



# UADY

UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE YUCATÁN

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PERCEPCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL,  
MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN Y BIENESTAR  
EN GIMNASTAS: PROPUESTA DE  
INTERVENCIÓN DIRIGIDA A PADRES**

**TESIS**

PRESENTADA POR

**LIC. EN PSIC. MELISSA CRISTINA AGUILAR RIVERA**

EN OPCIÓN AL GRADO DE

**MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA DE DEPORTE**

DIRECTORA DE TESIS

**DRA. LOURDES CORTÉS AYALA**

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

NOVIEMBRE, 2020



*A mis padres, Jaime y Margarita,  
mis motores de vida.*

## **Agradecimientos**

*A toda mi familia, por permitir que todos mis sueños se hagan realidad. A Chucho, mi compañero de vida, a quien le agradezco infinitamente su paciencia y amor incondicional. Por apoyarme en todos mis proyectos y metas de vida.*

*A mi directora, Dra. Lourdes Cortés, de manera muy especial, por su gentileza, paciencia, confianza y apoyo constante para la ejecución y finalización de este trabajo de tesis.*

*A la Mtra. Rossana Cueva, por los conocimientos, por la pasión y los valores inculcados en mi formación profesional.*

*A Magda, quien fue mi tutora académica, y a quien le hubiese gustado ver finalizado mi trabajo. La llevo en el corazón.*

*A la Dra. Siomara Amellier y Mtra. Karen Ancona, por abrirme las puertas para realizar este trabajo en lo que fue el Centro de Alto Rendimiento de Gimnasia Rítmica del Instituto del Deporte del Estado de Yucatán.*

*A las Dras. Isabel Balaguer e Isabel Castillo, por su generoso tiempo y esfuerzo para asesorarme y orientarme desde su inestimable experiencia. Gracias por ser unos “soles” y brindarme una experiencia inolvidable durante mi estancia en Valencia.*

*A mi compañera de viaje, Carolina, por compartir conmigo esta etapa de aprendizaje.*

*A Miguel, por estar presente siempre y ser mi guía. A Viviane, por su apoyo y amistad.*

*A todos, quienes de alguna manera hicieron posible este trabajo, estoy eternamente agradecida.*

## **Reconocimientos**

*A la Universidad Autónoma de Yucatán, por brindarme la oportunidad de realizar mis estudios de maestría.*

*Al CONACYT, por el apoyo económico para la obtención de grado de maestría.*

*A la Red del Deporte de Calidad (REDDECA), por apoyarme en mi estancia de investigación en la Universidad de Valencia, y en mi participación a coloquios y talleres, siendo un gran enlace con investigadores internacionales en el ámbito de la psicología del deporte.*

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 786487 durante el periodo agosto 2016 – julio 2018 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

## Índice de contenido

<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema</b>	<b>13</b>
Justificación .....	17
<b>1.2 Marco Referencial</b>	<b>23</b>
1.2.1 Actividad Deportiva y Gimnasia Rítmica: Conceptualización.....	23
1.2.2 La Gimnasia Rítmica como Deporte .....	26
1.2.3 Los Procesos de Iniciación Deportiva .....	34
1.2.4 Los Procesos de Socialización en el Deporte .....	41
1.2.5 Motivación y Clima Motivacional en los Deportistas .....	51
1.2.6 Clima Motivacional .....	63
1.2.7 Conceptualización de Bienestar.....	77
1.2.8 Conceptualización de malestar .....	82
1.2.9 Investigaciones Relacionadas con las Variables de Estudio .....	85
1.2.10 Clima Motivacional Percibido, Motivación Autodeterminada y Bienestar/Malestar.....	88
1.2.11 Antecedentes en la Intervención con Padres .....	91
<b>Capítulo 2. Evaluación Diagnóstica del Problema</b>	<b>97</b>
2.1 Objetivos.....	97
2.2 Definición de variables.....	98
2.3 Participantes .....	100

2.4 Instrumentos Utilizados.....	100
2.5 Procedimiento.....	107
2.6 Resultados de la Evaluación Diagnóstica.....	109
<i>Análisis descriptivos</i> .....	110
2.7 Discusión del Diagnóstico.....	120
2.8 Conclusiones del diagnóstico.....	126
<b>Capítulo 3. Propuesta de Intervención</b>	<b>127</b>
<b>3.1 Planeación de la intervención</b> .....	<b>127</b>
3.2 Implementación de la propuesta de intervención.....	130
3.3 Metodología.....	144
3.4 Cronograma.....	145
<b>Capítulo 4. Análisis y conclusiones</b>	<b>146</b>
De los resultados.....	146
De la propuesta de intervención.....	148
Conclusiones y recomendaciones.....	149
<b>Referencias</b>	<b>151</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Alphas de los instrumentos aplicados.	108
Tabla 2. Análisis descriptivos para los factores mamá y papá.	110
Tabla 3. Análisis descriptivo Escala de Motivación Deportiva.	111
Tabla 4. Análisis descriptivo subescalas de Vitalidad Subjetiva y Autoestima.	112
Tabla 5. Análisis descriptivos Escala de Satisfacción en el Deporte.	113
Tabla 6. Análisis descriptivo subescala de Agotamiento físico y Emocional.	113
Tabla 7. Análisis de diferencias para los factores del clima motivacional generado por los padres y por las madres.	114
Tabla 8. Análisis de asociación obtenido entre los factores de clima motivacional generado por padre y madre y las regulaciones motivacionales.	115
Tabla 9. Análisis de asociación obtenido entre los factores de clima motivacional generado por padre y madre y las variables de bienestar, satisfacción deportiva y malestar.	116
Tabla 10. Modelo de factores de Clima motivacional iniciado por los padres, como predictores de los factores de motivación autodeterminada y de vitalidad subjetiva, satisfacción, y aburrimiento deportivo, autovalía y bournout deportivo.	118
Tabla 11. Determinación de recursos humanos y materiales.	127
Tabla 12. Presupuesto general del proyecto.	128

### **Lista de figuras**

- Figura 1. Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad (Jiménez, 2004 citado en Hellín, 2007). 59
- Figura 3. Continuo de la autodeterminación que muestra los tipos de motivación 72

## Resumen

La motivación para la práctica deportiva, así como la proveniente de los padres, constituyen factores fundamentales para la ejecución exitosa de los niños y adolescentes, no solo para alcanzar altos niveles de rendimiento, sino para que la práctica sea saludable, formativa, divertida y llena de experiencias positivas. El objetivo de este trabajo fue desarrollar una propuesta de intervención, basada en una evaluación diagnóstica para mejorar el clima motivacional generado por los padres que impacte en la motivación autodeterminada y el bienestar de sus hijas deportistas. Participaron 18 gimnastas de categorías individuales y de conjunto, con un rango de edad de 7 a 12 años pertenecientes a la Selección de Gimnasia Rítmica del Estado de Yucatán. Se administró el Cuestionario de Clima Motivacional Iniciado por los Padres (PIMCQ; Ortega, et al., 2013), la Escala de Motivación Deportiva (SMS; Pelletier, et al., 2013), la Escala de Vitalidad subjetiva (Ryan y Frederick, 1997; López-Walle et al., 2012), la Subescala de Autovalía del Cuestionario de Autodescripción (SDQ-III; Balaguer, Castillo y Duda, 2008), el Cuestionario de satisfacción Intrínseca en el deporte (SSI; Castillo, Balaguer y Duda, 2002), y la subescala de agotamiento físico y emocional del Cuestionario de *Burnout* del Deportista (ABQ; Raedeke y Smith, 2001; Balaguer, et al., 2011). Los resultados se analizan desde los planteamientos de la Teoría de las Metas de Logro (AGT; Nicholls, 1989) y de la Teoría de la Autodeterminación (SDT; Ryan y Deci, 2002). Los resultados de la evaluación diagnóstica evidencian que las gimnastas muestran interés en seguir practicando, aprendiendo y explorando la actividad deportiva a la que se dedican por el disfrute de hacerlo y que los padres son clave para su implicación. Asimismo, la intervención debe tener como objetivo principal promover el desarrollo de competencias parentales basadas en la Teoría de Metas de Logro que contribuyan a promover la autoestima de sus hijas deportistas.

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

En México y el mundo son muchos los niños que se inician en la práctica deportiva desde muy pequeños, ya sea en deportes individuales o de conjunto. Este hecho contribuye a su desarrollo personal y social, proporcionando oportunidades para disfrutar, aprender nuevas habilidades motoras y cooperar con los grupos de iguales; además, proporciona ventajas para la salud que han sido ampliamente estudiadas, como por ejemplo el desarrollo mental y físico, y la creación y regulación de otros hábitos de vida saludables (Balaguer, Castillo, García-Merita, y Mars, 2005; Castillo, Balaguer, Duda, y García-Merita, 2004). Asimismo, 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, entre otras (Fabra, 2017).

Actualmente, la salud no es entendida únicamente por la mera ausencia de enfermedad, sino por ser un estado de funcionamiento óptimo en la persona. La Organización Mundial de la salud (OMS, 1978) la define como un estado de completo bienestar físico, mental, espiritual, emocional y social, y defiende que hay que promover las cualidades del ser humano y facilitar su máximo potencial (Lluch, 1999). En este sentido, por todos los numerosos beneficios que la educación física y el deporte pueden proporcionar, la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (2015) hace hincapié en la necesidad de que todos los niños y jóvenes prioricen estas prácticas lúdicas y deportivas a fin de sentar las bases del conocimiento, las competencias,

las actitudes y la motivación que se necesitan para mantener una actividad física y deportiva a lo largo de toda la vida.

En nuestro país, la Comisión Nacional del Deporte (CONADE) junto con los Institutos Estatales del Deporte y los Centros Regionales de Alto Rendimiento (CRAR) ofrecen distintos deportes individuales y de conjunto en donde los niños y jóvenes son guiados desde los niveles de iniciación hasta llegar a ser seleccionados nacionales juveniles.

A pesar de los beneficios que otorga la práctica deportiva y de las oportunidades para su realización, es común que ocurra el *abandono temprano* de gran cantidad de jóvenes, sobre todo durante la etapa de la adolescencia (Balaguer, 1999, 2002; Castillo y Balaguer, 1998; Cervelló, 1996). Esta es una realidad común y un problema grave firmemente asentado en nuestra sociedad; un tema de difícil estudio y análisis debido a la multitud de factores que lo causan (Cervelló, 2002; Nuviala y Nuviala, 2005; Rodríguez-Martínez y Guillén, 2017).

Ejemplo de este abandono se evidencia en el hecho de que cada año disminuye el número de atletas que participan en la Olimpiada Nacional, uno de los eventos deportivos más importantes del país. De acuerdo con los datos que presenta el sitio oficial de prensa de la CONADE (Página del gobierno de México) se puede apreciar que en el año de 2019 participaron aproximadamente 18 mil deportistas entre 9 y 23 años de todos los estados de la República, en comparación con 2015, año en el cual asistió un estimado de 25,051 atletas.

Estudios como los de Weinberg y Gould (1996), Ruiz-Juan y García-Montes (2005) y Zamarripa y colaboradores (2011) han encontrado que, de cada 10 niños implicados, 3 a 4

suelen abandonar al llegar a los 14 o 15 años de edad, lo que revela un marcado decline gradual del interés y la participación en actividades físicas y deportivas en la adolescencia (Guillet, Vallerand, y Lafreniere, 2012; Guzman y Kingston, 2012; Papaioannou, 1997; Standage y Treasure, 2002).

En nuestro país, este problema ha evolucionado de tal manera que la mayoría de las personas mayores a los 18 años ya no practican ningún deporte, situación que no ha variado en los últimos años (Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico, 2018). Esto último sugiere que los atletas que desertan durante la adolescencia tienden a permanecer fuera del ámbito deportivo en años posteriores.

Después de todo lo expuesto anteriormente, surgen incógnitas acerca de cómo evitar el abandono deportivo desde el área de la psicología del deporte. Keegan, Harwood, Spray y Lavalle (2009; citados en Kolayış, Sarı, y Çelik, 2017) mencionan que durante años el tema de la *motivación* ha sido fundamental para poder entender este fenómeno, porque se ha demostrado que es un factor importante para la participación del niño; por lo que es de interés clave no solo para los psicólogos, sino también para los entrenadores, padres y demás personas del contexto deportivo, quienes deben procurar entender los condicionantes que hacen que una actividad sea más atrayente (Dosil, 2004).

Tanto la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989), como la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) enfatizan que el grado de motivación que tiene una persona depende de su *contexto social o entorno* conformados por personas significativas tales

como los padres, compañeros y entrenadores. Estas personas que rodean a los niños y adolescentes durante la práctica deportiva son los que definen esos ambientes a través de sus estilos interpersonales de interacción.

Ames (1992) define el clima motivacional como “un conjunto de señales implícitas y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales los niños interpretan sus experiencias de éxito y fracaso” (pag. 263). La forma en la que estas experiencias sean percibidas, junto con otras características internas, conducirá a que el individuo experimente bienestar o malestar, y en consecuencia decida continuar o no en la práctica deportiva (Duda y Balaguer, 2007; Ntoumanis, Vazou y Duda, 2007).

Aunque habitualmente, en el entorno deportivo, el papel de los entrenadores ha sido el más estudiado, en los últimos años se han considerado también los padres y compañeros como fuentes de influencia importantes dentro del entorno social de los deportistas (Moreno-Pellicer, 2017; Ramis, Torregrosa, Viladrich, y Cruz, 2013; Paloma, 2010; García-Moya, Moreno, Rivera, Ramos y Jiménez-Iglesias, 2012; Moreno, Cuevas, Cortés, y Morales, 2016; O'Rourke, Smith, Smoll y Cumming, 2011), en donde se ha discutido que la relación entre padre e hijo es un factor importante en el desarrollo del niño, en su bienestar general y en sus resultados deportivos, especialmente en la etapa de iniciación (Rosales-Rodríguez, 2015).

Se sabe entonces que si el clima motivacional juega un papel esencial en la implicación deportiva, por lo consiguiente: ¿Qué podemos hacer para mejorar el deporte infantil? ¿Hasta qué punto la conducta que los deportistas perciben de sus padres se relaciona con su motivación,

satisfacción y bienestar? ¿Qué tipo de clima motivacional predice la satisfacción y bienestar del deportista? ¿Es posible que la intervención a padres basada en estas teorías favorezca la calidad de implicación deportiva?

### **Justificación**

La gimnasia es un deporte artístico de impacto intenso y elevado, que exige una fortaleza física y mental de alto grado; la expresión, la estética y la creatividad constituyen las dimensiones más relevantes para alcanzar el éxito en la competición, y para ello, deben comenzar a entrenar a edades excesivamente tempranas para alcanzar las capacidades físicas que se requieren, lo que la convierte en uno de los deportes con mayor riesgo de abandono debido a las experiencias y a las emociones que pueden suscitarse ante estas exigencias de éxito (en cuestión de apariencia, habilidad y estética).

En este sentido, Balaguer (2007) señala que las conductas y formas con las cuales los adultos traten a los deportistas ante la competición, entrenamiento o en su contexto diario, la retroalimentación que comuniquen, la manera de instruirles, entre otras cosas, son cruciales pues van a condicionar sus experiencias deportivas. Así también, las expectativas y presiones de los adultos ya sean padres o entrenadores, pueden llevar a los atletas jóvenes a experimentar estrés, dolor e incluso autodesprecio cuando no se cumplen sus expectativas.

Por el contrario, si los atletas perciben apoyo y estímulos, será mucho más probable que consigan alegría, sensación de reto y desafío, así como el desarrollo de una mayor autoestima

(Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995; Krane, Greenleaf y Snow, 1997; Ryan y Gagné, 2003).

De ahí que resulte importante proporcionar al atleta un entorno o *clima motivacional* favorable durante los periodos de iniciación (Sherif, 1979; Smith y Smoll, 2005). El presente trabajo se enfoca en la figura de los padres y la importancia de que aprendan a desarrollar estilos interpersonales orientados a la tarea para conseguir patrones cognitivos, afectivos y conductuales más adaptativos en sus hijos.

White (2006) y Rodriguez, Cruz y Torregrosa (2017) coinciden en que las intervenciones con los padres deben tener un fuerte componente educativo, encaminadas a enseñarles a tener una comunicación más efectiva con sus hijos, entender su rol y la importancia de una sana implicación en el proceso deportivo de sus hijos, así como a manejar un adecuado sistema de recompensas. Asimismo, los padres de familia pueden ser impulsados a que promuevan climas de implicación al esfuerzo y a la tarea (Nicholls, 1989), así como a manifestar emociones positivas que sirvan de modelo conductual para sus hijos

En este campo de estudio, los postulados de la Teoría de Metas de Logro (AGT; Ames, 1987; Dweck, 1986; Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (SDT; Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2007, 2017), son relevantes pues ofrecen una base para entender cómo las personas significativas pueden transmitir valores, creencias y metas de logro a los deportistas a través de sus conductas o acciones, e influir directamente en sus niveles de motivación.

Estudios como los de O'Rourke, Smith, Smoll y Cumming (2014) y Schwebel (2015), después de comparar los climas motivacionales iniciados por los padres y los entrenadores a fin de determinar cuál de ellos influía más en el rendimiento, la ansiedad competitiva, la autoestima, motivación intrínseca-extrínseca y metas de logro de deportistas jóvenes (9-16 años) encontraron que el clima motivacional iniciado por los padres era mejor predictor que el clima motivacional generado por los entrenadores. La explicación es que los padres interactúan con los niños todo el tiempo, no solamente en entornos deportivos; por lo que fruto de esa relación intensa a largo plazo, sus hijos interiorizan sus ideales, motivaciones y actitudes relacionados con el deporte en mayor medida que los de otras figuras (Frydrychová, Bartošová y Hutečková, 2017).

Por esta razón surge el interés de realizar una nueva propuesta para capacitar a *padres de deportistas*, tomando como base los modelos teóricos que han resultado efectivos para el trabajo con entrenadores desde la teoría de metas de logro (Ames, 1992; Epstein, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Ntoumanis, Reeve, Qusted, Hyeon, 2018).

Esto responde a la necesidad que Balaguer (2013) señala como parte del objetivo de la OMS para 2020, la cual indica que la investigación futura deberá extenderse con más amplitud abarcando también el clima creado por los padres, con fin de mejorar significativamente la formación, la salud y el bienestar de los niños, adolescentes y jóvenes.

Cabe señalar que, a diferencia de los estudios efectuados con entrenadores, pocos son los programas de intervención documentados y sustentados teóricamente que tienen como eje

central a los padres. Tal como señala Palomo (2012), la mayoría de la información que se encuentra sobre padres en el deporte son manuales y libros de divulgación que se han elaborado con la intención de enseñar, aconsejar, sugerir, asesorar o guiar a los padres de deportistas, sobre cómo tratarlos para que su experiencia sea lo más satisfactoria posible, tanto en los niveles iniciales como en el alto rendimiento (p.e., Gimeno, 2003; Mink, 2004; De la Vega, 2006). Entre las intervenciones pioneras sobre programas de “entrenamiento de padres” sustentadas teóricamente sobresale la realizada por Smoll y Smith (2005), quienes realizaron una pequeña guía para padres, con consejos para que sus hijos se desarrollen al máximo.

Más recientemente, se encuentran algunos programas de intervención con padres de familia centrados en deportes concretos, tales como: fútbol (Rodríguez, Jaume y Torregrosa, 2017; Fernández, Cubero, López y Hertting, 2017), basquetbol (Smoll, Smith y Cumming, 2007), y natación (Moreno, 2014). Este último fue abordado en Yucatán con un proyecto dirigido a madres de nadadores con la finalidad de enseñarles el uso de estrategias para promover el desarrollo de la motivación autodeterminada en sus hijos.

Sin embargo, no se han contemplado propuestas para trabajar con padres en gimnasia rítmica desde los modelos teóricos previamente planteados. Debido a la complejidad de este deporte, la presente tesis tiene el objetivo de desarrollar una intervención dirigida a padres de familia para mejorar la motivación autodeterminada y el bienestar en las gimnastas de Yucatán.

De esta manera se pretende que la elaboración de estos materiales de apoyo facilite y oriente la interacción entre padres y gimnastas para contribuir positivamente a adquirir y

desempeñar adecuadamente sus respectivos roles, así como para promocionar actitudes adecuadas para el acompañamiento de sus hijos en proceso de formación deportiva. Asimismo, sienta un precedente al proporcionar pautas y alternativas de trabajo a seguir para que la práctica del psicólogo continúe desarrollándose en este ámbito.

### **Objetivo General**

Desarrollar una propuesta de intervención basado en una evaluación diagnóstica para mejorar el clima motivacional generado por los padres que impacte en la motivación autodeterminada y el bienestar de sus hijas deportistas.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar la percepción del clima motivacional generado por los padres de las gimnastas.
2. Identificar el nivel de motivación autodeterminada de las gimnastas.
3. Determinar los niveles de bienestar psicológico en las gimnastas.
4. Identificar el grado de satisfacción/disfrute que las gimnastas tienen hacia su deporte.
5. Determinar el nivel de malestar psicológico en las gimnastas.
6. Determinar si existen diferencias entre la percepción del clima motivacional que generan los padres y madres de las gimnastas.
7. Determinar la relación entre la percepción del clima motivacional generado por los padres con la motivación autodeterminada,

8. Analizar la relación entre los factores de clima motivacional generado por padre y madre y las variables de bienestar, satisfacción deportiva y malestar.
9. Determinar si las variables de la percepción de clima motivacional generado por padres predicen la motivación autodeterminada, el bienestar psicológico, la satisfacción en el deporte y el malestar en el deporte

## 1.2 Marco Referencial

### 1.2.1 Actividad Deportiva y Gimnasia Rítmica: Conceptualización.

El deporte es un término que comúnmente escuchamos en nuestra vida diaria que ha sido definido de muchas maneras a lo largo del tiempo, tanto por distintos autores como por diversas instituciones. Pièrre de Coubertin, pedagogo e historiador francés fundador de los Juegos Olímpicos modernos, definió el término deporte como el culto voluntario y habitual del ejercicio muscular intensivo, apoyado en el deseo de progreso y que puede llegar hasta el riesgo (Coubertin, 1973,1992).

García-Ferrando (1990), afirma que al construir la definición de deporte hay que partir de posiciones amplias y flexibles, que destaquen sus 3 elementos esenciales: 1) actividad física e intelectual humana, 2) de naturaleza competitiva, y 3) gobernada por reglas institucionalizadas. La Ley General de Cultura Física y Deporte de México (2018) en el artículo 5° destaca estos tres elementos esenciales, añadiéndole la importancia del desarrollo integral de la salud individual: *“Actividad física, organizada y reglamentada, que tiene por finalidad preservar y mejorar la salud física y mental, el desarrollo social, ético e intelectual, con el logro de resultados en competiciones”*.

Otro autor que completa de manera amplia la conceptualización del deporte es Castejón (2001), quien lo define de la siguiente manera:

*“...es una actividad física donde la persona elabora (...) un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro(s), de manera que pueda*

*competir consigo mismo, con el medio o contra otro(s) tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo (...)*” (pag. 17).

Esta definición integra valores importantes para el deporte, tales como: la voluntad, cooperación, esfuerzo, disciplina y respeto hacia la normatividad establecida en el contexto deportivo.

Ahora bien, en relación con las orientaciones que puede tener el deporte, Cagigal (1979) indica que hay dos grandes ramificaciones: el *deporte-espectáculo* y el *deporte-práctica*. El primero busca grandes resultados deportivos, tiene grandes exigencias competitivas donde los deportistas se consideran profesionales y donde se recibe más presión e influencia por las demandas socioeconómicas y sociopolíticas. Mientras, el deporte *praxis* está más en la línea de la utilización de la práctica deportiva como actividad de ocio, descanso, esparcimiento, equilibrio mental y físico, etc. Pese a que ambas direcciones tienen distintos objetivos en ocasiones suelen interaccionar y/o complementarse entre sí.

De acuerdo con el concepto de “práctica” en diversos contextos, Giménez (2003) lo divide o clasifica en diversos tipos de deporte:

- a) *Deporte escolar lectivo*. Son aquellas prácticas deportivas que se realizan dentro de las clases de educación física, por lo que tienen que respetar los diseños curriculares existentes en cada momento.
- b) *Deporte en edad escolar*. Son todas aquellas prácticas deportivas que realizan niños/as y adolescentes entre los 8 y los 16 años.

- c) *Deporte educativo*. Es el que incluye aquellas prácticas que se llevan a cabo de forma educativa, cuyo objetivo principal es el desarrollo de las capacidades para una formación global.
- d) *Iniciación deportiva*. Etapa en la que una persona comienza el proceso de aprendizaje de las habilidades genéricas y específicas necesarias para la práctica de uno o varios deportes.
- e) *Deporte para todos*: Este concepto va unido a que ninguna persona o grupo de personas puedan quedar al margen de practicar alguna modalidad deportiva, sin distinción de edad, sexo o forma física.
- f) *Deporte adaptado*. Con este término se definen los deportes practicados por todas las personas que tienen alguna necesidad educativa especial a nivel físico, psíquico o sensorial. Para ello se adaptan todos los elementos necesarios como pueden ser los materiales o las reglas.
- g) *Deporte de competición*. La finalidad principal es el producto, es decir, el resultado que puede obtenerse venciendo al adversario o como superación de uno mismo. El deporte competitivo en la edad escolar ha seguido los pasos del deporte federado, de ahí su poca adaptación a la edad, características de sujetos y contexto de desarrollo. No obstante, bien orientado es educativo.

- h) *Deporte de alta competición*. Es el deporte de competición de mayor nivel y calidad, y generalmente es practicado por deportistas adultos que se dedican a ello de manera profesional.

De acuerdo con Vallerand (2007), el deporte de competición no excluye al deporte en edad escolar, deporte de iniciación y deporte educativo, pues finalmente la práctica deportiva va mucho más allá de la propia competición buscando el óptimo desarrollo del niño como ser en la sociedad.

### **1.2.2 La Gimnasia Rítmica como Deporte**

La gimnasia rítmica (GR) es una disciplina de arte competitivo que combina elementos del ballet, gimnasia y danza con el uso de diversos aparatos como la cinta, el aro, la pelota o las clavav, que puede ser practicada individualmente o en conjunto. Es un deporte femenino estrechamente ligado a la estética en el que se destaca: la expresividad, la interpretación, la relación música y movimiento, la belleza del ejercicio y el estilo de la gimnasta (Martins, 2010).

De acuerdo con Parlebas (1988), la GR es un deporte institucionalizado porque cumple con tres rasgos pertinentes: a) una situación motriz, rasgos característicos a todos los deportes, pero específico y que se manifiesta de una forma dada en la GR; b) un sistema de reglas, denominado “código de puntuación” que sirve como marco formal al enfrentamiento motor; y c) está regulada por asociaciones y federaciones de carácter nacional e internacional.

Martínez y Díaz (2008) indican que es una actividad que implica un gran proceso creativo, acompañada de una reestructuración constante con la finalidad de perfeccionar detalles artísticos y estéticos. En este sentido, Le Camus (1982) señala que además de la dimensión motriz, hay otras dos que son muy importantes, como a) la dimensión perceptiva, determinando una forma de relación con el aparato utilizado; y b) la dimensión simbólica, que es la expresión del mensaje que transmite la gimnasta.

A partir de estas consideraciones, se concluye respecto a esta disciplina que se trata de que la gimnasta logre desenvolverse y sincronizarse en movimientos múltiples y variados con los aparatos en un espacio y un tiempo determinado y que sea agradables a la vista de los espectadores, que sea ejecutado a la máxima perfección que derive en la obtención de la puntuación máxima posible estipulada en el código de puntuación (Martínez Vidal, 2002).

### ***La gimnasia rítmica como deporte individual***

La gimnasia rítmica está clasificada como un deporte individual y de arte competitivo. Por tanto, es pertinente definir “el deporte individual” así como sus cualidades y características principales que la enmarcan. Al respecto, Valero y Gómez-Mármol (2016) hicieron una revisión sobre la conceptualización del deporte individual, así como de los elementos y características que poseen en común este tipo de deportes. En primera instancia, mencionan que lo primero en diferenciar estos deportes es la incertidumbre en su realización, provocada por el adversario directo o del medio en que se desarrolla (Antón, 1989), así como su participación individual,

porque no existe la presencia de compañeros ni adversarios que puedan perjudicar la ejecución (Hernández y Rodríguez, 2004).

En este sentido, Ruiz (2012) señala que precisamente el objetivo de los deportes individuales es la *superación de uno mismo*. Esta circunstancia requiere del individuo la movilización de una serie de capacidades: control mental, concentración, estabilidad emocional y aceptación de un alto grado de responsabilidad (Valero y Gómez-Mármol, 2016). Por tanto, la eficacia en su realización depende en gran medida del nivel alcanzado en dos aspectos: en el dominio técnico y en las cualidades físicas y psicológicas.

Blázquez Sánchez (1995) señala que una de las condiciones que se tienen siempre en cuenta para proceder adecuadamente en la iniciación deportiva es ver si el deporte se desarrolla en un medio estable (p.e., la gimnasia artística, natación, lanzamientos de atletismo) o por el contrario, tienen lugar en un medio inestable (p.e, deportes como la escalada, vela, etc.).

En el caso de la gimnasia rítmica, el deportista actúa en un medio estable, debido a que se presenta: a) una gran complejidad en el mecanismo de ejecución y una alta organización temporal y perfectamente conocida por el deportista; b) todos los datos son conocidos de antemano y el deportista tiene decidido con anterioridad las soluciones motrices a aplicar; y c), En la mayoría de los casos, sistemas de valoración de los resultados con un alto grado de objetividad al ser medidos con parámetros estables (tiempo y espacio, por ejemplo).

### ***Exigencias Psicológicas en la Gimnasia Rítmica***

La entrega que requiere la Gimnasia Rítmica para llegar a niveles de competición elevados, las características propias de esta y las largas sesiones de entrenamiento suponen un gran esfuerzo psicológico. Dentro de la planificación deportiva en la iniciación, los entrenadores deberán saber combinar adecuadamente los objetivos deportivos con el desarrollo adecuado de diversas habilidades cognitivas y de la personalidad (disciplina, exigencia hacia uno mismo, perseverancia, capacidad de superación, sensación de seguridad) (Domínguez Escribano, 2005).

En este sentido, es imprescindible el desarrollo y perfeccionamiento de los hábitos y las destrezas que garanticen la correcta ejecución de la técnica, como por ejemplo las percepciones especializadas las cuales están relacionadas con la valoración del ritmo de los movimientos, la exacta diferenciación de los esfuerzos mínimos, medios y máximos, que le permitan ejercer los mecanismos de autocontrol de sus ejecuciones (propiocepción), así como la precisa valoración del tiempo en que se dan los movimientos del tren superior e inferior del cuerpo, los que en su armonía, condicionan en gran medida las capacidades coordinativas tan necesarias en estos tipos de deportes (s/a).

Otra de las habilidades cognitivas importantes a desarrollar son las percepciones espaciales, las cuales le permiten a estos deportistas orientarse en el espacio y el tiempo, debido a que sus acciones están enmarcadas en estas dimensiones y por tanto deben valorar con mucha

precisión (mediante la percepción visual), la distancia, la altura, los desplazamientos, los saltos, los giros, y los límites de las áreas competitivas.

Asimismo, la atención/concentración es un procesos psicológico vital para los gimnastas ya que, permite orientar al deportista hacia los puntos fundamentales de las ejecuciones técnicas, así como de analizar los diferentes ritmos, compases y matices que permiten sentir la música y alcanzar la adecuada concordancia músico-motriz.

En relación con otros aspectos psicológicos, Fernandez (1996; citado en Jaenes, Carmona y Lopa, 2010) indica que hay una serie de características deseables en la personalidad de las competidoras, destacando entre ellas el control de la ansiedad, el manejo de la capacidad de enfocar y desenfocar e incluso ofrece una clasificación de las gimnastas en hiperactivas, de reacción lenta o emocionalmente estables. Cernuda (1990) (citado por Fernández, 1996), comparó el perfil psicológico de rendimiento deportivo de las gimnastas de la Selección Española, midiendo siete aspectos psicológicos: autoconfianza, control de emociones negativas, control de la atención, control visioimaginario, nivel motivacional, energía positiva y control de actitudes; los resultados de este estudio, mostraban que los aspectos con más déficit globales, eran la autoconfianza, el control de emociones negativas, y el control de la atención.

Estos aspectos son probablemente los más difíciles de desarrollar, sobre todo en la adolescencia, periodo en el cual se producen innumerables cambios físicos y emocionales, por lo que es crucial prestarle mucha atención, ya que pueden surgir varias preocupaciones, muchas

veces relacionadas con el peso y con el aspecto físico (Salazar, 2008; Saucedo- Molina, Rodríguez, Oliva, Villarreal, León y Fernández 2015).

Otro estudio realizado por Daroglou (2011) señala que el mejor predictor para afrontar las adversidades en las gimnastas es principalmente el establecimiento de objetivos, la confianza y la autoeficacia. Al ser la gimnasia un deporte individual de gran exigencia, las niñas constantemente se enfrentan a situaciones relacionadas a la victoria y a la derrota, cuyas experiencias derivan en el desarrollo del sentido crítico, iniciativa personal, toma de decisiones y responsabilidad.

De igual manera, la experiencia de formar parte de un equipo les aporta una identidad y un compromiso con el grupo; es en esta dirección que debe entrenarse para obtener niveles elevados de cohesión, compatibilidad, interrelaciones, cooperación, ayuda mutua y funciones de liderazgo en el equipo.

Por tanto, el acompañamiento psicológico es fundamental para los gimnastas, en especial para trabajar aspectos como la expresión de las emociones, desarrollo de sentimientos positivos y de motivaciones con un carácter significativo para el deportista, que lo comprometa individual y socialmente con altas aspiraciones al rendimiento competitivo.

En suma, son muchos los factores que pueden influir en el desarrollo adecuado de una gimnasta (aspectos como los que se han revisado: edad de inicio en la práctica, la metodología de entrenamiento, aspectos psicológicos, etc). En este sentido, los investigadores Bobo-Arce y Méndez-Rial (2013) propusieron un modelo luego de una revisión crítica de la literatura, en

donde incluyen las principales dimensiones que rodean e influyen el desarrollo y resultados de las gimnastas.

- a) *Condiciones físicas y biológicas*: valores antropométricos, evaluación de la condición física, tales como: evaluación postural, vestibular, control de lateralidad, y evaluación de capacidades físicas como la flexibilidad y la fuerza.
- b) *Condiciones psicológicas*: Procesos psicológicos en entrenamiento y competencia (ansiedad, atención, autoeficacia, activación), conductas, personalidad, etc.
- c) *Procesos de aprendizaje y entrenamiento*: metodología de enseñanza, feedback, corrección de errores, metodología del entrenamiento (calentamiento, volumen de entrenamiento, enfriamiento), periodo competitivo.
- d) *Aspectos técnicos*: Manejo de aparatos, dificultades, habilidades motoras, coreografía, expresión.
- e) *Aspectos fisiológicos*: Determinación del consumo de oxígeno ( $VO_{2max}$ ) y otros parámetros cardiorrespiratorios.
- f) *Otros factores*: Contexto sociocultural, implicaciones éticas, diferencias de género, proceso de evaluación de los jueces, aspectos nutricionales y médicos, edad de las gimnastas, nivel de participación.

Finalmente, es importante señalar que todos estos aspectos mencionados por Bobo-Arce y Méndez-Rial (2013) proporcionan una guía importante para los entrenadores y psicólogos

deportivos con relación a los factores que se deben considerar al momento de intervenir en esta disciplina. De igual manera es importante señalar que este es uno de los pocos estudios recientes que se han dedicado a revisar exhaustivamente investigaciones relacionadas a la gimnasia rítmica, por lo que recomiendan continuar elaborando guías que ayuden a mejorar el rendimiento de las gimnastas.

### ***La Gimnasia Rítmica en México y en Yucatán***

La participación en gimnasia rítmica va aumentando año tras año a nivel nacional, y muestra de ello es que hoy en nuestro país existen más de 800 jóvenes de alto rendimiento que compiten en esta disciplina (Bautista, 2015). Los estados con mayor número de practicantes son Aguascalientes, Tamaulipas, Yucatán, Veracruz y Jalisco. En los últimos años se ha dado una mayor participación del resto del país, lo cual ha generado un mayor nivel de competencia. Tan es así, que se ha logrado consolidar una generación muy talentosa con gimnastas que desde el 2016 están buscando ganarse el pase a Juegos Olímpicos en esta disciplina.

El conjunto mexicano de la gimnasia rítmica ha logrado situarse en la élite de manera gradual. En el Mundial disputado en Sofía 2018 lograron un noveno lugar; en los Juegos Panamericanos lograron por primera vez una medalla de oro; y más recientemente, ocuparon el noveno lugar en el All Around del Campeonato Mundial de la especialidad en Bakú, Azerbaiyán. Estos hechos han marcado el inicio de una trayectoria histórica para México en este deporte, pues a pesar de no haber clasificado para los Juegos Olímpicos, se han logrado otros objetivos como el darse a conocer entre las demás potencias.

En Yucatán existen muchas opciones para practicar deporte de iniciación. En particular, la gimnasia rítmica es una de las disciplinas más conocidas que ha trascendido por su trayectoria y resultados. Actualmente existen más de 10 clubes yucatecos de GR registrados ante la Federación Mexicana; un ejemplo es la Escuela de gimnasia rítmica del Polifuncional, la cual comenzó hace más de 25 años y se mantiene todavía vigente.

De ahí que se haya propuesto organizar un Centro de Alto Rendimiento en Yucatán (CAR), con la finalidad de reclutar a las mejores gimnastas de cada club con el objetivo de prepararlas y elevar así su rendimiento.

### **1.2.3 Los Procesos de Iniciación Deportiva**

Para Aruve, Varela y Fraguera (2010) la iniciación deportiva en los niños se caracteriza por una intervención sistemática y supervisada por un entrenador o profesor en materia de enseñanza o entrenamiento en un deporte concreto con el objetivo de: a) desarrollar las capacidades psico-físicas suficientes para practicar dicho deporte con adecuación a sus exigencias físicas, técnicas, tácticas y reglamentarias, y/o b) asimilar las cargas de entrenamiento necesarias para alcanzar objetivos de performance deportiva a largo plazo.

Dichos autores también señalan que deben considerarse tres procesos esenciales en el concepto formulado:

1) *Carácter procesal*. La iniciación deportiva es un proceso de intervención de uno o más entrenadores sobre un principiante que dura algunos años y abarca una parte variable de la

vida deportiva de una persona. La idea de proceso y el encuadre de la iniciación deportiva en el marco de la vida deportiva de un sujeto es una de sus características esenciales a tener en cuenta. Al observar la iniciación deportiva como proceso no puede omitirse una referencia a los resultados obtenidos, ya que todo proceso se organiza en torno a estos. En el caso de que el resultado a perseguir sea la *performance* deportiva (marcas), su logro dependerá de dos elementos claves: *perseverancia* y *sistematización*.

Si no hay *perseverancia*, la iniciación deja de ser un proceso racional. La perseverancia no depende de factores biológicos, sino de factores psicológicos y sociales. Una parte importante de los mecanismos que propician la perseverancia caen bajo el control de los entrenadores (relaciones con el deportista, diseño de los entrenamientos) y del entorno social que envuelve los entrenamientos (grupo de pares, apoyo familiar, ofertas alternativas del entorno, etc.).

Por otro lado, la *sistematización* tiene por objeto reducir la incertidumbre que caracteriza el proceso. Cuando se empieza a trabajar con un niño no resulta posible predecir los resultados que puede alcanzar en el futuro. Intervienen diversos factores biológicos, psicológicos y sociales en esta cuestión. Las condiciones biológicas y psicológicas cambian, como también son susceptibles de cambio las condiciones sociales, por ejemplo, cambiar de entrenador, de residencia, de amistades, de categoría, etc. La función fundamental de la sistematización en la etapa de iniciación es proyectar las cargas de entrenamiento y competición de un modo racional,

asi como registrar periódicamente variables fundamentales en la vida deportiva del sujeto para el conocimiento de otros entrenadores en el futuro.

2) *Búsqueda de la performance deportiva a largo plazo.* Por lo general la iniciación se lleva a cabo con sujetos que están en un periodo de crecimiento y maduración sostenida, esto es, que dura varios años. Por ejemplo, si la iniciación se empieza a los 10 años, el desarrollo del niño no culmina hasta los 17 o 18 años. Los mejores resultados en deportes de resistencia aeróbica se alcanzan varios años después. Por tanto, plantearse *metas deportivas* ambiciosas en edades tempranas, introduciendo grandes volúmenes de entrenamiento o una marcada orientación hacia la competencia puede acarrear un desgaste psicológico importante, propiciando el abandono antes de que el sujeto alcance su plenitud.

Por lo anterior, la *pérdida de motivación* e ilusión por competir es uno de los determinantes más importantes del abandono de la competición. Los mecanismos que lo propician son fundamentalmente los entrenamientos rutinarios y aburridos y la presión en la competición (focalizar excesivamente la atención en ella).

Los elementos que distorsionan el rendimiento deportivo a largo plazo son diversos, y tienen mucho que ver con aspectos psicológicos y sociales. Uno de los aspectos que más se han resaltado se relaciona con la errónea idea de concebir a los niños como pequeños adultos. El deporte infantil y juvenil tiende a reproducir la misma cultura del deporte adulto. Se sobredimensiona la competición y se entrena para ella, de tal modo que la competición pasa de ser un medio para convertirse en un fin.

3) *Potencial de desarrollo desigual según la edad de comienzo.* A pesar de los programas sistemáticos de entrenamiento es importante señalar que el efecto de tales programas no serán igual si el sujeto se inicia a los 5, 8, 10 años que a los 14, a los 18 o más tarde. Se ha de tener en cuenta que el desarrollo humano es discontinuo, esto es, que expresa ritmos de evolución desigual a lo largo del ciclo vital. El potencial de estimulación del hombre no es el mismo en todas las etapas de su vida.

Es generalmente aceptado en el campo de la psicobiología que los resultados del aprendizaje estan en función del estado madurativo de la persona (Cratty, 1984; Rigal, 1979). Concebida la maduración como el modo en que la naturaleza organiza, asimila y adapta las experiencias humanas, resulta lógico pensar que los entrenamientos tendrían un efecto distinto según fuera el estado y momento madurativo.

A medida que la iniciación se retrasa más allá de los periodos sensibles del desarrollo (prepubertad y pubertad) ocurriría, por una parte, que el pico de potencial de performance se reduciría y, por otra parte, que se obtendría más tardamente. Podría postularse que el momento de inicio tiene impacto en dos aspectos importantes de la búsqueda de la performance a largo plazo. Por una parte, en el *incremento potencial de la performance* y por otra, en el *momento en que se alcanza*.

En el caso de los deportes de resistencia aeróbica, la iniciación más allá de los 17-18 años reduciría el *incremento potencial de la performance* en contraste con la obtenida cuando la iniciación se realiza antes de esta edad. Por otra parte, la edad de iniciación también tiene

efectos potenciales en el *momento* en que se alcanza el pico de *performance*. Aunque no se disponga de investigación suficiente para apoyar esta hipótesis (por las dificultades metodológicas) cabría señalar la existencia de un período mas o menos amplio de tiempo, entre 10-13 años, en que los resultados del entrenamiento parecen alcanzar el pico potencial de *performance*.

### ***La Iniciación Deportiva en la Gimnasia Rítmica***

Continuamente se escucha decir que las niñas de rítmica comienzan a edades muy tempranas, y que esto la convierte en una practica muy poco saludable. En este sentido, Dominguez Escribano (2005) menciona que en general, cualquier edad temprana es mala para comenzar una especialización deportiva en cualquier actividad deportiva. Sin embargo, para esta autora es importante señalar que en la iniciación el objetivo no es la *especialización*, puesto que no se imparte apendizajes especiales o específicos de una modalidad concreta, y menos en la rítmica, puesto que su base general de trabajo sigue los contenidos que marca el desarrollo motor para edades de 6 y 12 años, así como lo contenidos de trabajo basados en el conocimiento y desarrollo corporal.

No obstante, hay aspectos que no se pueden pasar por alto, esto es, no se pueden ignorar determinadas cualidades y habilidades que son propiamente de esta disciplina. Es decir, si las características intrínsecas que definen la rítmica son capacidades físicas como la elasticidad, entonces esta cualidad debe ser trabajada en edades tempranas; cuanto antes mejor, pues es una cualidad que *in-voluciona* con la edad (disminuye conforme aumenta la edad). Así también se

desarrollan saltos, giros, equilibrios, que si bien corresponden a la gimnasia, también forman parte del bagaje motriz básico y característico de los 5/6 a los 10/12 años.

La autora también aclara que la edad en la que las niñas comienzan a practicar esta disciplina es decisión de la familia; hay niños que comienzan sus prácticas en diferentes deportes a la temprana edad de 4 años, pero en ningún caso entraran a competición. La edad de comienzo en la Gimnasia Rítmica por término general, suele ser los 6 años. A los 6-7 años ha finalizado la primera gran modificación morfológica, su cuerpo es armónico en cuanto a pesos y altura, lo que nos permitirá tener en cuenta características favorables o desfavorables hacia su practica. En esta etapa, el trabajo incide en la motricidad general para contribuir al desarrollo global del cuerpo.

Los primeros grupos de competición abarcan de los 8 años en adelante. Alrededor de los 10 años comienza en las niñas el segundo gran cambio morfológico que determinará el paso hacia la pubertad. Se dan mejoras a nivel orgánico y en la coordinación general, lo que posibilita el perfeccionamiento en aquellas gimnastas que se han iniciado en épocas anteriores. A nivel psicológico, es una etapa delicada por la inestabilidad emocional característica de la pubertad y que viene avalada por los cambios morfológicos y los cambios en la personalidad. Con una buena preparación de los entrenadores, esta etapa puede favorecer una aceptación más rápida y mejor de los cambios tan grandes a los que están sometidos los adolescentes.

### ***La Especialización en la Gimnasia Rítmica***

La competición marca objetivos diferentes al de la práctica recreativa. En el caso de las competiciones de alto nivel, los objetivos de salud y diversión a veces quedan relegados a un segundo plano por parte de los entrenadores y padres, porque lo que se busca generalmente son resultados (Domínguez Escribano, 2005).

Se parte del supuesto que la gimnasta que llega a especializarse ha superado una etapa de iniciación, que le ha proporcionado el cultivo de un bagaje de movimientos y de conocimientos generales sobre su práctica deportiva; por lo tanto, el perfil que define a una gimnasta que llega a estos niveles ha sido previamente seleccionada de acuerdo a unas características bio-psico-fisiológicas determinadas y adaptadas a las necesidades y exigencias de esta modalidad deportiva.

¿A qué edades comienza una gimnasta su especialización? Teniendo en cuenta que en este punto se entiende la “especialización” como formación para llegar al alto rendimiento, una gimnasta empieza a iniciarse en la competición a los 8 años. Anteriormente puede haber participado en competición bajo unas condiciones especiales, pues está regida por un código y unas reglas diferentes adaptadas a la edad de las participantes. Las categorías que se establecen en este deporte son: infantil (de 8 a 11 años), junior (de 11 a 14 años) y juvenil (de 14 en adelante).

Finalmente la especialización conlleva un aumento del número de horas de práctica y entrenamiento, así como un trabajo que progresivamente va haciendo más hincapié en el

aprendizaje técnico. El virtuosismo, entendido como el dominio extraordinario de la técnica o como ejecución perfecta de la misma, y la originalidad, novedad de los elementos técnicos y/o dificultad, son aspectos que bonifican las actuaciones de las gimnastas en competición y esto únicamente se logra con horas de dedicación.

#### **1.2.4 Los Procesos de Socialización en el Deporte**

La familia es el contexto de crianza más importante en los primeros años de vida, adquiriendo en el, niños y niñas, las primeras habilidades y los primeros hábitos que le permitirán conquistar su autonomía y las conductas cruciales para la vida (Torio, 2008). Al respecto Virginia Satir señala que: “la familia es el lugar donde puede encontrarse el amor, la comprensión y el apoyo, aun cuando todo lo demás haya fracasado; el lugar donde podemos recuperar el aliento y sacar nuevas energías para enfrentarnos mejor al mundo exterior” (Satir, 1981, p. 12).

De acuerdo con Spera (2005), el proceso de socialización se refiere a la manera por la cual un niño, a través de la educación, entrenamiento, observación y experiencia, adquiere habilidades, actitudes y conductas que son requeridas para una exitosa adaptación a una familia y cultura. No obstante, la socialización es un proceso bidireccional en el que están implicados padres e hijos, en donde los padres transmiten mensajes de socialización, pero los hijos varían en su nivel de aceptación, receptividad e internalización de esos mensajes (Grusec, Goodnow y Kuczynski, 2000).

Para comprender mejor el proceso de socialización, es importante distinguir entre prácticas parentales y estilos parentales. Las prácticas parentales (o de crianza) son entendidas como el conjunto de actividades, que tienen desde el nacimiento, en donde se instruye a los niños a desenvolverse de terminada forma, basándose en reglas, costumbres, principios y valores (Oudhof, Morales y Troche, 2003; Valdez Medina, Díaz-Loving y Pérez, 2005) dirigidas a un objetivo, mediante las cuales los padres desempeñan sus obligaciones parentales (Darling y Steinberg, 1993). A través de la convivencia, los hijos y los padres realizan diversas actividades que impactarán en su crecimiento y en el desarrollo personal del niño y consciente o implícitamente, tendrá un efecto determinado en los hijos (Galaz, Morales, Cortés, Campos y Díaz-Loving, 2019).

En cambio, el estilo parental es definido como un clima emocional en el cual los padres crían a sus hijos. Es un complejo estable de actitudes y creencias que "forman" el contexto donde ocurren las conductas paternas (Darling y Steinberg, 1993). O como señala Coloma (1993), son esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas parentales a unas pocas dimensiones que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar. El constructo estilo parental es usado para capturar las variaciones normales de los intentos de los padres para controlar y socializar a sus hijos (Baumrind, 1991).

El contexto social, económico e histórico representa una influencia fundamental para la familia, pues de ahí se adquieren los rasgos que van a caracterizar las estrategias a emplear para

la educación de sus hijos (Rodríguez, 2004). Asimismo, las prácticas o conductas parentales están múltiplemente determinada por factores individuales, tales como las características de personalidad de los padres, su relación y dedicación previa y actual a los hijos, la ausencia de padres o cambios repetidos de cuidador primario, características de los hijos, su sexo, experiencia familiar, edad, entre otros (Lila y Gracia, 2005).

### ***Prácticas Parentales Influyentes en el Deporte***

Brustad (1992) ha estudiado el papel que juegan los padres en la vida deportiva de sus hijos, y señala que tienen una repercusión significativa en su iniciación deportiva debido a diversos factores (citados en Rodríguez, 2010), entre los cuales se encuentran los siguientes:

1. El niño pasa la mayor parte del tiempo dentro del contexto familiar.
2. Los niños menores de 8 años difícilmente cuentan con las habilidades sociales que les permitan establecer una red social fuerte y sólida fuera del ámbito de lo familiar.
3. El deporte por naturaleza ofrece múltiples oportunidades de desarrollo y de retroalimentación, por lo que los padres y otros adultos significativos otorgan mucha información a sus hijos referente a sus capacidades como deportista.
4. Como consecuencia de su estado de desarrollo cognitivo, los niños se suelen apoyar en la información otorgada por los adultos significativos, especialmente los padres, para evaluar sus habilidades en contextos de logro como el deporte.

Así, los padres van transmitiendo sus valores, creencias y expectativas sobre la actividad deportiva de sus hijos, lo cual va ejerciendo una fuerte influencia sobre cómo sus hijos

conforman sus actitudes, creencias y conductas relacionadas al deporte. Federiks y Eccles (2005) identificó cinco modos concretos en que los padres influyen en sus hijos:

- 1) *Modelado*: De acuerdo con Bandura (1986), se influye a través del aprendizaje social, proceso que postula que las conductas exhibidas por los padres son conductas que los hijos pueden tomar como modelos de aprendizaje e imitar más adelante. En el terreno de lo deportivo, los estudios realizados sobre el tema parecen confirmar la hipótesis de que existe un vínculo entre la participación deportiva de los padres y la de sus hijos. En este sentido, Babkes y Weiss (1999) señalan que los hijos de padres deportistas reportaban mayores niveles de competencia percibida, disfrute de la actividad y motivación intrínseca, que aquellos chicos deportistas cuyos padres no practicaban deporte.
- 2) *Aceptación*: En el deporte, la aprobación y respeto de los padres hacia los hijos se ha relacionado con factores como la autoestima, la competencia social y la competencia cognitiva, a partir de conductas manifiestas de aceptación como las oportunidades otorgadas para la práctica deportiva y el apoyo emocional proporcionado de manera incondicional e independiente de los resultados deportivos de sus hijos (Woolger y Power, 1993).
- 3) *Transmisión de creencias y expectativas*: de acuerdo con Eccles y Harold (1991), a través de su modelo “*Expectancy-value*”, los padres tienen un importante rol en la forma en la que los niños interpretan sus logros deportivos con base en la información

que los primeros les brindan. Como elementos centrales de este modelo, se pueden distinguir el constructo de *valor paterno* y por el otro el de *expectativa* de los padres. *El valor paterno* se refiere a la creencia de los padres acerca de la importancia de varias actividades o ámbitos de logros como la música, el entorno académico o el deporte, mientras que las *expectativas* son las creencias que tienen los padres sobre las habilidades, intereses y aptitudes naturales que tienen sus hijos en aquellos contextos que son importantes para los padres.

Asimismo, las *expectativas de éxito* de un deportista se conforman básicamente a través de las atribuciones que este realiza sobre los éxitos y fracasos que ha obtenido a lo largo de su historia deportiva. Sin embargo, estas expectativas de éxito se encuentran fuertemente mediadas por las expectativas que los padres manifiestan a sus hijos, lo que ellos expresan sobre lo que esperan que sea la conducta deportiva de los atletas, por lo que el papel que juegan los padres en la formación de las expectativas y conductas de logro de sus hijos, puede llegar a ser más fuerte incluso que la propia historia de rendimiento del deportista.

- 4) *Manejo del apoyo emocional, la recompensa y los castigos*: existen muchas formas en que los padres pueden proporcionar experiencias positivas a sus hijos y demostrar su *apoyo*, desde inscribirlos en programas deportivos, comprándoles el equipo y material necesario, hasta ayudarlos directamente a que perfeccionen sus habilidades deportivas, pero sobre todo a través de patrones de ánimo y reforzamiento que

otorgan (Woolger y Power, 1993). De acuerdo con Rollins y Thomas (1979), el *apoyo parental* se define como la conducta expresada por un padre o la madre hacia un hijo, que hace que el niño se sienta comfortable en presencia del mismo y confirme, en la mente del niño, que es básicamente aceptado como persona. Esta variable ha tenido gran número de etiquetas relativamente similares, aceptación, educación o amor y conductas parentales como las alabanzas, elogios, aprobación, estimulación-aliento, ayuda, cooperación, expresión de términos cariñosos, ternura y el afecto físico.

En palabras de Turman (2007), el apoyo es la percepción que tienen los jóvenes deportistas sobre el comportamiento de sus padres para facilitar su implicación y participación deportiva. El ánimo positivo y el apoyo de los padres se asocia con la implicación de los niños en actividades extracurriculares, incluido el deporte, la calidad de la experiencia deportiva en términos de diversión, motivación, compromiso deportivo, así como la permanencia de los niños en actividades deportivas (Anderson, Frunk, Elliot y Smith, 2003; Fredericks y Eccles, 2005).

En relación con los reforzamientos y los castigos, estas son técnicas que pueden utilizar los padres para disminuir o aumentar el agrado de los niños hacia ciertas conductas o actividades. Consiste en otorgar consecuencias contingentes, bien sean de carácter positivos (recompensas) o negativo (castigos), a los comportamientos realizados por los niños (Rodríguez, 2010).

Las recompensas incluyen tanto consecuencias de tipo social, como son las manifestaciones de orgullo y afecto, como consecuencias no sociales, que abarcan el dinero, equipo y material deportivo, que se entienden como recompensas extrínsecas al no ser inherentes a la actividad que se está reforzando. Los efectos de las recompensas sobre el comportamiento pueden ser complejos. Mientras que existe evidencia empírica que señala que las recompensas aumentan las conductas de logro, es decir, que actúan como incentivos, también se aprecia el efecto contrario. Algunas veces las recompensas extrínsecas pueden actuar en detrimento de la motivación, el aprendizaje o el desempeño de la tarea, en especial en niños que tienden hacia la motivación intrínseca o interpretan la recompensa como un medio de control y de información de su propio rendimiento.

En cuanto a los efectos del castigo en las conductas de logro de los niños, parecer haber más claridad en cuanto a sus repercusiones. Los padres pueden manifestar desaprobación o enojo, como gritos e insultos o bien utilizar técnicas como el castigo físico o la suspensión del apoyo financiero como métodos para la reprobación del rendimiento deportivo de sus hijos. Como resultado del castigo se encuentra el decremento de la motivación hacia las conductas de logro, la aparición de sentimiento de culpa, la autoreprobación, así como conductas de evitación y escape de la práctica deportiva.

5) *Conductas directivas*: las conductas directivas son aquellas en las que los padres instruyen activamente a sus hijos sobre lo que tienen o no que hacer, poniendo un énfasis particular en los aspectos que necesitan mejorar. Estas conductas no se emiten en tono de sugerencia o consejo, sino que regularmente los padres dicen a los niños qué hacer y cómo hacer las cosas sin que necesariamente los niños hayan solicitado su opinión. Los efectos de este tipo de comportamiento pueden ser curvilíneos, es decir, las instrucciones de carácter respetuoso o moderado de los padres pueden alentar las conductas de logro y la diversión, mientras las instrucciones de carácter directivo generarían el efecto contrario (Rodríguez, 2010).

### ***Percepción de las Prácticas de Crianza***

Recientemente se ha empezado a tomar en cuenta más sistemáticamente el punto de vista de los hijos, realizándose investigaciones sobre las representaciones que tienen acerca del ambiente familiar, las prácticas de crianza de sus padres y el manejo de los conflictos en el hogar (Simón, Triana y González, 2001). La percepción de la crianza ha sido definida como la valoración por parte de los hijos acerca de la manera en la que han sido criados (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2009). Las investigaciones que toman en cuenta la forma en la que los hijos e hijas perciben diferentes factores relacionados con la familia y la crianza son recientes, ya que por lo general, la fuente a la que se acudía para obtener dicha información eran sus padres y madres. Sin embargo, últimamente se han puesto de manifiesto las ventajas que representa tomar en cuenta su opinión en este y otros asuntos (Márquez, Guzman, Villalobos, Pérez y Reyes, 2007; Oudhof, González Arratia, Rodríguez y Unikel, 2008). Rodríguez, et al (2009), subrayan la importancia que tiene la percepción de los hijos sobre los hábitos de crianza de sus padres, dado que la información obtenida por este medio se ha mostrado no sólo más confiable sino también más coherente y menos sometida a la deseabilidad social que la suministrada por los padres.

El estudio de la percepción de los hijos acerca de las prácticas parentales se inicia con Grusec y Goodnow (1994), quienes argumentaban que el uso de técnicas de disciplina parental específicas (por ejemplo, el razonamiento vs. la afirmación de poder) afectaba diferencialmente la internalización de un niño en dos elementos fundamentales: la percepción exacta que tiene

el niño del mensaje de los padres y la aceptación o rechazo de la misma. Autores como Carrasco, del Barrio y Holgado (2007), Roa y del Barrio, 2002; Rodríguez, et al., (2009) y Andrade-Palos y Betancourt (2008) también resaltan la importancia de la percepción de los hijos de las practicas educativas de sus padres.

Por otra parte, se ha mencionado que una de las mejores etapas para medir esta percepción de la crianza paterna de los hijos e hijas es la juventud, ya que, se afirma que es en ésta donde se han formado una opinión más crítica acerca de sus padres, de los roles de cada miembro de la familia y del funcionamiento familiar (Cava y Musitu, 2001). Otra de las razones por la cual es importante conocer la percepción de la crianza de los jóvenes es porque estos tienen una visión diferente a la que tienen los niños (Márquez et al., 2007). Muestra de lo anterior es lo referido por Rodríguez, Del Barrio y Carrasco, (2009), quienes encontraron que a medida que los hijos se acercan a la adolescencia percibían menos afecto por parte de sus padres y madres.

En México se han realizado varios estudios acerca de la percepción que los jóvenes tienen de las prácticas de crianza de sus padres (González y Hernández, 2012; Lozano, Zavala, Miramontes, Sanchez, Pacheco, García, Luis, 2012; Moral, 2012). Específicamente en Yucatán, se estudiaron dimensiones como la afectividad, comunicación y apoyo escolar en medios rurales, y se encontró que estas estuvieron por encima de las reportadas en el medio urbano. Además, las madres del medio urbano y los padres del medio rural fueron quienes refirieron ser los encargados de ejercer el control de sus hijos. Con respecto a los roles de los padres y madres,

estas últimas fueron las principales responsables de llevar a cabo la educación de los hijos, ya que, en este estudio ellas puntuaron más alto que los padres en las dimensiones relacionadas con dicho aspecto (Flores, Cortés y Góngora, 2008). Un estudio más reciente en Yucatán reportó que la afectividad y el apoyo se asocian con la percepción de las prácticas de crianza maternas en adolescentes, mientras que la dimensión de control se asocia con las prácticas de crianza paternas (Casais, Flores y Domínguez, 2017).

### **1.2.5 Motivación y Clima Motivacional en los Deportistas**

El término “motivación” tiene sus raíces en el verbo latino *movere*, que significa *mover*. La motivación implica movimiento o activación, tanto es así que para describir un estado altamente motivado se utilizan términos como, *excitación, energía, intensidad, activación* (Escartí y Cervelló, 1994). Littman (1958) la define como:

*“El proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe por qué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o se finaliza; este fenómeno también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación...”*  
(p.136-137).

En el ámbito de la actividad física y el deporte, la motivación es el producto de un conjunto de variables biológicas, cognitivas, emocionales, sociales, y ambientales que determinan la elección de una actividad física o deportiva, la intensidad en la práctica de esa actividad, la persistencia en la tarea y en último término, el rendimiento. Todas estas variables tienen influencia en la persistencia, intensidad y frecuencia de la conducta deportiva, y a su vez

interactúan entre ellas aumentando, manteniendo o disminuyendo esta conducta (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a; Escartí y Cervello, 1994). Sin embargo, cabe aclarar que lo anterior va a depender de diferentes factores como la cultura, experiencias vitales, edades y períodos históricos, entre otros. Por otro lado, también tenemos necesidades fisiológicas (hambre, sed, sexo y dolor), biológicas y genéticas (temperamento y las redes neurales en el cerebro abocadas al placer y la aversión).

Las personas comparten un pequeño número de emociones básicas y se sienten ciertas emociones en las mismas condiciones, por ejemplo, sentir temor ante la amenaza y sentir angustia luego de perder una cosa o una persona valiosa. Asimismo, todas las personas poseen la misma constelación de necesidades, incluyendo necesidades de autonomía, competencia y afinidad; las personas son hedonistas en cierta medida (aproximarse al placer y evitar el dolor), y todas las personas en general quieren más el disfrute, el bienestar y el crecimiento personal que el dolor o sufrimiento (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; citados en Reeve, 2010).

El estudio de la motivación informa qué parte de los anhelos y deseos se derivan de la naturaleza humana pero también nos dice qué parte de ellos proviene del aprendizaje personal, social y cultural; revela qué parte de la motivación es universal y qué parte es producto de la cultura (Reeve, 2010). Las teorías contemporáneas de la motivación más utilizadas en el ámbito de la psicología del deporte y del ejercicio tienen un enfoque organísmico (p.e la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan) o cognitivo-social (p.e la teoría de 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 ayudan a entender la motivación de los niños y adolescentes en el contexto deportivo, y ofrecen 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, 1987; Dweck, 1986; 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 cuales 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 del deportista, así como las implicaciones que esta tienen para la calidad de la participación o experiencia deportiva, el bienestar derivado a 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; citados en Fabra, 2017).

### ***Motivos de Participación y Abandono***

Los primeros estudios en psicología del deporte relacionados con la motivación deportiva se comenzaron a realizar en la década de los 70s con un estudio exploratorio, llevado a cabo por Alderman y Wood (1976), sobre las razones que inducen a los jóvenes a participar en deportes competitivos, y por una investigación dirigida por Orlick (1973) sobre el abandono deportivo en la infancia. Estos trabajos dieron lugar a una serie de trabajos descriptivos los cuales presentan algunos temas comunes (Horn, 1992), tales como: 1) *Competencia (aprender, mejorar)*; 2) *Estar en forma*; 3) *la afiliación (estar con los amigos o hacer nuevos)*; 4) *los aspectos grupales (ser parte de un grupo)*; 5) *competir (ganar, tener éxito, diversión)*. Lo que resultaba interesante es que todos los niños y adolescentes, indicaban varios motivos, no solo uno cuando explicaban sus razones, lo que resultó en común con otros estudios, independientemente del sexo, de la edad, del nivel deportivo o del tipo de deporte elegido.

Orlick (1973) encontró que la mayoría de los niños que indicaban que no iban a continuar practicando deporte el próximo año mencionaban como razón alguna experiencia poco placentera en relación con su experiencia deportiva, como: falta de tiempo para jugar, demasiado énfasis del programa de competición, así como rechazo por el entrenador. Orlick (1973) también observó que las razones de abandono eran distintas según la edad de los niños. Los niños menores de 10 años citaban como razones de abandono la falta de juego o de aburrimiento, los mayores de 10 años indicaban conflicto de intereses (por ejemplo, tener que acudir a otras actividades) o falta de tiempo. Los estudios siguientes han ido cuestionándose el significado del abandono deportivo ya que algunos trabajos han documentado que muchos

niños no abandonan totalmente el deporte, sino que cambian de actividad (Klint y Weiss, 1986; citados en Escartí y Cervelló, 1994).

En esta línea, Kenyon (1968) desarrolló un modelo teórico en el cual hipotetizó seis subáreas para explicar el valor de la actividad física. Estas subáreas son: 1) actividad física como experiencia social; 2) actividad física para mejorar la salud y la forma física; 3) actividad física como búsqueda de sensaciones; 4) actividad física como experiencia estética; 5) actividad física como catarsis (para relajar tensiones); 6) actividad física como experiencia ascética (poner a prueba la resistencia, el autocontrol, la fuerza).

Con respecto al abandono, Cruz (1997) concluyó 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 podían incluirse 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.

Los resultados de estos trabajos demuestran que las motivaciones por la actividad físicas están sujetas tanto a los cambios interculturales como a las distintas poblaciones con las que se realicen los estudios (Godin y Shepard, 1986). Los estudios descriptivos citados anteriormente han proporcionado un sólido conocimiento sobre los motivos para participar y abandonar el deporte y la actividad física.

### ***Teoría de las Metas de Logro***

La teoría de las metas de logro (TML ó AGT, por sus siglas en inglés, *Achievement Goal Theory*) surgió de las investigaciones en el contexto escolar llevadas a cabo por psicólogos como Ames (1992), Dweck (1986) y Nicholls (1989). Posteriormente esta teoría se aplicó y desarrolló en el ámbito deportivo de la mano de investigadores como Duda (Duda, 1995; Duda, 2001, Duda y Nicholls, 1992; Duda y Whitehead, 1998) y Roberts (Roberts, 1992; Roberts y Treasure 2001). Esta teoría se engloba dentro de las teorías cognitivo-sociales, que se van a construir a la vez, sobre las expectativas y valores que los individuos otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar.

Esta teoría señala que las personas son seres intencionales al estar siempre dirigidos por objetivos. En este sentido, hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo

consisten en esforzarse para demostrar *competencia y habilidad* en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984), entendiendo por estos contextos de logro aquellos en los que la persona participa, tales como el entorno educativo, el deportivo y/o el familiar y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas.

Nicholls (1984b) defiende que existen dos formas diferentes de entender la competencia o habilidad, que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, unos dirigidos hacia el dominio de la tarea y otros dirigidos hacia la ejecución de rendimiento o de comparación social. De esta forma, el sujeto desarrolla metas de acción con tendencia a la *competición* cuando quiere demostrar habilidad frente a otros, o con tendencia al *aprendizaje* cuando pretende mostrar maestría, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. En todo esto, entendemos por *meta* aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas).

Según Maehr y Nicholls (1980) el primer paso para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el *éxito y el fracaso* son estados psicológicos de la persona basados en el significado subjetivo o la interpretación de la efectividad del esfuerzo necesario para la ejecución. De esta forma, las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar su percepción sobre la consecución del éxito o, por el contrario, del fracaso. Por lo tanto, el éxito o el fracaso después del resultado de una

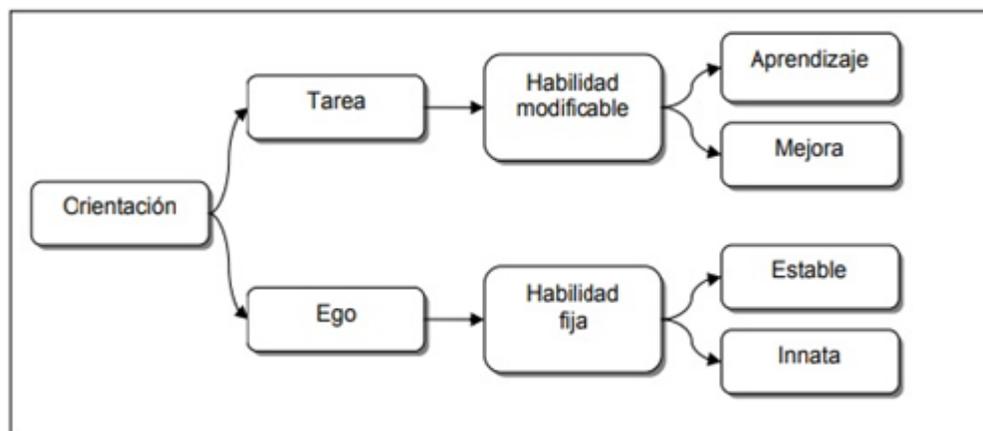
acción, dependerán del reconocimiento otorgado por la persona en relación a su meta de logro, pues lo que significa éxito para uno, puede interpretarse fracaso para otro.

La adopción de una orientación u otra va a depender de factores disposicionales y factores situacionales. El factor disposicional hace referencia a las características personales de cada individuo por las que tenderá a ser orientado a la tarea o al ego, también denominado “*orientaciones motivacionales*”. Por otro lado, los criterios situacionales hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra el sujeto, que pueden modificar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación, también denominado “*Clima motivacional*” (Dweck y Leggett, 1988; Gutiérrez, 2000; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003). A continuación, se describirá cada una de ellas.

### ***Orientaciones Motivacionales***

Las diferentes orientaciones e implicaciones motivacionales se pueden comprender a partir del análisis de las metas de logro que un individuo busca conseguir. En este sentido, como se observa en la Figura 1, las personas pueden estar orientados a dominar una tarea (orientación a la tarea) o por el contrario, orientados a la consecución de mayor habilidad que los demás y a obtener la aprobación social (orientación al ego).

**Figura 1.**  
*Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad (Jiménez, 2004 citado en Hellín, 2007).*



La primera orientación se corresponde con una entidad modificable, mejorable y específica. Hace referencia a la preocupación por el aprendizaje, hacia una ejecución de maestría, donde las percepciones de habilidad son auto-referenciales y dependientes del progreso personal y donde el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió o se mejoró en la tarea. En este caso, la conducta de una persona tiene como objetivo la mejora personal de una capacidad y se cree que cuanto mayor sea el esfuerzo mayor será la mejora que se produzca de esa capacidad, mayor percepción de éxito.

Se ha encontrado que las personas orientadas a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación, la responsabilidad social y la motivación intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling, y Catley, 1995; Escartí y Brustad,

2000), así como sentimientos afectivos positivos (Ntoumanis y Biddle, 1999a; Wang y Biddle, 2001).

La segunda orientación se corresponde al ego, una entidad fija, innata y general, que hace referencia a los procesos de comparación social, donde el individuo juzga su capacidad en relación a los demás y donde el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros “relevantes”. Los alumnos orientados al ego (Nicholls, 1989), perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, enseñar a los sujetos a desenvolverse en el complejo mundo social, fundamentalmente cuando todo ello se consigue aplicando el mínimo esfuerzo, estableciendo relaciones muy bajas con la motivación intrínseca hacia la propia actividad (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Escartí y Brustad, 2000; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003, entre otros).

Cabe señalar que estas dimensiones son ortogonales, lo que quiere decir que una misma persona puede presentar una baja orientación al ego y una alta orientación a la tarea, presentar una baja orientación en ambas o estar muy orientada a una perspectiva y muy poco a la otra (Duda, 1989a).

En cuanto a la estabilidad de las metas de logro, a lo largo de la vida del individuo, existen dos puntos de vista antagónicos, uno defiende que las metas de logro son características que permanecen estables (McClelland, 1984), de tal manera que el patrón motivacional que posee el individuo en la infancia perdurará en la adolescencia, edad adulta y vejez. Cross y

Markus (1991) indican al respecto que los individuos adoptan en su vida los motivos de logro que le han sido exitosos en el pasado, por ejemplo, aquellos individuos que sean muy competitivos en su infancia, serán competitivos a lo largo de toda su vida.

Contrariamente, el otro punto de vista defiende que las orientaciones de meta varían de acuerdo a las experiencias de socialización de cada individuo (Maehr, 1974; Maehr, y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984; Veroff, Atkinson, Feld, y Gurin, 1960). De acuerdo con esta perspectiva, las orientaciones de meta pueden sufrir cambios sustanciales como resultados de las demandas situacionales y/o de las expectativas sociales. Esta perspectiva asume que la interacción con las influencias externas (padres, entrenadores, iguales, profesores, etc.) ayuda a modelar y formar las orientaciones de meta de los sujetos. Sin embargo, pocas investigaciones han estudiado la adopción de determinadas metas de logro en relación a la edad del individuo.

La mayoría de los estudios existentes en este campo defienden una modificación tanto en la orientación disposicional como en la percepción del clima motivacional situacional de los sujetos conforme avanzan en edad, de tal manera que en la primera etapa de vida (infancia) predominan los objetivos competitivos, las metas orientadas al ego y la percepción de un clima de rendimiento y conforme se acerca la adolescencia y edad adulta imperan las metas orientadas a la tarea y la percepción de un clima de maestría (Duda y Tappe, 1989; Harter, 1981; Nicholls, 1989).

Investigaciones también han señalado que las orientaciones de meta pueden cambiar dependiendo del tipo de deporte que se practique. En este sentido, González, Rocamora, Ortín

y Garcés de los Fayos (2018) después de estudiar a 436 deportistas españoles encontraron que los deportistas individuales, a pesar de ser dominantes y sentir más agobio al decidir, se orientan mucho más hacia la tarea; mientras que los que practican deportes de conjunto son más cooperativos, tienen mayor apertura mental a la cultura y a las experiencias, pero se orientan más hacia el ego.

Estos resultados coinciden con otras investigaciones (p.e., Duda, Cumming, y Balaguer, 2005; Usan, Salavera, Murillo, y Álvarez Medina, 2017) en las que se señala que la orientación hacia el ego se asocia principalmente a deportistas que eligen objetivos realmente retadores, difíciles, que demandan gran energía y tiempo para obtenerlos, y enfrentan sus deseos, temores, y algunos obstáculos que se presentan externamente hacia su mejora personal y competitiva frente a otros.

Con respecto a la relación entre las orientaciones de meta y otras variables, se ha encontrado que las orientaciones motivacionales dirigidas a la tarea se asocia con diversas variables como una mayor persistencia, voluntad y compromiso en la actividad físico-deportiva (Almagro, Conde, Moreno y Sáenz-López, 2009; Lukwu y Luján, 2011; Prieto, 2016; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín y Cruz, 2008), esfuerzo y motivación (Cecchini, González, López-Prado y Brustad, 2005; Hellin, 2007; Lopez, 2008; Reyes, 2009) diversión (Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Andrew, 2011; Chu y Wang, 2012) menor ansiedad (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004) y no abandono de la práctica deportiva (García-Calvo 2006; Usán, 2010; Vasters y Pillon, 2011).

### 1.2.6 Clima Motivacional

Además de las orientaciones disposicionales, desde la teoría de las metas de logro se defiende la idea de que las situaciones creadas por los otros significativos, como es el caso de los entrenadores y los padres, influyen en que los deportistas se impliquen en el ego o en la tarea cuando practican alguna actividad deportiva (Ames, 1995; Nicholls, 1989).

El hogar, el aula, el gimnasio, el terreno de juego y otros ambientes envuelven a los niños en situaciones relacionadas con el logro, donde los resultados son importantes y valorados. En estos escenarios, las conductas de logro pueden ser evaluadas en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales, o en relación con cánones o sistemas establecidos. Las recompensas externas, el reconocimiento y la coacción adulta pueden originar un sentimiento de pertenencia social o la creencia de que el propio esfuerzo conlleva una mejora. En este sentido, los individuos se socializan hacia diferentes metas de logro. A esto se le conoce como *clima motivacional*.

El término clima motivacional fue introducido por Ames (1984a, 1992b) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores, compañeros) en los entornos de logro. Desde esta perspectiva, los factores situacionales pueden predisponer a los individuos a adquirir una disposición hacia la maestría o hacia el ego, en base a la naturaleza de la experiencia del individuo y la forma en que él o ella interpreta la experiencia vivida. Esto se ve fuertemente

influenciado por cómo es definido el éxito y cómo es que se estructura la situación (Rodríguez, 2010).

Como lo señala Ames (1995), cuando un contexto deportivo, donde las conductas de logro son esperadas, se fomenta un clima donde se hace un especial énfasis por la competencia entre los deportistas, por la evaluación externa y la retroalimentación a partir de los resultados obtenidos, es más probable que el individuo adopte una implicación hacia el ego o el resultado. Cuando el clima deportivo tiene una implicación hacia el ego, los deportistas perciben que los entrenadores o padres prestan mayor atención a aquellos deportistas destacados, fomentan la rivalidad entre los miembros del equipo y castigan a los deportistas que cometen un fallo durante los entrenamientos.

Si por el contrario el deportista está inmerso en un ambiente donde el valor se encuentra en el proceso de aprendizaje, en la mejora de las destrezas individuales, en el esfuerzo empleado y en la resolución de problemas, el deportista tenderá a desarrollar una implicación a la tarea. En este tipo de implicación los deportistas sienten que los fallos son entendidos como parte de un proceso de aprendizaje y no como un fracaso o como algo que debe ser reprochado o castigado.

En función del clima motivacional imperante en una situación de logro, se esperan determinadas respuestas afectivas y cognitivas en el deporte. Diversas investigaciones han demostrado que cuando se percibe un clima con implicación a la tarea, los deportistas informan que disfrutaban más el deporte (Boixádos, Cruz, Torregrosa y Valente, 2004), puntúan a su

entrenador más favorablemente (Balaguer, Duda, y Crespo, 1999), perciben un clima de equipo de mayor cohesión y creen que el esfuerzo es la llave que los conducirá hacia los resultados deseados (Balaguer, Castillo y Duda, 2003).

Por otro lado, los deportistas en situaciones de implicación hacia la maestría tienden a adoptar estrategias de logro adaptativas, como la elección de tareas desafiantes, dar el máximo esfuerzo, persistir a pesar de no obtener lo que se buscaba y estar orgulloso de la mejora personal así como disfrutar más de la actividad (Rodríguez, 2010).

### ***Efectos del Clima Motivacional Iniciado por los Padres***

Como se ha mencionado anteriormente, los padres pueden transmitir a los niños muchas creencias que impactan su orientación motivacional. Por ejemplo, la estructura de recompensa puede estar basada principalmente en la demostración de mejora de los niños o el nivel de habilidad relacionada con otros. De este modo, los padres tienen la capacidad de formar la orientación de logro de sus hijos, haciendo determinadas preguntas, reforzando o recompensando determinadas conductas o manifestando ciertas expectativas (Rodríguez, 2010).

Asimismo, los padres y madres sirven de modelos de aprendizajes observacionales, proporcionan experiencia, fomentan la participación de varias formas, y ayudan a interpretar experiencias para sus hijos (Fredricks y Eccles, 2004). Como resultado, los niños y jóvenes desarrollan creencias en sus habilidades, mantienen ciertas expectativas hacia ellos mismos y adquieren valoraciones sistemáticas relacionadas con el deporte, las cuales se encuentran

basadas, en gran medida, en la influencia de sus padres (Ortega, Sicilia y González-Cutre, 2013).

Los estímulos, el apoyo y los elogios parentales han sido identificados como un medio claro para mejorar la percepción de los chicos respecto a sus habilidades deportivas, su nivel de diversión, su interés y participación en el deporte. Las grandes y generalmente poco realistas expectativas proporcionadas por los padres, así como la presión (Gould, Udry, Tuffey, y Loehr, 1996) y la crítica que éstos realizan para lograr la perfección (Flett, Hewitt, Oliver, y Macdonald, 2002), han sido vinculadas a una menor diversión, interés, creencia en las habilidades deportivas y motivación intrínseca, y a un mayor estrés entre jóvenes deportistas (Ortega, Sicilia y González-Cutre, 2013).

En este sentido, De Francesco y Johnson (1997) en un estudio realizado con tenistas, encontraron que un tercio de los atletas participantes reportaban haberse sentido avergonzados por las conductas mostradas por sus padres durante sus actuaciones deportivas. Tales conductas iban desde gritos, insultos, el abandono en la pista y en casos extremos hasta el maltrato físico de los niños. El estudio también ponía de manifiesto que los padres suelen emitir muchos comentarios correctivos sobre cómo el niño debe realizar sus ejecuciones durante la actuación deportiva, lo cual puede ir en detrimento de su proceso de aprendizaje y su capacidad de toma de decisiones.

La presión paterna es definida por Hellstedt (1990) como la cantidad de influencia motivacional que los padres ejercen sobre sus hijos deportistas, para competir en determinados

deportes con un cierto nivel de rendimiento. Este autor realizó un estudio con 104 esquiadores jóvenes de ambos sexos y encontró que la mayoría de los deportistas recibía presión excesiva o moderada por parte de sus padres; además la mayoría de estos jóvenes mencionaba que su participación se debía principalmente para complacer a sus padres.

Estos trabajos permiten resaltar dos puntos importantes: 1) la emisión de conductas negativas por parte de los padres o incluso la manifestación de conductas altamente directivas donde se instruye al niño sobre lo que tiene que hacer y cómo tiene que hacer, generan reacciones afectivas de presión y estrés en los deportistas. También pueden contribuir a un decremento de la autovaloración del niño, disminución de la diversión y de su sentimiento de competencia, que a su vez repercute en la calidad de la experiencia deportiva aumentando las posibilidades de abandono. 2) Un segundo punto a resaltar es que los efectos de las conductas paternales así como de sus expectativas en los niveles de estrés y de presión de los niños van a depender en gran medida de la percepción y la interpretación que los niños hagan de dichas conductas y expectativas (Rodríguez, 2010).

Por otro lado, algunas investigaciones han mostrado que las madres y los padres pueden influir de formas sobre las variables psicosociales de los deportistas (Power y Woolger, 1994), o incluso que los chicos y las chicas pueden no ver de forma similar la influencia de sus madres y padres (Brustad et al., 2001). Por ejemplo, en un estudio que se realizó con futbolistas (Babkes y Weiss, 1999) se encontró que cuando perciben baja presión por parte de los padres existe un mayor disfrute, percepción de habilidad e indicadores de motivación intrínseca; y que

la presión por parte de la madre no aparecía como un principal predictor de los resultados psicosociales de los chicos. En otro estudio que se llevó a cabo con jugadores de tenis masculino, se encontró que los varones percibían grandes niveles de presión atribuidos a los padres en comparación con las madres; mientras que las chicas tenistas percibían similares niveles de presión de madres y padres (Leff y Hoyle, 1995).

Con respecto a la medición de esta variable, White, Duda y Hart (1992) y White (1996) construyeron el *Cuestionario del Clima Motivacional Iniciado por los Padres* (PIMCQ, parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire). Los resultados de varios análisis factoriales mostraron tres factores interpretables: *clima que induce a la preocupación*, *clima de éxito sin esfuerzo*, y *clima orientado al aprendizaje/diversión*. Las dos primeras subescalas estuvieron más relacionadas a un clima orientado al ego, y la tercera subescala vinculada más a un clima orientado a la tarea.

Los resultados de White (1996) con jugadoras de volibol entre 14 y 17 años mostraron que cuando los padres enfatizaban un clima de éxito sin ejercer esfuerzo, se percibía un clima orientado al ego. Por el contrario, cuando los padres se centraban en un clima de aprendizaje y el disfrute, se experimentaba una orientación de dominio (tarea). White (1996) sugirió que la percepción de los atletas sobre lo que sus padres consideran importante en el deporte estaba relacionado con las orientaciones disposicionales de los atletas. Asimismo, señaló que los padres que estaban dispuestos a apoyar a sus hijos a encontrar oportunidades de participación fomentaban una orientación dirigida a la tarea.

White (1996) encontró también que la competencia indiferenciada emana de un clima de dominio, donde los padres alientan a sus niños a obtener disfrute y satisfacción personal durante la adquisición de habilidades. La competencia diferenciada emerge dentro de una actuación iniciada por los padres, representada por dos factores de orden inferior: en un *clima que induce a la preocupación*, donde los padres enfatizan las consecuencias negativas del desempeño y no aprueban los errores; y en un clima *de éxito sin esfuerzo*, donde los padres se reservan su aprobación para el éxito alcanzado con un esfuerzo mínimo (White, 1996).

### ***La Motivación Autodeterminada***

La Teoría de la autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés, Self-Determination Theory; Deci y Ryan, 1995, 2000; Ryan y Deci, 2007, 2017) se centra en explicar el funcionamiento de la motivación en los seres humanos en contextos sociales y el grado en que los comportamientos humanos son volutivos o autodeterminados, o lo que es igual, en qué medida las personas realizan sus acciones por propia elección, de forma voluntaria. Está compuesta por seis mini teorías, cada una de estas mini teorías se desarrolló para explicar una faceta de la motivación o el funcionamiento de la personalidad, estas son: Teoría de la evaluación cognitiva, Teoría de la Integración Organísmica, Teoría de las Orientaciones de la Causalidad Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas , Teoría de contenido de metas y La Teoría de la Motivación de las Relaciones.

Este trabajo se centra en una mini teoría, *la Teoría de la Integración Organísmica*, la cual considera a las personas como organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se esfuerzan por dominar los desafíos y conseguir maestría en ciertas actividades, planteándose retos e integrando experiencias bajo un sentido coherente de voluntariedad. Esta tendencia humana natural no opera de forma automática, sino que requiere de ciertos elementos del ambiente social, del cual se nutre, para funcionar eficazmente. En este sentido, el contexto social, puede apoyar o frustrar las tendencias naturales hacia el compromiso activo y el crecimiento psicológico. Así, se establece una dialéctica entre el organismo activo y el contexto social, que conforma la base de la Teoría de la Autodeterminación para predecir el comportamiento, experiencia y desarrollo (Ryan, 1993). Tradicionalmente, la motivación se ha categorizado como intrínseca o extrínseca. En términos generales, la motivación intrínseca hace referencia la propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades, y al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos (Deci y Ryan, 1985b; en Reeve, 2010). Surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas y de los esfuerzos innatos de crecimiento. Cuando las personas tienen una motivación intrínseca, actúan por su propio interés, “porque es divertido”, y debido a la sensación de reto que le proporciona esa actividad. Esta conducta ocurre en forma espontánea y no se realiza por ninguna razón instrumental (extrínseca).

Las personas experimentan motivación intrínseca porque tienen necesidades psicológicas dentro de sí. Estas necesidades psicológicas, cuando reciben apoyo y son cultivadas por el ambiente y por las otras personas con quienes se tiene relación, dan lugar de

manera espontánea a la experiencia de satisfacción de una necesidad psicológica que la gente siente cuando realiza actividades interesantes. Vale la pena nutrirla y promoverla, porque conduce a tantos beneficios importantes para el individuo, incluyendo la persistencia, creatividad, comprensión conceptual y bienestar subjetivo.

Por otro lado, la motivación extrínseca proviene de los incentivos y consecuencias en el ambiente, como alimento, dinero, alabanzas, atención, calcomanías, estrellas doradas, privilegios, fichas, aprobación, becas, dulces, trofeos, puntos adicionales, certificados, premios, sonrisas, reconocimiento público, una palmada en la espalda, galardones y diversos planes de incentivos. En lugar de participar en una actividad para experimentar las satisfacciones inherentes que ésta puede dar (como en el caso de la motivación intrínseca), la motivación extrínseca surge de algunas consecuencias independientes de la actividad en sí. Es decir, debido a que deseamos ganar consecuencias atractivas y también debido a que deseamos evitar consecuencias poco atractivas, la presencia de los incentivos y consecuencias crea dentro de nosotros una sensación de querer participar en esas conductas que producirán las consecuencias buscadas.

La diferencia esencial entre los dos tipos de motivación reside en la fuente que energiza y dirige la conducta; con el comportamiento motivado en forma intrínseca, la motivación emana de la satisfacción espontánea de una necesidad psicológica que proporciona la actividad misma; en el caso de la motivación extrínseca, ésta proviene de los incentivos y consecuencias que se han vuelto contingentes a la presentación de la conducta observada.

***Tipos de Motivación (el continuo de la autodeterminación).***

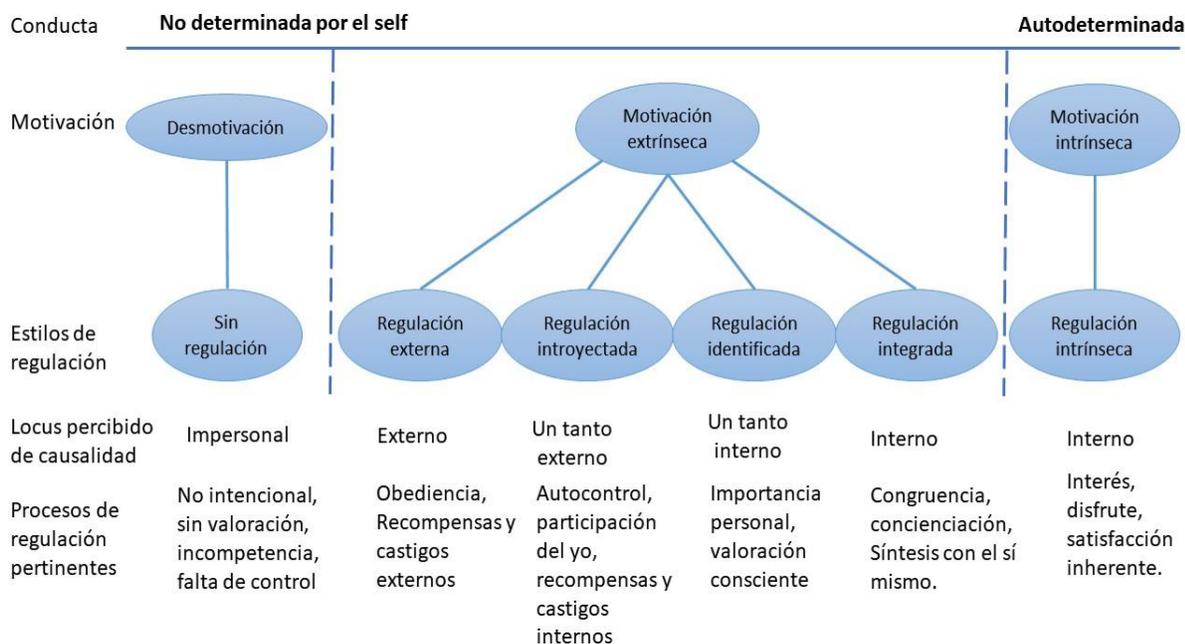
Según la teoría de la autodeterminación, existen tres tipos diferentes de motivación: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985b; 1991; Rigby, Deci, Patrick y Ryan, 1992; Ryan y Deci, 2000<sup>a</sup>, 2000b) que se pueden organizar siguiendo un continuo de autodeterminación o locus percibido de causalidad (ver Figura 2). En la extrema izquierda se encuentra la desmotivación, que significa “sin motivación”, un estado en el que la persona no tiene una motivación ni intrínseca ni extrínseca.

En medio se encuentran cuatro tipos de motivación extrínseca, que se pueden distinguir de acuerdo con su grado de autonomía: regulación externa (ninguna autonomía), regulación introyectada (un tanto autónoma), regulación identificada (principalmente autónoma) y regulación integrada (completamente autónoma).

A extrema derecha, la motivación intrínseca refleja la confirmación plena de autonomía del individuo y refleja aquellas ocasiones en las que una actividad genera satisfacciones espontáneas derivadas de nutrir las necesidades psicológicas de la persona.

**Figura 2.**

*Continuo de la motivación autodeterminada.*



Fuente: Ryan, R. M. y Deci, E.L. (2000\*). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78. Copyright 2000 de American Psychological Association.

Asimismo, Deci y Ryan (1991) propusieron que la regulación de la conducta podía ser diferenciada en tres grandes bloques: motivación autónoma, motivación controlada y desmotivación. La motivación autónoma está compuesta por la regulación intrínseca y la regulación identificada. Del mismo modo, las regulaciones introyectada y externa constituyen la motivación controlada, y finalmente la desmotivación constituye el nivel más bajo de autodeterminación, y se caracteriza porque los sujetos no están motivados ni intrínseca ni extrínsecamente y, por lo tanto, no tiene intención de realizar dicha actividad.

En general, el continuo de la autodeterminación varía de la desmotivación o renuencia, pasando por la obediencia pasiva, hasta el compromiso personal y finalmente el interés/disfrute (Ryan y Deci, 2000a). Es importante identificar los seis tipos de motivación porque la cantidad de autonomía dentro de cualquier estado motivacional tiene un efecto sustancial sobre lo que la gente siente, piensa y hace (Gottfried, 1985; Grolnick y Ryan, 1987). Mientras más autónoma es la motivación de una persona, más esfuerzos pondrá. La descripción de los diversos estados se presenta a continuación.

- 1) Desmotivación. Un estado de no motivación se caracteriza por la falta de motivación y corresponde al grado más bajo de autodeterminación. En consecuencia, no haya autorregulación posible, y se caracteriza por ausencia de autonomía y volición (Balaguer, 2010).
- 2) Regulación externa. La regulación externa es el prototipo de la motivación extrínseca no motivada por uno mismo. Las conductas reguladas de manera externa se llevan a cabo para obtener una recompensa o para satisfacer alguna demanda exterior. Para la persona con una regulación externa, la presencia en lugar de su ausencia de motivadores extrínsecos (p.ej., recompensas, amenazas), regula el aumento o descenso de la motivación. Las personas motivadas por una regulación externa muestran dificultades para iniciar una tarea, un bajo funcionamiento y resultados deficientes (Deci y Ryan, 1987; Kohn, 1993; Ryan y Connel, 1989; Ryan y Deci, 2000a).

- 3) Regulación introyectada. La regulación introyectada implica asumir, pero no aceptar realmente o refrendar en lo personal, las demandas de otras personas en cuanto a pensar, sentir o comportarse de una cierta manera. La regulación introyectada implica, en esencia, estar motivado por culpa de la “tiranía del deberías” (Horney, 1937). En esencia, la persona, que actúa como apoderado del ambiente exterior, se recompensa emocionalmente por llevar a cabo las buenas conductas definidas por otro (sentimiento de orgullo) y se castiga emocionalmente al realizar las malas conductas definidas por otro (sentimientos de vergüenza o culpa). Por ende, ha ocurrido una internalización parcial pero ésta se mantiene a distancia, en lugar de integrarla dentro del sí mismo de un modo auténtico y volitivo. Con una regulación introyectada, la persona realiza las órdenes de otra persona (o de la sociedad), que están dentro de us cabeza, en la medida en que la voz introyectada, y no la suya propia, genere la motivación para actuar.
- 4) Regulación identificada. La regulación identificada representa una motivación extrínseca que, en su mayoría, es internalizada y autónoma (o autodeterminada). Con la regulación identificada, la persona acepta voluntariamente los méritos y utilidad de una creencia o conducta debido a que el modo de pensamiento o comportamiento se considera importante o útil en un sentido personal. El ejercicio y la cooperación son dos ejemplos claros de la regulación identificada. Muchas personas no se ejercitan regularmente con otro porque disfrutan de trotar

o de compartir, sino porque valoran lo que tales conductas pueden hacer por ellos y por su relación con los demás. Debido a que estos modos de pensamiento y comportamiento se consideran valiosos y personalmente importantes, los individuos los internalizan y se identifican con ellos, y al internalizarlos, se vuelven autodeterminados.

- 5) Regulación integrada. Constituye el tipo de motivación extrínseca con la mayor validación autónoma. En tanto que la internacionalización es el proceso de asumir un valor o un modo de conducta, la integración es el proceso a través del cual, los individuos transforman por completo sus valores y conductas identificadas dentro de sí mismos (Ryan y Deci, 2000b). Es tanto un proceso del desarrollo como un tipo de motivación, porque implica el autoexamen necesario para lograr que los nuevos modos de pensamiento, sentimiento y conducta tengan congruencia sin conflictos con los modos de pensamiento, sentimiento y conducta preexistentes en el individuo. Es decir, ocurre la integración a medida que las identificaciones que estaban—aisladas adquieren coherencia y congruencia con los valores existentes en la persona. Esta regulación se asocia con resultados más positivos, como el desarrollo prosocial y el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000b).
- 6) Motivación intrínseca. También denominada “motivación autodeterminada”, es un concepto teórico que nos indica que la acción se inicia libremente y emana

desde la parte central de uno mismo (Balaguer, 2007). Es el nivel más alto de la motivación, en el que las conductas están intrínsecamente motivadas, es decir, que se hacen por placer y satisfacción inherente a la propia actividad (Deci y Ryan, 1985), sin recibir una gratificación externa directa, sino que el hecho mismo de hacerla constituye el objetivo y la gratificación.

En general, 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 autodeterminación para conseguir patrones cognitivos, afectivos y conductuales adaptativos. 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 (Fabra, 2017).

### **1.2.7 Conceptualización de Bienestar**

El concepto de bienestar ha sido tratado de formas diferentes por diferentes investigadores. Para la Teoría de la Autodeterminación, el bienestar es entendido como un funcionamiento psicológico vital basado en experiencias positivas y saludables, y en un sentido del yo congruente e integrado (Deci y Ryan, 1985).

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 (Balaguer, 2013). Este tipo de bienestar, que se asocia con la felicidad, se ha equiparado también con el bienestar subjetivo, definido como “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).

Por otro lado, desde la perspectiva *eudaimónica* defiende que el motor de la conducta humana es algo más que la búsqueda de 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 sus potencialidades (Balaguer, 2013). Desde esta concepción, se sugiere que cuando las personas viven de acuerdo con 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 (2013), 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 del bienestar también se le ha denominado bienestar psicológico (Keyes, Ryff y Shmotin, 2002).

El indicador por excelencia defendido por la TAD para evaluar el bienestar eudaimónico ha sido la vitalidad subjetiva (Balaguer et al., 2012; Castillo, Molina-García y Álvarez, 2013; González, Castillo, García-Mérita y Balaguer, 2015; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2012), definida ésta como una experiencia consciente de poseer energía y viveza (Ryan y Frederick, 1997). Otra variable empleada para evaluar el bienestar subjetivo es la satisfacción con la vida, concebida ésta como un proceso de juicio cognitivo, en el cual la persona realiza una evaluación global subjetiva sobre su vida (Pavot, Diener, Colvin, y Sandvik, 1991). Asimismo, la autoestima también ha sido un indicador importante centrado en la autovaloración del self (Balaguer et al., 2008; Castillo et al., 2011; Felton y Jowett, 2013, González, García Mérita, Castillo y Balaguer, 2016). La autoestima a menudo se utiliza como un “outcome” del 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).

El bienestar psicológico y la vitalidad están asociados con sentimientos de vigor (McNair, Lorr, y Droppleman, 1971), con el afecto positivo activado (Watson y Tellegen, 1985) y con la energía calma (Thayer, 1996); todos estos constructos implican el estado activado y tonificado positivamente. La vitalidad representa la energía que se puede aprovechar o regular en las acciones intencionales. Aunque es un estado subjetivo, la vitalidad es algo más que una preocupación experiencial: se asocia con firmeza tanto al comportamiento como a los resultados objetivos de salud. Además, la evidencia sugiere que las formas activadas de afecto positivo asociado con la vitalidad hace a las personas más resistentes a los factores estresantes físicos y virales, y menos vulnerables a las enfermedades (Benyamini, Idler, Leventhal, y Leventhal,

2000; Polk, Cohen, Doyle, Skoner, y Kirschbaum, 2005; Cohen, Alper, Doyle, Treanor, y Turner, 2006).

La vitalidad es en sí misma un resultado complejo y dinámico que está influenciado por factores somáticos y psicológicos. Factores somáticos como la dieta, el ejercicio, los patrones de sueño, y el tabaquismo, afectan directamente los estados subjetivos de vida a través de algunos mecanismos parcialmente conocidos (Rozanski, Blumenthal, Davidson, Saab, y Kubzansky, 2005). Los factores psicológicos y sociales, como la convivencia con los padres y el ambiente que se genera, pueden hacer que una persona se sienta bien nutrida emocionalmente y llena de energía, o que se sienta estresada, desganada y agotada, impactando en su vitalidad e influyendo en los cambios de la energía de la persona, en el tiempo, y en las relaciones interpersonales en general (Ryan y Deci, 2008).

Respecto a la autoestima, se considera que 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 en términos globalmente positivos, experimentando entonces una sensación de *valía* y aceptación hacia sí misma. O, por el contrario, puede evaluar su concepto 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 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. En este trabajo se conceptualiza a la autoestima como indicador del bienestar eudaimónico centrado en la autovaloración del self (Ryan y Deci, 2017). La autoestima a menudo se utiliza como un “outcome” del funcionamiento óptimo como índice de ajuste emocional (Baumeister, 1993) que tiene importantes implicaciones para la salud mental (Kavussanu y Harnisch, 2000).

### 1.2.8 Conceptualización de malestar

De acuerdo con lo revisado anteriormente, se defiende que si las personas en su interacción con el medio logran regular sus conductas de forma voluntaria y volitiva, se favorecerá la calidad de la implicación y el bienestar, mientras que si por el contrario el ambiente actúa de forma controladora, esta tendencia innata se verá frustrada y se desarrollará el *malestar* (Ryan y Deci, 2000, 2002).

El malestar se puede entender de muchas maneras, pero en general se caracteriza porque el individuo siente un estado de discomfort físico, social o psicológico, que aparece como reacción ante experiencias de su propia vida. Se trata de un sentimiento motivado por experiencias tales como malas relaciones interpersonales, exclusión, abuso, soledad, 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 o distrés mental, entre otros (Mars, 2015). En este trabajo se utilizó la percepción de *burnout* de los deportistas como indicador del malestar.

#### ***Burnout***

El burnout es definido por Freudenberger (1974) como los sentimientos de fracaso y agotamiento del trabajador, principalmente debido a una sobrecarga de las demandas de energía, recursos personales y fuerza espiritual. Posteriormente, Maslach y Jackson (1981) ofrecieron una de las conceptualizaciones más utilizadas del *burnout*, considerándolo como un

trastorno multidimensional caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y un reducido sentido de realización personal. Entre las diferentes explicaciones que se han ofrecido sobre las causas del *burnout*, existe un consenso generalizado acerca de la importancia que tiene la percepción de una situación negativa mantenida a lo largo del tiempo. Los primeros trabajos que examinaron las causas del *burnout* de los deportistas propusieron que este estado negativo continuado a lo largo del tiempo podría atribuirse a una exposición crónica al estrés psicosocial (Smith, 1986). En esta línea, el *burnout* de los deportistas se consideró como el resultado de una percepción prolongada de desequilibrio entre las demandas y los recursos (Smith, 1986) y que podría dar lugar a la percepción de baja realización, bajo control percibido y, potencialmente, a un estado de indefensión aprendida. Además, defiende que las consecuencias conductuales del *burnout* conllevan a una disminución de la eficiencia y una retirada psicológica, si no física, de la actividad.

En la misma línea que Maslach y Jackson (1981), pero centrándose específicamente en el contexto deportivo, Raedeke (1997) sugirió que los deportistas que perciben que deben mantener su participación deportiva a pesar de que ya no tienen ningún deseo de seguir participando, presentan un elevado riesgo de sufrir *burnout*. En esta línea, este autor defendió que el *burnout* de los deportistas es una consecuencia de las intensas demandas de los entrenamientos y de las competiciones, así como de las expectativas no cumplidas impuestas por ellos mismos o por los demás. En consecuencia, esto deriva en un síndrome psicológico que refleja las tres dimensiones que componen esta variable: 1) agotamiento emocional y físico,

2) un sentido reducido de realización y 3) la devaluación del deporte, que se traduce en una falta de interés respecto a la participación deportiva.

*El agotamiento físico y emocional* se asocia con el entrenamiento intenso y con la competición y es la dimensión del burnout más relacionada con el estrés siendo además considerada como la dimensión central de este síndrome. Junta a esta son necesarias dos dimensiones más a fin de considerar quemado a un deportista. La *sensación reducida de logro* se refiere a percepciones de baja capacidad en el desempeño y la ejecución de habilidades deportivas, donde los deportistas son incapaces de lograr metas personales o su ejecución en el deporte está por debajo de sus expectativas.

Finalmente, la tercera dimensión, la *devaluación de la práctica deportiva*, se refiere a la percepción de disminución del interés y el mantenimiento de una actitud cínica, incluso de resentimiento, frente al deporte, que antes resultaba placentero. Por tanto, Raedeke y Smith (2001), basándose en estos tres indicadores, crearon el cuestionario de Burnout en el Deportista, del cual se utilizó únicamente el cuestionario de Agotamiento Físico y Emocional.

En cuanto a las relaciones de burnout con otros índices de malestar, diversas investigaciones han mostrado que el burnout se asocia a sentimientos reducidos de bienestar y de motivación, a la baja autoestima e incluso en algún caso al abandono de la práctica deportiva (Balaguer *et al.*, 2011; Lemyre, Treasure y Roberts, 2006).

### **1.2.9 Investigaciones Relacionadas con las Variables de Estudio**

Hasta el momento se han expuesto algunos estudios que demuestran todos los factores que pueden beneficiar y/o perjudicar a los deportistas. Por tanto, es necesario generar entornos o climas que favorezcan el desarrollo positivo de los niños y adolescentes a través de la mejora de la calidad de sus experiencias.

En definitiva pueden ser muchas las variables que se pueden ver influenciadas por la actuación de los diferentes agentes de socialización. Este trabajo se centra principalmente en 5 variables: *clima motivacional, motivación autodeterminada, satisfacción con el deporte, bienestar psicológico y agotamiento físico y emocional.*

Asimismo, se presentan algunas intervenciones que se han realizado con padres de familia en distintos contextos, mismas que se tomaron como referencia para realizar este trabajo.

#### ***Clima Motivacional, Creencias de éxito y Disfrute/satisfacción***

Desde el punto de vista motivacional, las personas tienden más a perseverar en aquellas actividades que son divertidas e interesantes (Duda, 1993). Muchos estudios han analizado cómo diferentes variables influyen en los niveles de satisfacción, diversión y motivación intrínseca (Duda y Nicholls, 1992; Duda, Fox, Biddle y Amstrong, 1992; Hom, Duda, y Miller, 1993; Lochbaumy y Roberts, 1993; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; Treasure y Roberts, 1994). Nicholls (1989) y Dweck (1985) consideran que desde la perspectiva

de las metas de logro, la orientación y el estado de implicación a la tarea debería estar asociada a mayores niveles de motivación intrínseca, mientras que la orientación y el estado de implicación al ego debería disminuir tales niveles.

Con relación a la motivación, “enjoyment” se ha utilizado para indicar la motivación intrínseca (Csikszentmihalyi, 1975), sin embargo Scanlan y Lewthwaite (1986) expusieron que diversión y motivación intrínseca no poseen el mismo constructo. La diversión puede derivar tanto de una fuente intrínseca como extrínseca, puede ser el producto de ambas. Algo puede ser divertido sin ser intrínsecamente motivador (Scanlan y Simons, 1992).

Sin embargo, los resultados de la investigación de Castillo, Balaguer y Duda (2002) apoyan e indican que los chicos y chicas adolescentes que puntúan alto en la Meta-creencia-Tarea encuentran las actividades deportivas y el deporte más divertido, más interesante y menos aburrido. Asimismo, se espera que los chicos y chicas que puntúan alto en la Meta-creencia-Ego sean más propensos a aburrirse y a desligarse tanto a nivel emocional como a nivel atencional de las actividades deportivas, en especial aquellos que se cuestionan su propia capacidad (Nicholls, 1989).

La mayoría de los estudios señalan que los sujetos orientados al ego se sienten más satisfechos cuando la experiencia deportiva les ofrece la posibilidad de percibirse con capacidad superior a los demás y cuando obtienen la aprobación de sus otros significativos, mientras que los sujetos orientados a la tarea se sienten más satisfechos con las experiencias deportivas que les informan acerca del dominio de las técnicas deportivas y también con aquellas experiencias

que les informan sobre la consecución de aprobación social por parte de sus otros significativos. En este sentido, Cervelló (1996) opina que los criterios que cada sujeto considera sobre lo que es tener éxito en deporte y actividad física pueden condicionar la mayor o menor satisfacción con la experiencia deportiva.

En general, los diferentes estudios revisados indican, ya sea en el entorno escolar como en el deportivo, relaciones positivas entre la orientación motivacional a la tarea y la satisfacción / diversión y entre la orientación motivacional al ego y el aburrimiento; y relaciones negativas entre la orientación motivacional a la tarea y el aburrimiento y entre la orientación motivacional al ego y la satisfacción / diversión.

Theeboom, Knoop y Weiss (1995) en un estudio con niños y niñas de edades comprendidas entre 8 y 12 años indicaron que un clima motivacional hacia la maestría ofrecía más experiencias positivas a la hora de aprender tareas nuevas y que los niños en este tipo de clima sentían más diversión, una competencia percibida más alta y una motivación intrínseca más alta.

Otro estudio interesante llevado a cabo por Calvo (2001) demostró el papel predictor de la percepción de los criterios de éxito de los otros significativos en el nivel de diversión y aburrimiento en una muestra de 84 jugadoras de voleibol de alto nivel. Los resultados indicaron que el nivel de diversión en la situación de deporte en general se puede predecir únicamente a través de la percepción de los criterios de éxito de las compañeras orientados a la tarea. En la situación de entrenamiento, la percepción de criterios de éxito orientados a la tarea, tanto del

entrenador como de las compañeras del equipo, predice de forma significativa la diversión. En situación de competición, la única variable que predice la diversión es la percepción de criterios de éxito orientados a la tarea de las compañeras de equipo.

Con respecto al aburrimiento, en el caso del deporte en general, se puede predecir negativamente a través de la percepción de los criterios de éxito orientados a la tarea y positivamente a través de los criterios de éxito orientados al ego de las compañeras. En situación de entrenamiento se puede predecir el aburrimiento positivamente a través de la implicación al ego y negativamente a través de la percepción de los criterios de éxito deportivo orientados al ego de las compañeras. En la situación de competición los resultados demuestran que el aburrimiento se puede predecir a través de la implicación al ego en competición.

#### **1.2.10 Clima Motivacional Percibido, Motivación Autodeterminada y Bienestar/Malestar**

Existen numerosa evidencia que indica que mayores índices de motivación autodeterminada aumentan generalmente las opciones de éxito y de llegar a la élite deportiva (Según Gillet, Vallerand y Paty, 2013). En este sentido, Martinet y Decret (2015) observaron que los tenistas de mesa con perfiles motivacionales compuestos por niveles moderados y altos de autodeterminación y niveles moderados de motivación controlada, demostraron mayor rendimiento deportivo, así como un mejor ajuste emocional a lo largo del tiempo.

En una investigación llevada a cabo por Koumpoula, Tsopani, Flessas y Chairiopolou, (2011) en el ámbito de la gimnasia rítmica en la que participaban 40 gimnastas de equipos

nacionales (expertas) y 58 deportistas de menor nivel, los autores comprobaron que las deportistas noveles presentaban mayores niveles de regulación introyectada (motivación extrínseca), desmotivación y niveles más bajos de la orientación al ego, mientras que las gimnastas de mayor nivel mostraron altos niveles de orientación a la tarea, asociados en la literatura científica positivamente con altos niveles de motivación intrínseca, independientemente de los niveles de orientación al ego.

Lopez-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2011) relacionaron el clima motivacional percibido de los entrenadores y las regulaciones motivacionales en un total de 651 deportistas mexicanos. Se encontró que cuando los deportistas percibían que los entrenadores creaban un clima de implicación en la tarea, éstos informaban de una mayor motivación autodeterminada. Mientras que por el contrario, cuando los deportistas percibían un clima de implicación en el ego, indicaron una menor motivación autodeterminada.

Estos resultados confirman las predicciones realizadas desde la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989), y desde la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000), que postulan que se presentan patrones motivacionales más adaptativos cuando los deportistas perciben que sus entrenadores valoran el esfuerzo y la mejora, consideran que cada jugador/a tiene un rol importante en el equipo o grupo de entrenamiento, y promueven la cooperación en el aprendizaje; en contraste, los deportistas presentan patrones motivacionales menos autodeterminados cuando perciben que sus entrenadores se caracterizan por castigar los errores, y dedicaban más refuerzos y atención a los deportistas de mayor nivel de habilidad,.

Los resultados de Lopez-Walle et. al (2011) también han relacionado la motivación autodeterminada con la autoestima, señalando que la primera actúa como un predictor positivo de la segunda (Ryan y Deci , 2002), mientras que los tipos de regulación menos autodeterminadas conducirán al malestar. Estos resultados van en la línea de lo obtenido en trabajos previos realizados en el contexto deportivo (Balaguer et al., 2008) y en el de la actividad física (Hein y Hagger, 2007). Asimismo, la motivación intrínseca (autodeterminada) juega un papel importante en el bienestar, pues predice significativamente la vitalidad subjetiva (Balaguer, Castillo, Duda y García-Mérita, 2011).

Otro estudio que se llevó a cabo con entrenadores fue el de Barbosa-Luna, Tristán, Tomás, González y Lopez-Walle (2017) en donde participaron 745 atletas universitarios, de diversos deportes. En esta investigación, la motivación autodeterminada actuó como predictor en las tres dimensiones del burnout (agotamiento emocional y físico, devaluación de la práctica deportiva y reducida sensación de logro), lo que indica que, los deportistas que presentan mayor motivación autodeterminada, tienen menos probabilidad de sufrir burnout. Igualmente se confirma que, cuando el entrenador genera un clima motivacional de implicación en la tarea se incrementan los índices de bienestar en los deportistas, resultados que se corresponden con los encontrados por otros autores (Quested y Duda, 2009, 2010; Stark y Newton, 2014). Por el contrario, cuando el entrenador genera un clima con implicación en el ego se incrementarán los niveles de malestar (Quested y Duda, 2009).

Sin embargo, en deportistas de alto rendimiento no siempre se encuentran perfiles motivacionales autodeterminados (con altas puntuaciones en motivación autodeterminada). Así lo señala el estudio de Almagro, Sáenz-López y Moreno-Murcia (2012), quienes analizaron a 608 deportistas de fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, atletismo, gimnasia rítmica, natación, piragüismo, judo y tenis, y cuyos resultados arrojaron puntuaciones moderadas en los subfactores que comprenden el factor clima motivacional ego. Estos autores concluyeron que es lógico que exista una moderada implicación en el ego (siempre que vaya de la mano de un clima motivacional que implique a la tarea) ya que, esto también puede motivar a los deportistas. Mencionan que se debe tener en cuenta que en un clima de comparación social los deportistas con cierto nivel de habilidad pueden sentirse competentes superando a los demás. El problema surge con aquellos jóvenes deportistas que no son los suficientemente buenos para ser los mejores, y por tanto se ven frustrados (González-Cutre, Sicilia, Moreno y Fernández-Balboa, 2009).

### **1.2.11 Antecedentes en la Intervención con Padres**

En el contexto deportivo los psicólogos han hecho mucho énfasis en la importancia que tienen todas las figuras de autoridad en el deporte. Sin embargo, los padres son un caso particular, pues además del entrenador, son quienes constantemente buscan que sus hijos se comprometan y asciendan cada vez más en su disciplina. Esto puede ayudar o perjudicar el rendimiento de los atletas, por lo que se han buscado distintas estrategias de intervención para

trabajar con los padres al respecto. A continuación, se mencionan aquellas que han sido documentadas.

“*Entrenando a Padres y Madres*”, fue un proyecto llevado a cabo en Aragón, España (Gimeno, 2003), como una opción positiva en la mejora de la influencia educativa de los padres con sus hijos a través del trabajo que realizan los entrenadores. Este programa consistió básicamente en sesiones de entrenamiento en habilidades sociales y de solución de problemas con entrenadores y padres, con una duración de cuatro y dos horas, respectivamente. El contenido de estas sesiones se apoya en las directrices de una guía de habilidades sociales y de un folleto informativo elaborado específicamente para este fin con las aportaciones de padres, deportistas, técnicos (entrenadores, profesores de Educación Física, médicos deportivos, jueves-árbitros, etc.), a través de sucesivos estudios de campo.

Con el fin de que este material divulgativo y didáctico resulte eficaz, tanto el folleto como de la guía fueron presentados en el marco de la organización de actividades deportivas y de talleres prácticos. Eventos deportivos como los Juegos Escolares, competiciones deportivas de alto impacto publicitario y competiciones deportivas infantiles habituales, fueron los escenarios destinados a la presentación del folleto a los padres de deportistas jóvenes a través de personas vinculadas a la organización de estas actividades deportivas.

En los talleres dirigidos a padres de deportistas jóvenes, de dos horas de duración, se presentaba en la primera hora el contenido del folleto y se suscitaba una reflexión acerca de la relación padres-hijos en el contexto de la práctica deportiva de los segundos. En la segunda

hora, siguiendo una metodología de solución de problemas, se les presentaba a los padres el abordaje de varios casos con sus hijos donde pudieran aplicar adecuadamente el recurso que los entrenadores usarían para facilitar el manejo de tales situaciones (ej. Dificultades de rendimiento académico, trastornos de la conducta alimentaria, conductas de riesgo en la utilización del tiempo libre, etc.).

En los talleres dirigidos a técnicos deportivos, de cuatro horas de duración, se presentan en las dos primeras horas el contenido del folleto y de la guía de habilidades sociales, suscitando una reflexión acerca de las relaciones padres-entrenador y padres-hijos. En las dos siguientes horas, siguiendo una metodología que combinaba la solución de problemas y el entrenamiento en habilidades sociales, se proponía a los entrenadores el abordaje de varios tipos de situaciones complejas con los padres (ej. primeros cinco minutos de una reunión con los padres; un padre/madre con conductas inadecuadas al asistir a la competición en la que participa su hijo,...).

Este programa fue evaluado durante siete meses a través de la opinión de entrenadores y padres acerca de las sesiones de entrenamiento y de los materiales de apoyo (guía de habilidades sociales y folleto informativo). Los resultados reflejaron una valoración muy positiva de ambos grupos (entrenadores y padres), destacando su utilidad para aprender y conseguir actitudes y conductas más adecuadas en este contexto. Este tipo de intervención fue bastante útil, sobre todo porque permitió la retroalimentación entre padres y entrenadores, y así promovió un mayor acercamiento entre ambos (Gimeno, 2003).

Otro proyecto fue el de Rodríguez (2010), quien realizó una intervención con entrenadores, padres y deportistas. El objetivo fue diseñar, aplicar y evaluar los efectos del programa sobre la percepción de los hijos de las conductas de implicación, apoyo, y las conductas directivas de los padres hacia la actividad deportiva. En dicho estudio participaron 4 entrenadores de equipos juveniles de fútbol de Guadalajara (México), con 81 jugadores juveniles de entre los 12 y los 15 años y por último se trabajó con 34 padres de familia (madres y padres), de los diferentes equipos que formaron la muestra de jugadores. En la intervención se implementaron temas como: el valor educativo del deporte, objetivos del deporte infantil y juvenil, papel de los agentes de socialización, triangulo deportivo, climas motivacionales y sus efectos en el deportista, pautas conductuales y de comunicación positiva con hijos y entrenadores donde se pretendía saber, si el trabajo educativo implementado por los padres favorecía la percepción de los jugadores en relación a la conducta de implicación y apoyo que los padres mostraban sobre la actividad deportiva de sus hijos y la disminución de conductas directivas.

Los datos señalan que las conductas de implicación y apoyo disminuyeron en el post-test y aumentaron las conductas directivas, ambas situaciones contrarias a lo que se había postulado al iniciar el estudio. El autor señaló dos aspectos que consideraba importantes en la obtención de estos resultados: 1) la escasa asistencia de los padres de familia a las sesiones educativas y 2) las sesiones implementadas a pocas semanas de terminar el torneo, por lo que el tiempo que tuvieron los padres para mostrar un cambio de actitud perceptible por sus hijos fue muy poco antes de aplicar el post-test.

En el estado de Yucatán, hasta la fecha el único trabajo documentado en el cual se ha abordado la intervención con padres de deportistas fue en el trabajo de Moreno Basurto (2016), cuyo estudio estuvo dirigido a promover conductas autodeterminadas en madres de nadadores yucatecos. Participaron 13 mamás de nadadores del equipo del Centro Acuático de Mérida (CAM), con un rango de edad de 27 y 52 años, y sus hijos nadadores con un rango de edad de 9 a 16 años.

El trabajo consistió en el diseño de una intervención (taller) diseñado para promover y desarrollar conductas autodeterminadas en el ámbito de la actividad física y del deporte a través de las siguientes estrategias: 1) Promoción de feedback positivo al proceso deportivo de sus hijos y no al resultado, tanto en entrenamientos y competencias; 2) la promoción de metas orientadas al proceso y establecimiento de objetivos de dificultad moderada; 3) brindar posibilidades de elección; 4) que entiendan el propósito de cada entrenamiento de sus hijos; 5) fomentar la relación social entre todas las personas que integran el equipo deportivo 6) uso de recompensas en el deporte 7) desarrollo del estado de flujo mediante la búsqueda de nuevos desafíos en la actividad deportiva y 8) concientizar la necesidad del esfuerzo ante situaciones exitosas o de fracaso.

A las mamás se les enfatizó que la tarea para el entrenador era la de pedir rendimiento, entendido este como resultados deportivos, mientras que la función adecuada para ellas es la de brindar apoyo emocional y retroalimentar el esfuerzo de los hijos. Los resultados reportados señalan que la intervención dirigida al desarrollo de conductas autodeterminadas constituye una

herramienta importante para promover motivación intrínseca en los deportistas, pues después de la intervención aplicada a sus madres, los nadadores se comprometieron a la actividad por placer, y por el intento de superarse a sí mismos.

## Capítulo 2. Evaluación Diagnóstica del Problema

### 2.1 Objetivos

Para llevar a cabo la evaluación diagnóstica se plantearon los siguientes objetivos:

1. Identificar la percepción del clima motivacional generado por los padres de las gimnastas.
2. Identificar la regulación motivacional de las gimnastas.
3. Determinar el nivel de bienestar psicológico en las gimnastas.
4. Identificar el grado de satisfacción/disfrute que las gimnastas tienen hacia su deporte.
5. Determinar el nivel de malestar psicológico en las gimnastas.
6. Determinar si existe diferencia entre la percepción del clima motivacional que generan los padres y madres de las gimnastas.
7. Determinar si existe relación entre la percepción del clima motivacional generado por los padres y madres con la motivación autodeterminada.
8. Analizar la relación entre los factores de clima motivacional generado por padre y madre y las variables de bienestar, satisfacción deportiva y malestar.
9. Determinar si las variables de la percepción de clima motivacional generado por padres y madres predicen la motivación autodeterminada, el bienestar psicológico, la satisfacción en el deporte y el malestar en el deporte.

## 2.2 Definición de variables

### *Variables independientes*

***Percepción del clima motivacional.*** Evaluación subjetiva de la estructura de metas que se enfatiza en una situación dada (Ames, 1992). Operacionalmente son las respuestas dadas al *Cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PIMCQ-2;* White, Duda y Hart, 1992; Ortega, Sicilia, y González-Cutre, 2013) en la cual se reporta los climas que perciben las niñas y adolescentes de sus padres y madres, el cual está conformado por tres dimensiones o factores: clima de aprendizaje/diversión, clima que induce a la preocupación y clima de obtención de éxito sin esfuerzo.

### *Variables dependientes*

***Motivación autodeterminada.*** 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 propia elección (Deci y Ryan, 1985). Operacionalmente son las respuestas dadas al instrumento *Escala de motivación deportiva (SMS-II;* Pelletier et al. 1995; Balaguer, Castillo y Duda; Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci y Ryan, 2013), las cuales identifican las regulaciones motivacionales de las participantes: motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y no motivación.

**Bienestar psicológico.** Funcionamiento psicológico vital basado en experiencias positivas y saludables, y en un sentido del yo congruente e integrado (Deci y Ryan, 1985). Operacionalmente son las respuestas dadas a 2 instrumentos: 1) *Escala de Vitalidad Subjetiva* (Ryan y Frederick, 1997; López Walle et al. 2012) las cuales reportan sentimientos subjetivos de energía y vitalidad. 2) *Subescala de Autovalía del Cuestionario de Autodescripción (SDQ-III; Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremoyne, 1994)* que obtiene la actitud positiva o negativa que las niñas tienen en torno a sí mismas.

**Satisfacción con el deporte:** Grado de diversión o aburrimiento experimentado por las personas en una actividad (Duda y Nicholls, 1992). Operacionalmente son las respuestas dadas a la *Escala de satisfacción deportiva (SSI; Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda, 1997; Duda y Nicholls, 1992)* que reporta las siguientes formas de satisfacción e interés intrínseco: diversión o aburrimiento.

**Malestar psicológico:** Agotamiento físico y emocional asociado a las intensas demandas del entrenamiento intenso y con la competición (Raedeke y Smith, 2001, 2004). Operacionalmente son las respuestas dadas a la subescala “Agotamiento Físico y Emocional” del *Cuestionario de Burnout del deportista (ABQ; Raedeke y Smith, 2001)* que recoge las respuestas asociadas al agotamiento asociado a las demandas del entrenamiento y de la competición.

### 2.3 Participantes

Las participantes en el presente trabajo de investigación fueron 18 gimnastas de categorías individuales y de conjunto, cuyo rango de edad se situaba entre los 7 y 12 años ( $M=10.39$ ,  $D.E.=1.37$ ), seleccionadas no probabilísticamente y por conveniencia. El criterio de inclusión para participar en el estudio fue pertenecer a la Selección de gimnasia rítmica del estado de Yucatán y haber competido al menos un año antes. Entre los datos sociodemográficos relevantes para la descripción de la muestra, se registró el tiempo en que las participantes llevaban practicando deporte, siendo el rango entre 1 a 9 años ( $M=4.06$ ,  $D.E.=2.043$ ); mientras que el rango de tiempo en el cual llevaban compitiendo fue de 1 a 7 años ( $M=3.44$ ,  $D.E.=1.917$ ). El 94% de la muestra total reportó vivir con mamá y papá.

### 2.4 Instrumentos Utilizados

Los instrumentos utilizados para la presente investigación han sido: un formato de datos sociodemográficos, el Cuestionario de clima motivacional iniciado por los padres (PIMCQ-2), la Escala de motivación deportiva (SMS-II), la Escala de Vitalidad subjetiva, la Subescala de Autovalía del Cuestionario de Autodescripción (SDQ-III), el Cuestionario de satisfacción Intrínseca en el deporte (SSI) y el Cuestionario de *Burnout* del Deportista (ABQ).

#### ***Hoja de datos sociodemográficos y deportivos.***

Los participantes respondieron un apartado con datos sociodemográficos, donde se reunió información relacionada con el sexo, edad, escolaridad, así como el tiempo que llevan

practicando y compitiendo en la gimnasia rítmica. Asimismo, todas respondieron a la pregunta “¿con quién vives en tu hogar?” que se respondió con opciones como: “papá”, “mama”, “ambos” u “otros adultos”.

***Cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PIMCQ-2).***

Se midió la percepción del clima motivacional que generan los padres y madres a través de la versión española del Cuestionario del Clima Motivacional Iniciado por los Padres (PIMCQ-2) adaptada por Ortega, Sicilia, y González-Cutre (2013). Dichos autores obtuvieron los siguientes valores de confiabilidad:

*Cuestionario clima generado por la madre:* el factor clima que induce a la preocupación obtuvo un valor alfa de .78, el factor clima de obtención de éxito sin esfuerzo de .72, y el factor clima de aprendizaje/diversión de .79.

*Cuestionario clima generado por el padre:* el factor clima que induce a la preocupación obtuvo un alfa de .86, el factor clima de obtención de éxito sin esfuerzo de .77, y el factor clima de aprendizaje/diversión de .80.

El PIMCQ-2 cuenta con un total de 28 ítems (18 preguntas para la madre y las mismas para el padre). Los participantes respondieron frases como “*Yo siento que mi madre/padre...*”, con una escala de respuestas tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Las tres subescalas que evaluó este cuestionario fueron: clima de aprendizaje/diversión (p.e., “*está más satisfecho cuando yo aprendo algo nuevo*”), clima que

induce a la preocupación (p.e., “*me hace sentir preocupado cuando fallo*”), y clima de obtención de éxito sin esfuerzo (p.e., “*parece satisfecho cuando gano sin esfuerzo*”).

### ***Escala de motivación deportiva (SMS-II).***

La motivación autodeterminada se evaluó con la versión mexicana de la Escala de Motivación Deportiva (SMS-II; Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci y Ryan, 2013; Barbosa-Luna, Tristán, Tomás, González y Lopez-Walle, 2017). Este instrumento está compuesto por 18 ítems, que se evalúan con una escala tipo Likert de 7 puntos que mide 6 factores: regulación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y no motivación. En cuanto al formato de respuesta, es tipo likert de siete puntos, donde el número 1 y 2 significan “totalmente en desacuerdo”; 3, 4 y 5 “Indiferente” y 6 y 7 “Totalmente de acuerdo”.

A continuación, se describen los seis factores que la componen, así como sus niveles de confiabilidad de acuerdo con el estudio de Pineda-Espejel y colaboradores (2016) con deportistas mexicanos.

1) *Regulación intrínseca*, donde la motivación para actuar deriva de satisfacciones encontradas en el comportamiento mismo, por ejemplo “*porque me emociona aprender más acerca de mi deporte*”. Valor de alfa de .76.

2) *Regulación integrada*, representa la forma más autodeterminada de la motivación extrínseca. La integración se produce cuando las regulaciones identificadas son congruentes

con los otros valores, metas, objetivos y necesidades de vida de uno mismo, por ejemplo:

*“Porque practicando deporte reflejo la esencia de quien soy”*. Valor de alfa de .73.

3) *Regulación identificada*, se refiere a que las personas valoran personalmente su propio comportamiento y lo considera beneficioso para su desarrollo personal, por ejemplo:

*“Porque es una de las mejores formas que tengo para desarrollar otros aspectos de mí mismo/a”*. Valor de Alfa de .74.

4) *Regulación introyectada*, basada en recompensas y castigos internos (las personas pueden actuar para sentirse mejor en su trabajo o liberarse de sentimientos de culpabilidad), por ejemplo: *“Porque me sentiría mal si no me tomo el tiempo para hacerlo”*. Valor alfa de .51.

5) *Regulación externa*, supone que la conducta más controlada y menos autónoma ya que los comportamientos están regulados a través de medios externos como son las recompensas, por ejemplo: *“Porque la gente que me importa se molestaría conmigo si no lo hago”*. Valor de alfa de .75.

6) *No motivación*, que se refiere a la falta de intencionalidad y, por lo tanto, a la ausencia de motivación (ni intrínseca ni extrínseca). Los individuos desmotivados experimentan sentimientos de incompetencia y expectativas de incontrolabilidad, por ejemplo: *“Solía tener buenas razones para practicar este deporte, pero actualmente me pregunto si debería continuar haciéndolo”*. Valor de alfa de .68.

### ***Escala de Vitalidad Subjetiva.***

Como indicador del bienestar personal se utilizó la Escala de Vitalidad Subjetiva, versión castellana de Balaguer, Castillo, García Merita, y Mars (2005), y adaptada al contexto mexicano por López-Walle et al. (2012) de la Escala de Vitalidad Subjetiva de Ryan y Frederick (1997), en cuyo estudio resultó con una confiabilidad de .87.

La escala está compuesta por seis ítems, que mide los sentimientos subjetivos de energía y viveza. En las instrucciones se les solicita a los deportistas que indiquen el grado en que, por lo general, una serie de afirmaciones son verdaderas para ellos. Un ejemplo de ítem es “Me siento vivo/a y vital”. Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de siete puntos, que oscila desde no es verdad (1) hasta verdadero (7). Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad y validez de este instrumento (Ryan y Frederick, 1997; Balaguer et al., 2005; López-Walle et al., 2012).

En el contexto deportivo, otras investigaciones que han apoyado la validez y fiabilidad de esta escala (SSI) han sido: Castillo et al., (2002); Castillo, Balaguer, Duda, y García-Merita, (2004) y Duda y Nicholls (1992).

#### ***Subescala de Autovalía del Cuestionario de Autodescripción (SDQ-III).***

Como segundo indicador del bienestar personal se evaluó la autoestima, a través de la versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2008) de la Subescala de la Autovalía del Self-Description Questionnaire 3 (SDQ-III, Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremoyne, 1994), cuya confiabilidad fue de .90.

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 actitud positiva o negativa que se tiene en torno a uno mismo.

El SDQ-III es una escala de 12 ítems con una escala Likert de 6 puntos que varía desde 1 (totalmente falso) hasta 6 (totalmente verdadero). Un ejemplo es *"En general, hago muchas cosas que son importantes"*. Estudios anteriores en el contexto del deporte han confirmado la confiabilidad y validez de este instrumento (por ejemplo, Balaguer et al., 2008; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2011).

#### ***Escala de satisfacción deportiva (SSI).***

El grado satisfacción o disfrute se evaluó con el Sport Satisfaction Instrument (SSI) (Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda, 1997; Duda y Nicholls, 1992), definiendo la satisfacción como el grado de diversión o aburrimiento experimentado por las personas en una actividad. En el estudio de Castillo, et al. (2002), la consistencia interna para el factor diversión fue de .82 para chicos, y de .87 para chicas. En cuanto al factor aburrimiento, los chicos tuvieron .74 y las chicas .78.

Esta escala está conformada por 7 ítems para medir el nivel de satisfacción intrínseca en una actividad deportiva, mediante dos subescalas que miden satisfacción/ diversión (5 ítems; p.e., *"Normalmente encuentro el deporte interesante"*) y aburrimiento (3 ítems; p.e., *"Cuando practico deporte deseo que el partido termine rápidamente"*) en la práctica deportiva.

En las instrucciones se pide a los sujetos que indiquen su grado de acuerdo con los ítems que reflejan criterios de diversión o aburrimiento, recogándose las respuestas en una escala de ítems politómicos de 5 puntos que oscila desde muy en desacuerdo (1) a muy de acuerdo (5).

### ***Cuestionario de Burnout del deportista (ABQ).***

Como indicador de malestar se evaluó el agotamiento físico y emocional del cuestionario de *Burnout* del Deportista (ABQ por sus siglas en inglés; Raedeke y Smith, 2001). Es un instrumento compuesto por 15 ítems, divididos en tres subescalas de 5 ítems cada una, que miden el *burnout* en deportistas. Los autores (Raedeke y Smith, 2001) consideran que el *burnout* es un síndrome caracterizado por: agotamiento físico y emocional, devaluación de la práctica deportiva y sensación reducida de logro. Para la presente investigación se ha contado con la versión castellana (Balaguer, Castillo, Duda y Morales, 2011) cuya consistencia de la escala total fue de .87.

En el presente estudio se utilizó únicamente la subescala de “Agotamiento Físico y Emocional”, el cual se refiere a un agotamiento asociado a las intensas demandas del entrenamiento y la competición (p.e., “*Me siento tan cansado por hacer mi deporte que me cuesta mucho encontrar energía para hacer otras cosas*”).

La escala se inicia con el encabezado: “*Durante el último mes...*” y se les solicita a los deportistas que indiquen su grado de acuerdo con cada frase en una escala tipo Likert de cinco pasos que oscila desde “Casi nunca” (1) hasta “Casi siempre” (5). El análisis de confiabilidad llevado a cabo por Mars (2015) de esta subescala fue de .91.

## **2.5 Procedimiento**

Se solicitó la autorización del Coordinador del área de psicología del Instituto del Estado de Yucatán (IDEY) mediante una entrevista personal para informarle de los objetivos de la investigación y del deseo de contar con su colaboración. Posteriormente se contactó con la psicóloga asignada al equipo y a través de ella se realizó el primer acercamiento con las entrenadoras y los padres de familia de las seleccionadas. La administración de los instrumentos se realizó en un horario regular de entrenamiento y tuvo una duración aproximada de 25 minutos.

### ***Consideraciones éticas***

Se coordinó una junta informativa con los padres y entrenadores en donde se solicitó su amable apoyo, así como su consentimiento y autorización para la participación de sus hijas, garantizándoles el anonimato y confidencialidad de los datos obtenidos, así como el uso exclusivo para el ámbito deportivo y competitivo.

Los cuestionarios fueron administrados por el investigador y la psicóloga del equipo, quienes explicaron a los participantes que no existían respuestas correctas e incorrectas, así como que las respuestas fueran realizadas con completa honestidad.

### ***Procedimiento estadístico***

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 20 y el paquete estadístico libre JAMOVI (2020) en su versión 1.2. Primeramente, se realizaron análisis de

consistencia interna para todos los factores de las diversas escalas. Posteriormente se realizaron análisis descriptivos para las variables de estudio: percepción del clima motivacional generado por padres y madres, motivación autodeterminada, bienestar psicológico, satisfacción o disfrute en el deporte y malestar en el deporte; se realizó un análisis de diferencias para la percepción del clima motivacional generado por el padre y la madre utilizando la prueba de rangos con signos de Wilcoxon, debido al tamaño de la muestra. Posteriormente, se realizó un análisis de asociación a través de la correlación de Pearson entre la percepción del clima motivacional con la motivación autodeterminada, satisfacción, bienestar y malestar. Por último, para analizar las variables que estaban asociadas a la motivación autodeterminada, bienestar psicológico, satisfacción en el deporte y malestar en el deporte, se realizó una Regresión Lineal múltiple utilizando como variables dependientes a los factores de las escalas de motivación autodeterminada, bienestar psicológico, satisfacción o disfrute en el deporte y malestar en el deporte y como variables predictoras cada una de las dimensiones de la escala de percepción del clima motivacional generado por padres y madres. Para todos los análisis se consideró un nivel de significancia de 0.05.

## 2.6 Resultados de la Evaluación Diagnóstica

En primer lugar, con el objetivo de obtener la confiabilidad de los factores que conforman las escalas y sub-escalas del Clima Motivacional, de motivación autodeterminada, satisfacción con el deporte, bienestar y malestar, se realizó un análisis de confiabilidad por medio del coeficiente *alfa de Cronbach* (Ver tabla 1).

En cuanto a los instrumentos, se obtuvo una confiabilidad aceptable para el PMCSQ-2,  $\alpha=.755$ , sin embargo, para la Escala de Motivación Deportiva (SMS-II), se obtuvo un puntaje muy bajo,  $\alpha=.457$ , lo cual puede deberse a la escasa población a la cual se aplicó dicha Escala. Los factores del PIMCQ-2 presentan coeficientes aceptables siendo el *Clima de aprendizaje/diversión de papá* el más bajo,  $\alpha=.749$ . Por otro lado, los factores de la Escala SMS-II, presenta coeficientes bajos, siendo la *Regulación Introyectada*,  $\alpha=.749$ , la más baja. Esto también se puede deber al número de participantes de este estudio.

**Tabla 1.**

*Alphas de los instrumentos aplicados*

<b>Clima motivacional</b>	<b>Alphas</b>
<b>Factores de mamá</b>	
Clima que induce a la preocupación	.885
Clima de obtención de éxito sin esfuerzo	.913
Clima de aprendizaje/diversión	.793
<b>Clima motivacional</b>	
<b>Factores de papá</b>	
Clima que induce a la preocupación	.857
Clima de obtención de éxito sin esfuerzo	.792
Clima de aprendizaje/diversión	.749

---

<b>Motivación autodeterminada</b>	
Motivación Intrínseca	.664
Regulación Integrada	.588
Regulación Identificada	.723
Regulación Introyectada	.338
Regulación Extrínseca	.587
No Motivación	.778
<b>Bienestar</b>	
Vitalidad	.862
Autoestima	.596
<b>Malestar</b>	
Agotamiento físico y emocional	.746
<b>Satisfacción en el deporte</b>	
Disfrute	.862
Aburrimiento	.596

---

El coeficiente alfa de Cronbach sirve para cuantificar el grado de correlación parcial que existe entre los ítems incluidos, es decir, el grado en el que los ítems del constructo están relacionados. Así pues, si el valor de alfa es próximo a 1 indica que los ítems están intercorrelacionados y por tanto proporcionan una medida fiable de lo que se quiere estudiar. A modo global, se considera que los valores entre 0.60 y 0.80 indican fiabilidad buena y aceptable y cuando es mayor que 0.80 se considera fiabilidad muy buena (Bland y Altman, 1997; Dugard, Todman y Staines, 2010; Field, 2009; Schmitt, 1996; Streiner y Norman, 2008).

### ***Análisis descriptivos***

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo por medio del *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versión 20. Para responder al primer objetivo, relativo a identificar el clima motivacional que las gimnastas perciben de sus padres, se realizaron análisis de medidas de tendencia central y de dispersión para cada uno de los factores de la Escala de Clima Iniciado por los Padres (PIMCQ, Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire; White,

Duda y Hart, 1992; Ortega, Sicilia, y González-Cutre, 2013). En la tabla 2 se presentan los resultados obtenidos para la muestra total, reportándose las medias y desviaciones estándar para cada uno de los factores de mamá y papá.

**Tabla 2.**

*Análisis descriptivos para los factores mamá y papá.*

Clima motivacional Factores de mamá	Rango	<i>M</i>	D.E
Clima que induce a la preocupación	1-5	1.455	.808
Clima de obtención de éxito sin esfuerzo	1-5	1.629	1.034
Clima de aprendizaje/diversión	1-5	3.661	.987
Clima motivacional Factores de papá	Rango	<i>M</i>	D.E
Clima que induce a la preocupación	1-5	1.333	.712
Clima de obtención de éxito sin esfuerzo	1-5	1.537	.950
Clima de aprendizaje/diversión	1-5	3.958	.896

Como puede observarse en la tabla 2, en las gimnastas existe una mayor percepción de que los padres están más orientados al clima de tarea (aprendizaje/diversión) ( $M=3.95$ ) que al de ego (inducción a la preocupación y obtención de éxito sin esfuerzo). Las medias de la percepción del clima de aprendizaje/diversión iniciado tanto por madres como por padres rebasan la media teórica ( $M=3$ ).

Los factores inducción a la preocupación y obtención de éxito sin esfuerzo no rebasan la media teórica; no obstante, la puntuación en el clima de preocupación fue ligeramente superior en el cuestionario del clima de madres ( $M=1.45$ ) que en el de padres ( $M=1.33$ ).

Asimismo, la puntuación del clima de obtención de éxito sin esfuerzo iniciado por madres fue mayor ( $M= 1.62$ ) que la de los padres ( $M=1.53$ ).

Para responder al objetivo dos y conocer el grado de motivación que las gimnastas poseen actualmente se realizaron análisis descriptivos a través las medidas de tendencia central ( $M$ ) y desviaciones estándar para cada uno de los factores que conforman la Escala de Motivación Deportiva (SMS-II). En cuanto a los resultados obtenidos, se observa que casi todos los factores rebasaban la media teórica ( $M=4$ ) con excepción de la regulación extrínseca ( $M=2.31$ ) y la No Motivación ( $M=2.35$ ). Los resultados obtenidos muestran que las puntuaciones más altas se obtienen en los factores de Motivación Intrínseca ( $M=6.51$ ) (Tabla 3).

**Tabla 3.**

*Análisis descriptivos para la muestra total para cada uno de los factores de la SMS-II.*

Motivación autodeterminada	Rango	$M$	D.E	<i>Alfa de Cronbach</i>
Motivación Intrínseca	1-7	6.518	.562	.664
Regulación Integrada	1-7	6.111	.654	.588
Regulación Identificada	1-7	6.111	.749	.723
Regulación Introyectada	1-7	6.222	.942	.338
Regulación Extrínseca	1-7	2.314	1.239	.587
No Motivación	1-7	2.351	1.53	.778

Para responder el objetivo tres y determinar los niveles de bienestar psicológico en las participantes, se obtuvieron medidas de tendencia central y de dispersión para la *Escala de Vitalidad Subjetiva* castellana de Balaguer, Castillo, García Merita, y Mars (2005), adaptada al contexto mexicano por López Walle et al. (2012), así como la *Subescala de Autovalía*, del Cuestionario de Autodescripción (Balaguer et al., 2008; SDQ-III, Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremoyne, 1994). En la tabla 4 se presentan las medias y las desviaciones estándar obtenidas.

**Tabla 4.**

*Análisis descriptivo para la muestra total para cada uno de los factores de las subescalas de vitalidad subjetiva y Autoestima.*

Bienestar	Rango	Media	D.E	Alfa de Cronbach
Vitalidad	1-7	5.760	.712	.862
Autoestima	1-6	3.226	.571	.596

Como puede observarse en la tabla 8, en relación el factor vitalidad subjetivo, rebasa la media teórica (M=4), lo que significa que las niñas y adolescentes se perciben con suficiente energía y ánimos para realizar deporte. No obstante, el factor autoestima se reporta levemente por debajo de la media teórica (M=3.5).

A continuación, respondiendo al objetivo cuatro, que es identificar la satisfacción/disfrute que tienen las deportistas, se obtuvieron medidas de tendencia central y de dispersión para cada uno de los factores de la Escala de Satisfacción (Balaguer et al., 1997; 7;

Duda y Nicholls, 1992). En la tabla 5 se presentan las medias y desviaciones estándar obtenidas. En cuanto a los resultados, se observa que el factor Disfrute puntúa por arriba de la media teórica ( $M=3$ ), lo que significa que las gimnastas presentan niveles elevados de satisfacción y disfrute al realizar su deporte.

**Tabla 5.**

*Análisis descriptivos para la muestra total para cada uno de los factores de la Escala de Satisfacción en el deporte.*

Factores	Rango	<i>M</i>	D.E	<i>Alfa de Cronbach</i>
Disfrute	1-5	4.155	.438	.862
Aburrimiento	1-5	2.555	1.083	.596

En cuanto al quinto objetivo, que responde a determinar el nivel de malestar psicológico de las gimnastas se obtuvieron medidas de tendencia central y de dispersión para la *Subescala Agotamiento Físico/Emocional del Cuestionario de Burnout del Deportista (ABQ; Balaguer et al, 2011; Raedeke y Smith, 2001)*. En la tabla 6 se observa que el factor de *Agotamiento Físico y Emocional* se encuentra por debajo de la media teórica ( $M=3$ ).

**Tabla 6.**

*Análisis descriptivo para la muestra total para el factor de la subescala de Agotamiento físico y Emocional.*

Factor	Rango	<i>M</i>	D.E	<i>Alfa de Cronbach</i>
Agotamiento físico y emocional	1-5	1.966	.700	.746

### *Análisis de diferencias*

Para responder al objetivo seis consistente en determinar si existen diferencias entre la percepción del clima motivacional que generan los padres y el que generan las madres de las gimnastas se llevó a cabo un análisis de diferencias utilizando la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, debido al tamaño de la muestra, como puede observarse en la Tabla 7, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del padre y de la madre para ninguno de los tres factores de la escala, siendo el Clima de aprendizaje y diversión el que es percibido como más frecuentemente generado tanto por padres como por las madres.

**Tabla 7.**

*Análisis de diferencias para los factores de la escala de Percepción del clima motivacional generado por los padres y por las madres.*

Factores	<i>Media</i>		<i>w</i>	<i>p.</i>
	Papás	Mamás		
Clima que induce a la preocupación	1.33	1.43	21.0	.271
Clima de obtención de éxito sin esfuerzo	1.54	1.63	20.5	.779
Clima de aprendizaje/diversión	3.94	3.66	24.0	.138

### *Análisis de asociación*

Para el objetivo siete, analizar las interrelaciones entre las distintas variables estudiadas: clima motivacional percibido, motivación autodeterminada, bienestar, satisfacción/disfrute y malestar, se efectuó un análisis de asociación por medio de la correlación de Pearson entre cada factor correspondiente a las escalas utilizadas en el presente estudio (Tabla 8).

Los resultados mostraron que el factor Preocupación generado por la madre se relacionó positivamente con la regulación integrada ( $r = .59, p < .01$ ), con la regulación externa ( $r = .60, p < .01$ ) y con la No Motivación ( $r = .57, p < .05$ ). Asimismo, el factor de Éxito sin Esfuerzo de la madre correlacionó significativamente con la regulación integrada ( $r = .59, p < .01$ ) y con la No Motivación ( $r = .626, p < .01$ ).

**Tabla 8.**

*Análisis de asociación obtenido entre los factores de clima motivacional generado por padre y madre y las regulaciones motivacionales.*

<b>Percepción del clima motivacional de mamá</b>	Reg. intrínseca	Regulación integrada	Regulación identificada	Regulación introyectada	Regulación externa	No motivación
C. de preocupación	-.110	<b>.599**</b>	-.192	-.172	<b>.608**</b>	<b>.571**</b>
C. de éxito sin esfuerzo	.147	<b>.528*</b>	-.374	-.232	.214	<b>.626**</b>
C. de aprendizaje/diversión	-.085	.226	-.183	.043	.120	.194
<b>Percepción del clima motivacional de papá</b>						
Clima de preocupación	-.241	.458	-.088	-.108	<b>.758**</b>	<b>.546*</b>
Clima de éxito sin esfuerzo	.145	.497*	-.125	.067	.087	<b>.602**</b>
Clima aprendizaje/diversión	-.091	.334	<b>-.474*</b>	-.284	.118	.371

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

Respecto al factor preocupación del Padre, se encontró una correlación positiva con la regulación externa ( $r = .75, p < .01$ ) y con la No Motivación ( $r = .54, p < .05$ ). El Éxito sin Esfuerzo del padre se relacionó con la Regulación integrada ( $r = .49, p < .05$ ), con la No Motivación ( $r = .60, p < .01$ ), y con Autoestima ( $r = .55, p < .05$ ). Con respecto al Clima orientado al Aprendizaje/Diversión del padre, se asoció negativamente con la Regulación Identificada ( $r = -.47, p < .05$ ).

Los resultados obtenidos para el objetivo 8, analizar si existe relación entre la percepción del clima motivacional generado por el padre y por la madre con la satisfacción con el deporte, el bienestar y el malestar psicológico se observan en la Tabla 9, en donde se puede observar que el clima orientado al éxito sin esfuerzo del padre se relacionó con la variable autoestima ( $r = .55, p < .05$ ) y el clima preocupación del padre se relacionó con el factor disfrute ( $r = .51, p < .05$ ).

**Tabla 9.** Análisis de asociación obtenido entre los factores de clima motivacional generado por padre y madre y las variables de bienestar, satisfacción deportiva y malestar.

Percepción del clima motivacional de mamá	Bienestar		Satisfacción deportiva		Malestar
	Autoestima	Vitalidad subjetiva	Disfrute	Aburrimiento	Agotamiento físico y emocional
Clima de preocupación	.22	-.213	.332	-.118	.103
Clima de éxito sin esfuerzo	.327	-.299	-.244	.177	.361
Clima de aprendizaje/diversión	.306	.123	.217	-.245	.093
Percepción del clima motivacional de papá	Bienestar		Satisfacción deportiva		Malestar
	Autoestima	Vitalidad subjetiva	Disfrute	Aburrimiento	Agotamiento físico y emocional
Clima de preocupación	.032	-.191	<b>.519*</b>	-.391	.061
Clima de éxito sin esfuerzo	<b>.554*</b>	-.236	.229	.179	.358
Clima de aprendizaje/diversión	.366	.009	.334	.010	.040

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

### *Análisis de regresión*

Finalmente para responder al objetivo 9, consistente en determinar si las variables de la percepción de clima motivacional generado por padres predicen la motivación autodeterminada, el bienestar psicológico, la satisfacción y el malestar en el deporte se realizó una Regresión Lineal múltiple, utilizando como variable dependiente a los factores de la motivación autodeterminada, de vitalidad subjetiva, satisfacción /disfrute y aburrimiento en el deporte, y como variables predictoras cada una de las sub escalas del Cuestionario del clima motivacional iniciado por los padres.

Dado que los modelos resultantes para papá y mamá presentaron problemas de multicolinealidad, y además, considerando que no se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del clima generado por el papá y el clima generado por la mamá para los tres factores, se decidió utilizar como variable predictora una variable conformada por la sumatoria de puntuaciones de papá y de mamá; en este caso no se obtiene problemas de multicolinealidad y se obtuvieron porcentajes de explicación de varianza de 27% al 45% . Los resultados para los tres modelos obtenidos sobre las variables predictoras se observan en la Tabla 10, donde en el Modelo 1, la variable percepción de un clima de preocupación es la que predice la Regulación extrínseca, y en el Modelo 2, predice la satisfacción deportiva o disfrute.; en el Modelo 3, la percepción de un clima de éxito sin esfuerzo predice la desmotivación de las deportistas.

**Tabla 10.**

*Modelo de factores de Clima motivacional iniciado por los padres, como predictores de los factores de motivación autodeterminada y de vitalidad subjetiva, satisfacción, y aburrimiento deportivo, autovalía y bournout deportivo (N= 18).*

	Modelo 1: Regulación Intrínseca	Modelo 2: Regulación Integrada	Modelo 3: Regulación Identificada	Modelo 4: Regulación Introyectada	Modelo 5: Regulación extrínseca	Modelo 6: desmotivación	Modelo 7: Vitalidad	Modelo 8: Satisfacci ón deportiva	Modelo 9: Aburrimiento deportivo	Modelo 10: Autovalía	Modelo 11: Agotamiento físico-mental
Clima de preocupación	-.309	.419	-.015	-.097	<b>.813**</b>	.343	-.103	<b>.499*</b>	-.466	-.280	-.122
Clima de éxito sin esfuerzo	.360	.123	-.224	.262	-.230	<b>.462*</b>	-.244	-.397	.416	.525	.440
Clima de aprendizaje/ diversión	-.133	.162	-.295	-.114	.046	.159	.020	.300	-.134	.303	.000175
F	.659	1.83	.898	.268	5.31	5.39	.300	.650	.474	2.34	.398
R <sup>2</sup>	.132	.297	.172	.058	.551	.555	.089	.423	.224	.350	.159
R <sup>2</sup> ajustada	-.068	.134	-.019	-.159	.447	.452	-.138	.279	.045	.201	-.035

\* P ≤ .05 \*\* P ≤ .01, \*\*\* P ≤ .001

Nota: Se reportan coeficientes estandarizados.

## 2.7 Discusión del Diagnóstico

El objetivo general de este trabajo fue determinar desde los planteamientos de la AGT (Ames, 1987; Dweck, 1986; Nicholls, 1989) y de la SDT (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2007, 2017) la percepción que tienen las gimnastas en relación al clima motivacional generado por sus padres, sus niveles de motivación autodeterminada, bienestar, grado de satisfacción/disfrute con el deporte y malestar psicológico para, con base a los resultados obtenidos, desarrollar una propuesta de intervención dirigida a padres de familia para promover estrategias que generen motivación autodeterminada y bienestar en sus hijas deportistas.

La muestra analizada en el presente trabajo de investigación estuvo compuesta por 18 niñas de la Selección estatal de gimnasia rítmica del Instituto del Deporte del Estado de Yucatán (IDEY) con una edad media de 10.39 años (D.E=1.37).

En primera instancia, se encontró que la percepción del clima motivacional generado por ambos padres está orientados en mayor medida hacia un clima motivacional de implicación al aprendizaje y diversión. Estos resultados coinciden con varios estudios que han evaluado el clima motivacional que generan los padres y madres con niños y jóvenes que practican deportes individuales (Kolayis, et al. 2017; Salselas y Márquez, 2009) y de conjunto (White, 1998; Kavussani, et al 2011; Lopez-Walle, et al 2011; Ortiz, 2015).

En relación al segundo objetivo, identificar el nivel de motivación autodeterminada de las gimnastas, los resultados coinciden con otras investigaciones previas en los cuales se obtiene que las atletas perciben tener alta motivación intrínseca y bajos niveles de desmotivación (Balaguer, et al., 2011; Lopez-Walle, et al, 2011; Younes, et al, 2015; Cantú-Berrueto, 2016) lo que quiere decir que la muestra total practica deporte por la satisfacción, interés y disfrute que encuentran en la

actividad por sí misma. De acuerdo con Vallerand (2007) es un resultado alentador y satisfactorio ya que, de acuerdo con la teoría, la motivación intrínseca favorece la creación y mantenimiento de patrones conductuales más positivos como por ejemplo la intención de continuar practicando deporte.

Para responder al tercer objetivo, determinar los niveles de bienestar psicológico en las gimnastas, se midieron dos factores: vitalidad subjetiva y autoestima. Con respecto al primer indicador, se puede observar que las deportistas se sienten con energía y entusiasmo personal (Ryan y Frederick, 1997), lo que refleja que las niñas se sienten bien durante sus entrenamientos y no perciben exceso de molestia o dolor corporal.

Con respecto a la variable autoestima, se encontró que las niñas reportaron niveles por debajo de la media, lo que puede sugerir que existe cierta actitud negativa o desfavorable hacia su autoconcepto. Estos resultados están en línea con el estudio realizado por López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2011) con atletas mexicanos entre 11 y 18 años, en donde se esperaba que los deportistas con una alta motivación autodeterminada informaran de una alta autoestima. Sin embargo esto puede deberse concretamente a la inestabilidad ocasionada por los diversos cambios físicos y psicológicos de la adolescencia, en donde se afecta notablemente la configuración del autoconcepto, sus dimensiones y su valoración (Núñez y González Pineda, 1994.), especialmente la física (Pastor, Balaguer y Benavides, 2002; Harter, 1985, 1999). En este sentido, estudios con bailarines (Megías, 2009) y gimnastas (Gagné, 2003) señalan que debido a la exigencia de ambas disciplinas por tener un cuerpo delgado, por los cánones establecidos en cuanto a estética y por el

constante trabajo para lograr desarrollar una mayor habilidad del cuerpo, pueden llegarse a producir emociones negativas hacia uno mismo, en algunos casos.

Atendiendo al objetivo cuatro, identificar el grado de satisfacción que las gimnastas tienen hacia su deporte, las participantes reportaron niveles elevados en el factor “disfrute”, lo que significa que tienden a experimentar experiencias agradables y satisfactorias durante sus entrenamientos. Autores como Granero-Gallegos, Baena-extremera , Gómez-lópez y Abrales, (2014) y Castillo, Balaguer y Duda (2002) consideran que esta percepción positiva puede aumentar el compromiso de los atletas con la práctica deportiva y disminuir su tendencia a abandonar su deporte.

En cuanto al quinto objetivo, que responde a determinar el nivel de malestar de las gimnastas, se encontró que las niñas y adolescentes en este estudio presentan niveles bajos en el factor agotamiento físico y emocional, lo que significa que perciben poco estrés asociado al entrenamiento intenso y a la competición. En un estudio reciente (Salazar, Cantú, Lopez-Walle y Berengüí, 2020) con 2,612 deportistas mexicanos de entre 16 y 20 años de edad que practicaban deportes individuales y de conjunto, se encontró que los hombres presentaban una media más alta en la subescala de agotamiento físico y emocional, reportando la existencia de cansancio físico para continuar en las prácticas, en comparación con las mujeres.

De acuerdo con el sexto objetivo, determinar si existen diferencias entre la percepción del clima motivacional que generan los padres y madres de las gimnastas, en este estudio no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del padre y de la madre

para ninguno de los tres factores de la escala. Sin embargo, los resultados de Valenzuela, De la Cruz, Pérez, Badilla y Del Carmen (2018) con jugadores varones de béisbol entre los 11 y los 14 años, concluyeron que los padres tienden a generar un clima que induce a la preocupación en los niños, lo que puede generar insatisfacción y miedo al deporte en los niños.

Cabe señalar que comparando los resultados de Valenzuela, et al. (2018) con el presente estudio, vemos que en el primero, las medias de clima de éxito sin esfuerzo y clima que induce a la preocupación fueron elevadas; en contraste, en este trabajo ambos factores puntuaron bajo, lo que significa que las gimnastas perciben un clima más sano, en donde ambos padres valoran el esfuerzo para lograr objetivos y que las hacen sentir seguras ante los retos que se les presentan. Estos resultados van en línea con estudios realizados por White, et al. (1998) y Salselas y Márquez (2009), donde el clima predominante era el de aprendizaje/diversión.

Con respecto al séptimo objetivo, determinar si existe relación entre el clima motivacional y la motivación autodeterminada, se encontró: 1) que la percepción del clima orientado a la preocupación de la madre se relacionaba con la regulación integrada. Este resultado no coincide con lo que señala la teoría, sin embargo se podría explicar a través de algunas investigaciones (p.e, O'Rourke, et al., 2011) que sugieren que conductas que incluyen preocupación y presión parental acompañadas de un clima orientado a la tarea (aprendizaje-diversión) no tiene las mismas consecuencias que si ocurre en un clima orientado cien por ciento al ego. "Ser presionado para dar el máximo esfuerzo y exhibir superación personal puede tener diferentes consecuencias que ser presionado para superar a otros" (O'Rourke , Smith , Smoll y Cumming, 2011, p. 399).

2) Se encontró que la percepción de los factores del clima-ego se relacionaron positivamente con la regulación externa y la desmotivación. Estos resultados van en línea con estudios realizados con nadadores adolescentes (Rourke, Smith, Smoll y Cumming, 2012), niñas que practicaban deportes como fútbol, voleibol, basquetbol, tenis de mesa y atletismo (Younes, Ciccomascolo y Shim, 2013) y karatecas adolescentes de ambos sexos (Kolayış, et al., 2016) donde encontraron resultados similares.

En relación al octavo objetivo, que consistió en analizar la relación entre los factores del clima motivacional generado por padre y madre y las variables de bienestar, satisfacción deportiva y malestar, se encontró que el clima éxito sin esfuerzo y el clima de preocupación generado por el padre se relacionó con la autoestima y el factor disfrute, respectivamente. De acuerdo a diferentes investigaciones que han tomado como base la Teoría de metas de logro señalan que el clima ego generado tanto por padres como por entrenadores tienen un impacto negativo en variables como baja autoestima (O'Rourke et al., 2012, 2014; Jowett y Rhind, 2007) Roberts, 2001; Smith, Smoll y Cumming, 2007; Vazou, Ntoumanis y Duda, 2007) y baja satisfacción/disfrute con el deporte (Seifriz, Duda y Chi, 1992; Walling, Duda y Chi, 1993; Force, 2011).

Finalmente, en cuanto a determinar si las variables de la percepción de clima motivacional generado por padres predicen la motivación autodeterminada, el bienestar psicológico, la satisfacción en el deporte y el malestar en el deporte, se encontró que el factor percepción de clima de preocupación predice la regulación extrínseca y la no motivación, lo cual está en línea con la literatura de ambas teorías (AGT y SDT). También se encontró que el clima preocupación de ambos

padres predice la satisfacción deportiva o disfrute. Esto último está en concordancia con lo estudiado por Gould, Lauer, Rolo, Jannes, y Pennisi (2008), y Smoll y Smith (2002), quienes señalan que el comportamiento coercitivo, con excesiva evaluación y crítica, puede afectar negativamente. Pensamientos como “tienes que ganar a toda costa” mentalmente incrementa el estrés y disminuye el disfrute (Gould, Lauer, Rolo, Jannes, & Pennisi, 2008; Smoll & Smith, 2002). En este tema, es importante comentar que las experiencias y aprendizajes de los niños sobre lo que es evaluado, recompensado y preferido por los adultos va a determinar y predecir el desarrollo de un patrón motivacional adaptativo o desadaptativo (Ames, 1992).

Los resultados de este estudio permiten comprobar que las teorías AGT y SDT están relacionadas, y brindan una explicación sobre el tipo de motivación que se está generando a partir de los climas motivacionales existentes. En este sentido, es importante reforzar el apoyo parental, de tal manera que las atletas se sientan apoyadas y en un ambiente de aprendizaje y diversión para lograr desarrollar los niveles más altos de la motivación.

## 2.8 Conclusiones del diagnóstico

Como se ha apreciado, de forma general, los puntajes de clima motivacional orientado a la tarea, motivación intrínseca, vitalidad subjetiva y satisfacción con el deporte fueron superiores a la media, mientras que la autoestima resultó estar ligeramente por debajo de la media.

En general las niñas perciben que ambos padres las orientan más a la tarea que al ego, y esto les ayuda a tener una elevada motivación intrínseca. Sin embargo, como lo indica la teoría (Balaguer, 2007) las puntuaciones de clima-tarea se podrían incrementar mediante una intervención que tenga la finalidad de mejorar las variables del bienestar, sobre todo de la *autoestima*.

Por todo lo mencionado anteriormente, en el siguiente apartado se muestra la propuesta de intervención "*Climas positivos en el desarrollo deportivo de los hijos*" elaborada con la intención de trabajar directamente con los padres de las niñas y adolescentes para enseñar técnicas y estrategias específicas sobre prácticas de crianza positivas en donde el enfoque principal sea orientar a los padres en la creación de climas que promuevan el logro y bienestar de sus hijas en el deporte y en la vida.

### **Capítulo 3. Propuesta de Intervención**

#### **Objetivo general**

Promover el desarrollo de competencias parentales basadas en la Teoría de Metas de Logro que contribuyan a promover la autoestima de sus hijas deportistas.

#### **Objetivos específicos**

1. Brindar información sobre los climas motivacionales y su relación con el deporte.
2. Reforzar la importancia de la autoestima en el entorno familiar.

#### **Metas**

1. Realizar el 100 % de las sesiones.
2. Que el 90% de los participantes identifiquen conductas relacionadas a un clima motivacional orientado al aprendizaje y la diversión.
3. Que el 85% de los padres y/o madres apliquen las estrategias dadas reconociendo la importancia de fortalecer la autoestima de sus hijas.

#### **3.1 Planeación de la intervención**

El programa de intervención será dirigido hacia los padres y/o madres de familia de las deportistas de gimnasia rítmica de la Selección de Yucatán, donde se solicitará la participación continua del padre o madre de familia de cada una de las atletas que se registre dentro del programa, basándose de los criterios de pertenencia y permanencia propios de la selección estatal de gimnasia rítmica de alto rendimiento del estado de Yucatán.

### ***Localización física***

El programa se efectuará en uno de los salones de junta de la Unidad Deportiva Kukulcán, perteneciente al Instituto del Deporte del Estado de Yucatán (IDEY), el cual cuenta con las condiciones pertinentes para efectuar las sesiones. Se destaca que la sala de juntas cuenta con aire acondicionado, instalación eléctrica, internet, escritorio y 30 sillas.

### ***Determinación de recursos humanos y materiales***

En la siguiente tabla se presentan los recursos humanos y materiales a considerar para el cumplimiento de los objetivos de la propuesta.

**Tabla 11.**

*Determinación de recursos humanos y materiales.*

<b>a) Humanos</b>	<b>b) Materiales</b>
- Psicologo facilitador	- Proyector
- Entrenadores	- Lap top
- Padres y madres participantes	- Bocinas
- Staff de apoyo.	- Hojas en blanco
	- Listas de asistencia
	- Lápices, plumas, plumones, colores.

## *Determinación de recursos financieros*

En la siguiente tabla se incorpora el presupuesto del proyecto de investigación:

**Tabla 12.**

*Presupuesto general del proyecto.*

<b>Concepto</b>	<b>Precio Unitario</b>	<b>Subtotal</b>
Lap top	\$10, 000	\$10, 000
Bocinas	\$2, 000	\$2, 000
Proyector	\$20, 0000	\$20, 000
Impresora	\$2, 000	\$2, 000
Tinta para impresora	\$1, 000	\$1, 000
Pizarrón blanco 60 x 90 cm	\$669	\$669
Paquetes de plumas	\$50 (por 2 unidades)	\$100
Paquete de lápices	\$46 (por 2 unidades)	\$92
Paquete de plumones	\$124	\$124
Paquete de plumones para pizarrón blanco y borrador	\$400	\$400
Paquete de hojas 500 hojas en blanco	\$150	\$150
Bolsa de globos	\$109	\$109

### **3.2 Implementación de la propuesta de intervención**

#### ***Duración***

Las sesiones del programa de intervención se llevarán a cabo todos los sábados a las 11 am, debido a la disponibilidad de la sala de juntas y de los padres de familia. Se procurará realizarlo durante la etapa de preparación física general que converge al inicio de la temporada planificada por las entrenadoras a cargo. Esto se sugiere debido a las condiciones y necesidades que presenta el proceso deportivo de las gimnastas.

La temporalidad del programa tendrá una duración de dos meses y medio; y en caso de requerir reprogramar alguna de sesiones se avisará a los participantes con anticipación (sólo si se suscitara alguna situación de causas de fuerza mayor).

Los participantes tendrán derecho a una falta dentro del programa; en este caso se les proporcionará el material con la información de la sesión a la cual no asistieron. En caso de tener más de una falta, será dado de baja del programa de intervención con el respaldo de las responsables de la Selección estatal.

## Contenido

A continuación, se presentan a detalle las sesiones a realizar como parte de esta propuesta de intervención.

**Taller:** "Climas positivos en el desarrollo deportivo de los hijos".

**Dirigido a:** padres y madres de gimnastas.

**Numero de sesiones:** 11 sesiones.

**Duración de cada sesión:** 1 hora y media.

SESION 1		
INTRODUCCION		
Tema	Objetivos de la sesión	Materiales
Presentación del programa de intervención: <i>"Clima positivo en el desarrollo deportivo de los hijos"</i> .	<ul style="list-style-type: none"><li>- Presentar al psicólogo que estará a cargo.</li><li>- Dar a conocer los temas, las reglas y el procedimiento del programa de intervención.</li><li>- Repartir folletos informativos alusivos al programa de intervención.</li><li>- Realizar registro y pase de lista de los participantes.</li></ul>	Lap top Presentación en power point Memoria usb Folletos impresos Lista de asistencia Pluma para pase de lista

<b>SESION 2</b>		
<b>Variable Psicológica:</b> Factores que inducen al clima ego: <i>Aspectos que inducen a la preocupación.</i>		
<b>Tema</b>	<b>Objetivos de la sesión</b>	<b>Materiales</b>
Aceptación incondicional de los padres de familia hacia los hijos deportistas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar y explicar el tema <i>“Aceptación incondicional de los padres de familia hacia los hijos deportistas”.</i></li> <li>- Proyectar el video: “Manual para padres de deportistas”, alusivo al tema.</li> <li>- Brindar retroalimentación sobre el tema a los participantes.</li> </ul>	<p>Lap top</p> <p>Presentación en power point</p> <p>Memoria usb</p> <p>Proyector</p> <p>Bocinas</p>

<b>SESION 3</b>		
<b>Variable Psicológica:</b> Factores que inducen al clima ego: <i>Aspectos que inducen a la preocupación.</i>		
<b>Tema</b>	<b>Objetivos de la sesión</b>	<b>Materiales</b>
Factores que inducen al clima ego: <i>Aspectos que inducen a la preocupación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un FODA de sus hijas: explicar la técnica.</li> <li>- Repartir los materiales para realizar la actividad a los participantes.</li> <li>- Realizar la actividad.</li> <li>- Resolver dudas durante la realización de la actividad.</li> <li>- Los participantes presentarán las fortalezas de sus hijas al grupo diciendo:  <i>“Esta es mi hija (lectura de las fortalezas) y la acepto tal y como es”.</i></li> </ul> <p>Brindar retroalimentación sobre los resultados de la actividad.</p>	<p>Power point</p> <p>Proyector</p> <p>Lap top</p> <p>Hojas en blanco</p> <p>Lápices</p> <p>Plumones</p>

<b>SESION 4</b>		
<b>Variable Psicológica:</b> Factores que inducen al clima ego: <i>Clima de obtención de éxito sin esfuerzo.</i>		
<b>Tema</b>	<b>Objetivos de la sesión</b>	<b>Materiales</b>
<p>Valoración del esfuerzo personal: Locus de control interno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar y explicar el tema “locus de control interno”.</li> <li>- Realizar la actividad respondiendo las siguientes preguntas: <i>¿Qué puedo controlar yo sobre el rendimiento de mi hija?</i> <i>¿Qué puede controlar mi hija sobre su rendimiento?</i></li> </ul> <p>Brindar retroalimentación sobre la actividad.</p>	<p>Power point Proyector Lap top Hojas en blanco Lápices Plumones</p>

<b>SESION 5</b>		
<b>Variable Psicológica:</b> Factores que inducen al clima ego: <i>Clima de obtención de éxito sin esfuerzo.</i>		
<b>Tema</b>	<b>Objetivos de la sesión</b>	<b>Materiales</b>
<p>Valoración del esfuerzo personal: Locus de control externo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar y explicar el tema “locus de control externo”.</li> <li>- Realizar la actividad respondiendo las siguientes preguntas: <i>¿Qué NO puedo controlar yo sobre el rendimiento de mi hija?</i> <i>¿Qué NO puede controlar mi hija sobre su rendimiento?</i></li> </ul>	<p>Power point Proyector Lap top Hojas en blanco Lápices Plumones</p>

<b>SESION 6</b>		
<b>Variable Psicológica:</b> Factores que inducen al clima tarea: <i>aprendizaje/diversión.</i>		
<b>Tema</b>	<b>Objetivos de la sesión</b>	<b>Materiales</b>
<p>Valoración del aprendizaje y diversión del proceso deportivo de mi hija.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Efectuar la sesión en compañía de la deportista.</li> </ul> <p>Se les amarran dos globos a los papás en los tobillos. Las niñas tendrán que explotar los globos de todos los papás, menos el de su propio padre/madre. Por lo cual deberán trabajar en equipo entre padre de familia e hija. Los papás que se queden con globo al finalizar el tiempo serán los ganadores de un premio. El tiempo de la actividad será de 15 minutos.</p>	<p>40 globos.</p> <p>Bomba para inflar globos.</p> <p>Premios: 4 termos para tomar agua.</p>

SESION 7		
Variable Psicológica: Factores que inducen al clima tarea: <i>aprendizaje/diversión</i>		
Tema	Objetivos de la sesión	Materiales
Valoración del aprendizaje y diversión del proceso deportivo de mi hija	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar la importancia de la diversión y disfrute durante la realización deportiva (Flow).</li> <li>- Presentar video del Flow.</li> <li>- Responder desde la perspectiva de cada padre cuál sería las respuestas de sus hijas sobre las siguientes preguntas:</li> </ul> <p><i>¿Cuál es la dificultad/movimiento de gimnasia que mas le gusta a mi hija?</i></p> <p><i>¿Cuál es la dificultad/movimiento de gimnasia que más trabajo le costó sacar a mi hija?</i></p> <p><i>¿Cuál ha sido la competencia que más le ha gustado a mi hija y por qué?</i></p>	<p>Power point</p> <p>Proyector</p> <p>Lap top Bocinas</p> <p>Hojas en blanco</p> <p>Lápices</p>

	<p><i>¿Qué es lo que más le gusta sobre la gimnasia a mi hija?</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Evaluar y retroalimentar el impacto generado en el ejercicio anterior, guiándose sobre los siguientes cuestionamientos: <i>¿Conocemos a nuestras hijas?</i> <i>¿Qué tanto valoramos sus esfuerzos?</i></li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>- Actividad para la casa: responder el cuestionario, pero ahora en compañía de sus hijas.</li></ul>	
--	---	--

<b>SESION 8</b>		
<b>Variable Psicológica:</b> Factores que inducen al clima tarea: <i>aprendizaje/diversión.</i>		
<b>Tema</b>	<b>Objetivos de la sesión</b>	<b>Materiales</b>
Valoración del aprendizaje y diversión del proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimentar la actividad marcada en la sesión anterior:</li> <li>- Hacer una comparativa entre lo que respondieron los papás y lo que respondieron sus hijas.</li> </ul> <p>Solicitar que cada uno de los participantes compartan sus experiencias sobre la actividad.</p>	<p>Power point</p> <p>Proyector</p> <p>Lap top</p> <p>Pintarrón</p>

<b>SESION 9</b>		
<b>Variable Psicológica: Autoestima</b>		
<b>Tema</b>	<b>Objetivos de la sesión</b>	<b>Materiales</b>
Modelado y transmisión de creencias y expectativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impartir tema sobre modelado: <i>“Somos modelos para seguir”</i>.</li> <li>- Exposición sobre el modelo que queremos ser para nuestros hijos.               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hablar sobre los hábitos y creencias.</li> </ul> </li> <li>- Realizar una lluvia de ideas para identificar los hábitos y creencias saludables para las atletas.</li> <li>- Identificar los hábitos y creencias disfuncionales para las atletas.</li> <li>- Retroalimentar la actividad.</li> </ul>	Power point Proyector Lap top Bocinas Hojas en blanco Lápices

<b>SESION 10</b>		
<b>Variable Psicológica: Autoestima</b>		
<b>Tema</b>	<b>Objetivos de la sesión</b>	<b>Materiales</b>
Manejo del apoyo emocional, la recompensa y los castigos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar los contenidos temáticos sobre el reforzamiento, castigos y recompensas.</li> <li>- Realizar actividad de rol playing: <i>“aprendiendo a jugar”</i> en donde participará: padre e hija deportista. (En esta actividad los participantes seguirán de los temas vistos en la sesión anterior).</li> <li>- Conformar 6 equipos de 3 integrantes (papá o mamá, hija deportista y entrenador).</li> </ul>	<p>Power point</p> <p>Proyector</p> <p>Lap top</p> <p>Hojas en blanco</p> <p>Lápices</p>

	<p>Se les presentarán diferentes situaciones que deberán representar de manera improvisada de acuerdo a los temas vistos con anterioridad.</p> <p>Preguntas de aprendizaje: <i>¿Cómo me sentí? ¿Qué aprendí? ¿Cuál es la importancia de la retroalimentación positiva?</i></p>	
--	--	--

<b>SESION 11</b>		
<b>CIERRE</b>		
<b>Tema</b>	<b>Objetivos de la sesión</b>	<b>Materiales</b>
Evaluación post aplicación de programa de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un recordatorio general de las estrategias realizadas a lo largo del programa.</li> </ul> <p>Retroalimentar el programa con los participantes con las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Qué aprendí a lo largo de este programa?</i></p> <p><i>¿De qué me pude dar cuenta al finalizar el programa?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar los cuestionarios a las deportistas.</li> </ul> <p>Finalizar con un cierre de agradecimiento y entrega de constancia por haber participado firmado por la psicóloga a cargo y los responsables de la selección.</p>	<p>Lap top</p> <p>Proyector</p> <p>Bocinas</p> <p>18 reconocimientos impresos y firmados.</p>

### **3.3 Metodología**

Los temas que conforman la propuesta de intervención se basaron en la Teoría de metas de logro (Nicholls, 1989), así como también de los factores que conforman el Cuestionario del Clima Motivacional Iniciado por los Padres (PIMCQ-2; White, Duda y Hart, 1992; Ortega, Sicilia, y González-Cutre, 2013) y de la Subescala de la Autovalía del Self-Description Questionnaire 3 (SDQ-III, Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremoyne, 1994). En atención a los resultados obtenidos durante la fase diagnóstica se pretende reforzar la percepción del clima de aprendizaje y diversión, y aumentar el factor autoestima de las gimnastas.

A lo largo de las sesiones se utilizarán las siguientes técnicas que ayudarán a que los padres expresen sus ideas, inquietudes, reflexiones y necesidades:

- a) **Discusión grupal:** durante la realización de las actividades se promoverá la participación de los padres de familia, a través del intercambio de experiencias pasadas o si han participado en proyectos anteriores de este tipo, así como los temas de interés con respecto a sus vidas actuales.
- b) **Lluvia de ideas:** Se realizará con la finalidad de que las participantes propongan nuevos temas para abordar.

### 3.4 Cronograma

Tabla 13.

*Cronograma del programa de intervención.*

	Mes 1				Mes 2				Mes 3			
Actividad/semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Evaluación diagnóstica												
Aplicación del programa de intervención												
Evaluación final												

En la tabla 16 se presenta el cronograma de intervención en donde se puede observar que el programa de intervención tendrá una duración de 2 meses y medio, realizando una sesión cada semana de 60 minutos.

***Factores externos condicionantes:***

- a) Disponibilidad del espacio de trabajo.
- b) Disponibilidad de los padres participantes para el día de las sesiones.
- c) Ruido exterior en las instalaciones.
- d) Apoyo y colaboración del equipo de gimnasia (entrenadoras, IDEY).
- e) Interés de los padres y madres participantes en las sesiones.

## **Capítulo 4. Análisis y conclusiones**

### **De los resultados**

Como se mencionó desde el planteamiento, la literatura refiere que son escasas las investigaciones e intervenciones dirigidas a padres de familia en el ámbito deportivo sin embargo a través de la teoría presentada y de los resultados de este trabajo, se ha podido observar el nivel de importancia del papel de los padres y madres en los contextos competitivos.

Diversas investigaciones sobre el bienestar de los deportistas concluyen que los contextos motivacionales que generan los adultos son determinantes para continuar en la práctica deportiva. Por ello es que se diseñó una propuesta de intervención elaborada con la intención de apoyar a los padres y madres para promover prácticas de crianza positivas en donde el enfoque principal sea orientar a los padres en la creación de climas que promuevan bienestar en sus hijas en el deporte

Previamente se realizó un diagnóstico para identificar el nivel de todas las variables, en donde se encontró un nivel adecuado para todas ellas, predominando una alta motivación intrínseca, disfrute y vitalidad. Sin embargo, el puntaje de la autoestima estuvo por debajo de la media lo que fue un indicador importante para considerar incorporar y trabajar dicha variable en una intervención con padres.

De igual manera se pudo observar que la percepción que tenían las niñas hacia el clima motivacional estaba orientado al aprendizaje y la diversión. Esta percepción fue igual, tanto para padres como para madres, lo que significa que ambos padres acentúan la importancia del esfuerzo personal para el desarrollo de sus habilidades, percibiendo un ambiente sano y de confianza.

también se encontró que el clima de preocupación de la madre correlacionó significativamente con la motivación integrada, lo que nos lleva a concluir que una moderada implicación en el ego puede motivar también a los deportistas (Almagro, Sáenz-López y Moreno-Murcia, 2012). La teoría indica que generalmente ambos climas (ego-tarea) están presentes en la familia y en los hijos de forma simultánea (Harwood y Hardy, 2001), y que pueden aportar a la motivación y al bienestar del deportista dependiendo de la forma de retroalimentación y evaluación la actividad deportiva.

Por otro lado, los análisis de regresión demostraron que el factor que predice significativamente la motivación externa y la desmotivación es el clima de preocupación generado por ambos padres, lo que demuestra el impacto negativo que estos climas pueden llegar a tener en un ambiente lleno de comparación, inseguridad, miedo, estrés, frustración, entre otros.

Estos resultados apoyan los fundamentos de la AGT y la SDT, según los cuales la motivación depende de los climas motivacionales generados por las figuras significativas. Cabe señalar que se esperaba encontrar relaciones significativas entre la motivación intrínseca, la satisfacción y el bienestar, así como otras predicciones importantes. Quizá en muestras más grandes, con diferentes niveles y rangos de edades dentro de la gimnasia rítmica se pudieran encontrar otras relaciones y predicciones significativas en futuras investigaciones.

## **De la propuesta de intervención**

Las sesiones psicoeducativas dirigidas a padres y madres de deportistas son fundamentales para el desarrollo formativo de los atletas. Dada la evidencia de que los comportamientos y prácticas de crianza influyen en los niños y jóvenes sobre situaciones relacionadas con el rendimiento, esta propuesta ofrece un camino a seguir en el trabajo a realizar con los padres, en la elaboración de materiales de apoyo que faciliten y orienten la interacción entre padres y deportistas, que favorezcan la comprensión adecuada de sus respectivos roles, y para la promoción de actitudes adecuadas para el acompañamiento de sus hijos que se encuentran en constante proceso de formación deportiva.

A pesar de que durante la revisión de la literatura no se encontró evidencia de diseño o aplicación de algún programa de intervención similar basado en esta teoría con padres de familia, hay suficiente evidencia que comprueba que las intervenciones dirigidas a entrenadores bajo las teoría de metas de logro (AGT) han conseguido modificar conductas y percepciones del clima motivacional en los deportistas a través de diferentes estrategias (p.e. TARGET, véase Balaguer, 2007) en donde los educadores han aprendido a diseñar climas motivacionales de implicación en la tarea.

La propuesta está planeada para realizarse en aproximadamente tres meses, sin embargo, las variables estudiadas que se desean modificar a nivel actitudinal pudieran requerir mucho más tiempo para ser desarrolladas en los padres y deportistas. De acuerdo con Balaguer (2007) es importante realizar una intervención más larga y darle un seguimiento a largo plazo (6 meses a 1 año por lo menos).

Después de la intervención planteada se esperaría que los padres sean más conscientes de la forma en la que influyen en sus hijas, desarrollen nuevas habilidades, y que de esta manera logren influir de manera positiva en ellas. Se esperaría que las gimnastas aumenten su percepción de que los padres generan un clima de apoyo orientado al aprendizaje/diversión, así como el aumento de sus niveles de motivación y autoestima.

El cierre de las principales áreas de salud dentro del Instituto del Deporte del Estado de Yucatán fue un aspecto que obstaculizó la realización de esta intervención. En el periodo de aplicación existía gran incertidumbre sobre el futuro del equipo deportivo, ya que se rumoraba el posible cierre de diferentes áreas. Finalmente el cierre se convirtió en una realidad, imposibilitando la aplicación de la intervención con los padres.

### **Conclusiones y recomendaciones**

- 1) Las intervenciones en el deporte deben tener como objetivo principal la generación de un clima motivacional de implicación a la tarea como ya han hecho estudios anteriores (con entrenadores y profesores de educación física) y al hacerlo estaremos aumentado los niveles de satisfacción/disfrute, autoestima, vitalidad subjetiva, entre otras variables.
- 2) Para futuras líneas de trabajo, sería importante trabajar también con las entrenadoras para lograr una misma línea de trabajo y lograr un mayor impacto en las deportistas.
- 3) Asimismo, impactar en la autoestima de las niñas no depende únicamente de la intervención con los padres, se tendría que realizar una intervención psicológica directamente con las niñas.

- 4) Un aspecto importante para mencionar es que las mediciones se realizaron al principio de la temporada competitiva, mes de agosto, periodo en el cual las niñas comienzan nuevamente su ciclo deportivo y las actividades que suelen realizar están enfocadas a la preparación física y a la recreación. Esto puede ser un factor importante al momento de interpretar los resultados, ya que los datos se recogieron en una etapa en la que las niñas no estaban participando en competencias. Esto pudo ser un factor influyente en los resultados que se encontraron al realizar el diagnóstico. En este sentido O'Rourke, et al., (2013) recomienda monitorear todo el ciclo deportivo y realizar comparaciones al inicio, a la mitad y al finalizar el ciclo deportivo para ver qué tanto cambian las las percepciones del clima motivacional, las formas motivacionales, la satisfacción deportiva y el bienestar o malestar a lo largo del ciclo.

## Referencias

- Almagro, B., Moreno-Murcia, J.A., y Sáenz-López, P. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 223-231.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 123-148.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, J., Frunk, J., Elliot y Smith, P. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Applied Developmental Psychology*, 24, 241-257.
- Balaguer, I. (1999). Estilo de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana: Un estudio de la socialización para estilos de vida saludables.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- 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*, 136-162. Madrid: Prentice-Hall.
- Balaguer, I., Atienza, F., Castillo, I., Moreno, Y., y Duda, J. (1997). *Factorial structure of Measure of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish Adolescents*. Abstracts of 4th. European Conference of Psychological Assessment, 76. Lisbon: Portugal.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. (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(1), 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. y García-Mérita, 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*, 1(20), pp. 133-148.

- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., y Mars, L. (2005). Implications of structured extracurricular activities on adolescent's well-being and risk behaviors: motivational mechanisms. En Granada: *9th European Congress of Psychoogy*. 3-8.
- 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(7), 305-319.
- 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 Autònomic*, 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.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bautista, E. (2 de septiembre de 2015). La gimnasia rítmica crece en México. *El Financiero*. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/after-office/la-gimnasia-ritmica-crece-en-mexico>.
- Blázquez Sánchez, D. (1995). *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317.
- Brustad, R. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Carrasco, M., Barrio, M. y Holgado, F. (2007). Análisis de la estructura del cuestionario de comportamiento parental para niños (CRPBI) en población española. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24, 95-120.
- Casais Molina, D., Flores Galaz, M., y Domínguez Espinosa, A. (2017). Percepción de prácticas de crianza: análisis confirmatorio de una escala para adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 7(2), 2717-2726. [Fecha de Consulta 29 de junio de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3589/358953728008>

- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280 - 287.
- Cagigal, J.M. (1966). Deporte, pedagogía y humanismo. Madrid: Ramos artes gráficas
- Cagigal, J. M. (1979). Cultura intelectual y cultura física. Buenos Aires: Kapelusz
- CONADE. (2015, 2016, 2018). *Minisitio Olimpiada Nacional infantil y juvenil*. Recuperado de: <http://www.gob.mx/conade>.
- Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva: Aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Pila Teleña.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts Educación Física y Deportes*, 54, 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*, 209-227. Valencia, España: Promolibro.
- Castillo, I. y Balaguer, I. y Duda, J. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. L., y García-Merita, M. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 505-515.
- Castillo, I., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 16, 201-210.
- Cecchini, J. A., González C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Cecchini, J. González, C., Carmona, A. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), pp. 104-109
- Cecchini Estrada, J., Méndez Giménez, A. y Contreras Jordán, O. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca: 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. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo*, 175-187.
- Coloma, M. (1993). Estilos educativos paternos. En Quintana, C. (coord.). *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.
- Corrales Salguero, A. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de educación física. *Revista Digital de Educación Física*, (4), 23-36.
- Coubertin, P. (1973). *Ideario Olímpico*. Madrid: I.N.E.F.
- Coubertin, P. (1992). *Pedagogie Sportive*. Paris: VRIN
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dominguez Escribano, M. (2005). La gimnasia rítmica como deporte de élite: Experiencia de una gimnasta. *Encuentro sobre deporte y mujer*. Encuentro llevado a cabo el 12 de mayo en Dos Hermanas, Sevilla.
- Duda, J. L. y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 117-130). 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.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- 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.
- Fabra, P. L (2017). *Predicción de la intención de abandono en futbolistas adolescentes desde la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (p. 89–132). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-004>
- Flores, M., Cortés, M.L. y Góngora, L.A. (2008). Familia, crianza y personalidad. Una perspectiva etnopsicológica. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Force, E. C. (2011). *The parent-initiated task motivational climate and factors influencing eighth grade boys' intention to continue sports* (Disertation). North Texas.
- Fredericks, J. y Eccles, J. (2005). Family socialization, gender and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 3-31.
- Frydrychová, Z., Bartošová, K. & Hutečková, S. (2017). The role of parent-initiated motivational climate in the development of overtraining syndrome in adolescent elite athletes: a review study. *Studia Sportiva Research Journal*, 11(1), 269-284.
- García Calvo, T., Leo, F., Martín, E., y Sánchez Miguel, P. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 12(4), 45-58. <http://www.cafyd.com/REVISTA/01203.pdf>
- Gagné, M., Ryan, R. 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.
- García-Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- García-Ferrando, M. (2005). *Postmodernidad y deporte: entre la individualización y la masificación*. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles. Madrid: Consejo Superior de Deportes-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Paty, B. (2013). Situational motivational profiles and performance with elite performers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1200-1210.
- Giménez, F.J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen
- Gould, D., Udry, E., Tuffey, S. & Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assessment. *The Sport Psychologist*, 10(4), 322-340.

- Gould, D. y Petlichkoff, L. (1988). Participation motivation and attrition in Young athletes, in: F.L. Smol, R. A. Magill & M. Ash (Eds) *Children in sport* (3rd edn) (Champaign, IL, Human Kinetics), 161 – 178.
- González, L., García-Merita, M., Castillo, I., 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 (4).
- González, J., y Hernández, A. (2012). Las prácticas educativas parentales: análisis por género de una muestra de adolescentes Coahuilenses. *Revista Psicumex*, 2(4), 42-53.
- González, J., Rocamora, P., Ortín, F.J. y Garcés de los Fayos, E.J. (2018). Diferencias individuales, creencias de éxito y respuestas para tomar decisiones en diferentes tipologías del deportista. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 36(1), 41-50.
- Granero-Gallegos, A., Baena-extremera, A., Gómez-lópez, M. y Abrales, A. (2014). Psychometric properties of the “sport satisfaction instrument (ssi)” in female athletes: predictive model of sport commitment. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 115(1), 148-164.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*. 71(1), 205-211.
- Guillén, F., Álvarez-Malé, M., García-Arencibia, S. y Dieppa, M. (2007). Motivos de participación deportiva en natación competitiva, en niños y jóvenes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(2), 59-74.
- Harwood, C. & Hardy, L. (2001). Persistence and Effort in Moving Achievement Goal Research Forward: A Response to Treasure and Colleagues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(4), 330-345
- Kavussanu, M., White, S. A., Jowett, S., & England, S. (2011). Elite and non-elite male footballers differ in goal orientation and perceptions of parental climate. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(3), 284–290. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2011.614854>
- Keegan, R., Spray, C., Harwood, C., & Lavallee, D. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early-career sports participants: Coach, parent, and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 31, 361-372. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.12.003
- Keegan, R., Spray, C., Harwood, C., & Lavallee, D. (2010). A motivational atmosphere in youth sport: Coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(1), 87-105. doi: 10.1080/10313200903421267

- Kolayış, H., Sarı, I. y Çelik, N. (2017). Parent-initiated motivational climate and selfdetermined motivation in youth sport: how should parents behave to keep their child in sport? *Kinesiology*, 48(2), 217-224.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. Última consulta, 25 de septiembre de 2018. Documento disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13150&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Le Camus, Christiane (1982). *La gymnastique rythmique sportive et sa valeur educative*. París: Vrin.
- Ley General de Cultura Física y Deporte (2018). Diario Oficial de la Federación, Estados Unidos Mexicanos, última reforma publicada el 19 de enero de 2018.
- Littman, R.A. (1958). Motives: History and causes. En M.R Jones (Ed.) *Nebraska Symposium of Motivation* (Vol. 6). Lincoln: Nebraska University Press.
- Lozano, G., Zavala, J., Miramontes, S., Sánchez, J., Jiménez, M., Pacheco, F., García, M. y Luis, O. (2012). Demostración de afecto materno y paterno: la experiencia de adolescentes. *Psicumex*, 4(2), 4-13.
- Márquez, M. E., Guzmán, L. E., Villalobos, J., Pérez, V. y Reyes, M. (2007). Datos psicométricos del EMBU-1 “Mis memorias de crianza” como indicador de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 30(2), 58-66
- Marsh, H.W., Richars, G. Johnson, S., Roche, L. y Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: psychometric properties and a multitraitmultimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Martins, S. (2010). Posibilidades da Ginástica Rítmica. *Cap. 14: Ginástica Rítmica só para mulheres?* Ed. Phorte, São Paulo, Brasil.
- Martínez, C. (1998). Relaciones entre el clima motivacional, el bienestar psicológico y el rendimiento deportivo en la gimnasia rítmica y artística (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Facultad de Psicología.
- Martínez Vidal, A. (2002). *El juicio deportivo en gimnasia rítmica*. Una propuesta de evaluación basada en indicadores de rendimiento (Tesis Doctoral). Instituto Nacional de Educación Física de Galicia, Coruña.
- Martínez, A. y Díaz, P. (2008). *Creatividad y deporte: Consideraciones teóricas e investigaciones breves*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Molina-García, J.; Castillo, I.; Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad. European Journal of movement*, 18, 79-91.

- Moral, J. (2012). Imagen de los padres en la comparación con el otro, el género y la jerarquía familiar. *Psicumex*, 4(2), 14-29.
- Moreno-Pellicer, R. (2017). Estudio de variables motivacionales y de liderazgo y su relación con el bienestar y malestar en fútbol categoría juvenil en la comarca de la Safor (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Navas, L., y Soriano, J. (2016). Análisis de los motivos para practicar o no actividades físicas extracurriculares y su relación con el autoconcepto físico en estudiantes chilenos. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 69-76.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N., Reeve, J., Qusted, E. & Hyeon, S. (2018). Need supportive communication: Implications for motivación in sport, exercise, and physical activity. In B. Jackson, J. Dimmock & J. Compton (Eds.). *Persuasion and communication in sport, exercise, and physical activity* (Chapter 10). New York: Routledge.
- Ntoumanis, N., Vazou, S. y Duda, J. L. (2007). Peer-created motivational climate. En S. Jowette y D. Lavallee (Eds.). *Social psychology in sport* (pp. 145-156). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nuviala, A., Ruiz, F. y García, E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes: la influencia de los padres. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, 13-20.
- 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(19), 295-307.
- Ommundsen, Y., y Vaglum (1991). Soccer competition anxiety and enjoyment in Young boy players: The influence of perceived competence and significant others' emotional involvement. *International Journal os Sport Psychology*, 22,45-49.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Constitución de la organización Mundial de la Salud*. Documentos básicos, Suplemento de la 45ª edición, pp.1-18. Última consulta 02 de octubre de 2018. Documento disponible en: [www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf)
- Olaiz-Fernández, G., Rivera-Dommarco J., Shamah-Levy, T., Rojas, R., Villalpando-Hernández, S., Hernández-Avila, M. y Sepúlveda-Amor, J. (2006). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.

- O'Rourke, D., Smith, R., Smoll, F. y Cumming, S. (2012). Parent-Initiated Motivational Climate, Self-Esteem, and Autonomous Motivation in Young Athletes: Testing Propositions from Achievement Goal and Self-Determination Theories. *Child Development Research*,
- O'Rourke D., Smith R., Smoll F., Cumming S. (2013). Parent-initiated Motivational Climate and Young Athletes Intrinsic-Extrinsic Motivation: Cross-sectional and Longitudinal Relations. *Journal Child & Adolescent Behavior*, 1, 109. doi:10.4172/jcalb.1000109
- Ortega, A., Sicilia, A., y González-Cutre, D. (2013). Validación preliminar del cuestionario del clima motivacional iniciado por los padres-2 (PIMCQ-2). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45, 35-45.
- Ortiz, P. (2015). Relación entre el compromiso deportivo y percepción del clima motivacional generado por padre, madre y entrenador en jóvenes futbolistas (Tesis doctoral). Departamento de Educación Física y Deportes, Universidad de Granada.
- Oudhof, H., Morales, M. y Troche, P. (2003). *Memoria del Foro: "Familia y Juventud"*. México:UAEM.
- Parlebas, P. (1988), Elementos de Sociología del Deporte. Málaga: Unisport
- Pinedo-Espejel, H., Alarcón, E., López-Ruiz, Z., Trejo, M. y Chávez, C. Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación en el deporte revisada (SMS-II) adaptada al español hablado en México. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XII (44),107-120. [Fecha de Consulta 2 de Noviembre de 2020]. ISSN: 1885-3137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=710/71044746003>
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign: IL: Human Kinetics.
- Rodríguez, M., (2010). La evolución histórica de la gimnasia rítmica deportiva y su legado pedagógico. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 15, 143, recuperado el 18 de junio de 2019 de: <http://www.efdeportes.com/efd143/la-evolucion-historica-de-lagimnasia-ritmica-deportiva.htm>
- Rodríguez Martínez, P. (2010). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención psicológica en equipos juveniles de fútbol. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez-Martínez, P., y Guillén, F. (2017). Motivos de participación deportiva en jóvenes deportistas mexicanos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(3), 105-115.

- Rodríguez Martínez, P., Cruz Feliu, J., y Torregrosa Alvarez, M. (2017). Programa de intervención con entrenadores y padres de familia: Efectos en las conductas del entrenador y el clima motivacional del equipo. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 181-187.
- Rodríguez, M., Del Barrio, M. y Carrasco, M. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10-18.
- Rollins, B. C. & Thomas, D. L. (1979) Parental support, power and control techniques in the socialization of children, in Wesley R. Burr et al. (eds.): *Contemporary Theories about the Family: Research-Based Theories*, Vol. 1, New York, Free Press, 317-364.
- Rosales-Rodríguez, Y. (2015). Clima motivacional, su implicación en la iniciación deportiva del fútbol. Una revisión necesaria. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de Granma*, 12(37), 86-97.
- Ruiz, J. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: CCS.
- Ryan, R.M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. *Motivation and Achievement* (pp. 413-447). New York: JAI Press.
- Salazar González, D., Cantú Berrueto, A., López-Walle, J. y Berengüí Gil, R. (2020). Cuestionario del Burnout Deportivo (ABQ): Análisis y validación en el deporte mexicano. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 189-200.
- Salsela, V., y Márquez, S. (2009). Perceptions of the Motivational climate created by parents of Young Portuguese swimmers. *Perceptual and Motor Skills*, 108, 851-861.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & 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(4), 375-391.
- Simón, M., Triana, B. y González, M. (2001). Vida familiar y representaciones de la familia. En J. Palacios y M. Rodrigo (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 297-315). Madrid: Alianza.

- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (2005). Assessing psychosocial outcomes in coach training programs. En D. Hackfort, J. L. Duda y R. Lidor (Eds.), *Handbook of research in applied sport and exercise psychology: International perspectives* (pp. 293-316). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Cumming, S. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal Sport Exercise Psychology*, 29, p. 39-59.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Turman, P. D. (2007). Parental Sport Involvement: Parental Influence to Encourage Young Athlete Continued Sport Participation. *Journal of Family Communication*, 7(3), 151-175.
- Usán, P., Salavera, C., Murillo, V. y Álvarez, J. (2017). Creencias y percepciones del éxito en futbolistas adolescentes. Diferencias entre categorías deportivas y posición clasificatoria. *Revista Retos*, 31, 207-211.
- Valero, A. y Gómez-Mármol, A. (2016). Los deportes individuales. Sus características y taxonomía. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*. (42), p. 38-48.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 59-83). New York: Wiley.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., Duda, J., (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach-and peercreated climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.
- Vernetta, M., Montosa, I. y Peláez, E. (2018). Estima corporal en gimnastas adolescentes de dos disciplinas coreográficas: gimnasia rítmica y gimnasia acrobática. *Psychology, Society, & Education*, 10(3), 301-314.
- Walling, M. D., Duda, J. L., & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 172-183.
- Wankel, L. M., & Mummery, W. K. (1996). Canada. In P. DeKnop, L. M. Engstrom, B. Skirstad, y M. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in child and youth sport*. Champaign, IL: Human Kinetic.
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- White, S. A. (1998). Adolescent goal orientation profiles, perceptions of parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-32.
- White, S., Kavussanu, M., Tank, K., & Wingate, J. (2004). Perceived parental beliefs about the causes of success in sport: relationship to athletes' achievement goals and personal beliefs. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14(1), 57-66.

Younes, S., Ciccomascolo, L., & Shim, M. (2013). Climate and motivation for women athletes in Palestine. *The ICHPER-SD Journal of Research*, 8(1), 12 – 19.

Zamarripa, J., Ruiz-Juan, F., y López-Walle, J. M. (2011). *Motivaciones y etapas de cambio*. España: Editorial Académica Española.