 con el resto de los ítems de la escala, tanto en el tiempo 1 como en el tiempo 2, no aumentando la fiabilidad con la eliminación de ningún ítem.

### 6.1.8.2. Análisis de la estructura factorial

En la Figura 8 se representa la estructura factorial en la que se hipotetiza la existencia de una variable latente, intención de abandono, que subyace a las 5 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas.

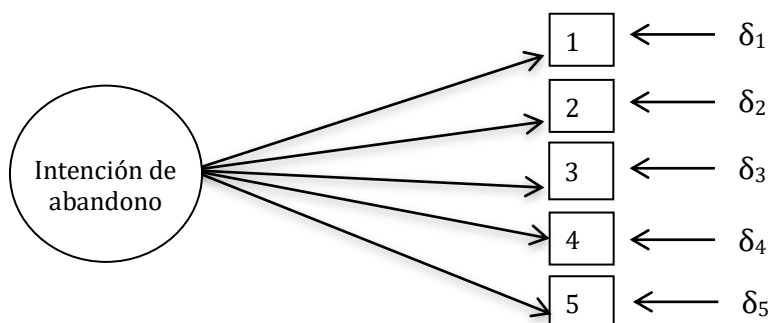


Figura 8. Estructura factorial de la medida de intención de abandono

Los índices de bondad de ajuste del modelo de medida puesto a prueba fueron, en el tiempo 1:  $\chi^2 = 25.87$ ,  $gl = 5$ ; RMSEA = .087; NNFI = .969; CFI = .984, y en el tiempo 2:  $\chi^2 = 33.13$ ,  $gl = 5$ ; RMSEA = .10; NNFI = .945; CFI = .972. En ambos casos los resultados indican un ajuste del modelo aceptable.

Las saturaciones factoriales de las variables observadas del modelo aparecen en la Tabla 20, resultando todas ellas estadísticamente significativas ( $p < .01$ ) y superiores a .49.

Tabla 20. Saturaciones factoriales de las variables observadas en la variable latente intención de abandono en el tiempo 1 y tiempo 2

	Saturaciones factoriales	
	Tiempo 1	Tiempo 2
Ítem 1	.98	.89
Ítem 2	.80	.84
Ítem 3	.92	.87
Ítem 4	.56	.50
Ítem 5	.71	.74

*Nota.* Todas las saturaciones factoriales son estadísticamente significativas ( $p < .01$ )

## 6.1.9. CLIMA MOTIVACIONAL OBSERVADO

### 6.1.9.1. Fiabilidad inter-observadores

Los coeficientes de correlación intraclase se presentan en la Tabla 21. Todos los coeficientes fueron significativos ( $p < .05$ ) e indicaron una fiabilidad de moderada a buena.

Tabla 21. Fiabilidad inter-observadores para cada variable observada del clima motivacional

	Coefficientes de correlación intraclase
<i>Clima empowering</i>	
Apoyo autonomía	.78
Implicación en la tarea	.50
Apoyo de la relación	.77
<i>Clima disempowering</i>	
Estilo controlador	.85
Implicación en el ego	.65
Frustración de la relación	.89

Nota. ICC < .50 = pobre, .50 - .75 = moderado, y > .75 = bueno.

#### 6.1.9.2. Análisis descriptivo y correlacional de los indicadores observados

En la Tabla 22 se presentan las medias, desviaciones típicas y los indicadores de la distribución univariante (asimetría y curtosis). En la parte derecha de la tabla también se muestran las correlaciones entre todas las variables observadas. Las medias de las diferentes facetas observadas del clima motivacional no superaron el valor medio de la escala de medida (0-3), indicando una potencia entre nula (0) y moderada (2).

Los índices de asimetría y curtosis indicaron que todas las variables siguen una distribución normal univariante (Muthén y Kaplan, 1985). El análisis de la distancia de Mahalabonis presentó valores menores al valor crítico de 24.32, no evidenciando ningún valor atípico e indicando una normalidad multivariante de los datos para una  $p < .001$ .

Finalmente, el análisis de correlaciones puso de manifiesto relaciones positivas entre las diferentes variables observadas que conforman la variable latente de clima empowering (estilo de apoyo a la autonomía, implicación en la tarea y apoyo de la relación) y también relaciones positivas entre las variables observadas de la dimensión disempowering (estilo controlador, implicación en el ego y frustración de la relación).

Tabla 22. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de las variables observadas de las dimensiones latentes empowering y disempowering del MMCOS

	<i>M (DT)</i>	<i>As</i>	<i>K</i>	1	2	3	4	5
<i>Clima empowering</i>								
1. Apoyo autonomía	1.05 (.44)	.06	.07	-				
2. Implicación tarea	.96 (.43)	-.21	-.78	.49**	-			
3. Apoyo relación	1.23 (.58)	-.11	-.43	.55**	.39*	-		
<i>Clima disempowering</i>								
4. Estilo Controlador	1.09 (.66)	.65	-.22	-.32	.02	-.40*	-	
5. Implicación ego	.40 (.38)	.99	.15	-.20	-.18	-.10	.35*	-
6. Frustración relación	.69 (.61)	.98	.08	-.39*	-.27	-.37*	.63**	.63**

*Nota.* Rango 0-3; *M* = Media; *DT* = Desviación típica; *As* = asimetría; *K* = curtosis; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

### 6.1.9.3. Análisis de la estructura factorial

En la Tabla 23 se presentan los datos necesarios para el análisis de la estructura factorial del MMCOS obtenidos mediante el PLSc para el modelo factorial puesto a prueba. Los resultados del modelo mostraron unas cargas factoriales significativas de cada variable observada en su respectivo factor (factor empowering: estilo de apoyo a la autonomía, implicación en la tarea y apoyo de la relación; factor disempowering: estilo controlador, implicación en el ego y frustración de la relación). La validez convergente del factor empowering fue aceptable (AVE .50 y

fiabilidad compuesta .73) y en el caso del factor disempowering fue satisfactoria (AVE .58 y fiabilidad compuesta .79). Por otra parte, el HTMT indica un nivel satisfactorio de validez discriminante (.49). La correlación entre las variables latentes fue de .50 ( $p < .01$ ).

Tabla 23. Saturaciones factoriales de las variables latentes para el modelo de medida del MMCOS

	Variables latentes	
	Empowering	Disempowering
E. Apoyo a la autonomía	.82	-
C. Implicación en la tarea	.37	-
Apoyo de la relación	.83	-
Estilo controlador	-	.78
C. Implicación en el ego	-	.43
Frustración de la relación	-	.97

*Nota.* Todas las saturaciones factoriales son estadísticamente significativas ( $p < .05$ )

## 6.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL ENTRE TIEMPO 1 Y TIEMPO 2 DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO

A continuación se presentan los resultados referentes al objetivo 1. Específicamente, se detallan los estadísticos descriptivos y diferenciales entre los dos momentos temporales (principio y final de temporada) en los que se evaluaron las variables de la presente tesis doctoral.

Como se observa en la Tabla 24, los jugadores de fútbol base participantes en el estudio perciben un estilo de apoyo a la autonomía alto en sus entrenadores y un estilo controlador bajo-medio. También perciben que sus entrenadores crean un clima de implicación en la tarea

alto y un clima de implicación en el ego bajo-medio. Referente a estas variables sobre el clima motivacional que crean los entrenadores, el análisis de contraste de medias desvela que existen diferencias estadísticamente significativas entre el valor medio al principio de la temporada (tiempo 1) y el valor medio al final de la temporada (tiempo 2). Específicamente, la percepción del estilo de apoyo a la autonomía y la percepción del clima de implicación en la tarea disminuyen en el tiempo 2, y la percepción del estilo controlador y la percepción del clima de implicación en el ego aumentan en dicho tiempo 2.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y contraste de medias en las variables del estudio

	Rango	Tiempo 1		Tiempo 2		t
		M	DT	M	DT	
<i>Estilos interpersonales</i>						
Apoyo a la autonomía	1-5	4.18	.68	4.09	.71	2.64**
Estilo controlador	1-5	2.31	.69	2.38	.76	-2.07*
<i>Clima motivacional</i>						
Clima implicación en la tarea	1-5	4.28	.60	4.16	.69	4.47**
Clima implicación en el ego	1-5	2.37	.87	2.46	.92	-2.22*
<i>Formas de motivación</i>						
Motivación autónoma	1-5	4.43	.53	4.39	.63	1.45
Motivación controlada	1-5	2.32	.89	2.29	.90	.59
No motivación	1-5	1.75	1.02	1.74	1.00	.24
<i>Orientaciones de meta</i>						
Orientación a la tarea	1-5	4.45	.61	4.35	.68	3.22**
Orientación al ego	1-5	2.89	1.04	2.87	1.10	.57
<i>Autovaloración self</i>						
Autoestima	1-5	4.26	.68	4.18	.76	2.50*
Autoestima contingente	1-5	2.86	.90	2.72	.90	2.48*
Intención de abandono	1-5	1.51	.69	1.74	.80	-6.54**



	Rango	Tiempo 1		Tiempo 2		<i>t</i>
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
<i>Clima motivacional observado</i>						
C. empowering observado	0-3	1.08	.39	-	-	-
C. disempowering observado	0-3	.73	.46	-	-	-

*Nota.* Las variables C. empowering observado y C. disempowering observado solo se evaluaron en el tiempo 1; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Los jóvenes jugadores de este estudio alcanzan una puntuación media mayor en la motivación autónoma, seguida de la motivación controlada con un valor medio-bajo y, finalmente, en la no motivación obtienen un valor bajo. No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la motivación de los participantes entre el inicio de temporada y el final de la temporada en ninguna de las tres formas de motivación estudiadas.

La orientación a la tarea es alta y la orientación al ego refleja una puntuación media. La puntuación media de orientación a la tarea de los jugadores disminuye en el tiempo 2 de forma estadísticamente significativa, no así la orientación al ego que se mantiene estable en el tiempo 2.

En cuanto a los indicadores de bienestar y malestar centrados en la autovaloración del self, observamos que los jugadores informan tener una autoestima alta y una autoestima contingente media. La puntuación media de ambas variables disminuye al final de la temporada. Por el contrario, la intención de abandono, la cual parte de una puntuación media baja, aumenta de forma significativa al final de la temporada.

Por último, respecto al clima observado empowering y disempowering, el cual se evaluó únicamente al inicio de temporada, se observa que las puntuaciones son bajas en ambos casos.

### **6.3. MODELOS DE RELACIONES PARA PREDECIR LA INTENCIÓN DE ABANDONO**

A continuación se presentan los resultados referentes a los objetivos 2 y 3. Dos modelos de relaciones estructurales se ponen a prueba para predecir la intención de abandono de los jugadores. En primer lugar, se presentan los resultados del modelo hipotetizado basado en la teoría de las metas de logro (Percepción del clima motivacional: de implicación en la tarea y de implicación en el ego → Orientaciones de meta: a la tarea y al ego → Indicadores de bienestar y malestar: autoestima y autoestima contingente → Intención de abandono). Y en segundo lugar, se presentan los resultados del modelo hipotetizado basado en la teoría de la autodeterminación (Percepción del estilo interpersonal del entrenador: de autonomía y controlador → Motivación autónoma, controlada y no motivación → Intención de abandono). En ambos casos, se hipotetizan relaciones de predicción entre las variables evaluadas en el tiempo 2 (final de temporada), controlando los valores de las mismas variables en el tiempo 1 (inicio de temporada).

#### **6.3.1. MODELO BASADO EN LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO**

El modelo propuesto basado en la teoría de las metas de logro se muestra en la Figura 9. Se hipotetiza que, una vez controlados los valores de las variables en el tiempo 1 (al inicio de la temporada), en el tiempo 2 (al final de la temporada), cambios en la percepción del clima de implicación en la tarea predecirán positivamente cambios en la orientación a la tarea y negativamente cambios en la orientación al ego; cambios en la percepción del clima de implicación en el ego predecirán

negativamente cambios en la orientación en la tarea y positivamente cambios en la orientación al ego. Por su parte, se espera que cambios en la orientación a la tarea prediga positivamente cambios en la autoestima y negativamente cambios en la autoestima contingente, y que cambios en la orientación al ego prediga cambios en la autoestima de forma negativa y cambios en la autoestima contingente de forma positiva. Finalmente, se hipotetiza que cambios en la autoestima predecirá negativamente cambios en la intención de abandono, mientras que cambios en la autoestima contingente predecirá positivamente cambios en la intención de abandono.

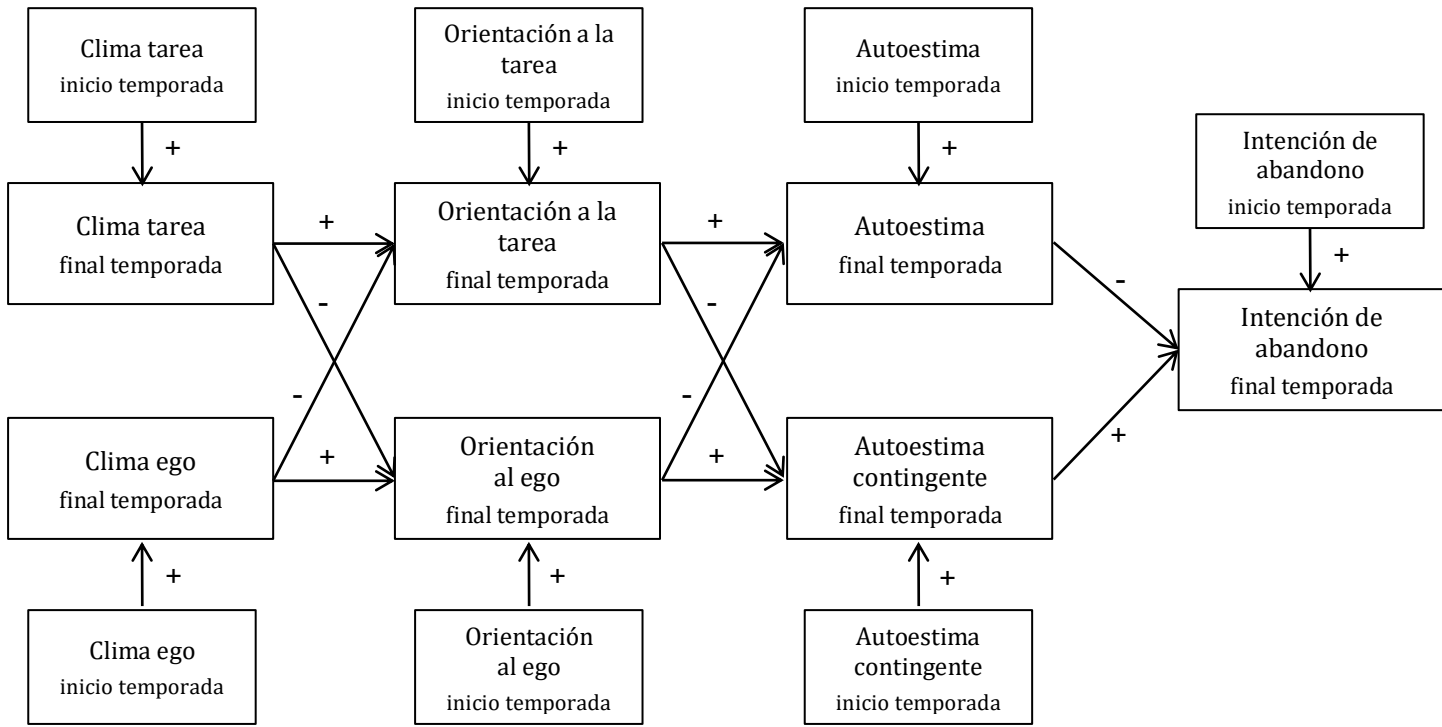


Figura 9. Modelo estructural hipotetizado de relaciones entre la percepción del clima motivacional, las orientaciones de meta, los indicadores de bienestar/malestar y la intención de abandono

Después de que los índices de modificación de ajuste sugiriesen una covarianza de error entre el clima de implicación en la tarea y el clima de implicación en el ego, el modelo presentó índices de bondad de ajuste aceptables:  $\chi^2 (52) = 162.99, p < .01$ ; RMSEA = .086; NNFI = .90; CFI = .94. Las relaciones que resultaron significativas se pueden ver en la Figura 10. Los cambios en el clima de implicación en la tarea predijeron positivamente los cambios en la orientación en la tarea y los cambios en el clima de implicación en el ego predijeron positivamente los cambios en la orientación al ego de los jugadores. Los cambios en la orientación a la tarea predijeron positivamente los cambios en la autoestima y negativamente los cambios en la autoestima contingente. Por su parte, los cambios en la orientación al ego predijeron positivamente los cambios en la autoestima contingente. Por último, los cambios en la autoestima predijeron los cambios en la intención de abandono de forma negativa y los cambios en la autoestima contingente predijeron los cambios en la intención de abandono de forma positiva. En su conjunto, el modelo propuesto explicó el 26% de la varianza de la orientación a la tarea, el 29% de la orientación al ego, el 36% de la autoestima, el 27% de la autoestima contingente y el 24% de la intención de abandono.

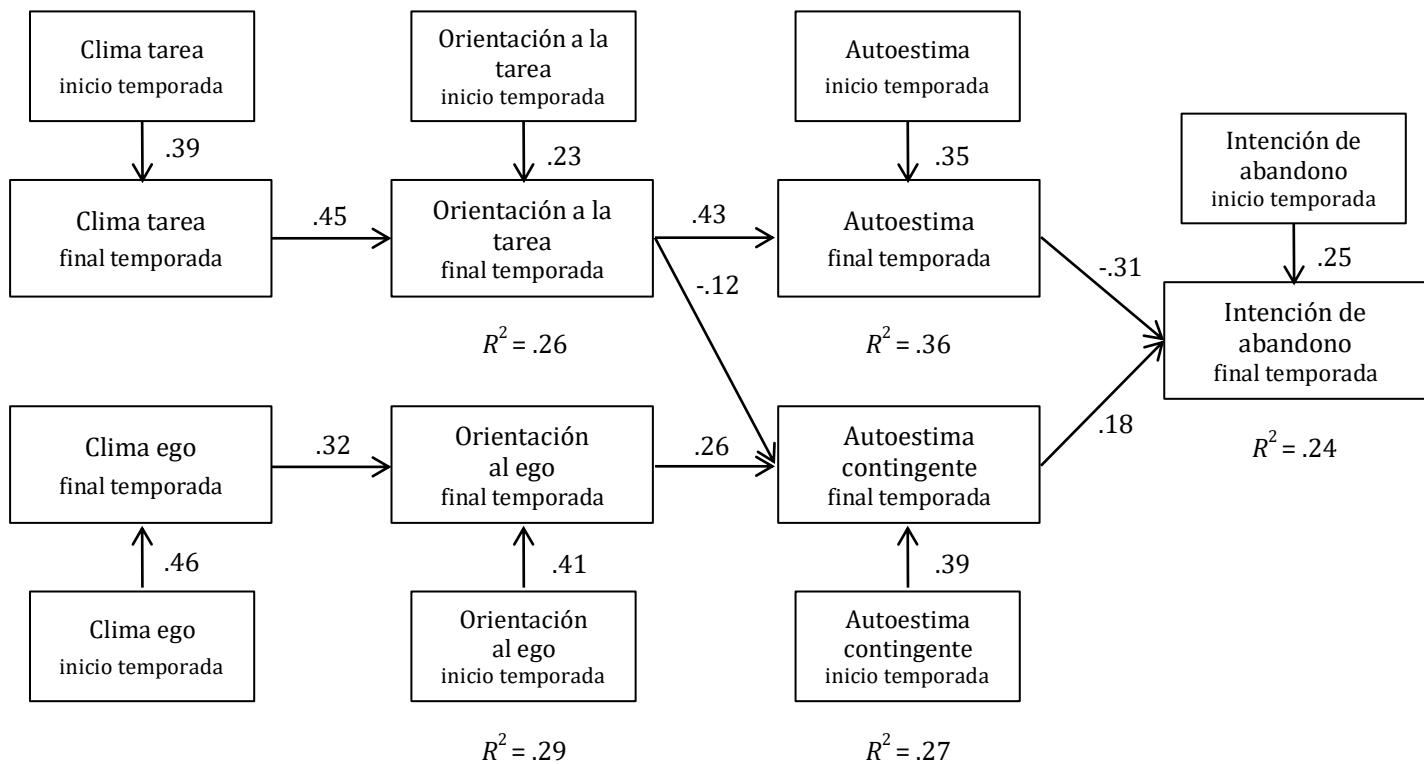


Figura 10. Solución estandarizada del modelo de relaciones, en el tiempo 2 controlando el tiempo 1, entre la percepción del clima motivacional, las orientaciones de meta, los indicadores de bienestar/malestar y la intención de abandono

Nota. Todos los coeficientes que se muestran son significativos  $p < .05$ . Para simplificar la lectura, no se presentan visualmente las relaciones no significativas ni los términos de error entre el clima tarea y el clima ego (-.29).

### 6.3.2. MODELO BASADO EN LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

En la Figura 11 se representa el modelo que se puso a prueba en el marco de la teoría de la autodeterminación. Se hipotetiza que, una vez controlados los valores de las variables en el tiempo 1 (al inicio de la temporada), en el tiempo 2 (al final de la temporada) cambios en la percepción del estilo de apoyo a la autonomía del entrenador predecirán positivamente cambios en la motivación autónoma y negativamente cambios en la motivación controlada y la no motivación, y que cambios en la percepción del estilo controlador del entrenador predecirán negativamente cambios en la motivación autónoma y positivamente cambios en la motivación controlada y en la no motivación. A su vez, se espera que cambios en la motivación autónoma predigan negativamente cambios en la intención de abandono, y que cambios en la motivación controlada y en la no motivación predigan positivamente cambios en la intención de abandono.

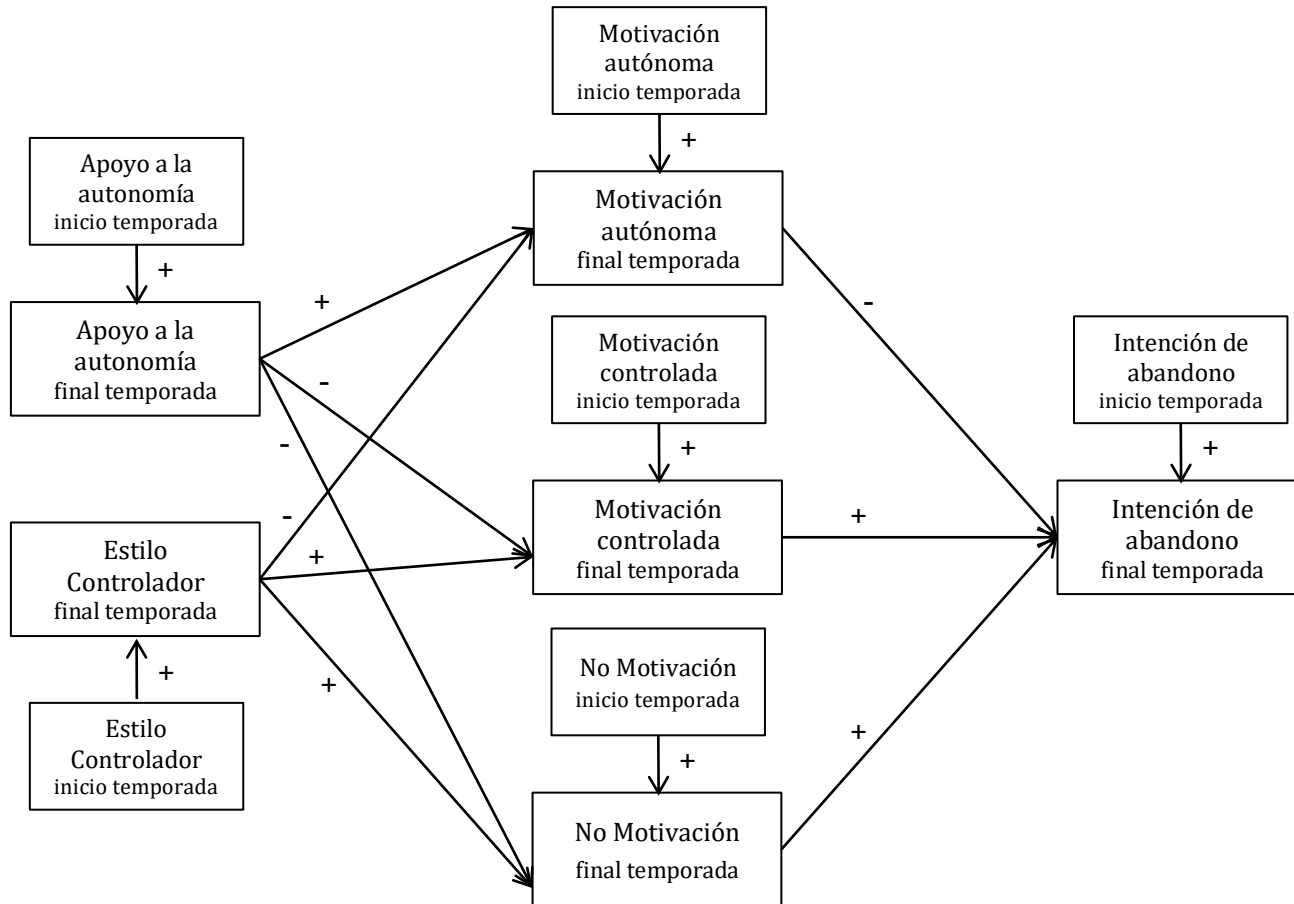


Figura 11. Modelo estructural hipotetizado de relaciones entre la percepción del estilo interpersonal del entrenador, las formas de motivación y la intención de abandono



Después de que los índices de modificación de ajuste sugirieran covarianzas de error entre los dos estilos interpersonales del entrenador (de autonomía y controlador) y entre la motivación controlada y la no motivación, el modelo presentó índices de bondad de ajuste aceptables:  $\chi^2 (34) = 159.63, p < .01$ ; RMSEA = .082; NNFI = .919; CFI = .958. Las relaciones que resultaron significativas se pueden ver en la Figura 12. Los cambios en el estilo de apoyo a la autonomía predijeron positivamente los cambios en la motivación autónoma y negativamente los cambios en la no motivación. Los cambios en el estilo controlador predijeron de forma positiva los cambios en la motivación controlada y en la no motivación. Por su parte, los cambios en la motivación autónoma predijeron negativamente los cambios en la intención de abandono y la motivación controlada y la no motivación predijeron positivamente la intención de abandono. En su conjunto, el modelo propuesto explicó el 26% de la varianza de la motivación autónoma, el 29% de la motivación controlada, el 24% de la no motivación y el 28% de la intención de abandono.

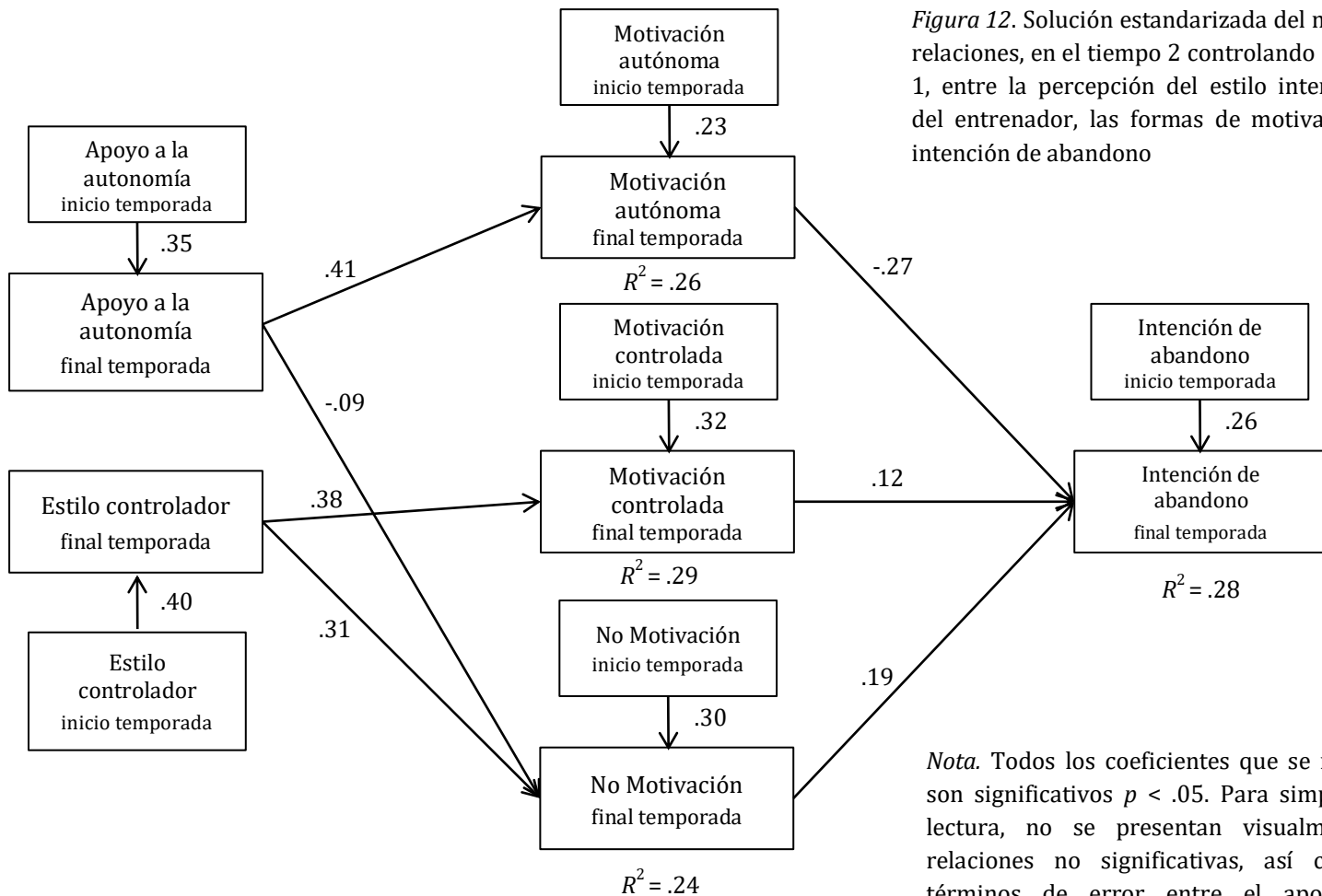


Figura 12. Solución estandarizada del modelo de relaciones, en el tiempo 2 controlando el tiempo 1, entre la percepción del estilo interpersonal del entrenador, las formas de motivación y la intención de abandono

Nota. Todos los coeficientes que se muestran son significativos  $p < .05$ . Para simplificar la lectura, no se presentan visualmente las relaciones no significativas, así como los términos de error entre el apoyo a la autonomía y el estilo controlador ( $-.28, p < .01$ ) y entre la motivación controlada y la no motivación ( $.36, p < .01$ )

#### **6.4. ANÁLISIS PREDICTIVO DE LAS MEDIDAS DEL CLIMA MOTIVACIONAL OBSERVADO EN LOS ENTRENADORES SOBRE LA INTENCIÓN DE ABANDONO DE LOS JUGADORES**

Por último, en este apartado se presentan los resultados del análisis predictivo de las medidas del clima motivacional observado en los entrenadores, empowering y disempowering, sobre la intención de abandono de los jugadores.

Previo a examinar el modelo multinivel, se realizó un ANOVA para comprobar las diferencias entre equipos respecto a las variables mencionadas. Los resultados confirmaron la existencia de diferencias,  $F(20, 272) = 1.77; p < .05$ . Los resultados del modelo multinivel realizado, revelaron que el clima motivacional empowering observado predijo negativamente la intención de abandono ( $\gamma_{01} = -.41, p < .01$ ), mientras que el clima disempowering no resultó ser un predictor significativo.



## **CHAPTER 7**

### **DISCUSSION AND CONCLUSIONS <sup>1</sup>**

---

---

<sup>1</sup> Este capítulo se puede encontrar redactado en español en el Anexo 2 (p. 273)



## **DISCUSSION AND CONCLUSIONS**

---

Within this chapter, we go back to the objectives that motivated this research in order to try to answer them based on the results that we obtained. Therefore we present a summary of the results, we interpret them based on the theoretical postulates on which this work is based, and we contrast them with the stated hypotheses as well as with the results found in other previous studies. Next, we introduce a section in which we present some of the applied implications that can be drawn from the most relevant findings of this dissertation. Afterwards, we consider the limitations of this research and we suggest possible guidelines for future studies. Finally, we name the main conclusions drawn from the most relevant results.

### **7.1. SUMMARY OF THE RESULTS AND DISCUSSION**

Given the sound evidence of the potential benefits of participation in organized sport during childhood and adolescence (e.g., Eime et al., 2013; Dunn et al., 2005), one of the challenges faced within this research is to find the factors that promote sports adherence

and/or avoid sports drop-out with the main aim of enabling that such benefits are received by the largest number of people as long as possible. This was the challenge that inspired the beginning of this research.

Motivation is the engine that drives us to act, or to stop doing it, so we expect that it plays a relevant role in the intention, decision and behaviour of drop-out. For this reason, in the present study we have focused in two of the most relevant theories of motivation in the current context of sport, the theory of achievement goals and the theory of self-determination. Nonetheless we have taken a step further, both in terms of the theoretical framework as well as in the methodology used for data collection and analysis. In this sense, we have incorporated the integrative and hierarchical model of the motivational climate proposed by Duda (2013) and the evaluation of this motivational climate through a systematic observation, as well as through self-referenced questionnaires that have been traditionally used to a greater extent.

Another main contribution of this work to the current scientific literature refers to the use of measures in different time points, as the variables were evaluated both at the beginning and at the end of a soccer season. As mentioned before, longitudinal studies on sports drop-out are of great importance as they contribute to the theoretical knowledge about the processes that promote sports drop-out and/or adherence, and they also contribute to the development of applied interventions that try to change the motivational styles and the antecedents of athletes' drop-out with the aim of improving the commitment to the activity.

Hence, the general objective of this work was to study the motivational antecedents of the intentions to drop-out from the



perspective of the achievement goals theory and the self-determination theory in a sample of children and adolescents aged between 9 and 13 years old who practiced soccer in clubs or schools in the Valencian Community putting special emphasis on the motivational climate created by the coaches on their teams.

This general objective has been pursued through the statement of four specific objectives. Next, we review these objectives one by one, we summarize the results found for each of them, we confirm or reject the proposed hypotheses and we contrast our results with the ones found in previous studies.

The first objective analysed several aspects. On the one hand, we aim to deepen into the characteristics of the participants of the study regarding the variables of interest. On the other hand, we aim to explore if there were any differences in the variables of interest between the two time-points, that is, at the beginning and at the end of the season.

Regarding the mean scores of the scales, we observe that the players perceive that their coaches are more autonomy supportive than controlling, and that they create more task involvement climates than ego involvement climates. These results are in line with those found systematically in the sport context, both from the AGT perspective of the motivational climate (e.g., Balaguer, Castillo, Duda, & García-Merita, 2011; López-Walle et al., 2011; Smith et al., 2006; Vazou, 2010), as well as those that focus on the interpersonal style of the coach proposed from the SDT perspective (e.g., Balaguer et al., 2012; Cantú-Berrueto et al., 2016; Fenton et al., 2014). Furthermore, regarding players' goal orientations, and in line with previous studies (e.g., Smith et al., 2006; Vazou, 2010), our participants informed having higher values in task orientation than in ego orientation. Centring in the motivation,

autonomous motivation is the type of motivation that shows higher values, followed by controlled motivation, which is almost in the middle of the scale range and, finally followed by amotivation with lower values and situated in the lower half of the scale range. Similar results were obtained in previous studies, such as the one by Balaguer, Castillo, Duda, Quested et al. (2011) with dancers; the one by García-Calvo et al. (2011) with adolescents practicing different team sports; or the one by Fenton et al. (2014), with a similar sample than the one studied in this work. In these studies results showed a gradual decrease in the mean scores from intrinsic motivation to amotivation, going through the different extrinsic regulations of the self-determination continuum.

On the other hand, players inform having high self-esteem and average contingent self-esteem. Finally, descriptive analyses indicate that the young soccer players had low intentions to drop-out the following season. These results are also in the line with previous studies that indicate that players generally show high intentions to continue with their sport (e.g., Balaguer, Castillo, Duda, Quested et al., 2011; Leo et al., 2009).

Based on the motivational theories used in this study, the results about the psychological processes suggest that the adolescent athletes within our study present mean values in the variables of interest, and these results allow us to infer that they present a positive and adaptive psychological functioning.

However, this positive profile presented by the athletes at the beginning of the season deteriorates by the end of the season. Specifically, when we compare the responses of the participants over time, the results indicate that the players perceive that their coaches are less autonomy supportive and create a lower task involvement climate

at the end of the season, while they are more controlling and show greater ego involvement climate. In addition, we observe a significant decrease between the beginning and the end of the season in task orientation, self-esteem and contingent self-esteem, while intentions to drop-out increase.

Other previous studies that have compared measures at different time-points in a season (e.g., Balaguer et al., 2012; Quedsted & Duda, 2011) have also found that the perception of the motivational climate created by the coach and the players' functioning gets worse as the season progresses. For example, in the study made by Balaguer et al. (2012), results showed a decrease in the perceptions of the autonomy supportive style of the coach as well as a decrease in the athletes' basic psychological needs satisfaction and an increase in the athletes' burnout.

The next objective in this work was to test a model to predict players' intentions to drop out from the framework of the AGT. Through this model, we explored whether changes throughout the season in the perceived task involvement climate and ego involvement climate created by the coach predicted changes in the task and ego orientations of the players, and whether changes in the players' goal orientations predicted changes in their well- and ill-being (self-esteem and contingent self-esteem), and in turn, whether these changes predicted changes in players' intentions to drop-out.

In line with the main postulates of the AGT, we raised five hypotheses about the relationships between the mentioned variables. The first two hypothesis refer to the relationship between the perceived motivational climate created by the coaches and the dispositional goal orientations of the players. On the one hand, we argued that changes in

the perceived task involvement climate will positively predict changes in the players' task orientation and will negatively predict changes in their ego orientation (hypothesis 2a), and that changes in the perceived ego involvement climate will negatively predict changes in the players' task orientation and positively predict changes in their ego orientation (hypothesis 2b).

The results of the tested model partially confirmed both hypotheses. On the one hand, it was found that changes in the perceived task involvement climate positively predicted changes in players' task orientation, whereas no significant relationship was found with the ego orientation. On the other hand, changes in the perceived ego involvement climate positively predicted changes in players' ego orientation, but they did not predict changes in the players' task orientation.

According to the AGT, in a perceived task involvement climate coaches encourage athletes to pursue personal improvement goals and to strive to achieve them independently of the results. However, if players perceive that coaches promote an ego involvement climate players are more likely to adopt less adaptive goals, such as being superior than others or equal but exerting less effort.

Results obtained in this work are in line with previous studies in which the positive relationship between each dimension of the motivational climate and its respective goal orientation was supported, and in which the negative relationship with the opposite goal orientation was not supported (e.g., Balaguer, Guivernau, Duda & Crespo, 1997; Moreno-Murcia, Cervelló & González-Cutre, 2008; Smith, Balaguer & Duda, 2006; Vazou, 2010). In this line, results suggest that when the coach creates task involvement climates it does not diminish

players' ego orientation and when they create ego involvement climates it does not deteriorate players' task orientation.

Regarding the second objective, we expected that the players' goal orientations would predict their self-esteem and contingent self-esteem. Specifically, we hypothesized that changes in the task orientation would positively predict changes in self-esteem and negatively predict changes in contingent self-esteem (hypothesis 2c), while changes in the ego orientation would negatively predict changes in self-esteem and positively predict changes in contingent self-esteem (hypothesis 2d).

The expected relationships of task orientation were confirmed, but the expected relationships of ego orientation were only partially supported. To this regard, the results showed that the changes in the players' task orientation positively predicted changes in their self-esteem and negatively predicted changes in their contingent self-esteem. On the other hand, changes in the players' ego orientation positively predicted changes in their contingent self-esteem, but did not significantly predict changes in their self-esteem.

Considering these results, we can emphasize that the use of self-referenced criteria to evaluate one's own competence and to pursue the goal of personal improvement in the context of sport may have important implications for the overall self-esteem of the adolescents, and thus improve their psychological well-being. On the other hand, the results also indicated that athletes who are motivated to show that they are better than the other players' base the perception of their own value in their performance in sport. This implies a danger to the players if their results are not superior to those of others, or in the case that they do not achieve their goals of superiority continuously.

Previous studies that have examined the role of goal orientations as possible antecedents of global self-esteem have supported the positive relationship between task orientation and athletes' global self-esteem; however, the relationship between players' ego orientation and their global self-esteem has offered less consistent results. In accordance with our results, most previous studies did not find a direct relationship between self-esteem and ego-orientation (e.g., Atkins et al., 2015; Guinn et al., 2000; Le Bars et al., 2009; Treasure & Biddle, 1997), but they support this relationship indirectly through the players' perceived ability (e.g., Kavussanu & Harnisch, 2000). Specifically, these studies indicated that when athletes with a high ego orientation perceived themselves as more skilfully than the rest of their peers, they inform having high self-esteem.

Regarding contingent self-esteem, so far we do not know any published study that relates this variable with goal orientations. However, there is some research considering the perceived motivational climate, whose results could possibly be extrapolated to our study. Reinboth and Duda (2004) found that the athletes' perception of the ego involvement motivational climate created by the coaches was a positive predictor of the athletes' contingent self-esteem, whereas perceived task involvement climate created by the coach did not predict athletes' contingent self-esteem. In this dissertation results indicate that both ego orientation and task orientation are significant predictors of contingent self-esteem, positively and negatively respectively. However, it should be noted that this latter relationship is weaker than the other hypothesized relationships in the model.

Finally, we hypothesized that changes in the players' self-esteem would negatively predict changes in their intentions to drop-out and

that changes in the athletes' contingent self-esteem would positively predict changes in their intentions to drop-out (hypothesis 2e). Taking into account the results obtained in this research we can confirm the stated hypothesis. Specifically, we found that the changes in the players' self-esteem that occurred between the beginning and the end of the season negatively predicted changes in their intentions to drop-out of their sport, whereas changes in the athletes' contingent self-esteem positively predicted changes in their intentions to drop-out. These results are in line with those obtained by Atkins et al. (2015), who also found that self-esteem was a positive predictor of adolescents' intentions to continue to participate in their different sports.

Although the scientific evidence on these relationships is very limited or, to our knowledge, non-existent in the case of contingent self-esteem, the results found in our study highlight that is important that young athletes value themselves as individuals and as sportsmen to guarantee a continuous participation in sport, independently of their achievements, thwarting or limitations.

Using the same methodology as in the second objective, the third objective of this work aim to test a theoretical model framed within the SDT. In this model we wanted to analyse if changes throughout the season in the perceived autonomy supportive interpersonal style of the coach and the perceived controlling interpersonal style of the coach would predict changes in the autonomous motivation, controlled motivation and amotivation of the players, and in turn, if changes in the players' motivation would predict changes in their intentions to drop out of their sport at the end of the season.

We expected the analyses to confirm the three hypotheses and to show a good fit of the model. First, hypothesis 3a proposed that

changes in the perceived autonomy supportive interpersonal style of the coach would positively predict changes in the players' autonomous motivation and negatively predict changes in their controlled motivation and amotivation. Results show partial support for this hypothesis, since the changes in the perceived autonomy supportive interpersonal style of the coach positively predicted changes in the players' autonomous motivation and, in a weaker way, negatively predicted changes in their amotivation, but they did not predict changes in controlled motivation.

The studies that have been carried out previously in the sport context show consistent support to the results found in this dissertation (e.g., Balaguer et al., 2009; Cantú-Berrueto et al. 2016; Jõesaar et al., 2011). According to the postulates of the SDT, previous research that has analysed the relationships between the autonomy supportive interpersonal style of the coach and the athletes' self-determined motivation, indicate that when the coaches allow their players to choose, when coaches encourage players to participate and to be involved in decision-making, when coaches give arguments before their demands and limitations and, in addition, when they take into account the players' perspective, coaches promote more self-determined forms of motivation in their athletes and favour the decrease of their controlled motivation.

Secondly, we expect that changes in the perceived controlling interpersonal style of the coach would negatively predict changes in the athletes' autonomous motivation and positively predict changes in their controlled motivation and amotivation (hypothesis 3b). This hypothesis was only partially confirmed in our study. Specifically results show that changes in the perceived controlling interpersonal style of the coach



positively predicted changes in both players' controlled motivation and amotivation, but no negative relationship was found with autonomous motivation.

In this sense, when players perceive that their coach uses coercive strategies, such as the use of controlling rewards, negative conditional attention, intimidation or excessive personal control, players report less self-determined motives, and they even inform to find no more reasons to participate in soccer.

Overall these results are consistent with previous research. However, results between the controlling interpersonal style of the coach and each of the different types of players' motivation is not always significant. For example, in the study made by Fenton et al. (2014), the perception of controlling coaching behaviours positively predicted the athletes' controlled motivation, but as in our study these controlling behaviours did not negatively predict autonomous motivation. However, in the study carried out by Cantú-Berrueto et al. (2016), the controlling interpersonal style of the coach was negatively related to the athletes' autonomous motivation and not to their controlled motivation. In line with our results, the latter authors also found a positive relationship between the controlling interpersonal style of the coach and the players' amotivation.

Third, we hypothesized that changes in players' autonomous motivation would negatively predict changes in their intentions to drop-out and their controlled motivation, and that changes in players' amotivation would positively predict changes in their intentions to dropout (hypothesis 3c). According to what we expected, results of the structural equation modelling suggested that the degree to which athletes practice soccer for their own decision and feel that their

behaviours are self-determined has implications for their intention to drop-out. Specifically, changes that occurred during the season in the players' autonomous motivation negatively predicted changes in their intentions to drop out of sport, whereas changes in the athletes' controlled motivation and amotivation positively predicted changes in intentions to drop-out.

According to the postulates of the SDT, people who participate in an activity for autonomous reasons are more likely to be willing to continue to participate in their activity either because they have fun, because they consider that the participation is good for them or because participating in that activity is part of themselves. However, the main motivation between subjects who inform having the most extrinsic levels of self-determination is not the practice of the activity itself. These people often participate in their activity due to aspects that are unconnected to the activity, and therefore they are more likely not to persist in their participation. Likewise, if an individual is not motivated to practice sport, he or she will probably drop-out of it.

The results found in our study are in line with those found in previous studies, such as the one from Balaguer, Castillo, Duda, Quested et al. (2011) with a Spanish sample of dancers, and the one from Dias, Corte-Real, Barreiros, Brustad and Fonseca (2015) with Portuguese athletes. Nevertheless, in contrast to our results, there are studies (e.g., Keshtidar & Behzadnia, 2017) that did not found a significant negative relationship between athletes' controlled motivation and their intentions to drop-out.

Finally, based on the theoretical model proposed by Duda (2013) and using the MMCOS to assess the motivational climate through an observational methodology, in the fourth objective of this

dissertation we analyse the predictive potential of the empowering and disempowering climate created by the coach observed in the training sessions on the players' intentions to drop-out. Results showed that the observed empowering climate created by the coach negatively predicted players' intentions to drop-out the next season. These results are in line with those found in previous studies in which this relationship has been analysed evaluating the motivational climate through self-reported measures (e.g., Pelletier et al., 2001; Quested et al., 2013). For example, the study presented by Pelletier et al. (2001) showed that within a sample of swimmers aged between 12 and 22 years old, those who dropout swimming during the two-year period had perceived their coaches to have a lower autonomy supportive style and a greater controlling style than those swimmers who continued in their sport.

In general, results of the present study have supported the postulates of the AGT and the SDT, indicating that the social environment in which training and matches in grassroots soccer are played influences the development of the motivational patterns of the players, as well as their self-evaluation and their intentions to drop-out of their sport.

## **7.2. APPLIED IMPLICATIONS**

Summarizing, on the one hand results have supported the role of the motivational climate created by the coach (i.e., the task and ego involvement climate) for the athletes' dispositional orientations, which influence their well- and ill-being (i.e., self-esteem and contingent self-esteem), and these, in turn, influenced their intentions to drop-out. On

the other hand, results have also showed support for the role of the coach interpersonal style (i.e., autonomy supportive and controlling style) in the players' self-determined motivation and, in turn, in their intentions to drop-out. Finally, we observed a negative direct effect of the observed empowering motivational climate exerted by the coaches on the players' intentions to drop-out.

In this regard, from an applied perspective, our findings emphasize that the coaches play an important role on the players' intentions to drop-out in grassroots soccer. When coaches create more adaptive environments they can help players to have specific goals and motivation which can prevent their intentions to drop-out.

Specifically, results suggest that it would be convenient that coaches create task involvement climates during trainings and matches, that they propose exercises or activities that promote cooperative learning between the players, offering feedback to the players in which they emphasize the importance of learning and personal improvement. Moreover, to create a task involvement climate, it is important that coaches give importance to the effort exerted by the players when they complete the exercises and when they play, and they should also try to make the players feel that each one of them are important to the team.

It is also essential that coaches use strategies to support the athletes' autonomy. For example, coaches can encourage players to take the initiative, ask questions, give their own opinion and participate in decision-making whenever it is possible (for example, setting rules about how to function in the team). Coaches can also try to make athletes feel understood and valued (for example, considering their emotions after making a mistake), and to explain the reasons why they

ask for things to be done in a certain way or why it is necessary to set some limits.

It is just as important to carry out the mentioned behaviours as to avoid creating an ego involvement climate or to show behaviours of a controlling interpersonal style. If coaches avoid the latter, they will more likely decrease the risk that young soccer players feel that they play soccer for controlled reasons, that they are not able to find reasons to continue playing soccer, or that they play soccer only to achieve ego goals.

Thus, to avoid an ego involvement climate, coaches should be careful not to make comparative comments or to set exercises or activities that create rivalry among teammates. Moreover, they should not treat players differently depending on their level of ability, and neither punish or take a player out of a game when he or she makes a mistake. To avoid showing a controlling interpersonal style, coaches can limit the use of controlling rewards, they should not reject athletes when they do not strive to see things the way the coach sees them or when the coach feels that players are not training or playing well enough. Besides, coaches should try to avoid intimidating and exercising excessive personal control over the athletes, avoiding shouting or threatening them with any punishment.

We should mind that the above mentioned implications have been extracted from results obtained through questionnaires that evaluate the behaviour of the coaches through the perception of the players. Therefore, being more precise we would need to suggest that the important thing is not that the coaches behave like we mentioned before, but that the players perceive that the coaches behave that way. However, the findings obtained assessing the motivational climate

through the MMCOS and the observational methodology have also applied implications. Specifically, these results indicate that the coaches can decrease the probability that their athletes drop out of sport if they behave creating an empowering climate, independently of the athletes' perception of the created climate.

Taking the previous information into consideration, it is fundamental to develop intervention programs in the sports context, to teach coaches how to use the motivational strategies that help them to create positive environments in their teams, promoting adaptive motivational patterns that foster athletes' optimal development and avoid their drop-out of sport.

Many of the interventions made on the motivational climate to date (e.g., Alonso, Boixadós & Cruz, 1998; Balaguer, 2007; Álvarez, Falco, Estevan, Molina-García & Castillo, 2013; Theeboom, De Knop & Weiss, 1995) have been based on the strategy known as the TARGET acronym (Ames, 1992c; Epstein, 1989). TARGET provides action guidelines centring in six different areas (Task, Authority, Reward, Grouping, Evaluation and Time) to modify situations and to establish a task involvement climate, helping the coaches to develop a positive communication style, to reward individual progress, to propose realistic but challenging tasks and to encourage collaboration among team members.

More recently, we found the Empowering Coaching™ program developed by Duda (2013), a training program for grassroots coaches based on the hierarchical conceptualization of the motivational climate integrating the AGT and SDT postulates. This training program aims to help coaches to learn the skills needed to create empowering climates (high task involvement climate, high autonomy supportive style and

high social support) and decrease disempowering climates (low ego involvement climate and low controlling style). The Empowering Coaching™ program was implemented under the PAPA project and the preliminary results are very encouraging (Duda et al., 2013).

Other previous research carried out both in the sports context, as well as in the exercise or education context, have supported that it is possible to train coaches or teachers who exercise a position of authority to create more adaptive motivational climates, such as a task involvement motivational climate (Cruz, Torregrosa, Soussa, Mora & Viladrich, 2010), or to teach them how to show a greater autonomy supportive and a lower controlling style (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2008; Reess, 1998; Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010).

Consequently, we believe it is crucial that sports organizations and relevant government representatives foster this type of training programs in order to benefit the greatest number of children, adolescents and young people.

### **7.3. LIMITATIONS AND FUTURE DIRECTIONS**

Despite the value of behavioural intention to predict behaviour (Ajzen & Fishbein, 1980), one of the main limitations of the present study refers to the fact that it does not include the evaluation of the objective behaviour of the players' drop-out or continuation in their sport. It is essential to identify the factors that lead athletes to intend to drop-out of their sport because identifying these intentions at that time can facilitate the avoidance of the behaviour. Moreover, if we had included drop-out behaviour it would have allowed us to test more complete models and to know if factors act in the same way on drop-out

behaviour than on drop-out intention. Such information would improve the knowledge required to reach the challenge of getting more adolescents benefitting from sport. Moreover, it would provide more objective evidence useful for convincing coaches, clubs and other stakeholders about the importance of the psychosocial processes that occur in grassroots sport. That is why it would be very interesting to extend this research in future works and identify the players' that finally drop-out of soccer and to analysis the reasons that lead them to do so.

Another limitation of the study relates to the statistical approach used in this dissertation. The longitudinal model that we tested requires the inclusion of each of the studied variables twice (i.e., in time 2 and in time 1) to control them. For this reason, there are so many variables in the model that even if we have an adequate sample size, it is not large enough to work with the observed variables and it has been necessary to work with the latent variables.

As we explained in the review of previous research presented in the fourth chapter of this dissertation, some of the relationships raised in this study have limited and even non-existent scientific evidence. Most of all this is the case of contingent self-esteem. This may be seen as one of the strengths of this work as it contributes to the development of new knowledge, but it is also limiting because we do not know about its functioning nor its potential within the psychosocial processes that we study. Besides, it does not allow us to compare our results. Therefore, if we want to reach sound conclusions, we need to continue exploring the role of contingent self-esteem in sports drop-out and we also need to deepen into its conceptual level and its measurement.



Additionally, the fact that the sample is made up mainly of young male soccer players prevents us from generalizing the results to another population. Regarding the difference between the number of male and female players involved in the study, we can defend that it reflects the reality of young athletes playing soccer in the Valencian Community. Nevertheless, if we want to extrapolate the implications of the results obtained in this dissertation, it is required that future studies try to confirm these relationships in samples of different ages, both genders, at different levels of competition, as well as from different countries.

Given that the results show an overall decrease in the indicators of optimal environmental conditions and players functioning as the season progressed, it would be necessary to explore if this trend is due, for example, to the course of time during the season or if it is due to the pressures or demands at the end of the season (Balaguer et al., 2012).

Despite the relationships observed among the variables of interest in this sample of athletes, a large percentage of variance remains unexplained. In future studies it would be interested to analyse the role of other possible variables responsible for the unexplained variance, such as perceived competence in the case of the AGT-based model. As Roberts (2012) and previous research (e.g., Kavussanu & Harnisch, 2000) suggest, the degree of athletes' perceived competence who are highly ego-oriented may determine the effect on self-esteem. If we centre in the model based on the SDT we observe a similar trend, since the main postulates of SDT defend that basic psychological needs mediate the relationship between the social context and the self-determined motivation.

Finally, it is important to carry out studies on interventions based on the results that we obtained, since it is the final objective of

this work. Besides, this would allow us to test its applicability in the applied context and in the real life of the participants involved.

#### **7.4. CONCLUSIONS**

Considering the results obtained in this dissertation, we can suggest that the achievement goals theory and the self-determination theory are theoretical models relevant to the study of drop-out in sport that allow us to reach eight main conclusions.

Regarding the descriptive and differential study of the target variables:

1. The young players that participated in this research present mean values in the studied variables, and this allows us to assume that most of them enjoy a positive and adaptive psychological functioning.
2. The positive profile with which most players start at the beginning of the season, gets worse at the end of the season in some variables. Specifically, players' perception of the dimensions of an empowering climate diminishes (task involvement climate and autonomy support), perceptions of the disempowering climate increase (ego involvement climate and control), task orientation and self-esteem decrease, and intentions to drop-out increase.

Regarding the tested longitudinal models:

- In relation to the model based on the AGT

3. The perception of a task involvement climate positively predicts players' task orientation and a perceived ego involvement climate positively predicts players' ego orientation.
4. Players' task orientation promotes their self-esteem and prevents their contingent self-esteem, while players' ego orientation increases their contingent self-esteem.
5. Intention to drop-out decreases as self-esteem increases and increases as contingent self-esteem increases.

- In relation to the model based on the SDT

6. Perceived autonomy supportive climate favours players' autonomous motivation and reduces amotivation. On the other hand, perceived controlling interpersonal style promotes players' controlled motivation and amotivation.
7. Autonomous motivation decreases intentions to drop-out, while controlled motivation and amotivation foster it.

Regarding the predictive analysis of the observed motivational climate:

8. The empowering climate (high task involvement climate, high autonomy supportive and high social support) prevents intentions to drop-out, regardless of the climate perceived by the athletes.



## **REFERENCIAS**

---



REFERENCIAS

- Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., Generelo, E. y Julián, J. A. (2010). Sedentary behaviors and physical activity patterns in adolescents. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, *10*, 410-427.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, *87*, 49-74. doi: 10.1037/0021-843X.87.1.49
- Adie, J. W., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, *32*, 189-199. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-008-9095-z>
- Adie, J. W., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, *13*, 51-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.07.008>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 179-211. [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Almagro, B. J. y Conde, C. (2012). Factores motivacionales como predictores de la intención de ser físicamente activos en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *12*, Suplemento 1, 1-4.

- Almagro, B. J., Saéñz-López, P., González-Cutre., D. y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 250-265. doi:10.5232/ricyde2011.02501
- Alonso, C., Boixadós, M. y Cruz, J. (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos en la motivación deportiva de los jugadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 135-146.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148. <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600001554>
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2012). The coach-created motivational climate, young athletes' well-being, and intentions to continue participation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6, 166-179. <https://doi.org/10.1123/jcsp.6.2.166>
- Álvarez, O., Falco, C., Estevan, I., Molina-García, J. y Castillo, I. (2013). Intervención psicológica en un equipo de gimnasia rítmica deportiva: estudio de un caso. *Revista de Psicología del Deporte*, 22, 395-401.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: goals, structures, and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ, England: Lawrence



- Erlbaum Associates.
- Ames, C. (1992c). 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 Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amorose, A. J. (2007). Coaching effectiveness: Exploring the relationship between coaching behavior and self-determined motivation. En M. S. Hagger y N. L. D Chatzisarandis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 209-228). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Andersen, T. R., Schmidt, J. F., Nielsen, J. J., Randers, M. B., Sundstrup, E., Jakobsen, M. D., ... Krstrup, P. (2014a). Effect of football or strength training on functional ability and physical performance in untrained old men. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24, 76-85. <http://dx.doi.org/10.1111/sms.12245>
- Andersen, T. R., Schmidt, J. F., Thomassen, M., Hornstrup, T., Frandsen, U., Randers, M. B., ... Bangsbo J. (2014b). A preliminary study – effects of football training on glucose control, body composition and performance in men with type 2 diabetes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24, 43-56. <http://dx.doi.org/10.1111/sms.12259>
- Anderssen, N. y Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research*

- Quarterly for exercise and Sport*, 63, 341-348.
- Anguera, M. T. y Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9, 135-160.
- Appleton, P. R. y Duda, J. L. (2016). Examining the interactive effects of coach-created empowering and disempowering climate dimensions on athletes' health and functioning. *Psychology of Sport & Exercise*. doi:10.1016/j.psychsport.2016.06.007
- Assor, A., Vansteenkiste, M. y Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101, 482-497. doi:10.1037/a0014236
- Atkins, M. R., Johnson, M. D., Force, E. C. y Petrie, T. A. (2015). Peers, parents and coaches, oh my! the relation of the motivational climate to boys' intention to continue in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 170-180. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.10.008>
- Aznar, S., Naylor, P. J., Silva, P., Pérez, M., Angulo, T., Laguna, M., Lara, M. T. y López-Chicharro, J. (2010). Patterns of physical activity in Spanish children: a descriptive pilot study. *Child: care, health and development*, 37, 322-328. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2010.01175.x>
- Balaguer, I. (1999). *Estilo de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana: Un estudio de la socialización para estilos de vida saludables*. DGICYT (PB94-1555).
- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos

- deportivos. En A. Blanco y J. Rodríguez Marín (Eds.), *Intervención Psicosocial* (pp.135-162). Madrid. Pearson. Prentice Hall.
- Balaguer, I. (2010). Clima motivacional y bienestar: Actuación de los entrenadores. En Buceta, J. M. y Larumbe, E. (Eds.), *Experiencias en Psicología del Deporte* (pp. 181-202). Madrid: Dykinson, S.L.
- Balaguer, I. (2013). Influencia de las variables psicológicas sobre el desarrollo óptimo de tenistas: importancia del clima motivacional en la práctica del tenis. En B. Sañudo (Coord.), *Tenis y Mujer: Nuevos retos para la práctica* (pp. 131-148). Barcelona: INDE.
- Balaguer, I. y Atienza, F. L. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *APUNTS de Medicina de l'Esport*, XXXI, 285-299.
- Balaguer, I., Atienza, F. L. y Duda, J. L. (2012). Self-perceptions, self-worth and sport participation in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 624-630. doi:10.5209/rev\_SJOP.2012.v15.n2.38873
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *EduPsykhé*, 2, 243-258.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L. y García-Merita, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 133-148.

- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., Quested, E. y Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 305-319. doi:10.5232/ricyde2011.02505
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L. y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 73-83.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Castillo, I., Moreno, Y. y Crespo, M. (2009). Interacciones entre las perspectivas situacionales y disposicionales de meta y el burnout psicológico de los tenistas junior de la elite internacional. *Acción Psicológica*, 6, 63-75. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.6.2.222>
- Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J. y Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs, and the well- and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1619-1629. doi: 10.1080/02640414.2012.731517
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L. y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2) con

- tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*. 11, 41-57.
- Balaguer, I., Pastor, Y. y Moreno, Y. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana d'Estudis Autonòmics*, 26, 33-56.
- Balaguer, I., Valcárcel, P., Atienza, F. L., Pastor, Y., Castillo, I. y Pons, D. (1998). Health behaviors in Spanish older adolescents. *The 12th Conference of the European Health Psychology Society*. Vienna, Austria.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. y Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2, 215-233. <http://dx.doi.org/10.1080/17509840903235330>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N. y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 193-216. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.2.193>
- Bauman, A. E. (2004). Updating the evidence that physical activity is good for health: An epidemiological review 2000-2003. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7, 6-19. doi:10.1016/S1440-2440(04)80273-1
- Baumeister, R. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success,

- happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Bem, S. L. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. En T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation, 1984: Psychology and gender*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bem, S. (1993). *Gender polarization. The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. Binghamton, NY: Vail-Ballou Press.
- Bermúdez, J., Pérez-García, A. M., Ruiz, J. A., Sanjuán, P. y Rueda, B. (2013). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.
- Biddle, S. y Goudas, M. (1996). Analysis of children's physical activity and its association with adult encouragement and social cognitive variables. *Journal of School Health*, 66, 75-78.
- Biddle, S., Soos, I. y Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination approaches. *European Psychologist*, 4, 83-89.
- Black, A. E. y Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756. doi:10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Bland, J. M. y Altman, D. G. (1997). Statistics Notes: Cronbach's alpha. *British Medical Journal*, 314 (7080):572.
- Boiché, J. S. C. y Sarrazin, P. G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 9-16.

- Boyce, B. A., Gano-Overway, L. A. y Campbell, A. (2009). The perceived motivational climate's influence on goal orientations, perceived competence, and practice strategies across the competitive athletic season. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 381-394. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200903204887>
- Brown, A. (1985). Metacognition. The development of selective strategies for learning from texts. En H. Singer y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 501-527). Delaware: International Reading Association.
- Brown, B.A., Frankel, G. y Fennell, M. P. (1989). Hugs or shrugs: parental and peer influence on continuity of involvement in sport by female adolescents. *Sex Roles*, 20, 397-412.
- Bruner, M. W., Chad, K. E., Verrall, T. C., Vu, L., Beattie-Flath, J. A., Humbert, M. L. y Muhajarine, N. (2009). Examination of physical activity in adolescents over the school year. *Pediatric Exercise Science*, 21, 421-435.
- Burton, D. (1992). Why young wrestlers "hang up" their singlet: An exploratory investigation comparing two models of sport attrition. *Journal of Sport Behaviour*, 15, 209-226.
- Butcher, J., Lindner, K. J. y Johns, D. P. (2002). Withdrawal from competitive youth sport. A retrospective ten-year study. *Journal of Sport Behaviour*, 25, 145-163.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2<sup>o</sup> ed). New York: Routledge Academy.
- Calfas, K. J. y Taylor, W. C. (1994). Effects of physical activity on psychological variables in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, 406-423.

- Candel, N., Olmedilla, A. y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8, 61-77.
- Cantú-Berrueto, A., Castillo, I., López-Walle, J., Tristán, J. y Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11, 263-270.
- Carpenter, P. J. y Coleman, R. (1998). A longitudinal study of elite youth cricketers commitment. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 195-210.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E. y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100, 126-131.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts d'Educació Física i Esports*, 63, 22-29.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2002). Relaciones entre las conductas del estilo de vida en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 209-227). Valencia, España: Promolibro.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14, 280-287.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J. y Balaguer, I. (2011). Motivational climate, approach-avoidance achievement goals and well-being in young soccer players. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 149-164.



- Castillo, I., Molina-García, J. y Álvarez, O. (2013). Resultados de un programa de ejercicio físico acuático sobre el bienestar psicológico en mujeres sedentarias. *Salud i Ciencia, 19*, 708-712.
- Castillo, I., Tomás, I., Ntoumanis, N., Bartholomew, K., Duda, J. L. y Balaguer, I. (2014). Psychometric properties of the Spanish version of the Controlling Coach Behaviors Scale in the sport context. *Psicothema, 26*, 409-414. doi:10.7334/psicothema2014.76
- Cecchini, J. A., Méndez, A. y Contreras, O. R. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia, España: Servei de publicacions de la Universitat de València.
- Cervelló, E. M. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-187). Ourense, España: GERSAM.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Guzmán, J. F. (2007). Youth Sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema, 19*, 65-71.
- Chan, D. K. C., Hagger, M. S. y Spray, C. M. (2011). Treatment motivation for rehabilitation after a sport injury: Application of the trans-contextual model. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 83-92. doi:10.1016/j.psychsport.2010.08.005
- Chillón, P., Ortega, F., Ruiz, J., Pérez, I., Martín-Matillas, M., Valtueña, J., ... Delgado, M. (2009). Socio-economic factors and active commuting to school in urban Spanish adolescents: the AVENA study. *European Journal of Public Health, 19*, 470-476. doi:10.1093/eurpub/ckp048

- Cole, D. A. y Maxwell, S. E. (1985). Multitrait-multimethod comparisons across populations: A confirmatory factor analysis approach. *Multivariate Behavioral Research*, *20*, 389-417.
- Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Domínguez, A. y Moreno-Murcia, J. A. (2010). Evaluación e influencia de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores de baloncesto. *European Journal of Human Movement*, *25*, 165-182.
- Conroy, D. E. y Coasworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *8*, 671-684. doi:10.1016/j.psychsport.2006.12.001
- Crocker, J. (2002). The costs of seeking self-esteem. *Journal of Social Issues*, *58*, 597-615.
- Crocker, J. y Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, *130*, 392-414.
- Cruz, J. (1997). *Psicología del deporte. Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Cruz, J. (2004). ¿Es educativo el deporte para jóvenes en edad escolar?. En J. Campos y V. Carratalá (coord.), *Las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el marco de la Convergencia Europea* (pp. 69-90). València: Universitat de València.
- Csikszentmihalyi, M. y Rathunde, K. (1993). *The measurement of flow in everyday life: Towards a theory of emergent motivation*. En J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, Vol. 40: *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-98). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Currie, C., Gabbain, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A. y Barnekow, V. (Eds.) (2008).

- Inequalities in Young People's Health: HBSC International Report from the 2005/2006 Survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. (Health Policy for Children and Adolescents, nº 5).
- de Sousa, M. V., Fukui, R., Krstrup, P., Pereira, R. M. R., Silva, P. R. S., Tude, A. C., ... da Silva, M. E. R. (2014). Positive effects of football on fitness, lipid profile and insulin resistance in Brazilian patients with type 2 diabetes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24, 57-65. doi:10.1111/sms.12258
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York. NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsically motivated processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. En M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11. doi:10.1007/s10902-006-9018-1
- 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. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Dias, C., Corte-Real, N., Barreiros, A., Brustad, R. y Fonseca, A. M. (2015). Como distinguir jovens atletas que tencionam continuar a praticar desporto dos que não tencionam continuar a fazê-lo?. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15, 27-40.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 151-157.
- Diener, E., Lucas, R. E. y Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Dijkstra, T. K. y Schermelleh-Engel, K. (2014). Consistent partial least squares for nonlinear structural equation models. *Psychometrika*. 79, 585-604. doi:10.1007/s11336-013-9370-0
- Donaldson, S. y Ronan, K. (2006). The effects of sports participation on Young adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41, 369-389.
- Duda, J. L. (1989). 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. (1993). 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). New York, NY: Macmillan.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in Sport and physical

- education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 311-318. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2013.839414>.
- Duda, J. L. y Balaguer, I. (2007). The coach-created motivational climate. En D. Lavalee y S. Jowett (Eds.), *Social Psychology of Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 417-443). New York: John Wiley.
- 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 Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dugard, P., Todman, J. y Staines, H. (2010). *Approaching multivariate analysis: A practical introduction* (2nd edition). Hove, Sussex & New York: Routledge.
- Dunn, A., Madhukar, H., Kampert, J., Clark, C. y Chambliss, H. (2005).

- Exercise treatment for depression: efficacy and dose response. *American Journal of Preventive Medicine*, 28, 1-8.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. y Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Eccles, J. S. y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Eccles, J. y Hoffman, L. W. (1984). Sex roles, socialization, and occupational behavior. En H. W. Stevenson y A. E. Siegel (Eds.), *Research in child development and social policy: Volume 1* (pp. 367-420). Chicago: University of Chicago Press.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E. y Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social*, 46, 186-201.
- Eime, R., Harvey, J., Sawyer, N., Craike, M., Symons, C., Polman, R. y Payne, W. (2013). Understanding the contexts of adolescent female participation in sport and physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 157-166. doi: 10.1080/02701367.2013.784846
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. En R. Haskins y B. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp. 89-126). Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3) (pp. 259-295). Nueva York:

- Academic Press.
- Epstein, R. M. (1999). Mindful Practice. *JAMA*, 282, 833-839.  
doi:10.1001/jama.282.9.833
- Escudero, J. T., Serra, F. y Servera, M. (1992). *Estudi dels hàbits esportius de la joventut de les Illes Balears*. Palma de Mallorca: Conselleria de Cultura, Educació i Esports. Govern Balear.
- Fabra, P., Balaguer, I., Tomás, I., Smith, N. y Duda, J. L. (en prensa). Versión española del Sistema de Observación del Clima Motivacional Multidimensional (MMCOS): fiabilidad y evidencias de validez. *Revista de Psicología del Deporte*.
- Faude, O., Kerper, O., Mulhaupt, M., Winter, C., Beziel, K., Junge, A. y Meyer, T. (2010). Football to tackle overweight in children. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 103-110.  
doi:10.1111/j.1600-0838.2009.01087.x
- Felton, L. y Jowett, S. (2013). Attachment and well-being: The mediating effects of psychological needs satisfaction within the coach-athlete and parent-athlete relational contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 57-65.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.07.006>
- Fenton, S., Duda, J. L., Quested, E. y Barrett, T. (2014). Coach autonomy support predicts autonomous motivation and daily moderate-to-vigorous physical activity and sedentary time in youth sport participants. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 453-463.  
doi:10.1016/j.psychsport.2014.04.005
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J. y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 31-39.

- <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v10i28.513>
- Fédération Internationale de Football Association (2007). *FIFA big count 2006: 270 million people active in football*. Recuperado de [www.fifa.com/mm/document/fifafacts/bcoffsurv/bigcount.statspackage\\_7024.pdf](http://www.fifa.com/mm/document/fifafacts/bcoffsurv/bigcount.statspackage_7024.pdf)
- Field, A. (2009). Exploratory Factor Analysis. En A. F. (Ed), *Discovering statistics using SPSS* (3rd edition) (pp. 619-680). Londres: SAGE Publications Ltd.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fonseca, A. M. y Paula Brito, A. (2005). A questão da adaptação transcultural de instrumentos para avaliação psicológica em contextos desportivos nacionais - o caso do *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ). *Psychologica*, 39, 95-118.
- Fontayne, P., Sarrazin, P. y Famose, J. P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents: une différenciation selon le genre, *STAPS*, 55, 22-37.
- Fox, K. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. En S. Biddle, K. Fox y S. Boutcher (Eds.), *Physical Activity and Psychological Well-Being* (pp. 88-118). Londres: Routledge.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J. y Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Fox, K. R. y Wilson, P. M. (2008). Self-perceptual systems and physical activity. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 49-62). Champaign, IL: Human Kinetics.



- Frändin, K., Mellström, D., Sundh, V. y Grimby, G. (1995). A life span perspective on patterns of physical activity and functional performance at the age of 76. *Gerontology*, *41*, 109-120.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J. y Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *9*, 645-662. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.08.003>
- Gagné, M., Ryan, R. M. y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, *15*, 372-390. <http://dx.doi.org/10.1080/714044203>
- Gálvez-Casas, A. (2007). Actividad física habitual de los adolescentes de la Región de Murcia, España. *Revista Digital efdeportes*, *12*(107).
- García-Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D. y Moreno-Murcia, D. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *Spanish Journal of Psychology*, *13*, 677-684.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D. y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *25*, 266-276. doi:10.5232/ricyde2011.02502
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D. y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, *21*, 7-13.
- García-Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- García-Ferrando, M. (2006a). *Posmodernidad y deporte: Entre la*

- individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CSD y CIS.
- García-Ferrando, M. (2006b). Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista Internacional de Sociología*, 64(44), 15-38.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Generelo, E., Zaragoza, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A. y Murillo, B. (2011). Physical activity patterns in normal-weight adolescents on weekdays and weekends. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 51, 647-653.
- Godin, G. (1994). Social-cognitive models. En R.K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 113-136). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Godin, G., Anderson, D., Lambert, L. D. y Desharnais, R. (2005). Identifying factors associated with regular physical activity in leisure time among Canadian adolescents. *American Journal of Health Promotion*, 20, 20-27.
- González, L. (2014). *La teoría de las necesidades psicológicas básicas en jugadores de fútbol base: un estudio desde diferentes aproximaciones metodológicas* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- González, N., Abad, J. y Lévy, J. P. (2006). Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas. En J. P. Lévy y J. Varela (Eds.), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales* (pp. 31-57). España: Netbiblo Editorial Deportiva.
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M. y Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y

- bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24, 121-129.
- González, L., García-Merita, M., Castillo, I. y Balaguer, I. (2016). Young athletes' perceptions of coach behaviors and their implications on their well- and ill-being over time. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 30, 1147-1154. doi: 10.1519/JSC.0000000000001170
- Gould, D. (1987). Understanding attrition in children's sport. En D. Gould & M. R. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sciences: Vol 2. Behaviour issues* (pp. 61-85). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Gould, D., Feltz, D., Horn, T. y Weiss, M. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5, 155-165.
- Gould, D. y Petlichkoff, L. (1988). Participation motivation and attrition in young athletes. En F. L. Smoll, R. A. Magill y M. J. Ash (Eds.), *Children in Sport* (pp.161-178). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gucciardi, D. F. y Jackson, B. (2015). Understanding sport continuation: An integration of the theories of planned behaviour and basic psychological needs. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2013.11.011>
- Guillet, E. (2000). *Facteurs et processus de l'abandon sportif: du rôle de l'entraîneur à l'impact des normes culturelles. Une recherche longitudinale en handball féminin* (Tesis doctoral). Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Carpenter, P.J., Trouilloud, D. y Cury, F. (2002). Predicting persistence or withdrawal in female handballers with social Exchange theory. *International Journal of Psychology*, 37, 92-104.

- Guillet, E., Sarrazin, P. y Fontayne, P. (2000). If it contradicts my gender role, I'll stop!: Introducing survival analysis to study the effects of gender typing on the time of withdrawal from sport practice: A 3-year study. *European Review of Applied Psychology*, 50, 417-421.
- Guillet, E., Sarrazin, P., Fontayne, P. y Brustad, R. J. (2006). Understanding female sport attrition in a stereotypical male sport within the framework of Eccle's Expectancy-Value Model. *Psychology of Women Quarterly*, 30, 358-368. doi: 10.1111/j.1471-6402.2006.00311.x
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S. y Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 155-161. doi:10.1016/j.psychsport.2009.10.004
- Guinn, B., Vincent, V., Semper, T. y Jorgensen, L. (2000). Activity involvement, goal perspective, and self-esteem among Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 308-311.
- Gutiérrez , M. (1994). *Desarrollo y transmisión de valores sociales y personales en educación física y deportes*. Premio de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. VI Premios Unisport Andalucía de Investigación Deportiva. Málaga: Unisport.
- Gutiérrez , M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez , M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Guzmán, J. F. y Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout:

- A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Sciences*, 12, 431-442.  
<http://dx.doi.org/10.1080/17461391.2011.573002>
- Haenlein, M. y Kaplan, A. M. (2004). A Beginner's Guide to Partial Least Squares Analysis. *Understanding Statistics*, 3, 283-297.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soemens, B. y Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers's need-supportive interactions in classroom setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 3-17.
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R. y Wells, J. C. (2006). Adolescent physical activity and health: a systematic review. *Sports Medicine*, 36, 1019-1030.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.  
doi:10.1159/000271574
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford.
- Haug, E., Rasmussen, M., Samdal, O., Iannotti, R., Kelly, C., Borraccino, A., ... Ahluwalia, N. (2009). Overweight in school-aged children and its relationship with demographic and lifestyle factors: results from the WHO-Collaborative Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. *International Journal of Public Health*, 54, 167-179.
- Hein, V. y Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a

- physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, 25, 149-159.  
doi:10.1080/02640410600598315
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2015). A New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-based Structural Equation Modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43, 115-135. doi:10.1007/s11747-014-0403-8
- Hellandsig, E. (1998). Motivational predictors of high performance and discontinuation in different types of sport among talented teenage athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 27-44.
- Hirvensalo, M., Lintunen, T. y Rantanen, T. (2000). The continuity of physical activity - a retrospective and prospective study among older people. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 10, 37-41.
- Hodge, K., Lonsdale, C. y Jackson, S. A. (2009). Athlete Engagement in Elite Sport: An Exploratory Investigation of Antecedents and Consequences. *The Sport Psychologist*, 23, 186-202.  
<https://doi.org/10.1123/tsp.23.2.186>
- Hodge, K. y Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in sport motivation: a cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 256-272.
- Homans, G. C. (1950). *The human group*. Nueva York: Harcourt, Brace and Company.
- Huéscar, E., Rodríguez-Marín, J., Cervelló, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Teoría de la Acción Planeada y tasa de ejercicio percibida: un modelo predictivo en estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de psicología*, 30, 738-744.  
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.162331>
- Iso-Ahola, S. E. y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise

- motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Isorna, M., Ruiz, F. y Rial, A. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 23, 93-102. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v8i23.297>
- Janssen, I. y LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40. doi:10.1186/1479-5868-7-40.
- Jiménez, M., Martínez, P., Miró, E. y Sánchez, I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 185-202.
- Jõesaar, H., Hein, V. y Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 500-508. doi:10.1016/j.psychsport.2011.04.005
- Johns, D. P., Linder, K. J. y Wolko, K. (1990). Understanding attrition in female competitive gymnastics: Applying Social Exchange Theory. *Sociology of Sport Journal*, 7, 154-171.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (2006). LISREL 8.80 for Windows [Computer Software]. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kahneman, D., Diener, E. y Schwarz, N. (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behavior*. Oxford: Blackwell publishers.
- Kanfer, R., Chen, G. y Pritchard, R. D. (Eds.). (2008). *Work motivation:*

- Past, present, and future*. New York, NY: Routledge.
- Kavussanu, M. (2007). The effects of goal orientations on global self-esteem and physical self-worth in physical education students. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 111-132
- Kavussanu, M. y Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter?. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 229-242. doi:10.1348/000709900158074
- Keegan, R., Harwood, C., Spray, C. y Lavallee, D. (2011). From “motivational climate” to “motivational atmosphere”: A review of research examining the social and environmental influences on athlete motivation in sport. En B. Geranto (Ed.), *Sport psychology* (pp. 1-55). Hauppauge, NY: Nova.
- Kernis, M. H. y Paradise, A. W. (2002). Distinguishing between secure and fragile forms of high self-esteem. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 339-360). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Keshtidar, M. y Behzadnia, B. (2017) Prediction of intention to continue sport in athlete students: A self-determination theory approach. *PLoS ONE*, 12(2). doi:10.1371/journal.pone.0171673
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kjønniksen, L., Torsheim, T. y Wold, B. (2008). Tracking of leisure-time physical activity during adolescence and young adulthood: A 10-year longitudinal study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5. doi:10.1186/1479-5868-5-69
- Kleiber, D. A. y Roberts, G. C. (1981). The effects of sport experience in the development of social character: A preliminary investigation.



- Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3, 114-122.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). New York, NY: Guilford Press.
- Klint, K. A. y Weiss, M.R. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 11, 106-114.
- Knuth, A. G. y Hallal, P. C. (2009). Temporal trends in physical activity: a systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 6, 548-559.
- Krustrup, P., Aagaard, P., Nybo, L., Petersen, J., Mohr, M. y Bangsbo, J. (2010). Recreational football as a health promoting activity: A topical review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 1-13. doi: 10.1111/j.1600-0838.2010.01108.x
- Kunz, M. (2007). 265 million playing football. *FIFA Magazine (Julio)*, pp. 10-15.
- Lalonde, M. (1974). *A New Perspective on the Health of Canadians*. Ottawa, Ontario, Canada: Information Canada.
- Lamprecht, M. y Stamm, H. P. (2005). *Bewegung, Sport und Gesundheit in der Schweiz. Auswertung der Schweizerischen Gesundheitsbefragung 2002*. Zurich, L&S Sozialforschung und Beratung AG.
- Le Bars, H., Gernigon, C. y Ninot, G. (2009). Personal and contextual determinants of elite young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19, 274-85. doi:10.1111/j.1600-0838.2008.00786.x
- Leo, F. M., Gómez, F. R., Sánchez, P. A., Sánchez, D. y García Calvo, T. (2009). Análisis del compromiso deportivo desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación en jóvenes futbolistas.

- Motricidad*, 23, 79-93.
- Lim, S. S., Vos, T., Flaxman, A. D., Danaei, G., Shibuya, K., Adair-Rohani, H., ... Memish, Z. A. (2012). A comparative risk assessment of burden of disease and injury attributable to 67 risk factors and risk factor clusters in 21 regions, 1990-2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *Lancet*, 380, 2224-2260.
- Lindner, K. J., Johns, D. P. y Butcher, J. (1991). Factors withdrawal from youth sport: a proposed model. *Journal of Sport Behavior*, 14, 3-18.
- Lloyd, J. y Fox, K. R. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: A preliminary study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12-16.
- Lonsdale, C., Hodge, K. y Rose, E. A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 323-355. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.3.323>
- Lonsdale, C., Hodge, K. y Rose, E. (2009). Athlete burnout in elite sport: A self-determination perspective. *Journal of Sports Sciences*, 27, 785-795. doi:10.1080/02640410902929366
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I. y Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 149-164.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I. y Tristán, J. (2012). Autonomy Support, Psychological Needs, an Well-being in Mexican Athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 1283-1292.
- Lukwu, R. M. y Guzmán, J. F. (2011). Sport commitment and adherence: A social-cognitive analysis. *International Journal of Sport Science*, VII, 277-286. doi:10.5232/ricyde2011.02503

- Macarro, J., Romero, C. y Torres, J. (2010). Reasons why higher secondary school students in the province of Granada dropout of sports and organized physical activities. *Revista de Educación*, 353, 495-519.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (p. 144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. y Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge.
- Mageau, G. A. y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences*, 21, 883-904.
- Marsh, H. W., Parker, J. y Barnes, J. (1985). Multi-dimensional adolescent self-concepts: their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Richards G. E., Johnson, S., Roche, L. y Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a Multitrait Multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- McEachan, R. R., Conner, M., Taylor, N. y Lawton, R. J. (2011). Prospective prediction of healthrelated behaviors with this Theory of Planned Behavior: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 5, 97-144.
- Meece, J., Anderman, E. M. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal

- structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, *57*, 487-503.
- Molina-García, J., Castillo, I. y Queralt, A. (2011). Leisure-time physical activity and psychological well-being in university students. *Psychological Reports*, *109*, 453-460. doi: 10.2466/06.10.13.PR0.109.5.453-460
- Moliner, O., Salguero, A., Álvarez, E. y Márquez, S. (2009). Reasons for dropout in youth soccer: A comparison with other team sports. *European Journal of Human Movement*, *22*, 21-30.
- Moliner, O., Salguero, A., Tuero, C., Álvarez, E. y Márquez, S. (2006). Dropout reasons in young Spanish athletes: relationship to gender, type of sport and level of competition. *Journal of Sport Behavior*, *29*, 255-269.
- Mollá, M. (2007). La influencia de las actividades extraescolares en los hábitos deportivos escolares. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, *7*, 241-252.
- Møllerløgken, N. E., Lorås, H. y Pedersen, A. V. (2015). A systematic review and meta-analysis of dropout rates in youth soccer. *Perceptual and Motor Skills*, *121*, 913-22. doi:10.2466/10.PMS.121c23x0
- Mora, R. (2012). Medicina del estilo de vida: la importancia de considerar todas las causas de la enfermedad. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, *5*, 48-52. doi: 10.1016/j.rpsm.2011.04.002
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, *25*, 35-51.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2008).

- Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 181-191. doi:10.1017/S1138741600004224
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2010). The achievement goal and selfdetermination theories as predictors of dispositional flow in young athletes. *Anales de Psicología*, 26, 390-399.
- Mouratidis, A., Lens, W. y Vansteenkiste, M. (2010). Feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 619-637.
- Mruck, C. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: toward a positive psychology of self-esteem*. Springer Publishing Company, Inc.
- Muthén, B. y Kaplan D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189. doi:10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x
- Nache, C. M., Bar-Eli, M., Perrin, C. y Laurencelle, L. (2005). Predicting dropout in male youth soccer using the theory of planned behaviour. *Scandinavian Journal of medicine & Science in Sports*, 15, 188-197. doi:10.1111/j.1600-0838.2004.00416.x
- Narciso, M., Otto, S. y Mielke, D. (1984). An analysis of reasons for athletic dropouts in youth soccer programs. *Soccer Journal*, 29, 33-34, 39.
- Newton, M. L. (1994). The effects of differences in perceived motivational climate and goal orientations on motivational

- responses of female volleyball players (Tesis doctoral no publicada). Purdue University.
- Newton, M. L. y Duda, J. L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: construct and predictive utility. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 5-56.
- Newton, M. L., Duda, J. L. y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire – 2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.  
<http://dx.doi.org/10.1080/026404100365018>
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Vol. 1*. Students Motivation. Academic Press, NY.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nuviala, A. y Nuviala, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5, 295-307.
- Olds, T., Dollman, J. y Maher, C. (2009). Adolescent sport in Australia: Who, when, where and what?. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 56, 11-16.
- Ommundsen, Y. y Vaglum, P. (1991). The influence of low perceived soccer and social competence on later dropout from soccer: a

- prospective study of young boys. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 1, 180-188.
- Ommundsen, Y. y Vaglum, P. (1997). Competence, perceived importance of competence and drop-out from soccer: A study of young players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 7, 373-383.
- Organización Mundial de la Salud (1946). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization*. Adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 Junio 1946.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *World Organization Process for a Global Strategy On Diet, Physical Activity and Health*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud (2008). *Evaluation of the first implementation phase of the European Strategy for Child and Adolescent Health and Development*. Publications WHO Regional Office for Europe.
- Organización Mundial de la Salud (2009). *Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks*.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva. Recuperado de [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).

- Organización Mundial de la Salud (2013). *10 datos sobre las enfermedades no transmisibles*. Recuperado de [http://www.who.int/features/factfiles/noncommunicable\\_diseases/es/](http://www.who.int/features/factfiles/noncommunicable_diseases/es/)
- Orlick, T. D. (1973). Children's sport – a revolution is coming. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, 12-14.
- Orlick, T. D. (1974). The athletic drop out: A high Price for inefficiency. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation*, 41, 21-27.
- Paluska, S. A. y Schwenk, T. L. (2000). Physical activity and mental health. Current concepts. *Sports Medicine*, 29, 167-180.
- Papaioannou, A., Appleton, P. R., Torregrosa, M., Jowett, G. E., Bosselut, G., González, L., ... Zourbanos, N. (2013). Moderate-to-vigorous physical activity and personal well-being in European youth soccer players: Invariance of physical activity, global self-esteem and vitality across five countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 351-364. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2013.830429>
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (1999). *Estilos de Vida y Salud*. Valencia, España: Albatros Educación.
- Pate, R. R., Heath, G. W., Dowda, M. y Trost, S. G. (1996). Associations between physical activity and other health behaviors in a representative simple of US adolescents. *American Journal of Public Health*, 86, 1577-1581.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. y Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-



- regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306. doi:10.1023/A:1014805132406
- 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 & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Petlichkoff, L. M. (1982). *Motives interscholastic athletes have for participation and reasons for discontinued involment in school sponsored sports* (Tesis máster). Michigan State University.
- Petlichkoff, L. M. (1988). *Motivation for sport persistence: An empirical examination of underlying theoretical constructus* (Tesis doctoral no publicada). University of Illinois at Urbana, Champaign, USA.
- Petlichkoff, L. M. (1992). Youth sport participation and withdrawal: is it simply a matter of fun?. *Pediatric Exercise Science*, 4, 105-110.
- Piéron, M. (2002). *Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra*. Govern d'Andorra: Ministeri d'Educació Joventut i Esports.
- Piéron, M., Telama, R., Almond, L. y Carreiro da Costa, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: Un estudio comparativo. *Revista de Educación Física*, 76, 5-13.
- Pooley, J. C. (1980). Drop outs. *Coaching Review*, 3, 36-38.
- Portney, L. G. y Watkins, M. P. (2009). *Foundations of clinical research: Applications to practice* (3rd ed.). London, UK: Pearson Education.
- Quested, E., Cumming, J. y Duda, J. L. (2010). *The nature of motivation: a question of 'Why?'*. Music and Dance Scheme Infosheet Series, 4, 1-4.

- Quested, E. y Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: a test of basic needs theory. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *32*, 39-60.
- Quested, E. y Duda, J. L. (2011). Perceived autonomy support, motivation regulations and the self-evaluative tendencies of student dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, *15*, 3-14.
- Quested, E., Ntoumanis, N., Viladrich, C., Haug, E., Ommundsen, Y., Van Hoye, A., ... Duda, J. L. (2013). Intentions to drop-out of youth soccer: A test of the basic needs theory among European youth from five countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *11*, 395-407. doi:10.1080/1612197X.2013.830431
- Raudsepp, L. y Viira, R. (2000). Sociocultural correlates of physical activity in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, *12*, 51-60.
- Reeve, J. (2002). Handbook of self-determination research. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Self-determination theory applied to educational settings* (pp. 183-203). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Reeve, J., Bolt, E. y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 537-548.
- Reinboth, M. y Duda, J. L. (2004). Motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical well-being. *Sport Psychologist*, *18*, 237-251.
- Reinboth, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, *28*, 297-313. doi: 10.1023/B:MOEM.0000040156.81924.b8
- Rhodewalt, F. y Tragakis, M. W. (2003). Self-esteem and self-regulation:

- toward optimal studies of self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 66-70.
- Riddoch, C. J., Bo Andersen, L., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebo, L., Sardinha, L. B., Cooper, A. R. y Ekelund, U. (2004). Physical activity levels and patterns of 9- and 15-yr-old European children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36, 86-92.
- Ringle, C. M., Wende, S. y Becker, J. M. (2015). *SmartPLS 3*. Bönningstedt: SmartPLS GmbH.
- Roberts, G. C. (2001). Understying 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). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (2012). Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: after 30 years, where are we?. En G. Roberts y D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (3rd ed., pp. 5-58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. y Balagué, G. (1998) Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. En P. Printrich y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 413-447). Stamford, CT: JAI Press.
- Roman, B., Serra-Majem, L., Ribas-Barba, L., Perez-Rodrigo, C. y Aranceta, J. (2008). How many children and adolescents in Spain

- comply with the recommendations on physical activity?. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 48, 380-7.
- Rose, G. (1992). Los médicos y la salud del pueblo. Medicina preventiva/epidemiología/política de salud/costos de salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 8, 69-75.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Robert E. Krieger.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci, y R. M. Ryan, (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. (2007). Active human nature: self-determination theory and the promotion, and maintenance of sport, exercise and health. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in sport and exercise* (pp. 1-22). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ryan, R. M., Huta, V. y Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170. doi:10.1007/s10902-006-9023-4
- Ryan, R. M. y Deci, E. (2017). *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guildford press.
- Sage, G. (1998). Character development. does sport affect character development in athletes?. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 15-18.
- Sallis, J., Prochaska, J. y Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescent. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32, 963-975.
- Sarrazin, P., Boiché, J. y Pelletier, L. (2007). A self-determination theory approach to dropout in athletes. En M. S. Hagger y N. L. D Chatzisarandis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 229-241). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Sarrazin, P. y Guillet, E. (2001). Mais pourquoi ne se réinscrivent-ils plus! Variables et processus de l'abandon sportif. En F. Cury, P. y Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: état des recherches* (pp. 223-254). Paris: PUF.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418. doi:10.1002/ejsp.98
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8, 350-353.

- Seery, M. D., Blascovich, J., Weisbuch, M. y Vick, S. B. (2004). The relationship between self-esteem level, self-esteem stability, and cardiovascular reactions to performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 133-145. doi: 10.1037/0022-3514.87.1.133
- 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.
- Siesmaa, E. J., Blitvich, J. D. y Finch, C. F. (2011). A systematic review of the factors which are most influential in children's decisions to dropout of organised sport. En A. D. Farelli (Ed.), *Sport Participation: Health Benefits, Injuries, and Psychological Effects* (pp. 1-45). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Sinha, P. D. (1993). *Developing positive health lifestyle in schoolchildren. Project Lifestyle*. Jamaica: Caribbean Food & Nutrition Institute – Regional Office of the World Health Organization.
- Skinner, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher-behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571
- Slutzky, C. B. y Simpkins, S. D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport & Exercise*, 10, 381-389. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.09.006>
- Smith, A. L., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes.

- Journal of Sport Sciences*, 24, 1315-1327.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02640410500520427>
- Smith, A. L., Ntoumanis, N. y Duda, J. L. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: an adaptation and testing of the self-concordance model in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 763-782.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Hunt, E. (1977). System for behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A. y Duda, J. L. (2015). Development and Validation of the Multidimensional Motivational Climate Observation System. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 37, 4-22. doi:10.1123/jsep.2014-0059
- Smoll, F. L. y Smith, R. E. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sports. En F. L. Smoll y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 211-233). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Sport Climate Questionnaire (n.d.). Extraído en Junio de 2003 del sitio Web de la Self-Determination Theory (SDT): [http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures-/auton\\_sport.html](http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures-/auton_sport.html)
- Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Streiner, D. y Norman, G. (1995). *Health measurement scales: a practical guide to their development and use* (2ª edición). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Ströhle, A. (2009). Physical activity, exercise, depression and anxiety disorders. *Journal of Neural Transmission*, 116, 777-784. doi:10.1007/s00702-008-0092-x
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.
- Stuart J. H., Biddle, C. K. y Wang, J. (2003). Motivation and self-perception profiles and links with physical activity in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 26, 687-701. doi:10.1016/j.adolescence.2003.07.003
- Tafarodi, R. W. y Swann, W. B. (1995). Self-liking and selfcompetence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 322-342.
- Tammelin, T., Nayha, S., Hills, A. y Javelin, M. R. (2003). Adolescent participation in sports and adult physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 24, 22-28.
- Taylor, C. B., Sallis, J. F. y Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports*, 100, 195-202.
- Telama, R., Yang, X., Hirvensalo, M. y Raitakari, O. (2006). Participation in organized youth sport as a predictor of adult physical activity: a 21-year longitudinal study. *Pediatric Exercise Science*, 17, 76-88.
- Theeboom, M., De Knop, P. y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thibaut, J. W. y Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of groups*. Nueva York: Wiley.



- Treasure, D. C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport* (Tesis doctoral no publicada). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D. C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: an achievement goal approach. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 79-100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Treasure, D. C. y Biddle, S. (1997). Antecedents of physical self-worth and global self-esteem: influence of achievement goal orientations and perceived ability. Trabajo presentado en *The Annual Conference of the North American Society of the Psychology of Sport and Physical Activity*, Denver, Colorado.
- Treasure, D. C. y Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 1-14.
- Troiano, R. P., Berrigan, D., Dodd, K. W., Masse, L. C., Tilert, T. y McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 40, 181-188.
- Ulrich-French, S. y Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 87-95.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.007>
- U.S. Department of Health and Human Services (1996). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: US Dept of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and

- Health Promotion.
- U.S. Department of Health and Human Services (2008). *Physical activity guidelines advisory Committee report*. Recuperado de <http://www.health.gov/paguidelines/report/>
- Valdemoros, M. A., Sanz, E. y Ponce de León, A. (2012). Educación informal y ocio juvenil. El influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico-deportiva. *Pedagogia social. Revista interuniversitaria*, 20, 203-221.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York, San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. *Exercise and Sport Science Review*, 15, 389-425.
- Vallerand, R. J. y Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Vallerand, R. J. y Rousseau, F. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: a review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R. J. y Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. *Etudes Vivantes*: Montréal.
- Van Der Horst, K., Paw, M., Twisk, J. y Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39, 1241-1250. doi: 10.1249/mss.0b013e318059bf35

- Varo, J., Martínez, J. y Martínez-González, M. (2003). Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo. *Medicina Clínica*, 121, 665-672.
- Vazou, S. (2010). Variations in the perceptions of peer and coach motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 199-211. doi: 10.5641/027013610X13088554297279
- Viladrich, C., Appleton, P. R., Quested, E., Duda, J. L., Alcaraz, S., Heuzé, J. P., ... Ntoumanis, N. (2013). Measurement invariance of the Behavioural Regulation in Sport Questionnaire when completed by young athletes across five European countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 384-394. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2013.830434>
- Viladrich, C., Torregrosa, M. y Cruz, J. (2011). Calidad psicométrica de la adaptación española del Cuestionario de Regulación Conductual en el Deporte. *Psicothema*, 23, 786-794.
- Wall, M. y Cot, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 1, 77-88. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980601060358>
- 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 in Physical Education*, 14, 140-156.
- Walling, M., 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.
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M. y Biddle, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: differences in self-determination, sport ability beliefs, and

- physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Warburton, D. E. R. , Nicol , C. W. y Bredin, S. S. D. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174, 801-809. doi: 10.1503/cmaj.051351
- Warshaw, P. y Davis, F. (1985). Disentangling behavioral intention and behavioral expectation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21, 213-228.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Webster, C. A., Wellborn, B., Hunt, K., LaFleche, M., Cribbs, J. y Lineberger, B. (2013). MPOWER: An observation system for assessing coach autonomy support in high school varsity boys' soccer practices. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 8, 741-754. doi:10.1260/1747-9541.8.4.741
- Weiss, M. R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Self-esteem and motivation. En B. Cahill y A. J. Pearl (Eds.), *Intensive training and participation in youth sports* (pp. 39-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R. y Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in Sport. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport Psychology* (pp. 61-99). Human Kinetics.
- Wigfield, A. y Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wold, B. (1989). *Lifestyles and Physical Activity* (Tesis doctoral). University of Bergen, Noruega.
- Wold, B., Duda, J. L., Balaguer, I., Smith, O. R. F., Ommundsen, Y., Hall, H.

- K., ... Krommidas, C. (2013). Comparing self-reported leisure-time physical activity, subjective health, and life satisfaction among youth soccer players and adolescents in a reference sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 328-340. <http://doi.org/10.1080/1612197X.2013.830433>
- Wold, B. y Kannas, L. (1993). Sport motivation among Young adolescents in Finland, Norway and Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine Science Sports*, 3, 283-291.
- Zhang, Z., Zyphur, M. J. y Preacher, K. J. (2009). Testing multilevel mediation using hierarchical linear models: Problems and solutions. *Organizational Research Methods*, 12, 695-719. doi:10.1177/1094428108327450



## **ANEXO 1**

### **ANEXO 1: INSTRUMENTOS**

---





**CUESTIONARIO DE CLIMA EN EL DEPORTE (SCQ)**

Durante las últimas 3 ó 4 semanas...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Mi entrenador ha ofrecido distintas alternativas y opciones a los jugadores	1	2	3	4	5
2. Mi entrenador ha pensado que es importante que los jugadores jueguen al fútbol porque realmente quieran hacerlo	1	2	3	4	5
3. Mi entrenador se ha preocupado por responder todas nuestras preguntas lo mejor que ha podido	1	2	3	4	5
4. Cuando mi entrenador ha pedido a los jugadores que hicieran algo, se ha esforzado por explicarles por qué es bueno hacerlo de esa manera	1	2	3	4	5
5. Mi entrenador ha pensado que es importante que los jugadores jueguen al fútbol porque disfrutan haciéndolo	1	2	3	4	5

**ESCALA DE CONDUCTAS CONTROLADORAS DEL ENTRENADOR (CCBS)**

Durante las últimas 3 ó 4 semanas...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Mi entrenador ha sido menos amable con los jugadores cuando estos no han visto las cosas como él	1	2	3	4	5

## Anexo 1

---

2. Mi entrenador ha apoyado menos a los jugadores cuando no han entrenado bien o no han jugado bien	1	2	3	4	5
3. Mi entrenador ha prestado menos atención a los jugadores cuando han hecho algo que le ha disgustado	1	2	3	4	5
4. Mi entrenador nos ha permitido hacer lo que nos gusta al final del entrenamiento solo cuando lo hemos hecho bien durante la sesión de entrenamiento	1	2	3	4	5
5. Mi entrenador ha aceptado menos a los jugadores cuando estos le han decepcionado	1	2	3	4	5
6. Mi entrenador solo ha dado premios o regalos a los jugadores si han jugado bien	1	2	3	4	5
7. Mi entrenador ha gritado a los jugadores delante de los demás para conseguir que hicieran determinadas cosas	1	2	3	4	5
8. Mi entrenador ha amenazado con castigar a los jugadores para “mantenerlos a raya” durante el entrenamiento	1	2	3	4	5
9. Mi entrenador ha utilizado principalmente premios o halagos para conseguir que los jugadores hicieran todas las tareas que ponía durante el entrenamiento	1	2	3	4	5
10. Mi entrenador ha tratado de entrometerse en la vida de los jugadores fuera del fútbol	1	2	3	4	5

---

**CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO EN EL DEPORTE-2  
(PMCSQ-2)**

<b>Durante las últimas 3 ó 4 semanas...</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
1. Mi entrenador ha animado a los jugadores a probar nuevas habilidades	1	2	3	4	5
2. Mi entrenador ha intentado que los jugadores se sintiesen bien cuando daban su máximo	1	2	3	4	5
3. Mi entrenador se ha asegurado de que los jugadores se sintieran con éxito cuando mejoraban	1	2	3	4	5
4. Mi entrenador ha valorado a los jugadores que se han esforzado	1	2	3	4	5
5. Mi entrenador se ha asegurado de que la aportación de cada jugador se viera como importante	1	2	3	4	5
6. Mi entrenador se ha asegurado de que cada uno de nosotros haya tenido un papel importante en el equipo	1	2	3	4	5
7. Mi entrenador nos ha transmitido que todos los jugadores contribuimos al éxito del equipo	1	2	3	4	5
8. Mi entrenador ha animado a los jugadores a que se ayudasen unos a otros a aprender	1	2	3	4	5
9. Mi entrenador ha animado a los jugadores a trabajar juntos como un equipo	1	2	3	4	5

## Anexo 1

10. Mi entrenador ha cambiado a los jugadores cuando han cometido errores	1	2	3	4	5
11. Mi entrenador ha dedicado más atención a los mejores jugadores	1	2	3	4	5
12. Mi entrenador ha gritado de malas maneras a los jugadores cuando se han equivocado	1	2	3	4	5
13. Mi entrenador ha tenido sus jugadores preferidos	1	2	3	4	5
14. Mi entrenador solo ha felicitado a los jugadores que mejor lo han hecho durante el partido	1	2	3	4	5
15. Mi entrenador ha pensado que en los partidos solo deberían jugar los mejores jugadores	1	2	3	4	5
16. Mi entrenador ha favorecido a unos jugadores más que a otros	1	2	3	4	5

### CUESTIONARIO DE REGULACIÓN CONDUCTUAL EN EL DEPORTE (BR SQ)

Durante las últimas 3 ó 4 semanas...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Porque disfruto	1	2	3	4	5
2. Porque para mí son importantes los beneficios del fútbol (por ejemplo, desarrollarme como jugador, estar en forma, jugar con mis compañeros de equipo)	1	2	3	4	5
3. Porque me gusta	1	2	3	4	5

## Anexo 1

---

4. Porque valoro los beneficios de este deporte (por ejemplo, aprender nuevas habilidades en el fútbol, estar sano, hacer amigos, etc.)	1	2	3	4	5
5. Porque es divertido	1	2	3	4	5
6. Porque me enseña autodisciplina	1	2	3	4	5
7. Porque lo encuentro apasionante	1	2	3	4	5
8. Porque aprendo cosas que son útiles en mi vida	1	2	3	4	5
9. Porque me sentiría culpable si lo dejara	1	2	3	4	5
10. Porque los demás me “empujan” a hacerlo	1	2	3	4	5
11. Porque me avergonzaría dejarlo	1	2	3	4	5
12. Para satisfacer a las personas que quieren que lo practique	1	2	3	4	5
13. Porque siento que debo continuar	1	2	3	4	5
14. Porque me siento presionado por los demás para seguir haciéndolo	1	2	3	4	5
15. Porque me sentiría fracasado si lo dejara	1	2	3	4	5
16. Porque si no lo hago, los demás estarán descontentos de mí	1	2	3	4	5
17. Aunque me pregunto por qué continúo	1	2	3	4	5
18. Aunque me pregunto por qué estoy jugando a este deporte	1	2	3	4	5
19. Aunque ya no tengo muy claro por qué lo hago	1	2	3	4	5
20. A pesar de que me pregunto para qué sirve	1	2	3	4	5

---

**CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN AL EGO Y A LA TAREA EN EL DEPORTE  
(TEOSQ)**

Durante las últimas 3 ó 4 semanas...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Cuando aprendo una nueva habilidad y me impulsa a practicar más	1	2	3	4	5
2. Cuando aprendo algo que es divertido	1	2	3	4	5
3. Cuando aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho	1	2	3	4	5
4. Cuando trabajo realmente duro	1	2	3	4	5
5. Cuando algo que he aprendido me impulsa a querer practicar más	1	2	3	4	5
6. Cuando una habilidad que he aprendido funciona	1	2	3	4	5
7. Cuando lo hago lo mejor que puedo	1	2	3	4	5
8. Cuando soy el único que puede hacer la jugada o la habilidad en cuestión	1	2	3	4	5
9. Cuando yo puedo hacerlo mejor que mis compañeros	1	2	3	4	5
10. Cuando los otros no pueden hacerlo tan bien como yo	1	2	3	4	5
11. Cuando otros fallan y yo no	1	2	3	4	5
12. Cuando soy el mejor jugador en mi posición (por ejemplo, marco más goles, hago más paradas, hago los mejores pases, hago la mayoría de las entradas)	1	2	3	4	5
13. Cuando soy el mejor	1	2	3	4	5

**SUBESCALA DE AUTOVALÍA DEL CUESTIONARIO DE AUTODESCRIPCIÓN 3  
(SDQ-III)**

<b>Durante las últimas 3 ó 4 semanas...</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
1. En general, he tenido sentimientos bastante positivos sobre mí mismo	1	2	3	4	5
2. En general, he hecho muchas cosas que son importantes	1	2	3	4	5
3. En general, he tenido un gran respeto hacia mí mismo	1	2	3	4	5
4. En general, me he aceptado bastante a mí mismo	1	2	3	4	5
5. En general, he tenido mucha confianza en mí mismo	1	2	3	4	5

**ESCALA DE AUTOESTIMA CONTINGENTE**

<b>Durante las últimas 3 ó 4 semanas...</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Neutro</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
1. He necesitado jugar bien en el fútbol para sentirme bien conmigo mismo	1	2	3	4	5
2. Si he jugado mal al fútbol, he sentido que fallaba como persona	1	2	3	4	5
3. Me he sentido mal conmigo mismo cuando he jugado mal al fútbol	1	2	3	4	5
4. La gente seguramente ha pensado mal sobre mí si he jugado mal al fútbol	1	2	3	4	5

## Anexo 1

5. Si alguien ha hecho algo mejor que yo en el fútbol, me he sentido inútil	1	2	3	4	5
6. Si no he jugado tan bien como otros jugadores, me he sentido inútil	1	2	3	4	5
7. Si mi equipo ha jugado mal, he sentido que yo había fracasado	1	2	3	4	5
8. Me he sentido mal conmigo mismo cuando mi equipo ha perdido un partido	1	2	3	4	5

### ESCALA DE INTENCIONES FUTURAS DE CONTINUAR

Durante las últimas 3 ó 4 semanas...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Tengo intención de abandonar el fútbol cuando acabe esta temporada	1	2	3	4	5
2. Tengo previsto jugar al fútbol la próxima temporada	1	2	3	4	5
3. Estoy pensando en dejar mi equipo de fútbol	1	2	3	4	5
4. Me gustaría continuar jugando con mi entrenador actual	1	2	3	4	5
5. Tengo previsto seguir en este mismo club la próxima temporada	1	2	3	4	5



**SISTEMA DE OBSERVACIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL  
MULTIDIMENSIONAL (MMCOS)**

Dimensión del ambiente	Estrategias de orden inferior	Tiempo			
		0 - Nada	1 - Potencia baja	2 - Potencia moderada	3 - Potencia elevada
Apoyo a la autonomía	Ofrece opciones significativas	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
	Ofrece argumentos para las tareas, demandas y limitaciones				
	Enfatiza y fomenta el interés intrínseco en la tarea				
	Crea oportunidades para la aportación				
	Fomenta la toma de iniciativa				
	Reconoce los sentimientos y la perspectiva				
Estilo controlador		0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
	Usa recompensas extrínsecas				
	Utiliza un lenguaje controlador (quiero, necesito, debéis)				
	Intimidación (asustar con amenazas)				
	Atención condicional negativa				
	Control personal manifiesto				
Implicación en la tarea	Menosprecia la perspectiva de los jugadores	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
	Enfatiza/reconoce el esfuerzo y/o la mejora				
	Utiliza el aprendizaje cooperativo				
	Proporciona feedback sobre la competencia centrado en la tarea				
Implicación en el ego	Explica la importancia del rol	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
	Castiga los errores				
	Enfatiza/reconoce una habilidad inferior/superior				
Apoyo de la relación	Fomenta rivalidad inter/intra equipo	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
	Se asegura de que los jugadores estén incluidos en los ejercicios y actividades				
	Participa con los jugadores en conversaciones no relacionadas con el entrenamiento				
	Adopta un estilo de comunicación cercano				
	Muestra atención y preocupación por los jugadores				
Frustración de la relación	Muestra consideración incondicional	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
	Excluye a jugadores de ciertos ejercicios y actividades				
	Restringe oportunidades de interacción y conversación				
	Muestra una falta de atención y preocupación por los jugadores				
	Menosprecia (intenta avergonzar) a los jugadores				
Estructura	Adopta un estilo de comunicación frío	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
	Proporciona instrucciones y organización				
	Ofrece expectativas de aprendizaje				
	Proporciona orientación a lo largo de las actividades/ejercicios				



## **ANEXO 2**

### **CAPÍTULO 7 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES EN ESPAÑOL**

---



## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---

En este capítulo se retoman los objetivos que motivaron esta investigación con la intención de darles respuesta a partir de los resultados obtenidos. Se presenta un resumen de los mismos, se interpretan en base a los postulados teóricos en los que se basa este trabajo y se contrastan con las hipótesis planteadas y con los resultados encontrados en otras investigaciones. Seguidamente, se dedica un apartado a presentar algunas de las implicaciones prácticas que se pueden extraer de los hallazgos más relevantes de la presente tesis doctoral. Además, se reflexiona sobre las limitaciones que tiene la investigación realizada y se sugieren futuras líneas de investigación. Finalmente, se enumeran las principales conclusiones que se pueden extraer de los resultados más relevantes.

### **7.1. RESUMEN DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Puesto que existe una amplia evidencia de los beneficios que potencialmente puede ofrecer la participación en el deporte organizado durante la infancia y adolescencia (e.g., Eime et al., 2013; Dunn et al., 2005), uno de los retos a los que se enfrenta la investigación es encontrar los factores que favorecen la adherencia deportiva y/o evitan el abandono con el fin último de que tales beneficios sean recibidos durante el máximo tiempo posible por el mayor número de personas. Este fue el reto que impulsó el inicio de este proyecto de investigación.

La motivación es el motor que nos impulsa a actuar, o a dejar de hacerlo, por lo que es de esperar que juegue un papel relevante en la intención, decisión y conducta de abandono. Es por ello que para enfocar este trabajo nos hemos interesado en dos de las teorías motivacionales con mayor relevancia en el contexto del deporte en la actualidad, la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación. Pero dando, además, un paso más, tanto en lo que respecta al marco teórico como en lo que respecta a la metodología de recogida y tratamiento de los datos, ya que hemos incorporado el modelo integrador y jerárquico del clima motivacional planteado por Duda (2013) y la evaluación de este clima mediante la observación sistemática, además de a través de la percepción mediante autoinformes como tradicionalmente se ha venido realizando en mayor medida.

Otra de las principales aportaciones de este trabajo a la literatura científica actual, es que cuenta con varios tiempos de medida, ya que las variables se evaluaron tanto al inicio de la temporada de fútbol como al final de la misma. Como se ha mencionado anteriormente, los estudios longitudinales sobre el abandono deportivo resultan de gran importancia ya que, además de aportar conocimiento teórico sobre los procesos que favorecen el abandono y/o la adherencia, también contribuyen al diseño de intervenciones prácticas para cambiar los estilos de motivación y los antecedentes del abandono con la intención de mejorar el compromiso con la actividad.

De esta manera, en una muestra de niños y adolescentes de entre 9 y 13 años de edad que practicaban fútbol en clubes o escuelas de la Comunidad Valenciana, el objetivo general de este trabajo fue estudiar los antecedentes motivacionales de la intención de abandono desde los planteamientos de la teoría de las metas de logro y de la teoría

de la autodeterminación, poniendo especial énfasis en el clima motivacional que los entrenadores crean en sus equipos.

Este objetivo general se ha perseguido mediante la consecución de cuatro objetivos más específicos. Estos objetivos se retoman a continuación uno por uno y se resumen los resultados que respecto a cada uno de ellos se han encontrado, confirmando o no las hipótesis que se plantearon y corroborando o no los resultados de otras investigaciones.

En el primero objetivo se planteaban varios aspectos. Por un lado, conocer las características de la muestra de estudio respecto a las variables incluidas en el trabajo y, por otro lado, explorar si existían diferencias en estas variables entre los dos momentos evaluados, es decir, al inicio y al final de la temporada.

Respecto a las puntuaciones medias de las escalas, se observa que la muestra de jugadores estudiada percibe que sus entrenadores muestran en mayor grado un estilo de apoyo a la autonomía que un estilo controlador, y que fomentan en mayor medida un clima de implicación en la tarea que de implicación en el ego. Esta tendencia es la que se encuentra de forma sistemática en las investigaciones llevadas a cabo en el contexto deportivo, tanto en el caso de las que estudian las dimensiones del clima motivacional desde la AGT (e.g., Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita, 2011; López-Walle et al., 2011; Smith et al., 2006; Vazou, 2010) como las que se centran en las dimensiones del estilo interpersonal del entrenador propuestas desde la SDT (e.g., Balaguer et al., 2012; Cantú-Berrueto et al., 2016; Fenton et al., 2014). Además, en las orientaciones disposicionales de meta los participantes presentan valores más altos en orientación a la tarea que en orientación al ego, en consonancia también con estudios previos (e.g., Smith et al.,

2006; Vazou, 2010). En cuanto a las formas de motivación, la motivación autónoma muestra un valor alto, más alto que el de la motivación controlada, que casi se encuentra en la mitad del rango y, finalmente, con valores menores que los anteriores, encontramos la no motivación, concretamente en la mitad inferior del rango. Esta tendencia también se observa en estudios previos, tales como el de Balaguer, Castillo, Duda, Quested et al. (2011) con bailarines; el de García-Calvo et al. (2011) con adolescentes practicantes de diferentes deportes colectivos; o el de Fenton et al. (2014), con una muestra similar a la estudiada en este trabajo. En estos últimos se observa que los adolescentes presentan un descenso gradual en las puntuaciones medias desde la motivación intrínseca hasta la no motivación, pasando por las diferentes regulaciones extrínsecas del continuo de la autodeterminación.

Por otra parte, los jugadores informan tener una autoestima alta y una autoestima contingente media. Finalmente, los análisis descriptivos indican que los jóvenes futbolistas tenían baja intención de abandonar en la siguiente temporada. Estos resultados también van en la línea de las investigaciones previas, en las que se observa que, por lo general, existe intención alta de continuar con el deporte (e.g., Balaguer, Castillo, Duda, Quested et al., 2011; Leo et al., 2009).

En base a las teorías motivacionales de las que partimos, los resultados de los procesos psicológicos estudiados sugieren que los adolescentes deportistas presentan unos valores medios que permiten inferir un funcionamiento psicológico positivo y adaptativo.

Sin embargo, este perfil positivo del que partimos al inicio de la temporada, empeora si lo comparamos con el que presentan los deportistas al final de la misma. Concretamente, al comparar las respuestas de los participantes a lo largo del tiempo, los resultados



indican que a final de temporada, los jugadores perciben en sus entrenadores un menor estilo de apoyo a la autonomía y un menor clima de implicación en la tarea, mientras que por el contrario, perciben un mayor grado de estilo controlador y mayor implicación en el ego a través del clima creado. Además, también se observan diferencias significativas en la orientación en la tarea, en la autoestima y en la autoestima contingente, valores menores todas ellas a final de temporada, mientras que la intención de abandono aumenta.

Otros estudios que han comparado las mediciones realizadas en distintos momentos de una temporada (e.g., Balaguer et al., 2012; Quested y Duda, 2011) también han encontrado este empeoramiento en la percepción del clima motivacional creado por el entrenador y del funcionamiento de los jugadores a medida que avanza la temporada. Por ejemplo, en el estudio realizado por Balaguer et al. (2012), además de encontrar que la percepción de apoyo a la autonomía se reducía al final de la temporada, los resultados informaron también de descenso en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de aumento en el burnout de los deportistas.

El siguiente objetivo que se planteó en este trabajo consistía en poner a prueba un modelo para la predicción de la intención de abandono de los jugadores desde el marco de la AGT. Mediante este modelo se exploró si cambios a lo largo de la temporada en la percepción de un clima de implicación en la tarea y de un clima de implicación en el ego predecían cambios en las orientaciones de meta a la tarea y al ego de los jugadores, si cambios en las orientaciones de meta predecían cambios en los indicadores de bienestar y malestar centrados en la autovaloración del self (autoestima y autoestima

contingente), y a su vez, si estos cambios predecían cambios en la intención de abandonar de los jugadores.

En línea con los principales postulados de la AGT, se plantearon cinco hipótesis sobre las relaciones entre las variables mencionadas. Las dos primeras se refieren a la relación entre la percepción del clima motivacional creado por los entrenadores y las orientaciones disposicionales de meta de los jugadores. Por una parte, se defendía que cambios en la percepción del clima de implicación en la tarea predecirán positivamente cambios en la orientación a la tarea y negativamente cambios en la orientación al ego (hipótesis 2a), y que cambios en la percepción del clima de implicación en el ego predecirá negativamente cambios en la orientación a la tarea y positivamente cambios en la orientación al ego (hipótesis 2b).

Los resultados del modelo puesto a prueba confirmaron parcialmente ambas hipótesis. Por una parte, se encontró que los cambios en la percepción del clima de implicación en la tarea predecían positivamente cambios en la orientación a la tarea de los jugadores, pero no resultó significativa la relación con la orientación al ego. Por otra parte, los cambios en el clima de implicación en el ego predijeron positivamente cambios en la orientación al ego, pero no así los cambios en la orientación a la tarea.

De acuerdo con la AGT, la percepción de que los entrenadores promueven un clima de implicación en la tarea fomenta que los deportistas persigan metas como la mejora personal y se esfuercen para conseguirlas independientemente de los resultados. Sin embargo, si lo que perciben es que los entrenadores promueven un clima de implicación en el ego, es más probable que los jugadores adopten metas

menos adaptativas, tales como ser mejor que los demás o igual pero realizando menos esfuerzo.

Los resultados obtenidos en este trabajo están en la línea de las investigaciones previas, en las que se encuentra apoyo a la relación positiva entre cada dimensión del clima y su respectiva orientación de meta, pero no así a la relación negativa que podría esperarse con la otra orientación de meta (e.g., Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997; Moreno-Murcia, Cervelló y González-Cutre, 2008; Smith, Balaguer y Duda, 2006; Vazou, 2010). Los resultados sugieren, por lo tanto, que el hecho de que el entrenador cree climas de implicación en la tarea no disminuye la orientación al ego de los jugadores y que cree climas en los que implique en el ego a sus jugadores no perjudica a su orientación a la tarea.

Respecto al segundo objetivo también se esperaba que las orientaciones de meta de los jugadores predijeran la autoestima y la autoestima contingente informada por los mismos. Concretamente, se hipotetizó que cambios en la orientación a la tarea predecirían positivamente cambios en la autoestima y predecirían negativamente cambios en la autoestima contingente (hipótesis 2c), mientras que cambios en la orientación al ego predecirían negativamente cambios en la autoestima y positivamente cambios en la autoestima contingente (hipótesis 2d).

Las relaciones esperadas se confirmaron en el caso de la orientación a la tarea, pero solo parcialmente en el caso de la orientación al ego. Por un lado, los resultados mostraron que los cambios que se produjeron en la orientación a la tarea de los jugadores predijeron positivamente los cambios en la autoestima y negativamente los cambios en la autoestima contingente. Por su parte, los cambios en la

orientación al ego predijeron positivamente los cambios en la autoestima contingente, pero no resultó significativa su relación con los cambios de la autoestima.

Teniendo en cuenta estos resultados, cabe destacar que el hecho de usar criterios autorreferenciados para evaluar la propia competencia y de perseguir la mejora personal como meta en el contexto del deporte, puede tener importantes implicaciones para la autoestima global de los adolescentes, mejorando así su bienestar psicológico. Por el contrario, los resultados de los análisis también nos indican que los deportistas que se encuentran motivados por demostrar que son mejores que los demás pueden basar la percepción sobre su propio valor en el desempeño en el deporte, con el peligro que eso puede conllevar en el caso de que sus resultados no sean superiores a los de los demás, o de no conseguir estos objetivos de superioridad de forma continuada.

Los estudios que previamente han examinado el papel de las orientaciones disposicionales de meta como posibles antecedentes de la autoestima global, han encontrado una relación positiva entre la orientación a la tarea y la autoestima global de los deportistas, sin embargo, la relación con la orientación al ego ha ofrecido resultados menos consistente. En consonancia con nuestros datos, la mayoría de las investigaciones no han encontrado relación directa entre la autoestima y la orientación al ego (e.g., Atkins et al., 2015; Guinn et al., 2000; Le Bars et al., 2009; Treasure y Biddle, 1997), pero sí de forma indirecta a través de la habilidad percibida (e.g., Kavussanu y Harnisch, 2000). Estas investigaciones han indicado que cuando los deportistas con una alta orientación al ego se perciben con mayor habilidad que el resto de sus compañeros, informan tener una autoestima alta.

En lo que se refiere a la autoestima contingente, no conocemos ningún estudio publicado que la relacione con las orientaciones de meta. Sin embargo, existe alguna investigación en la que se ha relacionado con el clima motivacional percibido, cuyos resultados, presumiblemente, podrían extrapolarse a nuestro estudio. Reinboth y Duda (2004) encontraron que la percepción que tenían los deportistas del clima motivacional de implicación en el ego que creaban los entrenadores era un predictor positivo de la autoestima contingente, pero no así la percepción del clima de implicación en la tarea. En nuestra investigación, los resultados indican que tanto la orientación al ego como la orientación a la tarea son predictores significativos de la autoestima contingente, en sentido positivo y negativo, respectivamente. Sin embargo, cabe señalar, que en este último caso, la relación es más débil que el resto de relaciones hipotetizadas en el modelo.

Por último, se hipotetizó que cambios en la autoestima predecirían negativamente cambios en la intención de abandono y que cambios en la autoestima contingente predecirían positivamente cambios en la intención de abandono (hipótesis 2e). Esta hipótesis se confirma teniendo en cuenta los resultados obtenidos. Los cambios en la autoestima de los jugadores que se produjeron entre el inicio y el final de la temporada predijeron negativamente los cambios en intención de abandono, y los cambios en la autoestima contingente los predijeron de forma positiva. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos por Atkins et al. (2015), los cuales también encontraron que la autoestima era un predictor positivo de la intención de continuar de adolescentes que participan en diferentes deportes.

Aunque la evidencia científica sobre estas relaciones es muy limitada o, hasta donde conocemos nosotros, inexistente en el caso de la autoestima contingente, los resultados aquí encontrados sugieren la importancia de que los jóvenes se valoren a ellos mismos como personas y como deportistas, independientemente de sus logros, frustraciones o limitaciones, para conseguir una participación continuada en el deporte.

Utilizando la misma metodología que en el segundo objetivo planteado, el tercer objetivo de este trabajo consistía en poner a prueba un modelo teórico enmarcado en la SDT para la predicción de la intención de abandono de los jugadores, explorando si cambios a lo largo de la temporada en la percepción de un estilo interpersonal de apoyo a la autonomía y la percepción de un estilo interpersonal controlador por parte del entrenador predecirían cambios en la motivación autónoma, controlada y en la no motivación de los jugadores, y si a su vez, cambios en la motivación predecirían cambios en la intención de abandonar al finalizar la temporada.

Se esperaba que los análisis confirmaran un buen ajuste del modelo y se cumplieran las tres hipótesis planteadas. En primer lugar, en la hipótesis 3a se proponía que cambios en la percepción del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía del entrenador predecirían positivamente cambios en la motivación autónoma y negativamente cambios en la motivación controlada y en la no motivación. Los resultados muestran un apoyo parcial a esta hipótesis, ya que podemos observar que cambios en la percepción del estilo interpersonal de apoyo a la autonomía predijeron positivamente los cambios de la motivación autónoma y, de forma más débil, negativamente los cambios de la no motivación, pero no predijeron los cambios en la motivación controlada.

Los estudios que se han llevado a cabo anteriormente en el contexto del deporte, obtienen de forma consistente resultados que van en la misma línea que los encontrados en la presente investigación (e.g., Balaguer et al., 2009; Cantú-Berrueto et al., 2016; Jõesaar et al., 2011). De acuerdo con los postulados de la SDT, la investigación que se ha realizado analizando las relaciones entre el apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada con diferentes muestras de deportistas, indican que cuando los entrenadores dejan elegir a los jugadores, animan a la participación y los involucran en la toma de decisiones, dan argumentos antes las demandas y limitaciones y, además, tienen en cuenta su perspectiva, promueven en mayor medida formas de motivación más autodeterminadas en sus deportistas y favorecen la disminución del grado de la motivación controlada.

En segundo lugar, también se esperaba que cambios en la percepción del estilo interpersonal controlador predecirían negativamente cambios en la motivación autónoma y positivamente cambios en la motivación controlada y en la no motivación (hipótesis 3b). Esta hipótesis solo se confirma en parte, ya que los resultados muestran que los cambios producidos en la percepción del estilo controlador del entrenador predicen positivamente los cambios tanto en la motivación controlada como en la no motivación de los jugadores, pero no los cambios en la motivación autónoma.

Es decir, cuando los jugadores perciben que su entrenador utiliza estrategias coercitivas, tales como el uso controlador de recompensas, la atención condicional negativa, la intimidación o el excesivo control personal, los jugadores informan de motivos menos autodeterminados o, incluso, no encuentran motivos para su participación en el fútbol.

En términos globales, estos resultados son consistentes con la investigación previa, sin embargo, los resultados entre el estilo controlador y cada uno de los tipos de motivación no resulta siempre significativa. Por ejemplo, en el estudio de Fenton et al. (2014), la percepción de conductas propias de un estilo controlador predijo positivamente la motivación controlada de los deportistas pero, al igual que en nuestro estudio, no predijo negativamente la motivación autónoma. Sin embargo, en el estudio llevado a cabo por Cantú-Berrueto et al. (2016), el estilo controlador se relacionó negativamente con la motivación autónoma pero no con la motivación controlada. Este último estudio también incluyó la no motivación y, al igual que los resultados encontrados en este trabajo, hallaron una relación positiva.

En tercer lugar, se hipotetizó que cambios en la motivación autónoma predecirían negativamente cambios en la intención de abandono y en la motivación controlada, y que cambios en la no motivación predecirían cambios en la intención de abandono de forma positiva (hipótesis 3c). De acuerdo con lo que esperábamos, los resultados del modelo de relaciones estructurales sugieren que el grado en que los deportistas practican fútbol por propia elección y sienten que sus conductas están determinadas por ellos mismos, tiene implicaciones para la intención de abandono. Concretamente, los cambios en la intención de abandono de los jugadores que se produjeron durante la temporada fueron predichos negativamente por los cambios en la motivación autónoma y positivamente por los cambios en la motivación controlada y en la no motivación.

Tal como se sugiere desde los postulados de la SDT, las personas que participan en una actividad por razones autónomas es más probable que quieran seguir participando en su actividad bien porque



se divierten, bien porque consideran que la participación es buena para ellos o que forma parte de ellos mismos. Sin embargo, la principal motivación de los sujetos que presentan niveles de autodeterminación más extrínsecos no es la práctica de la actividad en sí misma, sino aspectos ajenos a la misma, por lo que son más proclives a no persistir. Asimismo, si un individuo no está motivado para practicar deporte, una consecuencia de ello podría ser el abandono.

Los resultados encontrados van en la línea de los resultados obtenidos previamente por otras investigaciones, tales como la de Balaguer, Castillo, Duda, Quested et al. (2011) con una muestra española de bailarines y la de Dias, Corte-Real, Barreiros, Brustad y Fonseca (2015) con deportistas portugueses. Cabe decir que, a diferencia de este trabajo, hay estudios (e.g., Keshtidar y Behzadnia, 2017) que no han encontrado que la relación de la intención de abandono con la motivación controlada sea significativa.

Por último, en el cuarto objetivo, en base al modelo teórico planteado por Duda (2013) y a través de la evaluación del clima motivacional mediante observación utilizando el MMCOS, se propuso analizar el potencial predictivo del clima empowering y del clima disempowering, observado en una sesión de entrenamiento, sobre la intención de abandono de los jugadores. Los resultados mostraron que el clima empowering observado creado por el entrenador predijo negativamente la intención de los jugadores de abandonar la siguiente temporada. Estos resultados se encuentran en la línea de los obtenidos en estudios previos en los que se ha analizado esta relación, evaluando el clima motivacional mediante medidas autoinformadas (e.g., Pelletier et al., 2001; Quested et al., 2013). Por ejemplo, el estudio de Pelletier et al. (2001) mostró, mediante el seguimiento de una muestra de

nadadores de entre 12 y 22 años, que aquellos que abandonaron durante el periodo de dos años habían percibido en sus entrenadores un menor estilo de apoyo a la autonomía y un mayor estilo controlador que aquellos nadadores que continuaban en su deporte.

En general, los resultados de la presente investigación han apoyado los postulados de la AGT y de la SDT, indicando que el ambiente social en el que se llevan a cabo los entrenamientos y partidos en el fútbol base, afecta al desarrollo de los patrones motivacionales de los jugadores, y que ello influye en la autovaloración que realizan de sí mismos, así como en la intención de abandonar su participación.

## **7.2. IMPLICACIONES PRÁCTICAS**

En resumen, los resultados han apoyado, por una parte, el papel del clima motivacional creado por el entrenador (i.e., clima de implicación en la tarea y clima de implicación en el ego) en las orientaciones disposicionales de meta de los deportistas, las cuales influyen en la autoestima y en la autoestima contingente y, estas, a su vez, en la intención de abandonar. Por otra parte, los resultados también han ofrecido apoyo al papel del estilo interpersonal del entrenador (i.e., estilo de apoyo a la autonomía y estilo controlador) en la motivación autodeterminada de los jugadores y, de esta, a su vez, en la intención de abandonar. Finalmente, también se ha observado un efecto directo negativo del clima motivacional empowering observado en los entrenadores sobre las intenciones de abandono de los jugadores.

De esta manera, desde una perspectiva aplicada, nuestros hallazgos invitan a recalcar el importante papel que juegan los entrenadores en el fenómeno del abandono en el fútbol base, puesto que

mediante la creación de entornos más adaptativos, los entrenadores pueden ayudar a que los jugadores tengan unas metas y una motivación que prevengan las intenciones de abandono.

Concretamente, los resultados obtenidos sugieren que los entrenadores deberían crear un clima de implicación en la tarea durante los entrenamientos y partidos, planteando ejercicios o actividades que promuevan el aprendizaje cooperativo, ofreciendo un feedback que enfatice el aprendizaje de la tarea, la mejora y la superación personal, dando importancia al esfuerzo cuando se realizan ejercicios y cuando se juegan partidos, así como haciéndoles sentir que todos y cada uno de ellos son importantes para el equipo.

También resulta fundamental que los entrenadores utilicen estrategias de apoyo a la autonomía, como animarles a que tomen la iniciativa, hagan preguntas, den su opinión y a que participen en la toma de decisiones siempre que sea posible (por ejemplo, en el establecimiento de normas de funcionamiento), intentar que los deportistas se sientan comprendidos y valorados (por ejemplo, teniendo en cuenta sus emociones después de cometer un error) y explicar las razones cuando piden que las cosas se hagan de una determinada manera o cuando es necesario establecer límites.

Pero igual de importante es que realicen las conductas mencionadas como lo es que eviten crear en sus equipos un clima que promueva la implicación en el ego o llevar a cabo conductas y estrategias propias de un estilo controlador, con el objetivo de atenuar el riesgo de que los jóvenes futbolistas sientan que sus razones para jugar a fútbol son controladas, que no sean capaces de encontrar razones o que las metas que persigan sean ego.

Así, para evitar un clima de implicación en el ego, los entrenadores deberían tener cuidado de no hacer comentarios comparativos o de plantear los ejercicios o actividades de forma que creen rivalidad entre los compañeros. Tampoco deberían tratar de diferente forma a los jugadores en función de su habilidad, ni sacar del partido o castigar de otro modo cuando cometen errores. Respecto al estilo controlador, los entrenadores pueden evitarlo restringiendo el uso de recompensas controladoras, no rechazando a los deportistas cuando estos no se esfuerzan en ver las cosas a su manera o cuando consideren que los jugadores no están entrenando o jugando suficientemente bien, evitando intimidar y ejercer un excesivo control personal sobre los deportistas, no gritándoles ni amenazándoles con algún castigo.

Hay que tener en cuenta que los resultados de los que se ha extraído las implicaciones anteriormente mencionadas se obtuvieron mediante cuestionarios que evalúan la conducta de los entrenadores, pero a través de la percepción de los jugadores. Por lo que siendo estrictos, podría sugerirse que lo importante no es tanto que se comporten así los entrenadores sino que los jugadores lo perciban de esa forma. Sin embargo, los hallazgos encontrados al evaluar el clima motivacional mediante metodología observacional utilizando el MMCOS, también tienen implicaciones prácticas, ya que nos indican que los entrenadores pueden reducir la probabilidad de que sus deportistas abandonen si evidencian estrategias conductuales propias de un clima empowering, independientemente de la percepción del clima que tengan los deportistas.

De esta manera, es fundamental el desarrollo de programas de intervención en el contexto deportivo, que enseñen a los entrenadores a

utilizar estrategias motivacionales que ayuden a crear ambientes positivos en sus equipos, promoviendo patrones motivacionales adaptativos que faciliten el desarrollo óptimo de los deportistas y que fomenten la persistencia en el deporte.

Muchas de las intervenciones que se han realizado sobre el clima motivacional hasta la fecha (e.g., Alonso, Boixadós y Cruz, 1998; Balaguer, 2007; Álvarez, Falco, Estevan, Molina-García y Castillo, 2013; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995) se han basado en la estrategia conocida con el acrónimo TARGET (Ames, 1992c; Epstein, 1989), la cual proporciona a partir de seis áreas de actuación (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupo, Evaluación y Tiempo) directrices para manipular las estructuras de meta situaciones y conseguir establecer un clima de implicación en la tarea, ayudando a que los entrenadores desarrollen un estilo de comunicación positivo, recompensen el progreso individual, propongan tareas realistas pero desafiantes y fomenten la colaboración entre los miembros del equipo.

Más recientemente, encontramos el programa Empowering Coaching™ desarrollado por Duda (2013), un programa de formación para entrenadores de fútbol base que parte de la conceptualización jerárquica del clima motivacional que integra la AGT y la SDT, y que ayuda a los entrenadores a aprender las habilidades necesarias para crear climas empowering (alto clima de implicación en la tarea, alto apoyo a la autonomía y alto apoyo social) y disminuir los climas disempowering (bajo clima de implicación en el ego y bajo estilo controlador). El programa Empowering Coaching™ fue aplicado en el marco del proyecto PAPA y los resultados preliminares son muy alentadores (Duda et al., 2013).

Otras investigaciones previas realizadas tanto en el contexto deportivo, como del ejercicio o de la educación, han corroborado que es posible formar a los entrenadores o profesores que ejercen una posición de autoridad en la creación de climas motivacionales más adaptativos, como los climas motivacionales de implicación en la tarea (Cruz, Torregrosa, Soussa, Mora y Viladrich, 2010) o para que muestren un mayor estilo de apoyo a la autonomía y sean menos controladores (Edmunds, Ntoumanis y Duda, 2008; Reeve, 1998; Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2010).

Consecuentemente, resulta crucial que las organizaciones deportivas y los representantes gubernamentales correspondientes promuevan este tipo de programas formativos para que el mayor número de niños, adolescentes y jóvenes se beneficien.

### **7.3. LIMITACIONES Y DIRECCIONES FUTURAS**

A pesar del valor que tiene la intención conductual como predictor de la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980), una de las principales limitaciones de esta investigación es que no incluye la evaluación de la conducta final de abandono o de no abandono de los jugadores. Identificar los factores que llevan a los deportistas a tener intención de abandonar resulta crucial debido a que es en ese momento cuando todavía se puede evitar la conducta. No obstante, incluir la conducta de abandono nos hubiese permitido poner a prueba unos modelos más completos y conocer si los factores actúan de la misma manera sobre la conducta que sobre la intención. Tal información permitiría mejorar los conocimientos necesarios para avanzar en el reto de conseguir que más adolescentes reciban los beneficios del deporte. Asimismo, nos

aportaría una evidencia más objetiva que posiblemente ayudaría a convencer con mayor contundencia a los entrenadores, clubes y resto de implicados de la importancia de cuidar los procesos psicosociales que se dan en el deporte base. Es por ello que sería muy interesante extender esta investigación en futuros trabajos identificando los casos finales de abandono y, además, incluir el análisis de los motivos que les habría llevado a ello.

Otra limitación a considerar es de corte estadística. El tipo de modelos longitudinales que se ponen a prueba requieren incluir cada una de las variables estudiadas dos veces, es decir, tanto la medida en el tiempo 2 como en el tiempo 1 para llevar a cabo el control de las mismas. De esta manera, el número de variables incluidas en el modelo es tan elevado que, a pesar de que contamos con una muestra de participantes de un tamaño adecuado, no es lo suficientemente grande como para trabajar con ítems y ha sido necesario trabajar con las variables observadas.

Como se ha podido comprobar en la revisión de las investigaciones previas presentada en el cuarto capítulo, algunas de las relaciones planteadas en este estudio cuentan con una limitada o inexistente evidencia científica. Es el caso, sobre todo, de la autoestima contingente. Esto, que a la vez se trata de uno de los puntos fuertes de este trabajo por contribuir a la creación de nuevo conocimiento, también resulta limitante tanto a la hora de conocer su funcionamiento y potencial dentro de los procesos psicosociales estudiados, como a la hora de comparar resultados. Es por ello que, para poder llegar a conclusiones, resulta necesario seguir explorando el rol que juega este constructo en el fenómeno del abandono deportivo y también profundizar en él a nivel conceptual e, incluso, en la forma de medirlo.

Además, el hecho de que la muestra esté compuesta principalmente por jóvenes jugadores de fútbol de sexo masculino nos impide generalizar los resultados a otro tipo de población. Respecto a la diferencia entre el número de chicos y chicas participantes no deja de ser un reflejo de la realidad de la población adolescente que practica fútbol en la Comunidad Valenciana. Aún así, con el objetivo de poder extrapolar las implicaciones derivadas de los resultados obtenidos, sería conveniente que futuros estudios traten de confirmar el mantenimiento de las relaciones establecidas en esta tesis en muestras de diferentes edades, ambos sexos, diferentes niveles competitivos, así como también de diferentes países.

Teniendo en cuenta que los resultados muestran una disminución general en los indicadores de las condiciones ambientales óptimas y el funcionamiento del jugador a medida que avanzaba la temporada, sería necesario explorar si esta tendencia es debido, por ejemplo, al simple paso del tiempo durante el transcurso de la temporada o se trata de presiones o demandas particulares al final de la temporada (Balaguer et al., 2012).

A pesar de las relaciones que se han observado entre las variables de interés en esta muestra de deportistas, un gran porcentaje de varianza permanece sin explicación. En un futuro se podría explorar el papel de otras posibles variables responsables de la varianza no explicada, como por ejemplo la competencia percibida en el caso del modelo basado en la AGT, ya que, tal y como indica Roberts (2012) y previas investigaciones han encontrado (e.g. Kavussanu y Harnisch, 2000), el grado de competencia percibida de los deportistas que están altamente orientados al ego podría determinar su efecto en la autoestima. Por otra parte, lo mismo ocurre con las necesidades



psicológicas en el modelo basado en la SDT, ya que teniendo en cuenta los postulados principales de la misma, podrían mediar la relación entre el contexto social y la motivación autodeterminada.

Por último, es primordial que se realicen estudios sobre intervenciones basadas en los resultados que se van obteniendo, ya que es el objetivo último de este tipo de trabajos. Además, ello nos permite testar su aplicabilidad en el ámbito práctico y en la realidad de los agentes implicados.

#### **7.4. CONCLUSIONES**

En su conjunto, los resultados presentados ofrecen evidencia de que la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación son modelos teóricos relevantes para el estudio del abandono en el deporte que nos han permitido llegar a ocho conclusiones principales.

Respecto al estudio descriptivo y diferencial de las variables estudiadas:

1. Los jóvenes futbolistas que han participado en esta investigación presentan unos valores medios de las variables incluidas en este trabajo que permiten inferir que la mayoría de ellos disfrutan de un funcionamiento psicológico positivo y adaptativo.
2. Este perfil positivo, del cual parte la mayoría de futbolistas al inicio de la temporada, empeora en algunas variables si lo comparamos con el que presentan al final de la misma. Concretamente, la percepción que tienen los jugadores de las dimensiones propias de un clima empowering disminuye (clima de implicación en la tarea y apoyo a la autonomía), la

percepción de las dimensiones que conforman el clima disempowering aumenta (clima de implicación en el ego y estilo controlado), la orientación a la tarea y la autoestima disminuye, y la intención de abandono aumenta.

Respecto a la puesta a prueba de los modelos longitudinales:

Referente al modelo basado en la AGT

3. La percepción del clima de implicación en la tarea fomenta la orientación a la tarea en los jugadores y la percepción del clima de implicación en el ego fomenta la orientación al ego.
4. La orientación a la tarea promueve la autoestima y previene la autoestima contingente, mientras que la orientación al ego aumenta la autoestima contingente.
5. La intención de abandono disminuye a medida que aumenta la autoestima y se incrementa a medida que aumenta la autoestima contingente.

Referente al modelo basado en la SDT

6. La percepción de un clima de apoyo a la autonomía favorece la motivación autónoma y disminuye la no motivación. Por el contrario, la percepción de un estilo controlador, promueve la motivación controlada y la no motivación.
7. La motivación autónoma evita la intención de abandono, mientras que la motivación controlada y la no motivación la fomentan.

Respecto al análisis predictivo del clima motivacional observado:

8. El clima empowering (alto clima de implicación en la tarea, alto apoyo a la autonomía y alto apoyo social) previene la

intención de abandonar, independientemente de la percepción del clima que tengan los deportistas.

