



UADY
FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

**PROMOCIÓN DEL APOYO A LA AUTONOMÍA: SU EFECTO
EN MECANISMOS MEDIADORES, BIENESTAR Y
RENDIMIENTO DE JÓVENES FUTBOLISTAS**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA APLICADA EN EL ÁREA DEL
DEPORTE

PRESENTA
LIC. EN PSIC. ANA MARÍA DEL MAR CONCHA VIERA

DIRECTORAS
DRA. ISABEL BALAGUER SOLÁ
MTRA. ROSSANA DE FÁTIMA CUEVAS FERRERA

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

Noviembre 2016

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.627475 durante el periodo agosto 2014-julio 2016 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.

CONTENIDO

Agradecimientos	9
Dedicatoria.....	10
1. Introducción.....	11
1.1 Características generales de la problemática	11
1.2 Objetivos generales.....	17
1.3 Abordaje teórico	18
1.3.1 Bienestar.	18
1.3.2 Motivación.	24
1.3.3 Teoría de la Autodeterminación (SDT).....	27
1.3.3.1 Teoría de las necesidades psicológicas básicas.....	30
1.3.4 Climas motivacionales.....	33
1.3.5 Programas de intervención.	39
1.3.6 Rendimiento.....	44
2. Evaluación diagnóstica del problema.....	54
2.1 Participantes	54
2.2 Escenario	56
2.3 Instrumentos.....	57
2.3.1 Necesidades psicológicas básicas.....	57
2.3.2 Estilo interpersonal del entrenador.	58
2.3.3 Motivación autodeterminada.	58

2.3.4 Bienestar psicológico.	59
2.3.5 Rendimiento.....	59
3. Programa de intervención	60
3.1 Objetivo de la intervención.....	60
3.2 Participantes	61
3.3 Diseño del programa de intervención.....	63
3.4 Recursos y/o materiales utilizados	66
3.5 Procedimiento de implementación.....	66
4. Evaluación de los efectos.....	69
4.1 Resultados de la aplicación de los instrumentos	69
4.1.1 Reporte de resultados descriptivos de la Institución Azul.....	69
4.1.2 Reporte de resultados descriptivos de la Institución Roja.....	70
5. Discusión	88
5.1 Análisis y discusión de resultados.....	88
5.2 Sugerencias y conclusiones.....	91
6. Referencias.....	97
7. Apéndices.....	121

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo estructural hipotetizado de los antecedentes y consecuentes de la motivación.	39
<i>Figura 2.</i> Mediciones de Rendimiento	51
<i>Figura 3.</i> Modelo estructural hipotetizado de los antecedentes y consecuentes de la motivación	60
<i>Figura 4.</i> Polígono de frecuencias para Autonomía y Competencia en las tres mediciones.....	77
<i>Figura 5.</i> Polígono de frecuencias para la Motivación intrínseca, integrada, identificada e introyectada en las tres mediciones.....	80
<i>Figura 6.</i> Medias de motivación externa y no motivación en las tres mediciones.	81
<i>Figura 7.</i> Polígono de frecuencias del Apoyo a la autonomía y Bienestar en las tres mediciones.	83
<i>Figura 8.</i> Polígono de frecuencias del rendimiento en las tres mediciones.....	87

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: <i>Descripción de los entrenadores</i>	55
Tabla 2: <i>Razones por las que fueron excluidos participantes del programa.</i>	61
Tabla 3: <i>Segunda aplicación de la institución roja</i>	61
Tabla 4: <i>Última aplicación de la institución roja y azul</i>	62
Tabla 5: <i>Diseño del programa dividido por semanas</i>	63
Tabla 6: <i>Recursos utilizados durante el programa</i>	66
Tabla 7: <i>Análisis de consistencia de las escalas utilizadas para la institución Azul</i>	69
Tabla 8: <i>Análisis de la institución azul antes y después de la intervención</i>	70
Tabla 9: <i>Análisis de consistencia de las escalas utilizadas para la institución Roja</i>	71
Tabla 10: <i>Estadísticos descriptivos de Autonomía y competencia</i>	71
Tabla 11: <i>Análisis estadísticos de las regulaciones motivacionales</i>	72
Tabla 12: <i>Descriptivos de media de apoyo a la autonomía y bienestar</i>	73
Tabla 13: <i>Análisis estadísticos del rendimiento</i>	74
Tabla 14: <i>Pruebas multivariantes de Autonomía y Competencia</i>	75
Tabla 15: <i>Comparación por pares de la Competencia</i>	76
Tabla 16: <i>Prueba de esfericidad de Mauchly para la Autonomía y Competencia</i>	76
Tabla 17: <i>Pruebas multivariantes para las regulaciones motivacionales</i>	78
Tabla 18: <i>Comparación por pares de la regulación intrínseca</i>	79
Tabla 19: <i>Prueba de esfericidad de Mauchly para las regulaciones motivacionales</i>	79
Tabla 20: <i>Pruebas multivariantes del Apoyo a la autonomía y Bienestar</i>	82
Tabla 21: <i>Prueba de esfericidad de Mauchly para el Apoyo a la autonomía y el bienestar</i>	82
Tabla 22: <i>Pruebas multivariantes del rendimiento</i>	84
Tabla 23: <i>Comparación por pares del rendimiento</i>	85
Tabla 24: <i>Prueba de esfericidad de Mauchly para el rendimiento</i>	86

Agradecimientos

A Dios, por la infinidad de bendiciones. Por la salud y el entendimiento. Gracias por permitirme ser la responsable de mis actos y tú, flaco, mi *consciencia* y guía.

A mi familia, por ser el pilar fundamental de mi vida. Ana y Raúl, Isabel, Pach, Concha y Marisa. Gracias por todo el amor, apoyo y comprensión, por ser mis modelos de constancia y exigencia pero sobre todo, por enseñarme que el corazón debe superar las aptitudes.

A mis profesores, por ser excepcionales y contribuir a mi desarrollo personal y profesional. A todos gracias infinitas por *tanta* paciencia.

A mis directoras de tesis. Mtra. Rossana Cuevas quien confió hace 7 años que yo podía, algún día, aprender y *ser* en este camino llamado Psicología del Deporte. Este escrito comenzó ahí. Por alentarme y exigirme siempre. Mi *<otra significativa>*, que ha influido positivamente en mi bienestar, motivación, satisfacción y rendimiento. Por tantísimo cariño y apoyo.

A mi directora, Dra. Isabel Balaguer, sin su ayuda este trabajo no sería el mismo. Gracias por la enorme enseñanza teórica, por su tiempo y amabilidad. Especialmente, por su calidad humana, por mostrarme que la grandeza se acompaña con trabajo, pasión y humildad. Gracias por ser mi *<mi otra significativa>*.

A Javier Sánchez, por fomentar mi pensamiento crítico y no limitar mi curiosidad. Porque la generación de conocimiento y la colaboración jamás deben acabarse.

A todas las personas que he tenido la oportunidad de conocer en mi vida y me han inspirado para intentar ser mejor. A quienes han creído que soy capaz y a quienes me han exigido serlo. A todos, en serio, muchas gracias.

Dedicatoria

A mis padres por el esfuerzo del día a día. Porque han trabajado para que nunca me falte nada, material y emocional. Porque han cambiado para aceptar.

A mis entrenadores, deportivos y de la vida. Por enseñarme que el deporte es un juego cuyo objetivo es mejorar constantemente como persona y atleta.

Porque cultivaron mi curiosidad con sus fortalezas y me impulsaron con sus áreas de oportunidad. Junto a ellos logré lo que jamás imaginé. El deporte ha estructurado mi vida a través de pensamientos, valores y acciones.

Dedico especialmente este trabajo a todos los que trabajan profesional y éticamente en el deporte, para que recuerden su poder de influencia y, para que sigan contribuyendo a la calidad de vida de cada persona y la sociedad.

1. Introducción

1.1 Características generales de la problemática

El deporte y el ejercicio físico son actividades que el hombre ha realizado a lo largo de la historia para múltiples fines, siendo desde una expresión de belleza como ofrenda a sus dioses hasta una preparación para la guerra. Actualmente, a partir de la actividad física se desprende una clasificación medianamente universal y consensuada que distingue el deporte de rendimiento/competitivo y el de ocio/salud (o ejercicio físico). En el primero se busca dominar ciertas habilidades físicas y en el otro potenciar y/o mejorar la salud hasta percibir algún tipo de bienestar (Caspersen, Powell y Christenson, 1984).

Además de la clasificación, el deporte suele cumplir ciertas funciones y una de ellas es la de *formación*, la cual hace énfasis en la creencia de que a través de la participación en juegos y deportes surgen cualidades como lealtad, cooperación, valor, resolución, fuerza de voluntad, dominio de sí mismo, resistencia, perseverancia o determinación. Es decir, se considera el deporte como una excelente herramienta para la educación integral de las personas pues contiene en sí mismo un importante cúmulo de valores sociales y personales (Arnold, 1991; Gutiérrez, 2004). Por ejemplo, el individuo comprende qué es lo correcto e incorrecto a través del deporte ya que éste se caracteriza por la aplicación de reglamentos y el incumplimiento de éstos amerita una sanción (Huxley, 1969).

En ocasiones, el papel formativo del deporte es impedido debido a la búsqueda constante de perfeccionamiento, superación de marcas o a la confusión de que ciertas medidas estéticas son sinónimo de salud, por lo que se utilizan diferentes estrategias no pedagógicas en las que se prioriza el resultado por encima del desarrollo integral del ser humano.

Por tal razón, la psicología tiene ante sí el reto de ser un catalizador en la sociedad, para utilizar sus recursos para la adhesión deportiva sin olvidar su principal razón: el enriquecimiento humano (Cox, 2008).

Weinberg y Gould (2010) consideran que los investigadores de la psicología del deporte tienen dos objetivos principales: a) entender la influencia que ejercen los factores psicológicos sobre el rendimiento motor de las personas y b) entender en qué forma la participación en las actividades física afecta el desarrollo psicológico de las personas. Como se observa, en el primer objetivo, la psicología deportiva comprende el rendimiento desde la perspectiva de potenciar las ejecuciones deportivas, éstas a través del entrenamiento.

Siguiendo con esta misma línea, Viadé (2003) argumenta que uno puede rendir más si mejora con respecto a sí mismo sin necesidad de ganar ninguna competición. No obstante, a lo largo de la historia existe la creencia, de que el bienestar se encuentra reñido con el rendimiento y por ende, al ir en búsqueda de la mejora se tiene que dejar a un lado el bienestar, por ejemplo disminuyéndolo o evitar favorecerlo.

En este sentido, los jóvenes que participan en actividades deportivas no siempre informan de experiencias positivas; éstas pueden ser vividas, en efecto, como positivas y contribuir al desarrollo del bienestar, por ejemplo la vitalidad; o encerrar experiencias no tan agradables como el estrés y la ansiedad (Balaguer, 2007).

Entonces, es importante investigar e intervenir en los escenarios deportivos, de cualquier nivel, para favorecer que el individuo en su práctica perciba su bienestar, en función del goce que experimenta al realizar y rendir en su actividad física. En este trabajo el rendimiento será

entendido como la mejora de las propias ejecuciones y no sólo la consecución de victorias, es decir, bienestar y el rendimiento irán de la mano.

En el fenómeno deportivo, los entrenadores y todo el equipo multidisciplinario deben garantizar las condiciones para que el deporte se convierta en una actividad que fomente el desarrollo integral. Como se mencionó anteriormente, el deporte es un medio para el aprendizaje de habilidades físicas, sociales y personales, por lo que la interacción entrenador-deportista puede contribuir al desarrollo del joven más allá del ámbito deportivo. Cruz, Torregosa, Sousa, Mora y Viladrich (2010), afirman que la actuación psicopedagógica del entrenador es una de las variables críticas para lograr que los deportistas jóvenes continúen interesados en la práctica deportiva.

El tipo de interacción que tienen los entrenadores, es decir, las estrategias que utilizan para motivar a sus jugadores tiene consecuencias para la salud y el bienestar de los jóvenes deportistas. Lo anterior, es estudiado a través de la Teoría de la Autodeterminación (*Self Determination Theory*, SDT, por sus siglas en inglés), que estudia los estilos motivacionales del entrenador y sus consecuencias sobre el bienestar/malestar y sobre los tipos de motivación (Deci y Ryan, 1985; Ryan Deci, 2000). Los climas motivacionales son aquellas señales de las figuras de autoridad implícitas y/o explícitas, percibidas en el entorno (Ames, 1992). Más adelante se abordará nuevamente este concepto.

En México estas variables han sido poco estudiadas, pero se pueden encontrar estudios que ya introducen variables motivacionales. Por ejemplo, López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2011), estudiaron el clima motivacional en relación con la motivación autodeterminada y la autoestima en deportistas jóvenes; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, (2012) investigaron las relaciones entre el apoyo a la autonomía, las necesidades psicológicas básicas y

el bienestar. Por otra parte, Cantú-Berrueto, Castillo, López-Walle, Tristán y Balaguer, (2016) exploraron el estilo interpersonal del entrenador, las necesidades psicológicas básicas y la motivación en futbolistas.

Específicamente en Yucatán, Montero (2011), Cuevas (2009) y Cetina (2008) han realizado investigaciones con deportistas estudiando la motivación a través de la teoría de las metas de logro. En este mismo sentido, Zurita (2012), ofreció un manual para los entrenadores de beisbolistas yucatecos desde esta teoría.

En el estado también se han realizado trabajos enfocados a los entrenadores locales desde el enfoque del liderazgo. Rosel (2009), estudió la influencia del liderazgo del entrenador con el rendimiento en un equipo de baloncesto; Méndez (2011) relacionó el liderazgo con la satisfacción y Valadez (2014) estudió el estilo de afrontamiento con el burnout.

Estudiar los ambientes deportivos dará la oportunidad de aplicar las estrategias psicológicas y pedagógicas necesarias para incrementar la práctica deportiva en los diferentes niveles: ejercicio físico para la salud, de ocio, deporte de iniciación, universitario y de alto rendimiento.

En México dos de los eventos deportivos más representativos son la Universiada Nacional y la Olimpiada Nacional Infantil y Juvenil; en el primero, deportistas de diferentes disciplinas a partir de los 18 años y que sean estudiantes de alguna carrera, participan en un certamen nacional. En la edición 2016, poco más de 6000 universitarios estuvieron presentes (Universiada Nacional, 2016). Siendo que, en la versión del 2015, fueron siete mil los participantes (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2015).

Por su parte, la Olimpiada Nacional es el evento donde niños y adolescentes de todo el país compiten en diferentes deportes, en la pasada edición (2016), cerca de 16,000 deportistas participaron a diferencia de los 21, 285 atletas que estuvieron en la edición del 2015 (CONADE, 2016). Estos resultados reflejan una disminución de la práctica deportiva competitiva en la población conforme aumenta la edad. En México una elevada cantidad de jóvenes que en su niñez fueron atletas que asistían a distintos eventos están abandonando la competición en el deporte.

El abandono deportivo y/o el sedentarismo en muchas ocasiones preceden a la obesidad, y lamentablemente, ambos sedentarismo y obesidad son problemas que aquejan a la población mexicana. La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2012), arrojó que el 34.4% de los niños de 5 a 11 años tienen obesidad o sobrepeso; así como el 35% de los adolescentes (1 de cada cinco tiene sobrepeso y 1 de cada 10 obesidad); y el 73% de mujeres y 69.4 % de hombres de más de 20 años tienen obesidad o sobrepeso en México. Es alarmante que entre los 12 y 19 años, las cifras no mejoran ni respecto al rango de edad anterior, ni a la encuesta realizada en el 2006. Las mujeres fueron las que más incrementaron de un 33.4% a un 35.8 % de obesidad y sobrepeso (Instituto Nacional de Salud Pública, 2012).

En cuanto a la actividad física y el sedentarismo, el 58.6% de los niños y adolescentes de 10 a 14 años no refieren haber realizado alguna actividad física organizada durante los últimos 12 meses previos, el 38.9 % realizó una o dos actividades y 2.5% más de tres; la actividad más frecuente de este grupo de edad es el fútbol soccer (Instituto Nacional de Salud Pública, 2012).

En el grupo de 20 a 69 años de edad, la prevalencia de inactividad física aumentó significativamente a 47.3% entre el 2006 y el 2012. (Instituto Nacional de Salud Pública, 2012). Por lo que es prioritario promover no sólo el incremento de actividades deportivas, sino también

la disminución de actividades sedentarias a través de campañas de comunicación masiva con mensajes cortos enfocados a aspectos clave para la comunidad.

Ante todo esto, ¿qué papel juega la psicología del deporte en el estudio del comportamiento humano en la actividad física?, las cifras antes presentadas ¿reflejan la falta de espacios para la práctica deportiva o una cuestión de adherencia por factores psicológicos?, de ser por adherencia, ¿qué factores psicológicos inciden en la misma?, ¿pueden ser los entrenadores pilares en la adherencia psicológica?

En este sentido, la psicología del deporte, la motivación hacia la actividad física, el bienestar y rendimiento pueden –tendrían que- ir de la mano. Pero para ello es preciso, conocer las diferentes aristas del fenómeno deportivo.

Por todo lo mencionado, es vital investigar el contexto deportivo y las variables en México, especialmente Yucatán, para coadyuvar a la adherencia deportiva, en primera instancia para reducir los índices de obesidad y sedentarismo que representan grandes costos para la economía mundial, nacional y local. Segundo, conocer la influencia de las variables inmersas en el deporte yucateco para que nos permita adaptar las intervenciones basadas en modelos teóricos que se realizan en otros países. Más importante aún, caracterizar a la población facilitará el desarrollo de programas específicos para esta comunidad.

Por último, es necesario hallar la congruencia entre el bienestar y rendimiento; y para ello hay que estudiar las dimensiones de cada variable en determinadas poblaciones.

1.2 Objetivos generales

Identificar los cambios producidos en la percepción de los deportistas en el apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador, en la satisfacción de las necesidades (competencia y de autonomía), en un indicador de bienestar psicológico (vitalidad subjetiva), en las regulaciones motivacionales y en el rendimiento de los deportistas; tras la administración de un programa de intervención a los entrenadores diseñado con base en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000).

Los objetivos específicos son:

- Evaluar el estilo interpersonal de los entrenadores de fútbol pertenecientes a dos instituciones, así como el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia, la motivación autodeterminada, el bienestar y el rendimiento deportivo de sus futbolistas.
- Implementar un programa de intervención que promueva el apoyo a la autonomía en entrenadores de fútbol de dos instituciones deportivas.
- Evaluar el efecto del programa de intervención en cuanto al apoyo a la autonomía, necesidades psicológicas de autonomía y competencia, motivación autodeterminada, bienestar y rendimiento en ambas instituciones a las cinco semanas después de concluir dicho programa.
- Evaluar el mantenimiento de las variables implicadas a las diez semanas después de haber concluido el programa de intervención en una de las instituciones.

1.3 Abordaje teórico

Uno de los retos fundamentales de la psicología en el siglo XXI es aplicar su campo de acción y estudiar los mecanismos que promueven la salud, con el fin de potenciar los recursos y calidad de vida de la población sana. Sobre el deporte de competición, es importante conocer si es realmente saludable o no para los que lo practican de forma regular (Rivas et al., 2012). Desde esta perspectiva, resulta fundamental estudiar el deporte y el bienestar humano.

1.3.1 Bienestar.

Sobre la calidad de vida y la salud, el bienestar psicológico es el resultado de la percepción personal de que la vida se está viviendo bien y adecuadamente, siendo consciente del correcto desarrollo de sus potencialidades (Romero, García-Mas y Brustad, 2009). El bienestar psicológico se enmarca dentro del desarrollo del potencial humano (Rivas et al, 2012).

Las dos tradiciones teóricas sobre el bienestar son la hedónica (bienestar subjetivo) y la eudaimónica (bienestar psicológico) (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Kubovy, 1999; Ryan y Deci, 2001; Keyes, Ryff y Shmotkin, 2002). Desde la primera, el bienestar se ha conceptualizado como consecución del placer y la evitación del dolor en los diferentes aspectos de la vida, mientras que desde la segunda se considera que el funcionamiento psicológico óptimo es lo que produce el bienestar en las personas, y que la eudaimonia se da cuando las personas logran una realización plena o completa de ellas mismas (Waterman, 1993).

La perspectiva hedónica defiende el placer (hedoné) como bien último o fin supremo de la vida humana, y su concepción actual ha dado lugar al constructo bienestar subjetivo, definido como una amplia categoría de fenómenos que incluyen las respuestas emocionales de las personas, la satisfacción con los dominios y los juicios globales sobre la satisfacción con la vida

(Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). La definición contiene las respuestas emocionales de las personas y la satisfacción con la vida (Rodríguez-Carvajal, Méndez Díaz, Moreno-Jiménez, Blanco Abarga, y Van Dierendonck, 2010).

La otra corriente, eudaimónica, entiende la felicidad y el bienestar como un estado de plenitud y armonía psicológica que supone el desarrollo de las virtudes y en particular de la razón. Recogiendo esta tradición de pensamiento, el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como los principales indicadores del funcionamiento positivo (Rodríguez-Carvajal et al., 2010). Sus primeras concepciones se articularon en torno a conceptos como la autoactualización de Maslow (1968), el funcionamiento pleno de Rogers (1961), la madurez de Allport (1961), las teorías sobre salud mental positiva de Jahoda (1958), o las teorías sobre el ciclo vital de Erikson (1959).

La postura eudaimonia hace referencia al sentido, la autorrealización y crecimiento personal, y define el bienestar como un tipo de felicidad relacionada con el desarrollo del potencial personal (Rodríguez-Carvajal, Méndez Díaz, Moreno-Jiménez, Blanco Abarga y Van Dierendonck, 2010). Para Ryan y Deci (2001), el bienestar eudaimónico se refiere al óptimo funcionamiento psicológico y a la experiencia óptima.

Ryan y Frederick (1997), consideran que en el bienestar eudaimónico, el sujeto tiene un carácter activo y emprendedor y le interesa el desarrollo de sus competencias y de sus potencialidades.

Antes de continuar con otros conceptos, hay que hacer una distinción entre las diferentes perspectivas que tienen las teorías respecto al papel del individuo.

Para comenzar, las teorías motivacionales abarcan un continuo desde las posiciones mecanicistas a las teorías cognitivas. Las primeras conciben al ser humano como un elemento pasivo en su entorno, sujeto a la influencia de los estímulos ambientales. El cognitivismo, por el contrario, parte del supuesto de que las personas interpretan subjetivamente la información que recogen de su entorno y se comportan de acuerdo a como elaboran dicha información (Escartí y Cervelló, 1994).

En este sentido, algunas teorías que pretenden la comprensión y explicación de la conducta humana en el deporte se enmarcan fundamentalmente dentro de una orientación cognitiva-conductual. Estos planteamientos teóricos consideran a la persona responsable de sus acciones, en la medida que participan activamente con su interpretación subjetiva del contexto y de los comportamientos (Cantón Chirivella, 1999).

Una de las teorías motivacionales más representativas en la actualidad es la Teoría de la Autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés: Self-determination Theory). Dicha teoría se explicará con mayor profundidad más adelante.

Para la SDT, el bienestar psicológico se considera como un funcionamiento psicológico vital basado en experiencias positivas y saludables, y en un sentido del yo congruente e integrado (Deci y Ryan, 2000). Utiliza como indicadores de bienestar psicológico, medidas como la autoestima y vitalidad subjetiva (Molina-García, Castillo y Pablos, 2007) y del bienestar hedónico la satisfacción con la vida.

La vitalidad subjetiva se establece como uno de los aspectos más relevantes del estudio del bienestar, en la medida en que proporciona un indicador del nivel de energía, esfuerzo y

persistencia, necesarios en los procesos de consecución de metas, objetivos y proyectos personales (Van Dierendonck, Rodríguez-Carvajal, Moreno y Dijkstra, 2009).

Sentirse realmente vivo es una variable muy familiar de la experiencia humana. La gente regularmente habla de sentirse particularmente vivos o vigorizados en ciertas circunstancias o después de ciertos eventos, mientras que en otros contextos se sienten “muertos” o agotados. Este sentido positivo de vitalidad y energía se refiere más que simplemente estar activo, despierto o incluso tener reservas calóricas. Más bien, se cree que se trata de una específica experiencia psicológica de poseer entusiasmo y un espíritu de vitalidad. Los individuos varían en la experiencia de vitalidad en función no sólo de la influencia física (enfermedad y fatiga), sino también de los factores psicológicos (estar enamorados, tener una misión o ser eficaz). Debido a su centralidad fenomenológica y a su aparente covarianza con las circunstancias físicas y psicológicas, el sentimiento subjetivo de sentirse vivo y con vitalidad representa un indicador significativo del bienestar (Ryan y Frederick, 1997; Nix, Ryan, Manly y Deci, 1999; Bostic, Rubio y Hood, 2000; Ryan y Deci, 2001).

Para Ryan y Frederick (1997), la vitalidad subjetiva es definida como una experiencia consciente de poseer energía; es un reflejo del bienestar orgánico y psicológico. Es la experiencia de tener energía positiva a disposición o en el control regulatorio del yo. Es una experiencia psicológica consistente en poseer entusiasmo y ánimo, que lleva a la persona a sentirse realmente viva, con iniciativa, espontaneidad y una mayor sensación de control.

En esta misma línea, Waterman (1993) explica que la vitalidad subjetiva no sólo favorece el desarrollo del bienestar, sino que permite mantener el esfuerzo por la perfección que representa el alcance de un funcionamiento pleno.

Las personas experimentan mayores niveles de vitalidad cuando presentan altas tendencias de iniciativas autónomas, tienen menos conflictos internos y confían en sus propias motivaciones para realizar las tareas que se proponen; en este sentido, las personas se encuentran más felices y satisfechas con sus vidas en la medida en que se sienten con mayores niveles de iniciativa y espontaneidad. También, quienes se sienten con mayor autonomía en las actividades que realizan informan consistentemente de mayores niveles de bienestar (Deci y Ryan, 2000).

Se ha demostrado un mejor funcionamiento somático, menor estrés y más sentimientos positivos en personas con altos niveles de vitalidad (Ryan y Frederick, 1997; Vlachopoulos y Karavani, 2009; Taylor y Lonsdale, 2010; Kinnaifick, Thogersen-Notumani, Duda y Taylor, 2014). Por ello, la vitalidad emerge como un aspecto importante en el constructo de bienestar eudaimónico, expresión de que la persona se encuentra en consonancia con los valores y las necesidades más nucleares de sí mismo (Waterman, 1993).

Las investigaciones sobre práctica de actividad física y bienestar psicológico muestran diferentes conclusiones en función del indicador psicológico que se analiza.

Diversos estudios apoyan la existencia de una relación positiva y significativa entre la vitalidad y la práctica regular de la actividad física (O'Sullivan, 2003; Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004; Stiggelbout, Popkema, Hopman-Rock, de Greef y Van Mechelen, 2004).

Wold et al (2013), señalan que la participación deportiva está relacionada positivamente con mayor frecuencia de actividad física y con indicadores de bienestar, sobre todo en chicas; sin embargo, otros autores han indicado que la participación deportiva no es en sí misma promotora del bienestar psicológico, sino que es la calidad de la experiencia deportiva, favorecida por los ambientes sociales creados por los otros significativos, los que tienen importantes implicaciones

para el desarrollo del bienestar de las personas (González, Castillo, García-Merita y Balaguer, 2015).

Ante esto, Castillo, García-Mérita, Mercé y Balaguer (2011) afirman que la participación deportiva no es en sí misma ni positiva ni negativa, sino que hay una serie de variables sociales, como las circunstancias en las que ésta se realiza y el valor que le dan a dicha participación los otros significativos (padres, compañeros de entrenamiento, entrenador), que afectan a la percepción que tienen los jóvenes de bienestar (vitalidad y autoestima)- o como negativa- el malestar (estrés y ansiedad). En definitiva, esta forma de vivir la experiencia es lo que influirá significativamente en la salud y el bienestar de los jóvenes y en la adherencia o abandono de su participación deportiva.

Por lo que recobra importancia y urgencia estudiar el fenómeno deportivo en su totalidad. Como lo explican Balaguer, Castillo, Duda y García-Mérita. (2011), en el deporte de competición es relevante conocer los factores sociales y personales que intervienen en el desarrollo óptimo de los deportistas, ya que con ellos se permite potenciar las vías de acción para conseguirlo.

En el deporte, los padres, compañeros y los entrenadores intervienen creando un clima motivacional que favorece o dificulta la calidad de la implicación de los jóvenes, y eso contribuye a su vez al desarrollo del bienestar o malestar en los deportistas (Balaguer, 2007).

Sin embargo, una figura clave para que se produzca el bienestar es el entrenador. La investigación previa realizada en el contexto deportivo ha mostrado que las relaciones positivas entre el bienestar y la participación deportiva pueden deberse al clima motivacional, creado por los entrenadores (Castillo, Duda, Álvarez, Mercé y Balaguer, 2011; Castillo et al., 2014; Castillo,

Ramis, Cruz y Balaguer, 2015; Balaguer, Castillo, Ródenas, Fabra y Duda, 2015; Cantú-Berrueto et al., 2016; González, García-Mérta, Castillo y Balaguer, 2016; Smith et al., 2016).

Desde la SDT se defiende que los factores sociales tienen gran importancia sobre los procesos motivacionales (Balaguer, 2007). Se considera que en los contextos sociales en los que se favorece el esfuerzo, la progresión y la mejora, se facilita la calidad de la motivación, mientras que en los contextos donde se favorece sólo ser el mejor, la motivación se verá dificultada. A continuación, se presentará una revisión sobre la motivación.

1.3.2 Motivación.

La motivación es un tema central en cualquier esfera de actividad humana, ya que el rendimiento y los buenos resultados generalmente suelen asociarse al nivel de motivación que manifiestan las personas (Carratala, 2004). En el deporte, es uno de los elementos principales desde el punto de vista psicológico, pues explica la iniciación, la orientación y el abandono de una actividad físico-deportiva (Dosil, 2008). El término tiene sus raíces en el verbo latino *movere* que significa mover (Pinder, 1984).

En la psicología el término se ha utilizado para designar la cantidad de energía y la dirección del comportamiento humano. Incluye la *dimensión intensiva*, que se refiere al porqué las personas persisten en determinados comportamientos, invirtiendo en ellos tiempo y energía, y una *dimensión direccional*, que indica la finalidad del comportamiento, porqué nos orientamos a uno u otro objetivo (Sage, 1977). En el ámbito de la actividad física y el deporte, la motivación es el producto de un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales 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 (Escartí y Cervelló, 1994; Jara, Vives y Garcés de los Fayos, 2009; Roberts y Treasure, 1995 y Roberts, 2001).

La motivación implica movimiento o activación, tanto es así que para describir un estado altamente motivado se utilizan términos como excitación, energía, intensidad, activación (Jara, Vives y Garcés de los Fayos, 2009).

Deci y Ryan (1985) y Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan (1991), defienden que existen diferentes tipos de motivación (no motivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca), que tienen diferentes consecuencias para el bienestar y para el desarrollo óptimo de las personas, siendo la más positiva la motivación intrínseca. También postulan que las personas tienen la capacidad de autorregularse, y que la regulación de la conducta puede utilizar diferentes formas, que pueden diferenciarse a lo largo de un continuo de autodeterminación, en el que existen grados diferentes de regulación que van desde las formas no autodeterminadas de regulación (no motivación, externa, introyectada), hasta las formas autodeterminadas (identificada e intrínseca), siendo la motivación intrínseca la más autodeterminada.

La motivación intrínseca supone el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute y, por tanto, la actividad es un fin en sí mismo. La motivación extrínseca se compone de la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa.

La regulación externa está caracterizada por una actuación en búsqueda de un incentivo externo y, por tanto, el sujeto se compromete en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000). Para Balaguer, Castillo y

Duda (2008), esta regulación se caracteriza por aquellas conductas que son controladas por fuentes externas, tales como refuerzos materiales u obligaciones impuestas por otros.

La regulación introyectada, implica establecer deberes o reglas para la acción, que están asociadas con expectativas de auto-aprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo (Deci y Ryan, 2000).

Ésta representa conductas que están empezando a interiorizarse, pero que no están verdaderamente autodeterminada, ya que únicamente se reemplaza la fuerza externa de control por una interna (Balaguer, Castillo y Duda, 2008).

La regulación identificada representa una mayor autodeterminación, y por tanto, habría menos presión, conflicto, sentimientos de culpabilidad y ansiedad. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos (Ntomanis, 2001).

Esta regulación se da cuando las personas juzgan la conducta como importante, y aunque la actividad se realiza por motivos extrínsecos, por ejemplo, logro de metas personales, las conductas ya están reguladas y autodeterminadas en cierta manera a nivel interno (Balaguer, Castillo y Duda, 2008).

La forma más autodeterminada de regulación se refiere a la regulación integrada, en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativamente y jerárquicamente, lo que significa que han sido evaluadas y colocadas congruentemente con otros valores y necesidades (Ryan y Deci, 2000). Estos conceptos se retomarán más adelante.

A pesar de la importancia que el mundo deportivo ha concedido tradicionalmente a la motivación, existe cierta ignorancia de su significado real, de sus implicaciones y de cómo y de qué modo se puede motivar a los deportistas (Escartí y Cervelló, 1994).

La motivación es un elemento clave para lograr el compromiso y la adherencia al deporte, ya que es la más importante y determinante del comportamiento humano (Iso-Ahola y St. Clair, 2000).

Como se menciona anteriormente, un elemento importante es el propósito y la dirección de meta, en este sentido la SDT proporciona el marco teórico general para guiar las preguntas de investigación y el estudio empírico de la motivación y el compromiso (Reeve, 2012).

Dentro del estudio de la motivación, una teoría que defiende que las variables motivacionales y el bienestar contribuyen al desarrollo óptimo y formula la forma a través de la cual los factores socioambientales y los personales intervienen en el mismo, es la Teoría de la autodeterminación (Duda, 2001; Ryan y Deci, 2000).

1.3.3 Teoría de la Autodeterminación (SDT).

La SDT es una teoría de la motivación que usa el método empírico tradicional para construir la teoría y la información de la aplicación en diferentes escenarios (aula, equipos deportivos, salud). Esta teoría desarrolla la explicación de la motivación del ser humano con relación a los contextos sociales. Es una macro-teoría que analiza el grado en el que las conductas humanas son volitivas o bien autodeterminadas, ya que menciona el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel máximo de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985).

La autodeterminación es un concepto teórico, que indica que la acción se inicia libremente y emana desde la parte central del yo (*self*). Una asunción general de la SDT es que los seres humanos sin importar edad, género, estatus socioeconómico, nacionalidad o antecedentes culturales, tienen tendencias inherentes hacia el crecimiento personal, a implicarse

de forma óptima y eficaz en el de entorno que les ha tocado vivir (Reeve y Halusic, 2009 y Balaguer, Castillo y Duda, 2008); hacia la curiosidad y necesidades psicológicas que proporcionan una base de motivación para su alta calidad de compromiso y funcionamiento positivo (Reeve y Halusic, 2009).

La SDT propone un modelo dinámico, porque sugiere que necesita explicar el comportamiento y los resultados de manera independiente de experiencias conscientes y valores; y además predecir la respuesta de la gente cuando sus necesidades se satisfacen (Deci y Ryan, 2014).

La SDT (Deci y Ryan, 1985) considera que el ambiente juega un rol decisivo en el desarrollo del bienestar a través del papel de los otros significativos. En el contexto deportivo, los entrenadores pueden intervenir favoreciendo o dificultando la autodeterminación de la conducta de sus jugadores, actuando sobre el ambiente, tanto a través del diseño de la estructura del medio, como a través del desarrollo del clima motivacional de apoyo a la autonomía versus control, favoreciendo o dificultado la calidad de la implicación de los deportistas y el desarrollo del bienestar psicológico (Balaguer, 2007).

La *estructura* hace referencia a la forma en la que el entrenador diseña el ambiente, ofreciendo a sus jugadores expectativas, retos, retroalimentación y tiempo para la realización de las tareas. Por otra parte, el *apoyo a la autonomía* significa que la comunicación del entrenador es informativa y no impositiva y controladora. Ambas, estructura y apoyo a la autonomía, son variables contextuales independientes que pueden complementarse y apoyarse mutuamente. Por ejemplo, una cosa es ofrecer retroalimentación y la otra la forma de hacerlo. Cuando la retroalimentación se ofrece de forma impositiva se utiliza un clima controlador, mientras que

cuando se utiliza de forma informativa se crea un clima de apoyo a la autonomía (Balaguer, 2007).

Se defiende que, si en su interacción con el medio las personas regulan sus conductas de forma voluntaria y volitiva, se favorecerá la calidad de la implicación y el bienestar (Deci y Ryan, 2000).

Mientras que otras teorías motivacionales explican cómo las expectativas, creencias y metas de las personas contribuyen al compromiso, la SDT es la única en enfatizar la tarea instruccional de vitalizar a los individuos en los recursos de motivación internos, como el paso clave en la facilitación del compromiso de alta calidad (Reeve y Halusic, 2009).

La SDT identifica los recursos de motivación interna que poseen los individuos y ofrece recomendaciones de cómo, figuras de autoridad, se pueden involucrar, nutrir y vitalizar estos recursos durante el flujo de la instrucción para facilitar la alta calidad del compromiso del individuo (Niemic, Ryan y Deci, 2010; Reeve, 2012).

La SDT reconoce que los individuos algunas veces carecen de automotivación, exhiben falta de afecto y actúan irresponsablemente. Para resolver esta aparente paradoja de poseer recursos de motivación interna por un lado y mostrar alienación por otro, la investigación en la SDT, identifica las condiciones del ambiente que apoyan y vitalizan los recursos de la motivación interna en contra de esas que las que la descuidan, socavan y frustran (Deci y Ryan, 1985; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004; Ryan y Deci, 2000). Al hacerlo, la SDT dirige cómo los recursos internos interactúan con las condiciones del ambiente para resultar en varios niveles del compromiso del individuo (Reeve, 2012).

En el ámbito deportivo, la SDT defiende que el contexto social que rodea a los deportistas y, en particular la conducta y el estilo de interacción del entrenador, puede intervenir significativamente en la forma en la que los jóvenes deportistas viven la experiencia deportiva, esto es, en su conducta, en sus cogniciones y emociones. Además, la percepción que tengan los deportistas del ambiente social, entrará en interacción con sus necesidades e intereses, favoreciendo o dificultando la calidad de su implicación deportiva (Balaguer, Castillo, Duda y García-Mérita, 2011).

La SDT incluye la teoría del clima motivacional que se tratará más adelante y la de necesidades psicológicas básicas (BNPT, por sus siglas en inglés), que postulan que cuando las personas interaccionen con su ambiente, necesitan sentirse competentes, autónomas y relacionadas con los demás y que la satisfacción de estas necesidades es esencial para el desarrollo de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985) y el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000).

1.3.3.1 Teoría de las necesidades psicológicas básicas.

La BNPT trata de explicar el porqué de los comportamientos que realizamos por medio de los motivos que nos llevan a involucrarnos en determinadas actividades (Deci y Ryan, 2000).

La BNPT identifica tres necesidades psicológicas: autonomía, competencia y relación, como fuente inherente de las personas y la tendencia intrínsecamente motivada a buscar la novedad, perseguir óptimos desafíos, ejercitarse y extender sus capacidades, explorar y aprender. Las necesidades psicológicas básicas constituyen un concepto fundamental de la SDT y son definidas como algo innato, universal y esencial para la salud, el bienestar y el crecimiento psicológico de las personas (García-Merita, Balaguer, Castillo, Álvarez y Mars, 2010).

Es decir, las necesidades psicológicas básicas constituyen un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable (Deci y Ryan, 2000).

Se consideran elementos necesarios para ser satisfechos y, por tanto, el combustible para el esfuerzo de internalización de la persona o de integrar distintas tareas y experiencias en uno mismo dentro de un entorno social (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994).

La *autonomía* se refiere a la necesidad de sentir un locus de causalidad interno en las acciones realizadas por uno mismo (Guzmán y García García, 2014). Es el deseo de implicarse en actividades de propia elección y al deseo de ser uno mismo el iniciador de sus propias conductas. La autonomía es la necesidad psicológica de experimentar que el comportamiento emana y es respaldado por uno mismo (Deci y Ryan, 1985; Reeve, 2012).

En otras palabras, es un sentimiento de libertad, libre de presiones y de tener la posibilidad de hacer elecciones durante los distintos momentos de la acción (Guay, Vallerand y Blanchard 2000). Para Deci y Ryan (2000) la autonomía es el equivalente de libertad, en el sentido de que la persona tiene la necesidad innata de elegir las actividades paralelamente a sus autopercepciones.

La *competencia* es la necesidad de ser eficaz en las actividades e interacciones con el ambiente. Refleja el deseo inherente de ejercer las propias capacidades y al hacerlo buscar desafíos en el ambiente (Deci, 1975; Reeve, 2012). Está basada en la necesidad de impactar a nuestro alrededor, que se manifiesta en resultados importantes en ese ambiente (Deci y Ryan, 2000). Harter (1978) considera que el concepto de competencia es un nutriente, y mantiene que

cada persona o tiene una cierta competencia en determinadas áreas o no. Sugiere que si no se logra dicha competencia, la persona buscará una actividad alternativa en la que se obtenga.

La *relación*, es la necesidad para establecer lazos emocionales cercanos y apegos seguros con otros. Refleja el deseo de estar emocionalmente conectado e involucrado en cálidas, cuidadosas y sensibles relaciones interpersonales (Deci y Ryan, 1985, 1991).

Los individuos experimentan la satisfacción de la necesidad de relación cuando se les permite relacionarse con otros de una forma auténtica, cuidadosa y recíproca (Ryan, 1993; Reeve, 2012).

La BNPT contribuye al marco general de la SDT en tres formas. Primero, la teoría de las necesidades identifica el origen de la naturaleza activa en las tres necesidades psicológicas (Deci y Ryan, 2000). En este sentido, la teoría de las necesidades psicológicas básicas presenta la satisfacción de las necesidades psicológicas como un principio unificador (Vansteenkiste et al, 2010), como una necesidad psicológica, que energiza el compromiso y se conceptualizan como nutrientes psicológicos que los acontecimientos de la vida diaria tengan que cumplir si uno estuviera psicológica, física y socialmente bien.

Segundo, la teoría de las necesidades psicológicas básicas explica por qué los individuos algunas veces se muestran comprometidos activamente con las actividades, pero otras veces se muestran pasivos e incluso con participación antagónica, la satisfacción de las necesidades promueve el compromiso activo, mientras que el descuido y frustración de estas necesidades anticipa varias manifestaciones de alienación (Deci y Ryan, 2000; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan, 2000; Sheldon, Ryan y Reiss, 1996).

Tercero, las tres necesidades proveen las bases para predecir a priori cuáles aspectos del ambiente serían de apoyo contra el debilitamiento del compromiso del individuo es decir, las condiciones que afectan las percepciones de las personas de autonomía, competencia y relación (Deci, Koestner y Ryan, 1999; Reeve, 2012).

En el ámbito deportivo, los estudios realizados han ofrecido apoyo a estos planteamientos teóricos, afirmando que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas actúa como predictora positiva de la motivación autodeterminada (Vallerand y Losier, 1999). Balaguer, Castillo, Duda y García-Mérta (2005) confirmaron que la percepción de competencia y autonomía se relacionaba positivamente con la motivación autodeterminada.

Reinboth, Duda y Ntoumanis (2004) encontraron que la satisfacción de la competencia y de la autonomía actuó de predictor positivo de la vitalidad subjetiva. Estos resultados fueron apoyados por los trabajos de Balaguer (2007, 2010).

Balaguer et al. (2011) encontraron que cuando los jugadores informaban de alta motivación intrínseca también indicaban que se percibían con mayor vitalidad subjetiva, mientras que cuando dijeron que no tenían motivación entonces informaron que se percibían con baja vitalidad.

1.3.4 Climas motivacionales.

Como se ha mencionado con anterioridad, en el deporte las personas significativas, como los entrenadores, influyen significativamente en la experiencia deportiva de los participantes y, por lo tanto, la forma en la que éstos definen esos ambientes, así como sus estilos interpersonales de interacción, influirán directa o indirectamente sobre el bienestar de los deportistas (Balaguer, 2013).

Ames (1992), introdujo el término de *clima motivacional*, para capturar los aspectos primordiales del ambiente psicosocial, como las señales implícitas y/o explícitas, percibidas en el entorno. Adicionalmente, Ames propuso que el clima motivacional es multidimensional y está compuesto por diferentes estructuras tales como el sistema de evaluación, el tipo y bases para el reconocimiento, la naturaleza de la interacción dentro y entre grupos, y las fuentes de autoridad (Duda y Balaguer, 2007).

El clima creado por el entrenador, o la atmósfera psicosocial prevalente en un equipo, se caracteriza por un conjunto de facetas que incluyen tanto la estructura situacional como los estándares de los criterios que utilizan los entrenadores en su dinámica con el equipo durante las sesiones de entrenamiento y durante los partidos. Se considera que dicha percepción del ambiente social aumentará la probabilidad de que los sujetos se impliquen más en la tarea o en ego (Balaguer et al, 2015).

Sería importante hacer una acotación en este punto. El tipo de implicación: *tarea* o *ego* está estudiado en el marco de las teorías cognitivo-sociales de las conductas de logro, que proponen estas dos orientaciones, que son las distintas formas en que las personas pueden interpretar el éxito y el fracaso y juzgan su nivel de competencia (Ames, 1992; Nicholls, 1989).

En la orientación hacia la tarea, las percepciones de una alta habilidad y de éxitos subjetivos están basados en las experiencias de aprendizaje, en la ejecución personal y en el dominio de la tarea. La demostración de habilidad se basa en el máximo esfuerzo y está referida a uno mismo (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996).

Para Nicholls (1989) la orientación hacia el ego <<hacia uno mismo>>, es aquella en la que los sentimientos de logro personal y la alta competencia están referidos a las normas

externas. Se alcanza el éxito cuando uno ha superado al otro y eso significa que ha demostrado una habilidad superior. La demostración de habilidad se basa en hacerlo mejor que los otros o igual que los otros, pero con menor esfuerzo.

Retomando la idea del clima motivacional, si los deportistas perciben que el entrenador valora el esfuerzo y la mejora, entonces existirá alta probabilidad de que ellos se impliquen en la tarea. Si lo que se valora en el equipo es ser el mejor, entonces aumentará la probabilidad de que los deportistas se impliquen en el ego (Balaguer, 2007).

Para Conde, Sáenz-López y Moreno-Murcia (2013) el clima motivacional son todas las informaciones (conscientes e inconscientes) que transmite el entrenador a sus jugadores, a través de las cuales se concretan las claves de éxito y fracaso.

El tipo de interacción que tenga el entrenador con los deportistas, los valores que transmita, la forma de tratarlos, la manera de instruirles, va a condicionar la forma en la que los niños y adolescentes viven su experiencia deportiva (Castillo et al., 2011).

Recordando conceptos mencionados anteriormente como el de bienestar, motivación y las teorías SDT y BNPT: cuando los entrenadores crean climas en los que se minimiza el control, en los que tratan de entender las perspectivas de los jugadores y les ofrecen diferentes alternativas que les guíen y les faciliten el proceso de toma de decisión, están contribuyendo a que disfruten en su participación deportiva y evitando que se aburran en la práctica (Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda, 2009).

A través de la satisfacción de su competencia, de su autonomía y de unas buenas relaciones sociales, se favorece la motivación autodeterminada con los consiguientes beneficios emocionales indicados (Castillo et al., 2011).

El clima motivacional para promover el funcionamiento óptimo que se crea en los contextos deportivos es multidimensional, y existen dimensiones que potencian el desarrollo positivo de los deportistas como son: el clima de implicación en la tarea, el estilo de apoyo a la autonomía y apoyo social; cuando todas las anteriores están presentes se le ha denominado *clima empowering*. Los climas empowering favorecerán la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y una mayor implicación en las tareas, lo que a su vez favorecerá su bienestar (Duda y et al., 2013).

Dentro de los climas empowering, el estilo del entrenador de *apoyo a la autonomía* hace referencia al deseo y voluntad que tiene una persona que ocupa una posición de autoridad de situarse en el lugar, o en la perspectiva de los otros, para detectar sus necesidades y sus sentimientos, y ofrecerles la información apropiada y significativa para la realización de sus tareas, como la oportunidad de elección (Ryan y Deci, 2000).

Implica desarrollar en los niños un estilo de enseñanza que consiga potenciar la motivación intrínseca y los procesos de internalización. Eso conlleva creencias específicas sobre la forma de motivarlos, una orientación interpersonal particular en el proceso de formación y la posesión de una serie de habilidades interpersonales (Reeve, Bolt y Cai, 1999). Recordando la SDT, ésta indica que el apoyo a la autonomía es el principal elemento para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 1987).

Para Reeve (2009), el apoyo a la autonomía se refiere a lo que una persona dice y hace para mejorar la percepción interna de locus de causalidad de otro y la voluntad durante una acción. Se refiere al sentimiento y comportamiento de una persona para identificar, nutrir y desarrollar los recursos motivacionales internos de otra persona, tales como la necesidad de autonomía, intereses personales, metas intrínsecas y las autovaloraciones. Para Williams et

al. (2006), el apoyo a la autonomía es responder a la iniciativa de los demás y minimizar el control.

Mageau y Vallerand (2003), en el ámbito de *coaching* la definen como ofrecer elección dentro de reglas y límites, ofrecer razones para tareas, oportunidades para que se trabaje de forma independiente y retroalimentación con un lenguaje no controlador, y prevenir la implicación al ego.

Balaguer et al., (2005) consideran importante el apoyo a la autonomía por parte del entrenador, para el desarrollo del bienestar psicológico de los deportistas, a través de la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación. El apoyo a la autonomía es el elemento esencial para la satisfacción de las necesidades psicológicas (Balaguer, et al., 2008).

El apoyo a la autonomía del entrenador tiene importantes implicaciones para la motivación autodeterminada, a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas, así como para el disfrute de los jóvenes deportistas (Castillo et al., 2011).

Por ejemplo, cuando los deportistas perciben que su entrenador se comporta de forma empática y se sienten comprendidos y apoyados por él o por ella incondicionalmente, y no en función de los resultados que ellos obtienen, éstos se sienten también mutuamente valorados por sus compañeros y se ven favorecidas sus relaciones sociales (Balaguer et al., 2008).

La orientación de autonomía implica la regulación de la conducta sobre la base de intereses y valores respaldado por ella; ésta sirve para facilitar tendencias generales de las personas hacia la motivación intrínseca y motivación extrínseca, regulada de forma integrada (Deci y Ryan, 2014).

La conducta de apoyo a la autonomía es aquella en la cual los entrenadores comparten la percepción del control con los jugadores y sus ayudantes (Cox, 2009).

Cuando el perfil del entrenador es de apoyo a la autonomía, se generan ambientes que satisfacen las necesidades psicológicas básicas apoyando a los atletas en su proceso formativo, brindándoles condiciones que los involucren de una manera activa en las decisiones en favor de su desarrollo personal, propiciando un bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2014).

Retomando las teorías mencionadas anteriormente, la SDT ha explorado las implicaciones del clima motivacional que crean las personas significativas sobre el bienestar o malestar de los participantes, así como los mecanismos motivacionales que intervienen en estas relaciones.

La SDT defiende que los climas motivacionales que favorecen el desarrollo de las necesidades psicológicas, también facilitan que las personas se impliquen de forma más intrínseca y autodeterminada en sus tareas y que se favorezca su bienestar (Duda, Cumming y Balaguer, 2005).

Desde la SDT se postula que cuando el clima motivación que crean los entrenadores es de apoyo a la autonomía, se desarrolla la competencia, la autonomía y la relación entre los jugadores, y ello favorece la calidad de la implicación, representada por la motivación intrínseca, las personas participan en una actividad por el placer y la satisfacción que se desprende de ella (Duda et al., 2005).

Por su parte, la BNPT propone que la creación de climas de apoyo a la autonomía por las figuras de autoridad, favorece la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y que esto a su vez repercute en el bienestar (González et al., 2015).

En este mismo orden de ideas, en el estudio de las variables individuales que se ven afectadas por los climas motivacionales actuando como mediadoras de la relación entre el clima y el bienestar, desde la BNPT, se ha postulado que cuando los deportistas sienten satisfechas sus necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y buenas relaciones es cuando se promueve un funcionamiento óptimo (Balaguer, 2013).

Balaguer et al. (2008) hipotetizaron un modelo que incluye el apoyo a la autonomía, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y dos indicadores de bienestar: la autoestima y la satisfacción con la vida (Figura 1). Dicho modelo presenta similitudes con el usado para el presente trabajo de investigación.

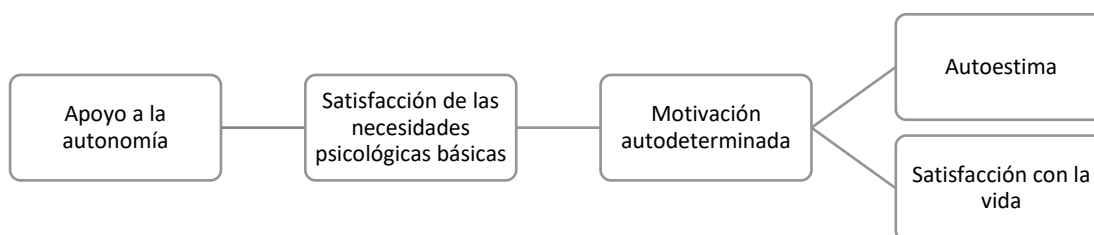


Figura 1. Modelo estructural hipotetizado de los antecedentes y consecuentes de la motivación.

1.3.5 Programas de intervención.

Como se ha establecido, el entrenador tiene un papel fundamental en la formación de los deportistas, debido a eso se han establecido numerosos estudios que pretenden modificar la conducta del entrenador para influir en el clima motivacional. A continuación, se presentarán algunos resultados de programas y proyectos basados en estas intervenciones.

Ames (1992) desarrolló una serie de estrategias motivacionales que permitiesen al entrenador incidir en las estructuras de metas de sus jugadores, compiló seis dimensiones sobre

las que el entrenador debe actuar, para crear un clima que implique a la tarea y lo denominó TARGET, que hace referencia a Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupo (agrupación), Evaluación y Tiempo (Conde et al., 2013).

El Programa Indagativo de Formación para Entrenadores (PIFE), facilita a los entrenadores la obtención de estrategias motivacionales, para crear un clima que implique a la tarea durante sus entrenamientos, es un proceso formativo y se desarrolla con una metodología personalizada, basada en provocar la indagación del entrenador y potenciar su autorreflexión y búsqueda de soluciones propias, bajo la supervisión del experto (Conde et al., 2013).

Conde et al. (2013), evaluaron cualitativamente el PIFE sobre el clima motivacional transmitido por un entrenador de baloncesto. Los resultados demostraron, que el entrenador aumentó progresivamente a lo largo el programa en la dimensión de clima tarea, y por el contrario, el clima ego decreció a lo largo del programa. En cuanto a la motivación, a lo largo del PIFE, hubo un patrón creciente para la motivación intrínseca y decreciente para la extrínseca (Conde, Sáenz-López y Moreno-Murcia, 2013).

Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar y García-González (2014), querían evaluar el desarrollo de una intervención docente en educación física, y comprobar su efecto sobre diferentes variables motivacionales a nivel situacional, específicamente las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, los climas motivacionales y la diversión, utilizando las directrices de TARGET en tres grupos, dos de control siendo béisbol y atletismo y uno de intervención: salto de cuerdas. Se encontró que el clima tarea (pretest) tenía valores medios más altos que el clima ego en las tres unidades (atletismo, béisbol y cuerdas).

La motivación intrínseca tenía valores superiores que la regulación identificada, externa y desmotivación; la necesidad con más puntuación fue la de relación seguida de competencia y autonomía. Después de la intervención, se obtuvieron puntajes significativamente superiores en el grupo de cuerdas en el clima tarea, autonomía, competencia y diversión respecto a los grupos controles. Se obtuvieron valores significativamente inferiores en el clima ego, al comparar el grupo de cuerdas con uno de los grupos controles, y en la desmotivación comparando con el otro grupo control (Sevil et al., 2014).

Expósito-González, Almagro, Tornero y Sáenz-López (2012), diseñaron una propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado de educación física a través de la SDT y la teoría de las metas de logro; querían mejorar algunos aspectos técnico-tácticos del baloncesto. Buscando fomentar la motivación del alumno en las clases de educación física, diseñaron actividades basadas en las premisas TARGET y en las estrategias motivacionales sobre la SDT.

Concluyeron que la motivación en las clases de educación física es un factor determinante para que el alumno aprenda disfrutando, además de que con dicha intervención se potenciaría el interés por la educación formal para disminuir el fracaso escolar (Expósito-González et al., 2012).

Almolda et al. (2014), en una intervención bajo el marco de la SDT y la teoría de las metas de logro, para generar un clima motivacional óptimo y evaluar su incidencia sobre distintas variables que afectan a la motivación situacional de los alumnos de las clases de educación física utilizando un grupo control y otro experimental, encontraron que el grupo de intervención obtuvo, respecto al grupo control, valores significativamente superiores en el clima motivacional maestría, y también en la autonomía, la percepción de competencia, la regulación identificada y

la satisfacción-diversión. Asimismo, los valores de desmotivación fueron significativamente inferiores en el grupo experimental.

Una propuesta de intervención realizada por García-Merita y sus colaboradores (2010) consistió en dos talleres, uno sobre aspectos teóricos-prácticos de la SDT y otro sobre la teoría de metas. En el primero se enseñó a diferenciar entre los estilos controladores y los estilos de apoyo a la autonomía, enfatizando la importancia de estos últimos, entrenándolos en cuatro habilidades interpersonales: a) ponerse en la perspectiva de los otros, b) reconocer las emociones, c) ofrecer argumentos que le diesen valor a aquellas cosas o tareas que no les resultaban interesantes y d) estar abiertos a la expresión de afectos negativos.

Aunado a esto, se destacó que la orientación interpersonal particular de apoyo a la autonomía se caracteriza por la siguiente predisposición: (a) ponerse en la perspectiva de los niños para apoyar su iniciativa, (b) desarrollar su competencia, (c) relacionarse con un lenguaje que fuere auténticamente informativo y no controlador o impositor. Los resultados de esta intervención han demostrado que la aplicación del programa de intervención produce una mejora significativa (diferencias antes-después) en la satisfacción de las necesidades de autonomía y de competencia y en los indicadores de bienestar, lo cual refuerza la importancia de esta intervención en la consecución del aumento del bienestar de los educadores/entrenadores (García-Merita et al., 2010).

En otro estudio se encontró que el cambio producido en la satisfacción de la necesidad de autonomía, actuó como predictor del incremento producido en la vitalidad subjetiva tras el programa de intervención, al igual que sucedió en investigaciones previas en otros contextos (Reinboth y Duda, 2006).

Deci, Eghrari, Patrick y Leone (1994) descubrieron, mediante un experimento de laboratorio, que ofrecer razonamientos significativos, reconocer los sentimientos negativos y el uso de un lenguaje no controlador, por sí mismos, no hace que los individuos perciban que su autonomía es apoyada, sino que cuando las tres condiciones se dan juntas es cuando lo perciben.

Actualmente, existen programas internacionales que plantean la conveniencia de que los entrenadores reciban formación sobre los principios motivacionales ofrecidos por las dos teorías cognitivo-sociales la SDT y la Teoría de las metas de logro, y que junto con profesionales que dirijan la intervención, planifiquen los pasos a seguir para crear climas motivacionales que potencien el desarrollo óptimo de los niños y de los adolescentes.

En Valencia (España), la Unidad de Investigación de Psicología del Deporte (UIPD) participó en un proyecto europeo, en el que el objetivo fundamental fue formar a entrenadores en la creación de climas motivacionales, para que se favorezca la calidad de la experiencia deportiva y se promuevan experiencias saludables en el deporte, para conseguir niños y niñas más sanos, este proyecto es denominado por su siglas en inglés *PAPA* <<Promoting Adolescent Physical Activity>> (Castillo et al., 2011).

Con el proyecto *PAPA* se puso a prueba un nuevo método de promoción de la salud denominado *Empowering Coaching*, que es un programa de formación de entrenadores en el marco de la comunidad, que ayuda a los entrenadores a crear climas motivacionales que fomenten la calidad de la motivación de los participantes, desarrollando su implicación y haciendo que su experiencia deportiva les resulte más atractiva y agradable.

Los resultados de esta investigación, han informado que los climas de entrenamiento más *empowering*, se relacionan de forma positiva con la actividad física de intensidad moderada a vigorosa, y que en este tipo de climas es menos probable que los jóvenes piensen en abandonar el deporte. En línea con el bienestar psicológico, se ha encontrado que cuando el clima de entrenamiento se percibe como *empowering*, los jugadores se divierten más y se sienten más vitales y con mayor autoestima (Balaguer, 2013).

Hoy día los esfuerzos para estudiar y comprender el efecto de las variables mencionadas hasta el momento, tienen como objetivo hacer evidente que en el deporte el rendimiento puede ir acompañado de ambientes sanos, de personas ocupadas por el desarrollo integral y estrategias que procuren el bienestar y una adecuada motivación. Para ello, debemos conceptualizar el rendimiento de la forma adecuada.

1.3.6 Rendimiento.

En el deporte, como en otras esferas de la vida, existen expectativas sobre nuestro comportamiento. Éstas pueden provenir de uno mismo o de los otros; además, puede haber lineamientos o pautas que influyan en la percepción de la calidad de dicho comportamiento.

En la psicología del deporte, un tema que ha ocupado a los psicólogos clásicos y contemporáneos, es cómo la ciencia puede contribuir a potencializar las ejecuciones deportivas, a través del entrenamiento de variables psicológicas. Por ello, un constructo ampliamente abordado y considerado de los aspectos más importantes, por su propia naturaleza, es el rendimiento (Valdés, 1998); sin embargo, no existe un consenso sobre lo que es y cómo se mide.

Respecto al rendimiento y su conceptualización y clasificación se pueden ver tres vertientes; una es la que lo define desde una perspectiva de habilidad física o capacidades fisiológicas, otra psicológica y una más que combina estos dos e incluye otros factores.

Desde la vertiente de capacidad o habilidad física existen definiciones como la de Viadé (2003) quien considera que es “siempre relativo entre la capacidad de ejecución de una acción y el resultado real de la acción”. Un deportista rinde al cien si hace lo que se supone que debe hacer, y rinde por encima de sus posibilidades si consigue una marca superior a la que se esperaba”. Afirma que la productividad es un concepto importante para el rendimiento, y que en términos económicos se define como la relación entre resultados y costes.

El objetivo del deporte de competición, consiste en demostrar el nivel de dominio de una tarea deportiva concreta alcanzado por el deportista en un enfrentamiento deportivo, en comparación con otros deportistas o con él mismo. Este objetivo implica necesariamente que el deportista busque la mejora de sus capacidades, para alcanzar del mejor modo posible la tarea deportiva en las condiciones establecidas, en la normativa que rige la modalidad deportiva practicada (Viadé Sanzano, 2003).

Como se expuso al inicio, el rendimiento, además de gran esfuerzo o élite, puede ser conceptualizado como la mejoría en comparación a uno mismo. Es decir, se puede rendir sin ganar ninguna competición si se supera el desempeño pasado.

Desde el punto de vista psicológico se ha dedicado un gran esfuerzo a clarificar las relaciones entre el rendimiento deportivo y las variables de carácter psicológico (Valdés Casal, 1998). La personalidad y sus características han sido estudiadas en relación al rendimiento.

Desde las perspectivas tanto histórica como lógica, la hipótesis que se sitúa con mayor relevancia al tratar de explicar el rendimiento es la famosa ley de Yerkes-Dodson (1908).

Duffy (1932, citado por Valdés Casal, 1998) concluyó que un grado de tensión moderado produce el mejor rendimiento; si es muy bajo o alto se produce una baja del rendimiento.

Hay evidencias de que la relación entre activación y rendimiento depende del nivel de destreza logrado y la experiencia. Esta influencia de la experiencia da pie a la teoría del impulso de Hull, la cual plantea que el rendimiento es un producto del impulso y la fuerza del hábito. Entonces, la relación entre activación y rendimiento se expresa como una relación lineal. Esta relación se cumple una vez adquirida la destreza (Valdés Casal, 1998).

Años más tarde, Jiménez y Fierro-Hernández (2002), concluyeron que los factores o aspectos que pueden llegar a influir en el rendimiento deportivo en general, y que son susceptibles a una intervención desde la psicología deportiva, son muchos, variados y clasificables. Para ellos, desde el punto de vista psicológico, el rendimiento deportivo depende básicamente de dos factores:

1. Implantación/desarrollo/mejora de conductas, hábitos, estados, actitudes, etc., que son relevantes para el deporte en cuestión y que incidan favorablemente en el rendimiento y,
2. Control, manejo, eliminación de todas aquellas conductas, hábitos, etc., que influyan negativamente en dicho rendimiento.

Ellos mismos, como crítica a su clasificación por excesivamente parsimoniosa, consideran que resulta intuitivamente válida, pero no especifica los factores concretos sobre los que tendría que desplegar la actividad de intervención psicológica.

En esta misma línea, Tamorri (2004) considera que al igual que las habilidades motoras, las habilidades mentales se aprenden y se desarrollan mediante procedimientos adecuados de entrenamiento mental. Para él, las habilidades pueden ser básicas y complejas; las básicas incluyen la formulación de objetivos (estándar de rendimiento que se debe alcanzar en un margen de tiempo determinado), la representación mental polisensorial del rendimiento o de sus partes (imaginería), la relajación psicósomática y el control de los pensamientos.

Entre las habilidades complejas, se encuentran la administración del estrés (mediante técnicas somáticas y cognitivas), el control del estado de arousal (activación psicofísica), el mantenimiento de la confianza en las capacidades personales, el control de la atención y el mantenimiento de un nivel de motivación elevado (Tamorri, 2004).

En este sentido, el biofeedback y el neurofeedback pueden ser herramientas que puedan coadyuvar con el entrenamiento mental y rendimiento del deportista al menos en cinco aspectos, en combinación con otras estrategias psicológicas a saber: a) entrenamiento en relajación; b) procesos de activación y visualización; c) apoyo en rehabilitación neuromuscular (lesiones); d) manejo de estrés; y e) aprendizaje psicomotor (Ramírez, 2010).

Para González Carballido (2005), se conocen las cualidades y estados psicológicos que se asocian al buen desempeño deportivo y la labor sostenida de preparación psicológica con deportistas de alto rendimiento, lo que permite considerar con fuerza la existencia de tales determinantes. La frecuente confirmación empírica de predicciones -hechas a partir de elementos de la personalidad y la conducta de los deportistas- permite a los psicólogos deportivos experimentados inferir la existencia de dichas determinantes.

En la última vertiente, que incluye aspectos tanto físicos/fisiológicos como psicológicos, Durand (1988), apoyándose de autores como Léveque (1984) y Fleisham (1964), consideró que la medición del rendimiento puede ser predicha a partir del potencial que posee el deportista.

Ese potencial es un conjunto compuesto de rasgos, que pueden distribuirse en cuatro categorías: los factores psicológicos, los fisiológicos, los anatómicos y los psicomotores o cognitivos.

La medición del rendimiento en cualquier tarea constituye sólo una indicación limitada de lo que hacer realmente el sujeto. Sin embargo, puede suscitar reflexiones y abrir perspectivas de investigación (Durand, 1988).

Para Durand (1988), las mediciones repetidas de los rendimientos en pruebas que exigen aptitudes básicas, arrojan resultados interesantes. Cuando las mediciones están lo suficientemente cercanas unas de otras en el tiempo (de 6 meses a 1 año), las correlaciones entre las puntuaciones son altas y los rendimientos son tanto más estables cuando más avanzada es la edad de los individuos.

Las modificaciones son importantes y tienen su origen en el hecho de que las evoluciones individuales difieren de la evolución media, es decir, que el cambio para un individuo dado es al mismo tiempo absoluto, ya que las puntuaciones del test mejoran con la edad, aunque esto es relativo, pues su clasificación en relación con los sujetos de su misma edad se modifica (Durand, 1988).

La investigación sobre rendimiento deportivo es amplia, sin embargo, no hay un consenso de cómo medirlo. Para fines educativos y de esta investigación se realizó un esquema de cómo evalúan el rendimiento las investigaciones de los últimos 23 años (Figura 2).

En la revisión realizada se podrían diferenciar cinco líneas de investigación: la primera incluye la percepción de ejecución, de mejora o de éxito. Esta se subdivide en tres. La percepción individual, del entrenador y en la que se pide la opinión de ambos. Entre los estudios centrados en la percepción del propio atleta están los realizados por Bueno, Capdevila y Fernández-Castro (2002), Vaquero (2005); López-Torres, Torregrosa y Roca (2007); Latinjak, Torregrosa y Renom (2009); Fabra, Balaguer, Castillo, Mercé y Duda (2013); De la Vega, Galán, Ruiz y Tejero (2013) y Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín (2015).

En esta misma línea, pero centrados en la percepción que tiene el entrenador, están los trabajos de Mayo (1997), Sánchez, González, San Juan, Ruiz, Abando y García (2001); Fabra, Balaguer, Castillo, Mercé y Duda (2013) y de la Vega, Ruiz, Tejero y Rivera (2014).

Una segunda línea de investigación sobre la medición del rendimiento es aquella que utiliza resultados como la posición en la liga o un ranking (Castillo, Álvarez, Valcárcel y Balaguer, 2007; Ruiz, 2008; Leo, Sánchez, Amado y García Calvo, 2009 y Leo, García Calvo, Parejo, Sánchez y Sánchez, 2010). Los que utilizan tiempos o puntos (García Mas et al., 2003; Cervantes, Rodas y Capdevila, 2009; Molina, Chorot, Valiente y Sandín, 2014; Cuba-Dorado, García y Hernández-Mendo, 2015 y Fernández, Godoy-Izquierdo, Jaenes, Bohórquez y Vélez, 2015).

Existen trabajos que miden el rendimiento mediante estadísticas propias del deporte (Lázaro y Villamarín, 1993; Alfonso, Ortega y Palao, 2009; Ortega, Olmedilla, Sainz de Baranda y Gómez, 2009; Álvarez, Ortega, Gómez y Salado, 2009; Blanco, Ibáñez, Antúnez y Hernández Mendo, 2014 y Vales, Blanco, Aceres y Arce, 2015).

Una tercera línea es la que mediante variables psicológicas miden el rendimiento. En este apartado el Cuestionario Psicológico de Rendimiento Deportivo (Fenoy y Campoy, 2012 y López-López, Jaenes y Cárdenas, 2013) es utilizado para ello.

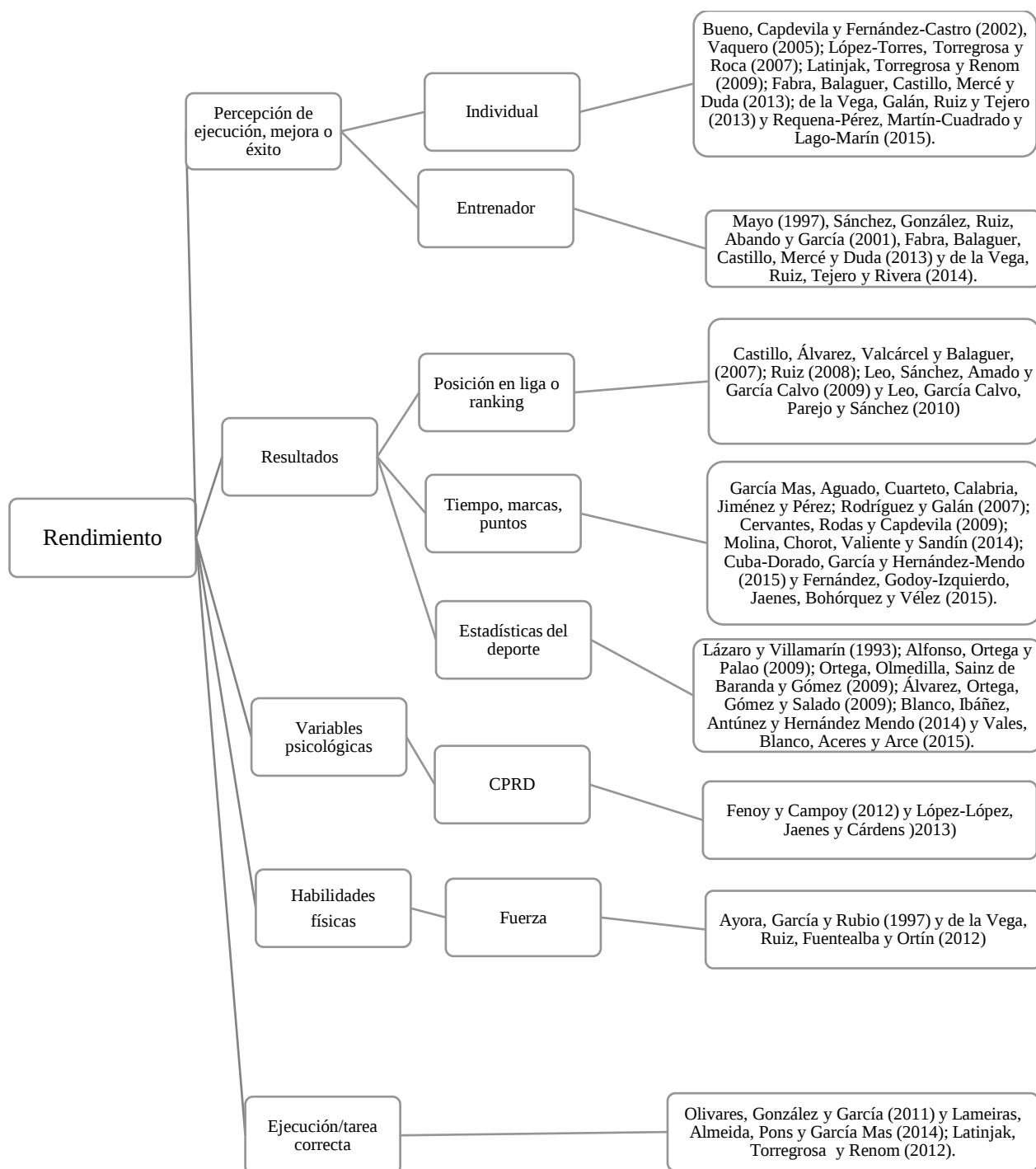


Figura 2. Mediciones de Rendimiento.

La cuarta línea de investigación se centra en la medición a través de la habilidad o destreza física. La fuerza (Ayora, García y Rubio, 1997; y De la Vega, Ruiz, Fuentealba y Ortín, 2012) es una medida utilizada.

Por último, la quinta línea es aquella que, como medición, utiliza la ejecución correcta de cierta tarea deportiva. En el soccer, Olivares, González y García (2011) y Lameiras, Almeida, Pons y García Mas (2014); en el tenis trabajos como el de Latinjak, Torregrosa y Renom (2012).

Todos estos estudios se han correlacionado con diferentes variables, que de igual forma se pueden distribuir en cuatro líneas. En una primera línea, destacan los trabajos centrados en la interacción del entrenador y su relación con variables psicológicas que pueden influir en el rendimiento. En este sentido, Balaguer et al. (1999) encontraron que los tenistas que perciben que el entrenador crea un clima de implicación en la tarea también perciben que han mejorado en lo técnico, táctico y psicológico en el juego. Asimismo, se encontró que cuando el clima era mayor en implicación en la tarea y menos en implicación en el ego, los tenistas puntuaban a su entrenador como más importante en la mejora de su tenis.

En un estudio realizado con jugadores de balonmano (Balaguer et al., 2002) en la que distinguía el rendimiento individual del grupal, se encontró que cuando las deportistas sienten que sus entrenadores crean un clima implicado en la tarea, perciben mejoría en las facetas de su juego individual, están satisfechas tanto con su juego individual como el grupal y con los resultados competitivos.

Fabra, Balaguer, Castillo, Mercé y Duda (2013), en una investigación con futbolistas, encontraron que hubo una relación positiva entre el clima de implicación en la tarea y la eficacia del rol y el rendimiento en funciones ofensivas.

En otro estudio, en el que se introdujo variables de percepción grupal, Fabra et al. (2015), hallaron que los deportistas perciben una alta claridad de rol y desempeño adecuado en defensa y ataque. Además, hubo una relación positiva entre claridad de rol, eficacia de rol y rendimiento percibido en ataque y defensa. En el estudio, la claridad de rol demostró que la eficacia de rol fue más efectiva en la predicción del rendimiento en funciones ofensivas.

Castillo, Álvarez, Valcárcel y Balaguer (2007) encontraron que existe una relación positiva y significativa entre el clima de implicación en la tarea y el resultado obtenido al finalizar la liga.

Una segunda línea de investigación, es el orientado a las correlaciones entre constructos psicológicos personales y el rendimiento. En este apartado, entran estudios que relacionan la personalidad con el rendimiento (Ruiz, 2008;), variables psicológicas e indicadores fisiológicos (Cervantes, Rodas y Capdevila, 2009; de la Vega, Ruiz, Fuentealba y Ortín, 2012;).

En otra línea se encuentran las correlaciones con datos sociodemográficos como edad y género, como en Alfonso, Ortega y Palao, (2009).

Una cuarta línea es la que asocian el rendimiento con alguna técnica o proceso psicológico. Latinjak, Torregrosa y Renom (2012) quisieron probar una técnica de autohabla para la mejora de la devolución. Por su parte, se han estudiado las ejecuciones adecuadas y su relación con variables psicológicas; como la autoeficacia (Ortega, Olmedilla, Sainz de Baranda y Gómez, 2009;), la toma de decisiones (Olivares, González y García, 2011). Leo, Sánchez, Amado y García Calvo (2009), correlacionaron la cohesión, la posición en la tabla al finalizar la temporada y la percepción sobre el rendimiento.

A modo de conclusión, el estilo motivacional de una persona, influye en la motivación, emoción, aprendizaje y rendimiento de los demás (Deci y Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991; Reeve, 2002; Ryan y La Guardia, 1999).

2. Evaluación diagnóstica del problema

2.1 Participantes

Como se mencionó anteriormente, el objetivo del trabajo es evaluar el efecto de un programa de intervención que promueva el apoyo a la autonomía en entrenadores. Por tal razón, se realizó un diagnóstico para evaluar el estilo interpersonal de los entrenadores de fútbol pertenecientes a dos instituciones, así como el nivel de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia, la motivación autodeterminada, el bienestar y el rendimiento deportivo de sus futbolistas en diferentes momentos.

Para la presente investigación se contactó con dos instituciones que tuvieran equipos de fútbol y jugaran en la misma liga de campeonato. En cada institución se acordó trabajar con 2 equipos, debido a la baja asistencia regular de los deportistas de los otros equipos a los entrenamientos, que era donde se llevaría a cabo las aplicaciones de los instrumentos.

La muestra se compone en dos, por una parte, la de los entrenadores y por otra, la de los futbolistas adolescentes.

Para fines de anonimato y confidencialidad de los participantes una de las instituciones será identificada por el color Rojo y la otra por el color Azul, las categorías serán señaladas por su nombre real. En la institución Roja los dos equipos son de la misma categoría y se usará la distinción que la propia institución utiliza.

En la institución Roja participaron 21 deportistas, es decir, el 55.3% de la muestra total fue de esta institución. Doce deportistas (31.6%) de la categoría Juvenil Mayor A y nueve (23.7%) de la Juvenil Mayor B.

La institución Azul representó el 44.7% de la muestra total, ocho (21.05%) eran de la categoría Juvenil Menor y nueve (23.7%) de la categoría Benito Juárez.

La muestra total de los futbolistas fue de 38 deportistas, cuyo rango de edad fue entre 13 y 17 años de edad ($M=14.55$ $DT=1.26$) Sobre la experiencia de práctica, los participantes tenían una media de 7.4 años ($DT=3.5$) y la oscilación en cuanto a las horas de práctica a la semana iban de 2 a 14 ($M=7$ $DT=2.7$).

En cuanto a los entrenadores, para los cuatro equipos eran diferentes. Las edades estaban entre 33 y 37 años ($M= 33.5$), todos tenían una carrera profesional (Licenciatura en educación física) y su experiencia como entrenadores iba desde los 5 a los 14 años ($M=11$). En la tabla 1 se proporcionan más datos.

Tabla 1.

Descripción de los entrenadores.

Institución	Categoría	Entrenador (iniciales)	Edad	Escolaridad	Profesión	Años de experiencia como entrenador
Roja	Juvenil mayor A	J.P.	34	Licenciatura	Profesor de educación física	13
Roja	Juvenil mayor B	M.R.	33	Licenciatura	Profesor de educación física	12
Azul	Benito Juárez	C.A.	37	Licenciatura	Profesor de educación física	14
Azul	Juvenil menor	R.M.	30	Licenciatura	Profesor de educación física	5

2.2 Escenario

Las dos instituciones donde se llevó a cabo la intervención tienen características diferentes, aunque ambas participan en la misma liga deportiva.

La institución Roja es una empresa privada que cuenta con un centro deportivo abierto para familiares de los trabajadores y gente externa. Está ubicada en el oriente de la ciudad, zona que se caracteriza por que la mayoría de los residentes son de nivel socioeconómico medio o bajo. Dentro de los deportes que imparten destaca el fútbol; el equipo está formado por jóvenes que viven en las cercanías del deportivo.

La institución Azul es un centro educativo privado, que ofrece la alternativa a sus estudiantes de complementar la clase de educación física con actividades extraescolares en su unidad deportiva.

La unidad deportiva está ubicada en el norte de la ciudad al igual que las instalaciones educativas, esta zona es caracterizada por contar con población mayoritariamente de nivel socioeconómico medio-alto y alto. Los equipos en su mayoría están conformados por alumnos de la institución, aunque aceptan a deportistas ajenos al colegio. La asistencia a los entrenamientos es una parte de la calificación para la asignatura de educación física.

La liga donde participan ambos clubes propone reunir a deportistas de todas las escuelas y clubes del estado, ofreciendo un torneo de fútbol en el que se pueda competir con igualdad y equilibrio (Rogers, 2016).

2.3 Instrumentos

A continuación, se presentarán los cuestionarios utilizados para evaluar las variables implicadas en el estudio, a saber: autonomía, competencia, apoyo a la autonomía, regulaciones motivacionales, vitalidad subjetiva y rendimiento. En el Apéndice 2 se ofrecen los cuestionarios aplicados para deportistas y en el Apéndice 3 el usado para entrenadores.

2.3.1 Necesidades psicológicas básicas.

La satisfacción de la competencia se evaluó con la escala de Competencia Percibida del Cuestionario de Motivación Intrínseca (McAuley, Duncan y Tammen, 1989; Balaguer et al., 2008; López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán, 2012). A través de cinco ítems se les solicita a los deportistas que indiquen el nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones, en respuestas tipo Likert de 7 puntos, en un rango que oscila entre (1) totalmente en desacuerdo hasta (7) totalmente de acuerdo. La consistencia interna de esta escala fue de .80 en el estudio de McAuley et al. (1989); de .76 en el estudio de Balaguer et al. (2008) y de .81 en el estudio de López-Walle et al. (2012).

La satisfacción de la autonomía se evaluó a través de la Escala Deportiva de Autonomía Percibida (Reinboth y Duda, 2006; Balaguer et al., 2008; López-Walle, et al., 2012). Este cuestionario incluye 10 ítems que miden dos aspectos de la autonomía percibida: elección/toma de decisión y volición en el contexto deportivo. Se les pide a los atletas que indiquen cómo se sienten generalmente cuando practican su deporte. Las respuestas son tipo Likert de 7 puntos. En un continuo donde las puntuaciones 1 y 2 significan “Nada verdadero”; los números 3, 4 y 5 “Algo verdadero” y el 6 y 7, “Muy verdadero”.

La consistencia interna de esta escala en el estudio de Balaguer et al. (2008) fue de .89, y en el de López-Walle et al. (2012) fue de .90.

2.3.2 Estilo interpersonal del entrenador.

El clima de apoyo a la autonomía se evaluó a través del Cuestionario de Clima en el Deporte (SCQ, Sport Climate Questionnaire), adaptado a la población mexicana por López-Walle, et al., 2012), cuya consistencia interna fue de .91. El instrumento previamente fue adaptado por Balaguer, Castillo, Duda y Tomás (2009) en población española con una confiabilidad de .96. El cuestionario está compuesto por 15 ítems en su versión completa y evalúa el grado en el que los deportistas perciben que sus entrenadores apoyan su autonomía; las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de 7 puntos; donde los números 1 y 2 significan “Nada verdadero”; 3, 4 y 5 “Algo verdadero” y 6 y 7 “Muy verdadero”.

2.3.3 Motivación autodeterminada.

Las regulaciones motivacionales se evaluaron con la validación española de la Escala de Motivación Deportiva (Pelletier et al., 1995; Balaguer, Castillo y Duda, 2007; Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci y Ryan, 2013). Este instrumento está compuesto por 18 ítems, que se evalúan con una escala tipo Likert de 7 puntos que mide 6 factores, motivación intrínseca, integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y no motivación. Donde el número 1 y 2 significan “Totalmente en desacuerdo”; 3, 4 y 5 “Indiferente” y 6 y 7 “Totalmente de acuerdo”.

La consistencia interna para el factor de motivación intrínseca fue de .88; para la regulación integrada .80; para la identificada .82; para la introyectada .70, para la externa .74 y para la no motivación .81.

2.3.4 Bienestar psicológico.

El bienestar psicológico se evaluó con la Escala de Vitalidad Subjetiva (SVS; Ryan y Frederick, 1997) en su versión mexicana (López-Walle, et al., 2012), previamente traducida al español por Balaguer, et al., (2005). En este instrumento, que evalúa los sentimientos subjetivos de energía y viveza, la vitalidad se evalúa a través de una escala tipo Likert de 7 puntos, con un rango que oscila desde “no es verdad” (1), hasta “verdadero” (7). Se solicita que los deportistas indiquen su grado de acuerdo con cada uno de los 6 ítems que la componen.

La consistencia interna en la validación mexicana fue de .87 (López-Walle, et al., 2012).

2.3.5 Rendimiento.

Para la evaluación del rendimiento se utilizó la versión adaptada al fútbol (Bray et al, 2004) del Cuestionario de Desempeño efectivo del rol (Bray, 1998; Fabra et al; 2013). Donde los entrenadores, como observadores expertos, puntúan a sus jugadores. Primero se solicita que identifiquen las principales funciones de rol defensivas y ofensivas, y posteriormente, se les pide que indiquen la eficacia de cada jugador para llevar a cabo tales funciones de manera efectiva, además se utiliza un ítem para el aspecto defensivo y otro para el ofensivo, en una escala del 0 al 100.

3. Programa de intervención

3.1 Objetivo de la intervención

El objetivo fue implementar un programa de intervención para entrenadores que promueva estrategias que favorezcan el apoyo a la autonomía de los futbolistas adolescentes en dos instituciones deportivas.

Para el estudio se propuso un modelo siguiendo los postulados de la SDT y los trabajos de Vallerand (1997, 2001) y Balaguer et al. (2008). En él se hipotetiza que el grado en que los deportistas perciban que el entrenador apoya a su autonomía se relacionará positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia, y que éstas estarían positivamente relacionadas con la motivación autodeterminada, la que a su vez presentaría relaciones positivas con el bienestar, que en este caso será la vitalidad subjetiva y el rendimiento (Figura 3).

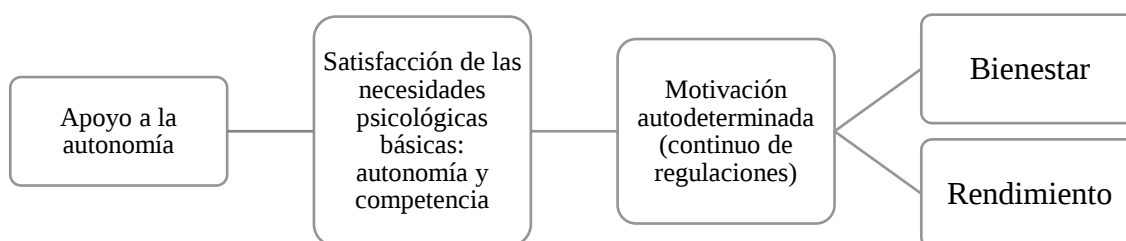


Figura 3. Modelo estructural hipotetizado de los antecedentes y consecuentes de la motivación (Balaguer, comunicación personal, 2015).

3.2 Participantes

Al inicio del programa, durante el pretest la muestra era de 38 futbolistas y 4 entrenadores.

Después del pretest, en la muestra total hubo 10 exclusiones, por diversas razones (Tabla 2). La mayoría de las razones fueron ajenas al programa o a la investigadora, sin embargo, se tuvo que excluir a 2 deportistas a causa de sus constantes faltas a los entrenamientos, ya que los objetivos del taller no podrían ser evaluados con tantas inasistencias.

Tabla 2.

Razones por las que fueron excluidos participantes del programa.

Razón por la que fueron dados de baja	Número de futbolistas
Cambio de categoría	3
Abandono de equipo	5
Faltas constantes a los entrenamientos	2
Total de exclusiones	10

Para la segunda aplicación en la institución Roja, de los 12 sujetos de la categoría Juvenil Mayor A, que comenzaron con el programa 7 continuaron; así como 8 de 9 de la categoría Juvenil Mayor B, haciendo un total de 15 de 21 (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Segunda aplicación de la institución Roja.

Institución	Roja	
Categoría	Juvenil mayor A	Juvenil Mayor B
Cantidad de participantes	7(12)	8 (9)
Total de participantes	15(21)	

Por último, en la tercera aplicación de la institución Roja, de los 15 que habían estado en la segunda, 13 finalizaron todo el programa. Ocho de los doce de la categoría juvenil mayor A y cinco de la categoría juvenil mayor B. De los 19 de la institución azul, también fueron 15 los que terminaron con el programa. Cinco de la categoría juvenil menor y 10 de la categoría Benito Juárez (Tabla 4).

Tabla 4.

Última aplicación de la institución roja y azul.

Institución	Roja		Azul	
Categoría	Juvenil mayor A	Juvenil mayor B	Juvenil menor	Benito Juárez
Participantes por institución	8(12)	5(9)	5 (8)	10 (11)
Total de participantes por institución	13(21)		15(19)	
Total de participantes en general			28	

3.3 Diseño del programa de intervención

Tabla 5.

Diseño del programa dividido por semanas.

Etapa	Actividad	Semana
Diagnóstico	Aplicación en la institución Roja	0
Intervención	Talleres institución Roja	1
	Trípticos y grupo de Whatsapp en la institución Roja	2 - 4
Diagnóstico	Aplicación en la institución Azul y Roja	5
Intervención	Talleres institución Azul	6
	Trípticos y grupo de Whatsapp en la institución Azul	7 - 9
Evaluación	Aplicación en la institución Azul y Roja	10

En la Tabla 5 se presenta el diseño del programa que consta de 10 semanas después del diagnóstico inicial. En la tabla se omitió las semanas previas donde se contactó con los directivos, como se explicará en el apartado de procedimiento.

Este programa, está basado en el modelo de intervención realizado por Edmunds, Ntoumanis y Duda (2008), con algunas modificaciones. Primero, no se utilizó una página web como reforzamiento para los entrenadores, sino que se empleó un grupo de Whatsapp y segundo, en vez de usar manuales con el contenido de las sesiones se recurrió a trípticos.

En la semana 0 se realizó la aplicación de los instrumentos en la institución Roja. En la siguiente semana (1) se comenzó con las sesiones de talleres en dicha institución. Se realizaron tres sesiones de dos horas cada una.

En la sesión uno se explicó los principios básicos de la SDT, así como el continuo de la motivación con sus distintas regulaciones. Para facilitar la comprensión de los conceptos, se reprodujeron videos con temática deportiva donde se ejemplificaban los aspectos abordados.

Hubo un análisis de los casos ocurridos a los entrenadores. Al término de la primera sesión se dio un espacio para preguntas y resolución de dudas.

En la sesión dos, se abordaron dos diferentes estilos interpersonales, el estilo controlador y el de apoyo a la autonomía, el primero de manera breve y con el fin de evidenciar las conductas no adecuadas y el segundo a mayor detalle resaltando la importancia y beneficios de su práctica. Al inicio se realizó una dinámica de recordatorio, acto seguido se explicó la teoría; se emplearon videos de películas que mostraban las diferentes interacciones de los entrenadores. Cuando se explicó el estilo de apoyo a la autonomía se presentaron cuatro conductas que la favorecen: ponerse en el lugar del otro, ofrecer información/retroalimentación positiva, ofrecer argumentos/razones e incluirlos en la toma de decisiones. Se terminó con preguntas y dudas por parte de los entrenadores. Durante toda la sesión se enfatizaron las consecuencias de emplear los distintos estilos interpersonales.

Finalmente, en la tercera sesión se comenzó con un recordatorio, seguido se presentaron estrategias para mejorar las cuatro conductas (Apéndice 1); también hubo videos para reforzar el conocimiento. A diferencia de las dos sesiones previas, además del espacio para hablar sobre los casos que suceden día a día en su labor como entrenadores, se realizó un rol playing.

En las semanas 2, 3 y 4 se mantuvo el contacto con los entrenadores de la institución roja a través de un grupo de Whatsapp, donde se enviaban recordatorios sobre la importancia del apoyo a la autonomía. Estos recordatorios eran mediante fotos, infografías y textos. Es para destacar que, durante estas semanas, en una ocasión un entrenador compartió información relacionada al tema que él había encontrado de manera autónoma y que pudo mostrar su grado de implicación con el tema al tener el interés de leer más del tema y de compartirlo con el resto del grupo.

Para la semana 5 se aplicó nuevamente la batería de pruebas a los deportistas de la institución Roja. En esta misma semana, se comenzó con la aplicación de instrumentos para los futbolistas de la institución Azul.

A la semana siguiente, es decir, la 6, se realizaron las tres sesiones de taller con los entrenadores de la institución Azul, siguiendo el mismo formato que en la institución Roja. La única diferencia eran los ejemplos y dudas que los entrenadores daban.

Para las semanas 7, 8 y 9 se creó el grupo de Whatsapp para los entrenadores de la institución Azul y se envió la misma información. En ambas instituciones se llevaron a cabo las mismas estrategias.

Por último, en la semana 10 se realizó la aplicación de la batería de pruebas tanto en la institución Azul como la Roja.

3.4 Recursos y/o materiales utilizados

Tabla 6.

Recursos utilizados durante el programa.

Recursos	Etapa			
	Diagnóstico	Intervención	Evaluación	
Humanos	Administradora (psicóloga)	Psicóloga facilitadora en los talleres	Administradora (psicóloga)	
Técnicos	Computadora para realizar batería de pruebas y realizar los análisis estadísticos. Impresora.	Proyector, computadora, bocinas. Celular con internet.	Computadora para realizar análisis estadísticos.	
Materiales	Hojas con los cuestionarios y lápices.	Hojas, lápices, trípticos.	Hojas con los cuestionarios y lápices	
Financieros	Efectivo para las impresiones y fotocopias.	Efectivo para impresiones, copias.	Efectivo para impresiones, copias.	

3.5 Procedimiento de implementación

Se contactó a los directivos de diferentes clubes, se explicó el objetivo de la investigación y se dio una breve explicación del modelo teórico que sustenta la investigación. Se pidió autorización para trabajar con cada uno de los clubes y se detalló el procedimiento de la investigación. Se explicó que se trabajaría simultáneamente con dos clubes, pero se omitió el nombre del club contrario.

Durante toda la investigación ese dato se mantuvo confidencial. Una vez que ambos directivos aceptaron, se organizó una primera sesión de 90 minutos con los entrenadores de cada institución, en ambos clubes se permitió que los entrenadores de fútbol que laboran en las instituciones estuvieran presentes en los talleres, aunque no se aplicaban los instrumentos con sus respectivos equipos. En la primera sesión, se explicó el modelo teórico de la investigación, los objetivos de la misma y la manera en la que se trabajaría. Al finalizar la primera sesión en ambos clubes, se realizó un trabajo colaborativo con los entrenadores para sacar cuatro roles defensivos y cuatro ofensivos importantes, los que ellos consideraban los más significativos.

Se explicó la dinámica a los entrenadores, se hizo una lluvia de ideas y se fomentaba la participación de todos para argumentar las razones de su opinión. Al finalizar, se les entregó una hoja donde tenían que escribir la mayor cantidad de roles, separándolos por función, ofensivos y defensivos, al término se les solicitó que los jerarquizaran poniendo el número 1 al que consideraran el más importante y luego el 2, 3, 4, sucesivamente hasta que todos los roles tuvieran un número. Posteriormente, esas hojas se analizaron obteniendo los cuatro roles defensivos y cuatro ofensivos que mayores menciones tuvieron. En el caso de que dos o más roles tuvieran la misma cantidad de votos, el criterio de desempate fue el que tuviera los primeros puestos en la jerarquización. Es importante mencionar, que en los dos clubes los roles fueron diferentes, en función de lo que cada grupo de entrenadores mencionó.

Al finalizar la primera sesión en cada institución, se habló con los dos entrenadores que habían sido escogidos para llevar a cabo la intervención. Se les explicó que ellos habían sido elegidos para trabajar a lo largo de la investigación, debido a las edades de sus deportistas.

Respecto al trabajo con los deportistas, en la misma semana en la que se realizó la primera sesión en cada institución con los entrenadores, se llevó a cabo la primera aplicación. Se

citó a los deportistas en el horario de entrenamiento, por petición de los cuatro entrenadores; se explicó el objetivo de la investigación, que su información personal, así como las respuestas en los cuestionarios se mantendrían de forma confidencial y que sus entrenadores no tendrían acceso a ella. La aplicación duró 30 minutos y se realizó sin la presencia de los entrenadores y con la supervisión de la responsable de la investigación.

4. Evaluación de los efectos

4.1 Resultados de la aplicación de los instrumentos

Con la institución Roja, se realizaron dos mediciones: antes y después de la intervención; en el caso de la institución Azul fueron tres: antes, cinco y diez semanas después de haber concluido el programa de intervención, de acorde con el modelo de Edmunds et al. (2008). Se presentarán los resultados divididos por instituciones.

4.1.1 Reporte de resultados descriptivos de la Institución Azul.

El primer análisis tuvo la intención de corroborar el supuesto de consistencia. Como puede observarse en la Tabla 7, todas las escalas obtuvieron una confiabilidad buena, arriba de .70, excepto la necesidad de competencia, la regulación intínseca y el bienestar.

Tabla 7.

Análisis de consistencia de las escalas utilizadas para la institución Azul.

Variable	Alfa
Necesidad de Competencia	.668
Necesidad de Autonomía	.808
Apoyo a la Autonomía	.859
Motivación intrínseca	.652
Regulación integrada	.721
Regulación identificada	.828
Regulación introyectada	.715
Regulación externa	.804
No motivación	.721
Bienestar	.633

Como se observa en la Tabla 8 se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen los futbolistas de la institución azul del apoyo a su autonomía por parte de los entrenadores.

Tabla 8.

Análisis de la institución Azul antes y después de la intervención.

Variables	Media		Desviación estándar	T	Valor p
	Antes	Después			
Apoyo a la autonomía	5.28	5.83	.21	-2.54	.024*
Competencia	5.37	5.73	.16	-2.12	.052

*p< 0,05

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los demás análisis realizados en la institución azul.

4.1.2 Reporte de resultados descriptivos de la Institución Roja.

Para cumplir con el objetivo de identificar los cambios producidos en la percepción de los deportistas en el apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador, en la satisfacción de las necesidades (competencia y de autonomía), en un indicador de bienestar psicológico (vitalidad subjetiva), en las regulaciones motivacionales y en el rendimiento de los deportistas; tras la administración de un programa de intervención a los entrenadores diseñado con base en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000) se realizó una prueba paramétrica para tres muestras relacionadas, a través del Modelo Lineal General para muestras relacionadas.

En primera instancia, se corroboró el supuesto de consistencia, como se puede observar en la Tabla 9 todas las escalas obtuvieron una confiabilidad buena, arriba de .70, excepto la necesidad de competencia y la regulación introyectada.

Tabla 9

Análisis de consistencia de las escalas utilizadas para la institución Roja.

Variable	Alfa
Necesidad de Competencia	.637
Necesidad de Autonomía	.863
Apoyo a la Autonomía	.922
Motivación intrínseca	.918
Regulación integrada	.780
Regulación identificada	.864
Regulación introyectada	.027
Regulación externa	.894
No motivación	.812
Bienestar	.898

Por características del propio análisis de los 21 jugadores, los resultados que se presentarán sólo incluirán a 11 futbolistas quienes fueron los que tuvieron las tres mediciones.

4.1.2.1 Análisis descriptivos

Se obtuvieron los descriptivos (media y desviación estándar) para las variables relacionadas, con las necesidades psicológicas básicas autonomía y competencia, regulaciones motivacionales, apoyo a la autonomía, vitalidad subjetiva y rendimiento.

Tabla 10.

Estadísticos descriptivos de Autonomía y competencia.

	Sin intervención		5 semanas después		10 semanas después	
	M	DT	M	DT	M	DT
Autonomía	5.59	.86	5.70	.41	5.15	1.15
Competencia	4.92	.73	5.32	.56	5.34	.87

Como se mencionó en la descripción del instrumento, éste tenía un rango de puntuación de 1 a 7, por lo que la media teórica es de 4. Como puede observarse en la Tabla 10, tanto la satisfacción de la necesidad de autonomía como de la necesidad competencia presentan

puntuaciones por encima de la media teórica en las tres mediciones, observándose que los deportistas de la muestra informaron percibir en mayor medida la satisfacción de su autonomía que de la competencia.

Por otro lado, en cuanto a la satisfacción de la necesidad de autonomía puede observarse que después del programa de intervención la M fue de 5.59 a 5.70; sin embargo, al transcurrir las cinco semanas la media fue de 5.15.

En cuanto a la competencia, después de la intervención la media fue de $M=5.32$, $DT=.56$ y a las diez semanas después de haber concluido la misma fue de $M=5.34$, $DT=.87$.

Tabla 11.

Análisis estadísticos de las regulaciones motivacionales.

	Sin intervención		5 semanas después		10 semanas después	
	M	DT	M	DT	M	DT
Intrínseca	6.66	.39	6.18	.76	5.96	1.43
Integrada	5.93	.72	5.78	.80	5.27	1.15
Identificada	5.90	.77	5.96	.76	5.54	1.1
Introyectada	6.00	.68	5.87	1.13	5.54	1.36
Externa	3.00	2.00	2.72	1.89	3.13	2.06
Amotivación	2.43	2.08	2.92	1.85	2.92	1.85

En la Tabla 11 se presentan los estadísticos descriptivos de las escalas utilizadas para evaluar la motivación en los futbolistas juveniles. Los jugadores informaban tener una alta motivación intrínseca ($M=6.66$, $DT=.39$) e introyectada ($M=6.00$, $DT=.68$) y una baja no motivación ($M=2.43$, $DT=2.08$) antes de que se les aplicara el taller a sus entrenadores.

A las cinco semanas de que sus entrenadores participaran en los talleres, los deportistas afirmaron tener una alta motivación intrínseca ($M=6.18$, $DT=.76$) y una baja no motivación ($M=2.92$, $DT=1.85$). Finalmente, 10 semanas después de la intervención, los

futbolistas mantuvieron esta percepción en cuanto a tener una alta motivación intrínseca ($M=5.96$, $DT=1.43$) y una baja no motivación ($M=2.92$, $DT=1.85$).

La puntuación de la motivación identificada tuvo un ligero incremento del inicio del programa ($M=5.90$, $DT=.77$), hacia las 5 semanas después de la intervención con los entrenadores ($M=5.96$, $DT=.76$).

Por su parte, observamos una diferencia en la percepción de los deportistas en la regulación externa ($M=2.72$, $DT=1.89$), en comparación de cuando comenzaron el programa ($M=3.00$, $DT= 2.00$).

Tabla 12.

Descriptivos de media de apoyo a la autonomía y bienestar.

	Sin intervención		5 semanas después		10 semanas después	
	M	DT	M	DT	M	DT
Apoyo a la autonomía	4.91	1.16	4.72	1.50	4.90	1.15
Bienestar	5.50	1.16	5.28	.98	5.57	.94

En la Tabla 12 se presentan los descriptivos del apoyo a la autonomía y el bienestar. Los jugadores informaron percibir un bienestar elevado al inicio del programa ($M=5.50$, $DT=1.16$), a las cinco semanas después del taller ($M=5.28$, $DT=.98$) y a las diez semanas ($M=5.57$, $DT= .94$). En esta tercera aplicación fue cuando los futbolistas informaron mayor bienestar. En cuanto al estilo de interacción de apoyo a la autonomía por parte de su entrenador, también fue alto al inicio del programa ($M=4.91$; $DT=1.16$); a las cinco semanas (4.27 , $DT=1.50$) y finalmente, a la décima semana, que la media se presentó como al inicio del programa ($M=4.90$, $DT=1.15$).

Tabla 13.

Análisis estadísticos del rendimiento.

	Sin intervención		5 semanas después		10 semanas después	
	M	DT	M	DT	M	DT
Rend. Total	64.31	18.22	59.16	28.83	61.91	31.14
Rend. General	67.00	16.15	73.54	16.00	66.66	27.18
Rend. Ofensivo	64.66	17.74	58.58	28.76	60.83	30.85
Rend. Defensivo	63.96	19.91	59.75	29.01	63.00	31.74

En la tabla 13 se presentan los análisis descriptivos del rendimiento. El rendimiento total es el promedio de las 4 funciones defensivas, más las 4 ofensivas y las 2 puntuaciones generales (una defensiva y otra ofensiva). Éste estuvo por encima de la media teórica en las 3 mediciones. Al inicio del programa fue de $M=64.31$, $DT=18.2$; en la quinta semana fue de $M=59.16$, $DT=28.83$ y finalmente a las diez semanas $M=61.91$, $DT=31.14$.

El rendimiento general es el promedio de las dos puntuaciones generales, la ofensiva y la defensiva. Para las cinco semanas, se aprecia un incremento en los resultados ($M=73.54$, $DT=16.00$), pues al inicio del programa la $M=67.00$, $DT=16.15$.

El rendimiento ofensivo es el promedio de las cuatro funciones ofensivas más la general ofensiva. A la quinta semana el rendimiento ofensivo, percibido por los entrenadores disminuyó ($M=58.58$, $DT=28.76$), pero logró incrementarse a las 10 semanas después de la intervención ($M=60.83$, $DT=30.85$).

Finalmente, los puntajes del rendimiento defensivo se obtienen del promedio de las 4 funciones defensivas más la general defensiva, se observa que entre la primera ($M=63.96$, $DT=19.91$) y la tercera medición no tuvo cambios muy grandes ($M=63.00$, $DT=31.74$).

4.1.2.2 Análisis inferenciales

En cuanto a las pruebas multivariantes, se corrieron para identificar si hubo diferencias estadísticamente significativas antes, cinco semanas y 10 semanas después de haber concluido la intervención, por efecto del programa de intervención aplicado a los entrenadores.

Se realizaron las cuatro pruebas más significativas para todas las variables: la traza de Pillai-M.S. Bartlett, la lambda de Samuel Stanley Wilks, la traza de Lawley-Hotelling, y la raíz mayor de Roy para comprobar la hipótesis.

4.1.2.2.1 Necesidades psicológicas básicas: Autonomía y Competencia.

Tabla 14.

Pruebas multivariantes de la satisfacción de la necesidad de Autonomía y de Competencia.

	Autonomía		Competencia	
	Valor	Sig.	Valor	Sig.
Traza de Pillai	.173	.426	.489	.049
Lambda de Wilks	.827	.426	.511	.049
Traza de Hotelling	.209	.426	.958	.049
Raíz mayor de Roy	.209	.426	.958	.049

En la Tabla 14 se observa que la satisfacción de la necesidad de Autonomía no fue estadísticamente significativa con ninguna de las pruebas, teniendo en todas un p-valor de .426, el cual es mayor al nivel de significancia $\alpha=0.05$ y un valor entre .173 a .827; por lo que no se puede rechazar la hipótesis nula, es decir, no existen elementos para afirmar que las diferencias entre las tres mediciones sean estadísticamente significativas.

En cambio, para la necesidad de competencia, el p-valor obtenido en las cuatro pruebas fue de 0.049, el cual es menor que $\alpha=0.05$; por lo que se rechaza la hipótesis nula, es decir, existen diferencias estadísticamente significativas entre al menos un par de mediciones.

Tabla 15.

Comparación por pares de la satisfacción de la necesidad de Competencia.

	(I)TIEM PO	(J)TIEMP O	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia	
						Límite inferior	Límite superior
Competencia	1	2	-.400*	.129	.034	-.771	-.029
		3	-.418	.248	.367	-1.129	.293
	2	3	-.018	.213	1.00	-.630	.593
		2	-.118	.225	1.00	-.764	.528

En la Tabla 15 se comparan de dos en dos las medias de las medias de competencia en cada una de las tres aplicaciones respectivamente.

Para la satisfacción de la necesidad de competencia, en la comparación de la aplicación uno (sin intervención) con la dos (5 semanas después del taller), los resultados fueron estadísticamente significativos ($\alpha=.034$); en la comparación de la primera aplicación y la aplicación de las 10 semanas después del taller, no hubo diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=.367$); finalmente, comparando los resultados de la aplicación a las cinco semanas y a las 10 semanas, la percepción de la necesidad de competencia fue igual.

Tabla 16.

Prueba de esfericidad de Mauchly para la Autonomía y Competencia.

	Efecto intra- sujetos	W de Mauchly	Chi- cuadrado aprox.	Gl	Sig.
Competencia		.597	4.643	2	.098
Autonomía		.598	4.628	2	.099

En la Tabla 16 se dan los resultados obtenidos en la Prueba de esfericidad de Mauchly para la competencia y la autonomía.

En ambos casos la W de Mauchly no fue estadísticamente significativa. Para la satisfacción de la necesidad de competencia ($\alpha=.098$, $W= .597$) y para la de Autonomía ($\alpha=.099$, $W= .598$), por lo que no se rechaza la hipótesis de esfericidad, con esto podemos asumir que las varianzas no son iguales en los diferentes tiempos de medición.

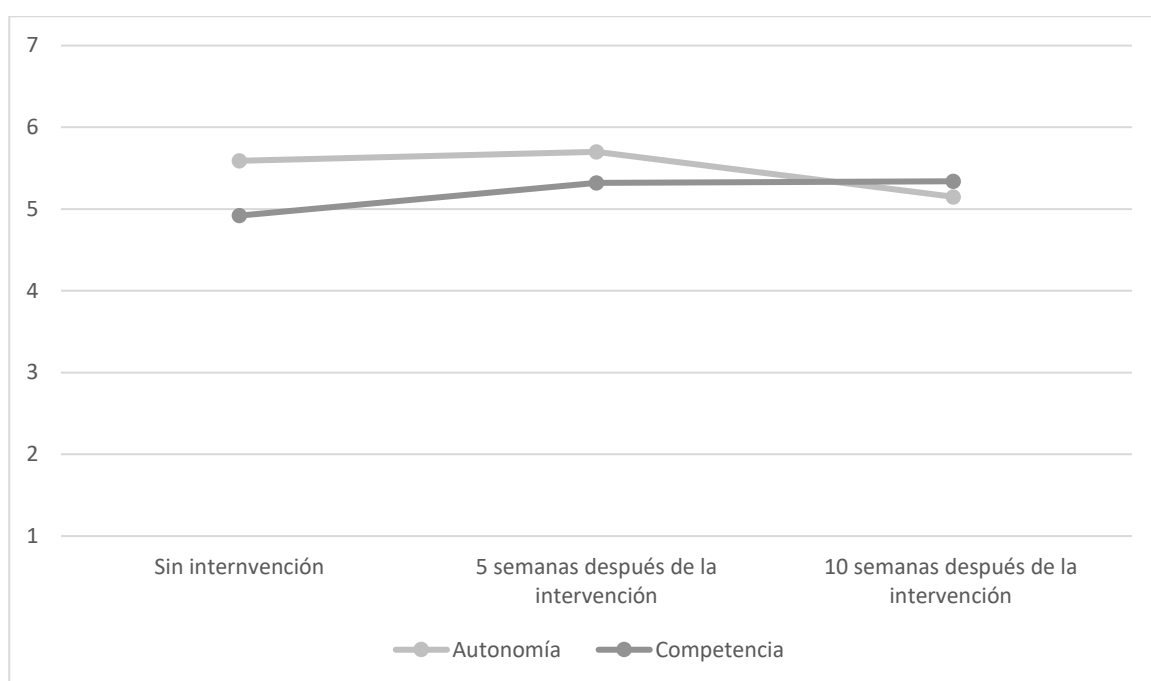


Figura 4. Polígono de frecuencias para Autonomía y Competencia en las tres mediciones.

En la Figura 4 se presentan los datos de las medias de la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia durante todo el programa. Como se observa, la satisfacción de la necesidad de autonomía por parte de los deportistas tuvo mayor puntaje que la satisfacción de la necesidad de competencia antes de la intervención y cinco semanas después pero a las 10 semanas fue la competencia la que tuvo el mayor puntaje.

A lo largo del programa, la necesidad de autonomía incrementó a las 5 semanas después de la intervención, pero a las 10 semanas disminuyó.

En cuanto a la satisfacción de la necesidad de competencia, se presentaron resultados opuestos. Al inicio de la intervención los puntajes fueron bajos en comparación de la semana cinco y décima. En la semana 10, el puntaje logró incrementar un poco respecto a la semana 5.

4.1.2.3 Regulaciones motivacionales.

Tabla 17.

Pruebas multivariantes para las regulaciones motivacionales.

	Intrínseca		Integrada		Identificada		Introyectada		Externa		Amotivación	
	Valor	Sig.	Valor	Sig.	Valor	Sig.	Valor	Sig.	Valor	Sig.	Valor	Sig.
Traza de Pillai	.483	.051	.307	.192	.262	.254	.233	.302	.108	.597	.066	.377
Lambda de Wilks	.517	.051	.693	.192	.738	.254	.767	.302	.892	.597	.934	.377
Traza de Hotelling	.936	.051	.442	.192	.356	.254	.304	.302	.121	.597	.070	.377
Raíz mayor de Roy	.936	.051	.442	.192	.356	.254	.304	.302	.121	.597	.070	.377

En la Tabla 17 de las pruebas multivariantes para cada una de las regulaciones motivacionales se presenta el *p-valor* y la significancia (α).

Para la regulación identificada, introyectada, externa y no motivación en las cuatro pruebas, en ninguna hubo diferencias estadísticamente significativas.

Para la motivación intrínseca con la Traza de Pillai (*p-valor* =.483; α =.051); Lambda de Wilks (*p-valor* =.517; α =.051); Traza de Hotelling (*p-valor* =.936; α =.051) y Raíz mayor de Roy (*p-valor* =.936; α =.051) tuvieron diferencias, pero no fueron estadísticamente significativas.

Tabla 18.

Comparación por pares de la regulación intrínseca.

	(I)TIEMP O	(J)TIEMP O	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig. ^b	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
						Límite inferior	Límite superior
Intrínseca	1	2	.485*	.164	.044	.013	.956
		3	.697	.347	.216	-.298	1.692
	2	3	.212	.312	1.000	-.684	1.108

En la Tabla 18 se presentan los datos de las comparaciones de la regulación intrínseca que tuvo diferencias estadísticamente significativas en la primera aplicación y la segunda ($\alpha=.044$), es decir existieron diferencias antes de la intervención y a las cinco semanas después de ésta. No hubo diferencias estadísticamente significativas en esta regulación entre la primera aplicación y la tercera ($\alpha=.216$), ni en la quinta semana comparada a la décima semana ($\alpha=1.000$).

Tabla 19.

Prueba de esfericidad de Mauchly para las regulaciones motivacionales.

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Greenhouse-Geisser	Epsilon Huynh-Feldt	Límite inferior
Intrínseca	.527	5.766	2	.056	.679	.748	.500
Integrada	.938	.576	2	.750	.942	1.000	.500
Identificada	.686	3.387	2	.184	.761	.870	.500
Introyectada	.418	7.84	2	.020	.632	.682	.500
Externa	.859	1.369	2	.504	.876	1.000	.500
Amotivación	.000	.	2	.	.500	.500	.500

En la Tabla 19 se presentan los resultados de la prueba de esfericidad de Mauchly para las diferentes regulaciones. Para la regulación intrínseca, integrada, identificada, introyectada y externa no hubo diferencias estadísticamente significativas.

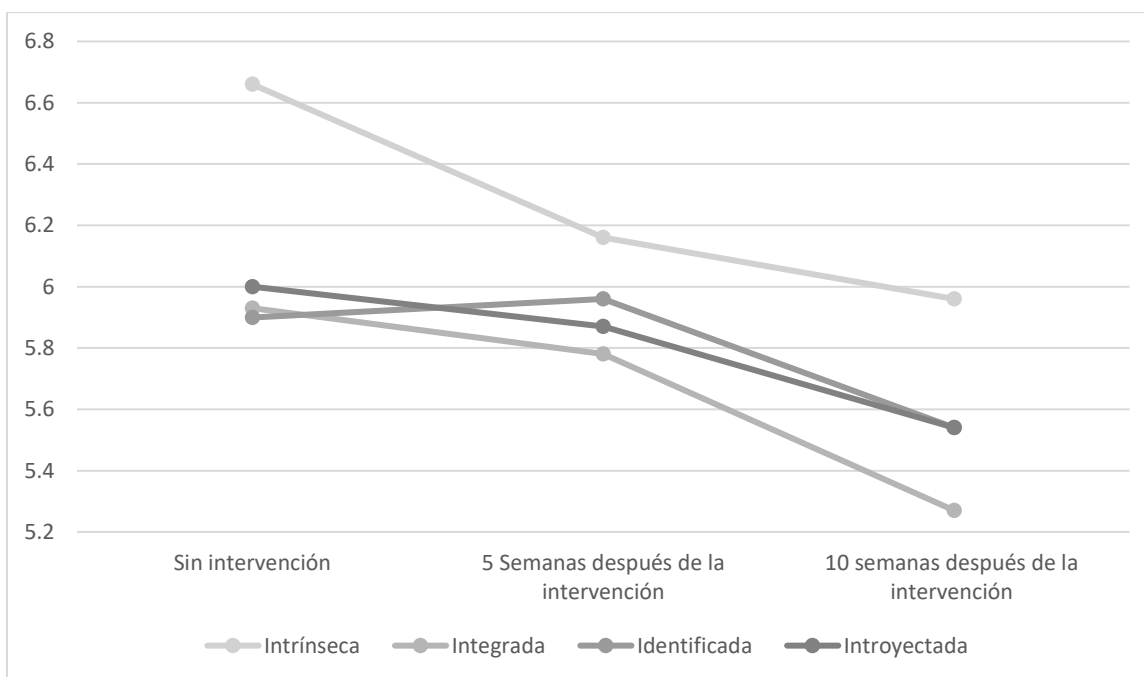


Figura 5. Polígono de frecuencias para la Motivación intrínseca, integrada, identificada e introyectada en las tres mediciones.

En la Figura 5 se observan los resultados de las medias de las regulaciones motivacionales: motivación intrínseca, integrada, identificada e introyectada. Como se puede apreciar, la motivación intrínseca fue la que mayor puntaje tuvo durante todo el programa. No obstante, a la semana cinco comenzó a decrecer hasta la semana 10 que tuvo el puntaje más bajo de esta escala durante el programa.

La puntuación de la regulación identificada incrementó en la semana cinco en comparación del puntaje previo a la intervención, pero en la semana diez disminuyó aún por debajo del puntaje inicial.

La regulación integrada fue la que mayor puntaje obtuvo de las cuatro regulaciones de esta figura.

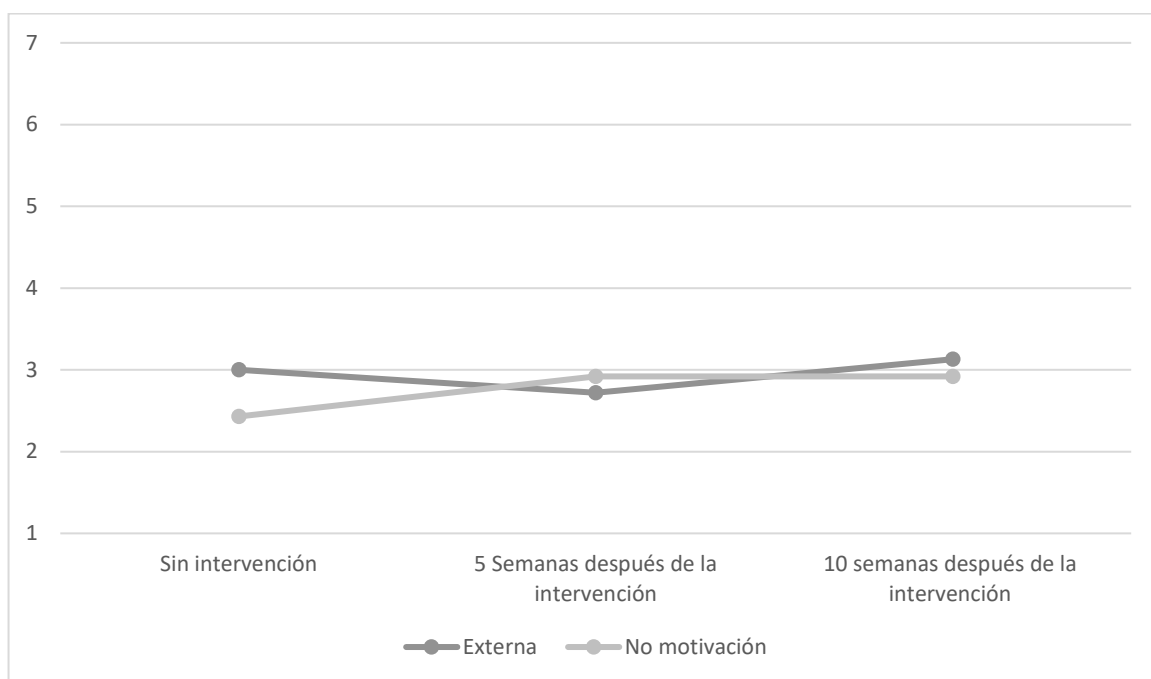


Figura 6. Medias de motivación externa y no motivación en las tres mediciones.

En el Figura 6 se presentan los resultados de las medias de la regulación externa y la no motivación. En ambos casos los puntajes estuvieron por debajo de la media teórica. En la regulación externa a las cinco semanas de la intervención tuvo una disminución de 3 a 2.72, pero a las 10 semanas incrementó a 3.13.

4.1.2.4 Apoyo a la autonomía y Bienestar.

Tabla 20.

Pruebas multivariantes del Apoyo a la autonomía y Bienestar.

	Apoyo a la Autonomía		Bienestar	
	Valor	Sig.	Valor	Sig.
Traza de Pillai	.052	.785	.097	.631
Lambda de Wilks	.948	.785	.903	.631
Traza de Hotelling	.055	.785	.108	.631
Raíz mayor de Roy	.055	.785	.108	.631

En la Tabla 20 se muestran los resultados de las pruebas multivariantes. Tanto para el apoyo a la autonomía como para el bienestar, no hubo diferencias estadísticamente significativas, por lo que se puede rechazar la hipótesis nula, es decir, no existen elementos para afirmar que las diferencias entre las tres mediciones sean representativas.

Tabla 21.

Prueba de esfericidad de Mauchly para el Apoyo a la autonomía y el bienestar.

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
Apoyo a la autonomía	.658	3.769	2	.152	.745	.846	.500
Bienestar	.624	4.247	2	.120	.727	.818	.500

En la Tabla 21 se presentan los resultados de la prueba de esfericidad para el apoyo a la autonomía y el bienestar. En ambos casos, la W es mayor a .05, por lo que no se rechaza la

hipótesis de esfericidad, con esto podemos asumir que las varianzas no son iguales en los diferentes tiempos de medición.

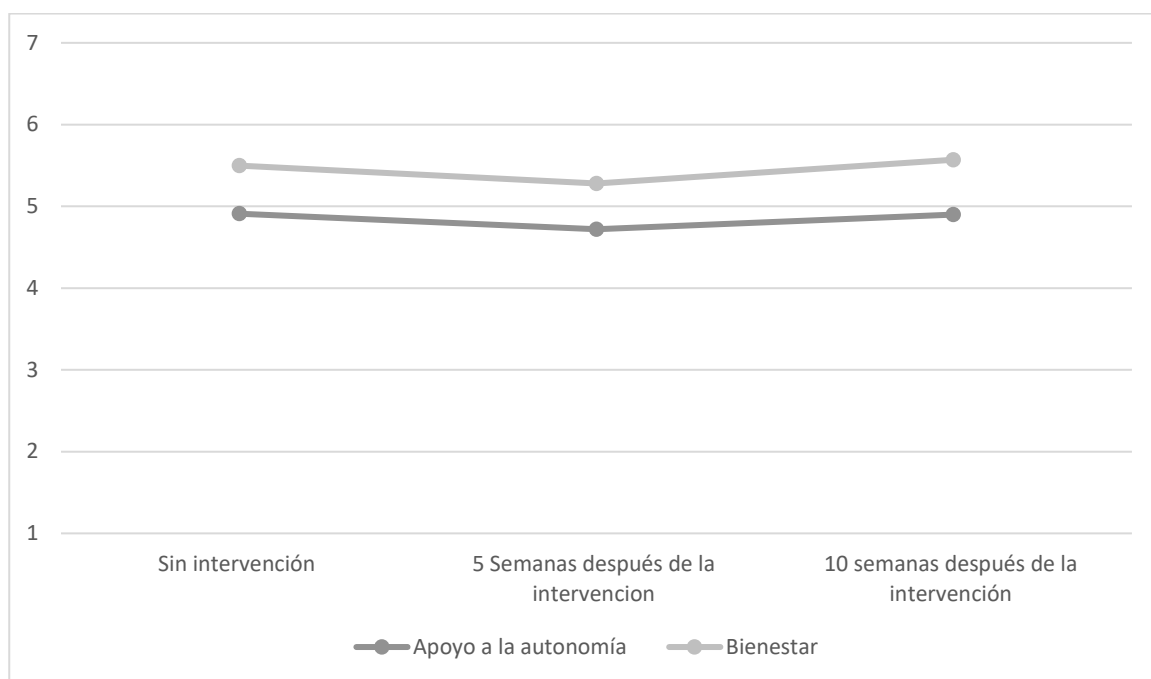


Figura 7. Polígono de frecuencias del Apoyo a la autonomía y Bienestar en las tres mediciones.

En la Figura 7 se otorgan los datos de las medias del Apoyo a la autonomía y bienestar durante todo el programa. Como se observa, el apoyo a la autonomía percibida por parte de los futbolistas tuvo un ligero descenso después de que los entrenadores recibieran la intervención, sin embargo, 10 semanas después la percepción de los deportistas incrementó al nivel del inicio del programa.

Algo similar ocurrió con el bienestar. Al inicio del programa tenía una $M=5.50$; después de la intervención tuvo una pequeña disminución ($M=5.28$), no obstante, a las diez semanas después del programa aumentó ligeramente en comparación a la medición original ($M=5.57$).

4.1.2.5 Rendimiento.

Tabla 22.

Pruebas multivariantes del rendimiento.

	Rend. Total		Rend. General		Rend. Ofensivo		Rend. Defensivo	
	Valor	Sig.	Valor	Sig.	Valor	Sig.	Valor	Sig.
Traza de Pillai	.506	.029	.627	.007	.514	.027	.365	.104
Lambda de Wilks	.494	.029	.373	.007	.486	.027	.635	.104
Traza de Hotelling	1.025	.029	1.680	.007	1.059	.027	.574	.104
Raíz mayor de Roy	1.025	.029	1.680	.007	1.059	.027	.574	.104

En la Tabla 22 de las pruebas multivariantes para las diferentes mediciones del rendimiento, se observa que sólo el rendimiento defensivo no tuvo diferencias estadísticamente significativas (p valor =.365; α =.104) para la Traza de Pillai; para la Lambda de Wilks (p valor =.635; α =.104) y para la Traza de Hotelling y la Raíz mayor de Roy (p valor =.574; α =.104).

Para el rendimiento total se encontró diferencias estadísticamente significativas en todas las pruebas: para la Traza de Pillai (p valor =.506; α =.029); para la Lambda de Wilks (p valor =.494; α =.029); para la Traza de Hotelling (p valor =1.025; α =.029) y para la Raíz mayor de Roy (p valor =1.025; α =.029).

El rendimiento general también tuvo diferencias estadísticamente significativas en las diferentes pruebas. La Traza de Pillai (p valor =.627; α =.007); para la Lambda de Wilks (p valor =.373; α =.007); para la Traza de Hotelling (p valor =1.680; α =.029) y para la Raíz mayor de Roy (p valor =1.680; α =.029).

Finalmente, en el rendimiento ofensivo hubo diferencias estadísticamente significativas. En la prueba Traza de Pillai (p valor =.514; α =.027); para la Lambda de Wilks (p valor =.486; α =.027); para la Traza de Hotelling (p valor =1.059; α =.027) y para la Raíz mayor de Roy (p valor =1.059; α =.027).

Tabla 23.

Comparación por pares del rendimiento.

	(I)TIEMP O	(J)TIEMP O	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^b	
						Límite inferior	Límite superior
Rend. Total	1	2	5.150	4.363	.788	-7.152	17.452
		3	2.400	5.102	1.000	-11.988	16.788
	2	3	-2.750	1.268	.159	-6.326	.826
		2	-6.542	1.854	.014	-11.770	1.313
Rend. General	1	3	.333	4.169	1.000	-11.424	12.091
		2	6.875	3.497	.225	-2.986	16.726
	2	2	6.08	4.836	.703	-7.554	19.721
Rend. Ofensivo	1	3	3.833	5.677	1.000	-12.175	19.842
		2	-2.250	1.256	.302	-5.792	1.292
	2	2	4.217	4.327	1.000	-7.986	16.41
Rend. Defensivo	1	3	.967	4.930	1.000	-12.937	14.870
	2	3	-3.250	1.591	.198	7.737	1.237

En la Tabla 23 se presentan los resultados de la comparación por pares de rendimiento. No hubo diferencias estadísticamente significativas en ninguna comparación con excepción del rendimiento general, en la comparación de la primera aplicación con la segunda; en otras palabras, fue mejor estadísticamente significativa la aplicación antes del taller y a las cinco semanas después.

Tabla 24.

Prueba de esfericidad de Mauchly para el rendimiento.

Efecto intra- sujetos	W de Mauchly	Chi- cuadrado aprox.	gl	Sig.	Greenhouse -Geisser	Epsilon ^b Huynh- Feldt	Límite- inferior
Rend. Total	.129	20.516	2	.000	.534	.445	.500
Rend. General	.454	7.904	2	.000	.523	.530	.500
Rend. Ofensivo	.087	24.418	2	.184	.761	.870	.500
Rend. Defensivo	.261	13.448	2	.001	.575	.599	.500

En la Tabla 24 el rendimiento ofensivo fue mayor a .05, por lo que no se puede rechazar la hipótesis de esfericidad. Sin embargo, para el rendimiento total ($\alpha=.000$, $W= .129$), para el rendimiento general ($\alpha=.000$, $W= .454$) y para el rendimiento defensivo ($\alpha=.001$, $W= .261$) si hubieron diferencias estadísticamente significativas.

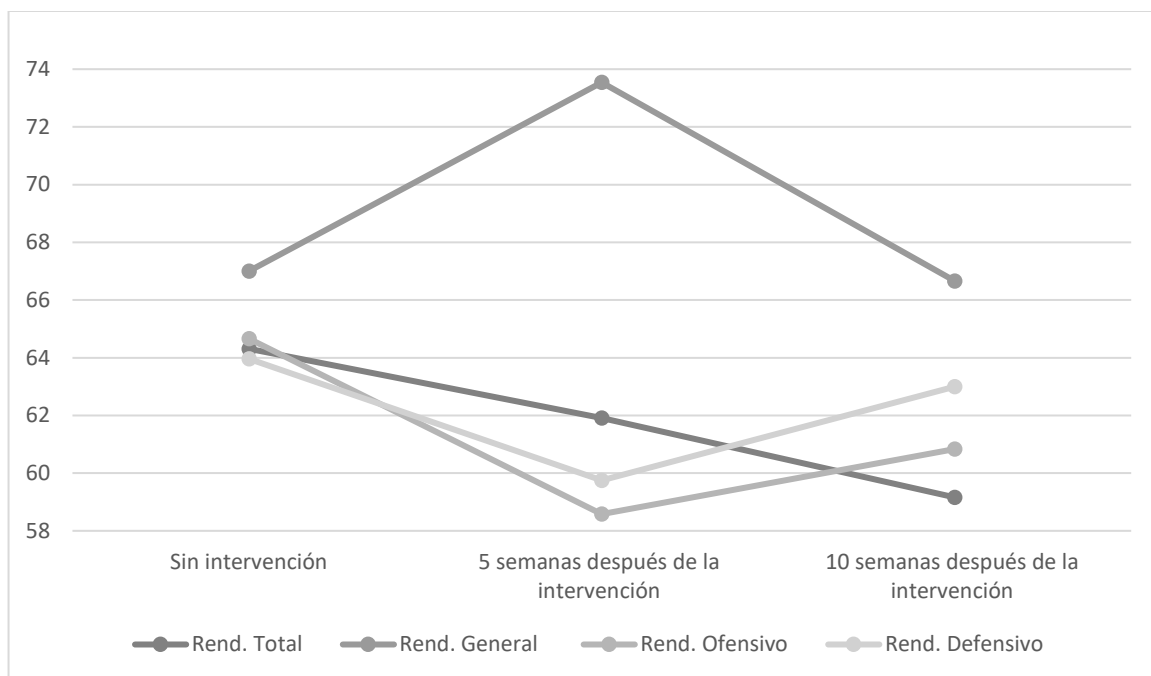


Figura 8. Polígono de frecuencias del rendimiento en las tres mediciones.

En la Figura 8 se observan los resultados descriptivos del rendimiento total, general, ofensivo y defensivo.

El rendimiento general fue el que obtuvo los mejores promedios a lo largo del programa. Logrando su mayor puntaje a las cinco semanas después de la intervención con los entrenadores.

El rendimiento total tuvo un decrecimiento a lo largo del programa. El rendimiento defensivo tuvo mejores puntuaciones que el ofensivo, ambos tuvieron una disminución a las cinco semanas, pero incrementaron a la semana diez.

5. Discusión

5.1 Análisis y discusión de resultados

El presente estudio se diseñó para identificar los cambios producidos en la percepción de los deportistas en el apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador, en la satisfacción de las necesidades (competencia y de autonomía), en un indicador de bienestar psicológico (vitalidad subjetiva), en las regulaciones motivacionales y en el rendimiento de los deportistas; tras la administración de un programa de intervención a los entrenadores diseñado con base en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000)

Reeve (1998) realizó un estudio cuyo objetivo fue probar si el apoyo a la autonomía, como estilo interpersonal, podía ser ensañado mediante un programa de intervención; sus resultados concluyeron que sí es posible. Partiendo de este hallazgo, en esta investigación se quería evaluar el efecto positivo inmediato y a diez semanas de un programa de intervención que promueve el apoyo a la autonomía en entrenadores. Comparando tres mediciones, sin el programa, cinco semanas después de éste y, finalmente, a las 10 semanas después. Se esperaba que el efecto del programa se mantuviera a las diez semanas (Edmunds, Ntoumanis y Duda, 2008).

Se utilizó como marco teórico la SDT (Deci y Ryan, 1985; 2000) y se quiso investigar si la intervención para los entrenadores tendría cambios en la percepción de los deportistas en las variables antes mencionadas.

Se trabajó con dos instituciones, en la identificada como azul se realizaron dos mediciones: antes y después del programa y en la institución roja tres: antes de la intervención, cinco semanas después y diez semanas después de la intervención.

En la institución Azul se encontraron diferencias antes y después del programa de intervención, en la percepción que tienen los futbolistas del apoyo a la autonomía que su entrenador les ofrece. Estos hallazgos están en concordancia con los encontrados por Deci et al. (1994), Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch (2004), Edmunds, Ntoumanis y Duda (2008), Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, (2008, 2010); Chatzisarantis y Hagger (2009) y Jang, Reeve y Deci (2010). En todos éstos la intervención incrementó la percepción del apoyo a la autonomía del otro significativo.

En la satisfacción de la necesidad de competencia no hubo diferencias importantes antes y después de la intervención. Sin embargo, en otros estudios se ha encontrado que después de una intervención, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se incrementa (Sevil et al., 2014).

En cuanto a las demás variables, bienestar, motivación autodeterminada y rendimiento, tampoco hubo diferencias significativas. Esto se puede deber a que antes de la intervención todas las variables mostraban medias elevadas. No obstante, en el trabajo de Perlman (2011) las medias altas incrementaron después de la intervención.

Así que los resultados de esta investigación pudieron deberse también a otros aspectos, por ejemplo, las limitaciones que más adelante se mencionarán.

En la institución Roja se planteó como objetivo conocer si existían diferencias en la satisfacción de las necesidades de competencia y de autonomía, regulaciones motivacionales, apoyo a la autonomía, bienestar y rendimiento entre las tres mediciones.

En esta institución los futbolistas percibieron que después del programa de intervención su satisfacción de la necesidad de competencia fue mayor. Estos resultados están en línea con los hallados por Almolda et al. (2014), Cheon, Reeve y Moon (2012), García-Mérta et al. (2010) y Sevil et al. (2014).

El apoyo a la autonomía no tuvo diferencias importantes en las tres mediciones después de una intervención, a diferencia de lo encontrado en otros trabajos (Chatzisarantis y Hagger 2009; Cheon y Moon, 2010; Cheon, Reeve y Moon, 2012; Edmunds, Ntoumanis y Duda, 2008; Moustake, Vlachopoulos, Kabitsis y Theodorakis, 2012; Tessier et al., 2008 y Tessier et al., 2010), en los cuales sí hubo un incremento en el apoyo a la autonomía por parte de los otros significativos.

En cuanto a las regulaciones motivacionales, la motivación intrínseca tuvo diferencias que no fueron sobresalientes en las tres mediciones. Solamente hubo diferencias en las mediciones 1 y 2, es decir, sin intervención y 5 semanas después, pero no entre la segunda y tercera medición.

Estos resultados fueron positivos, pues Edmunds, Ntoumanis y Duda (2008), sugieren que el efecto que debe existir en la segunda y tercera medición debe ser de mantenimiento. Los resultados encuentran apoyo en los trabajos de Cheon, Reeve y Moon (2012), Cheon y Reeve (2015), Perlman (2011), Reeve y Cheon (2014) y Sevil et al. (2014).

En cuanto al bienestar no hubo diferencias entre las tres mediciones. Contrastar la vitalidad subjetiva con trabajos en los que se haya hecho alguna intervención en el deporte no es sencillo, debido al reducido número de trabajos con estas características. Sin embargo, se ha encontrado que existe una relación positiva entre la satisfacción de las necesidades y el bienestar (Ng, Ntoumanis, Thogersen-Notumani, Scott y Hindle, 2013).

Finalmente, el rendimiento tuvo diferencias en las distintas mediciones, siendo el rendimiento total el que mejores resultados arrojó. En este sentido, los trabajos de Fabra et al. (2013) y Fabra et al. (2015), son dos de los que han utilizado el mismo instrumento empleado para esta investigación.

5.2 Sugerencias y conclusiones

Este trabajo contribuye, en cierta medida, a incrementar la investigación aplicada en México. En nuestro país una gran parte de los trabajos se centran en describir y probar la relación entre variables sin programas de intervención de por medio. Especialmente en las variables que competen a este trabajo, la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la Facultad de Organización Deportiva, el grupo de investigación liderado por la Dra. Jeanette López Walle ha publicado varios estudios que han sido de enorme utilidad para comprender mejor el comportamiento de las variables, pero sobre todo, para respaldar algunos modelos teóricos basados en la SDT.

La relevancia de esta investigación radica en abrir un espacio en el deporte juvenil, para promover la continua capacitación a los entrenadores, especialmente, en la forma en la que estos se comunican con los deportistas. El entrenador, siendo un personaje fundamental en la experiencia deportiva, ha sido poco estudiado en México.

Como se ha mencionado a lo largo de este escrito, estudiar la influencia del entrenador, partiendo de un modelo teórico universalmente aprobado, como lo es el propuesto por la SDT, ofrece la oportunidad de comprender el bienestar, motivación y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Es necesario aclarar que la variable rendimiento fue agregada a este modelo por la curiosidad de conocer el efecto que tendría en el modelo de la SDT.

Este trabajo tuvo algunas limitaciones que deberían ser tomadas en cuenta al considerar los resultados descritos anteriormente. Algunas de las dificultades que se tuvieron a lo largo del programa de intervención reflejan la problemática social que se vive en el deporte local. Por ejemplo, que la inasistencia a los entrenamientos por parte de los futbolistas de ambas instituciones fue considerable. Para la institución azul, por ser académica, el cumplir con los entrenamientos es parte de la calificación, por lo que no se tuvo que modificar la muestra final. Sin embargo, en la institución roja, el incumplimiento a los entrenamientos ocasionó, que de la muestra de 21 futbolistas que se presentaron en la primera medición, sólo 11 fueran considerados para realizar los análisis estadísticos.

La inasistencia a los entrenamientos tuvo diferentes motivos, algunos de ellos fueron: la lejanía de la unidad deportiva y la consecuente dificultad de traslado. El comienzo de asesorías educativas para ingresar a las preparatorias. Las fechas en las que se realizó el programa coincidieron con distintas festividades en México y Yucatán, como el carnaval, puentes y vacaciones de semana santa, además de eventos realizados en la unidad deportiva, organizados por la empresa dueña del equipo.

En la institución roja, simultáneamente al desarrollo del programa, se presentaron dificultades en el ambiente del equipo. Los resultados negativos del equipo aunado a la aplicación de nuevas políticas por parte del entrenador (si no entrenas no puedes ser titular),

generaron disgusto entre los deportistas y sus padres. Estos últimos comenzaron a tener conductas negativas durante los partidos, al grado de que fueron advertidos por el cuerpo arbitral durante un juego, que si continuaban de esa forma se tendría que cancelar el encuentro.

Los entrenadores en ambas instituciones tenían características que pudieron influir en los resultados. Los dos entrenadores de la institución azul eran nuevos; en la institución roja ambos entrenaban a diferentes equipos de la misma categoría, los miembros de los equipos se dividían por el rendimiento percibido por las autoridades. El entrenador de la categoría que tenía a jugadores con menor nivel, percibía que sus jugadores se sentían relegados por la institución.

De igual forma, pudo haber influido que, para los entrenadores, los conceptos vistos en el taller eran novedosos (apoyo a la autonomía, bienestar eudaimónico, vitalidad subjetiva, regulaciones motivacionales), aunque informaban que tenían noción de que existían esos términos y que eran importantes, pero no los dominaban.

Aunado a estas limitaciones propias de las instituciones y/o entrenadores, pudo haber otras que influyeron en los resultados. Estas están relacionadas con la investigadora y con el diseño del programa.

En cuanto a las relacionadas con la investigadora, están la habilidad para explicar los conceptos vistos en los talleres, en términos comprensibles para los entrenadores o el empleo inadecuado de sus estrategias pedagógicas.

El diseño empleado para el taller pudo ser otra limitante, al ser conceptos novedosos para los entrenadores, tal vez emplear más sesiones teóricas pudo haber mejorado la comprensión del tema. Además, al finalizar el programa, los equipos de la institución roja tenían un evento fuera del estado que era catalogado como importante para la institución, y la presión por obtener

buenos resultados pudo dificultar que los entrenadores apliquen las estrategias que otorgan al deportista la iniciativa y la toma de decisiones.

A pesar de las limitaciones de este trabajo, la validez e importancia del modelo propuesto por la SDT propicia que se replique esta investigación. Para ello se ofrecen algunas recomendaciones.

Para futuras investigaciones sería interesante trabajar con muestras más grandes, sino en término de cantidad de equipos sí de número de futbolistas. Sería oportuno trabajar con los entrenadores antes del inicio de las competencias, que en el caso de fútbol tienen una duración de varios meses.

También se recomienda que algunas características de los entrenadores sean tomadas en cuenta. Principalmente, la experiencia como entrenadores, distinguiendo a los novatos de los expertos, la literatura ofrece como conclusión que los novatos están más abiertos a adoptar nuevas estrategias (Su y Reeve, 2011).

Otra de las características de los entrenadores a considerar sería el tipo de implicación de ego o tarea, aplicaría también con los futbolistas. Siguiendo con los entrenadores, sería interesante evaluar la percepción del apoyo a la autonomía que creen tener los entrenadores, y no sólo medir lo que perciban los deportistas.

Ofrecer más herramientas multimedia a los entrenadores como manuales y folletos (en esta investigación sólo se usaron trípticos), podría ayudar a que los entrenadores aprendan mejor cómo apoyar la autonomía de sus deportistas. La utilización de medios de comunicación como el Whatsapp fue una técnica que agilizó la comunicación después del taller, para recordar y aclarar dudas entre los entrenadores y la facilitadora del taller.

Como se ha mencionado, en México no se ha estudiado mucho el modelo SDT en investigaciones con intervención y, entendiendo que sería necesario contar con una mayor cantidad de recursos humanos, técnicos y financieros agregar ciertas variables, sería enriquecedor para comprender de mejor manera cómo en nuestra población se comporta el modelo de la SDT y BNPT.

Ante ello, agregar al modelo el estilo controlador del entrenador, podría ofrecer una mayor comprensión del modelo con esta población. Asimismo, incluir la necesidad psicológica básica de relación, para respetar el contenido auténtico ofrecido por la BNPT. En este mismo sentido, incluir la frustración de las necesidades psicológicas básicas ampliaría los hallazgos.

En cuanto al bienestar, la medición de vitalidad subjetiva tiene una relación congruente con la actividad física, pero medir el bienestar a través de la Autoestima (otra variable que suele emplearse) podría ofrecer un buen complemento.

Finalmente, para continuar con esta línea, incluir otras mediciones de rendimiento, guiaría a los expertos a tomar mejores decisiones para crear una variante en la línea de investigación de la SDT y BNPT que incluya el rendimiento deportivo, variable que compete a la psicología de la actividad física y demás ciencias del deporte.

Por ejemplo, se podría evaluar el rendimiento a través de la posición de la liga, cantidad de ejecuciones específicas correctas, y hasta involucrar experimentos de laboratorio como estudios relacionados con biomecánica y fisiología.

A modo de conclusión, este trabajo tuvo resultados significativos en las diferencias entre antes y después de la aplicación del programa de formación de entrenadores en el apoyo a la autonomía, la satisfacción de la necesidad de competencia, la motivación intrínseca y el

rendimiento deportivo en las diferentes mediciones y con distintas instituciones. Esto le ofrece cierto apoyo a la SDT en el contexto de deporte de competición en un estudio de 10 semanas. Estudios futuros tendrán que poner a prueba estas relaciones de mayor tiempo y con mayor solidez.

La aportación más relevante de esta investigación consistió en aplicar un modelo de intervención poco estudiado en el contexto deportivo en México, dicho modelo es universalmente aprobado. Aunque no contamos con datos concluyentes en ambas instituciones, los resultados parecen indicar que mediante programas de intervención se puede favorecer el apoyo a la autonomía de los deportistas, dando pautas a los entrenadores que permitan generar satisfacción en las necesidades psicológicas de los deportistas, incrementar su motivación y su rendimiento.

6. Referencias

- Adie, J., Duda, J. y Ntoumanis, N. (2006). Environmental factors, basic need satisfaction and subjective wellbeing adult team sport athletes. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 28(Supl.), 23.
- Alfonso, J., Ortega, E. y Palao, J. (2009). Edad, tiempo de participación y rendimiento de los jugadores de baloncesto de los juegos olímpicos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9 (Supl.), 72.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Almolda, F., Sevil, J., Julián, J., Abarca, A., Aibar, A. y García, L. (2014). Aplicación de estrategias docentes para la mejora de la motivación situacional del alumnado en educación física. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 391-418.
- Álvarez, A., Ortega, E., Gómez, M. y Salado, J. (2009). Estudio de los indicadores de rendimiento defensivos en baloncesto de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227014933032>
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009) Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148.
- Ames, C. (1992). Achievement motivation, motivational climate, and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

- Ayora, D., García, A. y Rubio, S. (1997). Factores del autoconcepto relacionados con el rendimiento de los adolescentes en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, 59-73.
- Balaguer, I. (2007). Clima motivacional, calidad de la implicación y bienestar psicológico: una propuesta de intervención en equipos deportivos. En Blanco, A. y Rodríguez, J. (Ed.), *Intervención Psicosocial* (pp. 135-158). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Balaguer, I. (2010). Clima motivacional y bienestar. Actuación de los entrenadores. En J. M. Buceta y E. Larumbe (Eds.). *Experiencias en Psicología del Deporte* (pp. 181-202). Madrid: Dykinson.
- Balaguer, I. (2013). La investigación sobre el clima motivacional ha abierto el camino para la promoción del bienestar a través de la participación deportiva. *Archivos de medicina del deporte*, 158, 338-340.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y Tomás, I. (2009). Analisis de las propiedades psicometricas de la version espanola del cuestionario de clima en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 73-83.
- 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*, 20(1), 133-148.
- Balaguer, I., Castillo, I., Garcia-Merita, M., y Mars, L. (2005). Implications of structured extracurricular activities on adolescent's well being and risk behaviors: motivational mechanisms. *Paper presented at the 9th European Congress of Psychology*. Granada. Spain.

- Balaguer, I., Castillo, I., Ródenas, L., Fabra, P. y Duda, J. L. (2015). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15, 233-244.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomia, satisfaccion de las necesidades, motivacion y bienestar en deportistas de competicion: Un analisis de la teoria de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123–139.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Balaguer, I., Duda, J., Atienza, F. y Mayo, C. (2002). Situational and dispoitional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sports and Exercise*, 3, 293-308.
- Balaguer, I., Duda, J., y Crespo, M. (1999). Motivacional climate and goal orientations as predictores of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 381-388.
- Blanco, A., Ibáñez, S., Antúnez, A. y Hernández-Mendo, A. (2014). Estudio de fiabilidad de los indicadores de rendimiento en la liga asobal. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 255-264.
- Bostic, T. J., Rubio, D. M., y Hood, M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research*, 52, 313-324.
- Bray, S. R. (1998). Role efficacy within interdependent teams: measurement development and tests of theory. *Tesis doctoral no publicada*. University of Waterloo, Canadá.

- Bray, S. R., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2004). The relationship of task self-efficacy and role efficacy beliefs to role performance in Spanish youth soccer. *Journal of Sports Sciences*, 22, 429-437.
- Bueno, J., Capdevila, Ll. y Fernández-Castro, J. (2002). Sufrimiento competitivo y rendimiento en deportes de resistencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 11(2), 209-226.
- Cantón Chirivella, E. (1999). *Motivación y su aplicación práctica al deporte*. Valencia: Promolibro.
- Cantú-Berrueto, A., Castillo, I., López-Walle, J., Tristán, J. y Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y motivación: un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 263-270.
- Carpentier, J. y Mageau, G. (2013). When change oriented feedback enhance motivation, wellbeing and performance: a look at autonomy supportive feedback in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 47, 423-435.
- Carratala Sánchez, E. (2004). *Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la generalitat valenciana (tesis doctoral)*. Universitat de Valencia. España, Valencia.
- Caspersen, C., Powell, K. y Christenson, G. (1984). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Association of Schools of Public Health*, 100(2), 126-131. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20056429>
- Castillo, I., Álvarez, M., Valcárcel, P., y Balaguer, I. (2007). Asociaciones entre el clima motivacional y la clasificación final en la liga. *Psicología Social: Un encuentro de perspectivas*, 1, 820-824.

- Castillo, I., Duda, J., Álvarez, M., Mercé, J. y Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 149-164.
- Castillo, I., García-Mérita, M., Mercé, J. y Balaguer, I. (2011). El papel del entrenador en el desarrollo positivo de los deportistas en edad escolar. *II Congreso del deporte en edad escolar*, Valencia.
- Castillo, I., González, L., Fabra, P., Mercé, J. y Balaguer, I. (2012). Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas y burnout en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 143-146.
- Castillo, I., Ramis, Y., Cruz, J. y Balaguer, I. (2015). Formación de Entrenadores de Fútbol Base en el Proyecto PAPA. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 131-138.
- Castillo, I., Tomás, I., Ntoumanis, N., Bartholomew, K., Duda, J. L., y Balaguer, I. (2014). Psychometric properties of the Spanish version of the Controlling Coach Behaviors Scale in the sport context. *Psicothema*, 26, 409-414. Doi: 10.7334/psicothema2014.76.
- Cervantes, J.C., Rodas, G. y Capdevila L. (2009). Perfil psicofisiológico de rendimiento en nadadores basado en la variabilidad de la frecuencia cardíaca y en estados de ansiedad precompetitiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 37-52.
- Cetina Ramos, Gildalhi. (2008). *Motivación y satisfacción deportiva en deportes de iniciación con adolescentes (Tesis inédita de maestría)*. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- CONADE. (2016). *Minisitio Olimpiada Nacional infantil y juvenil 2016*. Recuperado <http://www.gob.mx/conade>.

- Conde García, C.; Sáenz-López Buñuel, P. y Moreno-Murcia, J.A. (2013) Un estudio de casos sobre la transmisión de un clima tarea en el deporte / A case study on the transmission of a task climate in sport. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(50) 329-344. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista50/artestudio369.pdf>
- Cox, R. (2008). *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones*. Columbia: Panamericana.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A. y Viladrich, C. (2010). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 179-195.
- Cuba-Dorado, A., García-García, O. y Hernández-Mendo, A. (2015). Análisis de la capacidad explicativa de las pruebas de detección de talento en el rendimiento en competición de jóvenes triatletas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 105-112.
- Cuevas Ferrera. (2009). *Autodeterminación y motivación de logro en deportistas yucatecos (Tesis inédita de maestría)*. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Chatzisarantis, N. L., y Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology y Health*, 24, 29–48. Doi:10.1080/08870440701809533
- Cheon, S.y Reeve, J. (2015). A classroom based intervention to help teachers decrease students amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 90-111.
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 365-396.

- De la Vega, R., Galán, A., Ruíz, R. y Tejero, C. (2013). Estado de ánimo precompetitivo y rendimiento percibido en Boccia Paralímpica. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 39-45.
- De la Vega, R., Ruiz, R., Fuentealba, M. y Ortín, F. (2012). Aplicación de una prueba objetiva conductual de evaluación de la influencia de los otros en el rendimiento en fútbol. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 83-90.
- De la Vega, R., Ruiz-Barquín, R., Tejero-González, C. y Rivera-Rodríguez, M. (2014). Relación entre estados de ánimo y rendimiento en voleibol masculino de alto nivel. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 49-56.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. y Ryan, R. (2014). *Handbook of self determination Research*. The university of Rochester, NY.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., y Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The selfdetermination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
Doi:10.1111/1467-6494.ep9406221281.
- Deci, E. L., Koestelr, R., y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1, 71-75.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, E. y Smith. (1999). Subjective Well-Being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. 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., Cumming y Balaguer, I. (2005). Enhancing athletes' self regulation, task involvement and self-determination via psychosocial skills training. En D. Hackfort, J. Duda, y R. Lidor (Eds.) *Handbook of Research in Applied Sport Psychology* (pp. 159-181). Morgantown, WV: FIT.
- Duda, J. L., Quested, E., Haug, E., Samdal, O., Wold, B., Balaguer, I., Castillo, I., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Ronglan, L. T., Hall, H. K., y Cruz, J. (2013). Promoting Adolescent

- health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in Physical Activity (PAPA): Background to the project and main trial protocol. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 319-327.
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38, 375-388.
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 18-164.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En Balaguer, I. (Ed). *Entrenamiento psicológico en el deporte: principios y aplicaciones*, (61-87). Valencia: Albatros.
- Expósito-González, C., Almagro, B., Tornero, I. y Sáenz-López, P. (2012). Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases de educación física. *Efedeportes*, 1-24. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd174/motivacion-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>
- Fabra P., Castillo, I., Ródenas, L., Mercé, J., Bray, S. y Balaguer, I. (2015). La eficacia de rol, la claridad de rol y el rendimiento en jóvenes futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 265-271.
- Fabra, P; Balaguer, I; Castillo, I; Mercé, J y Duda, J. (2013). La eficacia de rol como mediadora entre el clima motivacional y el rendimiento en jóvenes futbolistas. *Revista de Psicología Social*, 28(1), 47-58.

- Fenoy, J. y Campoy, L. (2012). Rendimiento deportivo, estilos de liderazgo y evitación experiencial en jóvenes futbolistas almerienses. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 137-142.
- Fernández, M., Godoy-Izquierdo, D., Jaenes, J., Bohórquez, R., y Vélez, M. (2015). Flow y rendimiento en corredores de maratón. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 9-19.
- García-Mas, A., Aguado, F., Cuartero, J., Calabria, E., Jiménez, R. y Pérez, P. (2003). Sueño, descanso y rendimiento en jóvenes deportistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(2) 181-195.
- García-Merita, M., Balaguer, I., Castillo, I., Álvarez, M. y Mars, L. (2010). Eficacia de un programa de intervención para mejorar la competencia, autonomía y bienestar de educadores de centros de protección de menores. *Educación XX1*, 13(2), 199-215.
- González Caballido, L. (2005). Determinantes psicológicos del rendimiento deportivo. En Hernández –Mendo, A. (Ed), *Psicología del deporte*. Vol 1: Fundamentos, (405-425). España: Wanceule.
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M., y Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 121-129.
- González, L., García-Merita, M., Castillo, I. y Balaguer, I. (2016). Young athletes' perceptions of coach behaviors and their implications on their well- and ill-being over time. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 30(4), 1147-1154.
- Guay, F., Vallerand, R. y Blanchard, C. (2000). On the assesment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivational scale (SIMS). *Motivation and emotion*, 24.

- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación* 335, 105-126. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_10.pdf
- Guzmán, J., y García García, C. (2014). Bienestar psicológico en bailarines: un análisis social cognitivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(56), 687-704.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Towards the developmental model. *Human Development*, 1, 34.
- Huxley, A. (1969). *Ends and Means: An Enquiry into the Nature of Ideal and into the Methods of Their Realisation*. London, Chatto y Windus.
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT): Resultados de actividad física y sedentarismo en personas de 10 a 69 años*. México: Gobierno Federal.
- Iso-Ahola, S. y St. Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-134.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Jang, H., Reeve, J. y Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support of structure but autonomy support and structure. *American Psychological Association*, 112 (3), 588-600.
- Jara, P., Vives, L. y Garcés de los Fayos, E. (2009). Motivación para la práctica de actividad física y deportiva. En Márquez Rosa, S. y Garatachea Vallejo, N (Eds.), *Actividad física y salud* (pp.177-192) Madrid: Díaz de Santos.

- Jiménez, A. y Fierro-Hernández, C. (2002). Factores que influyen en el éxito deportivo: un estudio en jugadores de golf. En Dosil, J. (Ed), *Psicología y rendimiento deportivo* (23-34) : Gersam.
- Keyes, C., Ryff, C. y Shmotkin, D. (2002): Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kinnafick, F., Thogersen-Ntoumanis, C, Duda, J. y Taylor, I. (2014). Sources of autonomy support, subjective vitality and physical activity behaviour associated with participation in a lunchtime walking intervention for physically inactive adults. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 15, 190-197.
- Kubovy, M. (1999). On the Pleasures of the Mind. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 197-206). New York: Russell Sage Foundation.
- Lameiras, J., Almeida, P., Pons, J. y García-Mas, A. (2014). Incorporación de una rutina para la optimización del rendimiento deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (2), 337-343.
- Latinjak, A., Torregrosa, M. y Renom, J. (2012). Los cambios a nivel cognitivo como posible mecanismo explicativo del efecto del autohabla sobre el rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 155-158.
- Latinjak, A., Torregrosa, M. y Renom, J. (2009). Aplicando el auto-habla al tenis: su impacto sobre el foco atencional y el rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(2), 19-29.

- Lázaro, I. y Villamarín, F. (1993). Capacidad predictiva de la autoeficacia individual y colectiva sobre el rendimiento en jugadoras de baloncesto. *Revista de Psicología del deporte*, 4, 27-38.
- Leo, F., García Calvo, T., Parejo, I., Sánchez, P. y Sanches, D. (2010). Interacción de la cohesión en la eficacia percibida, las expectativas de éxito y el rendimiento en equipos de baloncesto. *Revista de Psicología del deporte*, 19(1), 1-14.
- Leo, F., Sánchez, P., Amado, D. y García Calvo, T. (2009). Relación de los componentes multidimensionales de la cohesión con el rendimiento en equipos de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227014933029>
- León, J. y Núñez, J. (2013). Causal ordering of basic psychological needs and well being. *Soc Indic Rec.* 114, 243-253. Doi: 10.1007/s11205-0143-4
- López-López, I., Jaenes-Sánchez, J. y Cárdenas-Vélez, D. (2013). Adaptación para futbolistas (CPRD-F) del cuestionario “características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo” (CPRD). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 21-30.
- López-Torres, M., Torregrosa, M. y Roca, J. (2007). Características del “flow”, ansiedad y estado emocional, en relación con el rendimiento de deportistas de elite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(1), 25-44.
- López-Walle, J. M., Balaguer, I., Castillo, I. y Tristán, J. L. (2012). Autonomy Support, Basic Psychological Needs and Well-Being in Mexican Athletes. *The Spanish journal of psychology*, 15(3), 1283- 1292.

- López-Walle, J. M., Balaguer, I., Castillo, I. y Tristán, J. L. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883–904. Doi:10.1080/0264041031000140374.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: D. Van Nostrand.
- Mayo, C. (1997). *El liderazgo en los deportes de equipo: Balonmano femenino* (Tesis inédita de doctorado). Universitat de València. España.
- McAuley, E., Duncan, T., y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting—a confirmatory factor-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48–58.
- Méndez Tamayo, J. (2011). *Relación entre el estilo de liderazgo de entrenadores y la satisfacción de futbolistas profesionales en Yucatán* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Molina, J., Chorot, P., Valiente, R. y Sandín, B. (2014). Miedo a la evaluación negativa, autoestima y presión psicológica: efectos sobre el rendimiento deportivo en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 57-66.
- Molina-García, J., Castillo, I. y Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *European Journal of Human Movement*, 18, 79-91.
- Montero Segovia, Arcy. (2011). *Relación entre cohesión grupal y motivación al logro en futbolistas yucatecos* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, México.

- Ng, J., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Scott, K. y Hindle, L. (2013). Predicting psychological needs and wellbeing of individuals engaging in weight management: the role of important others. *Applied Psychology: Health and Well being*. Doi: 10.1111/aphw.12011
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 169-191). Malden, MA: Blackwell.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., y Deci, E. D. (1999). Revitalization through Self-Regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284.
- Ntoumanis, N. (2001). A Self determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-247.
- Olivares, J., González, S. y García, L. (2011). Comparación del rendimiento de juego de jugadores de fútbol de 8-9 años en dos juegos modificados 3 contra 3. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 77-91.
- Ortega, E., Olmedilla, A. Sainz de Baranda, P. y Gómez, M. (2009). Relación del nivel de autoeficacia con indicadores de rendimiento y participación deportiva en baloncesto de formación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9 (Supl.), 64.
- O'Sullivan, T.L. (2003). A biopsychosocial approach to exercise. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities y Social Sciences*, 63(10-A), 3489.

- Pelleter, L., Rocchi, M., Vallerand, R., Deci, E. y Ryan, R. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-2). *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 329-341.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., Brière, N., Tuson, K. y Blais, M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sports Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M., y Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Perlman, D. (2011). The influence of an autonomy supportive intervention on preservice teacher instruction: A self determined perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 73-79.
- Pinder, C. (1984). *Work motivación: theory, issues and applications*. Texas: Scott Foresman and Co.
- Ramírez, S. (2010). Aplicación de las técnicas de biofeedback en el deporte de alto rendimiento. En Buceta, J. (Ed). *Experiencias en psicología del deporte*, (140-152). Madrid: Dykinson.
- Reeve, J. (1998). Autonomy Support as an Interpersonal Motivatin Style: is it techable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.
Doi:10.1080/ 00461520903028990.

- Reeve, J. (2012). A self-determination Theory Perspective on student Engagement. En S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Reserach on Student Engagement*, (149-172). Springer Science.
- Reeve, J. y Halusic, M. (2009). How k-12 teachers can put sel-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(12), 145-154.
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_ReeveHalusic_TRE.pdf
- Reeve, J. y Cheon S. (2014). An intervention-based program of research on teachers motivatin styles. *Advances in motivation and achievement*. 18, 293-339. Doi:10.1108/S0749-742320140000018008
- Reeve, J., Bolt, E., y Cai, Y. (1999). How autonomy-supportive teachers teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548
- Reeve, J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31–59). Greenwich, CT: Information Age.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students´ Engagement by Increasing teachers´ Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reeve, J., Nix, G., y Hamm, D. (2003). The experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Reinboth, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297–313.

- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269–286. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002>
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J. y Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Requena-Pérez, C., Martín-Cuadrado, A. y Lago-Marín, B. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 37-44.
- Rivas, C., Romero, A., Pérez-Llantada, M. D., López de la Llaver, A., Portau, M., Molina, I., y otros. (2012). Bienestar psicológico, salud general, autonomía percibida y lesiones en futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 365-371.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1/50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., y Treasure, D. C. (1995). Achievement goals, motivational climate, and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 64-80.
- Rodríguez-Carvajal, R., Méndez Díaz, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco Abarga, A. y van Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1), 63-70.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.

- Rogers, Hall Colegio. (2016). *Deportes: fútbol*. Recuperado de <http://rogers.edu.mx/futbol>
- Romero, A., Garcia-Mas, A. y Brustad, R. (2009). Estado del arte, y perspectiva actual del concepto de Bienestar Psicológico en Psicología del Deporte. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 41(2), 335-347.
- Rosel Ramírez, M. (2009). *Influencia del liderazgo del entrenador en el rendimiento del deportista de equipo* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Ruiz, R., (2008). Aportaciones del análisis subdimensional del cuestionario de personalidad BFQ para la predicción del rendimiento en judokas jóvenes de competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1), 5.29.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M., y Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of wellbeing. *Journal of Personality*, 65, 529–565. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326>.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological developmetn. En J. Jacobs (Ed), *Nebraska symposium on motivation*, 40, 1-56, Lincoln: University of Nebraska.
- Sage, G. (1977). Introduction to motor behavior: *A neuropsychological approach* (2nd ed). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Sánchez, A., González, E., Ruiz, M., San Juan, M., Abando, J., de Nicolás, L. y García, F. (2001). Estados de ánimo y rendimiento deportivo en fútbol: ¿existe la ventaja de jugar en casa? *Revista de Psicología del Deporte*, 10(2), 197-209.
- Sevil, J., Julián, J., Abarca-Sos, A., Aibar, A. y García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 108-113.
- Sheldon, K., Ryan, R. y Reis, H. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(12), 1270-1279.
- Silveira Torregrosa, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Miguel Hernández de Elche, Elche, España.
- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Fabra, P., Quested, E., Appleton, P., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2016). The relationship between observed and perceived assessments of the coach-created motivational environment and links to athlete motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 51-63.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Sousa, C., Cruz, J. Torregrosa, M., Vilches, D. y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.

Stiggelbout, M., Popkema, D. Y., Hopman-Rock, M., De Greef, M. y Van Mechelen, W. (2004).

Once a week is not enough: effects of a widely implemented group based exercise programme for older adults; a randomised controlled trial. *Journal of Epidemiology Community Health*, 58, 83-88.

Su, Y. y Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the effectiveness of Intervention Programs

Designed to Support Autonomy. *Educ Psychol Rev*, 23, 159-188. Doi: 10.1007/s10648-010-9142-7

Tamorri, S. (2004). Neurociencias y deporte. *Psicología deportiva: procesos mentales del atleta*.

Barcelona: Paidotribo.

Taylor, I., y Lonsdale, C. (2010). Cultural Differences in the Relationships Among Autonomy

Support, Psychological Need Satisfaction, Subjective Vitality, and Effort in British and Chinese Physical Education. *Journal of Sports and exercise psychology*, 32, 655-673.

Tessier, D., Sarrazin, P. y Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers.

European Journal of Psychology of Education, 23, 239–253. Doi:10.1007/BF03172998

Tessier, D., Sarrazin, P. y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly

qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242–253. Doi:10.1016/j.cedpsych.2010.05.005

Universiada Nacional (2016). *Universiada Nacional UDG 2016*. Recuperado de

<http://www.universiada2016.udg.mx/>

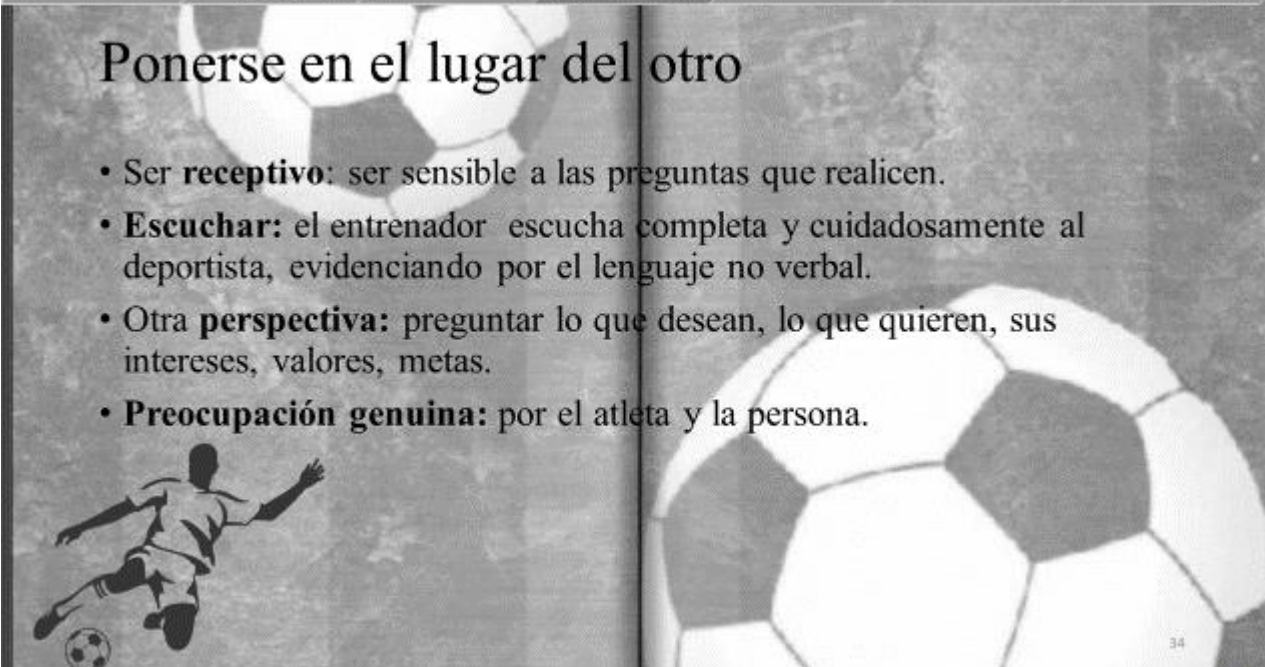
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2015). *Noticias: Dan banderazo a Universiada Nacional 2015*. Recuperado de <http://www.uanl.mx/noticias/deportes/dan-banderazo-universiada-nacional-uanl-2015.html>
- Valadez Jiménez, E. (2014). *Burnout y estilos de afrontamiento en el entrenador deportivo: propuesta de un programa de intervención* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Valdés Casal, H. (1998). *Personalidad y deporte*. Zaragoza: Inde.
- Vales, A., Blanco, H., Aceres, A. y Arce, C. (2015). Perfiles de rendimiento de selecciones ganadoras y perdedoras en el mundial de fútbol Sudáfrica 2010. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 11-118.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol 29 (pp. 271-360). New York: Academic.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142–169.
- Van Dierendonck, D., Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B. y Diestra, M. (2009). Goal integration and well-being: Self-regulation through inner resources in the Netherlands and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Doi: 10.1177/0022022109338622
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L. y Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to

- perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333–353.
- Doi: 10.1007/s11031-010-9188-3
- Vaquero, P. (2005). Motivación, incentivos y rendimiento. Estudio de un caso en Hockey sobre césped. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(2), 271-281.
- Viadé Sanzano, A. (2003). *Psicología del rendimiento deportivo*. Barcelona: UOC.
- Vlachopoulos, S. P., y Karavani, E. (2009). Psychological needs and subjective vitality in exercise: A cross-gender situational test of the needs universality hypothesis. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 207-222.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrast of personal expressiveness (Eudaemonía) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Weinberg, R. y Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio físico*. Madrid: Panamericana.
- Williams, G. C., Lynch, M. F., McGregor, H. A., Ryan, R. M., Sharp, D. y Deci, E. L. (2006). Validation of the “important other” climate questionnaire: Assessing autonomy support for health-related change. *Families, Systems, y Health*, 24(2), 179–194.
- Doi:10.1037/1091-7527.24.2.179.
- Wold, B., Duda, J. L., Balaguer, I., Smith, O. R. F., Ommundsen, Y., Hall, H. K. y Krommidas, C. (2013). Comparing self-reported leisure-time physical activity, subjective health, and life satisfaction among youth soccer players and adolescents in a reference sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 328-340.
- Yerkes, R. M., y Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habitinformation. *Journal of Comparative Neurology of Psychology*, 18, 459–482.

Zurita Quiñones, M. (2012). *Motivación en el béisbol infantil y juvenil: manual para entrenadores* (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, México.

7. Apéndices

Apéndice 1. Ejemplos de las cuatro estrategias vistas en el taller que favorecen el apoyo a la autonomía.

Recordatorio	Estilo motivacional (AA, beneficios)	Ejemplo	Estrategias	Ejemplo	Rolle Playing	Cierre
Ponerse en el lugar del otro • Ser receptivo: ser sensible a las preguntas que realicen. • Escuchar: el entrenador escucha completa y cuidadosamente al deportista, evidenciando por el lenguaje no verbal. • Otra perspectiva: preguntar lo que desean, lo que quieren, sus intereses, valores, metas. • Preocupación genuina: por el atleta y la persona.  34						

Recordatorio	Estilo motivacional (AA, beneficios)	Ejemplo	Estrategias	Ejemplo	Rolle Playing	Cierre
--------------	---	---------	-------------	---------	---------------	--------

Ofrecer información/retroalimentación

- Reconocer y estar abierto a las emociones negativas
- Estructurar el sistema de **recompensa** de forma atenta: **alabar** los logros
- Dar **consejos**.
- Proveer retroalimentación **informativa y constructiva**
- Lenguaje de no presión: minimizar la presión
- Evitar el exceso de control y críticas
- Usar un estilo de liderazgo **democrático**
- Fomentar un ambiente de orientación a la tarea (**esfuerzo y mejora**)

35

Recordatorio	Estilo motivacional (AA, beneficios)	Ejemplo	Estrategias	Ejemplo	Rolle Playing	Cierre
--------------	---	---------	-------------	---------	---------------	--------

Ofrecer argumentos y razones

- Ofrecer argumentos que le den valor a las cosas que no sean interesantes
- Déjales claro **cómo** ciertas **acciones** o ejercicios los harán **mejorar**: La importancia del trabajo físico, aunque sea duro. Lo trascendental de los entrenamientos tácticos, aunque no sean muy dinámicos.
- **Explicar** claramente la tarea (y sus objetivos): dar razones para las acciones

36

Incluirlos en la toma de decisiones/elecciones

- Ofrece opciones para que **elijan** cuando sea posible: Que ellos elijan entre dos ejercicios que trabajan una misma habilidad o un grupo muscular.
- Ofrecer **oportunidad de toma de decisiones** con **límites**
- Ofrecer a los atletas **opciones** de **aprendizaje**
- Ofrecerles oportunidades para que tomen la **iniciativa** y trabajen de forma independiente.



Apéndice 2. Cuestionarios para los deportistas

A continuación se te presentarán unos cuestionarios que forman parte de una investigación orientada a medir aspectos relacionados con el deporte. No existen respuestas correctas o incorrectas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta.

!!!! Muchas gracias por tu colaboración !!!!

INSTRUCCIONES

Si tienes alguna duda mientras contestas los reactivos, levanta la mano y el aplicador se dirigirá a ti.

Por favor, contesta las preguntas sobre tus datos personales e historia deportiva.

1. Género F ☐ M ☐
2. Edad _____
3. Equipo _____
4. Posición en el equipo _____
5. Posición del equipo en el campeonato _____
6. ¿Cuántos años hace que practicas fútbol?

7. ¿Cuántas horas a la semana practicas?

8. Número de playera en el equipo

A continuación, se te presentará una lista de enunciados, debes indicar en qué grado te identificas con tales expresiones, no hay respuestas correctas e incorrectas. Especifica tu respuesta **marcando con una cruz (X)** solo una opción por enunciado.

En mi deporte:	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Creo que soy bastante bueno.	1	2	3	4	5	6	7
2. Estoy satisfecho(a) con lo que puedo hacer.	1	2	3	4	5	6	7
3. Soy bastante hábil.	1	2	3	4	5	6	7
4. Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicado durante un tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
5. Puedo hacer, actuar o ejecutar muy bien.	1	2	3	4	5	6	7

A continuación, se te presentará una lista de enunciados, debes indicar en qué grado te identificas con tales expresiones, no hay respuestas correctas e incorrectas. Especifica tu respuesta **marcando con una cruz (X)** solo una opción por enunciado.

EN MI DEPORTE...	Nada verdadero		Algo verdadero			Muy verdadero	
1. Mi entrenador(a) me ofrece distintas alternativas y opciones.	1	2	3	4	5	6	7
2. Me siento comprometido(a) por mi entrenador(a).	1	2	3	4	5	6	7
3. Tengo la posibilidad de poder comunicarme fácilmente con mi entrenador(a) mientras estoy entrenando.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mi entrenador se asegura que yo confíe en mi habilidad para hacerlo bien en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
5. Me siento aceptado(a) por mi entrenador(a).	1	2	3	4	5	6	7
6. Mi entrenador(a) se asegura que yo realmente entienda cuál es mi papel en mi deporte y de lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5	6	7
7. Mi entrenador(a) me anima a que pregunte lo que quiera saber.	1	2	3	4	5	6	7
8. Confío mucho en mi entrenador(a).	1	2	3	4	5	6	7
9. Mi entrenador(a) responde a mis preguntas con esmero a detalle y detenidamente.	1	2	3	4	5	6	7
10. A mi entrenador(a) le interesa saber la forma en que me gusta hacer las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
11. Mi entrenador(a) maneja muy bien las emociones de la gente.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mi entrenador(a) se preocupa de mí como persona.	1	2	3	4	5	6	7
13. No me gusta la forma en la que me habla mi entrenador(a).	1	2	3	4	5	6	7
14. Mi entrenador(a) trata de entender como veo las cosas antes de sugerirme una nueva manera de hacerlas.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me siento capaz de compartir mis sentimientos con mi entrenador(a).	1	2	3	4	5	6	7

A continuación, se te presentará una lista de enunciados, debes indicar en qué grado te identificas con tales expresiones, no hay respuestas correctas e incorrectas. Especifica tu respuesta **marcando con una cruz (X)** solo una opción por enunciado.

¿POR QUÉ PARTICIPAS EN TU DEPORTE?	Totalmente en desacuerdo		Indiferente			Totalmente de acuerdo	
1. Porque me emociona aprender más acerca de mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque es muy interesante aprender cómo puedo mejorar.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque me emociona descubrir nuevas estrategias de rendimiento.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque practicando deporte reflejo la esencia de quien soy.	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque a través del deporte, estoy viviendo de acuerdo a mis principios.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque participar en el deporte es una parte integral de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque es una de las mejores formas que tengo para desarrollar <u>otros aspectos</u> de mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
8. Porque he escogido este deporte como una forma de desarrollarme a mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque valoro que es una buena forma para desarrollar aspectos de mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque me sentiría mal si no me tomo el tiempo para hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7

11. Porque me siento bien conmigo mismo cuando lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
12. Porque vale la pena practicarlo.	1	2	3	4	5	6	7
13. Porque la gente que me importa se molestaría conmigo si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque la gente que me rodea me recompensa cuando lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque creo que los demás lo desaprobarían conmigo si no lo hago.	1	2	3	4	5	6	7
16. Solía tener buenas razones para practicar este deporte, pero actualmente me pregunto si debería continuar haciéndolo.	1	2	3	4	5	6	7
17. No lo sé... Siento que no soy capaz de tener éxito en este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
18. No lo tengo claro, en realidad no creo que este sea mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7

Marcando únicamente una opción por enunciado, indica el nivel de sentimiento de acuerdo a las afirmaciones. ¿En **general**, cómo te sientes cuando participas en tu deporte?

EN MI DEPORTE...	Nada verdadero		Algo verdadero			Muy verdadero	
1. Me siento libre de expresar mis ideas y opiniones.	1	2	3	4	5	6	7
2. Me siento libre para hacer las cosas a mi manera.	1	2	3	4	5	6	7
3. Siento que en buena medida puedo ser yo mismo(a).	1	2	3	4	5	6	7
4. Tengo muy clara la decisión sobre cuáles son las actividades/habilidades que quiero practicar.	1	2	3	4	5	6	7
5. Tengo la oportunidad de participar en las decisiones sobre las estrategias que se deberían utilizar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Yo puedo dar mi opinión.	1	2	3	4	5	6	7
7. Siento que mi opinión se toma en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo el entrenamiento.	1	2	3	4	5	6	7
8. Siento que soy la causa de mis acciones.	1	2	3	4	5	6	7
9. Yo realmente me siento muy libre, sin condiciones cuando hago mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
10. Siento que mis elecciones y acciones se basan en mis verdaderos intereses y valores.	1	2	3	4	5	6	7

Marcando únicamente una opción por enunciado, señala la opción de respuesta que va más de acuerdo contigo respecto a cómo te sientes **por lo general**.

	No es verdadero	No es ligeramente verdadero	No es moderadamente verdadero	Ni verdadero ni falso	Ligeramente verdadero	Moderadamente verdadero	Verdadero
1. Me siento vivo/a y vital.	1	2	3	4	5	6	7
2. A veces me siento tan vivo/a que sólo quiero saltar.	1	2	3	4	5	6	7
3. Tengo energía y ánimo.	1	2	3	4	5	6	7

4. Me ilusiono con cada nuevo día.	1	2	3	4	5	6	7
5. Casi siempre me siento alerta y despierto/a.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me siento activo/a (siento que tengo mucha energía).	1	2	3	4	5	6	7

Nota. Por favor, revisa que has contestado todos los enunciados y entrega al finalizar.
¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Apéndice 3. Instrumento para entrenadores

A continuación se te presentarán unos cuestionarios que forman parte de una investigación orientada a medir aspectos relacionados con el deporte. No existen respuestas correctas o incorrectas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta.

¡¡¡¡ Muchas gracias por tu colaboración !!!!

INSTRUCCIONES

Si tienes alguna duda mientras contestas los reactivos, puedes preguntarle al aplicador.

Por favor, contesta las preguntas sobre tus datos personales e historia deportiva.

1. Género ☐ M ☐

2. Edad _____

3. Club _____

4. Categoría _____

5. Fecha _____

6. Experiencia en años siendo entrenador de fútbol _____

7. Posición del equipo en el campeonato _____

8. Ocupaciones (menciona todas incluyendo la de entrenador) _____

9. Grado máximo de estudios _____

Con la ayuda de entrenadores expertos, hemos seleccionado 8 funciones de rol importantes en el rendimiento futbolístico. A continuación se le presentará la lista con los 4 roles ofensivos y 4 roles defensivos que más mencionaban dichos entrenadores. Por favor, uno por uno, indique la efectividad de sus jugadores en cada rol. Después mencione su efectividad global en las funciones defensivas y su efectividad global en funciones defensivas.

%	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	100
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	%
N											Tota
ada											lmente eficaz
eficaz											

Nº de jugador _____ Iniciales del jugador _____

Funciones de rol en **ATAQUE**:

1. _____ Efectividad: _____
2. _____ Efectividad: _____
3. _____ Efectividad: _____
4. _____ Efectividad: _____

Efectividad global en funciones de rol en **ATAQUE**: _____

Funciones de rol en **DEFENSA**:

1. _____ Efectividad: _____
2. _____ Efectividad: _____
3. _____ Efectividad: _____
4. _____ Efectividad: _____

Efectividad global en funciones de rol en **DEFENSA**: _____

